

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

Petrônio Alves Ferreira

COREOGRAFIAS JUVENIS: gêneros e sexualidades na cena escolar

Belo Horizonte

2019

Petrônio Alves Ferreira

COREOGRAFIAS JUVENIS: Gêneros e sexualidades na cena escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino de Educação Física

Orientador: Prof. Dr. Joécio Fernandes Pinto

Belo Horizonte

2019

F383c
T Ferreira, Petrônio Alves, 1985-
Coreografias juvenis [manuscrito] : gêneros e sexualidades na cena escolar / Petrônio Alves Ferreira. - Belo Horizonte, 2019.
213 f., enc. il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientador: Joélcio Fernandes Pinto.

Bibliografia: f. 196-205.

Apêndices: f. 206-213.

1. Educação -- Teses. 2. Dança na educação -- Teses. 3. Dança -- Estudo e ensino -- Teses. 4. Dança -- Relações de gênero -- Teses. 5. Dança -- Métodos de ensino -- Teses. 6. Coreografia -- Estudo e ensino -- Teses. 7. Coreografia -- Relações de gênero -- Teses. 8. Sexo -- Aspectos educacionais -- Teses. 9. Educação -- Relações de gênero -- Teses. 10. Educação do adolescente -- Relações de gênero -- Teses. 11. Educação sexual para a juventude -- Teses. 12. Ética sexual para a juventude -- Teses. 13. Professores de dança -- Teses. 14. Discriminação de sexo na educação -- Teses.

I. Título. II. Pinto, Joélcio Fernandes, 1968-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 792.807

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário¹: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica².)

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º - "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO


COREOGRAFIAS JUVENIS: gêneros e sexualidades na cena escolar

PETRÔNIO ALVES FERREIRA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 25 de fevereiro de 2019, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Joelcio Fernandes Pinto - Orientador
PUC


Prof(a). Priscila Gomes Dornelles
Universidade Federal do Recôncavo Baiano


Prof(a). Paulo Henrique de Queiroz Nogueira
UFMG

Belo Horizonte, 25 de fevereiro de 2019.

AGRADECIMENTOS

*Eu agradeço
Eu agradeço a você
Muito obrigado por toda a beleza que você nos deu
Sua presença, eu reconheço
Foi a melhor recompensa
Que a vida nos ofereceu*

*Foi muito lindo
Você ter vindo
Sempre ajudando, sorrindo, dizendo
Que não tem de quê*

*Eu agradeço, eu agradeço
Você ter me virado do avesso
E ensinado a viver
Eu reconheço que não tem preço
Gente que gosta de gente assim feito você.*

Vinícius de Moraes

Muitos são aqueles que durante este período estiveram ao meu lado, ajudando, sorrindo, dizendo tudo o que era preciso dizer. A cada um de vocês o meu profundo agradecimento.

Aos meus pais e meus irmãos, pelo incentivo, apoio e compreensão. Sei que fui mais ausente que gostaria, mais distante do que deveria, mas sempre pude contar com a compreensão de vocês e com as boas energias mesmo a quilômetros de distância. Se cheguei até aqui, é graças ao incentivo e apoio de meus pais e, em especial, da minha mãe, que sempre me fez acreditar nos estudos e no conhecimento como forma de ser e viver melhor. Sinto-me profundamente privilegiado por ter você em minha vida.

Ao Gerson, por ser meu porto seguro onde, na verdade, tudo acontecia. Longe das salas de aula ou do campo de pesquisa, ninguém via, mas eu sempre me lembrarei que era você que me ouvia “filosofar” coisas sem sentido e ainda dava corda; que atendia meus chamados para me ouvir ler alguns parágrafos escritos e, com um olhar brilhante, só dizia “sucesso”; me acalentava nos momentos de desespero e, por vezes, me lembrava do tempo da vida que não para – é preciso comer, beber, sair um pouquinho, “que tal ver um filminho?”. Obrigado por ser meu grande companheiro.

Ao querido Joécio, pela orientação sincera, parceira e confiante. Obrigado por me acompanhar durante esse processo, indicando caminhos, ajudando a desviar dos obstáculos e me incentivando a seguir sempre. Obrigado por confiar em mim e me apoiar durante o processo. Aprendi muito com você.

À minha amiga e referência Aleluia, pelo apoio e acompanhamento. Seus conselhos e escutas foram muito importantes durante esse processo. Sua sabedoria humilde e generosa será sempre uma inspiração em minha vida.

Ao querido amigo Gustavo, pelos incentivos e a força de sempre. Por acreditar em mim e possibilitar-me caminhar por onde ainda não havia caminhado, conhecer o que não conhecia e dançar tudo o que ainda não tinha dançado. A dança a qual você me conectou é o ponto de emergência e experiência que me impulsionou não só para essa pesquisa, mas para a constituição do eu que dança e da dança que sou eu.

Aos queridos amigos Maicon, Ju, Paula, Nádia, Marcos e Lisa, que não apenas incentivaram, mas estiveram próximos durante a pesquisa, sendo fonte de apoio, de trocas ou simplesmente da escuta atenciosa e verdadeira.

Ao querido Paulo Nogueira, que durante toda a pesquisa foi disponível e atencioso comigo e com meu trabalho. Um porto seguro diante de minhas dúvidas, por vezes, um oásis no meio do deserto solitário da produção acadêmica.

À Priscila pela disposição e atenção com este trabalho. Obrigado por aceitar participar deste estudo oferecendo suas críticas e observações para engrandecer a produção.

À Larissa, pela disposição e coragem. Por acreditar no projeto e aceitar produzi-lo junto comigo. Serei eternamente grato não apenas pelas imagens, mas pela parceria.

Aos alunos e alunas do Grupo de Dança, por terem sido verdadeiros parceiros e parceiras nessa trajetória. Pela disponibilidade, interesse e dedicação à pesquisa.

Aos professores e professoras da Linha de Ensino de Educação Física, Andrea, Admir, Zé Alfredo e Cláudio, pelas trocas, conselhos e ensinamentos. E, em especial, à Eliene pela acolhida tão cuidadosa no início deste processo.

Aos colegas do Mestrado Isaú, Vinícius, Jefferson e Poliana, pela pareceria, pelas trocas e pelo apoio.

Aos meus colegas de trabalho Anderson, Cate, Dudu, Léo, Nina, Puff, Thaís e Vinícius, pelo apoio e compreensão durante este processo.

Ao Grupo Sarandeiros, seus integrantes de agora e de outrora, por me proporcionarem não apenas conhecimento e experiência em dança, mas o prazer e a felicidade de dançar, dançar muito, dançar junto.

Aos colegas do Edudança, pelas trocas e disposição nos momentos necessários, em especial, à Elisângela, pelo incentivo, apoio e inspiração.

Por fim, agradeço a Deus, que se torna material na energia que nos atravessa, que facilita encontros, que nos mostra caminhos e nos aproxima de quem e daquilo que precisamos. Uma energia que me deu força, coragem, determinação e persistência nessa jornada.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender os sentidos e significados dados por alunos e alunas às relações de gênero e sexualidade que atravessam a prática de dança na escola. Com o intuito de dar centralidade à experiência de adolescentes, possibilitando assim a emergência de suas reflexões e a produção de sentido, a pesquisa utiliza-se da Cartografia como estratégia de acompanhamento dos acontecimentos, experiências e transformações do Campo. Como campo de investigação, este estudo acompanhou as atividades de um Grupo de Dança de uma escola particular da região metropolitana de Belo Horizonte, no qual este pesquisador também é professor. As abordagens de gênero e sexualidade que deram suporte teórico a este estudo baseiam-se em uma perspectiva pós-estruturalista, considerando o caráter histórico, instável e contínuo desses marcadores sociais. Os movimentos reflexivos dos alunos e alunas são apresentados aqui em três capítulos, elaborados como coreografias que exploram diferentes planos, espaços, tempos e esforços. A *Coreografia da Performatividade* explora os modos como a prática pedagógica e as relações entre estudantes atuam na produção de masculinidades e feminilidades, apresentando a diversidade e a complexidade dessas produções e seus conflitos, revelando tanto aquilo que gera violência ou dominação, quanto aquilo que liberta ou fortalece. A *Coreografia da Vigilância* revela como os movimentos de negociação dos meninos que dançam podem produzir efeitos ambíguos de flexibilização das fronteiras de gênero e promoção da homofobia específica, mantendo as experiências não heterossexuais no campo da abjeção. E a *Coreografia do Ato*, através da qual os alunos e alunas colocam em cena as práticas experimentadas no grupo, que parecem dar sustentação às suas reflexões, bem como sugerem intervenções para o tratamento das questões de gênero e sexualidade em aulas diversas, revelando os deslocamentos do ato de aprender e ensinar. Em síntese, as três coreografias oferecem aos leitores e às leitoras a possibilidade de perceber o quão complexo, diverso e instigante é a produção de sentidos e significados sobre a temática de gênero e sexualidade para estes jovens e como os atores escolares podem tornar-se mais sensíveis aos movimentos que acontecem e se desenvolvem nas diversas relações que se dão no interior da instituição escolar.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Juventude. Dança. Educação

ABSTRACT

This study aimed at understanding the meanings and senses given by students to the relationships of gender and sexuality that intertwine the practice of dance in school. In order to give prominence to the experience of the adolescents, thus enabling the emergence of their reflections and the production of meaning, the research makes use of Cartography as a strategy for following the events, experiences and transformations in the field of research. The research object of this study were the activities of a Dance Group in a private school in the metropolitan area of Belo Horizonte, in which the researcher is also a teacher. The approaches on gender and sexuality that constituted the theoretical framework of this study are based on a post-structuralist perspective that considers the historical, unstable and continuous character of these social markers. The reflexive movements of the students are presented here in three chapters, elaborated as choreographies that explore different planes, spaces, times and efforts. The Choreography of Performativity explores the ways in which pedagogical practice and student relationships act in the production of masculinities and femininities, presenting the diversity and complexity of these productions and their conflicts, revealing both what generates violence or domination and what liberates or strengthens the subjects. Choreography of Surveillance reveals how the negotiation movements of dancing boys can produce the ambiguous effects of flexibilizing gender boundaries and promoting specific homophobia, keeping non-heterosexual experiences in the field of abjection. Finally, there is the Choreography of the Act, through which the students bring to the stage the practices experienced in the group, which seem to support their reflections, as well as to suggest interventions for addressing gender and sexuality issues in a plurality of classes, revealing the movements from the act of learning and teaching. In summary, the three choreographies offer readers the possibility of grasping how complex, diverse and instigating the production of meanings and senses on the subject of gender and sexuality is for these young people and how school actors can become more sensitive to the movements that occur and that are developed in the various relationships that take place within the institution of the school.

Keywords: Gender. Sexuality. Youth. Dance. Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - Carneiro.....	99
FIGURA 02 - Oxum, Oxossi e Ogum.....	103
FIGURA 03 - Frevo.....	105
FIGURA 04 - Carimbó.....	108
FIGURA 05 -Catira e Lavadeiras.....	118
FIGURA 06 - Moçambique.....	120
FIGURA 07 - Oxum.....	153

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	10
2 MOVIMENTOS E DESLOCAMENTOS COM A TEORIA	15
2.1 Gênero, sexualidade e escola: novos movimentos para compreender a cena	15
2.2. Dança, gênero e sexualidade: movimentos e deslocamentos	28
2.3. A teoria e os deslocamentos da cena	31
3 PARA FAZER EMERGIR AS COREOGRAFIAS	43
3.1. Construindo territórios de investigação	43
3.2. O mesmo espaço, outro território	52
3.3. Território dançante	59
3.4. Produzindo imagens que coreografam o campo	72
3.5. O espaço das conversas	81
3.6. A experiência do dizer	87
4 COREOGRAFIAS JUVENIS	92
4.1. Coreografia da performatividade: entre reiteraões e resistências	93
4.1.1 Cena 1: A prática pedagógica e os papéis de gênero	95
4.1.2 Cena 2: A casa dos homens.....	124
4.1.3 Cena 3: As Mulheres resistentes	143
4.2. Coreografia da vigilância: conflitos e negociações frente à homofobia	157
4.3. Coreografia do ato: sobre aprender e ensinar	175
5 DESLOCAMENTOS CONSTANTES	188
REFERÊNCIAS	196
APÊNDICES	206

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.

Jorge Larrosa Bondía

1 APRESENTAÇÃO

Dançar na escola não foi uma possibilidade para o homem que aqui escreve. Como aluno da educação básica, convivi, há quase 20 anos, com a ideia, ainda comum no presente, de que dançar era “coisa de menina”. Embora tenha experimentado a dança na escola, até os 9 ou 10 anos de idade, essa prática sempre se restringiu, na minha experiência, à Festa Junina e, sobretudo, às danças de casais (em uma representação heterossexual, obviamente). A mim era permitido dançar, desde que fosse com uma menina e comumente apresentando, de forma mimética, gestos que insinuavam uma relação amorosa/afetiva/sexual entre ela e eu. Fora deste contexto, a dança se tornava um aparato de feminilidade. Como menino do interior, em uma cidade com menos de cinco mil habitantes, aprendi que “homens de verdade” jogavam bola (futebol), andavam a cavalo, faziam trabalho pesado e sonhavam com carros e fazendas.

Eu não sonhava com carros e fazendas. E, embora tenha rompido com esse padrão de comportamentos e projeções, quando decidi estudar ao invés de trabalhar pesado, somente quando me encontrei com a dança é que, aos poucos, pude perceber os inúmeros investimentos em torno da formação de um modelo de homem do qual eu havia participado. Até o momento da realização desta pesquisa, nunca havia me atentado para isso. Tomava a minha história individual apenas como fatos concretos, sem compreender as tecnologias de poder e saber engendradas nessa experiência. Se hoje olho com estranhamento, é devido aos esforços empreendidos nos estudos sobre Gênero e Sexualidade, impulsionados por minhas experiências como dançarino e professor.

Ouvi na faculdade, na qual se formam professores, que dançar é coisa de “veado”. Percebi nos festivais dos quais participava como dançarino, ou como professor, que o número de homens era sempre significativamente menor que o de mulheres. Enfrentei, em minhas aulas de Educação Física, a dificuldade de convencer os meninos a dançar. É provável que os leitores e leitoras estejam pensando o quão comum, e até esperadas, são tais experiências e, embora eu tenha vivido tais situações inúmeras vezes, eu também as

naturalizava, tomando-as como algo “normal”. Talvez seja ainda mais do que isso: tais situações eram vistas como algo imutável, justificadas pelo típico *slogan* do conformismo, que trabalha para nos fazer crer que tudo se explica porque “sempre foi assim”. Mas foram exatamente as experiências singulares, que fugiram à norma em meio a tantas situações comuns, que chamaram a minha atenção para os processos de elaboração dessas relações, que não são naturais, mas, sim, efeitos de naturalização.

Uma das experiências singulares as quais me refiro é a do Grupo de Dança de um Colégio da rede particular de ensino de Contagem, onde ocupo o lugar de educador, como professor, coordenador de Educação Física e, desde o início deste trabalho, de pesquisador. Uma experiência que me toca diariamente e que, por isso, me transforma. Causa movimento, estranheza, alegria, angústia, desejo. Provoca reflexão, ação, avaliação, mudança. Foi nesse campo que me lancei pela primeira vez como pesquisador, inicialmente instigado pelo número elevado de meninos dançando, que me parecia uma rachadura nesse território cristalizado da dança na escola: uma dança de menina. Afinal, o que tornava possível a participação de tantos meninos neste grupo de dança? Quais relações de saber e poder estavam presentes nessa experiência dos meninos que dançam na escola? Que estratégias de negociação foram necessárias para que eles pudessem ocupar e assumir esse lugar de menino que dança?

A participação dos meninos já me parecia singular, de modo que as observações de alguns comportamentos desses alunos causaram-me ainda mais questionamentos. Atuando, concomitantemente, como docente de Educação Física e professor do Grupo de Dança da escola, deparei-me com situações nas quais os meninos do Grupo de Dança, ou apresentavam resistência à essa prática nas aulas de Educação Física, ou buscavam exacerbar comportamentos viris e estereótipos de heterossexualidade, colocando em destaque as possíveis relações afetivas entre meninos e meninas por meio da dança – normalmente de cunho machista¹ e homofóbicas². Nessa cena, coube-me questionar de que forma a prática

¹ O termo machista é popularmente utilizado para se referir à subordinação das mulheres em relação aos homens. Essa relação entre homens e mulheres acontece como efeito do que Borrillo nomeia como sexismo. O sexismo é uma “ideologia organizadora das relações entre os sexos”, que “implica tanto a subordinação do feminino ao masculino, quanto a hierarquização das sexualidades, fundamento da homofobia” (BORRILLO, 2016, p. 30).

² É importante ressaltar que o conceito de homofobia trazido aqui não se limita à rejeição ou ao ódio gratuito dirigido à gays e lésbicas. Considerando o conceito trabalhado por Daniel Borrillo, a homofobia é pensada aqui como uma “forma de inferiorização, consequência direta da hierarquização das sexualidades, que confere à heterossexualidade um *status* superior e natural” (BORRILLO, 2009, p. 17). Para o autor, a homofobia não atua somente nas fronteiras da sexualidade (homo/hétero), mas também nas de gênero (masculino/feminino),

de dança era atravessada pelas questões de gênero e sexualidade. Se o dançar para os meninos me parecia uma flexibilização das fronteiras de gênero, em que medida esse movimento modifica a relação de subordinação? Como as relações de gênero e de sexualidade se constituíam no interior dessa experiência?

A partir desses incômodos, iniciei individualmente alguns estudos, buscando compreender melhor a própria experiência. Investi meu olhar sobre os estudos de Gênero e Sexualidade, – algo muito novo para este professor que ainda estava aprendendo a pesquisar – por meio dos quais me encontrei com a perspectiva pós-estruturalista, a qual, mais tarde, viria assumir para esta investigação. Já no Programa do Mestrado Profissional em Educação e Docência, pude adensar meus suportes teóricos, sobretudo, a partir das obras de Michel Foucault e Judith Butler, que se tornaram basilares para a realização deste estudo.

No mesmo momento em que iniciei os estudos para a realização desta pesquisa, fui arrebatado pelo conflito instalado entre a escola onde trabalho e alguns pais de alunos. A temática em questão era relacionada justamente ao trato escolar das temáticas de gênero e sexualidade. Em meados de 2017, a mantenedora do Colégio recebeu uma notificação extrajudicial assinada por 128 pais, exigindo que os conteúdos de gênero e sexualidade fossem proibidos na escola. Essa nota rendeu muitas discussões internas e externas, revelando a necessidade de aprofundarmos nossos conhecimentos a respeito do tema, bem como de pensar nas suas interfaces com outras esferas de socialização, como a família, a igreja e o estado. De uma maneira geral, a emergência desse conflito entre escola e família evidenciou diferentes concepções teóricas, epistemológicas e ontológicas, que me impulsionaram ainda mais para um mergulho na compreensão das relações de gênero e sexualidade na escola.

Pude observar que nessa cena muitos falaram. Gestores, educadores, psicólogos, médicos, ativistas, religiosos. E os que pouco se manifestaram e, sobretudo, pouco foram ouvidos, foram exatamente os adolescentes e as adolescentes, objetos da fala, da preocupação e da análise de outros. Sujeitos desse processo de socialização, os/as jovens produzem “estruturas particulares de significados” para suas experiências (DAYRELL, 2007, p. 1112). Sentidos e significados, por vezes, silenciados por um processo que os considera como aqueles que ainda não chegaram a ser, negando-os em seu presente. São esses meninos e meninas adolescentes que constroem um modo próprio de ser jovem,

uma vez que estigmatiza relações que fogem da definição tradicional de masculino ou feminino, como em uma espécie de “vigilância de gênero”.

coreografando suas relações nas práticas de dança, com gestos, movimentos, deslocamentos, pesos e formas atravessadas pelas questões de gênero e sexualidade, que se tornaram o foco desta investigação. Assim, o objetivo aqui é compreender os sentidos e significados dados pelos alunos e alunas às relações de gênero e sexualidade nas práticas de dança, bem como os modos de constituição dessas relações. Para compreender esse processo, esta investigação lançou ao grupo de jovens alunos e alunas a proposta de elaborar um registro audiovisual sobre as relações de gênero e sexualidade no grupo de dança desta escola, por meio do qual essa experiência juvenil poderia nos dar pistas sobre este delicado processo de conhecimento e reconhecimento de sexualidades e relações, o que muito contribuiria para um agir pedagógico mais consciente e implicado com as diferenças.

Nesta pesquisa/registro audiovisual falam os/as jovens e fala também o homem, gay, dançarino, docente de Educação Física, professor de Dança e pesquisador, marcado por todos esses territórios existenciais, que se misturaram e se adensaram durante a elaboração desta ficção. Uma ficção que não trata de inverdades, mas da fabricação de uma experiência localizada no interior de um sistema de pensamento, que constitui práticas mais ou menos coerentes com as relações de poder, os domínios do saber e as formas de subjetivação³ que a tornaram possível e vivível (FOUCAULT, 2017). Uma experiência que transformou quem participou e escreveu, para possivelmente transformar aquilo do que trata e aquele que a lê ou assiste. Nesta pesquisa, proponho uma escrita e um registro audiovisual que não se tratam de um exercício biográfico dos sujeitos envolvidos, mas também não se esterilizam em uma apresentação ordenada de teorias. Aqui, pretendeu-se uma escrita e um registro audiovisual implicados nos processos de formação humana, tendo em vista as questões de gênero e sexualidade, um exercício analítico e argumentativo que permitiu aos sujeitos – pesquisador e colaboradores – falarem de si e transformarem a si mesmos.

O movimento específico da escrita aqui elaborada desenvolve-se como uma coreografia, assumindo diferentes espaços – entendido como o lugar da relação e não o espaço físico –, esforços – atitudes em relação ao movimento, que dialoga com tempo, peso e fluxo –, formas – volume, dimensão, transparência, opacidade –, como sugeriu Laban (1978). Traçando linhas, percursos, deslocamentos, movimentos, contatos, encontros e

³ Os modos de subjetivação, para Foucault, referem-se às práticas de constituição do sujeito. Nessa perspectiva, os modos de subjetivação podem se referir tanto ao modo objetivação do sujeito, em uma determinada relação de poder e conhecimento, quanto à maneira como o sujeito se reconhece como tal em uma dada experiência. (CASTRO, 2016). É nesse sentido que pretendemos compreender a relação dos sujeitos com as questões de gênero e sexualidade nesta pesquisa, ou seja, como eles se constituem e podem ser conhecidos enquanto homens e mulheres em uma determinada sexualidade na experiência pesquisada.

afastamentos, de acordo com as possibilidades que cada sujeito apresentou e cada experiência proporcionou.

Nesta escrita coreográfica, apresento, inicialmente, os movimentos deste trabalho no campo teórico. Esforços empreendidos nos estudos de Gênero e da Sexualidade, que possibilitaram novas formas de se relacionar com o tema, com as práticas e com o campo. Descrevo, também, os enlaces com os estudos da juventude, que ajudaram a compreender melhor os dançarinos/escolares e dançarinas/escolares, que assumiram junto a mim a autoria desta pesquisa/registro audiovisual.

No segundo momento, este texto aborda os processos de construção, contínua e inacabada, desta investigação. Uma coreografia na qual a fluência é sinuosa, leve, pesada, forte, fraca, lenta e rápida, demonstrando os contrastes, as potencialidades e as dificuldades enfrentadas na estreia deste pesquisador em um exercício cartográfico.

No terceiro momento, trago à cena as Coreografias Juvenis, por meio das quais meninas e meninos participantes desta pesquisa nos possibilitaram perceber e compreender elementos envolvidos nas relações de gênero e sexualidade nas aulas de dança.

Na última cena, apresentamos os movimentos ainda inacabados, as possibilidades coreográficas que se anunciaram e que ainda poderão estrear. Uma coreografia que retoma os destaques desta elaboração e as possibilidades que se apontam.

Vale ressaltar que, durante a escrita, assumi algumas alegorias,⁴ entre o exercício coreográfico e o desenvolvimento da pesquisa, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo. Considerando tanto as perspectivas teóricas, quanto políticas e éticas assumidas aqui, também optei por romper com uma escrita pautada na universalidade masculina, procurando referenciar, durante todo o texto, eles e elas, evitando, ao máximo, os parênteses que costumam circunscrever a mulher ao diminuto complemento do masculino com (*a*).

⁴ Figura de linguagem que atribui ao texto outro sentido além do literal.

2 MOVIMENTOS E DESLOCAMENTOS COM A TEORIA

2.1 Gênero, sexualidade e escola: novos movimentos para compreender a cena

Ainda sem a expectativa de me inserir no campo da pesquisa, impulsionado pelas situações vividas em minha prática docente, dei os primeiros passos na cena dos estudos de gênero, buscando uma solução pragmática para os problemas de resistência às aulas de dança, ou de propagação de discursos machistas e homofóbicos de alguns alunos. Em minhas primeiras buscas sobre a temática de Gênero, Sexualidade e Educação, tive contato com as produções de Guacira Lopes Louro (1999, 2001, 2008, 2011, 2013) que, através de diferentes textos, conferências, vídeos e livros, me conduziu com fluidez, clareza e profundidade para uma nova relação. Atrás de respostas imediatas, acabei encontrando exatamente o contrário: mais perguntas, mais incômodos, mais fissuras, mais incertezas. Encontros que me moveram para os referenciais apontados pela professora Guacira, colocando-me em contato com Joan Scott (1995), Judith Butler (2017) e Michel Foucault (2015), por exemplo. Leituras, inicialmente, difíceis para o professor que ainda não havia se aproximado do campo da Filosofia⁵.

Nesse movimento de conexão com a teoria, percebi que as discussões sobre gênero e sexualidade ainda representam um campo árduo de desenvolvimento na educação, tendo em vista a diversidade de paradigmas historicamente instaurados, sobre como pensamos e lidamos com esses conceitos e os conflitos de ordem teórica, axiológica, ontológica e epistemológica. Considerando essa diversidade, procurarei delimitar aqui alguns aspectos a respeito da compreensão de gênero e sexualidade nos quais este estudo se apoia.

O termo *gender* (traduzido para o português como gênero) passou a ser usado a partir da década de 70, por um grupo de estudiosas americanas e europeias que se dedicavam ao campo dos estudos feministas (MEYER, 2013a). Diversos foram os usos desse termo dentro dos estudos feministas, mas para Scott (1995), os mais importantes parecem ter sido aqueles

⁵ No início, li frases, parágrafos e páginas inteiras sem ser capaz de compreender o que os autores diziam. E não era uma questão de vocabulário, mas da forma como eles organizam seu pensamento. Nessa encruzilhada, o que muito ajudou foi ler autores que escrevem sobre esses outros autores. Escritas que apresentam suas interpretações e nos ajudam a compreender a linha de raciocínio. Hoje, por exemplo, considero os textos de Foucault extremamente generosos, coerentes, ricos em detalhes. Consigo compreender a forma como ele os constrói. Forma essa que tem relação com o modo de produção do conhecimento, que vai além de questões de vocabulário. Não sinto que tal autor se valeu de um virtuosismo linguístico, mas a sua escrita inaugura em si mesma novos significados, novos conceitos.

que assinalaram que tais trabalhos acrescentariam não apenas novos temas, mas uma própria redefinição da história, não uma “história das mulheres”, mas uma nova história. Em diversos campos teóricos, lançando mão da psicanálise, das teorias marxistas, da elaboração de teorias próprias do campo feminista (como a teoria do patriarcado), até as teorias da identidade e da subjetividade, os estudos de gênero sofreram mudanças epistemológicas importantes. E, a partir da década de 80, o paradigma pós-estruturalista⁶ ganha destaque nos estudos feministas e, conseqüentemente, impacta a compreensão não apenas do gênero, mas das noções de corpo, sexo e sexualidade (MEYER, 2013a).

Baseando-se, sobretudo, nas elaborações filosóficas de Michel Foucault e Jaques Derrida, as teorias pós-estruturalistas apontam que a identificação de gênero se constitui através da linguagem e é extremamente instável. Essas teorias pressupõem um sistema de distinção que introduz um conflito de oposição entre feminino e masculino, compreendendo que “as ideias conscientes do masculino e do feminino não são fixas, já que variam segundo o contexto” (SCOTT, 1995, p. 16). Rejeita-se, assim, qualquer referência essencialista ou metafísica, bem como todo determinismo advindo de alguma designação, de forma que as identidades de gênero são tomadas como produções contínuas da cultura, podendo passar por processos de estabilização ao longo do tempo, sem nunca alcançar uma fixidez.

Nessa direção, diversos estudiosos apontam, de maneira convergente, para a compreensão do gênero como uma construção social, que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres (SCOTT, 1995; SOUSA, 1994; SOUSA e ALTMAN, 1999; BRITZMAN, 1999; LOURO, 1999, 2008; MEYER, 2013a; BUTLER, 2017). E é nesse sentido que Louro (2011, p. 63) ressalta que o conceito de gênero surge da “necessidade de acentuar o caráter eminentemente social das diferenças percebidas entre os sexos”. Assim, é possível dizer que o gênero está relacionado mais às diferenças culturais de homens e mulheres, do que às diferenças biológicas.

Não se trata de negar a biologia inerente aos corpos, ou o sexo, ou ainda mais, a materialidade dos corpos. Ao contrário, pensar o gênero, nessa direção, significa compreender que a sua construção passa por esse corpo, que é reconhecido e nomeado como um corpo sexuado (MEYER, 2013a). Quando assumimos o caráter histórico, cultural, social e linguístico do gênero, importa-nos entender como as relações de poder e saber possibilitam

⁶ Embora não seja objetivo deste trabalho, é importante ressaltar que as proposições pós-estruturalistas ressaltadas aqui não destacam um campo único e homogêneo de teorizações, mas um movimento teórico que tendeu ao questionamento das grandes narrativas universalizantes e essencialistas, marcadas por uma concepção de verdade ancorada no racionalismo iluminista (MOUFFE, 1999).

o posicionamento e a diferenciação dos sujeitos a partir dos corpos. Nessa perspectiva, é basilar a compreensão do corpo como uma construção sociocultural e linguística, que é, ao mesmo tempo, efeito e produto das relações de poder (MEYER, 2013a). Assim, para Scott (1995, p. 21), “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”.

Embora não se refiram a mesma coisa, gênero e sexualidade atravessam-se mutuamente na produção dessa materialidade corporal. Segundo Gamson (2006), a teoria *queer*⁷ colocou as preocupações pós-estruturalistas – crítica à identidade e à política de identidades - ênfase sobre o discurso e sua desconstrução; e desconfiança das grandes narrativas – em primeiro plano - e, ao fazê-lo, deslocou o território de análise do binarismo homem/mulher ou homo/heterossexual – comum à algumas vertentes dos estudos feministas e aos estudos da sexualidade na perspectiva crítica – para as práticas/discursos que organizam a sociedade, sexualizando os corpos, desejos, atos e identidades. Nessa perspectiva, considera-se que a sexualidade, assim como o gênero, também se constitui culturalmente, sendo, portanto, constituída de historicidade e caráter provisório.

A construção cultural e histórica da sexualidade e, sobretudo, as relações de poder inerentes a ela, estão bastante retratadas pela obra de Michel Foucault, dedicada à história da sexualidade. Foucault escreveu três volumes sobre a temática, entre 1976 e 1984, sendo o primeiro deles intitulado “A vontade de saber”⁸. Nessa obra, o autor faz uma análise profunda dos discursos produzidos sobre a sexualidade, ressaltando os vínculos com as relações de poder. Nesse sentido, Foucault analisa como os discursos sobre a sexualidade influenciaram e produziram diferentes relações com as formas de pensar e viver a sexualidade, destacando que

⁷ A tradução da palavra *queer* para o português irá trazer a ideia de estranho, esquisito, excêntrico. Contudo, essa palavra constituiu-se culturalmente como uma forma pejorativa de se referir aos homossexuais, até que o próprio movimento de homossexuais assumiu o termo como uma forma de designar aqueles que se colocam contra a designação normativa de gênero e sexualidade (LOURO, 2001, p. 546). O termo *queer* a partir das décadas de 1980, 1990, passa a adjetivar a teoria que investiga e desconstrói as categorias fixadas de sujeitos, “afirmando a indeterminação e a instabilidade de todas as identidades sexuadas e ‘generificadas’” (SALIH, 2017, p. 20). É importante destacar que o surgimento e ampliação da teoria *queer* foi influenciado não apenas por questionamentos no campo teórico, mas também por tensões no campo social e político. Durante os anos 80 e 90 do século passado, os homossexuais foram considerados uma “praga” responsável pelo vírus da AIDS, tornando-se vítimas de uma série de violências de diferentes naturezas. Nesse contexto, como ressaltou Salih (2017), tornou-se muito importante investigar as formulações da “normalidade” sexual para desnudar o quanto de naturalização, e não de naturalidade, há nessas práticas.

⁸ FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. 3ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 2015.

cometer-se-ia um engano em ver nessa proliferação dos discursos [sobre o sexo] um simples fenômeno quantitativo, um puro acréscimo, como se fosse indiferente o que nele se diz, como se o fato de falar nisso fosse, em si, mais importante do que as formas de imperativos que se lhe impõem ao falar (FOUCAULT, 2015, p. 40).

Foucault (2015) defende que nem o sexo nem o falar sobre o sexo foram proibidos. Ao contrário, para ele, o discurso sobre o sexo foi engendrado para incutir uma forma correta de pensar, falar sobre ele, bem como de praticá-lo. Nunca foi uma questão de condenar ou aceitar o sexo, mas de coordenar e regular. Assim, a sexualidade, ao longo da história, tornou-se alvo de constante controle exercido ora pela família, ora pela religião, ora pela escola, ou por outros aparatos culturais, como livros, filmes, brincadeiras e práticas corporais (VIANNA & FINCO, 2009).

Para Foucault (2015, p. 112), ainda que a sexualidade não seja o elemento mais rígido das relações de poder, ela é o elemento dotado da maior “instrumentabilidade”. É nesse sentido que o autor considera a sexualidade como um dispositivo histórico referente à

grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, 2015, p. 115)

Inicialmente, a compreensão da sexualidade como um dispositivo pareceu-me bastante confusa. Para melhor compreendê-la, foi necessário entender tanto o conceito de poder, quanto o de dispositivo, em Foucault. Assim, considero importante fazer uma digressão para, brevemente, abordar tais conceitos que podem ajudar os leitores e leitoras que não tenham tido contato com as produções foucaultinas. Para Foucault, os dispositivos são as formas através das quais o poder, as relações entre o discursivo e o não discursivo podem ser analisadas; é uma rede de relações entre elementos heterogêneos, como discursos, instituições, leis, proposições filosóficas, morais, dentre outros; apresentam funções estratégicas para fazer funcionar uma determinada relação de poder (CASTRO, 2016). Assim, os dispositivos podem ser compreendidos como uma rede de estratégias que (im) possibilitam e /ou normalizam uma experiência. Essa compreensão dos dispositivos só faz sentido porque na perspectiva foucaultiana o poder não tem centro, mas se manifesta de maneira difusa, capilarizada e, por vezes, sutil. Poder, para Foucault, não se trata de uma instituição ou estrutura específica, e nem mesmo de uma capacidade dotada por alguns. Trata-se de uma “situação estratégica complexa numa sociedade determinada”

(FOUCAULT, 2015, p. 101). É assim que iremos nos referir a poder neste estudo, um poder que está em tudo.

Não porque tenha o privilégio de agrupar tudo sob sua invencível unidade, mas porque se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro. O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. (FOUCAULT, 2015, p. 101)

A partir desses apontamentos, é possível dizer que o dispositivo histórico da sexualidade é uma rede de estratégias que possibilita e legitima determinadas experiências, bem como interdita e subalterniza outras. Ao longo da “*História da Sexualidade – A vontade de Saber*”, Foucault (2015) apresentou como essa rede se estabeleceu, lançando mão de aparatos religiosos, científicos e pedagógicos.

Outra compreensão importante para os conceitos de gênero e sexualidade assumidos aqui é a perspectiva discursiva dos sujeitos. Embora eu não tenha encontrado estudos de Gênero e Sexualidade que se utilizassem dos estudos de Mikail Bakhtin para auxiliar nessa compreensão, quando minha trajetória na produção desta pesquisa, colocou-me diante das perspectivas desse teórico, encontrei conexões que me pareceram muito pertinentes e elucidativas. Para Bakhtin (2003), todo discurso é dialógico, primeiro porque exige a existência de pelos menos dois interlocutores⁹ e, segundo, porque se relaciona com outros enunciados. Dessa forma, “o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2003, p. 272). Isso significa que todo enunciado é cheio de ecos, ressonâncias, respostas e reiterações de outros enunciados, de forma que as vozes sociais vivem em diversos e contínuos contatos que estabelecem infinitas possibilidades de interação. Ao pensar o sujeito a partir dessa compreensão de discurso, pude compreender que tanto o gênero quanto a sexualidade podem ser percebidos como expressões responsivas aos discursos que nos atravessam, sendo constantemente reelaborados pelos conflitos entre elos precedentes da cadeia comunicativa (enunciados já incorporados ao discurso do sujeito) e os novos discursos emergentes. Portanto, ao dizer que cada enunciado é repleto de diversas respostas a outros, Bakhtin (2003) nos permite perceber que os enunciados, verbais e não verbais, do discurso de gênero

⁹ Bakhtin não trabalha com a lógica de falante e ouvinte, pois afirma que todo sujeito participante de uma cadeia comunicativa é ativo e, portanto, influencia e é influenciado pelo discurso. Assim, a expressão interlocutor comunica melhor o caráter ativo e responsivo dos agentes do discurso. Ver mais em Bakhtin (2003, p. 271).

e sexualidade engendram novos enunciados sobre a questão e, portanto, influenciam a continuidade da elaboração subjetiva dessas dimensões.

Esse raciocínio leva-nos a repensar as percepções estáticas e pré-estabelecidas de identidades de gênero e sexualidade. Considerar o caráter contínuo das elaborações subjetivas dessas dimensões significa conceber que "não há uma identidade prévia e inata, mas processos de identificação que vão se estabelecendo ao longo da existência de cada sujeito. Dessa forma, as identidades caracterizam-se por suas incompletudes e pluralidades" (FELIPE, 2011, p. 8).

Quando a filósofa americana Judith Butler (2017) propõe a subversão da identidade, ela não está negando a identidade, mas a sua compreensão como estrutura primária, precedente e estável. Para a autora, a identidade é efeito de uma produção, de forma que "os gêneros não podem ser nem verdadeiros nem falsos, mas somente produzidos como efeitos de verdade de um discurso sobre a identidade primária e estável" (BUTLER, 2017, p. 236). Além disso, a filósofa destaca que a identidade deve ser compreendida como uma prática discursiva, o que significa "compreender sujeitos culturalmente inteligíveis como efeitos resultantes de um discurso amarrado por regras, e que se insere nos atos disseminados e corriqueiros da vida linguística" (BUTLER, 2017, p. 249).

Assim, ao questionar a fixidez da identidade, Butler (2017, p. 243) ressalta que "o gênero assume uma aparência de substância a partir da realização performativa que o outro, e o próprio sujeito que performa, tomam como verdade". Assim, a aparência de substância do gênero é resultado do ato performativo que a reitera continuamente, de forma que tanto os atores quanto a "plateia" passam a acreditar e a tomá-lo como crença. Nesse sentido, ela afirma que não há uma identidade que preexiste ao ato performativo, mas este mesmo constitui o efeito de identidade. Isso significa entender que o ser homem e o ser mulher é uma construção reiterada continuamente, podendo ser rompida na medida em que as atitudes do sujeito não se conformarem à norma esperada. Isso não quer dizer que o sujeito deixa de ser homem ou mulher quando age contrariamente à norma, mas que essa ação provoca um efeito discursivo que desencadeia o questionamento ou coloca em suspensão a masculinidade ou a feminilidade designada. Isso nos ajuda a compreender, por exemplo, porque o menino que dança, por vezes, é hostilizado pelos colegas, sendo chamado de "mulherzinha", uma vez que o ato de dançar comunica uma expressão de feminilidade em nossa cultura. É importante ressaltar que o conceito de performatividade trabalhado pela autora não deve ser confundido com uma teatralidade que sugere a representação de papéis,

mas consiste na repetição de normas anteriormente impostas que se materializam nos corpos e comportamentos (MISKOLCI e PELÚCIO, 2007). Como nos lembra Bakhtin (2003, p. 289),

um enunciado absolutamente neutro é impossível, ou seja, sempre haverá uma relação subjetiva valorativa do enunciador com o conteúdo do objeto e do sentido de seu enunciado. Cada discurso carrega consigo uma expressão e um tom valorativo, ideológico, que atravessa os interlocutores e passa por processos de assimilação e reelaboração.

Assim, as reiteraões normativas apontadas por Butler são frutos de uma série de discursos que nos atravessam, e que são respondidos nos discursos subsequentes ou nos comportamentos dos sujeitos que interagiram com eles, gerando um efeito de naturalização dos comportamentos. A maneira como andamos, cumprimentamos, gesticulamos e falamos assumem sentidos e significados estabelecidos a partir desses diálogos (verbais e não verbais) entre os sujeitos. Em relação ao movimento corporal, é possível dizer que selecionamos nossos modos de agir a partir da axiologia da performance (textos, gestos e comportamentos) de outras comunicações discursivas de natureza performática, buscando o enquadramento em determinado padrão. Portanto, a performatividade pode ser entendida como um discurso corporificado e materializado na ação de cada sujeito, tendendo a buscar a legitimidade de representação de gênero na estrutura binária (masculino e feminino) impositiva. É a partir dessa perspectiva da performatividade, que Butler (2017) irá conceituar o gênero como uma identificação mutável, inacabada, instável e móvel, instituída numa dada cultura, por meio de uma repetição estilizada de atos.

Presumindo que essas regras, que amarram o discurso e governam as identidades, são parcialmente estruturadas, conforme as matrizes hegemônicas de gênero e sexualidade e operam pela repetição, como podemos compreender os comportamentos não normativos? Como nos aponta a teoria Bakhtiniana, "a interação com os diversos discursos que atravessam o sujeito provoca variações dessas repetições, pois as inúmeras possibilidades de interações entre enunciados com diferentes posicionamentos axiológicos proporcionam uma imprevisibilidade das respostas ou efeitos do discurso" (FARACO, 2007, p. 47). Dessa forma, podemos reafirmar a identidade como uma "ação discursiva, que se afirma por intermédio de um processo de significação contínuo à medida em que dialoga com os vários discursos que circulam" (BUTLER, 2017, p. 247).

Embora possamos identificar inúmeros esforços políticos para naturalizar a distinção homem/mulher, homo/hétero – valendo-se de discursos ideológicos, moralistas, religiosos e

científicos – uma análise cuidadosa das relações sociais nos permite perceber os processos de naturalização e desnaturalização. Ao dedicar-se à escrita de uma história da heterossexualidade – a qual o autor nomeou como “A invenção da heterossexualidade”-, Jonathan Katz (1996) destacou como os discursos médico-científicos reduziram as diferentes práticas sexuais às concepções de normalidade e anormalidade, a partir de uma perspectiva social – calcada na necessidade reprodutiva – e religiosa – ancorada no ideal de amor verdadeiro – estabelecendo, desde o final do séc. XIX, a diferenciação entre a heterossexualidade (normal e desejável) e a homossexualidade (patológica e indesejável). Se fosse a heterossexualidade uma manifestação natural/inata, por que tantos esforços em torno de sua construção? Por que a garantia da heterossexualidade, ao longo da história, teria movido tantos esforços de vigilância, controle e coerção por parte das mais variadas instituições sociais?

No ímpeto vão de separar o cultural e o biológico, os leitores e as leitoras podem estar se perguntando: se o gênero e a sexualidade são produções culturais, significa que assim como são construídos podem ser desconstruídos? Se a homossexualidade é uma construção cultural, tal qual a heterossexualidade, significa que, com os esforços “adequados”, seria possível desfazer a homossexualidade (numa espécie de cura gay)? A partir dessas possíveis indagações, volto a ressaltar que não se trata de negar o biológico que nos confere um corpo sexuado. Também não se trata de definir se o desejo sexual é uma emergência enfática da cultura ou da biologia. Quando resalto o caráter cultural dos marcadores de gênero e sexualidade, é pela necessidade de compreender os processos de normalização dos sujeitos a partir da linearidade do sistema sexo-gênero-desejo. Trata-se, portanto, de entender como os processos culturais qualificam ou desqualificam os sujeitos a partir de um eixo de normalidade, interditando experiências da diferença e conferindo àqueles que se distanciam desse eixo a rejeição, o ódio e a violência.

Nessa cena, parece fecundo compreender a heterossexualidade como uma instituição política (RICH, 2010). Ao longo de seus escritos, durante o final da década de 1970 e início dos anos 80 (séc. XX), a poeta, feminista e ensaísta americana Adrienne Rich propõe o conceito de *heterossexualidade compulsória*, por meio do qual ela examina a relação de subalternização¹⁰ da mulher. Para Rich,

¹⁰ A ideia de subalternidade apontada aqui baseia-se na perspectiva elaborada por Spivak (2010, p. 12), segundo a qual o subalterno se refere a uma condição política e epistêmica, na qual “as camadas mais baixas da sociedade são constituídas pelos modos específicos exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante”. É relevante ressaltar, também,

a heterossexualidade compulsória funciona como uma instituição política de controle das mulheres, sendo um mecanismo de convencimento cultural, econômico, político e moral de que a heterossexualidade é a maneira correta e desejada para as experiências sexuais. Como uma instituição política, ela abarca toda a complexidade de domínios sobre a relação dos sujeitos para além da relação sexual (estrutura de empregos, salários, sistema produtivo, esferas administrativas, estrutura familiar, dentre outros) (RICH, 2010, p. 19).

Embora a autora tenha movido esforços para nos fazer compreender a heterossexualidade compulsória como uma forma de regulação da vida das mulheres (sobretudo das mulheres lésbicas), é possível dizer que, na sociedade ocidental, a heterossexualidade compulsória funciona como tecnologias de gênero, ou seja, uma rede de práticas de significação que conferem inteligibilidade a um corpo a partir da conformidade e “continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo” (BUTLER, 2017, p. 43). Dessa forma, utilizo a expressão heterossexualidade compulsória para me referir às tecnologias de gênero que atuam não apenas sobre as mulheres lésbicas, mas sobre todos os sujeitos.

Ao pensar os processos de normalização¹¹ das relações de gênero e sexualidade, Louro (2011) destaca a importância da noção de diferença, lembrando que só conseguimos estabelecer diferenças em um processo de comparação o que, portanto, pressupõe a existência de um lugar de normalidade. Dessa forma, é necessário compreender que a diferença é atribuída no interior de uma cultura, partindo da ideia ou do padrão de normalidade. Na cultura brasileira, por exemplo, no que se refere a gêneros e sexualidades, a norma instaurada está focada no homem heterossexual, de forma que os demais sujeitos não homens e não heterossexuais são marcados como diferentes. Contudo, ninguém é naturalmente diferente, pois a diferença está sempre constituída a partir de um lugar tomado como referência. Então, se deslocamos as referências, temos outras diferenças. Nesse sentido, Butler (2000, p. 163) nos chama a atenção para a *citacionalidade* da norma, ressaltando que a norma “assume o controle na medida em que ela é citada como uma tal norma”. Nessa perspectiva, podemos compreender que, ao reiterarmos a norma de gênero, ampliamos o seu poder, citando-a como norma, ainda que inconscientemente.

que a autora focaliza a condição ainda mais periférica da mulher subalterna. Segundo Spivak (2010, p. 15), “o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade”.

¹¹ O conceito de normalização abordado aqui se ancora numa perspectiva Foucaultiana, referindo-se a um “processo de regulação da vida dos indivíduos e das populações” (CASTRO, 2016, p. 309). Nessa perspectiva a ideia de normalização está ligada a uma forma como os sujeitos são trazidos ou caracterizados em função de uma zona de normalidade, de forma que a norma apresenta tanto um princípio de qualificação quanto de correção. Para Foucault (2010, p. 43), a norma “está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção, e de transformação, a uma espécie de poder normativo”.

Em diferentes análises históricas e sociais já apontadas aqui, o discurso pedagógico e a instituição escolar já foram citados como promotores ou reprodutores das diversas formas de regulação do sexo e do gênero. Mesmo com as produções acadêmicas que, desde a década de 1980, vêm estremecendo as estruturas da normatividade, a escola continua sendo um forte mecanismo de afirmação e formação normativa e disciplinadora do gênero e do sexo (MOTTA & FAVACHO, 2018; FREITAS, 2018; CAMPOS, 2018; MEIRELES, 2018). Apesar disso, reconhecemos que existem muitos trabalhos que têm se esforçado para apresentar outras possibilidades para o discurso pedagógico (PARAÍSO, 2018; RANNIERY, 2018; SILVA, 2018; CARVALHO FILHO & MAKNAMARA, 2018). Práticas e propostas que têm causado o encantamento e a admiração de alguns, bem como o descontentamento e a revolta de outros. É importante ressaltar que, embora observemos hoje, “em tempos de propagação do *slogan* ‘ideologia de gênero’” (PARAÍSO, 2018, p. 23), um movimento que tenta impedir que a escola discuta o assunto, sob a égide da responsabilidade familiar sobre tais dimensões da relação humana, Foucault (2015, p. 31) nos lembra que a preocupação com a sexualidade por parte das instituições pedagógicas é secular. Ao retratar os colégios europeus do século XVIII, o autor ressalta que “basta atentar para os dispositivos arquitetônicos, para os regulamentos da disciplina e para toda a organização interior” para perceber que lá está o sexo: na organização do espaço das salas, nos regulamentos sobre a conduta nos dormitórios, refeitórios e banheiros, tudo fala de sexo. Séculos depois, ao discutir relatos de professoras da Educação Infantil, Vianna e Finco (2009) revelam como educadores, ainda hoje, tomam para si a responsabilidade de vigiar e orientar a sexualidade das crianças, na tentativa de formatar os comportamentos apropriados para meninas e para meninos.

Sobre essa formatação de comportamentos, corpos e gestos (des)apropriados, Louro (2011, p. 66), destaca que “o campo da educação opera, muito expressivamente, na perspectiva da heteronormatividade”. A heteronormatividade¹² é entendida, aqui, como um conjunto de dispositivos (normas, valores, discursos e práticas) por meio dos quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como a expressão normal do sexo – conceito trabalhado por Michel Warner, em sua obra *Fear of a queer planet*, de 1993, e reiterado por diversos autores nacionais que discutem as relações de gênero e sexualidade na educação,

¹² Para Miskolci (2009), a heteronormatividade pode ser considerada uma denominação contemporânea para o que Foucault, na década de 1970, chamou de dispositivo histórico da sexualidade. Isso porque a heteronormatividade constitui-se como uma rede de estratégias para fazer com que todos sejam heterossexuais ou organizem suas vidas a partir desse modelo, considerado coerente e natural.

como Louro (2008), Miskolci (2009) e Junqueira (2012). Nesse ponto, assumimos, pressionados por uma série de dispositivos imperativos das diferentes esferas sociais (família, escola, amigos, trabalho), que o comportamento heterossexual é a forma “normal” de viver a sexualidade. Nessa mesma perspectiva, o estudo de Meireles (2018) sobre o currículo dos *blogs* sobre alfabetização mostra como instrumentos, propostas de registros e atividades, bem como proposições de práticas alfabetizadoras funcionam como tecnologias de gênero, que produzem e demandam subjetividades generificadas.

Tais compreensões possibilitam-nos discutir como os processos de elaboração das identidades de gênero e sexualidade são influenciados diariamente pelas práticas e discursos produzidos pela e na escola. Considerando, por exemplo, as práticas corporais trabalhadas pela Educação Física, é possível nos questionar como as movimentações, as performances, as expressões corporais e os lugares que cada menina ou menino ocupa estão imbricados nas relações de gênero e sexualidade? Como essas relações e, sobretudo, os discursos e performatividades inerentes a elas, reforçam ou rompem com a normatividade? E, mais importante, que relações de violência e subordinação podem se inscrever nessas relações?

Mais uma vez, os estudos de Bakhtin (2003) podem auxiliar na reflexão, ao destacarem que nos orientamos por enunciados anteriores para elegermos um conteúdo, uma posição, uma voz e um gênero de enunciação coerente com os valores que sustentam nossos discursos. Essas escolhas levam em conta as relações de poder e as reiteraões da norma. Nesse contexto, Louro (2011, p. 67) ressalta que "os discursos e práticas que constituem o processo de masculinização, por exemplo, implicaram, e ainda implicam, na negação de práticas referidas ao gênero feminino – o que também pode ser pensado no processo de feminilização". Segundo a autora, a preocupação com uma masculinidade normativa procura negar qualquer vestígio de desejo por práticas ou condutas não sancionadas pela norma masculina. Portanto, deixar-se levar por uma prática hegemonicamente feminina, como a dança, por exemplo, significa aproximar-se demasiadamente dos desejos normativos da sexualidade das mulheres e, portanto, conduzir-se perigosamente à homossexualidade. Assim, “o medo e a aversão pela homossexualidade são cultivados em associação à heterossexualidade” (LOURO, 2011, p. 67).

A partir dessas reflexões, comecei a perceber que é comum que alguns discursos de promoção da participação igualitária de gêneros nas diferentes práticas reproduzam e reafirmem a compreensão de gênero como papel sexual. Nesse sentido, me via trabalhando com as relações de gênero ao demonstrar que meninos podem dançar, serem meigos e

sensíveis, sem deixar de ser masculinos, e que meninas podem jogar futebol, serem fortes e agressivas, sem deixar de ser femininas. Ainda que possamos reconhecer as “boas intenções” desses discursos, é preciso perceber que eles promovem uma possível flexibilização dos padrões – como indica o tópico de Orientações Sexuais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 2000) – sem permitir, contudo, que estes sejam questionados e, principalmente, sem considerar a emergência de outras sexualidades. Na verdade, não se discute o que é ser masculino ou feminino, porque isso estaria dado. Assim, é possível perceber, no exemplo supracitado, que no chão da escola, nas tentativas de superação de um comportamento hegemônico, a concepção de gênero e sexualidade como construções culturais, históricas, relacionais e dinâmicas ainda não foi assimilada conforme as teorias apresentadas aqui. Embora existam muitas perspectivas teóricas que tratam do assunto, considero que compreender gêneros e sexualidades como construções culturais fluídas e dinâmicas é essencial para o desenvolvimento de uma educação comprometida com as diferenças. Caso contrário, corremos o risco de nos mantermos ancorados em padronizações e essencializações que excluem experiências da diferença.

Atualmente, diversos estudiosos têm se dedicado a pensar novas perspectivas para as pedagogias do gênero e da sexualidade. Nesse campo, César (2010) aponta para a necessidade de colocarmos as questões da heteronormatividade em pauta no âmbito escolar. A autora ressalta que o trabalho com a sexualidade não poderá jamais ser pautado em perguntas formuladas a partir da norma.

Também preocupada com a normatividade das ações pedagógicas em torno da sexualidade, Louro (2011) repudia práticas tidas como inclusivas, como, por exemplo, dedicar um dia, um momento ou um evento para reconhecimento daqueles que fogem à normalidade. A autora destaca que estratégias como essas reforçam as diferenças das identidades minoritárias, promovendo uma inversão aparente, “trazendo o marginalizado para o foco das atenções”, reforçando, contudo, “o caráter excepcional desse momento pedagógico, mais uma vez, seu significado de diferente e de estranho” (LOURO, 2013, p. 47). Assim, para ela, o grande desafio da escola ainda é assumir o caráter transitório das posições e identidades sociais.

Na mesma direção, Bortolini (2011, p. 34) faz uma crítica às ações *assimilacionistas*, nas quais os sujeitos têm suas diferenças reconhecidas, porém devem se despir dessas marcas, criando um ambiente escolar onde todos são “iguais” (normativos); e às ações *aditivas*, que propõem a adição de questões relacionadas às minorias sexuais ao currículo,

contudo não questionam os mecanismos de produção e reprodução das desigualdades. A partir dessas reflexões, o autor ressalta que, para tratar da diversidade sexual na escola, não podemos nos limitar à discussão da homossexualidade, ou seja, não devemos nos apoiar fixamente em polos (seja a diferença ou a norma), “pois a heteronormatividade não afeta apenas quem descumpre o roteiro binário, mas também produz angústia naqueles que se enquadram (ou tentam) nos modelos (inatingíveis) de masculinidade e feminilidade hegemônicos.” (BORTOLINI, 2011, p. 36). Nesse sentido, o autor nos convida a pensar em uma prática pedagógica que pressuponha a construção coletiva de uma escola que integre, em seu currículo e cotidiano, as diferenças, sem abrir mão da igualdade, repensando, assim, a construção das normatizações de gênero e sexualidade. Para Bortolini (2011, p. 37), “uma prática pedagógica comprometida com a diversidade sexual e de gênero deve ser construída a partir do diálogo e do encontro entre os diferentes grupos e sujeitos, considerando o potencial pedagógico inerente às diferenças e aos conflitos”.

Também preocupada em pensar as formas como a educação lida com a sexualidade, Britzman (1999) destaca que a pedagogia deve atentar-se para o pressuposto de que identidades são construídas e não dadas, enquanto o trabalho do currículo deva incitar identificações e críticas, e não fechá-las. Nessa perspectiva, a autora nos provoca a refletir: “pode o sexo ser pensado como uma prática de si em vez de como um ensaio hipotético, como uma preparação para o futuro?” (BRITZMAN, 1999, p. 101). Dessa forma, educar a sexualidade é construí-la no espaço e tempo presente, considerando as experiências e os processos de significação que irão conferir inteligibilidade aos corpos. Isso não significa incitar o ato sexual em si, mas provocar a percepção do sexo e da sexualidade nas mais diversas relações. A sexualidade não se restringe aos atos comumente designados como “sexo” (que pressupõem a relação afetiva materializada no toque, no erotismo, na penetração e no gozo), ela se estabelece diariamente na constituição de cada sujeito – pelo olhar, pelo cheiro, pelo tato, pela descoberta dos desejos e prazeres, consigo mesmo e com o outro. Os professores e professoras devem não somente se perguntar como o seu conteúdo afeta a curiosidade e as relações entre seus estudantes (no que se refere à sexualidade), mas também estar preparados para a incerteza e para as possíveis impopularidades do tema. Incitar tais discussões é um ato político e democrático. A discussão da sexualidade exige capacidade para a liberdade (BRITZMAN, 1999).

É com o mesmo caráter político que Paraíso (2018, p. 24) nos chama à responsabilidade de resistir às estratégias que tentam “impedir que sigamos com o propósito

de acolher, hospedar e multiplicar as diferenças de gênero e sexualidade no currículo”. Nesse sentido, a autora avalia que é importante que o tema gênero/sexualidade ocupe um espaço definitivo no currículo, com o intuito de acolher e expandir a diferença. É por acreditar nessa necessidade, como posicionamento ético e político, que avanço em meus estudos sobre o tema, buscando produzir um conhecimento que possa nos ajudar a desenvolver práticas pedagógicas que não interditem as experiências da diferença.

2.2. Dança, gênero e sexualidade: movimentos e deslocamentos

Para pensar os atravessamentos das questões de gênero em relação à dança na escola é importante demarcar como compreendemos essa dança escolar. No momento atual, com a eminência e expansão de cursos de graduação em Dança, tornaram-se mais evidentes os questionamentos sobre o lugar que a dança ocupa e deveria ocupar na escola. Em que espaço? Em que tempo? Quem deveria ensinar? Afinal de contas, a quem pertence a dança e o direito/dever de ensiná-la na escola? Fato é que tais perguntas ainda estão em aberto, e, como ressalta Marques (2007), as atividades e ensino da dança no país são marcados pela pluralidade. Pluralidade de espaços, de formas, de interpretações e intencionalidades. E é nessa direção plural que nos colocamos a pensar a relação da dança com a escola, considerando diversas dimensões e interfaces possíveis. Seja como prática corporal tematizada pela Educação Física – entendendo a tematização um exercício de experimentação e análise, que permite compreender melhor não só a manifestação, como também aqueles que a produziram e reproduziram (NEIRA e NUNES, 2009) – ou como produção artística, a dança será pensada aqui como uma manifestação cultural por meio da qual é possível experimentar, criar e refletir sobre o mundo, as pessoas e suas relações.

Essa compreensão da perspectiva cultural da dança e de seu ensino na escola nos leva a perceber e analisar algumas singularidades que a prática de dança pode conferir aos atravessamentos dos marcadores de gênero e sexualidade em relação à sua prática. Mesmo que a dança seja notificada como uma prática presente em todas as organizações culturais já estudadas, seja em um recorte cronológico ou geográfico, isso não a caracteriza de maneira universal e globalizante. Ao contrário, estudos de cunho antropológico (HANNA, 1999; KAEPLER, 2013; ZEMP, 2013) apontam que o ato de dançar é marcado por uma série de dispositivos de diferenciação ritualísticos, de classe, de raça, de gênero e sexualidade, sendo incentivado e interdito, concomitantemente, em uma mesma sociedade. Para Kaepler

(2013, p. 98), a dança é uma “forma cultural engendrada pelos processos criativos de manipulação dos corpos”, possuindo um conteúdo organizado, por meio do qual se apresenta como uma “manifestação visual das relações sociais”. Assim, os comportamentos dos sujeitos engendrados em diversos sistemas culturais manifestam-se, também, na dança. Nessa perspectiva de compreensão, destacam-se o caráter intencional e o comunicativo (discursivo) que, como destaca Hanna (1999, p. 82), "expressam-se em movimentos que não são da ordem ordinária, mas fruto da elaboração axiológica e estética".

Ainda que não seja possível separar completamente esses diferentes marcadores da experiência social (classe, raça, gênero e sexualidade) e que compreendamos que as marcas simbólicas operam através de sobreposições¹³, aqui iremos nos deter aos atravessamentos dos marcadores de gênero e sexualidade na prática de dança. Nesse campo, destacamos a existência de um imaginário social da dança como prática feminina, ou seja, "o tipo de relação estabelecida entre dança e corpo parece marcar contornos de uma feminilidade normalizada" (ANDREOLI, 2010, p. 112). Não se trata simplesmente de uma questão quantitativa, de dizer que no Brasil existem mais mulheres do que homens que praticam dança, mas de compreender como processos de normalização de gênero legitimaram a dança como prática feminina e a interditaram aos homens. "Quer como rito ou acontecimento social, quer como arte de teatro, a dança tem uma capacidade importante e ainda pouco reconhecida para nos mobilizar e persuadir sobre o que é ser homem ou mulher" (HANNA, 1999, p. 27).

A análise desenvolvida por Sousa (1994), sobre as relações de gênero na história do ensino de Educação Física em Belo Horizonte, nos ajuda a desnudar processos que contribuíram para a demarcação da dança como prática feminina. Passando por uma perspectiva biologizante e essencialista de homem e mulher, as histórias da Educação Física são marcadas pela separação das aulas e práticas de acordo com o sexo, legando aos homens a marcha e às mulheres a sombra. De maneira geral, como demonstra a autora, até a década de 80, "as práticas corporais destinadas aos homens estimulavam a virilidade e a força, enquanto aquelas destinadas às mulheres se comprometiam com a delicadeza e a leveza" (SOUSA, 1994, p. 3). Neste contexto, a adjetivação das práticas como masculinas ou

¹³ O conceito de interseccionalidade, destacado por Crenshaw (2002), nos ajuda a compreender como diferentes marcadores sociais funcionam coletivamente na produção de diferentes formas e intensidades de discriminação, interdição e exclusão dos sujeitos.

femininas justificava-se no plano biológico e se estabelecia na própria formação docente, já tendo sido marcada no currículo prescrito, como relata Souza:

Embora a maioria dos conhecimentos previstos por esse currículo [da Escola de Educação Física de Minas Gerais 1952-1973] fosse comum aos dois sexos, aos homens negava-se a aprendizagem da ginástica e do atletismo “femininos”, bem como da dança e da rítmica. E às mulheres não se permitia aprender a ginástica e o atletismo “masculinos”, o futebol, o judô e o boxe. (SOUSA, 1994, p. 138)

As interdições e incentivos à prática de dança, de forma generificada, demonstram uma coreografia complexa, com movimentos, deslocamentos e intensidades que parecem criar uma ilusão de universalidade feminina. É como se “a estética corporal proporcionada pela dança” fosse concebida como de uma essência própria da mulher (ANDREOLI, 2010, p.112). Por outro lado, é possível ver nessa coreografia os contrastes simultâneos que conferem espaço aos homens de diferentes formas, exigindo negociações e enfrentamentos. Em seu estudo sobre a produção de masculinidades entre dançarinos de *Hip-hop*, Santos (2009) demonstra como essa modalidade promove uma participação hegemônica de homens, apresentando-se como um terreno masculino do território da dança. Nessa cena, o autor revela que os meninos mostram-se viris, apoiando-se na agilidade, velocidade e força dos movimentos como formas de demarcar suas masculinidades. O homem ocupa não apenas um lugar de destaque na dança, mas de domínio sobre a mulher (SANTOS, 2009). Nesse caso, fica perceptível como a produção da masculinidade na dança investe nos elementos normativos, podendo desenvolver – mesmo nesse campo tomado como feminino – práticas de subordinação da mulher.

Embora seja importante ampliar a participação masculina na dança, no sentido de ampliar os campos de experiências humanas em favor da liberdade e da diferença, não podemos deixar de perceber as práticas de dominação e violência que podem se inserir nesse processo de ampliação das fronteiras de atuação do masculino hegemônico. Ao analisar práticas de dança no Ensino Médio, Saraiva e Kleinubing (2013, p. 143) revelam que mesmo quando a prática possa incentivar a transgressão às normas “os jovens ainda reproduzem papéis historicamente representados por homens e mulheres”. Nesse sentido, as autoras observaram que, mesmo ao dançar, os alunos negociavam suas práticas a partir das escolhas de movimentos representativos de uma masculinidade hegemônica (SARAIVA & KLEINUBING, 2013).

Como dançarino e professor, sinto todos esses atravessamentos e, por isso, indago-me quanto às coreografias elaboradas tendo por base as relações de poder e saber nas práticas

de dança. Como a dança se apresenta e é apresentada para os meninos e para as meninas? Que estratégias de negociação são desenvolvidas para o permitir-se dançar? Que movimentos da subjetividade são exigidos, possibilitados ou estimulados pela prática? Quais implicações podem existir nos deslocamentos dos sujeitos nessa coreografia dos gêneros e sexualidades?

2.3. A teoria e os deslocamentos da cena

Os movimentos de encontro com estudos sobre gênero, sexualidade e suas relações com a escola e com a dança, realizados durante a pesquisa, permitiram refletir sobre a cena e os impulsos que conduziam a coreografia que elaborei aqui. Assim, pude analisar de outra maneira as experiências de resistência às aulas de dança na Educação Física, bem como as manifestações machistas e homofóbicas de alguns dançarinos da escola – fatores que motivaram a realização dessa pesquisa – bem como encontrar outros elementos nessa experiência.

Considerando que gênero e sexualidade são marcadores praticamente indissociáveis e que suas produções são atravessadas constantemente, de modo que podemos assumir que as regulações de gênero passam pelas regulações da sexualidade. Assim, é provável que, quando os alunos que dançam tornam-se alvo de comentários depreciativos dos colegas na escola, o regime normativo acionado para atribuir sentido àquela experiência é o da heterossexualidade compulsória. Dessa maneira, a prática de dança emerge como um marcador de feminilidade para os meninos e, conseqüentemente, um ponto de questionamento da heterossexualidade desses sujeitos. Portanto, o permitir-se ou não permitir-se dançar, para os meninos, exige uma série de negociações, consigo mesmos, com as famílias, com os colegas e com os professores. Assim, quando os alunos negociam “o dançar”, eles estão negociando suas fronteiras de gênero e sexualidade. Se o corpo, em sua dimensão social, só se qualifica no interior de uma dada cultura, quando reitera suas normas, esse corpo de menino que dança pode não se qualificar no padrão de masculinidade imposta. Dançar não está entre as regulações do masculino normatizado, portanto, torna-se necessário borrar – por meio de outras estratégias – as fronteiras territoriais entre masculinidades e feminilidades.

O fato de assumirem sua relação com uma prática hegemonicamente feminina pode estar relacionado à necessidade desses alunos de afirmarem sua condição heterossexual por

meio de discursos e comportamentos que se contrapõem ao imaginário feminino ou homossexual. Isso nos ajuda a analisar as frases que ouvi, algumas vezes, durante minha prática docente, seja nos intervalos ou nas aulas de Educação Física, momentos nos quais os meninos que dançavam ressaltavam aos colegas: “Eu danço, mas eu pego as meninas”; “É melhor dançar do que jogar futebol, porque no futebol tem um monte de homens agarrando você e na dança tem um monte de meninas esfregando em mim”. Nesse sentido, apesar de os alunos envolverem-se com uma prática incomum à normatividade masculina, não há um rompimento com os papéis sociais de homens e mulheres. Embora seja possível reconhecer que o fato dos meninos dançarem represente um passo para o rompimento de uma barreira cultural, de modo que a dança possa ser pensada além dos contornos da feminilidade e da homossexualidade, não podemos ignorar os modos pelos quais essa presença se legitima. Nessa cena, pensar em mecanismos que eliminem as interdições de práticas corporais ou artísticas a partir das designações de gênero é um importante passo para evidenciar um conjunto de práticas e valores que desmentem as construções hegemônicas universalizantes (SCOTT, 1998). Embora a negociação de gênero seja um processo inerente aos processos de produção das subjetividades, e deva ser considerada na elaboração desses mecanismos de resistência ao determinismo de gênero, não podemos deixar escapar as normalizações e violências que podem emergir desse processo.

Ainda que a sexualidade esteja presente em qualquer lugar (BRITZMAN, 1999), o universo da dança – como também da Educação Física – na escola é um campo fértil para a discussão do gênero e da sexualidade. Esses espaços e tempos escolares, de natureza prática, motora e expressiva, são privilegiados por dar visibilidade à sexualidade inscrita nos corpos, colocando em evidência as performances e performatividades cotidianas e incitando discursos e conflitos sobre gênero e diversidade sexual entre os estudantes e professores. Como ressalta Seffner (2017, p. 9-10) onde os corpos estão em movimento; onde acontece o toque, o exercício, o suor; onde se percebe os cheiros, as texturas, os contornos; onde o olhar se encontra, se perde, avalia e é avaliado; onde o gesto está exposto e o corpo ganha destaque temos “elementos de uma química que merecem ser olhados de perto”. Em meio a tantas estratégias de disciplinarização e silenciamento do corpo, as práticas corporais na escola trazem à tona esse corpo que é único e partilhado (GOELLNER, 2013), que é uma realidade *biopolítica*¹⁴. Contudo, por vezes, nós professores, nos furtamos da

¹⁴ Como um conceito Foucaultiano, a Biopolítica é a maneira pela qual o poder se exerce sobre a vida, um modo de regulação sobre a população. Não se trata especificamente de viver ou morrer, mas da intervenção

responsabilidade de explorar e discutir essas questões que saltam diante de nossos olhos, gritam em nossos ouvidos, tocam nossa pele. Abafamos, ignoramos, silenciemos ou até reprimimos os conflitos eminentes – como demonstra o estudo de Motta e Favacho (2018) – podendo produzir, ou ao menos tornar invisíveis, os processos de exclusão dos sujeitos, de interdição das experiências da diferença e, de maneira geral, de violência contra a diversidade.

Desta forma, é importante destacar que a instituição escolar, na perspectiva de um tempo e espaço que reúne e relaciona alunos das mais diversas credulidades, não pode se furtar ao papel de compreender melhor como se dá a construção e a reprodução de saberes a respeito de gênero e sexualidade. O silêncio e a transformação das questões de gêneros e sexualidades em tabus nas escolas são possíveis impulsionadores de discriminações nesse ambiente (WELLER, 2012). Portanto, banir dessa instituição a discussão dessa temática pode piorar as relações sociais, delegando a outras esferas da organização social essa responsabilidade. Em outras palavras, não é responsabilidade da instituição escolar ditar o que os adolescentes devem pensar sobre a questão, mas promover uma ampla discussão, considerando o conhecimento científico e empírico produzido, para que o tema não promova exclusão e/ou discriminação de pessoas que pensam e agem diferente.

Essa perspectiva de atuação da escola sobre as questões de gênero e sexualidade está ancorada em uma compreensão da escola como um espaço de transformação e não de reprodução da sociedade. Isso não significa ignorar os conhecimentos produzidos culturalmente ao longo da história, mas, ao contrário, “utilizar esse conhecimento para compreender as origens das influências, seus mecanismos, intenções e consequências” dos próprios conhecimentos, possibilitando o debate aberto, com intuito de desenvolver indivíduos com capacidade de pensar, refletir e agir racionalmente e autonomamente (PÉREZ GÓMEZ, 2009, p. 22). Nesse sentido, o acesso ao conhecimento social e historicamente construído deve ser oferecido aos alunos e alunas não como verdades absolutas, mas como instrumentos de análise da sociedade, comprometendo-se com o desafio de buscar meios de atenuar os efeitos das desigualdades entre os sujeitos.

sobre a vida. Para Foucault (2015, p. 150), “as disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu o poder sobre a vida”. Portanto, entender o corpo como uma realidade biopolítica significa entender que por meio do corpo se estabelecem uma série de estratégias de controle da vida. Além disso, “na junção entre o ‘corpo’ e a ‘população’, o sexo se tornou o alvo central de um poder que se organiza em torno da gestão da vida” (FOUCAULT, 2015, p. 159).

Nesta pesquisa, portanto, assim como fizeram Neira e Nunes (2009, p. 52) concebo a escola como lugar de “reflexão e comparação crítica do universo de saberes disponível”. Para os autores, provocar a reflexão e a reconstrução dos saberes disponíveis é um modo de facilitar a permanência da aprendizagem, bem como o reconhecimento do caráter social e histórico do conhecimento, o que exige comparações e a transformação de si mesmo no processo de aprendizagem. De acordo com essas premissas, a escola deve

...transformar-se em uma comunidade viva, e a educação deve ser concebida como uma contínua reconstrução da experiência, tomando como referência o diálogo, a comparação e o respeito real pelas diferenças individuais, sobre cuja aceitação pode se assentar um entendimento mútuo, o acordo e os projetos solidários, pois o interesse comum somente é descoberto e criado na batalha política democrática e permanente, ao mesmo tempo, tão contestado quanto compartilhado. (NEIRA & NUNES, 2009, p. 52)

Assumir esse ideal de escola e educação, comprometido com a transformação e com a diversidade, não significa dizer que as escolas são assim. As diversas condições políticas, sistêmicas, sociais e formativas podem impossibilitar a emergência de escolas, educadores e educadoras comprometidos com essa perspectiva de educação. Assim, não é papel deste estudo colocar-se como uma denúncia de abandono de responsabilidade docente, mas, ao contrário, provocar nos professores e professoras uma reflexão sobre a temática de gênero e sexualidade, na seara de uma escola transformadora. Precisamos assumir que nós, educadores e educadoras, nos sentimos “pouco à vontade” com as ideias de instabilidade e transitoriedade, marcas inegáveis de nosso tempo (LOURO, 2013, p. 43).

Como professor, tenho ciência dos limites, dos questionamentos e das pressões exercidas por diferentes esferas da sociedade, no que tange, especificamente, às discussões sobre gênero e sexualidade, por exemplo. O embate atual, declarado entre família e escola, é um claro exemplo dessas tensões. Apesar dos estudos apontados aqui, uma notificação extrajudicial¹⁵ enviada por pais de alunos a uma grande instituição de ensino mineira, em 2017, exigiu que a escola não apresentasse aos alunos temas relacionados às questões de gênero e sexualidade. A notificação evocou aparatos legais que, segundo os autores, legitimam suas exigências, seguindo um modelo de Notificação Extrajudicial disponibilizado pelo movimento Escola sem Partido¹⁶. Nesse contexto, é compreensível que

¹⁵ A referida notificação pode ser encontrada no seguinte endereço eletrônico: <<http://blog.comshalom.org/carmadelio/52953-leia-integra-da-notificacao-extra-judicial-enviada-colegio-catolico-pelos-pais-dos-alunos-sobre-ideologia-do-genero>>. Acesso em 17/07/2017.

¹⁶ De acordo com a página **EscolasemPartido.org**, o movimento “é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. O movimento Escola sem Partido faz críticas às práticas docentes, destacando

os professores sintam-se acuados e inseguros. Contudo, como nos lembra Britzman (1999, p. 102) “numa época em que pode não ser tão popular levantar questões sobre o cambiante conhecimento da sexualidade”, é preciso ter coragem política para exercer uma educação pautada em pressupostos antissexistas e anti-homofóbicos. Caso o contrário, corremos o risco de mantermos uma sociedade que vive sobre o mito da democracia sexual e de gênero, contribuindo para que se perpetue uma visão preconceituosa que viola os direitos sociais daqueles que vivem e sentem a vida de outra maneira.

É importante ressaltar que mesmo considerando os retrocessos observados nos últimos investimentos na política nacional de educação, questões relacionadas ao respeito à diferença, à diversidade e ao combate à discriminação estão presentes em diversos documentos que regem e orientam a educação no Brasil. No art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), por exemplo, destaca-se como um dos princípios e fins da Educação Nacional o respeito à liberdade e o apreço à tolerância. Esse princípio é fundamental para a compreensão da diversidade como um tema do qual a escola deve se ocupar. Mais especificamente no que se refere à sexualidade, Altmann (2001) nos lembra que, desde 1998, quando foram criados os temas transversais para os PCNs, ficou claro que cabe à escola, e não somente à família, a responsabilidade de promover uma educação crítica e reflexiva quanto à orientação sexual de crianças e adolescentes.

Recentemente, durante a primeira década do séc. XXI, foram criados muitos documentos de orientação quanto às discussões de gênero e sexualidade na escola – Cadernos SECAD: Gênero e Diversidade Sexual na escola, (HENRIQUES, BRANDT, JUNQUEIRA e CHAMUSCA, 2007); Gênero e Diversidade na Escola: Formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico Raciais (PEREIRA e RODHEN, 2007); Cartilha Diversidade Sexual nas escolas: o que os profissionais da educação precisam saber (KAMEL e PIMENTA, 2008) -, o que demonstra uma preocupação crescente com o tema e com a forma de tratamento pedagógico dada a ele.

Desde 2014, com a reelaboração do Plano Nacional de Educação, a temática de gênero e sexualidade tem sofrido ataques sob a bandeira da “ideologia de gênero”, impactando os documentos que regem os Planos de Educação dos estados e dos municípios,

que “ a pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo”. A partir dessa perspectiva, o movimento convida a comunidade escolar à se posicionar contra o que chamam de doutrinação na escola. Fonte: <<http://escolasempartido.org/quem-somos>>. Acesso em 20/07/2017.

bem como a versão final da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), de 2018, que excluiu os termos gênero e sexualidade¹⁷. Ainda que a versão final do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, tenha suprimido parte do texto que deixava evidente a preocupação com um ensino relacionado à igualdade de gênero, o atual documento não deixa de considerar, no art. 2º, que a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, é uma diretriz da educação no Brasil. Assim, tanto o PNE quanto a última versão da BNCC preservam diretrizes comprometidas com o respeito à diversidade, ressaltando

... que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14)

Mesmo sem um aparato legal consistente, os efeitos da propagação do *slogan* “ideologia de gênero” abalou as relações entre os órgãos reguladores da educação, as escolas e as famílias, causando alvoroço nas redes sociais e veículos midiáticos. Em matéria publicada no Jornal O tempo¹⁸, no dia 11 de julho de 2017, a mãe de um aluno da escola na qual realizei este estudo – uma escola tradicional da rede de ensino particular, localizada em Contagem (Minas Gerais) – ressaltou que se assustou com a aceitação de seu filho quanto à possibilidade de mudança de sexo de uma pessoa. Segundo a mãe, “...na minha casa, nós ensinamos todos os dias aos nossos filhos que respeitem o outro. Agora, achar normal que alguém troque de sexo? Meu filho não tem que concordar com isso”. Essa manifestação revela os aspectos assimilacionistas ressaltados por Bortolini (2011, p. 34), nos quais as diferenças são reconhecidas, porém devem ser invisíveis em prol de uma “igualdade”. Essas diversidades serão toleradas, desde que não perturbem a normatividade estabelecida. Apesar do discurso normativo, a mãe declara, na mesma reportagem, que não é preconceituosa. Nesse sentido, as práticas assimilacionistas e aditivas, ressaltadas por Bortolini, mantém

¹⁷ Para maiores aprofundamentos sobre ideologia de Gênero e seus impactos nas Políticas Educacionais no Brasil sugiro a leitura de Miskolci (2017), Junqueira (2017) e Paraíso (2018).

¹⁸ Fonte: <<http://www.otempo.com.br/cidades/pais-questionam-ensino-de-conte%C3%BAdo-sobre-g%C3%AAnero-e-sexualidade-1.1495697>>. Acesso em 19/07/2017.

velados processos discriminatórios, criando uma falsa sensação de aceitabilidade, sem, contudo, diminuir os preconceitos e ampliar as possibilidades de interação e relação equitativa entre os sujeitos.

Em tempos do *slogan* “Ideologia de gênero”, Paraíso (2018) convoca-nos a “fazer do caos uma estrela dançarina”. Em meio à tormenta instaurada pelos movimentos de grupos fundamentalistas que acionaram os “aparelhos do Estado” para banir a temática gênero/sexualidade da escola e criminalizar os professores que se referem aos temas, Paraíso (2018, p. 35) dá destaque para as possibilidades e necessidades de reinvenção de si e, conseqüente, reinvenção de nossas práticas pedagógicas. Assim, toda essa cena revela a necessidade de aprofundarmos as reflexões sobre o tema, bem como investigarmos a emergência dessas questões na escola. Para Britzman (1999), a Educação Sexual, que outrora fora instrumento produtor de normalidade no movimento higienista¹⁹, precisa colocar em diálogo professores e estudantes. Tomando gênero e sexualidade como categorias de elaboração contínua da subjetividade, a autora ressalta que não é suficiente que apenas educadores e especialistas discutam sobre o tema. Os adolescentes precisam ser trazidos para o diálogo, buscando responder, conjuntamente com os educadores, de que forma “podem se envolver eticamente em uma educação sexual vista como indistinguível de uma prática de liberdade e do cuidado de si” (BRITZMAN, 1999, p. 100).

Durante o alvoroço midiático gerado pelos conflitos entre família e escola em torno do *slogan* “Ideologia de gênero”, destacaram-se as vozes dos médicos, psicólogos, religiosos, educadores, estudiosos do tema e pais e mães de estudantes. Embora os adolescentes tenham se manifestado, seus posicionamentos ganharam pouco destaque ou credibilidade. Na divulgação de uma carta escrita pelos alunos de uma das unidades do

¹⁹ O movimento higienista é marcado por propostas que valorizam a defesa da Saúde Pública, da Educação e da criação de novos hábitos, como forma de impor às famílias uma educação não somente física, mas moral, intelectual e sexual, de acordo com os preceitos sanitários em voga (CASTELLANI FILHO, 1994). O movimento higienista representou um modo de controle da população, tendo-a como bem, como capital, como recurso principal para o desenvolvimento da Nação (GÓIS JUNIOR, 2007). Nesse movimento, tanto a Educação Física, quanto a Educação Sexual tiveram um papel importante como forma de controle das populações, contribuindo para a construção de uma ideia de família nuclear, conjugal e trabalhadora. Para maiores aprofundamentos sugiro a leitura da dissertação de Carmem Lúcia Soares (1990) sobre o pensamento médico higienista e a Educação Física no Brasil e A história da sexualidade 1, de Michel Foucault (2015), na qual ele ressalta como a atuação médica na Europa do séc. XVIII influenciou na organização da família em torno de preceitos não tanto fisiológicos, mas sobretudo morais.

Colégio que estava no centro deste embate, na web página de um grande jornal²⁰ de Minas Gerais, é possível perceber que a opinião dos adolescentes é desqualificada pelos internautas na maior parte dos comentários:

Claro que os adolescentes vão querer falar de sexo em sala de aula... O pior é que os que dão voz aos adolescentes são os mesmos que se opõem à redução da maioridade penal (Bernardo, 10:27 PM Jul 14, 2017).

“Essa carta não foi escrita por aluno de maneira nenhuma. É só ver o vocabulário e fica claro que foi escrita por um ‘professor’ tipo aquele ‘Jean’ que virou deputado”. (Drop, 9:36 AM Jul 14, 2017)

“Duas coisas: primeiro, são alunos do 3º ano falando em nome dos alunos de 6,7,8,9,10; segundo: uma sugestão que dou a eles é que, quando PAGAREM suas mensalidades e despesas, estudem o que quiser...até lá, façam o que os pais mandam!” (Paul Henrique, 8:27 AM Jul 14, 2017)

“Estudantes que sequer respondem legalmente por seus atos? Que sequer pagam a própria mensalidade, e que têm seus Iphones, viagens e baladas financiadas pelos ‘pais opressores e conservadores’? Fala sério!” (Pior Governador da História, 4:46 PM Jul 13, 2017)

“VAI ESTUDAR CAMBADA E PARA DE INVENTAR MODA” (sebastiao alexandre da silva barbosa, 3:45 PM Jul 13, 2017)

“Esses alunos são uns cabecinhas ocas, doutrinadas pelos professores marionetes! (Cascatinha Orgulho do Papai, 3:35 PM Jul 13, 2017)

“Balela! Criança e adolescente não entende nada! Sabe de nada! Mentos vãs levadas por vãs ideologias! Volúveis a qualquer tipo de modismo! Quando crescerem, estarão num mundo podre, cheio de imundície e serão apenas mais um nessa sujeira toda!” (Fernando Cruz, 2:42 PM Jul 13, 2017)

“Esses garotos não sabem o que é melhor para eles, vão seguindo a moda e acham que sabem tudo. Já fui jovem e sei como podemos ser imbecis nessa idade. Os pais tem a obrigação e o direito de determinar o que é bom e o que não é bom para os filhos, afinal são eles que os sustentam.” (FILIPE COSTA, 11:28 AM Jul 13, 2017)

Além da propagação de uma série de preconceitos, que ilustram o alastramento do pensamento de grupos conservadores na sociedade brasileira das primeiras décadas do séc. XXI, é possível perceber nos comentários uma concepção de jovem, juventude e adolescência calcada na ideia de irresponsabilidade, de incapacidade de análise, de imaturidade, de experimentações ensaísticas. Nesse cenário, torna-se essencial demarcarmos

²⁰ Fonte: <<http://www.otempo.com.br/cidades/alunos-do-santo-agostinho-defendem-ensino-deg%C3%A1nero-e-sexualidade-1.1496664>>. Acesso em 19/07201. Tanto a grafia dos comentários quanto sua autoria mantiveram-se fidedignas à publicação no *website*.

como compreendemos a ideia de juventude, na perspectiva de rompimento com a perspectiva da transitoriedade e irresponsabilidade, tão arraigada ainda hoje.

A definição de juventude é bastante diversa, e, por vezes, contraditória dependendo do posicionamento epistemológico e axiológico a respeito desta categoria. Nesta pesquisa a juventude será reconhecida como um momento da vida que pode ser experimentado de formas variadas. Como ressalta Dayrell (2003), ainda que possa haver alguma dimensão de universalidade referente às transformações biológicas e psicológicas de uma determinada faixa etária, cada tempo histórico, bem como cada grupo social ou cada sujeito constrói modos diversos de experimentar e significar esse momento da vida.

Pensar a categoria jovem nessa direção significa assumir que não há uma juventude, um modo padrão de se viver esse momento intenso de transformações. Ao contrário, sendo atravessada por diversos fatores sociais (classe), culturais (étnicos, religiosos, familiares, de gênero, sexualidade), regionais, dentre outros, a juventude pode ser experimentada de modos muito distintos, constituindo em juventudes. Essa noção implica, portanto, em não fixar critérios rígidos de definição do que é ser jovem.

Para melhor compreender a ideia de juventude assumida por Dayrell (2003) e endossada neste estudo, lanço mão da ideia de sequência temporal, que nos ajuda a superar a noção transitoriedade ou linearidade evolutiva. Levando em consideração a abordagem de Melucci (apud DAYRELL, 2003), o início da juventude pode ser considerado o momento em que o sujeito adquire fisicamente a capacidade de procriar, busca maior independência e assume responsabilidades, além de outras possíveis mudanças morfológicas e psicológicas. Contudo, para o autor essa não é uma fase que termina, mas sim um contínuo de transformação que estarão presentes ao longo da vida de cada sujeito. Nesse sentido, a adolescência²¹

representa o momento do início da juventude, um momento cujo núcleo central é constituído de mudanças do corpo, dos afetos, das referências sociais e relacionais. Um momento no qual se vive de forma mais intensa um conjunto de transformações que vão estar presentes, de algum modo, ao longo da vida. (DAYRELL, 2003, p. 42)

Contrariamente a essa noção de juventude que considera um processo contínuo de transformação com diversos modos de experimentação, Dayrell (2003) chama-nos a atenção para a tendência de encararmos a juventude como um ensaio para a vida adulta, negando as

²¹ Embora tenhamos conhecimento dos possíveis tratamentos conceituais distintos para adolescência e juventude, neste estudo optamos por não trata-los de forma distinta. Assim, tanto a juventude quanto a adolescência serão consideradas aqui na suas dimensões socioculturais.

produções do presente. É nessa direção que os comentários de adultos a respeito dos posicionamentos dos jovens na website de um jornal mineiro ilustram uma perspectiva de negação do jovem como um sujeito ativo, capaz de interpretar, dar sentido e se produzir nas relações que estabelece (DAYRELL, 2003). Neste estudo, é exatamente isso que pretende-se contrapor. O sujeito jovem participante do presente estudo, os meninos e as meninas do Grupo de Dança de um colégio particular de Contagem (Minas Gerais), ocuparam o primeiro plano desta coreografia dos gêneros e sexualidades. Aqui assumo a postura ética, como pesquisador e educador, de tomar os/as jovens como sujeitos capazes de refletir, ter suas próprias posições e ações. Isso porque, nesta pesquisa, temos como objetivo compreender como os dançarinos e dançarinas adolescentes dão sentido e significado para as relações de gênero e sexualidade que atravessam suas experiências de dança. Em que medida as práticas experimentadas nas aulas de dança se encontram com as questões de gênero e sexualidade? Como essas relações são construídas nessa experiência? De acordo com os alunos e as alunas, que práticas trazem à tona as relações de gênero e sexualidade na experiência pesquisada? Como eles se sentem e como agem ou reagem a esses atravessamentos?

Embora sentido e significado possam aparecer como sinônimos em nosso vocabulário cotidiano, neste estudo faz-se necessário essa diferenciação uma vez que tais conceitos se referem a operações distintas da linguagem. De maneira geral, diferentes estudiosos da linguagem, como Bakhtin e Vygotsky, assumem que os sentidos são atribuídos de acordo com cada contexto de enunciação (ARAÚJO, VIEIRA e CAVALCANTE, 2009). Nessa perspectiva, o significado pode ser considerado aquele elaborado historicamente, coletivamente aceito de acordo com um sistema de significação estabelecido; já o sentido, depende da situação, da vivência, do contexto e de uma série de elementos extralinguísticos. Dessa forma, quando pensamos nos sentidos e significados dados pelos jovens às relações de gênero e sexualidade estamos nos atentando tanto à dimensão dos significados historicamente estabelecidos, aos quais eles e elas tiveram acesso e dos quais se apropriaram, como também dos sentidos que dão à cada situação emergente.

Como professor, acredito que compreender como os jovens dão sentido e significado às suas experiências nos ajuda a avaliar e reelaborar nossas práticas pedagógicas. Portanto, o objetivo desta pesquisa não se encerra em uma análise teórica, mas implica em uma reflexão que nos possibilite qualificar/rever a prática pedagógica. De acordo com Weller (2012), estudos realizados com os professores demonstram que gênero e sexualidade ainda são categorias pouco discutidas na escola. Embora possamos admitir que as produções

acadêmicas sobre a temática de gênero e sexualidade na escola têm aumentado (WENETZ, SCHWENGBER & DORNELLES, 2017a) e ganhado visibilidade no Brasil – sobretudo nas ciências humanas –, ela ainda carece de espaço nos currículos de formação profissional e na pauta de grandes eventos educacionais (MEYER, 2013b). Nesse sentido, é possível dizer, seja por experiência própria, seja pelo contato com o grupo de docentes com os quais trabalho, ou pelas indicações acadêmicas, que professores e professoras sentem-se desamparados e incapazes de tratar adequadamente a temática de gêneros e sexualidade. Se já era difícil trabalhar com a temática por falta de preparação adequada, no momento em que estratégias conservadoras no campo social, político e educacional procuram silenciar tais discussões, isso tornou-se ainda mais amedrontador.

Nessa cena, é preciso resistir e encorajar. Resistir e encorajar com formação docente, possibilitando aos professores e professoras o acesso às discussões sobre o tema, que podem contribuir significativamente para a elaboração de práticas contrárias ao machismo, ao sexismo e à homofobia. Uma formação que sensibilize o olhar; que nos torne mais capazes de perceber as ações e produções de desigualdades inerentes às práticas pedagógicas (WELLER, 2012). Nesse sentido, buscando sobretudo sensibilizar o olhar, em coerência com os objetivos do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência, esta pesquisa desenvolveu um registro audiovisual sobre as relações de gênero e sexualidade nas aulas de dança. Com as cenas capturadas durante a investigação, o registro foi produzido junto com os alunos e alunas, que se colocaram em cena para revelar como essas questões os atravessam. Esperamos que essa produção seja uma possibilidade de aproximação dos professores da educação básica com a temática em questão, desvelando as diferentes possibilidades de reflexão sobre as relações de gênero e sexualidade na escola, dando destaque aos discursos e comportamentos dos adolescentes.

As falas e imagens capturadas na escola durante a investigação serão a matéria prima desse registro audiovisual que, como produto, não tem a intenção de ser um modelo, um manual, mas a apresentação de uma experiência concreta que pode conter aproximações e distanciamentos de outras práticas. Uma produção de interface artística, que não está preocupada com a estabilização do conhecimento, mas, como ressalta Britzman (1999), apresenta-se como um suporte rico para explorar as fissuras, fragilidades, incertezas, insuficiências e ilusões. O registro audiovisual é uma apresentação possível de como esse universo conflituoso das discussões de gênero e sexualidade tem sido observado,

interpretado, interpelado, criado e modificado pelos estudantes no interior da escola, no íntimo das salas de aulas, de seus interstícios e das relações ali estabelecidas.

Essa produção preocupou-se com o professor que se pergunta: *E às 7hs da manhã de segunda?*²² Quando estamos diante dos vinte, trinta ou até quarenta estudantes, o que muda? Como aquilo que lemos, estudamos, pesquisamos ou assistimos modifica a prática pedagógica, a relação com os alunos, com os conteúdos, com a escola e com a comunidade escolar? Acreditamos que este registro audiovisual, bem como toda esta pesquisa, pode e deve contribuir para um entendimento mais aprofundado e qualificado do tema, bem como, ampliar a discussão de conhecimentos empíricos a esse respeito. Esperamos que ele possa ser utilizado como um instrumento sensível de qualificação das intervenções pedagógicas a respeito das relações de gênero e sexualidade na adolescência, uma vez que podemos, por meio dele, conhecer as possíveis entranhas e tensões de um assunto ainda melindroso no âmbito escolar.

²² Agradeço à minha amiga, professora e pesquisadora Dra. Aleluia Heringer Lisboa Teixeira, pelo empréstimo dessa expressão que tomei para mim desde a primeira vez que a ouvi dizer. Uma expressão que revela não um pragmatismo, mas uma posição política e ética diante da produção de conhecimento.

3 PARA FAZER EMERGIR AS COREOGRAFIAS

3.1. Construindo territórios de investigação

No princípio, era como se todas as luzes estivessem apagadas. Na cena, havia muitas perguntas e nenhum feixe de luz que ajudasse a enxergá-las. As cortinas se abriram e nenhuma luz se acendeu. Já havia dança, movimento, deslocamento, mas as luzes se acenderam lentamente. Ainda precisavam de ajustes de foco e direcionamento que permitissem ver com nitidez, reparar nos detalhes e ser capturado por aquilo que nem estava no programa. Se as questões de gênero e sexualidade nas aulas de dança na escola se anunciaram como um problema há muito tempo, as escolhas metodológicas que melhor pudessem auxiliar na compreensão desse objeto foram lentas, oscilantes, geraram muitas dúvidas e inseguranças. Como em uma construção coreográfica, com diferentes movimentos, formas, deslocamentos, pesos e intenções, fui me constituindo como pesquisador durante a elaboração desta pesquisa. Neste sentido, o desenvolvimento desta investigação foi também o desenvolvimento deste pesquisador, em um processo constante de transformação.

Com uma luz ainda muito aberta, que não me permitia ver de perto, inicialmente, trouxe à cena elementos bastante amplos da experiência investigada, relacionados à história, à forma de organização e às especificidades do trabalho. Tudo ainda superficial, mas fundamental para compreender melhor essa investigação.

A experiência a que me refiro diz respeito a um Grupo de Dança²³ de uma Escola Católica da rede Particular de Ensino de Contagem - MG. Nesse enquadramento, já estão dispostos alguns dos elementos essenciais desse cenário: o perfil religioso da escola na qual o grupo desenvolve suas atividades; o perfil financeiro de sustentação, a partir de investimentos particulares; e a especificidade do trabalho de dança em si, que se baseia nas manifestações da cultura tradicional brasileira para elaborar suas coreografias e espetáculos. Ao longo da pesquisa, esses elementos foram sendo destacados em suas relações com as questões de gênero e sexualidade na escola.

Quanto aos integrantes, quando as atividades do grupo tiveram início, em 2010, eram apenas cerca de 20 estudantes, mas, atualmente, o grupo conta com mais de 100, organizados

²³ Embora o Grupo tenha um nome específico, por questões éticas, neste texto o grupo será chamado genericamente de Grupo de Dança.

em três categorias, divididas basicamente por faixa etária (há algumas exceções que levam em consideração o tempo de grupo e a performance do sujeito): Grupo Mirim, composto por estudantes do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental; Grupo Infantil, com estudantes do 7º e 8º ano do Ensino Fundamental; e Grupo Juvenil, constituído de alunos e alunas do 9º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio (Grupo com o qual foi desenvolvida esta pesquisa). Respeitando tais subdivisões, o grupo funciona como uma atividade opcional no contraturno das aulas obrigatórias, em dois encontros semanais, de 1 hora cada, para o Mirim e o Infantil, e um de 1 hora e outro de 1h30 para o Juvenil. Não podemos deixar de destacar que, entre todos os integrantes, cerca de 40 são meninos, o que, mesmo em uma análise ainda superficial, já torna essa experiência bastante singular em relação aos processos de generificação das práticas corporais.

Atualmente, as atividades do Grupo são orientadas por três pessoas, dentre elas, eu, que atuo como professor e também coordeno a atividade na relação com a escola, na direção dos espetáculos, nas escolhas do que será trabalhado, na elaboração dos figurinos e cenários e, sobretudo, nas elaborações coreográficas (interfaces e atravessamentos sobre os quais ainda falaremos com mais calma). Os outros membros da equipe que trabalha com o grupo, além de auxiliar em todas as demandas organizacionais, são responsáveis principalmente por ensinar e coordenar os ensaios das coreografias e acompanhar o grupo em suas apresentações. A professora Djamilia²⁴ é licenciada em Educação Física e ministra aulas de Dança e Educação Física em outras instituições. Já o professor Jhony, é estudante de engenharia e, enquanto estudante do Ensino Médio, também foi aluno de um grupo de dança semelhante ao grupo pesquisado. Assim como eu, ambos são dançarinos de um grupo de dança folclórica de Minas Gerais, há mais de 10 anos, com participação nos processos de pesquisa sobre manifestações do folclore brasileiro para elaboração de coreografias e espetáculos.

A experiência investigada envolvia uma rede complexa de elementos relacionados não apenas às questões de gênero, mas às especificidades do grupo, como o estilo de dança, a natureza da instituição onde se estabelece e os modos de participação e organização do próprio grupo. E, se no princípio nenhuma luz parecia focalizar à cena, assim que iniciei meus estudos sobre metodologias, já no Programa de Mestrado Profissional, fui percebendo aquelas que melhor me ajudariam a compreender as questões que impulsionavam esta

²⁴ Neste texto, respeitando os princípios éticos assumidos nesta pesquisa, todos os sujeitos terão pseudônimos. Cada colaborador ou colaboradora da pesquisa pôde escolher o seu pseudônimo.

pesquisa. Considerando que mais do que saber “o que” meninos e meninas pensam sobre as relações de gênero e sexualidade, me interessa compreender “como” eles constroem essas relações, pareceu-me mais adequado optar por uma investigação qualitativa, já que, dentre outras características, ela privilegia a compreensão de comportamentos, além de produzir dados a partir do contato com os sujeitos da investigação (BOGDAN, BIKLEN, ALVAREZ, VASCO, DOS SANTOS e BAPTISTA, 1994).

Acesas as primeiras luzes, ainda não era possível enxergar com nitidez a cena, reparar o movimento, sentir as intensidades. Nesse momento, o foco etnográfico começou a ganhar força. A ideia de habitar um território com o intuito de compreender os processos de significação e subjetivação presentes ali pareceu-me dar melhor nitidez à cena. Mas o foco ainda não parecia bem ajustado. Não pela incapacidade dos instrumentos, ao contrário, esses me pareceram bastante adequados, mas pela especificidade do objeto. Tanto essas especificidades, quanto a natureza do produto a ser desenvolvido, levaram-me a eleger três pontos basilares para este estudo: a centralidade nos estudantes, a preocupação com o processo e os cuidados éticos.

Nessa cena, tornou-se essencial colocar as alunas e os alunos no centro da pesquisa, não como sujeitos a serem analisados, mas como colaboradores na produção de dados. Além disso, ao buscar descobrir como os estudantes dão sentido e significado às relações de gênero e sexualidade, essa investigação preocupou-se com o processo de produção de significação e não apenas com os significados em si. Já com esses contornos estabelecidos, tive o primeiro contato com textos sobre a Cartografia (COSTA, 2014; PASSOS, KASTRUP & ESCÓSSIA, 2015) e, desde então, suas proposições teóricas pareceram-me bastante adequadas a esta pesquisa.

É possível dizer que a cartografia aproxima-se da etnografia, por também propor a habitação de um território de investigação, com o intuito de compreender os processos de significação dos sujeitos e das práticas. Além disso, tanto a etnografia quanto o trabalho cartográfico utilizam-se, principalmente, dos instrumentos de observação participante e de entrevistas. Contudo, há uma grande diferença entre esses dois caminhos metodológicos, que pareceu tornar a cartografia mais adequada a este estudo: o lugar do sujeito²⁵. Enquanto na etnografia o sujeito é informante; na cartografia, o sujeito é colaborador da pesquisa. Isso

²⁵ Embora existam muitas outras diferenças, como a intervenção, a invenção de instrumentos e a implicação do próprio pesquisador, o lugar do sujeito foi a diferença que, no primeiro momento, levou-me a pensar na cartografia como método de investigação.

não é um preciosismo linguístico, mas uma relação epistêmica e metodológica bastante distinta. A pesquisa cartográfica tem um caráter construtivista, no qual a construção coletiva torna-se central (BARROS e KASTRUP, 2015). Tanto as decisões como os processos em curso são debatidos com os colaboradores do estudo. Esse posicionamento tira a centralidade do pesquisador e possibilita a observação e a intervenção na pesquisa a partir de diferentes lugares.

Além disso, Barros e Kastrup (2015, p. 53) ressaltam ainda que "cartografar é acompanhar processos e não representar objetos". Na mesma direção, Costa (2014, p. 68) resalta que "a cartografia lida com a construção de subjetividades, que estão sempre em movimento, e que, portanto, nunca são exatamente uma coisa, mas um devir". É nessa direção que este estudo debruçou seus esforços para compreender os processos de significação dos sujeitos para as relações de gênero e sexualidade que, em consonância com as premissas da cartografia, são consideradas subjetividades cambiantes, plurais, incompletas e contínuas.

Se por um lado a Cartografia pareceu bastante adequada ao estudo, foi árdua a tarefa de buscá-la e desenvolvê-la. O caráter processual deste modo de pesquisar, que não descreve coisas, mas acompanha movimentos e, ao acompanhá-los se ajusta, se adapta, se transforma e se cria no encontro com o objeto, provocou uma série de incertezas, medos e inseguranças durante o processo de pesquisa. Nesses momentos, busquei apoio nos estudos de Soares (2007); Oliveira (2015) e Carrano e Brener (2017), investigações que lançaram mão dessa metodologia, bem como em produções que apontavam pistas importantes para o desenvolvimento de uma pesquisa cartográfica (KASTRUP, 2007; OLIVEIRA & PARAÍSO, 2012; PASSOS & KASTRUP, 2013; TEDESCO, SADE & CALIMAN, 2013; COSTA, 2014; PASSOS, KASTRUP & ESCÓSSIA, 2015). Digo pistas porque os pressupostos teóricos da Cartografia não concebem a predeterminação ou padronização de princípios, procedimentos ou regras. Ao contrário, cada cartografia irá variar de acordo com o próprio autor, sendo ela mesma uma construção singular de cada pesquisa (OLIVEIRA & PARAÍSO, 2012). Durante o desenvolvimento do presente estudo, esse caráter inventivo tornou-se ora a potência, ora o desamparo. Muitas perguntas sobre procedimentos surgiram e nenhuma resposta pronta. Colocar-se em sintonia com o campo e deixar-se capturar para ver o que estava acontecendo (e não o que eram as coisas) exigiu serenidade e coragem: serenidade para não deixar que as dúvidas roubassem mais atenção do que mereciam; e

coragem para criar estratégias e instrumentos que permitissem acompanhar melhor o que acontecia.

Ao contrário do que se pode imaginar, a liberdade de criação exige um grande rigor científico, no qual a precisão não está na exatidão, mas no compromisso e no interesse, na implicação com o campo e na intervenção (PASSOS, KASTRUP & ESCÓSSIA, 2015). A cartografia é uma pesquisa implicada no campo, uma pesquisa que não pretende neutralidade, mas, ao contrário, se mistura com o campo, buscando produzir dados a partir dessa experiência de encontro com objeto. Nesse sentido, pesquisar e intervir são inseparáveis, de modo que "cartografar é intervir a partir de um mergulho no campo da experiência" (COSTA, 2014, p. 74), com grande rigor ético e estético.

É importante ressaltar que essa metodologia de pesquisa é baseada no conceito de cartografia anunciado na introdução de Mil Platôs, de Guilles Deleuze e Félix Gattari (1995). Nessa obra, os autores fazem críticas a modelos de produção do pensamento e propõem uma teoria da multiplicidade, na qual o pensamento não se efetua na lógica binária, dualista ou dicotômica do "sujeito-objeto", mas em redes, rizomas que comportam linhas múltiplas, heterogêneas e movediças (CABRAL & BORGES, 2006). Para Deleuze e Gattari, o rizoma tem sempre múltiplas entradas, como um mapa.

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. (DELEUZE & GATTARI, 1995, p. 21)

Pensar em uma pesquisa cartográfica é, portanto, pensar em uma pesquisa que se move junto com o campo, que não se antecipa, que não estabelece parâmetros de aferição e controle antecipados, que não se propõe descrever, mas acompanhar. Assim, cartografar, aqui, representa um exercício de mapeamento de territórios subjetivos, sociais, existenciais, estéticos, políticos, afetivos e históricos, considerando seus declives, acidentes, depressões e elevações em constante movimento (COSTA, 2014). Dessa maneira, o leitor ou a leitura está diante de um mapeamento que se construiu ao longo da pesquisa, que desenhou suas linhas na imanência do encontro; que criou seus contornos e formas à medida em que se encontrava no território.

E foi a partir dos mapas que fiz minha primeira imersão/intervenção no campo. Considerando o cenário de desqualificação do saber e da experiência de adolescentes e jovens vivenciado durante a manifestação dos alunos e alunas no confronto entre família e

escola em torno da “ideologia de gênero”, optamos por investir nossos olhares sobre o Grupo Juvenil – que naquele momento se constituía de 25 integrantes (10 meninos e 15 meninas), estudante do 9º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. Assim que apresentei a proposta de pesquisa para o Grupo, convidando os/as jovens para participarem comigo de uma investigação sobre as relações de gênero e sexualidade nas aulas de dança e produzir juntos um registro audiovisual sobre o tema, a aceitação foi bastante animada. Antes mesmo dessa apresentação, alguns alunos demonstraram-se ansiosos com o trabalho.

Todos já sabiam que faríamos um trabalho relacionado a minha pesquisa, mas ainda não sabiam exatamente o que. Após a reunião de pais [que aconteceu antes de qualquer intervenção com os estudantes] uma aluna e um aluno me procuraram ansiosos para saber quando começaríamos o trabalho. (Notas do Caderno de Campo, 2018)

Inspirado na ideia da construção de mapas proposta Risler e Ares (2013), para os quais o mapa é uma ferramenta de representação que potencializa a difusão de diferentes paradigmas de interpretação da realidade, foi que propus a primeira ação investigativa ao grupo. Como mencionado anteriormente, os/as adolescentes foram envolvidos como colaboradores que produziram conhecimento junto com o pesquisador. Assim, a cada aluna/dançarina ou aluno/dançarino foi proposta a criação de um mapa que representasse suas experiências com o grupo. Conforme orientam Risler e Ares (2013), cada mapa deveria representar os saberes e experiências dos integrantes, buscando não se ater aos discursos dominantes e hegemônicos de representação do grupo – presentes nos documentos, nos discursos dos professores ou da escola. Nesse mapa, solicitei que eles identificassem *como a experiência de dançar no grupo se relacionava com as questões de gênero e sexualidade*. Propositamente, não foi apresentado nenhum recurso conceitual sobre gênero ou sexualidade, pois a intenção deste estudo era compreender o que eles entendiam sobre o tema, como percebiam essas questões em seu cotidiano e como construía estas relações. Portanto, apresentar um conceito para eles, seria influenciá-los em uma determinada direção.

Entendendo o mapa como uma ferramenta de produção de território (RISLER & ARES, 2013), expliquei ao grupo que cada um deveria produzir um território de observação, como um mapa de sensações, de afetividades, de experiências. O mapa representaria um instrumento de visualização gráfica de suas experiências no grupo, especialmente, aquelas que, para cada uma delas e deles, remetesse às relações de gênero e sexualidade. Assim, território, aqui, não se trata de espaço, de lugar, de tempo. Para Deleuze e Gattari (1997) há território quando há expressividade; quando essa expressão tem constância e alcance

espacial que marca, territorializa, assina. “O território é, ele próprio, lugar de passagem” (DELEUZE & GATTARI, 1997, p. 132). Portanto, ele é a experiência, a ação, o movimento e não algo fixo, estático. O território se anuncia nas práticas. Assim, tomei também como suporte teórico-metodológico a perspectiva de Foucault, que se interessava em compreender uma realidade social, a partir de suas práticas discursivas. Em uma entrevista a Dreyfus e Rabinow (2010), Foucault destaca, mais de uma vez, que o sujeito é constituído não apenas em um sistema simbólico, mas em práticas reais; que são os atos que revelam a verdadeira relação que os indivíduos estabelecem com o código moral. Nessa direção, o filósofo nos ajuda a observar as práticas como manifestações de um sistema de pensamento inerentes a um regime de verdade. É necessário analisar aquilo que elas produzem, bem como a que verdades elas estão vinculadas. Assim como Deleuze e Gattari (1997), que se debruçaram sobre as linhas de fuga de um território, Foucault propõe a busca pela singularidade dos acontecimentos, aquilo que, de alguma forma, escapa aos processos de normalização dos saberes e regulação dos poderes (LEME, 2013).

Nessa direção, para ilustrar a ideia do mapa de experiências, do território de observação e das práticas discursivas que anunciam questões de gênero e sexualidade, após propor a criação dos mapas afetivos, li para os colaboradores e colaboradoras um trecho do prefácio, escrito por Fernando Seffner, de um livro chamado Educação Física e Sexualidade, organizado por Ileana Wenez, Maria Simone Schwengber e Priscila Dornelles (2017a). Neste trecho, o autor descreve uma série de práticas inerentes ao cotidiano das aulas de Educação Física que podem remeter à sexualidade. Não se trata de práticas sexualizadas, mas de práticas normalmente sem importância, invisibilizadas, silenciadas ou ignoradas, que fazem emergir muitas questões, sensações e experiências que podem trazer à tona a sexualidade: “Corpos em movimento, suor, exercícios, toques, competições, meninos e meninas circulando... olhar e ser olhado, admirar destrezas, comparar seu corpo com o corpo dos demais...” (WENETZ, SCHWENGBER & DORNELLES 2017a, p. 9-10). A leitura pareceu auxiliar a compreensão da proposta pelo grupo, já que, após a leitura, "houve um suspiro geral e um dos alunos disse: Agora, sim, entendi!" (Notas do Caderno de Campo, 2018).

Cada um criou seus próprios ícones, linhas, desenhos e legendas para representar a experiência de dançar no grupo²⁶. Contudo, ao realizar uma leitura inicial dos mapas, fui eu

²⁶ Alguns exemplos dos mapas criados pelos alunos e alunas estão nos apêndices deste trabalho.

que me perdi nas linhas de cada sujeito. De maneira geral, os mapas pareceram-me difusos, falando de uma experiência bastante ampla, na qual as questões de gênero e sexualidade não estavam claras, se é que estavam ali. É claro que essa percepção difusa pode ser fruto de um olhar estrangeiro, que não dá conta da dimensão subjetiva das linhas e ícones de cada mapa. A elaboração de cada um dos colaboradores e colaboradoras estabeleceu movimentos únicos que, naquele momento, não fui capaz de captar ou entender. Considerando que na cartografia conhecer e fazer, pesquisar e intervir são inseparáveis, com o receio de não ser apenas uma percepção equivocada, preferi investir em mais uma etapa com os mapas. Uma vez que, nesta pesquisa, os mapas foram ferramentas estratégicas de engajamento dos colaboradores com o estudo, o segundo momento com o grupo foi pensado como um meio de garantir que os sujeitos mapeassem o mesmo processo – a constituição das relações de gênero e sexualidade no grupo de dança – traçando linhas individuais que territorializassem e desterritorializassem essa experiência, que criassem rotas, declives, sobressaltos e acidentes na pluralidade de cada experiência.

Outro fator que me fez retornar aos mapas foi o fato de que, do total de 25 estudantes, 15 não conseguiram terminar seus mapas em nosso primeiro encontro e os levaram para casa. Até esse momento de retomada, 10 (6 meninas e 4 meninos) ainda não haviam entregado. Não posso descartar a ideia de que isso possa ter acontecido por receio ou dificuldade de revelar as representações de suas experiências, mesmo porque elas ainda estão em fecundo processo de formação. Buscando amenizar essa possibilidade, na nova intervenção, não solicitei que os alunos/dançarinos e alunas/dançarinas se identificassem. Só o fariam, se quisessem. O mapa é uma construção individual, que deveria guiar cada um na elaboração de suas imagens (próxima etapa da investigação), portanto, nesse momento inicial, não era necessário que os sujeitos se expusessem.

Assim, no segundo encontro, foi retomado o processo estabelecido anteriormente, reforçando a ideia do mapa de experiência e do território de observação. Com seus mapas em mãos, todos deveriam identificar, nessa ferramenta, onde se localizam as questões de gênero e sexualidade e, a partir desses pontos, pensar em quais práticas revelam essa relação no grupo. Sugeri que eles e elas pensassem em como dariam materialidade visual às suas percepções, a partir do próximo passo: as captações de imagens. Desse modo, foi com base nessas elaborações que cada integrante (que desejou) fez a captação de imagens do território de observação construído. Embora eu tivesse consciência que durante as filmagens cada sujeito poderia traçar novas linhas e construir novos territórios, esse processo de construção

inicial de um território de observação teve pelo menos dois papéis: provocar o grupo a pensar nas questões dessa investigação e garantir maior clareza quanto ao objetivo da pesquisa. É exatamente ao delimitar esse território que poderemos enxergar a pluralidade de linhas que o atravessam e o reconstruam continuamente.

Nas conversas com os colaboradores, após o processo de captação de imagens, pude perceber que a utilização dos mapas como estratégias de engajamento dos mesmos à pesquisa pareceu ter surtido efeito. Ao provocar a reflexão, a elaboração dos mapas pareceu ter impulsionado a vinculação dos alunos e alunas à pesquisa.

E quando você pediu *pra* fazer um mapa, eu virei e pensei: “O que que tem no grupo?” E aí eu comecei a pensar nas nossas relações, eu comecei a pensar nisso. Eu falei: “Nossa! Nós somos um grupo exclusivo. É um grupo muito exclusivo!” [Nesse momento a aluna aumentou o tom de voz, me olhou diretamente nos olhos e gesticulou com a mãos fechando os dedos como se quisesse dar ênfase para a característica fechada do grupo] E aí eu *tava* pensando nisso eu falei: “Nossa gente, vocês já repararam que nós somos um grupo muito exclusivo?” E aí muitas pessoas tinha colocado no mapa: inclusão. Todo mundo: “Não. Que isso? Não tem nada haver não!”. Eu falei: “Não *vei!* Repara! Pensa!”. [A aluna franze a testa como se estivesse retomando o processo de reflexão relatado]. E aí todo mundo começou a pensar assim. E aí eu comecei a falar dos exemplos, das coisas que aconteciam. E aí o pessoal virou e falou: “Nossa! É mesmo! [Arregala os olhos expressando o espanto que os colegas parecem ter sentido com tal constatação] Você tem razão!” E aí depois disso, a gente começou a reparar ainda mais nas coisas. (Tainá)

[Ao falar sobre as relações do grupo] Tem essa união, mas ao mesmo tempo tem essa coisa separada e eu lembro que eu vi isso aqui também muito, quando a gente veio fazer a dinâmica do mapa, que sentou muito, os grupos cada um em uma mesa... E, tanto que foi nesse dia que a gente comentou disso... A gente olhou assim, e comentamos. (Paula)

Se a pesquisa cartográfica supõe a ocupação de um território, buscando a singularidade dos acontecimentos, essa ocupação foi um processo de transformação do próprio pesquisador. Nesse sentido, habitar o território das relações de gênero e sexualidade dos alunos e alunas do Grupo de Dança de uma escola particular de Contagem - MG exigiu muito mais do que observar as aulas e conversar com os sujeitos, foi necessário cultivar uma receptividade ao campo, como sugere Alvarez e Passos (2015). Essa receptividade se deu no engajamento com o campo em uma composição de forças que constituem as relações daquele grupo. O território existencial dos alunos/dançarinos e alunas/dançarinas rompe com os tempos e espaços da aula de dança em si, passando por uma tessitura de relações com o grupo, com outras atividades da escola, com colegas e amigos, com professores e professoras e com a família. Aberto à experiência de encontro com o objeto de pesquisa, lancei-me ao

campo, consciente de que tanto eu quanto os participantes do Grupo de Dança estávamos em movimento e construindo juntos novos territórios, a partir de nossos encontros.

3.2. O mesmo espaço, outro território

*“Cada janela cria um mundo e cada uma exclui momentaneamente as outras,
embora outros mundos continuem co-presentes”*
(KASTRUP, 2007, p. 19)

Você vai pesquisar a própria prática? Você sabe o quanto isso é difícil? E você vai “dar conta” disso? Essas foram questões que me rondaram desde o princípio, quando ingressei no Programa de Pós-graduação. Quando o campo de pesquisa proposto inicialmente começou a ser questionado (logo nas primeiras conversas com o orientador ou nas reuniões da linha de pesquisa) analisei outras alternativas de imersão, tentando encontrar situações, práticas e experiências semelhantes às que me motivaram a realizar esta pesquisa. Nessa busca por outro campo, sempre encontrei barreiras que me pareciam empobrecer o trabalho, dificultar a sua realização ou mesmo fazer com que este fosse outra coisa e não aquilo que eu pretendia pesquisar. Por fim, acabei decidindo encarar o desafio de pesquisar a própria prática e justifico-me.

Quando iniciei minhas buscas por outro campo de pesquisa, fiz uma investigação entre uma rede de dançarinos e dançarinas, professores e professoras que trabalham com dança na escola,²⁷ buscando um trabalho que se aproximasse do trabalho inicialmente pensado. Elenquei pelo menos mais três grupos que poderiam se aproximar da singularidade do campo de pesquisa, no que se refere às características gerais do grupo de dança, do trabalho de dança e da relação quantitativa de meninos e meninas envolvidas. Um deles pareceu-me inadequado, por se tratar de um grupo adulto; os outros dois apresentavam realidades bem próximas: ambos são realizados na escola, no contraturno; são trabalhos inspirados nas manifestações da cultura popular e são compostos por meninos e meninas em grande número (embora haja grande diferença entre eles, sendo que um apresenta um

²⁷ Integrantes e ex-integrantes do Grupo Sarandeiros da UFMG, bem como professores de algumas escolas ou academias de dança. Aproximadamente 50 pessoas receberam uma mensagem, via rede social ou celular, perguntando sobre trabalhos com dança em escola, que tivessem meninos e meninas dançando em quantidades semelhantes.

número de meninos bem menos expressivo). Pronto! Eu parecia ter encontrado alternativas para ocupar outro campo de pesquisa.

Contudo, uma preocupação que sempre me afligiu, e para a qual me alertaram durante a reestruturação do projeto de pesquisa, foi a possível dificuldade de autorização para a realização do estudo. Essa preocupação instaurou-se sobretudo porque todos os campos de investigação possíveis eram em instituições particulares e com vinculação religiosa. Tal preocupação tomou contornos ainda maiores quando os conflitos entre família e escola, em relação às questões de gênero e sexualidade, ampliaram-se e ganharam visibilidade social e midiática.

Essa situação, vivida em meados de 2017, foi causadora de dois movimentos nesta pesquisa. Primeiro, um senso ainda maior de relevância e até mesmo de urgência deste estudo que, de alguma forma, poderia trazer elementos para compreender melhor os conflitos que se estabeleceram. Segundo, o retorno à ideia da própria prática como campo de pesquisa. Embora a escola onde trabalho também tenha sido alvo dos conflitos em torno das questões de gênero, o que me pareceu garantir a possibilidade de realização da pesquisa nesse ambiente foi justamente a minha inserção no meio e o respaldo pedagógico que acreditava possuir junto à direção dessa escola. Sendo eu professor de Educação Física desse Colégio, desde 2009; Coordenador do Departamento de Educação Física, desde 2010; Professor e Coordenador do Grupo de Dança da escola, desde 2010, apostei que haveria, tanto por parte da escola quanto das famílias (do grupo de estudantes que viriam a colaborar com este estudo), uma confiança em meu trabalho, a ponto de me permitirem realizar a pesquisa naquela escola.

É provável que a leitora, ou o leitor, esteja se questionando como uma escola tradicional católica tem dialogado com as perspectivas de gênero que operam fora de suas representações dogmáticas. Para melhor compreender esse cenário, permita-me uma digressão. De fato, os estudos históricos sobre o uso do termo gênero demonstram forte atuação do Vaticano tanto na produção da ideia de uma “ideologia de gênero”, quanto em seu combate. Ao relatar alguns episódios da Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU), em Beijing, em 1995, momento no qual o termo “mulher” é substituído pelo conceito de “gênero”, a historiadora Joan Scott (2012) ressalta que o Vaticano expressou profunda ansiedade sobre os rompimentos das fundações da sociedade (tomando a diferenciação sexual hegemônica como um elemento fundante). Segundo o Vaticano, a ideia de gênero apresentada pelas feministas era uma afronta à natureza.

Um estudo realizado por Miskolci e Campana (2017), ajuda-nos a compreender como os incômodos da Igreja Católica, com os avanços dos direitos sexuais e reprodutivos, atingiram as políticas educacionais, via “ideologia de gênero”. Nesse estudo, os autores ressaltam que foi justamente em decorrência da conferência de Beijing 95, que o Papa João Paulo II, em 2004, escreveu na “Carta às mulheres”, sobre a necessidade de defender a essência feminina ancorada na maternidade. Embora os pronunciamentos do Vaticano, em relação à “perspectiva de gênero”, tenham aparecido em diversos momentos, o termo “ideologia de gênero” vai surgir somente em 2007, nos registros da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe²⁸, sendo registrado como um pressuposto que menospreza e enfraquece a família, demonstrando a preocupação da Igreja Católica com as demandas de direitos dos homossexuais.

De acordo com o trabalho de Miskolci e Campana (2017), desde então, a Igreja Católica elaborou uma agenda comum contra a “Ideologia de Gênero”, um movimento ao qual se vincularam vários grupos, ligados a perspectivas religiosas e morais conservadoras. É exatamente nesse ponto que a Igreja ultrapassa seus pronunciamentos de ordem religiosa para agir claramente de forma política, “instalando na discussão pública os ‘perigos sociais’ que representariam essa ‘ideologia’” (MISKOLCI & CAMPANA, 2017, p. 729)²⁹. Em 2014, durante a discussão do Plano Nacional da Educação, no Senado brasileiro, observamos os primeiros impactos da disseminação do *slogan* “ideologia de gênero” sobre as políticas educacionais brasileiras. De lá para cá, como em um efeito cascata, as políticas educacionais para os estados e municípios vieram sofrendo as mesmas influências, bem como a última versão da Base Nacional Curricular Comum, de 2018.

Nesse contexto, retomo a pergunta: considerando o posicionamento da Igreja Católica frente à “ideologia de gênero”, como a escola na qual esta pesquisa foi realizada se relaciona com as questões de gênero e sexualidade? Apesar de sua clara vinculação católica, a escola pesquisada parece não apresentar uma postura contrária aos estudos de gênero, sobretudo, por não compreendê-los em uma perspectiva ideológica. Se tomarmos como referência os marcos teóricos, produzidos em 2016, nos quais a instituição aponta os

²⁸ “Entre os pressupostos que enfraquecem e menosprezam a vida familiar, encontramos a ideologia de gênero, segundo a qual cada um pode escolher sua orientação sexual, sem levar em consideração as diferenças dadas pela natureza humana. Isso tem provocado modificações legais que ferem gravemente a dignidade do matrimônio, o respeito ao direito à vida e a identidade da família. (CELAM, 2007, p. 30)” – Trecho do registro da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe, citado por Miskolci e Campana (2017, p. 723-728)

²⁹ Para um aprofundamento sobre os efeitos da “ideologia de gênero” no Brasil, buscar MISKOLCI & CAMPANA (2017).

princípios norteadores do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, perceberemos que o autor dos marcos situacionais chama a atenção para o desafio de trazer para o campo político o tema da espiritualidade. Essa demarcação revela um aspecto singular da compreensão da experiência da espiritualidade, trazendo-a para o campo da ação e do cuidado. Nessa perspectiva, o autor sugere que “à espiritualidade intolerante é preciso opor a do respeito a todo ser vivo, espiritualidades inclusivas e amorosas” (OLIVEIRA, 2016, p. 48). Portanto, é possível pensar que as reflexões sobre as questões de gênero e sexualidade observadas nessa escola caminhem na direção da experiência da espiritualidade ativa, compreendendo que suas abordagens favorecem o cuidado e o respeito com a vida de todos e todas.

A partir da minha experiência como professor e funcionário dessa escola, das vivências, conversas e partilhas, destaco algumas leituras de práticas desenvolvidas nessa escola. Inicialmente, creio ser possível dizer que, embora a escola seja confessional, ou seja, esteja vinculada a uma religião específica, o ensino praticado no currículo oficial não é confessional. Digo isso, pois o ensino das disciplinas não passa pelo crivo religioso e, mesmo o Ensino Religioso (obrigatório), não se estabelece como ensino de uma prática religiosa específica, mas como o estudo da espiritualidade e das religiões, a partir de diversas temáticas relacionadas à existência humana. Não ignoro, com isso, as diversas atividades de cunho católico (como missas e celebrações em algumas datas comemorativas) que acontecem na escola, com a participação de todos ou de grande parte dos alunos e alunas. Contudo, mesmo nesses momentos, o que se veicula, e é também o que me parece perpassar pelo ensino das disciplinas de maneira geral, é uma experiência de espiritualidade calcada nos princípios da compaixão, respeito, não violência e acolhida a todos. Assim, a presença religiosa nessa escola parece estabelecer-se como uma tradução contemporânea dos conhecimentos elaborados pelo patrono da instituição – Santo Agostinho. Nas palavras da Diretora do Colégio,

por ser uma instituição que acolhe estudantes de diferentes denominações religiosas, há uma orientação que não é dita, mas sentida, de enfatizar aquilo que une a todos e não aquilo que nos separa. Há um entendimento por parte da direção de que a escola não interfere na forma como os filhos são orientados e educados em suas famílias. Cabe à escola acolher cada um que ali chega, dando a todos dignidade e condições para pertencer a esta comunidade educativa, sem constrangimentos ou julgamentos. (Diretora da escola)

Nesse sentido, algumas práticas podem revelar uma relação mais flexível com os estudos de gênero, por parte desse colégio. Dentre elas, chamarei a atenção para duas. A primeira refere-se à presença dos estudos de gênero, em uma perspectiva cultural, em

diferentes disciplinas da escola. É possível encontrar, nos livros, nas propostas de ensino e nos planejamentos docentes, citações que discutem sobre o gênero, considerando perspectivas que vão além de sua abordagem puramente biológica³⁰. A outra prática que gostaria de chamar a atenção refere-se à existência de um grupo formado por alunas e alunos do Ensino Médio, interessados em discutir e compreender melhor as temáticas relacionadas ao feminismo. Esse grupo se encontra semanalmente para discutir temas selecionados pelas próprias participantes. Para melhor entender esse campo, participei de um dos encontros do grupo e conversei com duas alunas que declararam estar no grupo desde 2016 e que ajudaram a retomar a ideia em 2017. Segundo elas, o grupo, atualmente, conta com 22 integrantes, mas nem todos vão a todas as reuniões. No dia em que participei, havia 13 estudantes, sendo 10 meninas e 3 meninos. Tomado como um grupo de organização discente, de acordo com as alunas, a escola permite que elas existam e tenham esse momento para conversar sobre esses assuntos, bem como promover ações na escola, sem, contudo, deixar de regulá-las.

Acho que a escola tem uma responsabilidade financeira e ideológica que ela tem que cuidar, mas ao mesmo tempo ela tenta permitir que a gente faça o que a gente quer fazer, dentro da forma que dá, assim sabe? Então, tem um apoio mais nesse sentido, tipo assim, a gente pode existir, mas é mais ou menos isso. (Cinara, aluna da 3ª série do Ensino Médio e integrante do grupo feminista da escola).

Acaba que eles [gestores da escola de maneira geral] abrem e deixam a gente fazer, tipo montar o grupo e tal. Mas eu acho que é aquilo de ter um cuidado com o que vai passar. Porque, tipo, é uma coisa muito plural assim, e acaba que lida com pessoas muito diferentes... eles deixam a gente existir, mas dentro de um certo limite, que não vai infringir ou vá passar uma imagem de que, tipo, a escola comprou a briga, sabe? (Vanessa, aluna da 3ª série do Ensino Médio e integrante do grupo feminista da escola).

Esses exemplos trazem à tona uma escola que, mesmo estabelecendo ações reguladoras que limitam os atos e suas amplitudes, acolhe e dá espaço para as discussões relacionadas a gênero e sexualidade, tanto no interior das disciplinas, quanto em ambientes de organização dos próprios estudantes. Assim sendo, o apoio a essa pesquisa não me pareceu algo contraditório, sobretudo quando o estudo se colocou eticamente implicado na tentativa de auxiliar a escola com relação a esse tema. Mas, de fato, o meu vínculo com a escola e com as famílias tornou-se algo essencial para a viabilização desta pesquisa.

³⁰ Textos de diferentes naturezas foram encontrados nos livros de biologia, sociologia e filosofia. A proposta de trabalho do Ensino Religioso também revela uma abordagem que não se circunscreve à criação de Adão e Eva como determinação de homem e mulher, mas se ancora mais fortemente no princípio de respeito à diversidade dos sujeitos.

Assim, buscando o apoio ou a liberação da instituição para a realização da pesquisa, dei meu primeiro passo de imersão no campo, apresentando o projeto de pesquisa para a Direção e Gestão Pedagógica da Escola. Ainda que eu acreditasse que a relação de confiança entre os Gestores e eu fosse suficiente para obter o aval de realização da pesquisa, foi importante mostrar o quanto a proposta era relevante para a escola e quanto ela poderia produzir um conhecimento que auxiliasse na superação dos problemas vivenciados pela própria instituição, tais como a relação família/escola ou os conflitos entre estudantes, advindos das relações de gênero ou sexualidade, – inclusive, como está previsto nos objetivos do Programa de Pós-graduação ao qual este trabalho se vincula³¹ –, dando destaque para a possibilidade de qualificação das reflexões sobre o tema, de forma a permitir um diálogo mais harmônico entre família, escola e estudantes.

Ao produzir uma cartografia da atividade do trabalho docente, Auriseane Soares (2007) ressalta que a pesquisa não pode abrir mão de seus pressupostos éticos, seu comprometimento com a intervenção no campo, em detrimento das teorias e métodos investigativos. Neste caso, a necessidade de auxiliar – ainda que indiretamente, por meio da ampliação e qualificação da discussão sobre a temática – na resolução de conflitos entre a família e a escola, em relação às questões de gênero e sexualidade, também se tornou um compromisso ético com o campo pesquisado, devendo o método investigativo encontrar-se com tal preceito para produzir o conhecimento. Dessa forma, a apresentação do Projeto de Pesquisa para os pais e mães dos integrantes do Grupo de Dança também apontou preocupação com a qualificação das relações entre família e escola.

Uma das mães se posicionou de maneira firme contra o grupo de pais que havia entrado em conflito com a escola. Nesse momento, outra mãe se manifestou em favor desse grupo. Apesar disso, segundo ela, a pesquisa que eu propunha não iria contra os pais, pois o que os pais desejam é ter o direito de orientar os seus filhos quanto a essas questões (de gênero e sexualidade). Procurei não entrar no embate entre elas – que parecia se esquentar. Apenas reforcei que é justamente por considerar necessário produzir outros conhecimentos na área, que possam amenizar conflitos como esses, que proponho esta pesquisa (Notas do Caderno de Campo, 2018).

Dado o contexto acirrado do momento vivido na escola, tomei alguns cuidados na apresentação do projeto às famílias dos alunos e alunas do Grupo de Dança.

³¹ Um dos objetivos do Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG é “articular conhecimentos acadêmicos e saberes das práticas educativas com a produção de ciência aplicada e tecnologia social voltados para a superação das dificuldades vivenciadas nas redes de ensino e outros espaços educativos”, como consta no Item II do Artigo 3º do Regulamento do Mestrado Profissional em Educação e Docência. Fonte: <<http://www.fae.ufmg.br/promestre/regulamento/>> Acesso em nov/2018.

Confesso que, como pesquisador, estava receoso em relação aos posicionamentos dos pais e mães. Durante a explanação procurei não entrar em questões mais teóricas sobre gênero e sexualidade. Me detive à justificativa e relevância da pesquisa, seus objetivos e procedimentos, bem como no reforço da relação de confiança já existente entre eu e as famílias. Pode ser que isso tenha amenizado e até evitado possíveis embates (Notas do Caderno de Campo, 2018).

Foram feitas duas reuniões para que eu conseguisse conversar com os pais ou mães de todos os integrantes do grupo, além de alguns encontros particulares, devido à impossibilidade de algumas famílias de comparecer às reuniões. Em duas semanas, apresentei o projeto para os responsáveis dos 25 estudantes que faziam parte do grupo juvenil naquele momento. Em todas as conversas, pude perceber que a pesquisa contaria com o apoio das famílias. “De maneira geral, os pais se posicionaram positivamente, apontando a pesquisa como ‘corajosa’ e ‘essencial’, sobretudo pelo momento vivido pela escola” (Notas do Caderno de Campo, 2018).

Embora minha relação com a escola e com a família tenha facilitado a aprovação e realização da pesquisa neste campo, foi na relação com o grupo, onde atuo diretamente como professor, que os problemas se anunciaram.

Hoje fiquei bastante incomodado com a incapacidade de me distanciar do lugar de professor... me senti amarrado de tal maneira que minha atenção se restringiu, quase todo o tempo, à forma como os demais professores davam aula... Preciso aprender a me distanciar desse lugar para que eu possa ver outras coisas. Isso está sendo muito difícil (Notas do Caderno de Campo, 2018).

A necessidade de construir um novo território existencial na relação com os integrantes do grupo foi um exercício bastante árduo. Mesmo que, em diversos momentos, eu não tenha ocupado o lugar de quem ministra a aula, deixando-a a cargo dos demais professores e me dedicando à observação, inúmeras vezes me senti arrastado pela inércia do trabalho cotidiano, pelo cumprimento de tarefas mecanizadas que esterilizava a relação, pelo olhar que não repara naquilo que já viu várias vezes. Colocando-me como um aprendiz, foi preciso praticar uma atenção cartográfica, capaz de criar um território de observação, que já existia virtualmente, mas que deveria desenhar-se em uma nova experiência a partir do cartógrafo, como reflete Kastrup (2007).

Nas poucas vezes que me distanciei da aula em si, eu parecia estar observando o óbvio, o trivial. Talvez o exercício possa ser partir daí: observar o óbvio para conseguir sair do lugar de professor e, a partir do corriqueiro encontrar-me com o singular.

É interessante como algumas coisas, já naturalizadas por meu olhar de professor – que já ocupava esse ambiente – só saltam aos olhos com o tempo de observação

atenta, como por exemplo: os meninos que ensaiam sem camisa (Notas do Caderno de Campo, 2018).

Ainda com as mutações de um pesquisador em constante movimento e transformação, ao longo de minha imersão nesse campo já conhecido, fui criando um novo território existencial, permitindo que minha atenção flutuasse até que algo a capturasse com tamanha força que a obrigasse pousar. Assim como Costa (2014, p. 70), que sugere que "o cartógrafo seja um compositor, um criador de realidade, que compõe na medida em que cartografa", coloquei-me como um cartógrafo-coreógrafo. Um pesquisador que se transformou junto com o campo, na medida em que propôs olhar, reparar e questionar os movimentos, os deslocamentos, os pesos e as formas neste território dançante.

3.3. Território dançante

Um grupo de danças organizado dentro de uma escola católica, voltada para estudantes de classe média alta, realiza um trabalho de elaboração coreográfica inspirado nas manifestações da cultura popular brasileira, com mais de 100 estudantes, dentre os quais, cerca de 40 são meninos³². Nessa cena, pesquisar a própria prática permitiu-me acessar não apenas dados documentais, mas revisitar minhas práticas. Para mais do que descrever as características e atividades desse grupo, este encontro permitiu-me tentar compreender o coletivo de forças que possibilitam a sua existência e dão singularidade a essa experiência. Olhando para essa experiência, como sugeriu Foucault (2017), não como algo dado, isolado, autônomo, mas inserido em um sistema de pensamento que se constitui em práticas coerentes com as relações de poder e os domínios do saber que tornam tal experiência (im)possível, (in)visível. De que modo esse grupo se constitui no interior da escola? Que forças corroboram para que os estudantes se vinculem a ele? Que singularidades compõem essa experiência?

O Grupo de dança iniciou suas atividades em fevereiro de 2010 e, como apontam seus portfólios, em seu primeiro ano contava com 25 estudantes do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental. Naquele grupo havia 21 meninas e 4 meninos. Aqui, é importante fazer uma observação sobre os modos de ingresso no grupo. Desde o primeiro ano, há um teste de seleção³³, por meio do qual as crianças são avaliadas quanto às capacidades físicas (força,

³² Não assumimos valores exatos, pois durante a realização da pesquisa houve entradas e saídas no grupo, alterando, hora para mais hora para menos, os números gerais.

³³ O teste de seleção ainda se estrutura da mesma maneira.

flexibilidade e resistência aeróbica), técnicas (movimentos básicos específicos das danças ali trabalhadas) e artísticas (capacidade de expressão, de acordo com a exigência de cada manifestação representada). Para essa avaliação, os interessados e interessadas fazem quatro aulas, nas quais os professores analisam seus desempenhos, bem como a evolução e dedicação nesse período. Ainda que no primeiro ano todas as alunas e os alunos tenham sido aprovados, não podemos deixar de considerar a relação de poder e saber (Foucault, 2015) que se estabelece através da seleção de integrantes. A justificativa da escola e dos professores (grupo no qual me incluo) para o estabelecimento de um processo seletivo se ancora basicamente na incapacidade estrutural (espaço e tempo) para atender todos os interessados e interessadas. De fato, o grupo foi pensado para turmas de, no máximo, 26 integrantes, preferencialmente 13 meninos e 13 meninas – o que já demarca um espaço designado para os meninos no grupo – e, atualmente, conta com mais de 30 integrantes em cada uma das três categorias. No princípio de 2018, o grupo contava com 90 integrantes – o que já representava um número superior ao número de vagas pensadas para melhor utilização do espaço e do tempo de aula – e, ainda assim, 40 estudantes fizeram o teste de seleção para ingressar. Destes, 18 foram aprovados. Apesar da factível impossibilidade de atender todos os estudantes interessados, é possível sugerir que esse processo se baseia muito mais na perspectiva da performance e da normalização, do que na garantia de oportunidades. Digo isso porque os critérios considerados no teste de seleção revelam que não se trata de uma questão simplesmente quantitativa, mas de um processo de captação dos mais “aptos”. A questão não é puramente quantitativa, mas qualitativa, partindo de um eixo padrão de qualificação. Podemos até questionar essa pretensa aptidão, mas fato é que as capacidades físicas, técnicas e artísticas nos apontam para uma normalização do corpo que pode dançar – magro, flexível, forte, hábil e expressivo. Faz-se importante destacar que o grupo também leva em conta a possível contribuição do trabalho para as crianças. Nesse sentido, quando os estudantes se inscrevem para o teste, existe uma consulta aos Supervisores e Coordenadores da escola para tentar conhecer aquelas crianças que poderiam se beneficiar mais do trabalho do grupo³⁴, independente das capacidades avaliadas, estabelecidas oficialmente para seleção. Alguns alunos e alunas ganharam espaço no grupo por meio desse processo, mas não todos. Ao que parece, sempre foi preciso garantir que a maior parte do grupo correspondesse às

³⁴ Ao longo dos anos, diversas questões que foram levadas em consideração para pensar no ingresso de alunos e alunas que não se enquadravam nos critérios do grupo: às vezes tímidas, com dificuldade de se expressar, com dificuldades de entrosamento, ou mesmo agitadas demais ou com sérios problemas familiares.

expectativas corporais que possibilitassem a elaboração de coreografias e espetáculos com “boa performance” cênica. Portanto, embora o grupo crie espaços para a participação de indivíduos que se afastam de um eixo de normalização (considerando a qualidade técnica, física e artística para a prática de dança), de certo modo, o teste de seleção instaura um processo que qualifica ou desqualifica os sujeitos no interior de uma norma, buscando selecionar, majoritariamente, aqueles que mais se aproximam do padrão desejável.

Nesse processo de ingresso no grupo, é importante destacar outro dado que parece curioso: todos os meninos sempre foram aprovados. Aparentemente, devido ao número menor de procura, em relação às meninas, já que, mesmo sendo aprovados todos os meninos, em todos os anos sempre houve mais meninas no grupo. Aqui nos caberá pensar de que maneira essas estratégias, atravessadas pelas relações de gênero, atuaram no posicionamento dos sujeitos. Como as práticas (escolares, familiares, sociais) normativas atuaram no processo de negociação do gênero e vinculação ao grupo? Proponho uma retomada dessa experiência para tentar encontrar elementos que nos ajudem a compreender essas questões.

Ainda no primeiro ano, o grupo foi sofrendo modificações, com saídas e entradas e, em novembro, o grupo tinha 30 integrantes³⁵. Algumas meninas desistiram, outras entraram. Já entre os meninos, identificamos apenas entradas, passando de 4, em um total 25, para 14 em 30. Recordo-me bem do movimento de busca de alunos para o Grupo de Dança naquele ano, algo independente do processo de seleção oficialmente estabelecido. Valendo-me da posição de professor de Educação Física do Ensino Fundamental (que ocupei entre 2009 e 2014), tentei convencer alguns alunos a participar do grupo. A estratégia de convencimento não significava dar mais aulas de dança na Educação Física, mas estabelecer uma relação de afeto, carisma e carinho com os alunos para que estes pudessem dar-me o benefício da dúvida e quem sabe ir à aula de dança um dia, para experimentar. E deu certo! Porém, é importante ressaltar que não se tratava de atrair qualquer menino. Não que fosse negado a algum a possibilidade de participar, contudo os convites eram direcionados a um grupo de alunos que se demonstrava ou habilidoso, ou com boas capacidades de força e flexibilidade, ou com boas capacidades rítmicas e, sempre, com um certo grau de popularidade na escola – entendendo como popularidade um alto nível de aceitação e de influência sobre os colegas, decorrente de diferentes fatores como carisma, beleza, habilidade, inteligência, sociabilidade, dentre outros. Consciente ou não, nessa prática, que parece ter se instaurado

³⁵ De acordo com a lista de presença das aulas.

mais no entorno do que no cerne dessa experiência – e que por isso corremos o risco de ignorar – parece ecoar uma necessidade de tornar o Grupo de Dança algo popular na escola.

Ao atrair um determinado perfil de meninos para o grupo, fica claro, mais uma vez, que não era apenas uma questão de quantidade, mas a qual discurso o grupo desejava se vincular. Um olhar desavisado poderia ver nessa prática somente uma tentativa de redução de preconceitos e estereótipos quanto à presença masculina na dança. Mas é preciso relativizar essa hipótese, embora ela tenha sido usada como justificativa para as práticas. Sem dúvidas, o enunciado, polido e organizado de acordo com as relações de poder e saber dessa experiência, lançou mão da redução de preconceitos de gênero quanto às práticas corporais para subsidiar os investimentos feitos para que os meninos dançassem, bem como para valorizar a presença daqueles que já estavam dançando. Porém, não podemos cair na armadilha de minimizar o fato de que o incentivo tenha sido direcionado apenas para um determinado perfil de menino, o que pareceu buscar a contraposição de um estereótipo instaurado com o estabelecimento de seu oposto. Enquanto se esperava nos grupos de dança os meninos mais sensíveis, delicados, tímidos e não praticantes de modalidades esportivas, essa experiência apontou para uma busca transparente de meninos viris, agitados, extrovertidos e atléticos. Diante disso, não é possível ignorar a ideia de que uma masculinidade hegemônica tenha sido reiterada no processo de constituição do grupo.

Ainda que exista heterogeneidade entre o perfil de participantes (meninos e meninas) do grupo, ao longo de toda a sua história, não podemos desconsiderar a existência de práticas que buscaram a normalização. Essas práticas não se limitaram aos convites direcionados, mas estão presentes também nas elaborações coreográficas e práticas de preparação corporal. Um trabalho com danças folclóricas poderia apropriar-se de inúmeras manifestações para inspirar suas elaborações coreográficas e a escolha por começar pelo Frevo (manifestação abordada desde o primeiro semestre de existência do grupo) não pareceu aleatória. Tendo como base o perfil dos alunos/dançarinos e alunas/dançarinas desejáveis para o grupo (atletas e hábeis), tornou-se necessário produzir coreografias que lhes fossem desafiadoras e estimulantes, valorizando as capacidades físicas e técnicas e conferindo visibilidade e centralidade aos dançarinos e dançarinas que as apresentavam. Chutes, saltos, acrobacias e malabarismos com uma sombrinha colorida pareceu combinar perfeitamente com a necessidade de valorizar as habilidades dos meninos e das meninas desejáveis, bem como estabelecer uma atmosfera de alegria e euforia carnavalesca – uma prática atraente e desafiadora.

Aumentar a força, a flexibilidade e a resistência sempre foi objetivo das práticas de preparação física no grupo. Desde o princípio, os alunos e alunas fazem alongamentos, chutes, agachamentos, abdominais e flexões. Ainda que possamos admitir que a preparação corporal possibilita ampliar a gama de movimentos possíveis para cada dançarino ou dançarina, parece não se tratar somente disso. Sob a égide da sintonia, parece revelar-se um forte processo de normalização dos movimentos e dos corpos. Se os corpos pesados, pouco flexíveis, fracos e lentos também fazem parte do grupo, é preciso realçar que eles parecem ocupar um lugar periférico.

Todos os dias as aulas se iniciam com uma atividade de preparação corporal, com exercícios de alongamento, agachamentos e chutes. Essa preparação corporal parece ser levada bastante a sério pelo grupo. Os integrantes participam com intensidade, gritam, comemoram suas performances. Os professores acompanham e incentivam durante a execução, seja fazendo juntos, ou batendo palmas ou contando alto (Notas do Caderno de Campo).

De fato, o resultado cênico dos trabalhos coreográficos impressionou as famílias e a escola. Ao longo dos anos, o grupo ganhou prestígio e espaço dentro da instituição, junto à comunidade escolar e perante grupos de dança com trabalhos semelhantes. A cada ano, o grupo foi aumentando o número de participantes, recebendo maior investimento financeiro e em infraestrutura, bem como ampliando suas atuações na escola e fora dela. Se a popularidade do Grupo de Dança parecia importante desde o princípio desse trabalho, os objetivos parecem ter sido alcançados. O que é preciso saber é como essa popularidade impacta o próprio grupo, as famílias, a escola e a dança em si. Como o coletivo de forças atuantes nessa experiência se estabelece? Que perigos anunciam? Resta saber o quanto há de normalização ou liberação nessa experiência.

Diante disso, não posso deixar de chamar a atenção para os possíveis usos mercadológicos das atividades e performances do grupo. Uma vez que a instituição investigada faz parte da rede particular de ensino, é preciso perceber que esta *atividade extracurricular*³⁶ também funciona como um produto diferencial. À medida em que a escola destaca os objetivos pedagógicos do Grupo de Dança – como o desenvolvimento de capacidades artísticas, técnicas e físicas; o desenvolvimento do respeito às diferenças e à

³⁶ A utilização dessa nomenclatura é uma referência à forma como o Grupo de Dança, bem como outras atividades artísticas e esportivas realizadas no contraturno são nomeadas pela própria instituição investigada. Considerando o currículo como “um território político, ético e estético incontrolável”, como nos sugere PARAÍSO (2018, p. 13), sobretudo na escola, nada está fora dos currículos, pois estes são plurais, movediços e abrangentes. Portanto, nesta perspectiva, o Grupo de Dança revela um currículo próprio, que é atravessado por inúmeros outros que se estabelecem dentro e fora da escola.

diversidade de manifestações culturais e a sociabilidade³⁷ –, ela usa deste mecanismo para diferenciar-se de outras instituições de ensino. Ao analisarmos, por exemplo, a apresentação do grupo no *site* do Colégio³⁸, perceberemos, em primeiro plano, um discurso de valorização da cultura nacional, mas também identificaremos o enaltecimento do currículo do grupo, com destaque para viagens nacionais e internacionais, bem como fotos de alta qualidade que podem funcionar como mecanismos de atração de estudantes e famílias. Isso não elimina ou sequer diminui a relevância pedagógica da experiência investigada, contudo, revela outros possíveis interesses que tangenciam a existência do Grupo de Dança.

Fotos estampadas nas agendas e nas campanhas publicitárias do Colégio, desde 2011, revelam o crescimento da projeção do Grupo de Dança. Esse alcance não se limitou aos espaços publicitários, mas ganhou materialidade nos investimentos financeiros, em materiais e espaços para o Grupo na escola. Em 2010, as aulas de dança aconteciam em uma sala de aula utilizada para atividades de leitura e descanso durante o dia. A sala era pequena e localizava-se no 2º andar do prédio da Educação Infantil, um lugar isolado, no turno da noite. Os figurinos do grupo dividiam o espaço da Sala de Coordenação de Artes com os figurinos do antigo Grupo de Teatro. Na medida em que ganhou prestígio na escola, o grupo passou a ocupar outros espaços: maiores, mais visíveis e mais adequados à prática. Se os documentos históricos do grupo forneceram possibilidades de revisitar suas características e mapear seus movimentos, aqui são os espaços e os materiais que nos permitiram acompanhar as linhas de territorialização (ou desterritorialização) dessa experiência.

De uma sala de aula adaptada em um canto isolado da escola, as aulas do grupo passaram para uma sala equipada com piso próprio para a prática de danças, com espelhos e material multimídia, que permite não apenas a execução de músicas, mas a projeção de imagens e vídeos, bem como o acesso à internet – assim é o chamado Salão de Educação Física, onde acontecem as aulas de dança. As roupas e acessórios que ocupavam um canto na sala de Coordenação de Artes, agora ocupam uma sala ao lado da sala de dança, com prateleiras, armários e suportes para cabides que permitem comportar o grande acervo de figurinos que o grupo construiu, desde 2010. Do lado de fora dessa sala, uma placa demarca o território com o nome do Grupo. É preciso perceber que essa mudança espacial não é apenas uma questão estrutural, mas uma prática discursiva que dá centralidade às atividades do grupo de dança. Se antes o Grupo de Dança ocupava um espaço marginal na escola,

³⁷ Informações presentes no *site* do colégio e na Cartilha de divulgação das *atividades extracurriculares*.

³⁸ Fonte: <<http://ct.santoagostinho.com.br/programa/Sarandeiros>>. Acesso em 30/03/2018.

escondido em uma salinha nos corredores desertos, agora o seu espaço se insere próximo à portaria, por onde todo o fluxo de pessoas, a partir das 18 horas, acontece.

Apesar de estar no terceiro andar, a sala fica de frente para as quadras, onde acontecem as atividades esportivas, simultaneamente, com as aulas de dança. Além disso, divide este andar com o Salão Mandela, no qual acontecem os treinos da Equipe de Ginástica da escola. O corredor entre o Salão de Educação Física e o Salão Mandela é um espaço de convivência entre os estudantes que dançam e os que jogam.

É comum ver alunos e alunas das equipes esportivas ocuparem o corredor em frente à sala de dança. Embora a sala esteja no 3º andar, os (as) atletas sempre estão por ali. Hoje alguns assistiam à aula da porta, enquanto outros conversavam com os dançarinos e dançarinas que aguardavam o início de suas aulas. No corredor, também havia alguns pais que conversavam próximo ao bebedouro (Notas do Caderno de Campo, 2018).

Essas mudanças estruturais revelam não apenas a centralidade deste trabalho na escola, fator que é produto e produtor de uma relação de transformação do grupo, mas da dança, nesse contexto. É neste sentido que o Grupo vai se constituindo como um território dançante, tanto do ponto de vista da mobilidade e da transformação, do deslocamento de suas fronteiras e da ampliação de seus movimentos, quanto do ponto de vista da presença da dança na escola. Uma presença que pareceu se ampliar e se fortalecer junto com o desenvolvimento do grupo, sendo, não necessariamente efeito, mas uma contingência de forças transformadoras.

Se é possível admitir que o Grupo de Dança ocupa um lugar de prestígio nessa escola, não podemos analisar essa trajetória de maneira isolada. Inspirados nos exercícios foucaultianos, busquei fazer uma decomposição das práticas para entender como a dança ganhou centralidade nesse campo. Mais uma vez, a conciliação entre profissional e pesquisador tornou-se uma potência para essa investigação, pois a ocupação de diferentes ambientes dentro da escola permitiu-me um acesso profundo e amplo deste campo. Foi, por exemplo, por meio da minha atuação como professor de Educação Física e coordenador dessa área na escola, que consegui fazer uma leitura das inúmeras práticas de dança aí presentes, explorando aspectos curriculares, metodológicos e históricos.

Quando cheguei ao Colégio, em 2009, como professor de Educação Física do Ensino Fundamental, recebi um documento a partir do qual eu deveria organizar a minha prática. No Programa de Ensino da Educação Física daquele ano, a dança já estava prevista em todos os segmentos da Educação Básica e, pelo menos por meio da Festa Junina, todos os anos, do Maternal à 3ª série do Ensino Médio, tinham o conteúdo de dança.

Nesse momento, vale a pena chamar a atenção para a Festa Junina da escola. Segundo a fala de uma das professoras do Departamento de Educação Física, que trabalha na instituição há 28 anos, a Festa Junina naquela escola existe “desde sempre”³⁹. Ainda que eu não tenha me dedicado a uma busca de documentos históricos que revelem a data de surgimento dessa festa, a fala dessa professora, reforçada por outros (também com mais de 20 anos de trabalho na instituição), aponta para um trabalho longo e tradicional com a temática. Contudo, dois outros fatores chamam ainda mais a atenção para essa experiência. Um deles é a participação expressiva dos estudantes na Festa Junina. Em 2016, o Departamento de Educação Física apurou que, aproximadamente, oitenta por cento do alunado participaram das coreografias na Festa Junina. O interessante é que, apesar de todos os estudantes participarem do processo de construção coreográfica para a festa, eles não são obrigados a se apresentarem no dia. Isso nos faz perceber que há uma forte vinculação dos alunos e alunas com a dança na Festa Junina, mesmo sem ter clareza dos dispositivos de poder que atuam nessa relação.

Outro movimento relevante para compreender a dança na Festa Junina é a sua ressignificação dentro da disciplina Educação Física, passando de evento para projeto de ensino. Essa mudança de paradigma, construída pelo grupo de professores, a partir de 2010, deslocou o processo metodológico, bem como a relação dos estudantes com a dança. Ao assumir a Festa Junina como um projeto de ensino, os professores dedicaram-se a elaborar, junto com os alunos e as alunas, coreografias que os aproximassem do tema, trazendo-os para a autoria, para a reflexão e não apenas para a execução da dança. Assim, mesmo aqueles estudantes que não querem, ou não podem (é comum a existência de crianças e adolescentes que desejam dançar, mas não o fazem devido à proibição das famílias, indisponibilidade de tempo ou orientações religiosas) dançar no dia da festa, passaram a participar de todo o processo de elaboração, experimentando a dança, independentemente de se apresentarem ou não.

Além do trabalho anual em torno da Festa Junina, atualmente o tema dança é abordado em outro momento do ano letivo, variando o recorte e o tempo, de acordo com o projeto ou sequência didática – como pude perceber não apenas nos apontamentos curriculares, mas por meio do acompanhamento dos planejamentos e práticas nestes mais de

³⁹ Informação obtida em uma reunião do Departamento de Educação Física, realizada no final de 2015, quando o grupo de professores discutia sobre o tema da Festa Junina de 2016, que viria a ser as memórias sobre a Festa Junina naquela instituição.

8 anos de coordenação do Departamento de Educação Física. Isso significa que as alunas e os alunos desse Colégio têm aulas de danças anualmente, permitindo a recursividade temática, a ampliação e uma provável qualificação da experiência com a dança. Os estilos ou modalidades de dança trabalhados são variados (folclórico, clássico, contemporâneo, salão, popular, de rua) e modificáveis, podendo ampliar o acesso às diferentes manifestações dessa prática, bem como atender aos interesses de aprendizagem oriundos das crianças e adolescente. Mesmo que isso não garanta que os estudantes gostem de dançar, a ampliação do contato com essa prática é um discurso que a coloca em recorrência, podendo ter efeitos de naturalização e, com isso, diminuindo os possíveis estranhamentos e resistências a ela.

Nesse contexto, é relevante ressaltar que, atualmente, as aulas de dança (assim como de outras práticas corporais ou artísticas nessa escola) são desenvolvidas com meninos e meninas juntos – demarcação importante, considerando a prática historicamente arraigada de divisão de conteúdos diferenciados para homens e mulheres na Educação Física (SOUSA, 1994). Ao que parece, isso tenta garantir que todos os sujeitos da experiência sejam estimulados de maneira igualitária, não atrelando a prática a qualquer característica sexual, racial ou credo. É claro que o fato de as aulas serem mistas não impede que as formas de direcionamento e apropriação das práticas seja diferente e nem mesmo que não haja uma divisão interna. Inclusive, nem sempre foi assim.

Em 2009, quando cheguei à escola, as aulas de Educação Física do 6º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio, eram separadas por sexo e, em sua maioria, quem dava aula para as meninas era uma professora e para os meninos, um professor. As mudanças nesse cenário começaram a acontecer em 2011, quando o coletivo de professores de Educação Física optou por não mais dividir as turmas de 6º ano, acompanhando o trabalho misto que já era feito até o 5º ano. No ano seguinte, isso se manteve também para o 7º e não foi necessário esperar até que isso chegasse ao Ensino Médio, ano a ano. Já em 2013, assumimos a organização de turmas mistas em todos os anos, utilizando metodologias⁴⁰ que favorecessem outras organizações de grupo, independentemente do sexo⁴¹. Um olhar menos

⁴⁰ No Ensino Médio, por exemplo, os professores passaram a trabalhar com Planejamento Participativo. Tal metodologia englobou nessa experiência a possibilidade dos próprios estudantes se organizarem em dois grupos para fazer as aulas de Educação Física, considerando as afinidades com o grupo e a relação do grupo com as aulas. Assim, os alunos e alunas podem levar em consideração tanto as relações com as práticas corporais (mais ou menos competitivos, mais ou menos habilidosos, mais ou menos interessados, etc.) quanto as relações afetivas com o grupo. Nesse contexto, observamos a formação, quase que unânime, de grupos mistos. São raros os grupos que coincidem com separações de meninos e meninas.

⁴¹ Vale ressaltar que os documentos oficiais da escola ainda separam as turmas de meninos e meninas. A organização das turmas mistas nas aulas de Educação Física é um arranjo dos professores, que se dá na prática

atento pode ver nessa mudança uma simples alteração estrutural ou metodológica. Contudo, arrisco dizer que tais mudanças estabelecem outra relação cultural com as práticas corporais.

Alguns estudos que discutem a separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física (SOUSA & ALTMANN, 1999; GOELLNER, 2004; DORNELLES & FRAGA, 2009) apontam que, historicamente, essa foi uma prática alinhada com a produção de corpos condizentes com uma expectativa de papéis sexuais hegemônicos. Nesse sentido, a separação entre eles e elas, nas aulas de Educação Física, pode ser um discurso silencioso que reforça diferenciações naturalizantes e estereotípias. Talvez, mais importante do que isso seja pensar que os atravessamentos de gênero, com a separação nas aulas de Educação Física, estabelecem-se produzindo generificações, já que a aula faz parte de um processo histórico que posiciona o sujeito e suas experiências, como nos alerta Joan Scott (1998). Isso não quer dizer que as aulas mistas sejam “melhores” que as aulas separadas. Como ressaltam Dornelles e Fraga (2009, p. 153), “nada garante que as turmas mistas problematizem mais as relações de gênero do que as turmas separadas”. O que considero importante nessa experiência é o tensionamento das generificações das práticas corporais nas aulas de Educação Física, desmitificando as naturalizações, tais como futebol e meninos, dança e meninas. Não será exercício dessa investigação adentrar nos efeitos dessa mudança de aulas separadas para aulas mistas, na Educação Física dessa escola, contudo, é preciso considerar que isso pode ter influenciado nas relações que os alunos e alunas estabeleceram com as práticas de dança.

Toda essa conjuntura parece criar um ambiente muito harmônico para o desenvolvimento da dança como uma prática comum a meninos e meninas, porém a escola apresenta suas incoerências. A escola mantém parceria com uma Escola de Balé, de modo que oferece aulas organizadas no horário do almoço ou no turno da noite. Essa atividade é terceirizada e paga, à parte, pelos estudantes que dela participam. Na contramão do exercício da disciplina de Educação Física e do Grupo de Dança, a Escola de Balé desenvolvia atividades apenas com as meninas. Em princípio, tendemos olhar para esse cenário com naturalidade, uma vez que se a dança já é uma prática culturalmente demarcada pelo feminino, as especificidades do estilo de dança clássica, bem como o seu desenvolvimento histórico, parecem torná-la ainda mais própria de uma “essência feminina”. Contudo, os

e está registrada em suas anotações e acompanhamentos não oficiais. Contudo, nos Diários de Classe da Escola, as turmas de 6º ano do Ensino Fundamental à 2ª série do Ensino Médio, são divididas por sexo.

processos de estabelecimento dessa prática nesse campo também nos fazem pensar no processo de normalização do Balé como prática destinada às mulheres.

Esse processo de normalização fica claro quando pensamos, por exemplo, no modo de divulgação das atividades da Escola de Balé. Em 2011, presenciei como professor de Educação Física, a divulgação das aulas da Escola de Balé em uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Minha turma retornava da Educação Física e a proprietária da Escola de Balé estava aguardando na porta da sala, junto com uma jovem vestida de bailarina, com um collant, tutu (saia de tule, típica do balé clássico) e uma tiara brilhante na cabeça. Meus alunos e alunas entraram na sala e eu resolvi ficar para ver a divulgação e incentivar os estudantes a participar. Enquanto a bailarina posava elegante sobre a sapatilha de ponta, a proprietária da escola de balé falava sobre as aulas, sobre os espetáculos que montavam, os horários de aula e os locais de ensaio. Ao final, ela distribuiu um panfleto com informações e uma ficha de inscrição para participarem da atividade. Para meu grande espanto, somente as meninas recebiam o bilhete. Lembro-me que não me contive e perguntei: “E os meninos?”. Ela não me respondeu diretamente, mas se direcionou aos meninos, desculpando-se e solicitou que aquele aluno que tivesse interesse, levantasse a mão para que ela pudesse lhe entregar o bilhete. Essa experiência, me ajudou a compreender como a prática do Balé, na escola pesquisada, foi reforçada como uma prática estritamente feminina – sem ignorar outros fatores que também colaboram com isso, tanto da ordem dessa experiência, como da ordem cultural mais ampla. Apesar de não haver um discurso de “proibição”, há um discurso de exclusão, que não se dá pela interdição, mas pela normalização e separação. Perceba que o “ticket de acesso” àquela experiência de dança – o bilhete – só foi entregue aos sujeitos que cumpriam uma expectativa de participação ancorada na separação de um corpo sexuado, designado como feminino. É de se esperar que o menino, imerso em uma cultura que produz compulsivamente um discurso que atrela a dança às mulheres, não queira se manifestar diante da turma em relação a esse desejo. Também é de se esperar que, dada a presença da Escola de Balé na escola sempre ter sido marcada pela presença exclusiva de meninas e mulheres (tanto alunas quanto professoras), a possibilidade de participar daquele estilo de dança não tenha passado pelo imaginário dos meninos.

Nessa cena, o Grupo de Dança parece assumir um lugar onde o menino não só podia como era estimulado a dançar. A meu ver, há uma série de práticas discursivas que legitimam o masculino no Grupo de Dança, passando pelos modos de divulgação da atividade – não

apenas divulgando a todos, como demarcando nos bilhetes de divulgação e nas falas com os estudantes que a atividade se direcionava aos meninos e às meninas –, pela presença de um professor – ter um homem como professor comunica, desde o princípio, a presença do masculino naquela prática –, e pelo próprio estilo de dança, que reitera as diferenciações de gênero demarcadas pela cultura tradicional. É interessante perceber que, se por um lado, ao selecionar os sujeitos, o grupo restringe o universo de participação – como refletimos anteriormente –, por outro, ele o amplia, oferecendo aos meninos dessa escola a possibilidade de dançar mais.

Em um movimento contrário à Escola de Balé, que já existia quando o Grupo de Dança foi criado, este último envolveu-se em um movimento de aproximação com as diferentes atividades do Colégio, vinculando-se aos projetos desenvolvidos na dimensão disciplinar. Esse movimento é um elemento importante para compreendermos o desenho desse território da dança. Desde o princípio, é possível verificar que há anualmente aparições do grupo em eventos ou projetos desenvolvidos pela escola, bem como apresentações dos espetáculos do grupo para os alunos e a comunidade escolar. Os portfólios do grupo demonstram que, em 2010, o grupo fez uma apresentação para os familiares no mês de junho; depois participou, pela primeira vez, do Festival Intercolegial de Danças Populares de Belo Horizonte (Festival do qual participa até hoje) e se apresentou para pais, mães e estudantes da Educação Infantil, no mês de dezembro. Em 2011, o grupo fez um espetáculo para toda a comunidade escolar, em comemoração aos 35 anos da escola; além de se apresentar em outro evento da Educação Infantil, voltado para estudantes e familiares. Ao longo dos anos, o grupo sempre se fez presente em atividades da escola, como convidado para apresentar algumas de suas coreografias. Em 2015, quando o grupo completou 5 anos, elaborou um espetáculo inspirado nas manifestações da cultura negra no Brasil. Este espetáculo foi apresentado para todos os alunos da escola e, em 2016, oferecido a toda a comunidade escolar, como um presente de 40º aniversário da escola. Além das apresentações de trabalhos específicos com a cultura popular, o Grupo de Dança inseriu-se em outras atividades da escola, elaborando números específicos para alguns eventos, como missas, formaturas, abertura de jogos e lançamento de projetos.

Nesse período, os alunos e alunas estão ensaiando uma coreografia para um projeto da escola, chamado “Um dia sem sapatos”. A coreografia é um *flashmob* no qual todos os integrantes do grupo (do Mirim ao Juvenil) participam conjuntamente. Nessa apresentação do projeto Um dia sem sapatos o grupo dançará para toda a escola, fazendo uma apresentação por turno (Notas do Caderno de Campo).

Por fim, chamo a atenção para a projeção do grupo fora da escola. Os documentos históricos do Grupo de Dança indicam participações em eventos regionais e festivais nacionais e internacionais. Em 2012, o grupo participou do Festival Internacional de Folclore de Nova Petrópolis-RS, o que se repetiu em 2013, 2014 e 2015. Em 2014, fez sua primeira viagem internacional, representando a cultura brasileira no Festival de Correa, na Argentina. E, em 2016, foi ao México participar do Festival Coloreando o México, passando por várias cidades do estado de Jalisco. É possível pensar que essa projeção nacional e internacional do grupo gera admiração e valorização do trabalho, entre as diversas esferas de socialização ligadas à escola – Gestores, professores, famílias e colegas. Também é possível supor que essa amplitude do trabalho atrai, cada vez mais, alunos e alunas para o Grupo.

Hoje em dia o Grupo de Dança no Colégio já ganhou muito nome [A fala ganhou força, o tom de voz ficou alto]. Então, todo mundo fala assim: “Ah, eu já te vi dançar. Você é do Grupo de Dança” [No seu rosto era possível identificar um leve sorriso. Parecia se orgulhar desse reconhecimento]. E, às vezes, nem conhece, nem sabe meu nome, mas sabe “Ah, esse menino é do Grupo de Dança” (Michel).

Eu acho que a imagem que o Grupo de Dança tem, no Colégio, é de ser um grupo muito aberto a todos. Porque é um grupo muito aberto a todos [Ressalta com mais força fitando-me profundamente, como se conferisse mais veracidade ao enunciado] (Michel).

Todo mundo quer entrar pro Grupo de Dança e tudo mais, e ser parte do grupo, tudo mais, porque o Grupo, ele tem uma posição de destaque no Santo Agostinho, não só pela competência das coreografias, mas também pelas pessoas que passam uma imagem dele. (Helena)

E quando o Grupo de Dança apresentou na escola pela primeira vez o Negra Luz [espetáculo do grupo sobre as manifestações de matriz africana no Brasil, estreado em 2015], foi quando eles ganharam res-peí-to [fala sílaba por sílaba demonstrando força e convicção]. Assim, participar do Grupo de Dança não era uma brincadeirazinha de menina. Aí começaram a respeitar. (Clary)

É preciso refletir, portanto, em que medida todo o cenário descrito até aqui pode impactar na percepção dos alunos e alunas sobre as questões de gêneros e sexualidades na dança. Embora a centralidade deste estudo esteja nas relações de gêneros e sexualidades, e não nas aulas de dança em si, ao compreender a dança como uma prática altamente generificada, é preciso supor que as práticas de dança estabelecidas nesse campo podem trazer contornos singulares para essa experiência. Dançar no grupo pesquisado é diferente de dançar na aula de Balé da mesma escola, bem como é diferente de dançar nas aulas de Educação Física dessa própria escola e de outras. Isso não quer dizer que não haja aproximações entre as experiências, mas é preciso reconhecer as especificidades da prática

investigada. Ao descrever essa cena, creio trazer elementos que podem nos ajudar a entender a singularidade dessa experiência, para que possamos compreender melhor os processos de constituição das relações que acontecem ali.

Assim, toda uma conjuntura de fatores relacionados à dança nessa escola, passando pela dança no programa da Educação Física, sua inserção nas festas e eventos da escola, até a projeção do próprio grupo de dança e suas inserções nos eventos escolares, parecem criar um ambiente de valorização e atratividade para o trabalho aqui investigado. Isso pode nos ajudar a compreender o número elevado de alunos e alunas interessados em fazer parte do grupo, mas nesse rizoma não é possível estabelecer causa e efeito. Não se trata de saber se foram as atividades de dança na Educação Física e eventos escolares que possibilitaram a existência do grupo ou se a existência do grupo influenciou nas práticas e percepções da dança na escola e sustentou sua própria existência. O que importa é reconhecer que há uma rede de forças que produz uma valorização da dança nesse campo, traçando linhas que passam pelas aulas, eventos, projetos e espetáculos. Linhas que rompem as fronteiras escolares na mesma medida em que se deslocam internamente, fazendo dessa escola um território da dança em constante movimento.

3.4. Produzindo imagens que coreografam o campo

Quando iniciamos as intervenções desta pesquisa, o grupo juvenil tinha 25 integrantes e foram estes que elaboraram seus mapas e produziram seus territórios de observação, de acordo com o processo já apresentado anteriormente. Devido às adequações etárias e ao período de nova seleção para o grupo, novos integrantes inseriram-se no processo: 11 oriundos do grupo mais novo (Infantil) e 4 aprovados no teste de seleção. Outros três integrantes saíram do colégio e tiveram que deixar de ir às aulas, e uma optou por não continuar no grupo, ao cursar a 3ª série do Ensino Médio – pois gostaria de se dedicar mais aos estudos. Dessa forma, durante as práticas de observação participativa e captação de imagens – que tiveram duração de 3 meses – o grupo contou com 36 integrantes, sendo 14 meninos e 22 meninas.

Considerando a mudança de perfil do grupo, optamos por dar continuidade ao projeto sem retomar atividades realizadas anteriormente com os novos integrantes. Por entender a cartografia como o acompanhamento de processos que nos ajudam a compreender o coletivo de forças que constituem um fenômeno, optamos por tomar apenas os integrantes que

participaram do processo de elaboração de mapas e territórios de observação como possíveis captadores de imagens, mas os novos integrantes não foram alijados do processo. Ao contrário, foram apresentados à proposta da pesquisa e receberam um convite para colaborar com a investigação. Assim, todos os dançarinos e dançarinas do grupo estavam cientes e envolvidos nos movimentos de produção de conhecimento que ocorreram nas aulas e demais espaços de atuação do grupo, ainda que tenham assumido lugares diferentes na pesquisa (Quadro 1).

Mesmo entre os 21 que elaboraram os seus territórios de observação, considerando o tempo de investigação, comprimido pelos ritos do programa de pós-graduação, não foi possível que todos captassem imagens ou participassem das entrevistas. Nenhum critério de seleção sobre quem iria captar as imagens foi estabelecido. Cada dançarino ou dançarina pôde se organizar livremente para fazer a captação de imagens. Portanto, deixamos que cada dançarino ou dançarina se envolvesse com a pesquisa de maneira voluntária.

QUADRO 1 – Alunos e alunas envolvidos na pesquisa

PSEUDÔNIMOS	IDADE	TEMPO DE GRUPO	ATUAÇÃO NA PESQUISA
Ayla	17 anos	7 anos	Todas as etapas
Clary	17 anos	7 anos e meio	Todas as etapas
Djonatan	17 anos	2 anos	Todas as etapas
Dora	17 anos	9 anos	Todas as etapas
Helena	17 anos	9 anos	Todas as etapas
Isis	17 anos	3 anos	Todas as etapas
Kleber	15 anos	6 anos	Todas as etapas
Marco Túlio	17 anos	9 anos	Todas as etapas
Michel	17 anos	7 anos	Todas as etapas
Roberto	17 anos	9 anos	Todas as etapas
Beatriz	17 anos	2 anos	Não captou imagens
Berenice	16 anos	6 anos	Não captou imagens
Daniel	17 anos	2 anos	Não captou imagens
Judith	17 anos	8 anos	Não captou imagens
Luana	17 anos	9 anos	Não captou imagens

Luciana	16 anos	6 anos	Não captou imagens
Malala	15 anos	3 anos	Não captou imagens
Marluce	16 anos	4 anos	Não captou imagens
Paula	17 anos	7 anos	Não captou imagens
Pietro	17 anos	9 anos	Não captou imagens
Priscila	17 anos	2 anos	Não captou imagens
Rogério	17 anos	2 anos	Não captou imagens
Tainá	16 anos	7 anos	Não captou imagens
Victória	16 anos	6 anos	Não captou imagens
Wanderley	17 anos	2 anos	Não captou imagens
Alice	15 anos	5 anos	Não elaborou mapas e não captou imagens
Bárbara	15 anos	7 anos	Não elaborou mapas e não captou imagens
Danilo	14 anos	6 anos	Não elaborou mapas e não captou imagens
Joana	15 anos	4 anos	Não elaborou mapas e não captou imagens
Jorge	16 anos	7 anos	Não elaborou mapas e não captou imagens
Lino	15 anos	7 anos	Não elaborou mapas e não captou imagens
Lorayne	15 anos	Novata	Não elaborou mapas e não captou imagens
Marlon	16 anos	4 anos	Não elaborou mapas e não captou imagens
Maya	15 anos	6 anos	Não elaborou mapas e não captou imagens
Neitan	17 anos	3 anos	Não elaborou mapas e não captou imagens
Nício	16 anos	Novato	Não elaborou mapas e não captou imagens

Pedro	15 anos	7 anos	Não elaborou mapas e não captou imagens
Poly	17 anos	Novata	Não elaborou mapas e não captou imagens
Renata	15 anos	Novata	Não elaborou mapas e não captou imagens

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa

Logo no segundo encontro, quando pedi que cada integrante revisitasse seu mapa para encontrar os pontos de conexão com gênero e sexualidade, alguns alunos e alunas me procuraram para falar de suas ideias. Nessas conversas, pareceu-me comum um sentimento de dúvida sobre como fazer, se estava certo ou errado o que estavam pensando. Busquei tranquilizá-los, demonstrando que não há uma restrição ou padronização de pensamento e nem mesmo de atuação. Reforcei que o único direcionamento é que eles e elas deveriam buscar nas práticas as ações que poderiam transformar em imagem/vídeo aquilo que eles pensavam sobre o assunto.

Ele [o aluno] me falou sobre a liberdade de dançar. Nesse momento perguntei como e onde ele via isso? Imediatamente Rogério começou a descrever práticas, tais como... Após sua fala eu só disse: “Então, filme isso!” Naquele momento, ele pareceu ter entendido e achado mais simples do que imaginava: “Ah, tá! Só isso?!” (Notas do Caderno de Campo, 2018).

A aluna Berenice trouxe-me uma angústia. Segundo ela, apesar de encontrar facilmente em seu mapa as relações de gênero e sexualidade, não seria possível captar imagens do que gostaria. Seu mapa representava uma trajetória das relações entre os meninos e meninas no Grupo de Dança ao longo dos anos.

Devolvi para ela a pergunta: “O que você pode fazer?”. Ela mesma respondeu que poderia fazer um recorte do presente. Que poderia mostrar esse ponto da trajetória, ou seja, como o grupo está agora. Mas deixou claro que queria explicitar que nem sempre foi assim. Nesse momento, disse a ela que a elaboração da pesquisa, bem como do documentário, passará por outras fases e ela poderá trazer isso depois (Notas do Caderno de Campo, 2018).

É importante ressaltar que Berenice faz parte do Grupo desde a sua gênese, em 2010, e isso parece ter sido primordial para permitir-lhe elaborar seu mapa. Tal fato chamou-me a atenção para a diversidade dos alunos e alunas do grupo, em relação ao tempo de participação no grupo, às trajetórias estabelecidas em seu interior e até mesmo à idade. Como na situação anterior, essas questões podem influenciar os modos de significação da experiência no

grupo. Nessa cena, ressaltou que, dos 34 integrantes atuais, 7 fazem parte do grupo desde 2010, ano de sua criação, sendo 4 meninas e 3 meninos. Outros 11 (8 meninas e 3 meninos), desde 2012, quando foi criada a segunda turma do Grupo. E, desde 2013, mais cinco integrantes que ainda fazem parte do trabalho começaram a dançar no grupo (3 meninos e 2 meninas). Isso significa que mais da metade dos alunos e alunas (21 adolescentes) fazem aulas de dança no grupo há pelo menos 5 anos. Entre os demais, existem integrantes com 3, 2 ou 1 ano de participação e até mesmo aqueles que acabaram de ingressar. Há que se considerar que o tempo de relação com o grupo, tanto no que se refere às pessoas quanto ao desenvolvimento do trabalho em si, exerça alguma influência sobre a forma como esses sujeitos dão sentido para suas experiências nesse campo.

Para além do tempo, também são diversas as suas trajetórias no grupo. Existem aqueles sujeitos que sempre foram desse mesmo grupo, tendo entrado desde o início ou depois de mais velhos. Já outros, estiveram no grupo infantil e ingressaram no grupo juvenil há menos tempo. Ainda que os integrantes participem de muitas atividades conjuntas, como em viagens e apresentações, a divisão dos ensaios pode gerar uma relação que os reagrupa dentro do grupo maior, de acordo com as características mencionadas, como, por exemplo, na constituição de subdivisões por afinidade.

Querendo ou não, quando se passa para o outro grupo eles ficam meio, [Ela tentou escolher uma palavra, fazendo expressões de que era algo negativo e continuou] assim, te excluindo mesmo! Porque você acabou de chegar, você é diferente. Já tem um ciclo de amizades ali. É difícil você se encaixar... Isso é uma coisa que a gente percebe muito hoje também. Com esse tanto de novata que entrou esse ano e as meninas do infantil que passaram [para o Juvenil], tem muito... Sempre teve isso no grupo. E acaba que cria muita inimizade no grupo. E cria os grupinhos. Fica separando assim, quem sabe, quem não sabe. [Ao dizer ela mesma deixa expressar sua decepção, o tom das palavras vai ficando mais baixo, sua face traz contornos de tristeza e ela termina com um suspiro, quase um lamento]. (Tainá)

Sei lá, tem os grupinhos das meninas que são mais à vontade, aí tem os meninos, as novatas, os novatos [enquanto dizia gesticulava com as mãos dando ênfase à divisão dos grupos]. Tipo, separa muito. (Paula)

Além disso, há aqueles alunos e aquelas alunas que já participaram de grandes viagens, como o caso dos Festivais de Nova Petrópolis e Passo Fundo, no Rio Grande do Sul; do Festival de Corrêa, na Argentina e do Festival Coloreando o México, no estado mexicano de Jalisco. Isso parece ser um marco na trajetória do dançarino e da dançarina do grupo. Esses momentos nos quais as alunas e os alunos compartilham entre si experiências para além do palco, conhecendo juntos novos lugares, novas pessoas, dividindo o alojamento, a mesa do café, o almoço, o jantar, dividindo o ônibus, o avião, os passeios,

parecem aproximar ainda mais determinados grupos. Inclusive, é possível perceber proximidade entre alguns integrantes com faixas etárias distantes (como estudantes da 3ª série e do 9º ano do Ensino Fundamental) e que se permitiram estabelecer fortes laços afetivos a partir dessas viagens. Muitos dos alunos e alunas que fazem parte do atual grupo juvenil já participaram desses momentos, no próprio juvenil ou quando ainda eram do grupo infantil, mas existem aqueles que ainda não participaram. Essas viagens estão sempre na pauta do grupo, seja para solicitarem novas viagens (o que fazem com frequência) ou para contar casos das que já foram realizadas.

No final da aula, ao conversar com os alunos sobre os próximos compromissos com o grupo, uma das alunas perguntou: “Então fessor, e a nossa viagem?” Nessa hora todos ficam alvoroçados. Pedi que tivessem calma, que eu ainda estava olhando, que existem algumas possibilidades, mas nada certo. Revelei que há um convite para retornarmos à Argentina. Todos ficaram bastante felizes com a informação, até o momento em que eu disse que, nesse caso, iria para a Argentina quem não foi da última vez [2014]. Nessa hora, alguns alunos e alunas que estão na 3ª série do Ensino Médio, que participam do grupo desde 2010, espernearam: “Como assim?”; “A gente tá no último ano. A gente merece!”; “Não acredito que você vai fazer isso com a gente.”. Preferi não render e disse que quando tivermos algo mais concreto conversaremos mais. (Notas do Caderno de Campo, 2018)

Ele [Fernando] chegou no meu banco [do ônibus em que viajávamos]... e começou a lembrar de um caso de outra viagem na qual o ônibus era ruim... O comentário do Fernando chamou a atenção de duas meninas que começaram a contar das viagens com o grupo. Falaram de transportes ruins e de ônibus chique, de dormitórios coletivos na Argentina, onde apareceu uma barata e de hotéis maravilhosos no Rio Grande do Sul. (Notas do Caderno de Campo, 2018)

Compreender esse cenário é importante para que o leitor e a leitora percebam como as fronteiras das aulas de dança são atravessadas por outras cenas, produzindo um território existencial muito mais amplo e, sem dúvida, indissociável. Não é possível isolar a aula como foco de análise para a compreensão desse fenômeno, pois cada jovem produz uma experiência no grupo na relação com outras já vivenciadas. A experiência de dançar, atravessada pelo gênero e pela sexualidade, passará inevitavelmente por linhas que não respeitam o tempo e o espaço da aula, mas criam um território muito mais amplo e complexo. A pluralidade de idade, tempo de grupo e trajetórias em seu trabalho, são apenas alguns exemplos das forças que atuam nesse fenômeno e que nos ajudaram a compreender o processo de constituição desses adolescentes na relação com a dança, consigo mesmos e com os outros.

Durante a investigação, a captação de imagens aconteceu de duas maneiras distintas. Uma realizada pelos integrantes do grupo e outra realizada por uma responsável técnica, convidada para auxiliar na produção do registro audiovisual. Considerando a especificidade

do produto desta pesquisa, procuramos o auxílio de uma aluna do curso de Publicidade da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Essa universitária é ex-aluna do Colégio onde realizo a pesquisa e conhece os integrantes do grupo – o que pode ter diminuído os estranhamentos dos dançarinos e dançarinas em relação à sua presença. Durante a pesquisa, ela participou das reuniões e implicou-se no processo, acompanhando aulas, apresentações e viagens, para que pudesse se inserir no grupo e captar imagens com maior qualidade e espontaneidade. É claro que a sua presença interferiu na dinâmica das aulas, assim como todo o processo de produção desta pesquisa, que deslocou os territórios existenciais do grupo. Com o tempo, a participação da nossa colaboradora técnica⁴² foi sendo assimilada pelo grupo, diminuindo os estranhamentos quanto a sua presença e ação.

Com os meninos gravando eu fico muito curioso *pra* saber o que que eles querem, e ninguém fala! [Ele ri, faz uma expressão de ansiedade e reforça] Muito curioso! E às vezes com a Priscila [colaboradora técnica] mesmo gravando, a gente pensa: ‘Ah será que se eu faço isso, isso é por que? Influencia em alguma coisa ou será que eu tô forçando alguma coisa?’ E tipo, isso faz com que a gente pare e pense, no que que a gente tá fazendo e no que a gente pode fazer... mas continuou as mesmas coisas. [Elevou e depois relaxou os ombros como quem expressa indiferença] (Fernando)

Quanto à captação de imagens feita pelos próprios alunos e alunas, preocupado com as questões éticas da pesquisa, bem como com a qualidade do produto, disponibilizei o meu celular para que as captações de imagens fossem feitas sempre no mesmo equipamento. Assim, essas imagens sempre estariam comigo, evitando algum tipo de uso indevido pelos próprios integrantes, bem como garantindo uma qualidade de imagem semelhante durante todo o processo. Em todas as aulas, eu falava no início: “Pessoal, o celular está sobre a mesa para quem quiser filmar!”. Logo na primeira aula de captação foi possível perceber que os alunos e alunas estavam engajados com o trabalho, bem como pareciam ter clareza do que desejavam filmar.

No início da aula, quando falei que o celular estava sobre a mesa, disponível para a filmagem, uma das alunas perguntou: “O que vai ser hoje?”, referindo-se a que danças seriam trabalhadas. Todos os integrantes ficaram atentos à resposta. Quando respondi, outro aluno se manifestou: “Ah tá! Então vou filmar outro dia”. Nesse momento, um dançarino e uma dançarina disseram que gostariam de filmar, considerando que a aula seria sobre danças gaúchas. (Notas do Caderno de Campo, 2018)

⁴² Ela também foi a responsável técnica pela edição dos vídeos.

De certa forma, essa busca por um momento adequado para filmar pareceu-me efeito da estratégia de engajamento que se valeu da produção dos territórios de observação. A situação acima repetiu-se em muitas aulas, o que nos sugere que cada um havia pensado e selecionado situações específicas para suas filmagens. Contudo, durante o desenvolvimento da pesquisa, esses territórios foram se reconstituindo, encontrando outras linhas, outros desenhos, seja pela impossibilidade de filmar exatamente o que se tinha planejado ou pela emergência de outras experiências.

O aluno Michel havia feito uma cirurgia na boca e estava impossibilitado de dançar. Nesse dia ele decidiu ir à aula apenas para captar suas imagens. Antes de filmar ele me perguntou se eu poderia fazer a coreografia de Oxum, porque ele gostaria de filmá-la. Ele me explicou que essa dança deixaria mais claro a diferenciação de movimentos para os meninos e para as meninas, algo que ele quer abordar. Disse ao aluno que a aula não será intencionalmente modificada em função da pesquisa e que ele poderia buscar nas práticas daquela aula elementos que o ajudem a expressar suas ideias. Disse também que, caso essa dança apareça em outro momento, ele poderia filmar novamente, sem problemas. (Notas do Caderno de Campo)

Aline se aproximou correndo e disse: “Me empresta o celular! Rápido, rápido!”. Na hora eu apontei e disse: “Está sobre a mesa”. Ela correu pegou o celular e foi em direção aos meninos que se olhavam no espelho dizendo: “Eu tenho que filmar isso!”. (Notas do Caderno de Campo)

Além disso, as movimentações dos alunos e alunas para captarem suas imagens foram demonstrando que o território existencial dessa experiência ultrapassa o espaço e o tempo da aula de dança. Os integrantes demonstraram a necessidade de filmar em outros ambientes e em outros horários por onde se estende o território da dança, atravessado pelas questões de gênero e sexualidade.

Nesse dia Berenice captou 4 vídeos. As situações observadas por ela não eram na aula de dança. Apesar da aula começar as 20hs, segundo ela, os colegas chegam as 19h30 e ficam no corredor e no salão Mandela, até iniciar a aula. Ao que parece, para ela, o território da dança engloba esse momento. (Notas do Caderno de Campo)

Durante o processo de produção das imagens também foram enfrentadas algumas dificuldades. Ainda que os alunos e alunas soubessem que seriam filmados – devido à preparação coletiva para esse momento – durante as aulas foi possível observar alguns estranhamentos em relação ao colega que captava imagens, bem como em relação à filmagem da colaboradora técnica. Isso pôde ser visto em situações de aceno para a câmera, de integrantes que procuram se distanciar do captador ou de comentários sussurrados enquanto olhavam para o sujeito que filmava. Porém, é importante ressaltar que, com o tempo, tanto a presença da filmagem externa, quanto a dos colegas que estavam filmando

foi se tornando algo inerente à aula, de forma que os estranhamentos foram se tornando cada vez menos aparentes.

Outra dificuldade encontrada durante o processo de filmagens esteve na relação entre dançar ou filmar. Em diversas situações os alunos e alunas demonstraram enfrentar esse conflito, que foi resolvido de diferentes maneiras pelos colaboradores. Alguns abdicaram de dançar para filmar em alguma aula; outros aproveitaram momentos em que estavam com alguma lesão ou doença que os impossibilitava de fazer a prática para dedicarem-se às filmagens, e outros conseguiram conciliar as duas coisas em uma mesma aula.

Em alguns momentos, pude observar que a aluna Berenice, que estava captando imagens nesse dia, parava de filmar e dançava um pouco. Quando ela percebeu que eu a observava enquanto ela dançava com o celular na mão, me disse: “Eu não quero perder os passos novos”. (Notas do Caderno de Campo, 2018)

Enquanto Rogério fazia sua captação de imagens para este estudo, ele também procurava fazer os passos da dança que estavam sendo ensinados. Para filmar, ele subiu em uma pilha de tatames que estava no fundo da sala. Quando parecia ter algo que lhe chamava a atenção, ele filmava. Quando não estava filmando executava os passos de dança, lá em cima mesmo. (Notas do Caderno de Campo, 2018)

Embora, no início, o grupo tenha se mostrado bastante engajado, em determinado momento eles pareceram se distanciar. Nas primeiras aulas, sempre havia mais de um integrante interessado em produzir suas imagens. Passadas algumas aulas a motivação com o trabalho pareceu perder força.

Não sei se a dinâmica das aulas e o desejo de dançar está dificultando a filmagem ou se o interesse dos alunos e alunas diminuiu, ou ainda se estão esperando o momento mais apropriado para captarem o que acham importante. Talvez seja um pouco de tudo isso junto. (Notas do Caderno de Campo, 2018)

Naquele momento, fiz uma aposta na ampliação do tempo de imersão no campo para observação e captação das imagens. Considerando que a criação de uma cartografia pode lançar mão de muitos processos de mediação, acordos e contrastes (OLIVEIRA & PARAÍSO, 2012), nessa cena, tornou-se importante dar mais tempo para que os dançarinos e dançarinas pudessem se encontrar em seus territórios de observação. Além disso, segundo os colaboradores da pesquisa, essa experiência envolve dinâmicas, relações e espaços que ainda não haviam emergido no tempo observado. Portanto, essa ampliação também atendeu à demanda de alguns integrantes de captar imagens em outros espaços, como camarim, o ônibus em que viajamos para nos apresentar e as apresentações em si.

A produção de imagens dos dançarinos e dançarinas exigiu deles ocupar um novo território. Exigiu que voltassem para as práticas das aulas com outros olhares, com outro modo de atenção. Suas observações, seus focos, seus deslocamentos e suas intenções produziram uma coreografia desse campo. Uma coreografia polifônica, composta não apenas pelo discurso dos que filmavam, mas, também, pela reação daqueles que estavam no foco das câmeras e pelos enunciados que constituem cada lente. Uma coreografia que transformou o campo na medida em que o cartografou no próprio tecido dessa realidade social, conforme ensinado por Oliveira e Paraíso (2012).

3.5. O espaço das conversas

Coreograficamente, o espaço não se refere simplesmente ao ambiente físico, mas ao lugar da relação. E é assim que me refiro ao espaço das conversas, como uma relação que faz emergir os movimentos, deslocamentos, intensidades e formas nesta coreografia. O processo de acompanhamento dessa experiência, na qual tentamos compreender os atravessamentos das relações de gênero e sexualidade nas aulas de dança, passou por inúmeras conversas. Conversas que ora se desenrolaram como bate papos aparentemente desinteressados com os diversos atores e atrizes que compõem essa cena (estudantes, pais e mães, docentes, membros da gestão), ora apresentaram contornos mais diretivos, não no sentido da formalidade que engessa e esteriliza a experiência, mas no sentido de uma escuta sistematizada, pensada com tal objetivo. Portanto, nomeio como conversa todos os diálogos estabelecidos entre os sujeitos da pesquisa que, de alguma forma, fizeram emergir novos movimentos, deslocaram os questionamentos, destacaram novos territórios, apresentaram reflexões sobre as práticas e provocaram reflexões sobre a experiência – tanto a de fazer parte daquele Grupo de Dança, quanto a do próprio fazer da pesquisa.

Ao longo das conversas que foram dando forma e intensidade a esse rizoma coreográfico, percebi que precisaria qualificar a minha capacidade de escuta. Descobri, ao pesquisar que, como professor, falo muito mais do que escuto. Talvez eu já soubesse disso. A diferença é que agora isso incomoda. Comecei a perceber que muitas coisas ditas eu sempre ouvi, mas nunca escutei. Como professor, sempre fui agitado, enérgico, falante, como alguém que domina a cena tendo clareza do que quer e como quer. A escuta exigiu que eu me deslocasse desse lugar, criando um novo espaço de atuação. Um espaço de relação

menos acelerada e mais intensa, menos objetiva e mais fluida, com menos dominação e mais entrega. Deixar que a experiência do dizer do outro realmente me tocasse foi algo construído ao longo deste estudo. Ainda me sinto tentando aprender como acessar a experiência do dizer, na sua riqueza de afetos, agenciamentos e ecos que se revelam, também, conforme alertaram Tedesco, Sade e Caliman (2013), nos elementos extralinguísticos.

O Caderno de Campo desta pesquisa está cheio de *post-its*, com diversas perguntas e apontamentos que deixei escapar nas conversas estabelecidas durante a observação participante. Não que eu tenha a pretensão de captar tudo, pois isso seria impossível, incontável e até indesejável, em certa ordem. Mas sentia que poderia ter me entregado mais à experiência da escuta. Nesse sentido, o caderno de campo foi um instrumento não apenas de relato, mas de retorno à experiência, de forma que a escrita foi qualificando a escuta, aproximando-se do que Barros e Kastrup (2015) revelaram sobre as potencialidades desse instrumento. A sensação de frustração nos primeiros relatos desencadeou um processo contínuo de mudança na forma de escutar, propiciando um distanciamento de uma escuta passiva – ou da não escuta –, e uma tentativa constante de acessar a experiência na fala.

A cada relato, a escrita foi se tornando menos solitária. Se no início as conversas, bem como as demais observações do campo, pareciam informativos desalmados, ausentes de sujeitos e de experiências, com o tempo, o caderno de campo foi ganhando vida, fazendo emergir os diálogos e a polifonia presentes naquela experiência. Assim, os relatos, paulatinamente, assumiram uma coletividade na anúnciação das diversas experiências que produziram um mapa com muitas linhas, com diversos relevos, elevações e declives. Um mapa ainda com arestas e pontas soltas, mas com intensidade e autoria.

Embora os três meses de observação tenham qualificado a minha capacidade de escuta, quando parti para as entrevistas,⁴³ outras dificuldades apareceram. Nesta investigação, as entrevistas foram importantes para que os alunos e alunas pudessem não

⁴³ Tratei, aqui, como entrevista o momento em que foi realizada uma conversa individual com alguns colaboradores e colaboradoras. Faço essa opção sem deixar de compreender que a entrevista, na pesquisa cartográfica, estende-se durante todo o processo de investigação, em todos os momentos em que converso com os alunos e alunas sobre a produção ou sobre a temática abordada, podendo até mesmo preceder o início e ultrapassar o final do limite temporal de realização da pesquisa (TEDESCO, SADE & CALIMAN, 2013). Dessa forma, utilizo a terminologia entrevista para me referir aos momentos nos quais conversei com os colaboradores e colaboradoras, buscando acessar o compartilhamento das experiências, com um direcionamento específico. Na entrevista, havia um estímulo inicial e pontos de alerta para possíveis aprofundamentos. Isso se difere das incontáveis conversas que tive com os alunos, alunas, pais, mães, professores e professoras durante todo o período da pesquisa, e mesmo antes e depois do período de observação participante.

apenas explicitar, mas dar sentido aos acontecimentos enfrentados no grupo (BONDIA, 2002). Assim, não se tratava de explicar os acontecimentos, mas de produzir sentidos para as práticas filmadas e para as relações estabelecidas no grupo. Nesse processo, foi relevante, portanto, não apenas compreender qual a relação das práticas filmadas com as questões de gênero e sexualidade, mas como elas, possivelmente, emergem e que sentimentos e atitudes impulsionam. Mesmo tendo clareza desses objetivos, a elaboração de um roteiro de conversa foi necessária para trazer segurança e direcionamento. Dada a minha inexperiência, optei por realizar algumas entrevistas como teste⁴⁴, que teve mais o intuito de preparar o próprio pesquisador para a conversa do que testar o instrumento/roteiro. Nesses testes, percebi que o estímulo/convite inicial para a fala, bem como os pontos destacados no roteiro da conversa (as práticas que dizem das relações de gênero e sexualidade no grupo, os sentimentos e as atitudes causadas por elas, e as possibilidades de emergência dessas práticas) pareceram adequados, contudo, a capacidade do pesquisador de captar e retomar pontos chave ainda precisava ser qualificada. Ao retomar as falas das entrevistas, fiz diversas observações sobre provocações que eu poderia ter feito para compreender melhor a experiência e não fiz.

Ainda com tais dificuldades, e talvez exatamente por estar ciente delas, é possível dizer que as entrevistas cumpriram o papel que Tedesco, Sade e Caliman (2013) atribuem a elas, o de possibilitar compartilhar as experiências vividas. Nesse sentido, elas contribuíram para compreender melhor os sentidos e significados dados às relações de gênero e sexualidade nas aulas de dança. Não posso deixar de pontuar que o aprendizado da escuta, experimentado aqui, serve não apenas para o pesquisador, mas, sobretudo, para o professor que pôde encontrar nas conversas com os alunos e alunas o acesso à emergência da própria experiência, que se modifica na explicitação do dizer. Entendendo que uma escuta qualificada possibilita aos estudantes uma nova experiência do dizer, levando-os à reflexão, ao diálogo com outros enunciados e à possível transformação da própria experiência, creio ser esse mais um ponto de profunda transformação desse professor/pesquisador no curso desta investigação.

Mesmo aumentando o tempo de imersão no campo, para que os alunos e alunas pudessem captar suas imagens, dos 21 integrantes que elaboraram os mapas, apenas 12

⁴⁴ Para esse momento, selecionei duas alunas e um aluno que, de acordo com as minhas observações, pareceram menos engajados na investigação. Embora isso possa ser bastante subjetivo, o critério de escolha foi fazer o teste com estudantes que não haviam captado imagens durante o período de observação. Vale ressaltar que uma das alunas acabou por captar imagens no período entre o convite para a conversa e a conversa, sendo, portanto, utilizado o vídeo como recurso durante a entrevista.

captaram. É provável que os elementos já ressaltados – tempo de pesquisa, conflito entre dançar ou filmar, bem como, não aparecer a situação que planejaram filmar – tenham colaborado para que 9 integrantes não tenham filmado. Porém, gostaria de acrescentar outra análise possível dessa cena. Precisamos admitir que nem todos os alunos e alunas se engajam da mesma forma nas atividades propostas. Fazer uma cartografia de uma experiência pedagógica também se trata de desenhar as contradições e diversidades, comuns à heterogeneidade característica do fazer coletivo. Nessa heterogeneidade, é possível encontrar, por exemplo, integrantes que ficaram muito ausentes durante esse período – uma das alunas estava envolvida com os ensaios de um outro grupo de dança do qual participa e precisava se ausentar muitas vezes dos ensaios do grupo; outra, passou por alguns problemas de saúde que a impediram de estar presente em muitos momentos. É possível imaginar que, nesses casos, quando as alunas estavam presentes, a pesquisa ficava em segundo plano. Dançar efetivamente parecia-lhes muito mais importante, sendo claramente a atividade que as trazia ali. Ainda que no início do processo eu tenha percebido um forte interesse e engajamento dos alunos e alunas, também percebi, durante os três meses de observação, que para alguns a pesquisa ficava em segundo plano – como no caso dessas que se ausentaram.

Mesmo compreendendo que os dançarinos e dançarinas que não captaram imagens podem ter se envolvido com a temática e estarem interessados na discussão, de acordo com as observações das aulas e da participação dos estudantes nas atividades propostas por esta cartografia, compreendemos que as entrevistas deveriam ser realizadas somente com os colaboradores e colaboradoras que captaram imagens, uma vez que a entrevista partiu exatamente dessas imagens para compreender a experiência de cada sujeito. Além disso, alguns elementos dos territórios de observação, criados pelos e pelas adolescentes e das observações também fizeram emergir possíveis categorias de análise, as quais busquei compreender melhor durante essa etapa da pesquisa.

Constituímos os *Espaços de Experiência da aula* como uma das categorias de análise. Embora a aula seja comumente pensada a partir dos alunos e alunas que estão diretamente envolvidos com a prática, na aula de dança aqueles jovens ocupavam hora o lugar de quem dança, hora o lugar de quem não dança. Ao que me parece, esses lugares constituem-se de maneiras muito distintas, sendo constantemente atravessados pelas questões de gênero e sexualidade. Outra categoria que parecia ser relevante foi *O olhar*. Tanto nas conversas, quanto nos territórios de observação e em minhas observações do campo, o olhar pareceu um elemento importante das relações estabelecidas nessa experiência. O olhar que

acompanha, que copia, que convida, mas também compara, intimida, constrange. O olhar que deseja ou despreza. Parece importar aqui tanto o olhar para si, quanto o olhar para o outro, tanto olhar quanto ser olhado. De forma semelhante, *o toque* pareceu central para compreender os atravessamentos de gênero e sexualidade. Meninos e meninas tocam-se durante a aula, durante as danças e fora delas. Um toque que ganha inúmeros sentidos, um toque polimorfo e polifônico. Um carinho, uma brincadeira, com força, com delicadeza, desprezioso ou cheio de intenções, intenções transparentes ou opacas. E, por último, parecia destacar-se nessa experiência a relação com a *Estética Corporal*. Os corpos que estão expostos, à mostra, parados ou em movimento. Corpos que se divergem e geram comparação. Na mesma cena coexistem corpos que se exibem e que se escondem, que se aproximam e se distanciam numa relação que combina estética, performance, normalização e que parece promover diversas sensações.

A percepção dessas categorias não teve como efeito o engessamento da entrevista, mas, de alguma forma, permitiu atentar para os pontos de pouso dessa atenção cartográfica. Num exercício de acompanhamento do movimento dos sujeitos na construção desta pesquisa, no qual as trocas de informação permitiram acessar a experiência vivida, as categorias funcionaram como possíveis focos coreográficos, que se acendiam à medida em que se revelavam nas falas dos alunos e das alunas. Embora haja uma série de elementos coreográficos que coexistem em uma cena e que são essenciais para a coreografia que se apresenta, determinados movimentos recebem um foco diferenciado, que permite olhar mais de perto e reparar no detalhe. Assim, as categorias ajudaram a colocar luz sobre os detalhes e buscar compreender as minúcias da cena, do movimento, do deslocamento, dos esforços e intensidades que constituem essas práticas atravessadas pelas questões de gênero e sexualidade. Após as entrevistas, algumas categorias pareceram realmente centrais, outras provocaram movimentos que mudaram o foco da coreografia e novos elementos emergiram na experiência do dizer, provocando o deslocamento da cena para outros espaços.

Nesta pesquisa, as entrevistas não representaram a finalização da produção de dados. Considerando os movimentos e deslocamentos das observações do campo, das captações de imagens, das conversas com os diversos atores e das entrevistas realizadas com alguns dos colaboradores e colaboradoras, estabeleci uma série de diálogos possíveis com os movimentos teóricos sobre as questões de gênero e sexualidade. Nesse diálogo, houve a necessidade de investir em produções teóricas que ainda não haviam sido exploradas até aquele momento da pesquisa. Foi nesse contexto que outros autores, como Pierre Bourdieu

(2017), Daniel Welzer-lang (2001), Raewyn Connell (2013) e Daniel Borrillo (2016), tornaram-se referências importantes para esta investigação. Assim, em um exercício que visou possibilitar ao campo dizer aquilo que realmente lhe dá sentido e não apenas imputá-lo daquilo que a teoria já disse, estabeleci relações entre as produções teóricas e a experiência do Grupo de Dança e as apresentei ao Grupo.

Até então, nenhum conceito havia sido abordado com os meninos e meninas. Perguntas como o que é gênero, o que é sexualidade, isso é inato ou cultural, nada havia sido abordado nesta investigação. É claro que isso não quer dizer que os estudantes não tivessem suas representações, sejam elas com maior ou menor grau de embasamento acadêmico/científico, mas não houve nenhuma intervenção que pudesse induzir a reflexão dos alunos em um eixo teórico específico. Assim, esse momento de partilha das reflexões que eu havia feito sobre as questões de gêneros e sexualidades na experiência do Grupo de Dança foi o primeiro no qual o grupo foi apresentado às teorias utilizadas como lentes possíveis para a leitura desse campo.

Esse espaço da conversa não se tratava de uma averiguação da verdade, mas da busca de produção de sentido coletivo, um momento de pensar sobre a vivência a partir de outras referências. Com espaço para intervenções, questionamentos, dúvidas e posicionamentos, os alunos e alunas puderam se reconhecer na produção de conhecimento da pesquisa. Sempre que apresentava alguns acontecimentos do grupo e apontava elaborações teóricas, que poderiam nos ajudar na compreensão desses acontecimentos, perguntava ao grupo: “Vocês acham que isso faz sentido para vocês?”. As respostas sempre positivas a essa pergunta não foram tomadas como uma comprovação teórica, mas como uma elaboração conjunta de sentido para aquela experiência, que parece ter proporcionado aos alunos e alunas a possibilidade de saírem desse encontro com o sentimento de que conhecem melhor a si mesmos, bem como suas relações no grupo.

Enquanto falava podia ver os olhares atentos, algumas cabeças fazendo sinal de positivo, bem como os olhares de lado – quando pareciam ver desnudar algumas questões que queriam esconder, ou que não haviam percebido daquela forma ainda. As respostas em relação ao sentido das reflexões para eles e elas eram sempre positivas. Em vários momentos, houve manifestações coletivas, com risos, falas e expressões de surpresa ou espanto. Ao final, muitos alunos e alunas vieram se expressar individualmente. Um deles disse: “Nó fessor, cabuloso esse trabalho viu. Esse grupo é muita coisa”. Outra parecia muito empolgada: “Nossa! Isso é muito a gente! Tudo isso. Impressionante. Tô louca pra ver o vídeo”. (Notas do Caderno de Campo)

Ao terminar este registro escrito, ainda haverá conversas em aberto. A elaboração do Registro Audiovisual, que será finalizada após o término desta dissertação, também contará com um espaço de conversa, não só com os alunos e alunas do Grupo de Dança, mas, também, com suas mães ou seus pais, com os demais professores do Grupo e com a gestão e direção da escola. Assim, como bem prevê o exercício cartográfico, o espaço das conversas teve início antes mesmo da pesquisa e não se encerrará com seu registro final. Mesmo que as conversas sobre o Registro Audiovisual já tivessem sido feitas, é possível dizer que o espaço das conversas será estendido, como próprio efeito desta pesquisa, que parece ter produzido no campo um *ethos* reflexivo sobre as questões de gênero e sexualidade impulsionado pela experiência do dizer.

3.6. A experiência do dizer

Ainda que todas as conversas estabelecidas durante a pesquisa tenham sido relevantes para esta investigação, as especificidades da entrevista provocaram reflexões profundas sobre a experiência do dizer, as quais gostaria de dar atenção especial. Já que a experiência tem sido entendida aqui como algo que nos toca e nos transforma, conforme aprendemos com Bondía (2002), creio ser possível dizer que a cada entrevista realizada tanto eu – como pesquisador e como professor – quanto os colaboradores e colaboradoras, nos transformamos. Nos transformamos ao sermos tocados pelas reflexões partilhadas, pelas emoções que não se contiveram, pelas contradições que emergiram, pelo contato com aquilo que ainda não havíamos pensado. Bondía (2002, p. 20) dizia estar convicto de que "as palavras criam realidades e podem funcionar como mecanismos de subjetivação". E é nesse sentido, que a experiência do dizer, nas entrevistas realizadas nesta investigação, pareceu produzir sentido para os acontecimentos do Grupo de Dança em relação às questões de gênero e sexualidade.

No decorrer das entrevistas, pude vivenciar a emergência de uma nova relação com o dizer. Inspirado pelo manejo cartográfico das entrevistas, proposto por Tedesco, Sade e Caliman (2013), ao escutar os alunos e alunas, foi possível gerar uma abertura à experiência do próprio processo de falar, na qual as perguntas não buscavam certezas, verdades ou conceitos, mas a produção de sentido para aquilo que, muitas vezes, ainda não havia sido pensado. Uma após a outra, pude perceber, ao longo das 10 entrevistas, como as mudanças de planos causadas pelas intervenções na entrevista, as emoções, as buscas por memórias, as

incertezas e as surpresas pareciam se entrelaçar na produção de um conhecimento que se constituía na própria entrevista.

Enquanto falava Marco Túlio se mostrou muito pensativo, apertando as pálpebras, falando devagar, piscando um dos olhos e fazendo movimentos circulares, com os dedos no lado da cabeça, como se tentasse ajudar o movimento de reflexão que ali se orquestrava (Notas do Caderno de Campo)

Durante todo o tempo Kleber tem uma fala bastante controlada, em um ritmo lento, que parece ser uma estratégia para elaborar bem as ideias e escolher melhor as palavras enquanto fala. Mesmo sem fazer grandes paradas, seu olhar se desvia enquanto fala, como se já estivesse pensando o que dirá à frente. (Notas do Caderno de Campo)

Durante essa fala, ela tropeça nas palavras muitas vezes, reelaborando as frases e deixando claro que está verbalizando algo sobre o qual não tinha pensado ainda. (Notas do Caderno de Campo)

Sua voz fica trêmula e mais lenta, enquanto os olhos se umedecem, ao mesmo tempo em que ela coloca a mão em seu peito sugerindo algo bastante íntimo. Ao final, continua me olhando em silêncio, ruborizada e com a mão sobre o peito (Registro de elementos extralinguísticos durante a entrevista de Dora)

Balança o corpo e diz, meio arrastado, dando ideia de algo que é repetitivo. (Registro de elementos extralinguísticos durante a entrevista de Ayla)

Começa a falar lentamente, palavra por palavra, enquanto franze a testa e aperta os olhos, como se não tivesse certeza do que diz. (Registro de elementos extralinguísticos durante a entrevista de Marco Túlio)

As variações do dizer que se anunciavam nas mudanças de ritmos, na entonação, nos tropeços em palavras, nas reelaborações das frases, nas expressões faciais e na gesticulação carregaram de intensidade a experiência da fala. Uma fala que revela os afetos da experiência não apenas nos componentes linguísticos, mas também nos extralinguísticos. Assim, para além das citações acima, neste texto coreográfico, os leitores e leitoras encontraram não apenas os movimentos verbalizados, mas, também, os elementos gestuais e expressivos que dão intensidade à experiência dos alunos e alunas envolvidos nesta investigação.

Uma vez que este texto é uma forma de registro do conhecimento produzido nesta pesquisa, precisamos admitir os seus limites e o inalcançável da experiência em sua singularidade. Por mais detalhista e cuidadoso que possa ser este registro, ele não será capaz de revelar o saber da experiência. Aquele saber que é singular e finito a cada sujeito, transformando de forma única cada um que vive seus acontecimentos. É nesse sentido que cremos haver um produto dessa pesquisa que está além deste registro escrito ou do registro audiovisual a que se propõe, ao qual Bondía (2002) nomeia como saber da experiência. Um saber que comporta a qualidade existencial, ou seja, que é singular à existência de cada um

dos colaboradores e colaboradoras. Um saber que parece ter sido produzido a cada estímulo que os instigava pensar e falar sobre os acontecimentos.

É interessante perceber que sua primeira fala foi bastante direta, parecendo ter sido preparada com antecedência. Ela chegou para a conversa já sabendo o que gostaria de abordar em relação à questão pesquisada. Quando ela parou de falar e ficou me olhando, em silêncio, por longo tempo perguntei se ela queria continuar falando livremente e ela respondeu: “Ah, eu acho que se você for intrigando vai sair alguma coisa”. Eu acho graça, rimos juntos e eu digo a ela que já saiu muita coisa. Então retomo para aquilo que ela mesma já disse para instigá-la mais. (Notas do Caderno de Campo)

Ao que parece, nesta pesquisa, a escuta e o estímulo à palavra possibilitaram que os meninos e meninas fizessem dos acontecimentos do grupo possíveis experiências, capazes de transformá-los. Nesse sentido, a experiência do dizer provocada ao longo da investigação não se trata de uma verificação de verdades ou de informações e nem mesmo de uma pesquisa de opinião, mas de um estímulo para parar.

Parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24)

Esse trecho de Jorge Larossa Bondía chama-nos a atenção para as premissas da experiência e, justamente por essas premissas, a experiência tem se tornado algo cada vez mais raro. Em uma sociedade marcada pela informação fácil e rápida, fugaz e efêmera, tudo acontece mas nada nos acontece. Para Bondía (2013, p. 21), essa é uma característica da modernidade que "impossibilita a experiência e nos impulsiona em um movimento constante, sem interrupções que nos permitam pensar". E, para o autor, pensar é justamente o ato de dar sentido àquilo que nos acontece. Se não paramos para pensar, as coisas acontecem, mas não nos transformam, facilitando o agir automatizado, muitas vezes, sem sentidos.

Assim, nesta pesquisa, causamos interrupções no movimento já naturalizado do Grupo de Dança, por meio das propostas de elaboração dos mapas, da captação de imagens, das entrevistas e ainda da partilha de reflexões. Em todos esses momentos, provocamos oportunidades de parar para pensar sobre os acontecimentos do grupo, algo, segundo Bondía (2013), raro também no modo como se organiza a própria educação. Nas entrevistas e na

partilha de reflexões há ainda um chamado à fala, que provoca a exposição, o contato com o desconhecido.

Assim, chamamos a atenção para os saberes produzidos nas entrevistas por entendermos que muitos dos acontecimentos vividos por este grupo de alunos e alunas ganharam sentido na experiência de dizer. Não que os meninos e meninas jamais tivessem parado para pensar sobre essas questões, mas na experiência do dizer eles foram provocados a abrir-se para o desconhecido e, com isso, pensar o que ainda não haviam pensado.

Eu nunca cheguei a pensar diretamente..., mas sim de forma indireta eu acabava dando essa resposta, sem pensar. (Roberto)

Hum, num sei [franze a testa, como se começasse a discordar do que ele mesmo diz]. Não sei como dizer. Eu acho que, dependendo da maneira que eu disser eu estaria sendo mentiroso, que talvez isso não acontece. (Marco Túlio)

E eu não... Eu não sei exatamente quando eu me tornei feminista (...) Sei lá, eu acho que nessas discussões eu fui me tornando feminista. Mas eu acho que tudo nasceu de um senso crítico que o grupo me ajudou a ter. (Dora)

[fica olhando pra baixo como se ainda estivesse refletindo sobre o assunto enquanto se pronuncia] Não sei como é que eu falo. Essa pergunta é difícil. (Djonatan)

[Quando pedi para ele falar mais sobre a ideia de experiência ele pediu um tempo dizendo] Pera í! Tá formulando aqui! (Roberto)

Considerando as especificidades da juventude, Weller (2012) ressalta que o Ensino Médio é uma fase marcada por busca de sentido, pela busca de um saber sobre si e sobre os significados do que é ser homem e ser mulher. Nesse sentido, a pesquisa provocou discussões que pareceram possibilitar aos alunos e alunas elaborações de sentido e não sentido sobre as questões de gênero e sexualidade. De certa forma, as intervenções provocadas pela pesquisa fizeram ver aquilo que acontece à revelia da escola, mas só puderam ser refletidas a partir de uma intervenção pensada para tal. A escola é, portanto, potencialmente um espaço de interrupção. Um espaço que pode interromper a inércia do acesso fugaz, efêmero e superficial às informações, bem como do imperativo da opinião pessoal, para produzir em seu lugar um *ethos* reflexivo, capaz de proporcionar a formação de sujeitos da experiência.

Esse *ethos* reflexivo ao qual me refiro diz respeito a um comportamento inerente à relação com os acontecimentos. Ao longo desta pesquisa, pude observar que os acontecimentos relacionados às questões de gênero e sexualidade tornaram-se pontos de parada no grupo, provocando discussões e reflexões entre os integrantes. Mesmo antes de

qualquer conceito ter sido abordado diretamente com os alunos e alunas, as diversas intervenções no sentido de fazer pensar – elaboração dos mapas, captação de imagens, realização de entrevistas – parecem ter suscitado uma inquietação que os fez parar, pensar e, sobretudo, dizer. É nesse dizer que, como sugere Bondía (2002, p. 24), o "sujeito da experiência se expõe, uma vez que a experiência só é possível ao sujeito "ex-posto"". Assim, a experiência do dizer pareceu-nos produzir, ao menos nesse território, sujeitos da experiência.

4 COREOGRAFIAS JUVENIS

O que estamos chamando de coreografia não se trata exatamente do movimento do corpo, – embora obviamente também passe por ele – mas do movimento da reflexão em relação às questões de gênero e sexualidade nas aulas de dança. Uma reflexão que passa pela percepção, sentimento, ação e negociação do dançar e fazer parte do Grupo de Dança. Dessa forma, as coreografias aqui apresentarão o movimento das ideias, dos modos de significação das relações elaborados pelos próprios jovens. Nessa cena, as produções coreográficas ocupam-se daquilo que se revelou importante para os alunos e alunas, o que não significou ignorar os outros sujeitos e elementos que interagem com as coreografias juvenis. A diferença é que quem coloca ou retira os outros elementos da obra é exatamente a elaboração dos jovens que, ao refletirem sobre suas experiências, fazem emergir outros sujeitos, elementos, cenários, ritmos e esforços.

Não se trata de elaborações coesas, com uníssonos universalizantes, com formas claras, com movimentos bem definidos. Ao contrário, são produções marcadas pelo contraste, pela diversidade de planos, pelo movimento que deforma, que perturba e tenciona com deslocamentos singulares. Contêm solos, duos, trios e grandes grupos. Assim como os próprios jovens, que constroem formas diversas de experimentar a juventude (DAYRELL, 2007), cada uma das coreografias experimentadas aqui, constituíram-se em um processo singular de significação das relações e práticas desse grupo, que podem ajudar a pensar outros campos, mas jamais serão modelos de representação da adolescência.

É importante dizer que, neste estudo, a função do pesquisador não é hermenêutica. Assim, as coreografias representam um exercício analítico e argumentativo que permitiram que meninos e meninas falassem de si e transformassem a si mesmos. Na medida em que a pesquisa se inseriu no campo com o intuito de acompanhar o processo de significação das relações de gênero e sexualidade, o que importa não é tanto o método da interpretação (FOUCAULT, 2015)⁴⁵, no qual o pesquisador recolhe a fala da qual retira a verdade, mas compreender os modos de produções subjetivas diversas. Digo, com isso, que ao relacionar estruturas teóricas com a experiência do campo não buscamos afirmações categóricas que explicam o campo sobre a perspectiva teórica, mas “fazer falar aquilo que ainda não se encontrava na esfera do já sabido” (BARROS e KASTRUP, 2015, p. 61), de forma que a

⁴⁵ Ao falar sobre os modos de produção de verdades sobre o sexo, Foucault (2015) ressalta que aquele que escuta tinha não apenas a função de recolher a confissão do sujeito, mas de decifrá-la.

teoria seja para o campo uma possibilidade de percepção e reflexão das próprias experiências vividas ali. Dessa forma, o campo se fez na pesquisa, na mesma intensidade em que a pesquisa se fez no campo.

Na produção de um texto como coreografia que dá destaque ao movimento de reflexão dos meninos e meninas que dançam, opto por trazer suas falas em destaque, para que estas não pareçam menores que o exercício analítico e argumentativo. Nesse sentido, as falas dos alunos e alunas ganham destaque em conteúdo e forma. Os leitores e leitoras perceberão que elas não se enquadram às normatizações do formato acadêmico-científico da escrita, rompendo com fontes, tamanhos, recuos e espaçamentos que tenderiam a conter a expressão direta dos colaboradores e colaboradoras, correndo-se o risco de fazer-lhes parecer menor ou menos importante, ou mesmo de perder a riqueza da diversidade da experiência de dizer. Nessa mesma perspectiva, as coreografias elaboradas servirão como um roteiro para o registro audiovisual⁴⁶, que possibilitará o acesso às reflexões e à sensibilização do público alvo por meio de outra linguagem.

Nessas coreografias, encontraremos pistas dos movimentos reflexivos de nossos alunos e alunas, que tantas vezes são silenciados, seja por nossa incapacidade de escutá-los ou de estimulá-los a falar, seja pelas imposições do sistema educativo ao qual nos vinculamos, mas sempre, de alguma forma, pela relação de poder que com eles e elas estabelecemos. Esses movimentos reflexivos podem colocar em destaque sentimentos e atitudes que, na mesma medida, produzem e são produzidos nessa experiência, que passa pela prática pedagógica e que, portanto, deve ser motivo de atenção dos atores da escola.

4.1. Coreografia da performatividade: entre reiteraões e resistências

O gênero é um efeito e não uma causa do discurso.

Sara Salih

... ela [qualquer pessoa no sentido genérico] tem aqueles ensinamentos que o homem é o pai da família, é o cabeça de casa, ele tem as maiores responsabilidades. A mãe é a pessoa mais delicada, ela cuida mais do filho, por ela ter esse carinho. Aí, se você é um filho homem, você desde casa você é incentivado: "Não, você vai fazer uma luta"; "Você vai fazer um futebol";

⁴⁶ Os links para acessar o Registro Audiovisual produzido nesta pesquisa encontram-se nos Apêndices.

"Você vai jogar um basquete". Mas aí, se você é uma menina, você é incentivado a ficar em casa, brincar de família, brincar de bonequinha, brincar de cozinha. Essas coisas. (Roberto)

Considerando gênero como “os processos por meio dos quais nos tornamos homens e mulheres em meio às relações de poder” (PARAÍSO, 2018, p. 25), podemos dizer que Roberto ajuda-nos a perceber alguns mecanismos que dão forma e aparência de substância à identidade de gênero. Em sua fala, fazer luta, futebol e basquete é uma forma de se produzir homem, enquanto brincar de boneca, de família e de cozinha é uma forma de se produzir mulher. Ainda que os atos explicitados pelo aluno revelem contornos tradicionais de masculinidade e feminilidade, o que é importante perceber é que há uma compreensão de que existem ensinamentos e incentivos para adotarmos determinados atos que nos inscrevem no binarismo de gênero. Podemos pensar que esses ensinamentos (atrelados às mais variadas instituições) funcionam como práticas reguladoras – como sugeriu Butler (2017) – que provocam o efeito de “unidade” de gênero.

Nessa perspectiva, a coreografia que se inicia parte do pressuposto de que o gênero não é algo que somos, mas algo que fazemos, que performamos. Performar o gênero, ao contrário do que se pode imaginar, não é teatralizá-lo à livre escolha, mas repetir um conjunto de atos “no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida” (BUTLER, 2017, p. 69). Poderíamos pensar, assim, que se o gênero está ancorado na repetição de atos no interior de uma estrutura rígida, a variabilidade seria uma impossibilidade. Contudo, como ressalta Butler (2017), é exatamente na nossa incapacidade de repetir normas tão arbitrárias que reside a emergência da variação. Veremos, aqui, que esta coreografia da performatividade coloca em cena uma série de mecanismos de produção de masculinidades e feminilidades diversas, ora reiterando ora perturbando a norma. Nessa obra, mais importante do que definir os tipos de masculinidades e feminilidades produzidos na experiência, é perceber a diversidade e a complexidade desse processo de elaboração subjetiva e seus conflitos, mapeando tanto aquilo que gera violência e dominação, quanto aquilo que resiste e liberta.

Na coreografia da performatividade, os movimentos de reiteração e perturbação manifestam-se em diferentes espaços. Durante a coreografia, percebemos tanto os movimentos orquestrados pela prática pedagógica, que passam pelas escolhas de

movimentos corporais, pelas representações artísticas e pelas escolhas de figurinos; quanto os movimentos emergentes da relação estabelecida entre meninos e meninas, e meninas e meninas, que passam pelos modos de socialização, pelos corpos e pelos conflitos. Embora sejam textualmente explorados em cenas diferentes dessa produção, esses movimentos não se encontram desconectados. Ao contrário, como um rizoma, eles se encontram e se distanciam em um deslocamento constante, que dá dinamicidade e fluência para a experiência cartografada. Acompanhando a coreografia, perceberemos como os movimentos vão e vêm produzindo novas possibilidades de reflexão e compreensão do campo.

4.1.1 Cena 1: A prática pedagógica e os papéis de gênero

Eu também faço parte de outros grupos de dança fora da escola, então pra mim é até bom comparar isso. Dentro da escola eu sempre vi assim, do lado de fora [quando ainda não dançava no grupo pesquisado], antes de conhecer a história das danças mesmo e tal, eu sempre via que tinha o papel do homem e o papel da mulher dentro da dança. Nunca... Eu nunca vi um papel que juntasse esses dois papéis que, na verdade, a sociedade vê como papéis né - de homem e de mulher. Nunca se misturavam.(...) Então, era bem claro pra mim isso assim, o papel do homem e da mulher na dança - do lado de fora, antes de conhecer né.(Isis)

Dadas as características de trabalho do Grupo de Dança pesquisado, que tem como fonte de inspiração as manifestações da cultura tradicional, é de se esperar que a maior parte das elaborações coreográficas reforcem estereótipos de gênero e sexualidade, como anunciou Isis. Embora a dança, na sociedade brasileira, esteja culturalmente conectada com uma expectativa feminina, há uma espécie de estratificação dos estilos de dança em relação à feminilidade, bem como em relação à perturbação da norma por elas causada. Nessa estratificação, é possível dizer que o Balé (clássico) ou a Dança contemporânea, ou o Jazz

Dance aproximam-se mais de uma associação cultural com a estereotipia do feminino do que a Dança de Rua, ou as danças ditas folclóricas⁴⁷.

Para termos mais clareza dos processos que atrelaram uma suposta identidade feminina à dança, trazemos para essa coreografia o trabalho de Chaves (2013) sobre a história do ensino da dança no Curso Natália Lessa, em Belo Horizonte. Nesse estudo, a autora aponta para o uso da dança como um modo de educação da feminilidade. Segundo ela, foi possível perceber que a educação da feminilidade fomentada no curso respondia ao ideário cultural feminino em circulação na época (meados do séc. XX), uma feminilidade graciosa, contida, elegante e delicada (CHAVES, 2013). Nesse movimento, Souza (2007) também faz um percurso que nos ajuda a compreender as demarcações históricas da feminilidade na dança, ao pesquisar os modos de produção do bailarino/masculino, e amplia nossa reflexão para as expectativas de gênero, que se diferenciam de acordo com o tipo de dança praticado. Em seu trabalho, um dos bailarinos acompanhados pela autora nos dá pistas de como o Balé e o Jazz apresentam contornos culturais de feminilidade mais rígidos do que outras danças:

Tu pensas assim ó: no CTG muitos homens dançam e pode e é lindo e dançam e sapateiam, na escola de dança, no balé tu não tens isso. Mas por quê? A característica da coisa é exclusivamente feminina. A visão, né? Tu fala em dança, que imagem te vêm na cabeça: uma bailarina de tutu e de pontas. Tu vê um cartaz de dança, geralmente são mulheres, uma foto num livro de dança, 99% são mulheres. (SOUZA, 2007, p. 61)

Nesse caso, faz-se revelar que, apesar da ilusão de universalidade feminina, diferentes manifestações da dança produzem reações diferentes quanto às expectativas de gênero. De certo modo, a associação do Balé ao ideário feminino de graciosidade, leveza e elegância, coloca em suspeita a masculinidade e/ou heterossexualidade dos homens que o praticam e, embora isso também aconteça em relação a outras modalidades de dança, não parece incidir com a mesma intensidade. Creio ser esse o caso das produções do Grupo de Danças aqui pesquisado.

⁴⁷ A utilização de Danças Folclóricas, aqui, remete à elaboração conduzida por Côtés (2012, p. 23), compreendendo-as como aquelas relacionadas à cultura popular tradicional, presentes “nas festas tradicionais, em rituais ou manifestações populares de caráter espontâneo... ocorrem como um fator de comunhão cultural, de transmissão de ideias e costumes de uma geração a outra, transformando ou não determinados aspectos, permanecendo atual pelo seu tempo tradicional.”

Eu acho que o fato de ter meninos dançando, me fez querer mais [participar do Grupo de Dança]. Porque eu vi assim a possibilidade de poder dançar, porque eu tava vendo eles dançando. Eram danças de pares, então assim: "eu posso dançar". Até porque nessa época eu num tinha muito interesse no Balé, porque o Balé ainda tinha toda... [retoma a frase dando ênfase em sua visão sobre a imagem do Balé nos tempos atuais], ainda tem, mas que era só pra menina e tudo mais. Aí eu num tinha muito interesse em fazer. (Michel)

É interessante como Michel sugere que mais do que a simples presença de meninos, parece ter sido a diferenciação do masculino e do feminino, por meio das práticas de desejo heterossexual ali representadas pela dança em pares de meninos e meninas, que deu o aval para que ele quisesse e se permitisse participar do Grupo de Dança. De forma análoga, Roberto aponta não só para a presença dos meninos, mas para a representação artística compatível com a diferenciação de gênero como fator facilitador de sua permanência no grupo.

... num cheguei a pensar direto "Ah eu só vou continuar na dança porque eu tenho papel de homem e papel de mulher", mas sim, de forma indireta eu acabava dando essa resposta sem pensar. Ela era no automático assim. Eu dava essa resposta no automático. Se perguntasse: "Ah, você tá fazendo um papel, você tá fazendo coisa de mulher". Aí eu de automático respondia: "Não. Tem os papéis que mulheres fazem e os papéis que meninos vão fazer". (Roberto)

A partir dessa cena, os movimentos de reiteração das características tradicionais de masculinidade e feminilidade e da heterossexualidade compulsória, pelas elaborações coreográficas do grupo, ganham destaque, ressaltando as sensações, reflexões e posicionamentos diversos entre seus praticantes. Para dar possíveis contornos aos movimentos do campo, lançarei mão de dois conceitos, referentes aos mecanismos de normalização das condutas de meninos e meninas, trabalhados por Meireles (2018): *tecnologia da diferenciação e tecnologia da heterossexualização*. Ao analisar o gênero no

currículo de *blogs* de alfabetização, Meireles (2018, p. 16) ressalta como essas tecnologias “são acionadas para diferenciar, separar e demarcar os gêneros feminino e masculino”.

Valendo-se da terminologia Foucaultiana, a *tecnologia* aqui deve ser entendida como um conjunto de procedimentos, mecanismos e técnicas que foram inventados e aperfeiçoados para fazer funcionar as relações de poder (CASTRO, 2016). Nessa perspectiva, pensar em tecnologias, nesse estudo, significa pensar em um conjunto de procedimentos que atuam como práticas reguladoras do gênero e da sexualidade, em torno da norma. Para entender o funcionamento dessas tecnologias, é importante lembrar que toda norma – de acordo com a perspectiva assumida por este estudo – está ligada a uma técnica de intervenção e transformação, o que significa que não se estabelece por uma lei natural ou estrutural, mas pelo “papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica” (FOUCAULT, 2010, p. 43). Assim, essas práticas, investimentos e aparelhos que têm por função regular a vida em torno de um eixo de normalidade – produzido historicamente – foram nomeadas por Foucault (2015) como tecnologias de poder centradas na vida e têm como consequência a produção de uma sociedade normalizadora.

Embora tanto as tecnologias da diferenciação quanto as tecnologias da heterossexualização, no fundo, se refiram a uma única tecnologia de poder – relacionada à regulação do gênero em torno da heterossexualidade compulsória –, aqui fazemos esse desmembramento para dar maior nitidez às práticas pedagógicas que acionam de modos distintos a norma de gênero. Nesse sentido, é possível observar nas falas de alunos e alunas já presentes nessa coreografia, tanto a *tecnologia da diferenciação*, que reitera a norma afirmando as diferenças entre meninos e meninas, quanto a *tecnologia da heterossexualização*, que produz a normalização das relações heterossexuais, já foram anunciadas. Quando Isis diz que “*era bem claro pra mim isso assim, o papel do homem e da mulher na dança*”, ou quando Michel diz “*eram danças de pares, então assim: ‘eu posso dançar’*”, observamos o funcionamento das tecnologias da diferenciação e da heterossexualização, que se torna mais complexo no desenvolvimento dessa coreografia.

Eu acho que a coisa mais evidente que tem, em questão de gênero, é a divisão entre passo pra menina, passo pra menino; figurino de menina, figurino de menino. Dá pra ver muito isso, principalmente nas danças de pares. (...) O

Carneiro⁴⁸, apesar do passo ser idêntico, ser o mesmo passo, só do fato da menina estar com uma saia já traz um sentimento de mais de leveza, já traz uma diferença com o passo do menino que parece algo mais rígido, mais bruto. (Michel)

FIGURA 1 – Carneiro



Fonte: Arquivo do Grupo de Dança.

Em suas palavras, Michel coloca em cena duas técnicas distintas (ou mecanismos de acionamento), que fazem funcionar a tecnologia da diferenciação: a elaboração de movimentos corporais (passos de dança) e a escolha de vestimentas (figurinos). Nessa cena, as coreografias do grupo parecem fazer exatamente o papel de exigência e coerção pelos quais a norma se estabelece. Ao exigir dos dançarinos e dançarinas que executem gestos e performances diferenciadas, bem como usem roupas diferenciadas, a partir de seus corpos sexuados, promove-se uma normalização que cria fronteiras claras entre o masculino e

⁴⁸ Dança típica da cultura mineira praticada na região norte e no Vale do São Francisco, durante o ciclo de festividades natalinas. Acredita-se que o nome da dança está relacionado ao movimento da “amarrada”, no qual dançarinos e dançarinas se encontram batendo-se com os ombros, remetendo às cabeçadas de um carneiro (<http://www.grupoaruanda.com.br/home/sudeste/carneiro.php> - acesso em 22/11/2018).

feminino naquela experiência. Ao mesmo tempo, é possível pensar que essa exigência acaba por normalizar tais diferenças, dando às produções diferenciadas um aspecto natural.

No estudo de Saraiva e Kleinubing (2013), é possível perceber como as demarcações culturais caracterizam movimentos masculinos e femininos, de acordo com as estereotípias de gênero. Ao estudar uma experiência de dança nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, as autoras perceberam que o tipo de movimento realizado pelos meninos era a condição para que eles pudessem dançar (SARAIVA & KLEINUBING, 2013). Analisando as aulas nas quais os alunos e alunas elaboravam trabalhos coreográficos, as autoras perceberam que, para muitos, alguns movimentos parecem estar “essencialmente” ligados ao corpo sexuado que dança – como, por exemplo, o rebolar, como um movimento de meninas. Isso sugere que os movimentos corporais diferenciados nas obras coreográficas do Grupo de Dança podem criar o efeito de essência de masculino e feminino, o que, para Roberto, foi importante para negociar/justificar sua presença na dança⁴⁹.

Para além dos movimentos corporais, que produzem fronteiras entre o masculino e o feminino, os alunos e alunas percebem que os figurinos utilizados também fazem funcionar a tecnologia da diferenciação. De fato, “um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno” (GOELLNER, 2013, p. 31). Isso significa dizer que um corpo é culturalmente produzido, a partir de todas as intervenções que investem sobre ele, dentre elas as roupas e adereços. Parece ser sobre isso que nos fala Michel, ao dizer que, apesar de fazerem o mesmo passo, na dança do Carneiro, o fato de as meninas usarem saia transforma o movimento e, principalmente, o seu significado.

O vestir-se não se resume à proteção e ao conforto do corpo, mas fabrica pertencimentos e diferenciações de ordens diversas. Isso não se aplica apenas aos figurinos aqui mencionados. Seja pela roupa do dia a dia, pelas roupas de festas ou pelas roupas esportivas, as peças que cobrem e adornam os corpos nus são impregnadas de sentidos e significados. Ainda que em uma mesma cultura, embora alguns trajes possam se parecer, a mudança de tecido, de modos de usos, ou de espaços podem produzir outros significados para as vestes e para os sujeitos que vestem. Tais diferenças ficam claras quando comparamos sungas e cuecas, biquínis e calcinhas e sutiãs, um short e uma samba-canção, ou uma camisola e um vestido.

Cobrir ou adornar o corpo nu constitui traço de distinção, e cada cultura e sociedade tratará de marcar sua singularidade também por esse gesto, uma vez que

⁴⁹ Ainda retomaremos essa questão em outros momentos.

as roupas se apresentam explicitamente como marcadores sociais e sexuais, permitindo julgar, aceitar ou excluir indivíduos e grupos. (SOARES, 2011, p. 82)

Propondo-se estudar a história da educação do corpo, Carmem Lúcia Soares (2011) encontrou nas roupas um forte investimento para educar os gestos e comportamentos humanos, de acordo com os valores higiênicos, morais e estéticos de cada tempo. Para a autora, o vestir-se é um gesto civilizatório que estabelece o pertencimento à classe, gênero, raça e idade, dentre outros marcadores de diferenciação do humano. Na experiência aqui pesquisada, fica claro como o figurino diferencia meninos de meninas, reproduzindo as marcas da cultura tradicional na qual o trabalho se inspira.

Não se trata apenas de dizer que uma roupa é para menina e outra é para menino. Associadas aos valores higiênicos, morais e estéticos, as roupas não apenas diferenciam, mas regulam o corpo e o gênero, normalizando o que se deve cobrir e o que se deve mostrar (SOARES, 2011). Esse exercício paradoxal de esconder e exibir o corpo é uma produção que envolve o pertencimento de grupo, o olhar e ser olhado, o padrão de beleza, a autoestima e o desejo, em uma relação complexa na produção de masculinidades e feminilidades. Assim, vale ressaltar que as relações com o vestir-se/despir-se retornarão à cena, ainda nessa coreografia, relacionando-se com outros elementos que revelam a complexidade da produção de masculinidades e feminilidades.

A tecnologia da diferenciação, até aqui acionada pelos movimentos corporais e pelos figurinos, ganha mais intensidade nessa coreografia ao se destacar em outra técnica: os modos de representação artística de homens e mulheres nas danças do grupo.

Você é homem, só tem essas opções de papéis pra fazer. Você é mulher, você tem essas opções pra fazer [gesticula com as mãos para demonstrar que os "papéis" estão em polos opostos]. Você pode ver, as mulheres no grupo sempre fazem o papel de que, Rainha, Princesa, esses papéis mais delicados. E os homens sempre estão ali dominando, Oxóssi⁵⁰. Tão ali dominando mais os

⁵⁰ Oxóssi é um orixá. De acordo com as religiões de matriz africana no Brasil, os orixás são deuses que receberam de Olodumaré (o Ser Supremo) a responsabilidade de governar o mundo, sendo responsáveis por diferentes aspectos da natureza e dimensões da vida humana. Oxóssi é o orixá que detém os domínios sobre as matas e a fauna, sendo responsável por reger a sobrevivência do ser humano, por meio do trabalho (PRANDI, 2001).

papéis de... não de presença, mas de representatividade de força [franze a testa e fecha a mão]. (Roberto)

Falar em representação artística não significa pensar que os gêneros são representados ou expressados. Representar pode nos transmitir a ideia de que algo preexistente é dramatizado/colocado/demonstrado em uma dada situação, e aqui não se trata disso. Se consideramos que a identidade de gênero é construída por meio das próprias representações que dizem expressá-la, como explica Butler (2017), não podemos entender as elaborações coreográficas apenas como meios de representação. É preciso perceber nessas práticas o seu caráter citacional⁵¹, ou seja, que a citação da norma de gênero pela elaboração coreográfica do Grupo de Dança é também o mecanismo de sua própria produção. Ou seja, quando as elaborações coreográficas diferenciam o jeito de homens e mulheres dançarem, elas não estão representando homens e mulheres que preexistem à coreografia e, sim, produzindo sujeitos homens e mulheres naquela experiência, envolvendo tanto quem dança quanto quem os vê dançar. Isso não significa dizer que todos os homens e mulheres sejam produzidos da mesma forma nessa experiência, mas que o discurso os produz, na relação com outros enunciados precedentes na cadeia comunicativa. Assim, mesmo que homens e mulheres possam se produzir de modos diferentes a partir desse discurso, fato é que o discurso não deixa de fazê-los homens e mulheres, ainda que em oposição ao enunciado (negando esses modos de ser homem ou mulher).

Ao produzir coreografias em que a mulher sempre ocupa “*esses papéis mais delicados*”, não há uma representação da mulher, mas uma reiteração normativa, que cita modos comumente atribuídos à feminilidade. É exatamente essa citacionalidade que convoca a norma de gênero e a emprega ao discurso coreográfico, conferindo a determinados modos de dançar um contorno de naturalidade feminina. Nesse sentido, as elaborações coreográficas do Grupo de Dança reforçam uma forma “normal”, “natural” de ser mulher. Um modo não universal e não representativo da diversidade de experiências de feminilidade possíveis. Isso parece nos dizer que, nessa prática pedagógica, as elaborações coreográficas assumem como verdade uma forma predisposta de ser homem e de ser mulher e, com isso, atuam na produção dessas diferenças.

⁵¹ Butler (2000) traz o conceito de citacionalidade para ressaltar os modos com uma norma é empregada no discurso. O uso desse termo na obra da autora inspirou-se na forma como o conceito foi utilizado por Derrida.

Eu acho que até na própria Oxum⁵², que é... [tropeça nas palavras e recomeça] Ou até na representação dos próprios orixás que a gente tem lá no grupo. Oxum é uma menina que a sensualidade e tal. (...) E Ogum⁵³ é um homem, não é uma mulher. Oxóssi é um homem e não é uma mulher. E sempre tem esses [parece buscar a melhor expressão para explicar]... essas coincidências assim de ser um Deus de guerra, um Deus de força como um homem e uma sensualidade e uma leveza mais como uma mulher, entendeu? (Isis)

FIGURA 2 – Oxum, Oxóssi e Ogum (da esquerda para a direita)



Fonte: Arquivo do Grupo de Dança.

“Essas coincidências”, percebidas e colocadas em cena por Isis, podem ser mais que coincidências. Fazendo funcionar a tecnologia da diferenciação, a associação das mulheres a “uma sensualidade e uma leveza”, e dos homens a “um Deus de guerra, um Deus de força” são apelos à ordem de gênero. Como ressalta Bourdieu (2017), essa convocação à norma se estabelece de maneira concreta e sensível por meio de atos cotidianos, aparentemente

⁵² Coreografia inspirada no culto à orixá Oxum, que detém os domínios sobre as águas doces, sendo responsável pela fertilidade, pela beleza e pela riqueza. (PRANDI, 2001).

⁵³ Coreografia inspirada no culto ao orixá Ogum, que governa os saberes sobre o metal e sobre a guerra, sendo responsável pelas oportunidades de realizações pessoais (PRANDI, 2001).

insignificantes, como podem parecer as coreografias de danças elaboradas nas escolas. Na verdade, quando Isis traz para a coreografia “essas coincidências”, ela nos chama a atenção para um modo de representação artística diferenciada, que legitima os usos dos corpos sexuados e produz esse “artefato social que é o homem viril e a mulher feminina” (BOURDIEU, 2017, p. 41). Assim, as práticas que fazem funcionar a tecnologia da diferenciação produzem, continuamente, um *habitus*⁵⁴ viril e um *habitus feminino*, o que revela a incorporação de disposições que organizam a forma como homens e mulheres se percebem e se relacionam no mundo.

Tendo apenas uma existência *relacional*, cada um dos dois gêneros é produto do trabalho de construção diacrítica, ao mesmo tempo teórica e prática, que é necessário à sua produção como *um corpo socialmente diferenciado* do gênero oposto (sob todos os pontos de vista culturalmente pertinentes), isto é, como *habitus viril* e, portanto, não feminino, ou *habitus feminino* e, portanto, não masculino. (BOURDIEU, 2017, p. 41)

Em seu exercício etnográfico sobre a sociedade Cabília, o sociólogo francês Pierre Bourdieu aponta que o caráter relacional do gênero na instituição do *habitus* não se encerra na diferenciação de características e atitudes, mas produz uma relação “de dominação inscrita em toda a ordem social e operando na obscuridade dos corpos” (BOURDIEU, 2017, p. 115). A dominação que opera nos corpos, ressaltada pelo sociólogo, parece materializar-se nessa experiência de dança, na qual a tecnologia da diferenciação não apenas separa, mas privilegia meninos.

[Referindo-se à coreografia do grupo inspirada no Frevo⁵⁵] Os meninos tão ali fazendo agachamentos, saltos, enquanto as meninas tão ali em pé, só fazendo o mesmo passo naquilo [simula o passo com os braços, buscando dar a ideia de facilidade]. Você, por exemplo, coloca quatro meninos para fazer um soló e uma menina para fazer um soló. E aí você vê a coisa da questão física. Tipo, eu vou botar ali quatro meninos porque o soló deles vai

⁵⁴ *Habitus* é um conceito elaborado por Bourdieu para ressaltar incorporação das estruturas. Trata-se, portanto, “de modos de ser, pensar e agir que são produtos, mas também, produtores de significados, modos de reflexão e condução da vida cotidiana (COSTA, 2013, p. 14).

⁵⁵ “Dança típica de Pernambuco, é a marca mais expressiva do carnaval de Recife. Caracterizada por um ritmo intenso que arrasta multidões, com suas pequenas sombrinhas coloridas. Os passistas e as passistas de frevo costumam executar movimentos, intensos e amplos, combinados com o manejo e malabarismo da sombrinha”. (CÔRTEZ, 2000, p. 86 e 87).

"impressionar" [coloca aspas com as mãos] mais o público. É uma menina, porque... ah, não sei, ela é flexível, ou ela, essas coisas. (Ayla)

Para além dos movimentos, figurinos e representações que reproduzem um ideário feminino e masculino tradicional, as alunas denunciam uma aparente predileção pelos meninos. O privilégio masculino ganha materialidade nas elaborações coreográficas que os colocam em destaque, parecendo dar a eles mais espaço e estímulo do que a elas. Bourdieu (2017, p. 83) ressalta que "a educação primária comporta expectativas e investimentos que estimulam desigualmente meninos e meninas, tendendo a envolver os meninos em jogos (sociais e/ou corporais) que favorecem o desejo pela dominação e supremacia". Para o autor, essa educação elementar, que passa pela regulação de gestos, falas, condutas, modos de vestir e olhar, parece ensinar para mulheres uma feminilidade que é medida pela "arte de 'se fazer pequena'" (BOURDIEU, 2017, p. 47).

FIGURA 3 – Frevo



Fonte: Arquivo do Grupo de Dança.

Porque eu acho que, às vezes, o destaque que eles têm é muito maior e isso leva as meninas a pensarem: "Por quê?". Não tem sentido, por exemplo, em

frevo que é uma dança que não tem sei lá uma pessoa principal, que foi estabelecido pela cultura, que tem que ser aquilo, é uma dança que a gente pode explorar mais outras coisas e botar mais destaque para outras pessoas e não para aquelas entendeu? Tipo, não destacar sempre o mesmo grupo nas danças, e é uma coisa que dá pra ser trabalhada. (Ayla)

Embora não possamos afirmar que o maior destaque dos meninos seja uma prática consciente, pensada com o intuito de produzir uma relação assimétrica entre eles e elas, isso não diminui os seus efeitos de perpetuação da dominação masculina. Bourdieu (2017, p. 65) ressalta que "a perpetuação da dominação não reside na consciência, mas em disposições corporificadas por meio das quais nos constituímos, e, portanto, tendemos a repeti-las". Nesse sentido, a dominação masculina é o efeito da violência simbólica: uma violência sutil e invisível a qual as próprias vítimas se vinculam, de modo que tanto o dominante quanto o dominado a legitimam. (BOURDIEU, 2017).

A técnica de representação artística percebida nessa experiência parece carregar uma série de ambiguidades, embora seja incerto afirmar que ela configure uma relação de violência simbólica perante todas as adolescentes. Isso porque, no grupo, existem diversas formas de lidar com a representatividade artística que faz funcionar a tecnologia da diferenciação e, até mesmo, percepções que apontam para representações que escapam dessa tecnologia.

Na fala de Ayla, por exemplo, os movimentos da violência simbólica nessa experiência de dança não passam despercebidos. Para ela, a representação artística que privilegia os homens, dando destaque coreográfico aos meninos, gera incômodos a partir dos quais ela questiona e exige um tratamento mais equitativo. Esses incômodos quanto à representação artística do feminino e do masculino no grupo já haviam sido percebidos em minhas observações dos ensaios, nos quais pude verificar, também, modos de rompimento dessas fronteiras, utilizados pelas próprias alunas.

Nessa aula, pude observar um certo incômodo de algumas meninas com as danças gaúchas. Ao que parece, elas se incomodam com as demarcações características da figurinha feminina nessas manifestações, que ressaltam a leveza, a elegância e a graciosidade da mulher, enquanto o homem apresenta movimentos fortes e firmes. Além das expressões faciais de descontentamento, isso aparece, inclusive, no exercício de algumas alunas que, algumas vezes, durante a aula, interromperam suas repetições da sequência de sarandeio destinada a elas, para aprender os sapateados destinados aos meninos. (Notas do Caderno de Campo, 2018)

Por outro lado, as reflexões de Clary colocam em movimento uma perspectiva menos questionadora das representações artísticas. Embora não fale especificamente do privilégio dos meninos, ela não percebe nas coreografias do grupo um reforço dos padrões tradicionais de masculinidade e feminilidade.

E a questão de "por que os homens fazem isso?", eu [coloca a mão sobre o peito, como se quisesse demarcar uma perspectiva muito pessoal] vejo uma questão... Hoje tem muito a questão do feminismo e como ele [olha pra cima, pensa, reelabora]... E como as mulheres sofrem que são [olha novamente para cima e para o lado] submissas aos homens e coisas assim. Só que eu particularmente [coloca a mão no peito novamente], eu não gosto de trazer isso pra dança. Eu não acho que quando eu danço Carimbó⁶⁶, estão me falando que eu tenho que usar uma saia e deixar um homem pegar. Eu entendo que, se eu quero dançar Carimbó, que é uma brincadeira e tem esse significado, as mulheres fazem isso. Se eu vou dançar... Se eu vou homenagear um Boi, entendo que fazer assim [faz um contorno com as mãos sugerindo que há um modo específico de se dançar na manifestação citada], sabe? E eu não gosto de trazer esse pensamento da sociedade, que a mulher é submissa, pra dança. (...) Então, tipo assim, pode ter até sua origem machista e o que for, mas eu acho que quando eu danço, eu não danço para reforçar uma coisa, eu danço pra homenagear, pra brincar. Então eu não concordo muito com esses questionamentos. Eu não acho que é o momento de questionar. No momento que é um momento de prazer. Um momento de celebrar. Não de questionar "mas porque ele tá sapateando?". Eles sapateiam. É como se eu fosse no sul, e ninguém me deixasse sapatear. Mas se eu quiser dançar uma dança gaúcha eu num vou sapatear. Mas fora dela eu vou sapatear, é uma questão cultural [balança os ombros, e tomba a cabeça para o lado, sinalizando uma relativização]. Pode ser de origem

⁶⁶ Dança típica do Pará. Normalmente dançada em pares, tem como matriz de movimento o rebolado constante, acompanhado de amplos movimentos de saias das mulheres e braços dos homens. Tradicionalmente a dança destaca brincadeiras entre os pares, em um jogo de sedução e conquista (CÔRTEZ, 2000, p. 49-50).

machista, me colocando como submissa. Mas, não é o momento de questionar isso.

Não acho que o grupo reforça essas questões culturais que impuseram à dança. Que quando a gente vai aprender, a gente nunca simplesmente aprende. Tem todo um contexto de como... [enquanto fala olha para os lados e para cima, como se buscasse na memória as práticas de dança que marcam sua experiência] (...)O que acontece, qual é o objetivo de dançar Carimbó? O que eu estou homenageando, o Bumbá⁵⁷? Então tipo, tem todo um significado. Então eu aprendo de porquê eu faço isso. Por que eu tenho que fazer assim? Então... [olha pra cima e retoma convicta] Ele me coloca num papel para eu atuar. Então, não acho que reforça, ele me explica. Eu acho que se reforçasse, só me mandasse rebolar na frente dos meninos para eles levantarem a saia [sorri, e balança a cabeça com sinal de positivo]. É diferente, do que entender que aquilo é uma brincadeira que as pessoas fazem [abaixa a cabeça, mexe nas mãos e fala baixinho]. (Clary)

FIGURA 4 – Carimbó



Fonte: Arquivo do Grupo de Dança.

⁵⁷ Bumba meu boi é uma manifestação Maranhense, típica do catolicismo popular, envolvendo a devoção aos santos juninos. O folguedo se desenvolve basicamente em torno da história de vida, morte e ressurreição do boi, entrelaçando diversos personagens em uma mistura de matrizes culturais, fé e brincadeira. Fonte: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/80/>>. Acesso em 23/11/2018.

Provavelmente, Bourdieu (2017) diria que o posicionamento de Clary é um excelente exemplo do efeito da violência simbólica, ou seja, é a vinculação do próprio dominado à violência, de modo a tornar a dominação legítima e natural. Contudo, também é possível perceber algo de diferente na reflexão de Clary. Quando Bourdieu fala sobre os dominados assumirem as categorias impostas pelos dominantes, ele ressalta que isso se dá por ambos operarem com os mesmos instrumentos de conhecimento, que são uma forma incorporada da dominação e que não os permitem pensar de outra forma. Contudo, ao que parece, o movimento de reflexão de Clary passa pela consciência da representação e do seu enquadramento na atuação artística. Embora saibamos que isso provoca efeitos discursivos de reiteração da norma, ao que parece, a aluna não se vincula às normas representadas fora do palco ou do ensaio. Isso parece elucidar-se quando ela traz à cena a dança gaúcha, ressaltando que em seu interior ela não irá sapatear, mas quando não estiver representando a manifestação, ela irá fazê-lo.

Pode ser que essa compreensão da representação artística como algo que não diz do “sujeito”, mas de uma “atuação”, seja um modo de negociação de sua relação com o grupo, que leva em consideração o desejo de dançar, de fazer parte do grupo e as relações de poder presentes nessa experiência. Mesmo que, em termos discursivos, a tarefa de desvinculação do “sujeito” e da “atuação” represente um problema ontológico – na medida em que quem dança é o “sujeito” que produz e é produzido na “atuação” – essa pode ser uma condição de existência no grupo e do grupo – dada a especificidade do trabalho, o lugar onde existe e as relações de poder existentes.

Assim, continua tendo o papel do homem e da mulher, mas eu lido com isso de outra forma. Eu vejo isso com outros olhos agora que eu já sei um pouco mais sobre o que acontece mesmo, assim na história da dança, do porquê que é feito assim, que tem toda uma história, não é só uma ideologia colocada assim, sabe. Tem uma história, tem toda uma cultura por trás. (Isis)

Eu não me sinto muito [se prolonga nessa palavra como se quisesse deixar escapar o seu oposto] incomodado com isso, por que eu sei que é uma representatividade [creio que o termo aqui foi usado no sentido de

representação artística, teatral, cênica], tem toda uma história por trás das danças. E, eu estou aqui, e uma coisa sou eu, Michel, outra coisa sou eu, o papel que estou representando numa dança. (Michel)

As reflexões de Isis e Michel trazem para o foco esse movimento de desvinculação entre o sujeito e o personagem. Ambos chamam a atenção, assim como já ressaltou Clary, para a relevância do conhecimento da “história por trás das danças” como um elemento importante para a aceitação das representações artísticas do grupo. Dessa forma, os integrantes parecem desvincular as escolhas coreográficas do grupo de um viés ideológico. De certo modo, esse movimento, que afasta as representações coreográficas de um possível posicionamento ideologicamente machista, que coloca as mulheres como submissas, parece situar-se nas práticas que precedem a atuação cênica. Clary é bem clara nesse sentido, ao anunciar “que quando a gente vai aprender, a gente nunca simplesmente aprende”, ressaltando que o trabalho a “explica” porque a representação é assim.

Embora o movimento de Clary, Michel, Isis e Ayla sejam diferentes entre si, eles parecem se conectar a uma perspectiva que concebe sujeitos homens e mulheres fora de uma essência masculina ou feminina. Isso se revela na medida em que mesmo concebendo as diferenciações de movimentos corporais, de figurinos e de representações artísticas legítimas para as elaborações coreográficas do grupo, ele e elas estranham essas fronteiras de gênero e tendem a circunscrevê-las aos personagens e não para si ou para outros sujeitos “reais”.

Um movimento realmente contrastante em relação aos “papéis de gênero” é colocado em cena por Roberto. Se até aqui a primeira cena da coreografia da performatividade apresentou movimentos de reconhecimento e reflexão sobre uma tecnologia da diferenciação, engendrada pela prática pedagógica do grupo de dança, que produz efeitos de normalização sobre corpos sexados, Roberto irá deslocar o foco para uma perspectiva essencializadora do binarismo de gênero.

Essa questão que eu citei, o papel do homem e da mulher em cada dança, no meu... [coloca a mão sobre o peito sugerindo algo bastante pessoal e recomeça]. Na minha formação como pessoa, eu vejo, tipo assim... Eu vejo que realmente [tropeça nas palavras, começa e recomeça] que tem coisas que é mais fácil para um homem fazer e tem coisas que é mais fácil para

uma mulher fazer. (...) Você quer colocar ali essa pessoa para marcar uma questão de delicadeza. É muito mais fácil você pedir uma mulher pra conseguir demonstrar essa delicadeza. E quando você pede para mostrar um personagem que precisa da força, que precisa mostrar uma agressividade um pouco maior, eh... se você pedir para um homem, ele consegue demonstrar essa agressividade maior assim. Com mais facilidade [enquanto descreve o exemplo, ele desvia o olhar para baixo e para os lados, passando-o por mim, mas sem me encarar]. (Roberto)

É interessante perceber como ele ancora essa perspectiva em uma formação mais ampla, que extrapola as fronteiras de atuação do grupo, ressaltando que, na sua “formação como pessoa”, ele construiu tais formas de conceber o homem e a mulher. Para Butler (2017) é exatamente esse o efeito da performatividade, quando os atos e gestos reiterados no interior de uma cultura criam a ilusão de um núcleo interno primário e estável. Nesse processo de constituição de si, não devemos esperar e, ainda menos, exigir que os adolescentes apresentem reflexões completamente coerentes. Na experiência do dizer provocada pela pesquisa, o exercício de reflexão de Roberto, revelou idas e vindas, em uma compreensão do gênero ora essencialista (como na última fala), ora como efeito de ensinamentos e incentivos (como na primeira cena desta coreografia). Esse exercício reflexivo não deve ser tomado como sinônimo de falta de conhecimento, de incapacidade de compreensão ou mesmo de irresponsabilidade adolescente, como comumente é feito (DAYRELL, 2003). Ao contrário, ele representa exatamente o processo de produção do sujeito jovem ativo e reflexivo, que pensa, transforma e produz a si mesmo na experiência do presente e não como um ensaio do futuro.

Se para Roberto a tecnologia da diferenciação parece um movimento coerente com um gênero interno e preexistente, que apenas expressa uma essência feminina delicada e uma essência masculina agressiva; para Marco Túlio, as expectativas em torno de um corpo sexuado não condizem com papéis definidos.

Eu acho que na dança principalmente, que na dança é muito claro que, sei lá, em quase todas as danças existe um papel de homem e um papel de

mulher. E apesar de, tipo assim... [vira os olhos] Eu acho que essa expectativa desse meio que papel que é definido meio que muitas vezes não condizem [fala lentamente até cortar o próprio raciocínio]. (Marco Túlio)

Valendo-se das técnicas de elaboração dos movimentos coreográficos, de escolha de figurinos e da representação artística, as práticas pedagógicas anunciadas pelos próprios alunos e alunas do grupo colocaram em funcionamento a tecnologia da diferenciação, que tem como efeito a normalização das diferenças entre meninos e meninas. Contudo, os dançarinos e dançarinas do grupo revelam, também, como as elaborações coreográficas do grupo fazem funcionar a tecnologia da heterossexualização.

O Carimbó que tem a questão da relação do homem com a mulher - que também por causa da cultura vir de antes, as danças que têm relação que fala mais de sexualidade é sempre homem com mulher. E o Carimbó, também é a mesma coisa. (Kleber)

Considerando que a produção relacional de homens e mulheres está ancorada num trabalho constante de diferenciação entre os opostos desse binário, podemos dizer que esse trabalho só se completa quando há coerência com o desejo heterossexual. Com essa fala, Kleber coloca no foco da coreografia da performatividade um investimento coreográfico que normaliza a heterossexualidade como modo de experiência da sexualidade natural e desejável. O fato de as “danças que têm relação que fala mais de sexualidade” serem “sempre homem com mulher” produz um ideal de relação sexual que silencia e torna invisível outras experiências possíveis.

Assim como na tecnologia da diferenciação, na tecnologia da heterossexualização a especificidade de trabalho do grupo parece ser uma das justificativas para seu funcionamento. De fato, ao representar danças da cultura tradicional é esperado que as elaborações coreográficas coloquem em cena a relação heterossexual como experiência universal da sexualidade. Contudo, é preciso lembrar, como bem o fez Kats (1996), que a heterossexualidade foi inventada e imposta, por meio de uma série de investimentos no campo médico, moral e político. Esses investimentos criaram a ilusão de naturalidade e normalidade da experiência heterossexual e fazem funcionar uma “forma específica de

dominação, chamada *heterossexismo*”, que impõe uma hierarquia entre as sexualidades, afirmando uma supremacia da experiência heterossexual (BORRILLO, 2016, p. 31). Portanto, é possível pensar que a representação tradicional da experiência sexual na dança, por meio da constituição de casais invariavelmente heterossexuais, colabora com a normalização dessa prática sexual e sustenta a violência heterossexista, podendo ter como efeito a patologização, a criminalização ou a desmoralização de outras experiências da sexualidade.

A tecnologia da heterossexualização não opera apenas pela representação de casais heterossexuais, mas, também, pelo modo de relação do casal. Além de representação invariável de casais formados por uma menina e um menino, os alunos e alunas ressaltam existir uma relação apoiada na atividade, associada aos homens; e na passividade, associada às mulheres.

Também em outras danças, como Oxum e Carimbó, os dois trazem a questão da... mais da sensualidade, só que de diferentes formas para cada gênero [nesse momento fala pausadamente como se temesse dizer algo errado em termos conceituais]. Os meninos parecem que estão mais lá como os conquistadores [mais uma vez faz uma pausa como se tentasse buscar a palavra que melhor expressasse o que ele sente ao ver e dançar tal coreografia]. E as meninas estão lá para serem conquistadas. Às vezes dá essa intenção. (Michel)

...na dança gaúcha⁵⁸ que eu quis gravar mostra bastante isso. O homem fazendo movimentos pra buscar a conquista da mulher mesmo. Ali fazendo movimento pra até... não sensualizar, mas para atrair a mulher pra ele. E a mulher se mostrando toda delicada, só prestando atenção no homem, sem chamar tanto a atenção pra ela, mas apreciando o que o homem tá fazendo ali pra ela. Ai nas minhas filmagens, eu busquei em relação a dança que eu

⁵⁸ As diversas danças da cultura gaúcha são marcadas pela demonstração de virilidade dos peões e de graciosidade das prendas (nomenclatura usada para se referir às mulheres da tradição gaúcha). Enquanto eles sapateiam, elas sarandeiam, em uma relação onde o peão comumente corteja a dama.

gravei era mais isso: a questão do homem estar buscando a mulher e a mulher esperando ser conquistada pelo homem. (Roberto)

Michel e Roberto fazem um movimento de reflexão sobre as relações estabelecidas entre homens e mulheres na dança, chamando-nos a atenção para a relação entre o conquistador e o conquistado, o que age e o que espera, o ativo e o passivo. Essas relações podem ser compreendidas a partir da dimensão simbólica do ato sexual, considerando seu princípio de assimetria. Bourdieu (2017) dizia isso, ao ressaltar que o ato sexual é descrito e compreendido como uma relação de dominação, de modo que há uma relação assimétrica na qual o sujeito ativo possui ou submete ao seu poder o sujeito passivo. Normalmente, vista pelos homens como uma forma de conquista, a relação sexual é concebida por eles como uma forma de possuir e dominar (BOURDIEU, 2017). Ainda que possamos pensar em outras possibilidades de vivência do ato sexual, a tecnologia da heterossexualização, apoiada no modo de representação da relação heterossexual homem/mulher das elaborações coreográficas do grupo, pode reiterar uma relação de dominação que objetifica a mulher como corpo a ser possuído pelo homem.

Desse modo, assim como a tecnologia da diferenciação, a tecnologia da heterossexualização, apoiada em uma representação assimétrica da relação entre meninos e meninas, coloca em cena uma mulher que tem a responsabilidade de se fazer menor. A mulher que deve “esperar ser conquistada pelo homem” e o homem que deve “estar lá, como conquistador” são imagens que não apenas reiteram a norma de gênero como dão sustentação à relação de dominação masculina.

Atuando coletivamente, as tecnologias da diferenciação e da heterossexualização impedem a experiência da diferença, como ressaltam alguns integrantes do grupo. Para os alunos, o funcionamento dessas tecnologias demanda a suas submissões à norma de gênero, interditando outras possibilidades de experiências.

Eu acho que uma coisa assim, que deveria tomar muito cuidado é meio que a ideia de, meio que, papel de gênero. Meio que a construção de gênero que é feita que, muitas vezes, assim, é horrível [franze a testa e contrai os olhos, numa expressão clara de desaprovação]. Porque você pode apresentar características que não condizem com seu gênero, sendo ele homem ou

mulher, e porque você não condiz com esse gênero você... [coça o queixo] num sei que palavra usar, mas [pensa durante mais um tempo buscando a melhor expressão] ah, acho que muitas vezes você é meio que oprimido mesmo [diz tirando a mão do queixo como se houvesse encontrado o termo que queria]. (Marco Túlio)

Eu acho que, muitas vezes, você é obrigado a fazer, tipo assim, meio que fazer um personagem que você não quer dentro de uma dança. Você queria fazer outro personagem e você não pode porque aquele personagem seria destinado a outro gênero. (...) Meio que isso acaba excluindo. (Marco Túlio)

Ao assumir as normas de gênero em suas elaborações coreográficas, o Grupo de Dança, além de atuar na produção social da própria norma, impede que experiências não normativas sejam possíveis. Nessas elaborações do grupo, os movimentos do gênero e da sexualidade parecem ser enrijecidos e enquadrados pelas tecnologias da diferenciação e da heterossexualização. Nesta cena da coreografia da performatividade, não se permite o deslocamento das fronteiras, nem a experiência da diversidade. É, também, neste plano coreográfico, que encontramos outros movimentos do incômodo e do desconforto dos alunos.

Mas, com certeza, tem uns passos que eu gostaria de fazer. Às vezes algumas roupas. Mesmo que fosse só pra usar no ensaio, num precisa apresentar, mas eu gostaria de experimentar alguma vez que [faz uma pausa longa e tenta recomeçar já mostrando que tem dúvidas sobre como falar desse seu incômodo] digamos, num sei se a sociedade, mas [retoma a frase com um tom de voz mais incisivo, como se tivesse achado a forma mais adequada de revelar tal prática] os olhares das outras pessoas, principalmente dos meninos, não me permitem. Eu sempre quis dançar com o leque de Oxum. Eu sempre achei o movimento das saias muito mais bonito pela leveza que

traz, e eu sempre quis tentar experimentar isso, mas eu sei que eu seria julgado se eu tentasse fazer isso. (Michel)

Os efeitos de interdição das tecnologias acionadas pelo grupo podem ser pensados a partir da reflexão de Butler (2014) sobre a constituição social do sujeito. Para a filósofa norte-americana, todo sujeito é constituído socialmente, o que significa que são “criaturas” humanas, que dependem das mais diversas instituições para que suas vidas sejam possíveis, para que não sejam ameaçados da impossibilidade de ser (BUTLER, 2014). Na perspectiva de gênero, é possível pensar que o “não permitir” e o “obrigar a fazer” presentes nas coreografias do Grupo de Dança são técnicas de interdição que têm como efeito a impossibilidade de ser fora das fronteiras do gênero binário. O que esses dançarinos e dançarinas parecem nos dizer é que eles não se reconhecem no enquadramento rígido de gênero que as coreografias os obrigam a assumir.

Não podemos deixar de notar que a reflexão de Michel coloca em cena outros atores: os outros meninos. Dessa forma, ele sugere que a técnica de interdição que opera na experiência do grupo não se circunscreve, unicamente, às tecnologias da diferenciação e da heterossexualização acionadas pela prática pedagógica, mas, também, à vigilância orquestrada pelo olhar e julgamento dos pares. Sobre essa vigilância, ainda trataremos com mais profundidade em outro capítulo.

Se até aqui a coreografia da performatividade foi marcada por movimentos de normalização e interdição, os alunos e alunas do Grupo de Dança apresentam, agora, os movimentos que se deslocam desse uníssono sufocante, com desenhos de libertação que parecem perturbar a norma. Os movimentos reflexivos que entram em cena demonstram práticas que parecem escapar das tecnologias de diferenciação e heterossexualização, revelando as ambiguidades da experiência pesquisada.

Ah, e tipo, nunca impediu a gente do grupo de brincar. Quantas vezes o homem já num foi Oxum, quantas vezes a gente já inverteu os papéis. Lá a gente tem essa liberdade. A gente brinca de mudar. A gente já brincou dos homens usarem as saias. Nunca teve essa limitação. Lá dentro do grupo algum preconceito, tipo assim: "Não. Você não vai usar saia"; "Você não

vai..." [para e refaz] ou, "Você é homem, você não vai subir como Oxum". Nunca teve esse problema. A gente sempre brincou com isso e nunca foi um problema. (Clary)

Enquanto, para Michel e Marco Túlio, as tecnologias da diferenciação e da heterossexualização parecem incisivas o suficiente para interditar a experiência da diferença, bem como causar opressão e exclusão; para Clary, os ensaios do grupo revelam-se como momentos nos quais é possível experimentar a diversidade de usos dos corpos por meio dos movimentos corporais e dos figurinos. Para a aluna, não parece haver opressão ou exclusão a partir da diferenciação de gênero. Pode ser que para Marco Túlio e Michel essas experiências mencionadas por Clary não sejam suficientes para causar efetiva sensação de liberdade. É nesse sentido que sugerimos que esses movimentos não desconstroem a norma, mas a perturbam, sendo capazes de causar deslocamentos e desequilíbrios que dão espaço à diversidade.

Então, essa relação pra gente é realmente muito tranquila. A gente não vê problema na inversão de papéis, por exemplo. Se uma menina precisar dançar como homem, ela vai dançar como homem. Se um menino precisar dançar como mulher, ele vai dançar como mulher. Isso porque foi trabalhado muito bem essa questão de não necessidade de diminuição das mulheres perante os homens e dos homens perante as mulheres - por mais engraçado que seja falar isso - dentro das danças, dentro do grupo. (Helena)

Isso foi reforçado nos nossos ensaios. Não é porque eu sou menina e vou só ficar rodando a minha saia, entre aspas, que eu não vou aprender o sapateado também, da Catira⁵⁹. Vai todo mundo aprender junto. E não é porque eu posso dançar catira e lavadeiras⁶⁰, os meninos não vão ensaiar

⁵⁹ "Dança típica dos estados de Goiás, Minas Gerais e São Paulo, a Catira caracteriza-se por uma disputa de sapateados e palmeados que acompanham e respondem ao ritmo elaborado pelo violeiro. Tradicionalmente, a Catira é dançada apenas por homens" (CÔRTEZ, 2000, p. 113).

⁶⁰ Coreografia inspirada no Canto das Lavadeiras do vale do Jequitinhonha. A manifestação de inspiração é apenas musical, portanto, a dança se inspira em um Samba de Roda, do qual, na elaboração coreográfica do grupo, só participam as meninas, representando as Lavadeiras do Vale do Jequitinhonha.

também como lavadeiras, como muitas vezes aconteceu aqui. Brincando, mas aconteceu, e eles dançaram sério. Então, por mais que não teve a necessidade dos meninos subirem no palco como meninas e as meninas subirem no palco como homens, eu já vi acontecendo, e é reforçado pra gente que isso, essa situação igualitária o tempo todo, nos próprios ensaios - quando a gente aprende tudo e não somente o que a gente vai fazer ou... não é determinado um papel, não é tipo assim: "Você é mulher, então você vai fazer isso!" [gesticula com as mãos apontando como algo imperativo]; "Você é homem, você vai fazer isso." Não! Os dois aprendem os dois. Os dois aprendem igual e na hora que der a gente coloca no lugar [rí, parecendo orgulhosa do que havia relatado]. (Helena)

FIGURA 5 – Catira e Lavadeiras (da esquerda para a direita)



Fonte: Arquivo do Grupo de Dança.

Num movimento contrastante com as tecnologias que normalizam o gênero e a heterossexualidade, Helena ressalta práticas e ensinamentos desenvolvidos no grupo que desequilibram a norma. Segundo ela, “foi trabalhado muito bem essa questão de não necessidade de diminuição das mulheres perante os homens”. Esse movimento “reforçado nos ensaios” parece enfraquecer o funcionamento da técnica de representação artística diferenciada. Digo enfraquecer porque, embora essa representação coerente com a norma de gênero possa continuar produzindo efeitos sobre os sujeitos que assistem as apresentações

do grupo, há uma prática e reflexão interna que permitem aos dançarinos e dançarinas se constituírem a partir de referenciais mais amplos.

Durante as observações dos ensaios, pude presenciar momentos como os ressaltados por Helena, nos quais “se um menino precisar dançar como mulher, ele vai dançar como mulher”. Era um ensaio de Carimbó, uma coreografia na qual os alunos e alunas já identificaram tanto a tecnologia da diferenciação (nos movimentos, figurinos e representações artísticas) quanto a da heterossexualização (pares de meninos e meninas). Ainda assim, nos interstícios da prática pedagógica, dois alunos pareceram encontrar linhas de fuga que os permitiram escapar dessas tecnologias.

Havia vários grupos dançando ao mesmo tempo. Em cada grupo parecia ter uns que sabiam mais e ensinavam aos outros, e corrigiam os movimentos. Kleber parecia ensinar uma sequência para Fernando. Nesse momento os dois fizeram os movimentos como se fossem um casal da dança, no qual o Kleber realizava o movimento destinado aos meninos e o Fernando o movimento destinado às meninas. Kleber foi realizando o movimento, conduzindo Fernando e explicando onde pegar, onde colocar o braço, como inclinar o tronco. Enquanto isso, Fernando deixou-se conduzir e mantinha-se muito atento às instruções de Kleber. Quando terminaram a sequência Fernando agradeceu: “Nó! Entendi. Valeu!”. E, em seguida, chamou uma menina para executar com ele o que havia aprendido. (Notas do Caderno de Campo, 2018)

Além dos ensaios, Helena traz para o foco as elaborações coreográficas que tencionam a norma. Segundo a aluna, existem coreografias do grupo que, ao trabalhar com um mesmo movimento corporal, bem como com um mesmo figurino, reforçam “essa igualdade” entre homens e mulheres no grupo.

Há uma relação de igualdade ali, querendo ou não. Então, quando a gente tá dançando e... por exemplo, a gente tá montando Moçambique⁶¹, e aí a gente tem um figurino pra todos iguais e a gente pode dançar em qualquer lugar e não tem lugar preestabelecido para homem ou mulher. Isso reforça essa igualdade. Isso reforça a nossa capacidade como dançarinos de igual

⁶¹ Dança de intenção religiosa, representa uma das Guardas do Congado – Festejos de coroação do Reis de Congo, associadas ao catolicismo popular em devoção à Santa Efigênia, São Benedito e Nossa Senhora do Rosário. "Nas procissões de congado, costuma ser a guarda que acompanha mais de perto a imagem de Nossa Senhora do Rosário. Seus dançarinos e dançarinas normalmente utilizam gungas (latinhas que fazem um som metálico) amarradas aos tornozelos. Originalmente era uma dança praticada apenas por homens, sendo reservado às mulheres os locais de Rainha ou Porta-bandeira" (CÔRTEZ, 2000, p. 146-148).

para igual. Não tem ninguém melhor que ninguém ali. Não por ser homem ou ser mulher, sabe? São capacidades de aprendizagem igualitárias. (Helena)

FIGURA 6 – Moçambique



Fonte: Arquivo do Grupo de Dança.

De modo análogo, Kleber enxerga nas elaborações coreográficas um exercício de perturbação da norma. Diferente do exemplo trazido por Helena, a elaboração coreográfica citada por Kleber não escapa das tecnologias da diferenciação e da heterossexualização, mas desconstrói um modo de relação heterossexual que perpetuaria a dominação masculina.

Que o Xaxado⁶² eu filmei porque o xaxado originalmente é uma dança machista, né. Que tem a questão da submissão de que o homem é o dono do espaço [vira a cabeça e os olhos sugerindo certa contrariedade com isso], o que tem a posse da arma e que vai proteger as mulheres. E acaba que no

⁶² Dança originária do sertão nordestina, ficou conhecida como uma marca dos cangaceiros do bando Lampião. "Dançada originalmente por homens, segundo Luiz Gonzaga, o seu maior difusor e um dos maiores pesquisadores sobre a manifestação, o rifle dos cangaceiros eram suas damas" (CÔRTEZ, 2000, p. 88).

grupo, na hora de fazer a dança - a coreografia - você fez tipo que uma releitura do xaxado, mas de uma forma que não seja expressando esse machismo. E aí isso marcou, que eu sempre penso nisso na hora que eu vou contar do grupo assim. Porque a cultura ela acaba que é machista, porque vem de um tempo em que... muitas das danças vêm de um tempo que ainda tinha escravidão, que a mulher ainda era mais submissa. Então, a cultura originalmente é assim. E fazer essa releitura não necessariamente tira a essência da cultura, mas é uma proposta de mudança pro presente. E trazendo através dessa coisa que tá entre nós que é a cultura. (Kleber)

Embora seja possível perceber a tecnologia da diferenciação nas indumentárias e também nos movimentos corporais do Xaxado, Kleber anuncia uma intencionalidade da prática ao fazer uma “releitura” da manifestação tradicional, buscando não “expressar esse machismo” originalmente constitutivo daquela cultura. Nesse sentido, o aluno aponta para um trabalho que “não necessariamente tira a essência da cultura”, mas promove uma perturbação dos aspectos que normalizam o gênero e produzem a dominação das mulheres. As marcas dessa perturbação, na coreografia, podem ser sutis – como a presença de mulheres em maior número, a utilização de armas pelas mulheres, a relação de combate entre homens e mulheres e a utilização de uma música do grupo Bando de Maria – e, portanto, passar despercebidas pelos espectadores. Contudo, entre os alunos e alunas, o modo de elaboração parece ter representado uma forma de contestação da dominação masculina.

Mesmo Roberto, que já havia apresentado uma concepção essencialista de homens e mulheres – embora ele demonstre ambiguidade quanto a isso –, reconhece que as coreografias são elaboradas “não querendo diferenciar tanto”. Se por um lado ele parece não reconhecer os efeitos das tecnologias da diferenciação e da heterossexualização na produção de masculinidades e feminilidades – uma vez que trata essas diferenças como naturais/essenciais, preexistentes aos discursos –, por outro, ele reconhece a intencionalidade do trabalho do grupo em buscar “uma sociedade mais igualitária” em relação às questões de gênero.

Então, eu vejo que mesmo que a gente buscando [ele diz olhando para baixo e para os lados antes de me olhar diretamente quando corrige a frase anterior]... você [agora me olha diretamente] montando assim, não querendo diferenciar tanto, mas vai ter sempre essa divisão porque a gente quer deixar... [engasga] a gente busca uma sociedade igualitária, só que tem esses problemas de cada gênero ter uma facilidade com o objetivo que se almeja. Ao meu ver é assim [tomba a cabeça para o lado e contrai os lábios, sugerindo tristeza ou pena]. (Roberto)

As reflexões de Roberto em torno na intencionalidade do trabalho que visa diminuir as diferenciações de homens e mulheres podem nos ajudar a compreender os movimentos de Clary, Michel e Isis, apresentados anteriormente. De certo modo, quando essas alunas e esse aluno relativizam a representação artística como um modo de reforçar a norma de gênero e a dominação masculina, pode ser que tenha relação com o trabalho que sustenta a representação. Ou seja, é possível que mesmo os produtos finais (as coreografias apresentadas ao público) que representam as diferenciações de acordo com a norma tenham sido foco de um trabalho de construção preocupado com essas diferenciações e que, portanto, tenha provocado reflexões sobre as escolhas coreográficas, mesmo ao representá-las. Talvez seja esse processo destacado por Roberto, Kleber e Helena, que Clary tenha resumido com a expressão “ele me explica”.

Finalizando o primeiro ato dessa coreografia, algumas alunas apresentam ainda outro movimento que parece perturbar a norma de gênero: os professores e a professora como referências independentemente do gênero. Esse elemento, que pode parecer estar mais no entorno do que no cerne da experiência – e que por isso corremos o risco de ignorar – parece revelar silenciosamente um discurso que perturba a norma, colocando os “passos delas” no corpo de professores e os deles no corpo da professora.

Então, isso foi crescendo muito no grupo, porque antes não era assim. Antes meninas viravam pro... pra professora e pediam ajuda. Hoje não. Tem uma parte no vídeo [captção de imagens do ensaio que a aluna fez] que tem um

menino, uma menina e o professor. Então foi uma coisa que evoluiu muito, que eu percebi, que eu lembro desde que eu era pequenininha. (Clary)

Continuou com aquela de um professor e uma professora [usa as mãos para apresentar dois grupos distintos] e entrou o Jhony também, até o ponto que não tinha professora, só tinha professor. E aí, isso - igual eu falei nos meus vídeos - não alterou em nada, sabe?! As meninas continuaram aprendendo os passos delas, os meninos continuaram aprendendo os passos deles e não é a figura do professor, o gênero do professor que vai determinar aquilo ali: tipo quem tem que aprender o que, quem vai aprender o que. (Dora)

Quando a professora demonstra o movimento que o menino deveria fazer, ou o professor demonstra o movimento que as meninas deveriam fazer, a tecnologia da diferenciação, acionada pelos movimentos corporais diferenciados, é colocada em suspensão. “Não é a figura do professor, o gênero do professor que vai determinar” a feminilidade ou a masculinidade do movimento. Nesse sentido, ao realizar movimentos culturalmente designados como femininos e masculinos, independentemente da biologia de seus corpos, os professores e a professora provocam o questionamento das fronteiras entre o feminino e o masculino, possibilitando que os usos dos corpos possam usufruir de movimentos mais livres, fora das fronteiras da normalidade de gênero.

Na primeira cena da coreografia da performatividade, exploramos os movimentos de reiteração e perturbação da norma de gênero presentes na prática pedagógica do Grupo de Dança. Junto a mim, os dançarinos e dançarinas colocaram em foco as tecnologias da diferenciação e da heterossexualização, acionadas pelos movimentos corporais diferenciados, pelas escolhas de figurinos e pelas representações artísticas – de homens e mulheres - coerentes com a norma, de casais invariavelmente heterossexuais e da relação assimétrica entre homens e mulheres. Como efeitos dessas tecnologias, apresentamos os movimentos de normalização do gênero em torno de um ideário tradicional, bem como a perpetuação da dominação masculina e a interdição de experiências da diferença. Não se caracterizando como uma coreografia linear, a primeira cena também apresentou contrastes, destacando movimentos que escaparam das tecnologias, provocando deslocamentos nas

fronteiras e perturbações na norma. Os modos de elaboração coreográfica, algumas coreografias finais, os modos de atuação dos dançarinos e dançarinas nos ensaios e a demonstração dos movimentos pelos professores e pela professora, colocaram luz sobre a ambiguidade da experiência pesquisada.

4.1.2 Cena 2: A casa dos homens

Mesmo trabalhando com o grupo desde 2010, e talvez exatamente por isso, nunca havia reparado tanto na separação de meninos e meninas. Talvez isso seja efeito do próprio discurso normalizador que nos impele a naturalizar as proximidades entre meninos e meninos, e entre meninas e meninas. Contudo, desde que iniciei esta investigação, a separação de grupos baseada em corpos sexuados, pareceu-me cada vez mais evidente e instigante. Já na minha primeira conversa com os alunos e alunas – em novembro de 2017 – fiz as seguintes observações:

Os estudantes puderam se organizar na sala da maneira como quisessem. Observei que houve aglomerações por gênero: Mesa 1 – 6 meninas; Mesa 2 – 6 meninos; Mesa 3 – 3 meninas e 2 meninos; Mesa 4 – 5 meninas; Deitados no chão – 1 menina e 1 menino. (Notas do Caderno de Campo)

Além disso, a separação entre meninos e meninas também começou a ser percebida na dinâmica dos ensaios. Mesmo a maior parte das coreografias sendo mistas, durante os exercícios de aprimoramento técnico ou físico, observei que os alunos e alunas aglomeravam-se, basicamente, de acordo com seus sexos.

Embora meninos e meninas pareçam bem próximos, é possível perceber que os territórios de experiências desses dois grupos são bem demarcados durante a aula. No tempo em que não estão dançando, os meninos costumam ficar no fundo da sala (...). Já as meninas, ficam perto da porta. (Notas do Caderno de Campo)

Assim como eu, os dançarinos e dançarinas também reconhecem a existência de grupos que se separam, baseando-se em seus corpos sexuados. Foram eles e elas, na verdade, que me permitiram perceber as diversas práticas de fronteira entre grupos de meninas e de meninos. Uma fronteira que é perceptível do ponto de vista espacial, mas que ganha ainda mais força nos diferentes modos de socialização que compõem as dinâmicas de produções de masculinidades e feminilidades performadas no grupo.

... as questões que eu reparo, que pra mim são, digamos, mais chocantes no grupo, são as questões de gênero, [tropeça nas palavras] por aí. Tem uma divisão, às vezes muito grande, entre os meninos e as meninas, e às vezes você nota uma certa masculinidade [fala devagar sugerindo uma mistura de ênfase e dúvida se esse é o melhor termo] muito grande vinda dos meninos. (Ayla)

Brincadeiras que homem faz com homem, e fica só aquele grupinho de homens [gesticula com as mãos para mostrar o distanciamento do grupo, delimitando suas fronteiras] fazendo aquela brincadeira. E também as meninas, que tipo, quando dá um tempo pra conversar, você pode ver que não tem muito uma mistura, principalmente nas gravações que eu peguei [captações de vídeo realizadas durante a pesquisa]. Quando dá um tempo assim, junta um bolinho de meninas [gesticula com as mãos delimitando o grupo] e vai fazer uma fofoquinha, junta um grupo de meninos, vai falar alguma besteira, vai fazer alguma brincadeira, e fica mais nisso. Poucas vezes, a gente vê a mistura, de juntar meninos e meninas pra falar no tempo livre, falar besteira, brincar junto, essas coisas. (Roberto)

É interessante perceber como eles e elas preocuparam-se em descrever e analisar as práticas que sustentam as divisões do Grupo de Dança em meninos e meninas. Nas falas de Roberto e Ayla, já é perceptível que a separação espacial, que eu havia mencionado, parece secundária nessa relação, sugerindo serem mais relevantes as práticas e relações internas a cada grupo e entre os grupos. São essas práticas que compõem a performatividade do masculino e do feminino nessa experiência. Em outras palavras, é a partir desses atos, gestos e comportamentos estilizados que o gênero ganha inteligibilidade e aparenta uma identidade fixa, determinando o que é ser homem e o que é ser mulher naquele grupo.

Outra coisa que eu vejo, no grupo, nessas questões de gênero, diferença, é o jeito que os meninos e as meninas socializam. Normalmente, eu vejo as

meninas sempre sentadas, conversando, contando papo uma pra outra, contando caso, uma tentando ajudar a outra. Eu vejo mais elas, digamos, unidas. Tentando sempre ajudar uma a outra. E sempre alguns toques mais próximos. Elas sempre tão se abraçando; sempre tão mostrando carinho; mostrando afeto uma pela outra; mostrando o tanto que uma gosta da outra. Já os meninos, eles, às vezes parece que não demonstram isso, tanto que nas brincadeiras que eu vejo eles fazendo, sempre é algo um batendo no outro, um zoando o outro. Parece que não é permitido para eles mostrar carinho ou afeto um pelo outro, assim como as meninas fazem. (Michel)

De acordo com Michel, cada grupo apresenta uma forma de socialização bastante distinta. Nessa cena, ele nos apresenta, sob o seu ponto de vista, práticas que diferenciam os modos de se relacionar dentro de cada um dos grupinhos. Nessa comparação, o aluno demonstra como a reflexão sobre os modos de produção de masculinidades no grupo, a qual iremos nos dedicar nessa cena, passará não apenas pelas práticas masculinas, mas também pelas práticas femininas, conforme abordado nos estudos de Connell e Messerschmidt (2013). Nesse sentido, a continuidade de nossa coreografia da performatividade explorará tanto os movimentos das meninas quanto dos meninos, para compreender essa produção, inevitavelmente, relacional. Durante a cena 2, os leitores e leitoras perceberão que as reflexões e ações de meninos e meninas se atravessam em uma teia complexa de aproximações e distanciamentos no que diz respeito à masculinidade dos meninos.

Enquanto Michel expõe um panorama mais amplo das relações estabelecidas nos dois grupos – de meninas e de meninos –, Roberto percebe e descreve os “grupinhos de homens”, possibilitando-nos identificar os movimentos internos desse grupo com maior riqueza de detalhes:

O que acontece nos nossos grupinhos assim? [parece surpreso com a pergunta] Das mulheres é difícil falar porque a gente só fica sabendo assim por alto o que elas acabam comentando. Mas que eu posso falar, que é nos grupinhos de homens assim, a gente comenta... (...) A gente fica zoando um ao outro, falando "ah, você é gordinho", "ah, você é fraco", "ah, você não dá

conta de fazer tal coisa". A gente fica comentando de...de sair pra zoar assim também. Mas, na maioria das vezes, a gente acaba dando um toque assim pra olhar disfarçado pra tal menina, pra dar uma olhada "Oh, ela tá com corpo legal", "oh, ela tem um movimento de quadril legal". Essas coisas assim que a gente acaba comentando nos grupinhos. (Roberto)

Uma leitura superficial da fala de Roberto poderia perceber nesses “grupinhos” apenas um espaço de compartilhar ideias, desejos e se divertir. Contudo, creio não se tratar exatamente disso. O espaço de sociabilidade anunciado por Roberto comporta uma complexidade de relações que revelam práticas por meio das quais os meninos produzem suas masculinidades, comparando seus corpos e suas destrezas físicas, bem como expondo seus desejos e conquistas. A esse “grupinho” de meninos, que se configura como um lugar de homosociabilidade masculina, chamaremos de Casa-dos-homens, como o fez Wellzer-lang (2001). Vale alertar aos leitores e leitoras, que a homosociabilidade ressaltada pelo autor não se refere à homossexualidade⁶³, mas às relações sociais estabelecidas exclusivamente entre os homens, ou exclusivamente entre as mulheres. É nesse espaço exclusivo de homosociabilidade masculina, a Casa-dos-homens, que os meninos constituem-se como homens, por meio de ritos de iniciação que demandam diferenciar-se das mulheres e fazer-se como os outros homens (WELLZER-LANG, 2001).

Por entender que a Casa-dos-homens existente dentro do Grupo de Dança revelou-se como um espaço importante de demarcação e produção da masculinidade, a assumiremos como cenário da cena 2 da coreografia da performatividade. É importante destacar que assumir a existência da Casa-dos-homens, nessa experiência, – assim como a Casa-das-mulheres, da qual ainda falaremos – não significa que todos os meninos participam igualmente dessa casa e nem mesmo que todos os processos vivenciados ali são assumidos pela maioria. O que parece ser importante é perceber como esse cenário impacta as relações no grupo, provocando identificações/aproximações, aprendizados, atrações, mas também exclusões e constrangimentos.

⁶³ Mesmo que, como resalta o próprio Welzer-lang (2001, p. 462), esses sejam espaços nos quais emergem “fortes tendências e/ou grandes pressões para viver momentos de homossexualidade”. Considerando o aspecto fluido e contínuo da sexualidade, não se trata de se tornar homossexual (como uma identidade fixa), mas de viver momentos de tensão erótica entre homens, como “competições de *pintos*, maratonas de *punhetas* (masturbação), brincar de quem *mija* (urina) mais longe, excitações sexuais coletivas, a partir de pornografia olhada em grupo”, como forma de iniciação e aprendizagem sexual.

Eu acho que no geral todos os meninos se identificam um pouco com relação a isso. Sei lá, fazer academia ou tirar a camisa e ficar falando sobre "ah, eu sei abrir asa", "olha o tamanho do meu braço", e não sei o que. Eu acho que isso vai tá em praticamente todo lugar que a gente for. (Djonatan)

Acho que é igual [interrompe a fala e olha pra cima parecendo buscar algo na memória]... Eu acho que entre os meninos é perceptível que tá sempre todo mundo querendo achar, tipo assim, ser forte, essas coisas assim. A gente fala disso, dessas questões. (Kleber)

Nas reflexões de Djonatan e Kleber, vemos anunciar-se um processo de identificação que, segundo eles, é “praticamente” universal. Quando Kleber ressalta que “tá sempre todo mundo querendo” a mesma coisa, ele coloca em cena características que são associadas a uma masculinidade referencial, a qual podemos assumir como hegemônica. Assumimos isso porque, mesmo que ela não seja a mais comum do ponto de vista estatístico, essa masculinidade parece exigir que os meninos se posicionem em relação a ela (CONNELL e MESSERSCHMIDT, 2013). Nesse sentido, a masculinidade hegemônica é aquela que, em determinado contexto, parece assumir maior relevância cultural, provocando certo grau de submissão e extraindo privilégios de seu posicionamento.

Nesta coreografia, talvez não possamos afirmar com exatidão como essa masculinidade tornou-se hegemônica, uma vez que as relações de poder e saber que atuam sobre os modos de subjetivação não podem restringir-se à experiência do grupo, sendo preciso considerar outras esferas de relação e instituições que atravessam essa prática, como a própria escola, a igreja e a família, por exemplo. Assim, parece-nos mais profícuo destacar os modos pelos quais essa masculinidade é reiterada e, portanto, continuamente (re)produzida. Tais modos são trazidos à cena pelos próprios alunos e alunas. Se na cena 1 percebemos a reiteração dessa masculinidade, por meio das tecnologias da diferenciação e da heterossexualização, acionadas pela prática pedagógica, nesta cena 2, a Casa-dos-homens ocupa o foco, revelando as práticas de iniciação que operam na relação entre meninos e produzem um efeito de normalização. São essas práticas que performam a masculinidade

hegemônica, que produzem a aparência de universalidade da identidade masculina, nesse caso, ancorada no corpo másculo e nas destrezas corporais.

As práticas de reiteração dos marcadores de masculinidade do grupo são destacadas por vários alunos e alunas. Segundo eles e elas, tanto a exibição corporal, bem como a comparação entre os corpos e suas destrezas, parecem funcionar como uma forma de afirmação de suas identidades e, mais especificamente, como prova de masculinidade.

Então, tem essa questão da competição pra ver quem que é o mais forte, quem que é o mais macho, pra quem é o mais, visivelmente, mais másculo (...) quando eu vejo uma situação dessa, eu falo [coloca a mão sob o queixo e apoia o rosto como se estivesse com preguiça, ou olhando algo corriqueiro e pouco importante]: "Olha lá os macho tentando se exibir pra si mesmo!" [começa a rir e continua dizendo em meio a risada]. Mas num é o que acontece pra todas as pessoas. Normalmente, quando outros meninos veem [algum menino se exibindo] eles chegam lá e vai juntando todo mundo do lado do espelho tentando se exibir. E aí quanto mais homens, melhor. E aí vira uma competição enorme. (...) É a questão de provar que eles são realmente homens. E as meninas enxergam isso. Nós enxergamos isso. Nós falamos: "olha lá, eles tentando provar que eles são homens", tipo [fala lentamente parecendo expressar uma preguiça, ou falta de paciência com o comportamento dos meninos]. Se é que tem um conceito, né, realmente válido pra isso: Que que é ser homem, sabe? (Helena)

Não vejo como uma competição, eu vejo mais como uma coisa nossa mesmo, de... às vezes a gente até fala assim "ah... [se embola nas palavras, não consegue dar continuidade a narrativa] por exemplo, o Roberto tava indo na academia pra caramba. Ficou forte e eu, por exemplo, num queria ser mais forte que o Roberto. Mas ver a pessoa, quando ela tem o corpo bonito e saudável assim, às vezes, a gente estimula pra buscar isso. Mas, a gente sempre conversa pra fazer isso de uma forma, tipo assim, saudável. (Kleber)

Ainda que existam ambiguidades entre as reflexões de Helena e Kleber, ambos colocam no foco desta coreografia os movimentos emergentes da busca pelo corpo “mais forte”, “ visivelmente mais másculo”, enfim, um “corpo bonito”. Ao que parece, o padrão corporal forte e másculo é um marcador importante da masculinidade hegemônica nessa experiência. É interessante perceber como, para Kleber, o “corpo belo” de alguns é um estímulo para que os demais. O que acontece é que, na verdade, esse estímulo parece atuar como uma norma que deve ser aceita por aqueles que se iniciam. Nos ritos de iniciação, os já iniciados mostram, corrigem e modelizam os iniciantes, de modo que estes incorporem todo o capital de atitudes que os constituirá como homens (WELZER-LANG, 2001). Quando conversam sobre o corpo forte e musculoso, eles estão aprendendo sobre os códigos e também sobre as práticas necessárias para que se tornem operadores hierárquicos.

Nesse processo de identificação, conversar sobre o assunto e atingir a norma estabelecida parece não ser suficiente. Assim, a masculinidade precisa ser performada publicamente para que ela ganhe legitimidade, tanto entre os demais homens, quanto entre as mulheres. É aí que as exibições e comparações entre os corpos e destrezas parecem ganhar importância. A reflexão elaborada por Helena ressalta como as exibições dos meninos são formas “de provar que eles são realmente homens”. Em uma perspectiva Butleriana, a exibição dos corpos e destrezas fazem parte da performatividade masculina destes meninos. Nesse sentido, mais importante do que realmente ser forte é participar das práticas de exibição/comparação que os vinculam ao marcador da masculinidade hegemônica, uma vez que a identidade é, na verdade, uma prática significativa (BUTLER, 2017).

[quando pergunto porque ela acha que os meninos fazem essas coisas, de se exibir, ela pensa com um som de hummm prolongado, e ri de forma irônica enquanto fala] Boa pergunta. Não sei porque eles sempre [ainda balançando a cabeça, sugerindo não saber]... assim o olhar é a questão do olhar positivo mesmo. Então, eles acham que "se eu for o mais forte, às vezes alguém olha pra mim", ou então "se eu for desse jeito, se eu tiver o corpo mais bonito [olha pra cima e se balança sugerindo um deboche], alguém vai me notar de forma diferente, alguém vai me achar mais legal [faz um sorriso sem graça,

sugerindo incoerência no pensamento] ou mais alguma coisa por causa disso" [termina fazendo sinal de negativo]. (Isis)

Ao se exibirem, os meninos parecem buscar alguma aprovação de seus corpos e destrezas, que pode se materializar no “olhar positivo” que venham a receber. A busca desses olhares pode ser mais ou menos consciente entre os meninos. Tanto Isis, quanto Helena parecem concordar com Bourdieu (2017) quando ele ressalta que os homens fazem um esforço desesperado, ainda que inconsciente, para corresponder a sua própria ideia de homem. Contudo, as reflexões de alguns meninos do grupo trouxeram à cena uma ação consciente de exposição corporal buscando a contrapartida de um olhar de aprovação.

Eu acho que sempre tem aquela questão, muitos falam: "ah, eu achei ela bonita [eleva as sobrancelhas], eu tô fazendo academia aqui, eu acho que eu consigo impressionar ela desse jeito, ou num sei o que". Mas eu acho que também é questão de [sua entonação se modifica sugerindo algo corriqueiro] estética que, sei lá, é um assunto que é comum para quem tá falando sobre aquilo. Então, eu acho que eles não... eles vão mais por se identificar em um assunto do que para sei lá, para se mostrar para os outros na questão de "olha como é que eu tô aqui. Sou atraente" e não sei o que. Entendeu? (Djonatan)

Acaba sendo pra se mostrar mesmo. Tentar atrair, chamar um pouco a atenção dos olhares pra ele assim.(...) E [fica inquieto, se mexe na cadeira, tropeça nas palavras] no meu caso, por exemplo, receber um olhar, eh... [olha para os lados e para cima, e retoma com força] positivo, de uma mulher, é bem interessante assim. Quer dizer que você tá, querendo ou não, acaba atraindo essa pessoa. E, [olha para os lados novamente] não o objetivo, mas a gente sempre quer ter alguém ali pra poder conquistar assim, alguém pra trocar uma ideia e você recebendo... uma das primeiras coisas pra se puxar uma conversa é você recebendo um bom olhar da pessoa. (Roberto)

Mesmo demonstrando certa ambiguidade, o discurso de Djonatan deixa claro que existe uma preocupação com o efeito das exibições corporais, seja entre os meninos, “por se identificar(em) com o assunto”, seja entre as meninas, por buscar “impressionar ela(s)”. Já Roberto, ressalta claramente “tentar atrair, chamar um pouco a atenção dos olhares”, colocando em movimento a produção de uma masculinidade que também se ocupa da necessidade de conquistar. Não retomaremos, aqui, os movimentos sobre a assimetria da relação sexual entre homens e mulheres, no binário ativo e passivo, mas colocamos em cena a necessidade de conquistar, ou melhor, de parecer que conquistou ou de expor as conquistas.

A gente acaba falando também de sexo. (...) A gente acaba contando também alguma coisa que a gente acabou fazendo de diferente. E... a gente acaba contando também "ah, ontem eu saí com uma menina, e a gente acabou fazendo uma coisa diferente". A gente acaba contando assim, pra... [para e olha pra cima] pra expor assim. Acaba sendo pra expor mesmo que, que a gente acaba conquistando [coloca aspas com os dedos], porque pro homem isso acaba sendo uma conquista. (Roberto)

Nem sempre haverá conquistas para expor. E, por vezes, as conquistas também são questionadas, como presenciei em algumas conversas durante a observação. Contudo, também há, na Casa-dos-homens, outra forma de produzir uma masculinidade hegemônica: demonstrando o desejo sexual pelas mulheres.

E com as meninas é igual no dia a dia assim. Conversar sobre uma menina que a gente achava que tem o corpo mais bonito, umas coisas assim. (Kléber)

[tenta começar e recomeça algumas vezes, engasga, parecendo buscar a melhor forma de dizer] A gente fica olhando pro corpo das meninas. Olhando assim "noh, ali tá legal, ali não tá". A gente fica olhando assim "ah, eu ficaria com essa pessoa ou não ficaria". (Roberto)

É importante ressaltar – embora já deva ter se tornado evidente para as leitoras e os leitores – que, se na Casa-dos-homens o feminino é tomado como polo de rejeição, a homossexualidade masculina é equivalente ao simbólico feminino. Assim, sempre que os meninos referem-se aos desejos ou às conquistas sexuais, elas se referem a uma relação heterossexual. Além disso, as relações homossexuais são abjetas, sendo citadas recorrentemente para hostilizar os colegas, independentemente de serem reais ou não. Ressalto que, na coreografia da performatividade, optamos por não investir nos movimentos referentes à homofobia, uma vez que dedicamos uma coreografia inteira a essa temática, devido ao destaque de sua emergência no campo e também à sua importância para os objetivos desta pesquisa. Dessa forma, aqui queremos apenas ressaltar que o desejo heterossexual parece ser mais uma marca da masculinidade normativa no Grupo de Dança.

Além de exibir os corpos supostamente másculos e falar de suas conquistas e desejos heterossexuais, parece existir ainda outra prática na Casa-dos-homens que dá sustentabilidade à masculinidade hegemônica: é preciso envolver-se em certos jogos de violência. Essa necessidade, segundo Bourdieu (2017, p. 77), está relacionada à vulnerabilidade da masculinidade, que “exige investimento constante em jogos de violência, capazes de produzir signos para manifestar, bem como testar, as qualidades ditas viris”. Durante a observação, pude presenciar, muitas vezes, o envolvimento da maior parte dos meninos nesses jogos.

Durante a aula do Grupo Infantil fui ao corredor e havia uma rodinha de meninos que riam alto e pareciam fazer alguma brincadeira. Quando me aproximei me convidaram: “Fessor, vão brincar com a gente!”. Perguntei do que estavam brincando. “Peitinho”, responderam. Vendo meu olhar de dúvida e espanto começaram a rir e explicaram a brincadeira. Eles ficam em roda e vão, em sequência, beliscando o peito (mamilo) do colega do lado. Aquele que não suportar a dor, sai da brincadeira. Ao explicar, alguns deles me mostraram as marcas no peito, decorrentes dos beliscões dos colegas. Eu disse: “Gente isso machuca”. Eles riram muito e responderam reafirmando o convite: “Por isso. Vão brincar pra você vê!”. Respondi: “Valeu. Vou voltar pra aula do Infantil.” (Notas do Caderno de Campo, 2018)

Os próprios alunos percebem e trazem para suas reflexões os jogos de violência que fazem parte da performatividade masculina no Grupo. O bater e apanhar, envolvendo-se em uma espécie de jogos de confrontos, como lutas, é algo importante para a relação estabelecida entre muitos meninos. Para Daniel Welzer-lang (2001, p. 463), “a aprendizagem por meio da dor e do sofrimento é uma forma comum pela qual os homens se diferenciam

das mulheres e aproximam-se uns dos outros". Segundo o sociólogo francês, cada homem faz sua iniciação articulando os prazeres – de se diferenciar das mulheres e se parecer com os outros homens – e as dores necessárias a isso.

Parar pra pensar, assim de refletir mesmo, eu acho que eu nunca parei para pensar [com o olhar distante como se iniciasse a reflexão naquele momento]. Mas eu acho que, por exemplo, entre os meninos a questão do toque, sei lá, brincar de dá um soco, de dá um tapa, isso é constante. (Djonatan)

Eu vejo muito que a socialização que tem entre os meninos e as meninas é muito diferente. Por exemplo, eu lembro que eu gravei os meninos, eles dando um tapa um no outro, e sempre faz isso. E eu fico assim "Gente, isso machuca. Por que que vocês ficam fazendo isso?" [Expressou em seu rosto uma mistura de desaprovação com espanto]. (Michel)

Assim, de acordo com as práticas anunciadas pelos alunos e alunas na cena 2, a masculinidade hegemônica, nessa experiência, parece marcada pela exibição do corpo másculo – legitimado pelo próprio grupo como um padrão de beleza –, das destrezas corporais – sobretudo em relação à capacidade de força e resistência à dor – e das conquistas e desejos sexuais – especificamente heterossexuais. São esses os elementos que meninos e meninas colocam em cena ao refletir sobre as relações na Casa-dos-homens. Ao que parece, todos eles funcionam, nesta coreografia, como marcadores de uma masculinidade hegemônica, que é hierarquicamente mais valorosa e desejável do que as demais.

Por mais que essa masculinidade, ela seja algo às vezes que a gente olhe torto – igual eu mencionei com as meninas olhando os meninos se admirando no espelho como algo estranho –, o que as pessoas buscam no geral são os magros, são os malhados, são os másculos, digamos assim, que eles trazem. Então, essa masculinidade pra fora atrai a atenção, porque "nossa, apesar deles dançarem [então essa expressão que se repete algumas vezes, de maneira mais alongada, enfatizando a ideia de contradição], eles

conseguem ser muito fortes. E, apesar deles dançarem, os meninos, eles não perdem a masculinidade para as pessoas do Santo Agostinho". Eles são almeçados na verdade. (Helena)

[Quando ela diz que os meninos se exibem para receber um olhar positivo, eu pergunto se esse olhar acontece, e então ela coça o nariz, quase que sem graça, gesticulando com a mão certa impotência, responde] Sim. Acaba acontecendo porque a cabeça da gente já é preparada para agir dessa forma. [sorri sem graça] (Isis)

Podemos dizer que essa masculinidade hegemônica estabelecida no grupo cria o que Welzer-lang (2001) chamou de Grandes-homens. De uma maneira geral, os Grandes-homens são aqueles que mais se aproximam do eixo normativo estabelecido naquela experiência – másculo, forte e pegador – e que, portanto, tem privilégios tanto às custas das mulheres quanto às custas dos outros homens.

Acho até que acontece um pouco de meio que o corpo definir o que a pessoa é [se embola e refaz]. Acho que o melhor jeito de dizer seria, que o corpo define o que a pessoa acha que é. Então, meio que um menino com um corpo mais esteticamente atraente tipo assim, se vê com o direito de... hum, num sei [franze a testa, como se começasse a discordar do que ele mesmo diz]. Não sei como dizer. Eu acho que, dependendo da maneira que eu disser, eu estaria sendo mentiroso, que talvez isso não acontece. Mas, eu acho que acontece alguns conflitos relacionados a isso, eu acho. Eu acho que meio que isso é troço que nem é específico da dança, mas eu acho que [para novamente] ... é meio que aquele clichê da menina patricinha que todo mundo acha que é bonita, e que ela é má com as outras meninas, sei lá. Alguma coisa do tipo assim.(...) [faz mais uma pausa grande, olhando distante] Na verdade, eu acho que tem muito a ver com popularidade. Meio que... é com status, sei lá. Meio que o jeito que a pessoa vê o corpo dela, meio

que muda bastante o jeito que ela trata outras pessoas. Isso pode ser tanto uma pessoa que acha que tem um corpo, o corpo perfeito e tal, e que se acha melhor que todo mundo e uma pessoa que não tem um corpo tão bom e por isso pode se achar inferior às outras pessoas. (Marco Túlio)

O movimento de reflexão intenso realizado por Marco Túlio traz para a cena a ideia do *status* alcançado por determinados corpos. De acordo com ele, esse *status* é conferido àqueles que são coerentes com a norma, ou seja, os que apresentam os corpos magros, másculos e fortes, já mencionados aqui. Assim, os meninos que apresentam os corpos considerados bonitos parecem sentir-se “melhor que todo mundo”. Esse sentimento é provavelmente fruto da aprovação dos pares, bem como das mulheres. Quando Isis e Helena assumem que esses meninos “são almejados” no Colégio, ela coloca em cena um elemento que, possivelmente, dá a eles um certo *status* de poder. Para Welzer-lang (2001) esse *status* de poder, que é estabelecido por uma série de elementos referentes a uma dada experiência, confere aos Grandes-homens os privilégios sobre as mulheres e sobre outros homens.

Nessa experiência, o fato de os meninos másculos, fortes e conquistadores atraírem a atenção de outros alunos e alunas, sendo desejados na escola, parece um fator crucial para a sustentação da masculinidade hegemônica. Essa popularidade parece ter como efeito a convocação dos meninos do grupo a uma dada masculinidade, normalizando-a e, portanto, classificando e corrigindo os corpos e condutas de acordo com seus padrões. É nessa relação que conseguimos observar os movimentos de constrangimentos e exclusões, que são, ao mesmo tempo, produto e produtores da hierarquia entre as masculinidades.

Às vezes eu fico desconfortável em dançar Oxum mais por dançar sem camisa, porque... Isso é uma coisa que eu já tenho porque eu não gosto de ficar sem camisa, mas eu acho ... Isso foi algo que eu e algumas pessoas do Grupo de Dança influenciaram muito em criar isso em mim. Porque quando eu era mais novo eu estava no sobrepeso, e eu me sentia muito desconfortável porque a maioria dos meninos do juvenil, eles já tinham corpos mais sarados e sempre foram mais magros. Eu me sentia desconfortável porque eu era o diferente, eu era o gordinho. Aí eu comecei

a criar isso em mim porque eu não quero. Tipo agora eu cresci, emagreci bastante, mas mesmo assim eu tenho esse bloqueio até hoje. (Michel)

Acho que o mais forte era o meu olhar sobre mim. Eu sempre fui muito duro comigo e o fato de eu estar sendo diferente dos meninos isso me fazia olhar pra mim e falar assim "não, tá errado. Você tem que arrumar um jeito de consertar isso." E também, tipo tem vários fatores. Eu não acho que eles nunca chegaram a falar comigo. Mas, até hoje eles ficam: tira a camisa e fica exibindo os músculos e tudo mais. E também, às vezes, e também às vezes na apresentação, eu lembro que em Passo Fundo, todo mundo foi tirar foto com o Hudson e o Marco Túlio. Aí eu fiquei mais [fez um olhar de desprezo e acenou com a cabeça para o lado] tipo de lado. Aí eu fiquei me sentindo culpado. Talvez nem fosse por isso. Talvez nem fosse pelo corpo, mas, eu, naquela época, vi como isso, e [fala pausadamente como se tivesse dúvida sobre colocar essa experiência como algo passado ou ainda presente] isso me incomoda. Sempre me incomodou, só que hoje eu já to quebrando mais com isso, porque... [faz uma pausa grande com uma inspiração longa, como se houvesse ali uma mudança profunda de perspectiva, uma reviravolta, e continua] Ah, uma coisa que minha mãe sempre me falava e que minhas amigas também sempre estão me falando que "eu sou eu". Tipo, "eu não tenho que ficar me comparando com ninguém". (Michel)

O desconforto de Michel traz a baila os movimentos de convocação de um corpo belo dentro das relações do grupo. Como todo processo de normalização, como já nos alertou Foucault (2018), aqui é possível perceber um princípio de classificação, no qual Michel se coloca como “diferente dos meninos” e, portanto, “errado”, e um princípio de correção, no qual ele mesmo se diz: “Você tem que arrumar um jeito de consertar isso”. Nesse caso, aquilo que parece classificar e corrigir o corpo, demarcando a experiência dos Grandes-homens, é a atenção que eles recebem. Quando Michel percebeu que recebia menos atenção dos colegas e do público, ele claramente associou tal fator a um dos marcadores da masculinidade hegemônica – nesse caso, o corpo másculo.

Pressão eu acho que vai haver porque, por exemplo, tá todo mundo falando daquilo. Aí começam as comparações. As comparações às vezes podem chegar a fazer a pessoa, tipo assim, ou ficar constrangida ou realmente pensar sobre o jeito que ela... por exemplo, na questão do corpo. Todo mundo mostrando lá "ah eu consigo fazer tantas barras e num sei o que", "olha que meu braço, meu peitoral e não sei o que" [ele sorri, como se ficasse envergonhado de dizer isso], mas tem as pessoas também que não estão no meio disso, mas também por já estarem bem inseridas naquilo, elas acabam pensando por um outro lado. Acabam, sei lá, vendo que aquilo interessa pra elas, ou não interessa, mas que eles acham... bacana, aquela relação entre as pessoas. Então, acaba puxando também pra uma certa influência, sei lá [balança a cabeça sugerindo incerteza] (Djonatan)

Acho, por exemplo, tem aqueles, por exemplo no vídeo, os dois falando lá sobre academia. Aqueles dois são mais voltados pro lado da academia, mas tem um outro que é mais gordinho [relativiza com um gesto das mãos] num sei o que, que também faz parte do grupo ali. E aí acaba "olha aquele ali. Olha o tamanho dele. Dá dois do outro e num sei o que". Acaba tendo essas brincadeiras assim. E às vezes eu acho que isso acaba influenciando. Acaba fazendo a cabeça da outra pessoa, um pouco. (Djonatan)

Na experiência de Michel, a atenção recebida atuou como um agente de normalização do corpo masculino; Djonatan, por sua vez, apresenta-nos mais dois agentes que possibilitam a classificação e correção dos meninos que se iniciam nessa Casa-dos-homens. O primeiro deles são as comparações, que se sustentam como agente normalizador, pela sua possibilidade de diferenciar os sujeitos. Considerando, como ressaltou Louro (2015, p. 65), que “a diferença é sempre atribuída no interior de uma determinada cultura”, precisamos considerar que dentro dessa experiência há uma cultura tomada como normal. Assim, as comparações ressaltadas por Djonatan ancoram-se em um eixo normativo capaz de

classificar o sujeito diferente, nomeado pelo próprio aluno como o “outro que é mais gordinho”. Nessa ação, que classifica o outro como diferente, como disse o próprio Djonatan, “as comparações às vezes podem chegar a fazer a pessoa, tipo assim, ou ficar constrangida ou realmente pensar sobre o jeito que ela...”. Assim, constranger e fazer pensar anunciam-se como práticas que regulam os corpos masculinos na Casa-dos-homens.

Valendo-se das próprias comparações, Djonatan chama-nos a atenção para as “brincadeiras” existentes no grupo, que podem acabar ‘influenciando’ os colegas a se adequarem aos padrões de masculinidade operantes ali. Djonatan parece tratar as “brincadeiras” de forma amena, quase inocente. Contudo, outros colegas ressaltam, de forma mais contundente, os constrangimentos causados por elas.

Eu acho que assim, eles gostam muito de se mostrar bonitos e que eles não têm medo de nada [sua expressão deixa conotação de ironia, ou incredibilidade], ou que nada deixa eles indignados ou coisa assim. E aí eles acabam extrapolando nisso. Tipo, fazendo brincadeiras, por exemplo, que pra eles tá mostrando uma coisa, mas pra gente mostra outra coisa totalmente diferente. E que aí a gente fica tipo [arregala os olhos, faz uma pausa e diz em tom incisivo]: “Para”.(...) É, tipo assim, por exemplo, zoar alguma parte do seu corpo, como se pra eles isso fosse tipo brincadeira, super de boa, mas eles não sabem se por fora você tem alguma insegurança com aquilo, entendeu? Aí, tipo, você pede para parar e, às vezes, eles não param e aí aquilo continua e você passa a ignorar. Você não pede mais para parar e você simplesmente ignora, porque você sabe que eles são assim [balança os ombros pra cima e pra baixo, como quem diz que já não se importa] e num dá pra mudar. E aí fica nisso [finaliza com a afeição mais fechada, triste].
(Ayla)

Tem algumas pessoas que você fala e eles param e tal, mas a maioria não. Você fala e eles “ah não, tô zoando só” [balança e muda o tom de voz

imitando sarcasticamente os meninos] e continua com as brincadeiras outros dias. (Ayla)

Como sugeriu-nos Foucault (2018, p.7), ao analisar os discursos de verdade em uma sociedade normalizadora, como a nossa, é necessário dar “um pouco de atenção” aos discursos que fazem rir. Com suas reflexões, Ayla coloca na dança os movimentos de constrangimento causados pelas ações, eufemisticamente, chamadas de “brincadeiras”. Sob a égide do discurso aparentemente inocente, que deseja apenas fazer rir, corpos e sujeitos são violentados. Assim, é possível destacar que o discurso das brincadeiras, que entra em cena, não apenas nomeia a diferença, mas a trata com abjeção, atuando como um ato de correção que convoca todos à norma. Isso fica ainda mais claro quando Djonatan é questionado sobre os possíveis conflitos causados no grupo pelas brincadeiras e comparações:

Não. Pelo contrário, eu acho que isso acaba aproximando porque, às vezes a pessoa se interessa naquilo e como ela sabe que a outra pessoa conhece um pouco mais do que ela sobre o assunto, e eles começam a conversar mais sobre isso. Ou então, ele entra no clima da brincadeira [sorri], da comparação e sei lá, nem que ele não se insira naquele meio mas ele começa a participar também, participar mais daquilo. [Aperta as pálpebras e tomba a cabeça pro lado] Acho que não... Questão de preconceito no grupo acho que é mínimo. Mínimo [me olhando e com a voz bem baixa] (Djonatan).

Enquanto para Ayla e Michel as brincadeiras e comparações causam incômodo, para Djonatan, elas provocam aproximações entre eles. Embora pareçam posições paradoxais, é possível pensar que ambas as coisas aconteçam. O efeito regulador das brincadeiras pode provocar diferentes sensações, bem como reações, nos sujeitos. Enquanto alguns irão ignorar, como sugere Ayla, outros vão tentar corrigir, como sugere Michel e pode haver ainda tantas outras formas de vincular-se às brincadeiras como, por exemplo, tornar-se aquele que participa delas, como sugere Djonatan. Fato é que, em todas essas reações, a brincadeira aparece como uma agente regulador dos corpos e comportamentos, tanto quando provoca aproximações, ou seja, tem como efeito a vinculação do sujeito à norma, quanto

quando provoca exclusões, em situações nas quais o sujeito é classificado como diferente e se torna o alvo e não o agente das brincadeiras. Parece, portanto, que essas brincadeiras são agentes reguladores, que buscam garantir a iniciação dos meninos na Casa-dos-homens, estampando a hierarquia ente as masculinidades e valendo-se dos distanciamentos da norma como justificativa e ponto de atuação da hostilização dos colegas.

Welzer-lang (2001) ressalta que todo homem está submetido às hierarquias masculinas, devendo submeter-se ao modelo para se privilegiar dele. Assim, podemos pensar que quando os iniciantes são alvos das brincadeiras dos já iniciados, eles submetem-se às brincadeiras como um modo de se vincular ao modelo e, com isso, serem identificados com os outros homens. Nesse processo, parece perpetuar-se a incorporação da “brincadeira” como uma prática de iniciação à masculinidade naquele grupo, provocando dores em quem se distancia dela e prazeres a quem se aproxima. Nessa cena, torna-se fundamental nos atentarmos para o quanto de dominação e violência pode haver essa relação, em detrimento da libertação e da possibilidade de ser diferente, como destaca Helena.

Então, da mesma maneira que isso vai afetar os meninos ali, eu acredito, não vai gerar um conflito externo visível, vai gerar um conflito interno ali com eles. Vai gerar tipo: "nossa, mas Fulano tá mais [passa a mão na testa sugerindo uma grande preocupação]... forte do que eu!". "Pessoa tá com o corpo melhor e vai conseguir meninas mais bonitas" [rí sobre essa possibilidade]. Sei lá?! Ou vai conseguir ficar mais bonito no palco. Eu não sei! Então, assim: "vou malhar mais"; "vou fazer isso mais"; "vou entrar em dieta" [falá seguidamente em um ritmo acelerado dando uma conotação imperativa, de ordem]. Sabe? E tem essa... a gente busca esse ideal de corpo de fato. Porque assim como eu falei milhares de vezes, é uma construção social. Várias coisas são construídas aqui e a gente vai lidando com isso ao longo. E não importa o quanto a gente aprenda que o outro pode ser do jeito que ele é, sabe, do jeito que ele se sentir confortável, se a Fulana ganhar mais peso, aquilo vai ser comentado. E se o menino, ele for menos forte do que o outro ou engordar também, ele vai ser o mais esquisito, entendeu? (Helena)

Da mesma forma que a popularidade dos Grandes-homens convoca os demais, por meio de comparações e “brincadeiras”, à produção de um corpo másculo, ela também dá a eles o papel de ensinar e mostrar aos iniciantes como conquistar as mulheres. Para aprender a estar com os homens, os iniciantes precisam aprender o que fazem, sexualmente, os Grandes-homens.

Alguns meninos que nunca tiveram a experiência ainda, acabam tendo... se sentindo pressionados porque um que tá mais ou menos na mesma idade pressiona e fala "ah, eu já transei com uma menina". Aí o outro fala assim, "ah, eu não.", mas... aí depois ele chega assim [tropeça nas palavras] fala "como é que eu tenho que ter uma conversa com uma menina pra gente ir pra... pra... sei lá, pra [para, trava, olha pra baixo e me olha de volta] ... pra transar mesmo". Pedindo assim, digamos, conselho pra quem é mais velho, pra quem já, supostamente, já tinha transado assim. Alguns meninos que ainda não e acabam se sentindo pressionados, acho que muitas vezes por causa "o homem ele tem que"... é colocado que "o homem tem que comer todo mundo", essas coisas assim. Aí ele acaba nessa pressão e acaba pedindo ajuda, fala assim "ah, e quando tiver acontecendo isso? O que é que eu tenho que fazer?". A gente acaba conversando mesmo. (Roberto)

Nessa cena, a Casa-dos-homens parece ser um espaço de aprendizado de técnicas para transar, uma vez que essa é uma premissa para tornar-se um dos Grandes-homens. Aqui, o ensinar e dar “conselho” não se desvincula da exposição das conquistas sexuais dos Grandes-homens, ou seja, as possíveis conquistas de “quem é mais velho” ou, “supostamente, já tenha transado” tornam-se o exemplo para os iniciantes. Mas o que parece mais relevante nessa reação é que, mais uma vez, um dos alunos destaca a pressão existente entre os meninos para que eles correspondam às expectativas culturais de uma masculinidade hegemônica, ancorada na dominação sexual. Na fala de Roberto, parece existir uma vinculação acrítica à premissa de que “o homem tem que comer todo mundo”. Isso pode criar entre eles uma busca pelo ato sexual, desprovida de preocupações para com a parceira,

bem como para consigo mesmo, uma vez que a intenção parece ser atender aos marcadores que os colocam entre os Grandes-homens.

Enquanto a primeira cena da coreografia da performatividade deu destaque aos movimentos da prática pedagógica que reiteram e perturbam a norma, na segunda cena, apontamos os movimentos de divisão do grupo entre meninos e meninas e exploramos como cenário a Casa-dos-homens – compreendida como um espaço de homossociabilidade masculina. A Casa-dos-homens não é exatamente um espaço físico, mas um espaço discursivo no qual os meninos se fazem homens ao diferenciar-se das mulheres e aproximarem-se uns dos outros. Nesse sentido, os meninos parecem investir em diversas práticas de exibição – do corpo másculo, das destrezas corporais e dos desejos e conquistas sexuais – e de comparação – dos corpos, destrezas e conquistas – que performam uma masculinidade aparentemente hegemônica. Nessa experiência, parece clara a ideia de uma hierarquia entre as masculinidades, o que dá àqueles que mais se aproximam da norma estabelecida – másculo, forte e pegador – o *status* de Grandes-homens, conferido, sobretudo, por serem “almeçados” na escola. Como referências de masculinidade, os Grandes-homens utilizam-se das comparações, “brincadeiras” e ensinamentos como agentes de normalização, provocando, ambigualmente, aproximações e exclusões, que parecem valer-se, igualmente, do constrangimento e da pressão sobre os meninos para aderirem à norma. Assim, na cena 2, parece-nos importante atentar para o quanto de violência ou liberdade há nessas relações.

4.1.3 Cena 3: As Mulheres resistentes

Acho que tem essas coisas assim muito singelas, mas que acontecem, sabe? E que demonstram um pouco tanto de poder... tanto poder masculino, tanto quanto de uma resistência que ali tá crescendo sabe?! (Dora)

Embora na experiência do grupo seja possível perceber a emergência de Grandes-homens, que comumente obtém privilégios sobre outros homens e sobre as mulheres, os movimentos de reflexão das alunas e alunos também nos apontam para a emergência de uma feminilidade resistente no grupo. Connell e Messerschmidt (2013) ressaltam que o modo de feminilidade complacente com a dominação masculina – denominada pela própria Connell, em sua obra *Gender and Power*, de 1987, como *feminilidade enfatizada* – ainda é altamente

relevante na cultura contemporânea. Contudo, na experiência pesquisada, as colaboradoras e os colaboradores desenham e dão destaque a uma feminilidade que resiste às práticas de dominação masculina. É claro que, assim como para as masculinidades, as feminilidades não podem ser homogeneizadas. Contudo, não se pode ignorar a intensidade das práticas e reflexões que parecem operar sobre a lógica da resistência feminina.

Na questão dos conflitos dentro do grupo assim, na questão voltada pro gênero mesmo, eu acho que um exemplo - que veio na minha cabeça assim agora - é quando você faz as filas, as diagonais para aprender um movimento e eu e os meninos a gente sempre se colocou na frente da fila para fazer ali e para ter mais espaço e também para a gente tá ali na frente, essas coisas. Só que, de um tempo pra cá, algumas meninas tem ... e quando a gente se colocava na frente, as meninas nunca questionavam a gente, elas sempre ficavam, mais atrás. E de um tempo pra cá, umas meninas falaram "não, a gente também quer vir na frente com vocês". Aí elas começaram a entrar na nossa frente também. Eu acho que a maior parte dos conflitos é elas também começarem a se mostrar forte [mostra a mão fechada], elas também querer mostrar representatividade ali no grupo. Porque antes era mais os homens. Os homens que ficam na frente assim do espelho. O homem, ele pega a frente das diagonais para aprender movimento. Os homens querem pegar os papéis principais, tá sempre no meio nas danças [Contraí os lábios como se não tivesse certeza]. Acho que os conflitos vem dessa parte de agora as meninas tão querendo se impor mais, não querer ser colocadas para trás dos homens, assim. (Roberto)

Nessa cena, podemos perceber práticas de uma feminilidade resistente, que confronta e questiona situações aparentemente naturalizadas. A situação colocada por Roberto parece tão emblemática para a compreensão dos movimentos de resistência das mulheres nessa experiência que Dora também a destacou, mas com outros contornos e detalhes.

E aí no Grupo de Dança, igual, sempre é uma coisa que eu vejo muito explícito isso é quando vai fazer as diagonais. Sempre era os meninos que faziam as diagonais e a gente começou a brigar [fecha o semblante momentaneamente] que a gente, tipo, queria ficar na frente também. E a gente fica brigando [faz movimentos com as mãos para reforçar a insistência na ação e o embate com os meninos]. E isso, tipo, recente também, brigando porque a gente também quer ficar na frente. E aí eu até falo: "cês são tudo novato aqui. Eu tô aqui há muito mais tempo" [gesticula com as mãos para reforçar o tempo]. Mas aí eles vão lá - por eles serem mais fortes - eles puxam a gente, tira a gente e não deixa a gente ficar nos primeiros lugares. Tanto que na última diagonal que teve, eu e a Helena, a gente ficou do lado. A gente não ia lá pra trás, a gente ia ficar [gesticula com a mão demonstrando mais uma vez a repetição e persistência] na frente também. Talvez não na frente que eles tinham feito, mas em outra frente que a gente criou, sabe? Então, acho que, por mais que não seja muito amplo isso, não seja muito grande, eu acho que já é um movimento ali, sabe? É um micro movimento de resistência ali, que a gente não vai ser passada pra trás. A gente também vai ficar ali na frente. Eu acho que fica uma relação de poder muito explícita quando os meninos estão na frente e a gente quer ficar na frente também e eles puxam a gente, eles empurram a gente. Por mais que tenha aquele teor de brincadeira, no fundo, eu não senti que era brincadeira. Eu senti que isso aqui não é só porque eles estão brincando. Isso aqui é porque eles são homens, eles são mais fortes que eu, e eles conseguem me tirar daquele lugar. Então, eu acho que é uma coisa que num dá pra ficar aceitando sempre, sabe? (Dora)

É possível observar que Roberto reconhece o exercício de resistência das meninas, e parece até legitimá-lo, mas quando Dora aborda a questão, ela traz os movimentos de contraste e recrudescimento dos meninos frente às mulheres resistentes. Nessa cena, Dora coloca no foco como os homens se valem de seus atributos físicos para manter em

funcionamento a dominação masculina. Como diria Bourdieu (2017, p. 78), ao puxar e empurrar as meninas, os homens parecem provar sua “virilidade pela verdade de sua violência”. Embora Roberto tenha demonstrado compreender o movimento das meninas, ele não parece inclinado a ceder espaço a elas.

Eu acabo questionando, não o porquê dela tá ali, mas, por que no meu lugar? Porque, tipo assim, não só uma menina, mas se algum menino também tentar ir no meu lugar, que eu cheguei primeiro [levanta as mãos e os ombros], eu falo assim: "não, eu já cheguei aqui, eu já tô aqui. Você pode ficar aqui atrás de mim ou do meu lado, mas aqui [prolonga a pronúncia e aumenta o tom de voz], eu cheguei primeiro, então aqui eu já conquistei". Eu trato bastante assim! Eu assim, independe pra mim quem chegou em tal lugar, mas quem chegou primeiro conquistou aquilo. É por conquista, pra mim. Digamos assim, então, se eu cheguei me coloquei ali ou você me colocou ali e uma pessoa vem e tenta pegar naquele lugar eu falo "não. Eu tô aqui, eu vou continuar aqui". Mas tem um... não posso falar pelos outros, mas eu vejo que alguns meninos, eles ficam até mais estressados, e acabavam falando "ah, então eu vou lá pro fundo", não quer discutir, não quer tentar resolver, fala "não, então toma meu lugar e sai com cara fechada e vai pro fundo da fila e fica lá". Eu, ao mesmo tempo que também elas brigam pelo direito eu também tenho o meu direito, de eu ter chegado primeiro, eu tô ali naquele lugar. (Roberto)

É interessante como a ideia da conquista, já ressaltada como marca da masculinidade hegemônica, volta à cena em uma perspectiva que transcende a dimensão sexual. Ao que parece, para Roberto, a relação entre as pessoas e o espaço se dá por meio da conquista, uma conquista ancorada na disputa física, na lei do quem chegar primeiro. Os movimentos da reflexão do aluno provocam um deslocamento nesta coreografia, para pensarmos a ideia de igualdade e diferença.

Nas primeiras reflexões de Roberto, ele resalta um movimento das meninas de busca por representatividade, até então, segundo ele, mais comum entre os homens. Esse parece

ser um movimento em busca de igualdade entre os alunos e alunas do grupo. Contudo, para que esse exercício de igualdade seja possível, é necessário reconhecer as diferenças que operam no interior da relação. Se a ocupação dos espaços for fruto de uma disputa puramente física entre homens e mulheres, nessa experiência, as mulheres continuarão a ocupar a fila de trás – ou do lado – como destacou Dora. Assim, o exercício de igualdade exige que os homens percam/cedam espaço para que as mulheres possam ocupá-lo, uma vez que “a opressão das mulheres pelos homens é um sistema dinâmico no qual as desigualdades vividas pelas mulheres são os efeitos das vantagens dadas aos homens” (WELZER-LANG, 2001, p. 461). Porém, para Roberto, ceder o lugar para as mulheres não é um modo de resolver a situação, parecendo-lhe injusto diante de seu direito, por “ter chegado primeiro”.

Em impasses como esse, as mulheres resistentes parecem procurar outras soluções possíveis para o exercício da igualdade. Em um “micro movimento de resistência”, elas ficam ali do lado, elas criam outra frente e não voltam para trás. Esses micro movimentos de resistência ressaltados por Dora ampliam-se em outras frentes e diante de outras situações, nas quais elas se colocam como propulsoras do diálogo, da discussão e da problematização.

Eu acho que questão de música também. Acho que tem umas músicas que são muito pesadas, muito machistas, que tocam no ônibus e, tipo assim, já teve caso da gente pedir pra parar de tocar a música, num tocar mais. E ter até discussões assim acerca das músicas. (Dora)

Quando eu considero que é uma coisa mais bobinha, digamos assim, [vira o olho e gesticula com a mão sugerindo desprezo] melhor num causar intriga, não fazer nada. Mas, por exemplo, quando é uma coisa que me incomoda muito, eu gosto de conversar, tipo, perguntar o porquê disso tá acontecendo, tipo, por que que eu não posso tá ali? É uma coisa que eu gosto de fazer e eu acho que as pessoas que eu convivo também, porque elas não são muito de aceitar assim [estampa um sorriso que parece misturar humor e espanto], os insultos de cabeça baixa. Então, sempre ocorre esse diálogo. Às vezes funciona, às vezes não. Mas que o diálogo ocorre eu acho que é uma coisa bem comum. (Ayla)

Assim, eu acho que, às vezes, [faz uma pausa] a gente passa um pouco do limite [se encolhe pra trás, quase que como um pedido de desculpas], tipo a gente fica estressado, a gente começa a discutir, mas na maioria das vezes a gente consegue uma conversa boa. A gente pergunta para as pessoas o porquê delas estarem fazendo aquilo, tenta mostrar que a gente não gosta e que aquilo não é certo, que tá desrespeitando a outra pessoa e, às vezes, [meio sem graça] as pessoas concordam, às vezes não, às vezes, é um diálogo bem difícil. E nessas vezes que a gente não consegue chegar num acordo, a gente acaba deixando pra lá, porque a cabeça dura e a pessoa fica só naquele pensamento e a gente tenta, a gente faz a nossa parte, tenta conversar, mas quando não funciona a gente continua. A gente ignora aquilo e vai, porque eu acho que pessoas intolerantes não têm que parar nada na nossa vida e nada. A gente continua, a gente tenta, quando não dá, a gente passa [a voz vai ficando mais baixa, mas não parece desânimo e sim tranquilidade].
(Ayla)

Nessa cena, é interessante perceber como o diálogo ganha peso, como um modo de interação entre os meninos e meninas, na tentativa de resolver os conflitos – atravessados pelas questões de gênero e sexualidade – que emergem no grupo. Mais uma vez, os movimentos e deslocamentos dos alunos e alunas por esse campo de relações desenham uma adolescência ativa, que se produz e é produzida dentro desse grupo social (DAYRELL, 2003). Mesmo que os conflitos nem sempre sejam solucionados, ou ainda que outros venham emergir, – o que é de se esperar – o que fica no foco desta coreografia é a busca pelo diálogo e pela discussão sobre as questões de gênero e sexualidade. Mesmo que os diálogos entre os meninos e as meninas não seja possível ou fecundo em todas as vezes, parece haver um forte investimento das meninas nessa relação dialogada. Uma relação que oscila em intensidades, facilidades e dificuldades, consensos e dissensos, como nos revelou Ayla.

Assim como declarou Ayla, Dora também coloca em cena possíveis situações conflituosas que elas preferem não discutir com os meninos. Contudo, isso não significa que

elas não conversem ou problematizem o assunto entre elas. Dora demonstra como elas falam, por exemplo, sobre os toques e olhares entre elas e os meninos durante as danças.

Nas danças tem a parte artística que eu acho que é a maior parte, mas em alguns momentos que eu já presenciei e já ouvi falar das minhas amigas que tem aquele toque que não é tão artístico assim, que é uma coisa mais pessoal, uma coisa, talvez pode chegar até ser invasiva, alguma coisa que alguém não goste que aconteça.(...) a gente discute sobre isso, a gente conta os casos e a gente problematiza eles, mas eu acho que não é uma coisa que a gente leve tão a sério assim, por não ser uma coisa tão frequente, não ser uma coisa tão comum (...) Até porque eu não sei como é que a gente vai chegar pra eles e falar assim: "ah eu não gostei quando você, sei lá, passou o nariz em mim na hora de Oxum, ou apertou minha perna na hora e...". Sabe?![durante a fala expressava um olhar de espanto, como se sua fala parecesse absurda] Como que você chega e enfrenta assim? Tipo... Ele vai falar "ah, num foi por mal."; "ah nem vi que isso aconteceu!" [sua face se franzia e se assustava demonstrando sua descrença com essa possibilidade de diálogo] (Dora)

Assim, embora nem sempre envolva meninos e meninas, as alunas demonstram esforços para manter o diálogo em relação às questões de gênero e sexualidade que atravessam essa experiência de dança. Nesses esforços, quando não podem ou não desejam envolver os meninos, elas conversam, problematizam e discutem entre si. Desse modo, assim como existe a Casa-dos-homens no grupo, existe também um espaço de homossociabilidade feminina, que podemos reconhecer como a Casa-das-mulheres.

Então, eu acho que é uma coisa que fica guardada mais entre a gente, que a gente tem mais liberdade de nos comunicarmos. (Dora)

Enquanto para os homens o espaço de homossociabilidade parece evocar uma necessidade de exibição pública, a Casa-das-mulheres parece ser um espaço do privado,

praticamente inacessível aos homens. Não posso ignorar o fato de que meu acesso à Casas-mulheres foi restrito, muito provavelmente pelo fato de ser homem. Durante a pesquisa, deparei-me com algumas situações em que percebi que a minha presença ali causava estranheza, mudanças de conversas e até dispersão entre elas. Isso, claramente, limita minhas possibilidades de compreensão desse espaço. Contudo, nas minhas conversas e entrevistas com algumas alunas e com um aluno – que está sempre com elas, e portanto, parece ter mais acesso às suas práticas de homossociabilidade do que eu e os demais meninos -, elas e ele destacaram fortemente um modo específico de relação entre as mulheres do grupo, ancorado nas práticas de acolhimento e fortalecimento.

Normalmente, eu vejo as meninas sempre sentadas, conversando, contando papo uma pra outra, contando caso, uma tentando ajudar a outra. Eu vejo mais elas, digamos, unidas. Tentando sempre ajudar uma a outra. E sempre alguns toques mais próximos. Elas sempre tão se abraçando; sempre tão mostrando carinho; mostrando afeto uma pela outra; mostrando o tanto que uma gosta da outra. (Michel)

Eu acho que eu - pelo menos comigo -, eu sempre fui tratada com muito respeito por todas as meninas. Elas sempre, tipo assim, me colocaram pra cima. Eu nunca... eu não sou muito de falar sobre isso com elas, mas elas... eu comecei a perceber que, tipo assim, nem tá todo mundo satisfeito, entendeu? Eu num tô, tipo assim, ali eu num tô sozinha. Tem muita gente que tem os mesmos problemas que eu. (Dora)

Apesar dessa relação de fortalecimento e acolhida, as meninas não ignoram a competitividade emergente no grupo, sobretudo em relação ao padrão de beleza. A visão poética de que *a beleza está nos olhos de quem vê* parece inocente e quase mentirosa diante dos imperativos culturais em torno do que se considera belo. Embora a beleza tenha assumido diferentes paradigmas estéticos, em diferentes culturas e ao longo da história, fato é que ela nunca foi tão relativa assim. Como anuncia a aluna Isis, existe “um padrão de beleza já estabelecido”, ao menos no interior de cada cultura. Na sociedade ocidental, por

exemplo, podemos identificar desde uma estética clássica, representada pela harmonia e proporção das formas corporais que se aproximavam das imagens predeterminadas de seus Deuses – como na Grécia Antiga -, até uma estética moderna, de espetacularização do corpo para o consumo, na qual, além das formas “perfeitas”, é necessário ser capaz de seduzir e atrair os olhares (GOELLNER, 1999).

A construção social, ela não aconteceu ali no Grupo de Dança. Ela não aconteceu ali na dança. Num foi a dança que determinou que você tem que ser magro pra tá dançando ou que você tem que ser magro pra tá ali dentro do figurino no palco. Isso vem [rí sugerindo um tom de obviedade] da própria sociedade em si, dos próprios padrões de beleza que vão se alterando com o tempo. Séculos atrás, ter um pouquinho a mais de carne, como costumavam dizer [rí enquanto fala] nos anos 60, era extremamente normal. Agora não. Agora você tem que ser seco [usa um tom imperativo, apertando o olhar]. Agora você tem que ser uma tábua ou muito forte. Então você tá fora dos padrões, dentro do Grupo de Dança ou fora, isso vai influenciar da mesma maneira o tratamento e o pensamento das pessoas, sendo dançarino ou não. Tendo que lidar com o corpo diretamente, como os dançarinos e... sei lá, professores de Educação Física, ou pessoas que malham, fisiculturistas e etc. lidam, ou não. (Helena)

Embora as virtudes corporais, como a magreza e a força, sejam facilmente identificadas como marcas do padrão de beleza feminino atual, as reflexões de Helena podem deslocar o nosso foco de atenção para a compreensão de que esse padrão é uma construção social. Assim, Helena traz para a cena uma reflexão sobre uma espécie de força invisível – genericamente chamada de sociedade – que as obriga a responder ao padrão. Para intensificar os movimentos dessa coreografia, seria possível considerarmos que essa força invisível é, na verdade, a expressão do Biopoder (FOUCAULT, 2015), ou seja, uma relação de poder sutil e, praticamente, invisível, que se estabelece por meio de uma série de práticas/discursos (médicos, pedagógicos, legais e políticos) centrados na regulação da vida e, portanto, dos corpos.

... que a pessoa seja super magra ... (Isís)

... ah se eu fosse um pouco mais magra ... (Ayla)

... Agora você tem que ser uma tábua ou muito forte. (Helena)

Quando as alunas tomam essas afirmações como verdades para si, parece haver a incorporação de um discurso que produziu essa verdade sobre a beleza. Nessa perspectiva, os estudos de Andrade (2013) e Figueira (2013) demonstram como os referenciais de corpo feminino são produzidos pela mídia, inscrevendo marcas e posicionando adolescentes femininas frente a esse referencial. Ambas autoras provocam-nos a perceber as diversas produções midiáticas e artísticas como “instâncias de produção de corpo”, que não apenas descrevem ou representam corpos femininos, mas que, ao fazê-lo, produzem um referencial de corpo belo, saudável e atraente. Mais do que isso, como práticas discursivas, os filmes, revistas, propagandas, fotos e, porque não, espetáculos de dança convocam as mulheres a esforçarem-se para alcançar os corpos ali representados.

Há, portanto, um *imperativo da beleza*, ou seja, um conjunto de ações e práticas/discursos que imputam sobre as mulheres a obrigatoriedade de serem belas (GOELLNER, 2008). Ao que parece, esse imperativo também se estabelece por meio do grupo, seja pela exigência de exibição relacionada à prática da dança, pela exigência de capacidades físicas específicas ou pelos figurinos impostos a elas.

Eu acho que os figurinos até aqueles que mostram mais o corpo, até pelos tamanhos assim, talvez tem um tamanho único lá que todo mundo tem que encaixar. Todo mundo tem que ter o mesmo corpo, tipo, tem que se encaixar no mesmo tamanho de figurino. Então isso... eu acho que isso já é um certo tipo de pressão: "ah eu tenho que caber naquele figurino. Eu não posso tá eh... acima do peso". (...) Meninas já deixaram de dançar [olha pra cima como se estivesse revivendo a cena] porque não serviam no figurino. E elas tinham... elas conseguem dançar. Elas sabiam os passos, sabiam tudo. Então, eu acho que é uma pressão e por mais que, tipo, todo mundo... eu acho que

as meninas têm uma relação muito legal que elas tão sempre se apoiando ali, num deixa nenhuma, tipo, ficar pra trás, mas eu acho que a pessoa sozinha, ela se sente mal, sabe?! [sua voz fica trêmula e mais lenta, enquanto os olhos se umedecem, ao mesmo tempo em que ela coloca a mão em seu peito sugerindo algo bastante íntimo. Ao final, continua me olhando em silêncio, ruborizada e com a mão sobre o peito] (Dora)

FIGURA 7 – Oxum



Fonte: Arquivo do Grupo de Dança.

Então, vestir, por exemplo, o sutiã de Oxum ou então a roupa de Bumba, para as meninas, que é só um sutiã e uma saia curta [mostra com a mão dando ênfase ao tamanho das roupas], ou que vai aparecer o corpo inteiro, acaba sendo um desafio assim [me olha diretamente como se quisesse ter certeza de que eu estava atento], que a gente já traz de outras experiências anteriores e que acaba sobressaindo agora. Então, como a gente tá num

grupo que tem uma diferença muito grande de pessoas, assim [olha pra cima pensa e afirma fazendo sinal de positivo com a cabeça] uma diversidade grande, então tem menina baixinha, tem menina alta, tem menina que é mais gordinha e tem menina que é mais magra, acaba tendo essas comparações, exatamente por isso. E não é culpa de ninguém [leva os ombros]. É só uma coisa que a gente já vem trazendo e acaba sendo colocada ali no grupo, por ser uma realidade que expõe isso, entendeu? (Isis)

Eu acho que a capacidade física que cada dança exige da gente leva a gente a pensar, por exemplo: "ah se eu fosse um pouco mais magra eu ia ter mais facilidade para fazer isso, eu ia dançar mais bonito, eu ia me sentir melhor em tal dança, por causa da roupa". E aí você fica pensando naquilo: "será que eu posso emagrecer, ou será que eu tô muito magra?". Você fica pensando nessa coisa de tentar se ajeitar ((diz a palavra lentamente como se tivesse dúvida sobre o termo)), digamos assim, para estar ali no palco dançando tal dança que, por exemplo, talvez você goste muito, mas que quando você coloca a roupa você não se sinta bem por isso você nunca dança. (...). É uma coisa que querendo ou não acontece, porque você sente mais seguro quando você acha que você tá mais bonito. (Ayla)

Em uma sociedade na qual os corpos são espetacularizados, investidos da necessidade de exibição e provação de sua beleza, a própria natureza do trabalho pesquisado, que exige a exibição dos corpos, tende a colaborar com o imperativo operante. Porém, se o corpo, aqui, é em si o veículo de linguagem da arte e do trabalho produzido, o foco dessa cena, que relaciona a produção de feminilidades frente ao imperativo da beleza, parece ser o efeito das comparações decorrentes das exibições. Embora as meninas se demonstrem incomodadas com a exposição, suas reflexões deslocam-nos para as comparações proporcionadas por essas exibições. Assim, os figurinos, por exemplo, que impedem determinados corpos de dançarem, têm o efeito duplo de excluir e normalizar os corpos femininos. Exclui, de forma pragmática, ao impedir que uma menina dance uma coreografia

por não servir na roupa e normaliza, ao fazer com que todas – ou quase todas – regulem seus corpos para se adequarem ao figurino. Assim, as comparações entre elas tornam-se práticas permanentes de normalização.

Como ressaltou Ayla, “você sente mais seguro quando você acha que você tá mais bonito”, e ser bela, como já anunciaram as meninas, é ser magra, forte e simétrica, uma beleza que não permite contrastes e dissonâncias, mas que impera de maneira uníssona. Na busca incessante por esse padrão, as relações entre as meninas oscilam entre a aceitação e a competitividade, por mais que elas tenham “uma relação muito legal, que elas tão sempre se apoiando ali, num deixa nenhuma, tipo, ficar pra trás”, como destacou Dora.

Mas, no geral, eu sempre achei que entre as mulheres tem uma competitividade maior porque tem uma pressão maior sobre elas para estarem adequadas a um padrão certo assim, sabe? (...) Dentro do banheiro, ou dos vestiários, sempre tem: "ah, nossa, mas a menina ali é tão magra. Ela nem tem problema com isso, mas eu"; "olha meu corpo. Olha sou isso, sou aquilo". "Não vai caber o sutiã de não sei o que, de tal dança" [eleva as sobancelhas enquanto fala, sugerindo certo exagero]; "Que eu não quero dançar porque meu corpo aparece". E é sempre... eu acho [coloca a mão sobre o peito, delimitando uma opinião muito pessoal], eu vejo assim né, como uma competitividade. Tipo: "ah não. Ela nem tem problema com isso. O corpo dela é maravilhoso, mas olha o meu corpo" [gesticula com a mão indicando a distância do corpo padrão antes de apontar para si mesma, quando diz de seu próprio corpo]. E tipo, é um corpo que não tem problema nenhum [eleva os ombros e balança a cabeça indicando algo que não deveria ser um importante]. (Isis)

Ao mesmo tempo que eu acredito que a nossa aceitação com os colegas é muito grande, eu acho que lá no fundo, essa aceitação não existe. [faz uma pausa e me olha como se houvesse revelado um segredo] Sabe? Porque... por exemplo, houve um caso - não vou falar nomes e tudo mais - que uma amiga nossa, uma colega nossa, ganhou muito peso, e aí... [diminui o ritmo de fala como se estivesse elaborando a reflexão exatamente naquele momento] como

a gente costuma acreditar né, assim, nós falamos: "tudo bem! A pessoa dá conta de dançar. Não tem problema nenhum. É o corpo dela, ela se aceita desse jeito e tá tudo bem". A gente não pode julgar a personalidade da pessoa por causa disso. Nós aprendemos isso. Nós lidamos com isso, e nós não queremos que o outro se sinta mal. Mas, na roda de amigos, das meninas principalmente, elas tavam lá: "nossa você viu como nossa companheira lá engordou? Que absurdo! Que sei lá o que e tudo mais!". Então, é um problema [diz isso aumentando o tom de voz] não estar no padrão. É um problema você não ter um corpo ideal. (Helena)

As reflexões das meninas colocam os contrastes da produção de feminilidades nessa experiência. Embora apresentem movimentos de resistência em relação às práticas/discursos de dominação masculina, as mulheres resistentes não conseguem escapar do imperativo da beleza que atua sobre elas. Essa aparente ambiguidade é ressaltada por Fontenele-Mourão (2008) ao afirmar que mesmo as mulheres mais politizadas e intelectualizadas – no contexto brasileiro – continuam tendo sua aparência física como um fator de alta relevância em relação à sua inserção social. De certo modo, as meninas do grupo também apresentam movimentos nessa direção, demonstrando-se preocupadas com os olhares e avaliações externas sobre suas aparências.

... ninguém quer ser olhado de uma maneira ruim. Ninguém quer ser julgado por ser de uma determinada forma. Então, a gente tenta sempre estar fazendo coisas que nos deixam mais próximas desse padrão [eleva os ombros, indicando algo que foge ao seu controle] inevitavelmente, né. (Isis)

Então, assim, a mesma imagem que tem ali, da necessidade de ser magro, da necessidade de ser forte, da necessidade de estar dentro do padrão pra poder subir no palco e ser admirado [me olha como se buscasse a confirmação da ideia], que a gente tem ali dentro do Grupo de Dança, a gente vai ter ali também, fora. A gente vai ter essa necessidade de tá bonito pra ir numa

praia com os amigos, por exemplo, ou pra poder ter qualquer relação que não seja necessariamente com a arte, e sim, as nossas relações interpessoais na vida. (Helena)

Mesmo construindo possíveis deslocamentos para as relações de dominação masculina, as mulheres continuam vinculando-se a um imperativo que as obriga a serem belas, atendendo a um padrão de beleza produzido por uma rede de discursos de verdade sobre o corpo e sobre o belo. Assim, a terceira cena da coreografia da performatividade, destacou, mais uma vez, uma coreografia marcada pelos contrastes. Aqui, a produção de feminilidades revelou-se entre as possibilidades de resistência aos processos de dominação masculina – como nas dinâmicas dos ensaios e nas músicas de cunho machista –, a produção de uma rede de fortalecimento entre as mulheres – com os diálogos e problematizações da Casa-das-mulheres – e a vinculação ao imperativo da beleza – ancorada na obrigatoriedade do corpo magro, forte e simétrico. Ainda que elas não escapem dos imperativos da beleza, as reflexões e problematizações das meninas do grupo revelaram uma inquietude frente à questão. Em um movimento constante, ainda que oscilante, as mulheres parecem produzir uma feminilidade resistente nesse grupo, ora exigindo e brigando por espaços e posturas, ora problematizando e discutindo questões ainda por resolver.

4.2. Coreografia da vigilância: conflitos e negociações frente à homofobia

A homofobia engessa as fronteiras do gênero.

Daniel Welzer-Lang

Nem sempre visível, nem facilmente detectável. Disfarça-se de brincadeira e passa cotidianamente como algo suave e inocente, que vai deixando marcas e consolidando violências. Ainda que sem querer, é capaz de causar culpa, ansiedade, exclusão, angústia.

Esse é um assunto um pouco difícil pra mim, pra falar, porque nunca é fácil. Mas de uns tempos pra cá, eu comecei a me aceitar e comecei a ver realmente que quem estava errado não era eu, eram as pessoas que fizeram isso. (Michel)

Os movimentos desse preconceito que se anuncia parecem detalhes coreográficos, como um suave movimento de mãos, um detalhe no posicionamento dos pés ou, até mesmo, um quase invisível direcionamento do olhar. Nessa coreografia, será preciso olhar de perto; espiar e reparar no detalhe de cada movimento e deslocamento que podem violentar, paradoxalmente, de forma sutil e agressiva. Um movimento que nos surpreende ao causar deslocamentos diversos em quem é atingido, mas também atinge, em um processo constante de negociação, para que seja possível existir como homens, como dançarinos, como héteros e como gays.

Olha, eu nunca cheguei a conversar [franze levemente a testa, como se nunca tivesse parado para reparar nisso] com os meus companheiros de dança sobre, assim: como que eles eram tratados fora do grupo, a respeito de dançar, essas coisas? Mas a zoação acabava caindo sobre todos nós. (Roberto)

É provável que os leitores e leitoras não estejam surpreendidos com o fato de os meninos que dançam serem alvos de brincadeiras e chacotas pelos colegas na escola. Quando Roberto declara que a “zoação acabava caindo sobre todos”, pelo fato de dançarem, ele coloca em cena o que o Borrillo (2016, p. 26) vai chamar de *Homofobia geral*. Para o autor, a homofobia não se restringe à hostilidade contra os homossexuais, mas se organiza como uma forma de vigilância de gênero. Nessa perspectiva, a homofobia aplica-se, não necessariamente, sobre o sujeito homossexual, mas sobre todos aqueles que, de alguma forma, contrariam a norma de gênero, revelando alguma inclinação do masculino em direção ao feminino ou vice-versa.

Eu entrei no grupo porque me interessou muito as relações de dança. Eu lembro que meu professor veio com um grupo da UFMG dançar, e todo mundo se encantou. E eu lembro muito que eu conversei com alguns amigos meus, da época: "ah, vamos participar!". E eu tinha uns três amigos que falaram assim: "nossa! Eu quero muito!". Passou um tempo de inscrição, eu lembro que muitos viraram pra mim e falaram: "ah não, eu não vou participar

porque meu pai falou que isso é coisa de menina" ou "porque isso é coisa de veado". (Clary)

Quando Clary apresenta o movimento dos pais diante do interesse dos meninos dançarem, podemos perceber, de forma explícita, a atuação da vigilância de gênero. A vigilância orquestrada sobre as crianças quanto às práticas tidas como femininas ou masculinas demonstra que a homofobia geral não se ocupa especificamente das experiências relacionadas ao desejo sexual, mas às diversas fronteiras do gênero binário. Os meninos que desejaram dançar e ouviram de seus pais que não poderiam, “porque isso é coisa de veado”, sofreram discriminação por demonstrarem interesses comumente atribuídos ao gênero feminino. “Coisa de veado” e “coisa de menina” são equivalentes simbólicos que são igualmente negados na produção de uma masculinidade vinculada à heterossexualidade compulsória. Dessa forma, Clary coloca em cena um dos efeitos da vigilância de gênero nessa experiência: a interdição da dança como prática para os meninos.

Todo ano ele tentava, era uma coisa muito complicada. Isso foi com uns três amigos. E eu percebo muito que no grupo, predominantemente meninas, né? E... tem um certo... [para, olha pra cima como que procurando a melhor expressão e retoma] tinha um certo bloqueio né! (...) A questão dos meus amigos, e deles não entrarem por questão de "a dança é feminina", ou a questão da homossexualidade me revoltava porque eu queria muito a presença deles, e... não fazia sentido pra mim. (Clary)

Embora fazer parte do Grupo de Dança fosse um desejo de alguns meninos, a vigilância de gênero orquestrada por seus familiares era um impedimento direto de acesso a essa prática. Impedimento esse incompreendido por Clary e capaz de causar sua revolta. Mas a família não é o único agente da vigilância e, tampouco, a interdição o seu único efeito. Nessa experiência, os meninos e meninas também colocam em cena as ações de colegas da escola e de outros ambientes como agentes da vigilância de suas fronteiras de gênero, provocando a necessidade constante de negociação da dança para os meninos ou, até mesmo, o seu abandono.

... teve um colega nosso que saiu do grupo, que ele já me contou que era porque ele já não estava gostando tanto mais da dança por causa de os outros por fora zoarem assim. Por falar que... por pegarem muito no pé dele falando que... não era uma coisa pra homem dançar ali, essas coisas [vai diminuindo o tom de voz e fazendo uma expressão de quem não dá importância para os comentários]. Mas, a respeito dos outros [fica olhando pra cima enquanto fala, como se tentasse lembrar de algo], eu não falei tanto assim. Eu acho que, pelo que eu vejo a gente numa rodinha assim, a gente, hoje em dia, a gente...(...) nós acabamos levando na brincadeira, igual eu sempre fiz, eh... zoando de volta, mostrando que não, que não tem nada a ver disso, que a gente tá ali é porque a gente gosta, que é uma coisa muito legal de tá ali se fazendo. (Roberto)

Diante da ação violenta da homofobia, os meninos que dançam elaboram diferentes movimentos de reação. Roberto revela-nos que existem aqueles que desistem de dançar para não terem mais que lidar com os comentários e chacotas dos colegas, mas também existem os que elaboram e utilizam-se de diferentes estratégias de enfrentamento da homofobia para permanecer dançando. Percebemos essas estratégias de enfrentamento da homofobia geral como uma negociação de gênero, ou seja, um modo de negociar a flexibilização da fronteira de gênero em relação à prática de dança com os diferentes agentes da vigilância. Uma vez que, numa perspectiva dual e tradicional de gênero, a dança não está determinada para os homens, os meninos que dançam na escola parecem necessitar negociar essa experiência com as interpelações dos colegas.

Ainda mais que, eu que jogo futebol. No meio do futebol tem essa questão de ser muito conservador. De ter um pensamento [faz uma parada, olha pro lado] muito homofóbico e machista. E, então, eu lembro que no começo, nos primeiros anos assim, eu tinha um pouco de vergonha [se ajeita na cadeira] na hora que eu ia... de falar da dança no futebol [abaixa a cabeça enquanto fala]. Que, às vezes, eu tinha uma apresentação no mesmo dia de um jogo, e

eu ia na apresentação, mas eu ficava com vergonha de falar pro treinador, por exemplo, que eu não ia no jogo porque eu ia dançar. Mas, com o tempo, eu fiquei mais de boa em relação a isso. (Kleber)

Ah, eu lembro que eu tinha um amigo - que é um amigo meu de Betim - ele sabe que eu faço dança. E aí, às vezes, ele zoava, tipo assim. (...) Eu lembro exatamente de um dia que a gente estava num campeonato e aí, era um grupo de... era um time que nós dois, a gente estava lá só pra jogar o campeonato, a gente não conhecia ninguém. E aí a galera do time estava se zoando assim, falando que "ah, você num tem que jogar bola. Vai dançar, que você é bicha", uns negócios tipo assim. Aí eu lembro dele falando assim, eh... ele já olhou pra mim [levantou a sobrancelha e tombou a cabeça pro lado aparentando preocupação] e falou assim: "não vou nem comentar nada", tipo assim. Que eu fiquei com medo dele falar mesmo, que eu estava com medo de ser zoadado nessa hora. Mas se eu fosse zoadado também, eu não tô nem aí. Eu não tenho... eu podia ter vergonha, mas eu não tenho nenhum tipo de arrependimento do que eu faço [me olha diretamente por alguns instantes em silêncio]. Eu não tenho... que pensar que porque os outros estão pensando isso eu num tenho que fazer. Aí, passado um tempo assim, hoje eu já tenho orgulho de falar que eu danço. Não tenho problema com isso mais. (Kleber)

Ao que parece, as estratégias de negociação podem ser bastante diferentes. Às vezes, como no caso de Kleber, negociar já significou não dizer, não declarar, não contar para as pessoas, silenciar-se ou torcer para ninguém dizer nada. Nessa cena, o deslocamento da vergonha para o orgulho de Kleber parece anunciar que as estratégias de negociação, outrora utilizadas por ele, não são mais necessárias. Contudo, isso não significa dizer que não haja outras formas de negociação, talvez mais implícitas, mais sutis e até menos perceptíveis para os próprios alunos que negociam.

Como está enraizado na nossa sociedade que a questão da dança é algo que tem muita feminilidade presente - algo muito feminino -, a ideia de dançar para o homem é algo muito errôneo mesmo. Os pais... muitos pais desaprovam inclusive que os meninos entrem para o grupo de dança, por causa disso. E... chega a ser algo interno deles, essa necessidade de buscar eh... mostrar a masculinidade deles uns para os outros para que eles meio que se deem o aval para que possam dançar ali. Para que eles possam estar presentes naquele grupo e que isso não afeta a masculinidade deles de jeito nenhum. Não acho que isso fique explícito pra eles, assim, algo consciente, eles falam [muda o tom de voz, deixando-a mais grave, e eleva novamente o tronco imitando os meninos com um tom irônico]: "não, vou ali me exibir pro meu amigo pra né, eu poder me dar o aval ali, que eu posso dançar sem ferir a minha masculinidade de hétero e ow". Mas assim, é algo que tá ali implícito sabe? E mesmo que não seja algo voltado pra dança - apesar de eu achar que seja [diz elevando as sobrancelhas e me olhando de lado sugerindo uma convicção] - eh... tá presente, como construção social também essa coisa do "ali, quem que é o mais forte?", "quem que malha mais?", "quem que é o que tá mais apto para conquistar as fêmeas?", digamos assim, num modo biológico falando [ri enquanto fala essa última frase]. (Helena)

Então, assim, eu acho que esses meninos têm essa necessidade de se provar o tempo todo, pra si mesmo e para os outros, justamente para não gerar esse afastamento [da dança]. (Helena)

Os movimentos reflexivos de Helena levam-nos a pensar como a vigilância de gênero pode ser incorporada pelos meninos, de forma que a própria performatividade da masculinidade heterossexual pode ser um meio de negociação da dança em suas experiências. Para Foucault (2014, p. 195), esse é o principal efeito do Panóptico⁶⁴: “Fazer

⁶⁴ Em *Vigiar e Punir* (obra publicada originalmente em 1975) Foucault analisa uma figura arquitetural de vigilância, o Panóptico de Bentham, como um dispositivo de poder, que funciona como uma máquina de

com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação”. Assim, é possível pensar que, mesmo que os meninos não sejam constantemente questionados sobre sua heterossexualidade, a vigilância de gênero parece incorporada, de modo que os alunos prendem-se “numa situação de poder de que eles mesmos são os portadores”. Como destaca Helena, pode ser que isso não seja algo consciente, mas, ao performar essa masculinidade ancorada na heterossexualidade compulsória, os alunos reiteram a norma de gênero e com ela a própria homofobia.

Com essa reflexão, Helena retoma aqui os movimentos da Coreografia da Performatividade, revelando como a produção de masculinidades relaciona-se com a vigilância de gênero dos meninos. Como demonstrado na Casa-dos-homens, ao se diferenciarem das mulheres e se aproximarem uns dos outros, os meninos precisam tornar públicas suas conquistas sexuais, como modo de afirmação da heterossexualidade. Nesse movimento, o polo de rejeição da masculinidade não é apenas o feminino, mas também o seu equivalente simbólico, o homossexual masculino. Assim, a performatividade de uma masculinidade vinculada à heterossexualidade compulsória no grupo pode produzir práticas de discriminação e hostilização de homossexuais, caracterizando atos de *homofobia específica*, entendida como um modo de discriminação direcionada especificamente aos gays e às lésbicas (BORRILLO, 2016).

Por exemplo, eles começam a falar sobre um assunto, por exemplo que diz respeito à sexualidade deles. E aí não tem como aquela outra pessoa se encaixar, porque eles limitam aquela conversa para aquilo. E aí a pessoa quer estar ali, ela quer ser mais próxima deles, mas eles não permitem porque eles limitam um assunto que poderia ser muito maior, entendeu? Eles poderiam conversar sobre a sexualidade num modo muito mais amplo. E eles nunca fazem isso. Eles nunca querem fazer isso. Porque mesmo alguns que falem que não, não são preconceituosos, ou algo do tipo, eles são [fala com firmeza, me encarando diretamente], mesmo sem querer, tipo, falando

dissociar o ver e o ser visto. O Panóptico organiza-se a partir de um anel periférico onde se é totalmente visto e nunca se vê, e uma torre central, da qual se vê tudo sem ser visto.

sobre aquilo que eles querem nos momentos que eles querem e acaba excluindo a pessoa que não tem sobre o que falar com eles daquilo. (Ayla)

Ao mencionar a conversa dos meninos sobre suas experiências sexuais, Ayla coloca no foco desta coreografia um modo de exclusão dos alunos que vivem outras experiências da sexualidade. Embora esse movimento possa ser considerado importante para a elaboração da subjetividade de alguns meninos, o que Ayla chama a atenção é para a barreira criada em relação aos sujeitos não heterossexuais. Nessa perspectiva, como nos lembra Prado (2017, p. 112), "os sujeitos que não se inscrevem no sistema homogeneizante e universalista da heterossexualidade compulsória tornam-se suscetíveis às práticas de discriminação que, entre outros efeitos, decretam a sua inexistência social". Mais uma vez, a produção dos marcadores sociais que parecem definir os meninos como homens no grupo (másculos, fortes e pegadores, como vimos na Casa-dos-homens) tende a produzir, veladamente, uma prática homofóbica. Assim, o que essa cena sugere é que os mesmos movimentos de produção de uma masculinidade hegemônica que auxiliam alguns alunos na negociação da dança frente à homofobia geral, produzem, contraditoriamente, uma homofobia específica.

Essa aparente contradição parece velada nas conversas sobre experiências sexuais destacadas por Ayla – que não incluem experiências fora da heterossexualidade – e nas exposições dos corpos e conquistas heterossexuais ressaltadas por Helena, porém outro modo de negociação do gênero parece deixar mais explícito o seu possível efeito ambíguo – de enfrentamento da homofobia geral e promoção da homofobia específica. Quem coloca em cena esse mecanismo de negociação é o aluno Roberto.

Quando a gente é pequeno normalmente a gente estressa, a gente ou fica com mais timidez ainda e se acaba se escondendo no canto. Eu? Eu, basicamente, eu [olha pra cima e faz uma pequena pausa], por algumas coisas que eu passei, eu meio que aprendi a lidar com coisas ruins assim na minha vida, eu simplesmente eu levo elas pro lado da brincadeira. Aí se eles me zoavam eu zoava eles de volta. Aí foi indo assim. Igual me falavam assim "ah, você é mulherzinha", aí eu falava "ah, então se eu sou, então porque que você não anda comigo, já que você é homenzinho e homenzinho

tem que andar com mulherzinha?”. Eu zoava eles de volta. Então, eu tratava mais desse jeito. Eu levava a zoeira, devolvendo com outra brincadeira assim com eles. (Roberto)

Embora possa parecer uma demonstração de força e de consciência de si, a estratégia de negociação de Roberto, entrando na “brincadeira” dos colegas, pode esconder outra face do mesmo preconceito do qual ele é vítima. Podemos perceber nesses movimentos do aluno como, ao preocupar-se em negar a ligação determinista entre dança e mulher, ou dança e homossexualidade (equivalente simbólico do feminino), ele não se preocupa com a desconstrução dos preconceitos relacionados à mulher e ao sujeito gay. “A mulherzinha” continua sendo alvo da abjeção, mesmo em sua fala. Aqui, de maneira ainda mais concreta, a homofobia específica revela-se como um modo de enfrentamento da homofobia geral que o aluno sofre.

É nesse sentido que essa coreografia da vigilância pede nossa atenção para os detalhes. Movimentos e deslocamentos que podem indicar o enfrentamento de um preconceito podem, igualmente, produzi-lo, na mesma experiência. É possível afirmar que a hierarquização das sexualidades – que atribui à heterossexualidade o *status* de superioridade, naturalidade e normalidade – da qual a inferiorização dos homossexuais é consequência, como destacou Borrillo (2009), não parece questionada pelos movimentos de enfrentamento da vigilância de gênero orquestrado pelos meninos do Grupo de Dança. Assim, na perspectiva da normalização da sexualidade, essas relações podem continuar produzindo preconceitos e violências contra os sujeitos não heterossexuais, mesmo flexibilizando, em alguma dimensão, as fronteiras de gênero. Talvez, por isso, os próprios alunos e alunas tenham destacado que “ainda tem um pouco” de homofobia específica no grupo, ocorrendo mais comumente de maneira velada, seja por meio das conversas que excluem, pelos olhares ou por algum comentário que sai “sem querer”.

A questão da sexualidade no grupo acho que é o seguinte, a questão do preconceito com, sei lá, com os diferentes tipos de sexualidades das pessoas, eu acho que ainda tem um pouco no grupo. (...) Acho que, como eu tinha falado, tá enraizado na sociedade, acaba que algumas coisas saem sem pensar [me olha diretamente e abaixa novamente o olhar], sei lá. A gente

tá conversando sobre isso, aí fala alguma coisa assim "ah credo, num sei o que". Só que às vezes, tem uma pessoa que, ou faz parte... tem essas características que estão sendo criticadas ou tem o pensamento que tá sendo reprimido e tal. Então, eu acho que, dentro do grupo, tá nessas questões de... [pensa, parece tentar buscar algo na memória] nos grupinhos que, às vezes, tem de conversar - não tem como conversar todo mundo junto, ao mesmo tempo, sobre um determinado assunto. Só que aí, como surge a partir disso, até aquelas pessoas saírem do seu estado do... Tipo assim "eu falei, mas é normal isso pra mim porque eu aprendi desse jeito e tal". Eu acho que, com isso até elas saírem pra perceber o que que aconteceu e elas verem que isso é um comentário, uma ação que não cabe ali mais no grupo - por ser esse grupo entrosado, que é pra gente se identificar, trocar informações, trocar sentimento, trocar tudo -, eu acho que ainda tá nessa questão. (Djonatan)

O olhar do outro ainda é, acho que o principal meio de violência. Às vezes a pessoa não tem coragem, ou por estar no meio de várias outras pessoas, não faz algo mais explícito, mas "só um olhar consegue destruir a outra pessoa". Um olhar de ódio ou um olhar de "repugnância". Quando você está fazendo alguma coisa e alguém te olha, com aquela intenção de: "por que que você tá fazendo isso? [faz uma pausa e parece reproduzir o olhar que ele sente nessa experiência, fitando-me profundamente antes de continuar de forma imperativa] Volta para o seu lugar". Isso consegue destruir uma pessoa [na última frase sua voz quase desaparece como se também fosse destruída por esse olhar que violenta]. (Michel)

Como ressalta Junqueira (2008, p. 4), "a homofobia está presente, de forma sutil e insidiosa, nas rotinas diárias da escola, sendo consentida e ensinada". Nessa experiência, ela ganha concretude e nitidez nos grupinhos de conversas, nos comentários depreciativos e nos olhares. Nesse sentido, Djonatan e Michel trazem para essa cena elementos dessa coreografia

que nos dão contornos mais nítidos sobre as práticas de homofobia específica existentes no grupo.

De um lado, os movimentos de Michel deslocam nossa atenção para uma percepção do olhar como forma concreta de discriminação, que repugna e é “capaz de destruir uma pessoa”. Como agente da norma, o olhar qualifica e corrige os sujeitos, classificando as ações de acordo com a normalidade e exigindo que o sujeito se adeque, voltando “para o seu lugar”. O discurso imperativo do olhar, destacado por Michel, desloca esta coreografia para uma reflexão sobre o lugar do aluno e da aluna que não são heterossexuais ou que apresentam inclinações atribuídas ao outro gênero. O olhar de alguns colegas para Michel parece sugerir um lugar, não necessariamente físico, mas, sobretudo, simbólico, que mostra onde ele deveria se colocar. Esse lugar pode ser o *lugar marginal do gay*, que se faz invisível ao performar a norma publicamente e confinar à vida privada a experiência de sua sexualidade (BORRILLO, 2016), sob a égide de um discurso capcioso que afirma que a sexualidade é uma questão de ordem individual e privada, conforme ressalta Diniz (2011). Esse lugar pode ser o *lugar normal do hétero*, ao qual ele deveria responder seja por uma ordem natural ou religiosa, mas de qualquer maneira atendendo a um poder normativo. Esse lugar pode ser o *lugar das meninas*, o que representa o seu equivalente simbólico, uma vez que ele não atende às exigências da masculinidade estabelecidas no grupo. Mas, de qualquer forma, esse lugar é o lugar da intimidação, da segregação, do possível isolamento; o lugar que “enseja uma invisibilidade e uma visibilidade distorcida” (JUNQUEIRA, 2008, p. 5).

Se por outro lado, os olhares destacados por Michel parecem revelar uma relação deliberadamente depreciativa, normalizadora e excludente, as reflexões de Djonatan sobre as conversas e falas indicam movimentos, aparentemente, sem a intencionalidade de hostilização dos integrantes não heterossexuais. Isso não quer dizer que essas ações não produzam efeitos, uma vez que o próprio aluno ressalta que o que é dito por uns acaba atingido os colegas e as colegas que têm “essas características que estão sendo criticadas”.

Eu acho que mesmo a gente trabalhando muito essa coisa do respeito dentro do grupo, algumas pessoas acabam criando [pensa, olha pra cima, e fala devagar como quem escolhe cuidadosamente as palavras] certa intolerância, simplesmente porque a outra pessoa não gosta do que ela gosta [me olha como se conferisse se eu estava entendendo o que ela queria dizer].

Eles olham pra alguém e falam assim: "não. Eu gosto de mulher e ele não gosta [faz um gesto com as mãos para longe]. Ela gosta de mulher também [leva a mão para o outro lado] Isso não tá certo". [enquanto fala modula a voz para imitá-los, com certo deboche] E aí acaba excluindo, mesmo que sem querer, a pessoa daquele grupo. Meio que jogando ela pro outro grupo que, com certeza, vai acolher ele e porque sabe que ele ser quem ele quer não vai mudar a vida de ninguém. Isso só importa pra ele. E, às vezes, eles não têm esse pensamento, eles simplesmente excluem e acham que tá tudo bem. Como se a pessoa não quisesse se encaixar com eles, como se a pessoa não quisesse tá ali conversando com eles. É uma coisa que eles meio que deixam natural, sendo que não deveria ser. (Ayla)

Mas, às vezes [deixa o olhar se perder e fala como se tivesse lembrado subitamente de algo], um olhar, uma fala meio debochada [dá ênfase na palavra] que acontece da pessoa. E você fica, tipo: "tá. Tá me deixando ficar aqui, mas parece que não quer muito que eu esteja" [ajeita o corpo, balança como se representasse o incômodo de ocupar um lugar em que não é bem-vinda]. Entendeu? Aí você fica ali, mas depois vai embora [mais uma vez balança o corpo, mostrando esse incômodo] porque você sabe que você não está sendo bem-vinda no assunto deles, das pessoas, em geral. E aí você se sente um pouco excluído, digamos assim. Mas que é uma coisa que no fim você acaba relevando também, sei lá. Talvez você pensa também que você não devia tá no assunto mesmo. Não devia ser uma coisa pra você pensar. Mesmo que eles estão ali no assunto deles, eu acho que não deveria tentar excluir ninguém ou debochar de alguém por querer estar ali. (Ayla)

Eu percebo que, às vezes, ainda tem muitos estranhamentos de alguns dos meninos do grupo - até por isso que eu não fico muito próximo deles, pelo fato de eu não estar no padrão heteronormativo: de eu não gostar das

mesmas brincadeiras eles, os mesmos assuntos. Então, eu tento ficar mais afastado deles. Tem alguns meninos que são muito mais abertos, mas tem outros que eu percebo que são bem mais conservadores, e é desses meninos que eu tento ficar o mais longe possível. (Michel)

Embora as ações homofóbicas possam ser veladas, as suas sensações demonstram-se concretas na cena composta por Ayla e Michel. Seja com um olhar ou com uma “fala meio debochada”, os estranhamentos ganham materialidade e produzem a sensação de não pertencimento e, conseqüente, afastamento. Em um estudo sobre memórias escolares de adultos gays, Vagner Prado (2017, p. 122) demonstrou que o afastamento dos alunos gays de atividades como a Educação Física na escola é comum e normalmente tem origem no receio de uma exposição que possa contribuir com os insultos dos colegas. Embora Michel não tenha saído do Grupo de Dança, nessa cena, ele coloca no foco o seu movimento de afastamento dos meninos, exatamente por se sentir vulnerável diante deles. Para Michel, esse movimento de afastamento pode ser percebido como um indício de práticas homofóbicas nas relações entre adolescentes do mesmo sexo, ao qual nós, professores e professoras, poderíamos nos atentar.

A questão de estar um pouco velado esses atos de violência já deixa tudo mais difícil, porque não dá pra, certamente, que aquilo está acontecendo. Mas, eu acho que [faz uma pausa como se tentasse rememorar a própria experiência de reação à violência sofrida] se alguém estiver tentando se afastar mais de um determinado grupo, não se sentir confortável em estar com aquele grupo, principalmente se for pessoas do mesmo gênero, tipo no meu caso - eu não querer estar perto dos meninos -, pode ser um indício de que algo está acontecendo [seu tom de voz se torna bem baixo no final, como se estivesse dizendo algo que eu deveria ter notado antes e não o fiz]. (Michel)

Se as práticas de homofobia específica, percebidas no grupo hoje, parecem veladas e sutis, houve ao menos um momento em que elas se deram de modo bastante visível e

declarado. Nessa cena, Michel coloca-nos diante de um episódio ocorrido com ele no princípio de sua adolescência.

Em uma viagem que a gente fez com o Grupo de Dança, eu passei por momentos em que, principalmente meninos, começaram a zoar comigo e fazerem atos homofóbicos apenas porque eu não me senti confortável em ver um panfleto de uma mulher nua. Eles também fizeram isso pessoalmente e virtualmente. Eu me senti muito mal, me senti como se eu não pertencesse àquele lugar, porque as pessoas... como se as pessoas não me aceitassem do jeito que eu era. E isso foi algo muito angustiante para mim na época.
(Michel)

(,,) teve um momento que eles começaram a mexer comigo, a falar assim: "ah você num gosta disso não? Você num quer isso não?". E começou a trazer para um lado mais da homossexualidade. Começou assim, "ah, boiôla", num sei o que, esses xingamentos que sempre fazem. Aí eu fiquei muito triste. Eu até comecei a andar mais rápido pra chegar no hotel mais rápido porque isso mexeu muito comigo. Naquela época, eu realmente não sabia qual era a minha sexualidade. Eu ainda pensava que eu era hétero, mas mesmo assim isso mexia comigo porque o fato de eu ter uma voz mais fina e de eu sempre ser mais próximo das meninas, já me fizeram ter alguns desses episódios no colégio. Aí eu saí correndo, fui pro quarto, me tranquei lá e deitei na cama, falei assim: "ah vou dormir pra tentar esquecer". Só que eu não consegui dormir, fiquei com isso na cabeça e começou a chegar mensagem no celular - que tem um grupo no whatsapp do Grupo de Dança. Aí eu fui olhar as mensagens e eles estavam comentando sobre esse episódio. Estavam comentando sobre mim, de eu ter recusado isso e começaram também trazer palavras que me incomodaram - que eram palavras homofóbicas. E eles estavam conversando no grupo isso, eu lembro que uma das meninas mandou uma mensagem no grupo falando: "Gente, para! Ele tá aqui, ele pode

tá lendo essas mensagens." Só que isso não adiantou, eu já tava no banheiro, sentado no vaso, chorando. (Michel)

A cena de Michel apresenta movimentos violentos da homofobia na escola, bem como os seus efeitos e sensações. Os insultos e afirmações desdenhosas direcionadas a ele, pessoalmente ou virtualmente, provocaram no aluno a sensação de angústia, tristeza, isolamento e não pertencimento. Cenas como essas podem não ser casos isolados. Uma pesquisa encomendada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), publicada em 2015, sobre juventude nas escolas, destacou que 31,3% dos adolescentes homens declaram não querer um colega de sala homossexual, transexual, transgênero ou travesti (ABRAMOVAY, CASTRO e WAISELFISZ, 2015). Isso sugere que a rejeição ancorada na vigilância de gênero ainda é fortemente presente na relação entre os adolescentes, podendo ter como consequência situações de violência como a experimentada por Michel.

Embora tanto Michel quanto os demais integrantes do grupo ressaltem que as formas de violência que acontecem hoje parecem menos agressivas e explícitas, isso não significa que a violência sofrida por Michel possa ser minimizada. O aluno fez questão de dar destaque ao episódio e colocá-lo no foco dessa coreografia, enfatizando os detalhes da ação violenta dos colegas, bem como as sensações sentidas por ele diante da homofobia sofrida. Na maior parte das vezes, assim como no caso de Michel, o homossexual tende a sofrer sozinho, isolando-se (no quarto, no banheiro), sem o apoio das pessoas a sua volta (BORRILLO, 2016), haja visto que esta situação não foi relatada a nenhum dos professores que acompanhavam o grupo até a realização deste estudo. Nessa coreografia, vemos os movimentos escancarados de uma violência ocorrida em uma viagem do Grupo de Dança, na qual havia professores e adultos acompanhando o grupo e que não tomaram ciência da situação. Assim, mesmo escancarada entre os adolescentes, a homofobia pode permanecer velada para os educadores, seja pela interiorização da violência, que causa um sentimento de culpa e vergonha na própria vítima, ou pela própria complacência com as brincadeiras ou falta de abertura ao diálogo por parte dos educadores, que impede que as vítimas sintam-se seguras e amparadas nessa relação.

No caso de Michel, o próprio aluno ressalta estar se aceitando melhor e parece ter se fortalecido no enfrentamento das situações de violência. Contudo, estudos que apontam os efeitos da homofobia sobre os adolescentes (JUNQUEIRA, 2008; BORRILLO, 2016; DINIZ, 2011) indicam que eles tendem a lutar contra seus desejos, podendo desenvolver

distúrbios psicológicos, quadros depressivos e tentativas de suicídio. É sob esse risco que essa coreografia chama nossa atenção para os detalhes, direcionando a luz para as sutilezas de uma violência insidiosa, para a qual nós, como professores, devemos sensibilizar o nosso olhar, nossa capacidade de percepção e abertura para o enfrentamento.

Até aqui essa coreografia colocou em cena os movimentos de negociação e enfrentamento da homofobia geral, seus efeitos ambíguos de flexibilização das fronteiras de gênero e promoção da homofobia específica, bem como as práticas veladas e abertas de homofobia existentes no grupo. Na cena final, por sua vez, os alunos e alunas nos trazem os movimentos de contraste. Por meio desses movimentos, os e as adolescentes deslocam a reflexão para uma experiência que parece possibilitar a redução da homofobia, a promoção do conhecimento de si e do outro e o respeito às diferenças.

Eu acho que o grupo ele tem diversas sexualidades ali dentro. Sem expor ninguém, eu vejo diversas sexualidades ali. Vejo pessoas, vejo mulheres que ficam com mulheres, meninos que ficam com meninos, ali. E eu não vejo ninguém desrespeitando ninguém ali. Se eu já... já teve gente que veio conversar assim "ah, você teria vontade de experimentar?". Eu, pela minha orientação sexual, e pelos meus gostos, eu não sinto vontade nenhuma de experimentar tais coisas, mas eu tenho gente próxima na dança que já teve essas experiências e a gente continua conversando. Ele contou o que que ele teve de conclusão sobre isso, mas mesmo assim eu continuei sem ter vontade nenhuma de experimentar. E eu vejo os outros tratando com total respeito, mesmo a gente sabendo quem é essa pessoa, todo mundo trata eles com respeito, continua tratando com respeito [o tom de voz diminui e se eleva rapidamente ao iniciar a próxima frase]. Mas só que as pessoas de fora do grupo quando vê, quando as pessoas não têm uma... um estudo, igual a gente já teve, eles olham meio torto, fazem alguns comentários até, de certo ponto, desrespeitosos sobre a pessoa. (Roberto)

...eu acho que no grupo por a gente ter essa liberdade toda de entender o outro, de trocar informações com o outro, mais próximos, a questão da

[prolonga e se ajeita] sexualidade, de entender a sexualidade do outro e também você se entender dentro desse assunto - sexualidade - [faz uma parada] é um pouco mais dinâmico, é um pouco mais aberto. Porque fora do grupo a gente tem aquela questão de ele é gay então, sei lá, eu não tenho aquele momento pra ouvir ele, pra entender o lado dele, o que ele sofre. Eu só julgo, só julgo, só julgo. No grupo, por a gente ser próximo acho que não tem disso. Eu acho que por não ter... [se corrigi] apesar de não ter essa conversa direta acho que a gente se entende indiretamente com essa questão. E acaba sendo tanto a pessoa influenciada quanto você. Por exemplo, eu nunca fui [contraí as pálpebras], sei lá, preconceituoso com essas coisas. Eu nunca... eu acho que nem chegar a pensar nisso eu pensei. Nunca me incomodou, nunca me... [pensa, olha pra cima e se pergunta] como é que fala? Eu nunca percebi que isso seria uma forma de ter preconceito. Eu sempre achei: "é o outro. O jeito dele ser". Só que no grupo eu entendi isso mais a fundo, porque eu vi como que a pessoa se sente, como que a pessoa... indiretamente, por exemplo, tem uma conversa aqui e acaba rolando um assunto que gera um comentário preconceituoso, ou alguma coisa e a gente vê uma pessoa incomodada do outro lado, a gente acaba se tornando espectador disso tudo e acaba tendo uma visão mais ampla. Na sociedade em geral não tem como a gente ter essa visão porque, como é praticamente o tempo inteiro julgamento e não sei o que... fica difícil ver esses dois lados. A gente fica mais do lado que tem mais voz, que é a, sei lá... a minoria que geralmente é oprimida, ela acaba sendo... como se diz [olha pra baixo, coça o canto do olho e retoma com força]... acaba sendo calada. Eu acho que fica muito difícil de tomar voz. Agora que os movimentos com relação a isso tão ganhando força. E eu acho que é por isso. Essa questão de entrosamento. Essa questão de ser um grupo menor também. Da gente poder se analisar, mais próximo, acho que influencia muito. (Djonatan)

E eu nunca tive problema com isso, principalmente porque na minha família a gente não... eu fui criado em um meio que não cultivava desse tipo de pensamento, em relação a discriminar nenhum tipo de grupo, nenhum tipo de escolha. Então, é tranquilo pra mim essa parte da dança, assim, que eu sei que ainda tem muito preconceito com quem dança, principalmente se você é homem. Mas pra mim é tranquilo [seu ritmo de fala era fluído, contínuo, passando exatamente a ideia de tranquilidade]. E eu acho que mesmo não tendo este tipo de pensamento, que eu julgo preconceituoso, a dança mudou a minha forma de pensar em relação a isso e a outros tipos de coisas, tipo as culturas que envolvem o Brasil - tipo a cultura negra, a indígena. (...) E, eu acho muito legal isso. Que me tocou, além da parte da sexualidade e da questão de gênero, que foram as que são mais fortes, nessa questão, né. (Kléber)

Hoje, eh... a gente não brinca mais com essas coisas. Eu percebo que, até os meninos em geral, eles não têm mais essa visão. Eles permitem brincadeiras assim, sabe? Coisas que talvez no 4º ano, mesmo que estivesse no grupo, ainda fariam essas brincadeiras. Eu percebo que teve um avanço [fala com maior força]. Hoje a gente vê que não é isso. Não sei como. Mas a gente conseguiu entender. Ninguém nunca parou pra gente e explicou: "aqui, todo mundo pode entrar". A gente aprendeu. E é uma coisa que eu admiro muito, porque a gente conseguiu ter essa noção, sozinho [levanta os ombros]. E a gente não brinca mais com essas coisas, sabe? Tipo assim, claro que os meninos têm as brincadeiras entre si, né? Mas nada tipo assim, "você dança então você é... então você gosta de homem", coisas assim. E muito menos usar isso como uma ofensa. Sabe? (Clary)

Eu acho que a imagem que o Grupo de Dança tem, no Colégio, é de ser um grupo muito aberto a todos. Porque é um grupo muito aberto a todos

[reafirma fitando-me fortemente]. Tem esses problemas, mas o grupo sempre tá buscando as diferenças. (Michel)

Em meio aos diversos conflitos de relação apresentados pelos alunos e alunas parece emergir um espaço de acolhimento das diferenças e de construção de relações mais respeitadas. A diversidade sexual, presente na experiência desses jovens, contribui para provocar o diálogo, o conhecimento, a aproximação e o respeito. Se em outros tempos as sexualidades não heterossexuais mantinham-se escondidas, essa experiência chama a nossa atenção para a ampliação da possibilidade de ser e se declarar diferente. Isso não quer dizer que a diversidade não existia, mas talvez que ela não se tivesse amparo para se revelar. Assim, mesmo com diversas práticas de violência, esse espaço parece cumprir com os princípios pedagógicos de respeito à diversidade e acolhimento das diferentes crianças e adolescentes, apregoados nos ordenamentos legais da educação brasileira e também nos princípios humanos anunciados por essa escola.

Assim, nas reflexões dos alunos e alunas, a experiência que eles e elas têm no grupo parecem se diferenciar das experiências externas a ele, sobretudo no que se refere à relação com a diversidade sexual. Para Roberto, o grupo parece promover estudos que auxiliam nessa compreensão. Já para Djonatan, o grupo possibilita a aproximação e o entrosamento entre pessoas com experiências diversas, favorecendo a troca e a transformação nessa relação. Kleber acredita que a própria dança mudou a sua forma de perceber as relações. Para Clary, os meninos e meninas tiveram essa noção “sozinhos”, sem que ninguém precisasse falar. E para Michel, o grupo busca as diferenças, o que o tornaria aberto à diversidade. Dessa forma, mesmo com essa diversidade de percepções e reflexões, os meninos e meninas que finalizam essa coreografia apontam para o grupo como um espaço de aprendizado de relações de respeito às diferenças, sem ignorar as violências que ainda permanecem.

4.3. Coreografia do ato: sobre aprender e ensinar

Se quisermos entender as diferentes juventudes e como essa fase é vivida de fato pelos adolescentes e jovens de ambos os sexos, será necessário dedicar maior importância às descrições e narrativas dos/as atores/as envolvidos/as...

Wiviam Weller

Às professoras e aos professores, aos quais endereçamos esta investigação, cremos interessar uma discussão ainda mais íntima sobre a *práxis*. Afinal de contas, o que podemos ou devemos mudar em nossas práticas em relação às questões de gênero e sexualidade? Jamais nos atreveríamos propor aqui uma resposta categórica a essa pergunta, pois isso seria um paradoxo em relação ao pressuposto da diversidade. Contudo, os alunos e alunas que colaboraram com a produção desta pesquisa fizeram questão de nos dar pistas sobre o processo de aprendizagem. Nessa cena, meninos e meninas falam do ato de aprender e de ensinar, apresentando práticas experimentadas no grupo, que parecem dar sustentação às suas reflexões e opiniões atuais, bem como sugerindo práticas e intervenções para o tratamento das questões de gênero e sexualidade em aulas diversas, considerando, sobretudo, a necessidade de resolução de conflitos dessa natureza.

Os apontamentos de situações em que aprendem ou dicas de atuação para professores e professoras colocados em cena pelos estudantes possibilitam muitas reflexões. Ainda que eu pudesse me juntar a eles e elas nessa reflexão, optamos aqui por abri-las aos leitores e leitoras, provocando um exercício diferente das coreografias anteriores: um exercício de sensibilização do olhar. Se nas coreografias da performatividade e da vigilância coloquei-me junto aos alunos e alunas na apresentação dos movimentos de reflexão que emergiram nesta investigação cartográfica, na coreografia do ato, ficarei de fora das cenas, dando uma ênfase ainda maior às elaborações dos próprios integrantes do Grupo. Assim, não pretendemos, aqui, focalizar a reflexão ou conduzi-la à luz de uma teoria específica, mas, ao contrário, a deixaremos aberta à sensibilidade dos professores e professoras que nos leem para perceberem nesta coreografia juvenil os movimentos do ensino, da aprendizagem, do discurso, das intervenções, dos excessos, das faltas e de tantos outros possíveis nesta dança.

Solo 1: Clary

Nunca pararam pra gente e explicaram tipo... claro que qualquer um podia dançar, mas dentro desse qualquer um, alguém que é gay pode, por exemplo? Alguém diferente? Nunca, ninguém questionou as famílias, esse pensamento. Mas nunca ensinaram pra gente, tipo assim... que tem uma divisão. Tipo assim, menino. Todo menino pode entrar. Nunca falaram: "ah,

só meninos héteros". Nunca. Então, eu realmente não sei como, mas a gente tem uma noção que qualquer um é bem-vindo. Talvez por uma questão que a gente estuda numa escola que forma muito na educação. Então, talvez isso tenha influenciado. Mas eu sei que nenhum professor de dança nosso parou para falar uma coisa dessa. Muito menos falar que não existia essa separação que os próprios pais faziam.

Eu acho uma coisa que é importante é trazer, em todos os âmbitos possíveis, não só da dança, mostrar que tanto a mulher quanto o homem têm uma importância, sabe? Que tipo, não é só o homem dançar que tá legal, mas a mulher também. Eu acho que isso é em tudo porque eu lembro que sempre quando eu tava fazendo alguma coisa de esporte pegava um menino como exemplo: "vamos forma um time? Era os meninos melhores e eu sempre entendia que eu, como mulher, eu era mais ou menos pra ruinzinha. Eu sempre me vi assim porque, era sempre os homens que eram escolhidos. Então, uma coisa na dança que é legal: Não adianta eu... eu homenagear, porque tem que ter o homem. Sabe? Eu acho que tem que ser essa coisa junta, que eu sei que é importante porque hoje eu consigo... hoje eu tenho um... [pensa] uma espécie de... [continua refletindo e se pergunta] como que fala? Hoje eu tenho interesse por esporte. Muito interesse. Mas eu sei que hoje eu não me esforço tanto... o que eu sou hoje é porque antigamente eu sabia que eu não ia ser nada. Igual, aqui na escola, por questões de escolha, não tem... não tem basquete feminino, não tem futsal feminino [nas equipes esportivas desenvolvidas no contraturno]. Isso porque entre fazer o futsal pra menina e menino, escolheram menino. Então, não era algo que eu ia poder desenvolver, nem que a sociedade queria que eu desenvolvesse. Então, eu acho que é muito importante essa questão. Tipo, escolheu a menina, ela tá tímida, mostra que ela pode. Eu acho que desenvolver essa questão na mulher é muito importante, porque hoje... hoje para eu ter esse pensamento é porque eu tive que sofrer no passado, sabe? Com toda essa questão de me reprimir. Eu vejo assim.

Solo 2: Marco Túlio

Eu acho que uma coisa assim, que deveria tomar muito cuidado é meio que a ideia de, meio que papel de gênero, meio que a construção de gênero que é feita que, muitas vezes, assim, é horrível [franze a testa e contrai os olhos]. Porque você pode apresentar características que não condizem com seu gênero, sendo ele homem ou mulher, e porque você não condiz com esse gênero, você... [coça o queixo] num sei que palavra usar, mas [pensa durante mais um tempo buscando a melhor expressão] ah, acho que, muitas vezes, você é meio que oprimido mesmo [diz tirando a mão do queixo como se houvesse encontrado o termo que queria]. Eu acho que na dança, principalmente, que na dança é muito claro que, sei lá, em quase todas as danças existe um papel de homem e um papel de mulher. E apesar de, tipo assim... [vira os olhos] e é isso. Eu acho que essa expectativa desse meio que papel que é definido, meio que muitas vezes não condizem [fala lentamente até cortar o próprio raciocínio, explicitando verbalmente o processo de elaboração de suas ideias]... meio que eu tô voando agora [gesticula com uma das mãos e fica muito tempo pensando]. (...) Mas eu acho que isso talvez seria uma coisa interessante. Meio que desconstruir esses papéis e pensar. É. [faz uma pausa] Pra mim acho que isso é importante [franzindo a testa com força].

Solo 3: Ayla

Eu acho que a gente aprende a respeitar porque a partir do momento que a gente se coloca pra dançar, pra representar aquilo que a outra cultura - que não é a nossa - acredita, a gente tá respeitando o que eles acreditam. Mesmo que eu não acredite em Orixás, mesmo que eu não acredite no culto à Nossa Senhora, eu tô ali, eu tô representando o que eles acreditam. Então, eu passo a respeitar a história daquele grupo. Então, eu acho que é uma coisa importante porque a gente passa a ser menos intolerante com algumas

coisas. A gente passa a ver outras religiões, outras culturas com um olhar diferente.

Eu acho que a intervenção dos professores - de você, do Jhony e da Djamília - vem indiretamente. Naquela questão que eu falei de tudo que vocês ensinam pra gente, dá uma grande, boa base pra gente para pensar no que que é respeitar ou desrespeitar algum grupo, ou alguma pessoa. Então, eu acho que, às vezes, tem que ter uma intervenção mais direta da parte de vocês, mas que, na maioria das vezes, tem que vir da consciência daquele grupo do que vocês ensinam pra gente, do respeito que vocês passam pra gente, pra eles incluírem aquilo na vida deles. É uma parte que eu não acho que falhe no grupo, a questão de vocês estarem ali ajudando, mas que talvez, às vezes, uma coisa mais direta ajudasse mais nas situações que ocorrem [a voz se torna baixa dando a sensação de receio por ter criticado o trabalho, mas continuo sorrindo para ela, buscando deixá-la tranquila e pergunto: "tipo em quais?"] Nas questões da exclusão por conta da sexualidade, nas brincadeirinhas com o corpo das outras pessoas, essas coisas [a voz se torna baixa novamente].

Eu acho que tipo, às vezes, nas escolas em geral essa questão, por exemplo da sexualidade, não é muito tratada, abertamente [dá ênfase na palavra] com os alunos. Então, a gente cria o pensamento sobre aquilo pelo que a gente vê na internet, pelo que a nossa família fala e pelos nossos amigos. E eu acho que é uma questão que poderia ser tratada mais abertamente na relação professor aluno, sendo dentro da sala, na aula de Educação Física, na aula de dança, de vôlei, qualquer coisa. É uma questão que você pode tratar mais abertamente porque todo mundo fala que a escola tem um papel muito grande na educação da criança [balança o corpo e diz meio arrastado, dando ideia de algo que é repetitivo] e essa parte no mundo atual é uma coisa importante. Que a gente tá cada vez mais evoluindo para um mundo sem intolerância aos grupos LGBTs, a todo tipo de minoria. Então, é uma questão que deveria começar a ser tratada mais abertamente porque

eu acho que diminuiria muito as brincadeiras de mal gosto, os pensamentos errados que tem sobre esse assunto.

Solo 4: Roberto

Eu teria... tenho uma tendência - se eu for olhar a família do meu pai - a ser mil vezes mais machista do que eu já sou. Que não tem como a gente negar que a gente não tem certos momentos que a gente é machista. Eu vejo assim. E... com a dança, eu vejo que, eu tendo momentos que eu tenho que abrir espaço pra mulher, eu tenho momentos que ali... [engasga] é um momento que a mulher que tem que fazer tal coisa, mostrando a importância da mulher, não só na dança, mas em qualquer espaço, por causa das discussões que o professor trouxe pra gente, eu consegui passar a entender que... eu consegui desconstruir um pouco desse meu machismo. Mas eu acho que esse contato que eu tive, eu tive ainda um bloqueio grande pra esse assunto na questão de como tratar a pessoa do outro gênero. Então, eu acho que ter uma discussão, mas dependendo, sabendo abordar a idade que você tá abordando. Igual hoje em dia eu não me abordo numa conversa sobre gênero do mesmo jeito que conversava comigo igual eu ter 10 anos. Tem que saber conversar com cada idade. Cada idade o cérebro consegue captar de uma forma tal informação. Uma pessoa mais nova, ela tem tendência a extremismos. Se você fala para uma criança "vai e faz isso", você pode ver que ela começa fazer com rotina aquela coisa. E uma pessoa, um adolescente lá pelos seus 14, 15 anos, ele consegue se questionar, e não... antes de fazer aquela coisa ele primeiro se questiona sobre aquilo que lhe foi dito. Então, eu acho que essa questão, estudar a sexualidade assim pode desconstruir bastante esse machismo que tá implantado na nossa sociedade. Acho que ajuda bastante essa discussão da sexualidade, na hora certa assim. E com as palavras certas.

Eu acho que o meu foi um pouco atrasado (...) eu comecei a fazer a dança, que foi quando os meus pais estavam separados já - minha mãe que pediu

pra "ah, vai experimenta". Aí eu gostei. Aí começou a ter algumas discussões dentro do grupo, que questionavam justamente essa posição do homem e da mulher. Eu acho que, pra mim, ainda foi um pouco tarde, aos nove anos, mas eu recebi a conversa certa aos nove anos. Eu poderia ter recebido uma conversa totalmente diferente um pouco mais cedo, lá pelos meus sete anos, quando a gente é muito mais influenciável a construir a nossa personalidade. Mas não teria que ter sido a mesma abordagem que eu tive aos meus nove, dez anos. Teria que ter um estudo maior para como essa abordagem tem que ser feita, mas para essa abordagem ser feita desde cedo, pra gente diminuir esse desrespeito. Que eu acho que por eu ter começado tarde, eu ainda tenho ações impulsivas que acabam sendo machistas.

Solo 5: Dora

E eu acho que, principalmente na questão cultural, foi muito importante pra mim, que eu percebi que eu tenho muito interesse também. Eu comecei a ter acesso a outros tipos de cultura que eu não teria, que eu vejo com meus outros amigos que não fazem parte do grupo que não têm. Então, isso foi enriquecendo a minha forma de ver o mundo e de lidar com o diferente. Eu acho que foi muito importante. Até que quando eu chego hoje, depois de ter participado de, acho que foram cinco viagens que a gente foi, e todas as viagens pequenininhas ali para outros lugares de Minas, eu consigo... eu fui crescendo, eu fui vendo e tendo esse contato com outras pessoas, até que eu chego agora e eu sei que o grupo foi muito importante para criar o meu senso crítico e para poder perceber as questões de gênero e sexualidade.

Quando isso vem pro feminismo que é o meu lugar sabe, é um lugar que eu consigo falar, ter propriedade para falar. Porque eu falo sobre a cultura indígena e a cultura africana, mas eu só sou alguém que sei um pouco sobre isso, que eu tenho um pouco mais de acesso que as outras pessoas. Eu num tenho... eu num tô naquele lugar pra falar com tanta... num é o meu lugar de fala para eu falar com tanta propriedade. E eu acho que ter esse senso

crítico, que começou falando sobre outras culturas, eu consegui perceber o meu lugar, onde eu era marginalizada, onde eu tava perdendo.

Solo 6: Helena

Quando a gente vai tratar do tema... da questão da sexualidade, ali dentro do grupo, definitivamente me influenciou de várias maneiras, entrar no grupo pra poder descobrir sobre mim. E pra poder tá mais à vontade também pra poder falar sobre esse tema. Definitivamente, a interação com os meus colegas e descobrir a cultura também, de certa maneira, do nosso país, influenciou bastante na questão de eu ter que interpretar um personagem, né - dentro de uma dança específica - e que levou a... ter que desenvolver também como a sexualidade tá presente naquela coreografia. Como que a sexualidade ela vai poder me desinibir ou me inibir, pra poder representar aquilo ali. E isso foi desenvolvendo aos pouquinhos né?! Assim, desde a minha incapacidade de sorrir [ri enquanto fala, como se achasse graça de si mesma], nas primeiras danças que eu tava aqui, até toda a desenvoltura que a gente tem, usar o corpo nas danças, até os dias atuais. Então, assim, eu acredito que... o Grupo de Dança, ele me fez, além de ser uma pessoa mais à vontade com o meu corpo, porque é inevitável, você tem que ter uma necessidade muito grande de... não é que você "tem que ter", mas há uma necessidade grande da exibição do corpo, devido aos figurinos e devido aos tipos de dança também, que normalmente... por exemplo, como o Carimbó, ou o Lundu, são danças que falam exatamente dessa questão do par né, do contato, do "acasalamento" - entre aspas [gesticula com as mãos para reforçar as aspas]. Então, há uma necessidade de lidar com o corpo de certa maneira que seja para seduzir o outro, ou uma interação ali que exige, eh... um olhar ou uma interpretação diferente. Então, você acaba criando uma perspectiva que adere pra você também, ao longo do tempo. Você fica à vontade com seu corpo e... minha autoestima deu uma melhorada

bastante, ao longo dos anos [o volume da voz diminui na frase final, dando lugar a uma expressão de orgulho].

Eu acredito que essa questão dá... a construção que a gente teve mesmo, como dançarinos, teve uma base muito legal. Teve uma base de respeito muito importante. Eh, uma coisa de: "você deve respeitar o outro e outro deve te respeitar, da mesma maneira que vocês dão liberdade um pro outro pra fazer determinadas coisas. Pra tocar determinados lugares. Pra olhar de determinada maneira." E o diálogo esteve sempre presente. Então, eu não acho que, em nenhum momento, se tornou algo invasivo, sabe? Toda essa questão dá... é a própria interação entre a gente. Eh... e se houvesse esse tipo de invasão para com o outro, nesse desenvolvimento, eu acho que todos ali têm uma... [faz uma pausa e tenta encontrar a melhor palavra] não é intimidade a palavra que eu quero buscar. Mas é uma união mesmo, muito grande, ao ponto de virar e falar: "cara, isso não foi legal!" Sabe? E ter essa... esse diálogo mesmo pra poder chegar a um consenso de até onde, eh... há essa liberdade de interação para um com o outro.

Solo 7: Isís

Eu acho que é importante assim, que os professores, acho que não só dentro do Grupo de Dança, a gente tem um olhar sobre vocês que é de muito respeito, de muita admiração, que a gente vê em vocês pessoas que têm muito para trazer pra gente, então sempre que a gente tem essa realidade de competitividade, de um pensamento que já vem sendo colocado na gente, na nossa cabeça, pela sociedade ou por qualquer outras pessoas, aí a gente vê na dança um ambiente que é capaz de trata disso [aperta o olhar como se quisesse dar destaque ao potencial disso], eu acho que seria bem legal se sempre que o professor visse assim alguma cena que fosse de competitividade ou que alguém trouxesse algum pensamento que pode ser desconstruído, que vai ajudar não só essa pessoa a ter uma visão mais legal, mais aberta sobre isso, ajuda o grupo também. Porque a partir do momento que uma pessoa

traz um pensamento mais fechado, isso acaba atraindo a competitividade - igual a gente tinha falado - e outras diversas coisas que acabam afetando o grupo inteiro. Então se a competitividade conseguisse ser parada no início, ia ser... tipo assim, nas crianças, no infantil [categoria do Grupo de Dança com idade entre 11 e 14 anos] que ainda tá tendo esse pensamento construído e tal, se eles conseguissem ensinar para elas outra forma de ver as coisas, de interpretar o corpo da outra pessoa, de ver que a diferença não é um problema e sim uma realidade. Que tá tudo bem, que não precisa mudar, que alguém não precisa ser excluído de um grupo porque não faz parte de determinado padrão de uma determinada caixinha. E eu acho que isso faria bem para o grupo inteiro. Por ser um espaço assim, que tem muito respeito lá na escola - que é o Grupo de Dança, então, "nossa as meninas do Grupo de Dança, os meninos do Grupo de Dança" -, é um olhar que as pessoas têm sobre a gente, às vezes, quando a gente fala as pessoas ouvem também porque sabem que a gente faz parte de um grupo que pensa sobre isso, que trata sobre esse tipo de assunto, então acaba que vai sair do nosso grupo e vai acabar indo para outras pessoas e isso vai só crescendo. Então, é uma coisa que começa com um professor que dá um toque, ou então que faz um figurino que uma pessoa que tem um, por exemplo, um corpo diferente do padrão [faz aspas com a mão] consiga usar, que provavelmente ninguém vai perceber isso de cara assim, mas coisas que vão ficando no inconsciente que vão sendo trabalhadas, que não é só o sutia P que tá ali, tem o sutia P, mas também tem o G que cabe todo mundo. Aí eles vão vendo que não é só aquele P que tá tudo bem, que também tem a representação do G e que não tem problema e que tem espaço para todo mundo dentro do grupo.

Além desse do figurino - que eu acabei de falar - sobre a [pensa, olha pro lado e fala lentamente como se escolhesse calmamente cada palavra]... de como tratam as meninas e os meninos. Que, às vezes, tem uma diferença de como o jeito de falar com um menino e o jeito de falar com uma menina, às vezes, muda. E, às vezes, é sem querer [leva os ombros amenizando] mas, às vezes,

a gente pode prestar mais atenção como tentar trazer as coisas da forma mais igual para os dois. Que não fique tão explícito a diferença que tem entre um homem e uma mulher. Que é sem querer [levanta os ombros novamente como se tentasse amenizar a crítica] mas a gente pode prestar atenção e tentar diminuir.

Em correções, por exemplo. Às vezes vai corrigir uma menina e faz de determinado jeito e explica de determinada forma e pro menino você explica como se fosse a coisa mais boba do mundo. E pra menina parece que é super difícil [eleva as sobrancelhas e gesticula com as mãos sugerindo espanto], que a menina não iria entender se você fizesse de outro jeito. São coisas bobas assim, mas que acabam, quando você perceber, você fica "ah, mas será que precisava ter sido assim, desse jeito?" [sorri e balança a cabeça].

Solo 8: Djonatan

Eu acho que, com relação aos professores, acho que muitas vezes eles estão preocupados em, sei lá, manter a disciplina naquele momento e mais passar informação, só passar informação. E eu acho que essa questão de só passar informação, acho que, apesar de ser uma coisa interessante - você mostrar que tem conhecimento e passar isso pro outro -, eu acho isso interessante [se ajusta], mas eu estava lendo um livro e fala que nós, atualmente, os jovens de atualmente recebem muito mais informação do que, por exemplo, Einstein recebeu na sua vida inteira. Então, eu acho que a diferença - aí ele fala [se referindo ao livro] - que a diferença entre isso tudo foi a questão de Einstein ter a mente mais organizada. Ter criatividade com relação aos pensamentos dele. Então, essa questão de estimular a criatividade e a liberdade de pensamento das pessoas e isso acaba englobando, acaba entrando no âmbito de [tropeça nas palavras]... dela ter mais liberdade entre as pessoas, entendeu? Na questão da aprendizagem. Mais liberdade na questão de criatividade, de se mostrar mesmo, de mostrar o que você é capaz de mostrar, como você pensa, de mostrar o que você sente... discutir

mesmo as questões que... as informações que são apenas repassadas, discutir como é que elas influenciam em cima da sociedade. Discutir como é que tudo isso entra e atinge a gente [fala devagar como se estivesse elaborando a frase palavra por palavra], como que tudo isso vai atingir o outro. Como que a gente pode usar isso, já que a gente tá passando informação pra [pensa, busca as palavras]... pro crescimento do outro, como que a gente pode usar isso pro nosso crescimento, tanto mental, tanto corporal e nas relações, quanto pra entender o outro e formar, por exemplo, uma sociedade melhor? Melhorar a convivência entre as pessoas. Melhorar até mesmo o ensino, que eu acho que isso vai acabar gerando uma melhora no ensino. Acho que uma aula mais dinâmica, uma aula mais [pensa, olha pra baixo]... discutida, abrir espaço para o outro é o que falta pra gente, não só na educação mas acho que em todos os âmbitos. É uma coisa muito regrada, às vezes. Às vezes, regra demais não dá certo. Eu acho isso. [se recolhe].

Solo 9: Kleber

Eu acho que a própria discussão de gênero e sexualidade ela tem que ter espaço assim, no meio escolar. Às vezes tem a questão de... que, às vezes, o povo vem com aquela ideia de não tomar partido em relação a isso, mas que tem que ser discutido sim porque se não for discutido, só vai permanecendo uma sociedade conservadora. E na escola, principalmente, onde a gente tá se formando como pessoas, ter esse tipo de discussão, repensar o que que a gente... as nossas ideias em relação a gênero e sexualidade, repensar se o que eu pratico faz bem pro outro, ou faz bem pra mim mesmo, se eu me oprimo em relação a minha sexualidade ou minha... ou que eu me identifico em relação a gênero, acho que se a gente não discutir isso, as coisas não mudam. E eu acho que tem que mudar. Acho que, com o tempo, as coisas mudaram, a gente já é bem menos... a sociedade já é bem menos machista, mas aí vem [se coça]... ainda tem muito essa questão. E acho que debater isso,

principalmente na escola, formar pessoas com... formar pessoas que tem a mente mais aberta em relação a isso é muito importante.

Na coreografia do ato, é preciso deixar-se capturar pelos movimentos e deslocamentos dos alunos e alunas que, com diferentes planos, pesos, direções e esforços, possibilitam perceber a complexidade da prática pedagógica, capaz de provocar relações de respeito, mas também de opressão; uma prática que liberta, mas também reprime. Nessa ambiguidade da experiência de ensinar e aprender, meninos e meninas reconhecem tanto as práticas que os transformam, quanto as intervenções que lhes fazem falta. Contudo, como um movimento que liga os solos de cada adolescente, a relevância das questões de gêneros e sexualidades para esse grupo de estudantes aparece em todas as cenas. Como em um movimento similar, todos assumem a escola como o cenário no qual as relações de gênero e sexualidade se transformam e precisam ser pensadas, faladas, discutidas. Como nos lembra Dayrell (2007), os alunos e alunas parecem nos demandar escuta, interlocução e autonomia.

5 DESLOCAMENTOS CONSTANTES

Confesso ser estranha a sensação de chegar até aqui. Uma mistura de satisfação com alívio, bastante representativa de um processo intenso de transformação. Satisfação por ver materializar-se um dos registros desse processo e alívio por finalizar uma fase de investimentos que me exigiram muito tempo, dedicação e entrega. Alguns amigos e amigas, afeitos à produção acadêmica, puderam ler partes deste texto, ao longo de sua produção e lembro-me bem da pergunta de uma delas: “Você já está fazendo terapia?”. Talvez ela tenha dito isso porque percebeu, assim como eu, que ao pesquisar a própria prática deparei-me com muitas contradições no meu fazer pedagógico. Deparei-me com as violências e dores que provoquei, com as exclusões e interdições que causei. Expus minhas lacunas, minhas dificuldades, meus preconceitos materializados nos discursos da prática diária, minhas incertezas, minhas falhas. Desnudei-me e esse desnudamento assusta.

Embora pudesse, e talvez devesse, minha resposta é não. Não estou fazendo terapia. Ainda que tenha sentido angústia, medo, insegurança e até raiva em alguns momentos, creio que o sentimento que melhor descreve o processo de transformação que esta pesquisa provocou em mim seja incômodo. Um incômodo que não gerou paralisia, mas, ao contrário, gerou uma profunda transformação deste pesquisador, que mudou sua forma de perceber as práticas, o jeito de olhar e escutar os alunos e alunas, o jeito de estar na escola. Isso não quer dizer que minhas práticas pedagógicas não terão mais problemas, inconsistência, incoerência ou falhas, mas quer dizer que minha atuação diante de tudo isso, muito provavelmente, será diferente do que vinha sendo. Uma atuação que, a partir desta pesquisa, terá sempre como preocupação perceber o quanto de dominação ou libertação as práticas têm provocado.

Talvez os incômodos tenham causado mais movimento e deslocamento do que dor porque no percurso também foi possível perceber as oportunidades. Na experiência do grupo estudado, pares ambíguos pareceram dançar juntos: inclusão e exclusão, dores e alegrias, normalizações e resistências, violência e respeito, enfim, dominação e libertação. Nesses pares, sempre me encontrava com as oportunidades, com aquilo que é possível fazer melhor, fazer diferente, fazer mudar. Com certeza, essa percepção de que somos um processo contínuo de transformação, que perpassa tanto a perspectiva epistemológica quanto metodológica desta pesquisa, foi um dos grandes aprendizados provocados aqui. Assim, pesquisar a própria prática me fez ver não só o que o Grupo de Dança é, mas como ele é capaz de se transformar e me transformar na experiência.

Seria possível elencar alguns deslocamentos e transformações provocados no professor/pesquisador durante estes dois anos de pesquisa. Deslocamentos que já modificaram e que continuarão modificando minha prática no Grupo de Dança e também nas aulas de Educação Física. Pude perceber que algumas ações no grupo são importantes para o modo como os alunos e alunas dão sentido às relações humanas, e não apenas nas dimensões do gênero e da sexualidade: como o fato de as manifestações serem estudadas considerando os contextos histórico e social nos quais foram criadas, bem como os valores que sustentam as comunidades nas quais emergem; ou o fato de as elaborações coreográficas permitirem algumas modificações e serem construídas no diálogo com os dançarinos e dançarinas; ou, ainda, de haver a possibilidade de experimentar movimentos que rompem com a expectativa de gênero normativa durante os ensaios. Além disso, este processo de investigação sensibilizou meu olhar e minha escuta para os possíveis modos de exposição dos corpos no grupo; para os lugares ocupados por meninos e meninas durante as práticas (considerando a possibilidade de privilegiar alguns em detrimento de outros); para os distanciamentos entre os estudantes, que podem anunciar algum tipo de violência ou discriminação; para o modo como falamos (considerando forma e conteúdo), levando em consideração a possibilidade da promoção de preconceitos ou de privilégios de algum grupo em relação aos demais – sobretudo homens heterossexuais. De uma maneira bastante intensa, esta pesquisa deslocou-me para um exercício de escuta e diálogo constante. Um exercício que, atento às armadilhas do automatismo cotidiano, exige sensibilidade para perceber os acontecimentos e atitude para parar, intervir e mediar, evitando silenciamentos e naturalizações.

Como pesquisador e como professor, dadas as transformações que experimentei durante esses dois anos, atrevo-me a incentivar todo professor e professora a fazer de sua própria prática objeto de suas pesquisas. Digo isso após enfrentar diversas dificuldades, dada a confusão entre os lugares de professor e pesquisador, que se apresentaram durante toda a pesquisa. Uma confusão que foi se desfazendo ao longo da pesquisa, ao compreender que o rigor teórico e metodológico desta investigação compreendia a inseparabilidade do sujeito pesquisador/professor como algo inerente à experiência pesquisada. A responsabilidade ética com esta pesquisa não significava separar objetivamente professor e pesquisador, mas estabelecer uma presença no campo que possibilitasse ver o novo, ver diferente, questionar e questionar-se. Assim, ao criar, no mesmo espaço, territórios diferentes, o próprio campo transformou-se, o que não invalida a experiência pesquisada, mas, ao contrário, a

potencializa, na medida em que o rigor científico da cartografia está na implicação e na intervenção no campo.

Com o intuito de ocupar um outro território como pesquisador, para que pudesse olhar o que acontecia no grupo de outros lugares e perspectivas, venho assumindo pouco o direcionamento das aulas do grupo. No início da aula de hoje, uma aluna chegou me indagando: “Por que você está se abdicando das nossas aulas?” Respondi logo: “Pra fazer algumas observações para nossa pesquisa”. Sem nada esperar ela retrucou: “Mas quando você não está dando aula, as coisas são diferentes”. E manteve-se de pé, me olhando diretamente, com as sobrancelhas elevadas, como se esperasse uma resposta. Apenas sorri para ela como quem consente. (Notas do Caderno de Campo)

Nesse momento, embora reconheça que nenhum registro escrito é capaz de contemplar todos os saberes produzidos na experiência, procuro fazer uma síntese daquilo que foi possível captar e registrar dos deslocamentos provocados por esta investigação. Deslocamentos que movimentaram o pesquisador/professor, os alunos e alunas e também a escola. Embora a produção científica sobre a temática de gênero e sexualidade no âmbito da educação tenha aumentado nos últimos anos (WENETZ, SCHWENGBER e DORNELLES, 2017b), sua presença nos currículos de formação de professores ainda é baixa e a situação pode agravar-se com o atual cenário político brasileiro (NICOLINO, 2018). Nessa cena de formação docente precária, creio que os deslocamentos desta pesquisa podem nos ajudar a construir um olhar mais sensível para percebermos as ações e produções de desigualdades em nossas práticas, bem como para elaborar práticas comprometidas com a experiência da diferença e com o combate às violências.

Quando iniciei esta pesquisa, não imaginei que o percurso seria marcado por tantas mudanças políticas e ideológicas. Acreditava na possibilidade de apresentar possíveis caminhos para avançarmos ainda mais na produção de práticas que privilegiassem o respeito à diversidade de sujeitos e experiências. Não que ela não possa os indicar, mas no atual cenário político-social vivido no Brasil, talvez esta investigação nos seja mais relevante por revelar que as questões de gênero e sexualidade atravessam nossas práticas à revelia de nossas vontades. Em coreografias complexas, cheias de contrastes e deslocamentos, os alunos e alunas revelaram-nos os movimentos que emergem das questões de gênero e sexualidade na experiência do Grupo de Dança. Movimentos que os fazem pensar, sentir e agir de determinadas formas, ainda que o ensino praticado não atue com intencionalidade sobre essas questões. Portanto, se pensamos a escola como espaço de transformação comprometido com o respeito às individualidades, agir com intencionalidade em relação às questões de gênero e sexualidade deveria ser algo não apenas desejável, mas tomado como

obrigação da instituição escolar, uma vez que essas relações são potencialmente causadoras de violências e discriminações entre crianças e adolescentes.

Contudo, o pânico moral criado em torno da “Ideologia de Gênero” convoca-nos para a retomada da necessidade de legitimar a presença dessas discussões na escola. Nessa seara, esta pesquisa também provocou deslocamentos no campo/escola em que se estabeleceu. Dado o momento vivido pela instituição de ensino onde esta pesquisa foi realizada, no qual o Ministério Público do Estado de Minas Gerais protocolou uma Ação Civil Pública Protetiva contra a mesma, acusando-a de implementar em seu ensino a Ideologia de Gênero, “expondo inúmeras crianças a uma doutrina exótica e radical, contrária à própria natureza humana e conflitante com a legislação protetiva” – como consta na Notificação Judicial de autoria do Promotor Celso Penna Fernandes Júnior e da Promotora Maria de Lurdes Rodrigues Santa Gema, datada de 11 de setembro de 2018 – a realização desta pesquisa também se tornou um motivo de preocupação da própria escola. Em novembro de 2018, fui convidado para uma conversa com a Direção da escola com o intuito de entender os rumos da pesquisa e os possíveis impactos de sua publicação. Não houve, naquele momento, um cerceamento da pesquisa, mas uma clara preocupação com a possibilidade de a investigação tornar-se o oposto do que se pretendia. Neste período, no qual o recrudescimento moral consegue mover aparatos legais em torno do cerceamento da liberdade de ensino e a escola, os professores e as professoras tornam-se alvos não apenas da vigilância, mas da criminalização por se ocuparem do acolhimento e da atenção à diferença, bem como do combate à violência e à discriminação, esta pesquisa poderia vir a ser utilizada como comprovação da inclusão da “Ideologia de Gênero” na proposta pedagógica da instituição.

Considerando o grau de recrudescimento moral e da capacidade de utilização de aparatos político-legais do cenário que vivemos hoje, não é possível dizer que este estudo não será usado contra a própria escola. Nesse sentido, torna-se importante alertar que esta investigação não se trata de uma análise da Proposta Pedagógica da Escola, mas do acompanhamento das experiências de alunos e alunas em uma das atividades oferecidas pela escola. Assim, o que percebemos é que qualquer proposta pedagógica será atravessada pelas questões de gênero e sexualidade, pois essas são dimensões do processo de subjetivação do ser humano, que acontecerão independentemente da escola. Portanto, nesta experiência, não se tratava de dizer o que os meninos ou as meninas são ou deveriam ser, mas de percebê-los, acolhê-los e acompanhá-los em seus processos contínuos de transformação, sensibilizando-

se para o quanto de sofrimento, dor e dominação as relações podem causar. É nesse sentido que a escola não pode, apesar de fazê-lo muitas vezes, furtar-se da responsabilidade de atuar, refletindo e combatendo as relações humanas que violentam, causam sofrimento, discriminação e exclusão.

Durante toda a pesquisa, os dançarinos e dançarinas do Grupo de Dança colocaram-se como sujeitos produtores de sentido. Eles não apenas refletiram sobre os acontecimentos, mas deram sentidos a eles e sugeriram intervenções que poderiam ajudá-los a lidar com tais situações. Num movimento contrário ao cenário político-educacional brasileiro, os alunos e alunas que atuaram nesta pesquisa parecem exigir da escola mais presença e responsabilidade diante das questões de gênero e sexualidade. Observamos nesse cenário um desejo de afastar crianças e adolescentes dessas discussões, nessa experiência, porém, percebemos que não é possível deixá-los de fora. Mais do que isso, se quisermos compreender melhor a produção de sentido dos alunos e alunas, somos nós, professores e professoras, que devemos nos aproximar de suas discussões e reflexões. Afinal, na produção de uma condição juvenil, as relações entre os jovens parecem mais relevantes do que as imposições escolares (DAYRELL, 2007). Assim, o exercício de escuta dos e das adolescentes é, ao mesmo tempo, um estímulo à experiência do dizer, que pode proporcionar aos falantes a elaboração de sentidos para seus acontecimentos e uma interlocução, que nos ajuda a avaliar e reelaborar nossas práticas pedagógicas, tornando-as cada vez mais comprometidas com o respeito às diferenças.

Na tentativa de compreender como os alunos e alunas dão sentido às relações de gênero e sexualidade que atravessam a experiência do Grupo de Dança, acompanhamos os movimentos e deslocamentos do grupo, considerando as interrupções provocadas pela própria pesquisa, que os fizeram parar e pensar sobre essas questões. Elaborando mapas, captando imagens, conversando, dando entrevistas, partilhando reflexões, abriu-se no grupo um espaço para pensar e para dizer. Nesse processo, veio à tona a diversidade de ideias, de práticas, de reflexões, de formações. Vieram os conflitos, os diálogos, as tensões e aproximações típicas de um espaço em transformação, como deve ser a escola de hoje.

Por meio das intervenções da pesquisa, foram possíveis algumas leituras que podem nos ajudar a compreender as relações no Grupo de Dança, bem como refletir sobre a prática pedagógica. Na Coreografia da Performatividade, pudemos perceber os movimentos de reiteração e perturbação da norma de gênero, colocando o foco sobre a ambiguidade e a contradição da prática estabelecida no grupo. Valendo-se das tecnologias da diferenciação e

da heterossexualização, acionadas pelos movimentos corporais diferenciados, pelas escolhas de figurinos e pelas representações artísticas – de homens e mulheres coerentes com a norma, de casais invariavelmente heterossexuais e da relação assimétrica entre homens e mulheres –, a prática pedagógica provoca movimentos de normalização do gênero em torno de um ideário tradicional, bem como a perpetuação da dominação masculina e a interdição de experiências da diferença. Por outro lado, modos de elaboração coreográficas e da atuação dos dançarinos e dançarinas nos ensaios, algumas coreografias finais e a demonstração dos movimentos pelos professores e pela professora, demonstraram elementos que parecem escapar das tecnologias que normalizam, provocando deslocamentos nas fronteiras e perturbações na norma.

Performando modos diferentes de serem homens e mulheres, os alunos e alunas do grupo apresentaram-nos a divisão dos espaços de homosociabilidade masculina e feminina. Na Casa-dos-homens, os meninos parecem investir em diversas práticas de exibição – do corpo másculo, das destrezas corporais e dos desejos e conquistas sexuais – e de comparação – dos corpos, destrezas e conquistas – que performam uma masculinidade aparentemente hegemônica, provocando, ambigualmente, aproximações e exclusões, que parecem promover constrangimento e pressão sobre os meninos, a fim de que os mesmos adiram à norma. Já as meninas, apresentam um espaço de produção de feminilidades resistentes, que enfrentam os processos de dominação masculina e criam uma rede de fortalecimento entre elas e, ainda, mesmo não sendo capazes de escapar dos imperativos da beleza a elas imposto – o que, por vezes, gera competitividade entre elas –, refletem e problematizam essa questão dentro do grupo.

A performatividade de gênero binária, tomada como uma obrigatoriedade coreográfica imposta pela prática pedagógica ou como um modo de produção de masculinidades e feminilidades tradicionais, gerou nesse grupo uma série de conflitos que merecem a atenção da escola. Não se trata de apresentar conceitos e teorias sobre gêneros e sexualidades – ainda que essa seja também uma possibilidade – mas, sobretudo, criar um espaço que possibilite o diálogo, o acolhimento e a elaboração de sentido para as experiências. Uma Educação Sexual comprometida com a liberdade e o cuidado de si precisa colocar em diálogo professores e adolescentes. Os sentimentos de exclusão, de não pertencimento, de intimidação e de interdição percebidos nessa experiência precisam ser desnaturalizados e retirados da margem do fazer educativo.

Nessa experiência, os alunos e alunas apresentaram-nos os movimentos da homofobia na cena escolar, seja como vigilância de gênero ou como discriminação de homossexuais. Diante das técnicas de normalização da vigilância, que atua sobre os meninos que dançam, eles revelaram seus modos de negociação, cujos efeitos ambíguos de flexibilização das fronteiras de gênero e promoção da homofobia específica mantêm as sexualidades desviantes no campo da abjeção. Nesse sentido, essa experiência chama nossa atenção não apenas para os atos concretos de violência, – que obviamente devem ser combatidos – mas para um conjunto de códigos culturais que sustentam a discriminação e o preconceito contra homossexuais. Assim, a escola tem um papel crucial no combate ao preconceito e suas derivações violentas, buscando, não apenas reprimir ações de discriminação, mas legitimar práticas sexuais diversas na mesma medida da heterossexualidade. É necessário que, como professores e professoras, nos atentemos às ações que parecem promover a ampliação das fronteiras de gênero, – como fazer com que os meninos possam dançar - mas não diminuem, ou até aumentam, o grau de rejeição às sexualidades não normativas – falar que os meninos que dançam não são gays, como se o “ser gay” continuasse sendo um problema. É necessário desconstruir uma imagem negativa da homossexualidade e, ao mesmo tempo, faz-se urgente desconstruir a ideia falaciosa de que esta é uma atitude pedagógica de uma “ideologia de gênero”, que tem por intuito destruir as famílias tradicionais e suprimir a heterossexualidade, como externado por grupos conservadores e já exemplificado neste texto.

Além de atentar-se aos próprios discursos e práticas, a experiência pesquisada sugere que a abertura ao diálogo e o estímulo à partilha entre os estudantes, possibilitando-os compreender melhor suas próprias experiências e sentimentos, bem como as dos colegas, parece possibilitar a redução da homofobia, a promoção do conhecimento de si e do outro e o respeito às diferenças. De certa forma, os relatos de alunos e alunas que colocam o grupo como um espaço de produção de relações mais respeitadas, em relação a outros espaços de sociabilidade vividos por eles e elas, corroboram as sugestões de Borrillo (2016) para pensar uma educação comprometida com o combate à homofobia. Segundo o autor, essa educação deve mostrar que outras formas de sexualidades existem e podem coexistir com a heterossexualidade sem prejudicá-la. Nesse sentido, essa experiência sugere que as sexualidades não sejam escondidas, mas apresentadas igualmente aos meninos e meninas, com a mesma normalidade com que a heterossexualidade é tratada – seja por meio de personagens da história, da literatura, das ciências ou das artes, por exemplo.

Nesta investigação, algumas questões, embora tenham sido anunciadas, não foram devidamente tratadas, seja por parecerem menos relevantes para o objetivo proposto, seja pelos limites espaciais e temporais deste estudo. Embora tenha ficado evidente e notório o quão fértil pode ser o espaço escolar, para permitir as reflexões destas temáticas, outras dimensões da relação juvenil também precisam ser investigadas para possibilitar a compreensão de seus atravessamentos na cena escolar. Sobre essas questões, destaco a relação com a família, que parece atravessar a produção de sentido para as relações de gênero e sexualidades estabelecidas na escola e com os variados grupos de sociabilidade juvenil, que parecem se sobrepor na produção de uma subjetividade em constante transformação. Investigações sobre essas relações poderiam possibilitar-nos compreender melhor a complexidade das formas de significação das relações de gênero e sexualidade entre jovens, na escola e fora dela. A compreensão dessa trama complexa de relações possibilitaria aos atores escolares uma prática mais adequada frente aos desafios da formação crítica e emancipatória dos estudantes, considerando que a escola é a instituição responsável por tratar dos valores, conhecimentos e práticas no âmbito público, devendo preocupar-se com uma ética da liberdade de ser e viver, compreendendo a diversidade como riqueza e, portanto, respeitando-a.

Entre reiterações e perturbações, normalizações e resistências, discriminação e respeito, a complexidade das relações entre adolescentes não deve nos imobilizar, mas, sim, nos colocar em deslocamento constante. Em deslocamento constante, mas não linear. Constante porque continuarão transformando o pesquisador/professor e, potencialmente, o campo no qual se realizou. Constante porque permanece importante para o campo dos estudos de gênero e sexualidade, sobretudo, em suas relações com a educação. Constante porque mantém-se atento às mudanças do campo político educacional. Constante porque nos mantém em movimento, sempre inquietos diante das desigualdades e violências que podem emergir na cena escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, 2001.

ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia impressa e educação de corpos femininos. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 109-123.

ANDREOLI, Giuliano Souza. Dança, gênero e sexualidade: um olhar cultural. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 15, n. 1, 2010.

ARAÚJO, Isabela Rosália Lima; VIEIRA, Adriana da Silva; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. Contribuição de Vygotsky e Bakhtin na linguagem: sentidos e significados. **Debates em Educação**, v. 1, n. 2, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Laura Pozaana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 19-28, 2002.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K.; ALVAREZ, M. J.; VASCO, A. B.; DOS SANTOS, S. B.; BAPTISTA, T. V. M. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 1994.

BORRILLO, Daniel. **A homofobia**. Letras Livres, 2009.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um pensamento**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 1ed., 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

BORTOLINI, Alexandre. Diversidade sexual e de gênero na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 123, p. 27-37, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 4 ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.

BRASIL. LDB nacional [recurso eletrônico] : **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In.: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica. 2 ed., 2000, p. 153 – 172.

BUTLER, Judith. Uma analítica do poder: entrevista a Claire Pagès e Mathieu Trachman. **Polymatheia. Revista de Filosofia**. Fortaleza, v. 7, n. 10, 2014, pp. 15-26.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. 13 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CABRAL, Cléber; BORGES, Diogo. Rizoma: uma introdução aos Mil Platôs de Deleuze e Gattari. **Revista Críterio**, 2006.

CAMPOS, Camila Amorim. Currículo com música e festa: encontrando saídas às normas que generificam e impedem de dançar no embalo das sensações do corpo. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (orgs). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

CARRANO, Paulo César Rodrigues; BRENNER, Ana Karina. A escuta de jovens em filmes de pesquisa. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 439-454, abr/jun. 2017.

CARVALHO FILHO, Evanilson Gurgel; MAKNAMARA, Marlécio. Falhas e rupturas de gênero e sexualidade nos currículos: por onde passa a luz? In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (orgs). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução Ingrid Müller Xavier. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CÉSAR, M. R. A. Sexualidade e Gênero: Ensaio educacionais contemporâneos. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ**. Juiz de Fora, v.12, n. 2, jul/dez, 2010.

CHAVES, Elisângela. **Uma escola de graça, saúde e beleza: Natália Lessa, a dança e a educação da feminilidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2013. (Tese, Doutorado em Educação)

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos feministas**, p. 241-282, 2013.

CONNELL, R. W. **Gender and Power**. Sydney, Australia: Allen and Unwin, 1987.

CÔRTEZ, Gustavo Pereira. **Dança, Brasil!**: festas e danças populares. Belo Horizonte: Editora Leitura, 2000.

CÔRTEZ, Gustavo Pereira. O estudo do folclore e as artes da cena: por um não resgate da tradição. In: CÔRTEZ, Gustavo Pereira; SANTOS, Inaicyr Falcão; ANDRAUS, Mariana Baruco Machado (orgs.). **Rituais e linguagens da cena**: Trajetórias e pesquisas sobre o Corpo e a Ancestralidade. Curitiba, PR: CRV, 2012.

COSTA, Jean Henrique. Reflexões sobre a indústria cultural a partir de Pierre Bourdieu: a importância dos conceitos de Habitus e Capital Cultural. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 12, n. 140, p. 12-21, 2013.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista digital do LAV**. Santa Maria, UFSM. v. 7, n. 2 (maio./ago. 2014), p. 65-76, 2014.

CRENSHAW, Kimberle. **A interseccionalidade da discriminação de raça e gênero**. 2002. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>. Acesso em: 31 de jul de 2017.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte, UFMG. n. 24 (set/out/nov/dez), p. 40-52, 2003.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 34 ed. Rio de Janeiro, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Acerca do Ritornelo. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia** – v. 4. Tradução de Suely Rolnik. 54 ed. São Paulo, 1997.

DINIZ, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, v. 27, n. 39, p. 39-50, 2011.

DORNELLES, Priscila Gomes; FRAGA, Alex Branco. Aula mista versus aula separada? Uma questão de gênero recorrente na educação física escolar. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 141-156, 2009.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault** –

uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 296-342.

FARACO, Carlos Alberto. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

FELIPE, Jane. **Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil.** 2011. UDESC, Florianópolis. Disponível em: <http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_gensex/SexualidadeInfantil.pdf> Acesso em: 18 ago. 2016.

FIGUEIRA, Márcia Luiza Machado. A revista Capricho e a produção de corpos adolescentes femininos. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 124-135.

FONTENELE-MOURÃO, Tânia. Mutilações e normatizações do corpo feminino – entre a bela e a fera. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; SWAIN, Tânia Navarro. **A construção dos corpos. Perspectivas feministas.** Florianópolis: Editora Mulheres, 2008, p. 261-284.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso do Collège de France (1974-1975).** Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. O panoptismo. In: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** o nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 190-219.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1:** a vontade de saber. 3 ed. São Paulo, Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2:** o uso dos prazeres. 2 ed. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Daniela Amaral Silva. Relações de gênero nos kits de literatura afro-brasileira distribuídos pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte: razão e emoção para regular corpos na literatura infantil. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (orgs.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

GAMSON, Joshua. As sexualidades, a teoria queer e a pesquisa qualitativa. In.: DENZIN, Norman.; LINCOLN, Yvonna. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, p. 345 – 362, 2006.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Imperativos do ser mulher. **Motriz. Journal of Physical Education.** UNESP, v. 5, n. 1, p. 40-42, 1999.

GOELLNER, Silvana Vilodre; FRAGA, A. O espetáculo do corpo: mulheres e exercitação física no início do século XX. **Produzindo Gênero.** Porto Alegre: Sulina, 2004.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A cultura fitness e a estética do comedido: as mulheres, seus corpos e aparências. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; SWAIN, Tânia Navarro. **A construção dos corpos. Perspectivas feministas**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2008, p. 245-260.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 30-42.

GÓIS JÚNIOR, Edivaldo. Movimento higienista e o processo civilizador: apontamentos metodológicos. **X Simpósio Internacional Processo Civilizador**. Campinas, SP: 2007.

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

HENRIQUES, Ricardo; BRANDT, Maria Elisa A.; JUNQUEIRA, Rogério D.; CHAMUSCA, Adelaide (Orgs.). **Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília: MEC, SECAD, maio/2007. 87 p. (Cadernos SECAD 4)

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Escola e enfrentamento à homofobia: pelo reconhecimento da diversidade sexual como fator de melhoria da educação de todos. **Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**. 2 ed. revisada e ampliada. Rio Grande: FURG, 2008.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MILSKOLCI, Richard (Org.). **Discursos fora da Ordem: deslocamentos, reinvenções e direitos**. São Paulo: Annablume, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (orgs). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017, p. 25-52.

KAEPLER, Adrienne L. A dança segundo a perspectiva antropológica. Tradução Giselle Guilhon. In: CAMARGO, Giselle Guilhon Antunes; Antropologia da Dança: ensaio bibliográfico. **Antropologia da Dança I**. Florianópolis, Insular, 2013.

KAMEL, Luciana; PIMENTA, Cristina. **Diversidade sexual nas escolas: o que os profissionais de educação precisam saber**. Rio de Janeiro: ABIA, 2008.

KASTRUP, Virgínia. **Funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo**. Psicologia & Sociedade. Rio de Janeiro, 19, p. 15-22, jan/abr, 2007.

KATZ, Jonathan Ned. **A Invenção da Heterossexualidade**. Rio de Janeiro: Ed. Ediouro Publicações, 1996.

- LABAN, Rudolf Von. **Domínio do movimento**. Grupo Editorial Summus, 1978.
- LEME, José Luiz Câmara. Da significação ao acontecimento: Foucault e a genealogia da experiência. In: REZENDE, Haroldo. **Michel Foucault: transversais entre educação, filosofia e história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. Coleção Estudo Foucaultianos.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 7-34, 1999.
- LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer-uma política pós-identitária para a educação. **Estudos feministas**, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Pro-Posições, Campinas, v. 19, n. 2, p. 56, 2008.
- LOURO, Guacira Lopes. **Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade**. Formação Docente, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 62-70, 2011.
- LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – O ‘normal’, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 43-52.
- MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MEIRELES, Gabriela Silveira. Gênero no currículo de blogs sobre alfabetização de professoras alfabetizadoras: tecnologias da diferenciação e da heterossexualização normalizando condutas. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (orgs.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.
- MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a, p.11-29.
- MEYER, Dagmar Estermann. Prefácio. In: DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione (orgs.). **Educação física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013b.
- MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa. Fora do sujeito e fora do lugar: reflexões sobre performatividade a partir de uma etnografia entre travestis. **Revista Gênero**, v. 7, n. 2, 2007.
- MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, ano 11, n. 21, jan./jun, p. 150-182. Porto Alegre: 2009.
- MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, p. 725-747. Brasília: 2017.

MOTTA, Darci Aparecida Dias; FAVACHO, André Márcio Picanço. Do silêncio ao desconforto: a prática de educadoras da Educação Infantil diante da sexualidade das crianças. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (orgs). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

MOUFFE, Chantal. Feminismo, cidadania e política democrática radical. **Debate Feminista**. Edição Especial, São Paulo, Companhia Melhoramentos, 1999, p. 29- 47.

NEIRA, M. G., NUNES, M. L. F. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NICOLINO, Aline. Gênero nos currículos de formação docente em Educação Física no Brasil. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (orgs). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

OLIVEIRA, Luana Priscila de. **Relatórios de minorias com crianças e imagens: contornos com uma pesquisa margarida**. Rio Claro: UEP, 2015.

OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro. Marco Situacional. In: SOCIEDADE INTELIGÊNCIA E CORAÇÃO. **Marcos Teóricos: Princípios norteadores do projeto político pedagógico**. Belo Horizonte: Sociedade Inteligência e Coração, 2016.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**. Campinas, v. 23, n. 3(69), 159-178, set/dez, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, AI Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Artmed Editora, 2009, p. 13-26.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política *com* gênero e sexualidade em tempos do *slogan* “ideologia de gênero”. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (orgs). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia. Sobre a validação da pesquisa cartográfica: acesso à experiência, consistência e produção de efeitos. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 25, n.2, p. 391-414, mai/ago, 2013.

PEREIRA, M. E., ROHDEN, F. et. al. (org). **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Brasília/Rio de Janeiro: SPM/CEPESC, 2007.

PRADO, Vagner Matias do. “Fica no gol para pegar as bolas”: Educação Física Escolar e o dispositivo da (homo)sexualidade. In: DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione (orgs). **Educação física e sexualidade**: desafios educacionais. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017, p. 109-129.

PRANDI, J. Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. Editora Companhia das Letras, 2001.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. Tradução Carlos Guilherme do Valle. **Bagoas-Estudos gays**: gêneros e sexualidades, v. 4, n. 05, 2010.

RANNIERY, Thiago. Manifesto Beyoncé no currículo: a força da música e o brilho erótico do corpo que dança. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (orgs). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

RISLER, Julia; ARES, Pablo. **Manual de mapeo colectivo**: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Buenos Aires: Tinta Limón, 2013.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. Tradução e notas Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

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

SARAIVA, Maria do Carmo; KLEINUBING, Neusa Dendena. Estereótipos de movimento e gênero na dança no Ensino Médio. In: DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione (orgs). **Educação física e gênero**: desafios educacionais. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

SCOTT, Joan Wallach. A Invisibilidade da Experiência. **Revista Projeto História**, Nº16, Fevereiro, 1998, pp: 297-326.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. USP, São Paulo. 1995. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod.../Gênero-Joan%20Scott.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2017.

SCOTT, Joan Wallach. Os usos e abusos do gênero. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, São Paulo, n. 45, pp. 327-351, Dez, 2012.

SEFFNER, Fernando. Aulas de Educação Física e questões de sexualidade: ousada conexão. In: DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione (orgs). **Educação física e sexualidade**: desafios educacionais. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017.

SILVA, João Paulo de Lorena. Crianças queer no currículo escolar: demandando visibilidade e bagunçando as normas de gênero. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria

Carolina da Silva (orgs). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

SOARES, Carmen Lúcia. **O pensamento médico-higienista e a Educação Física no Brasil: 1850/1930**. São Paulo: PUC, 1990. (Dissertação, Mestrado em Educação)

SOARES, Auriseane Gomes. **Cartografia da atividade de trabalho docente: Invenção/formação em meio às nervuras do real**. Belo Horizonte: UFMG, 2007. (Dissertação, Mestrado em Educação)

SOARES, Carmen Lúcia. As roupas destinadas aos exercícios físicos e ao esporte: nova sensibilidade, nova educação do corpo (Brasil, 1920-1940). **Pro-Posições**. Campinas, v. 22, n. 3 (66), p. 81-96, set./dez. 2011.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. **Meninos, a marcha! Meninas, a sombra: a história do ensino da Educação física em Belo Horizonte (1897-1994)**. Campinas: UNICAMP, 1994. (Tese, Doutorado em Educação)

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, 1999.

SOUZA, Andréa Bittencourt de. **Cenas do masculino na dança: representações de gênero e sexualidade ensinando modos de ser bailarino**. Canoas: Universidade Luterana do Brasil, 2007. (Dissertação, Mestrado em Educação)

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 25, n.2, p. 299-322, mai/ago, 2013.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos pagu**, n. 33, p. 265-283, 2009.

WELLER, Wivian. Juventude e diversidade: Articulando gênero, raça e sexualidade. **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

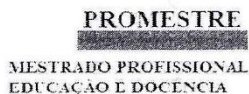
WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001.

WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione; DORNELLES, Priscila Gomes. A(s) sexualidade(s) em pauta. In: DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione (orgs). **Educação física e sexualidade: desafios educacionais**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017a, p. 9-21.

WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione; DORNELLES, Priscila Gomes. Caminhos teóricos e políticos do trato com a sexualidade na Educação Física: Uma análise inicial das produções na área (2001-2015). In: DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione (orgs). **Educação física e sexualidade: desafios educacionais**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017b, p. 23-49.

ZEMP, Hugo. Pra entrar na dança. Tradução Giselle Guilhon. In: CAMARGO, Giselle Guilhon Antunes; **Antropologia da Dança: ensaio bibliográfico. Antropologia da Dança I**. Florianópolis, Insular, 2013.

APÊNDICES



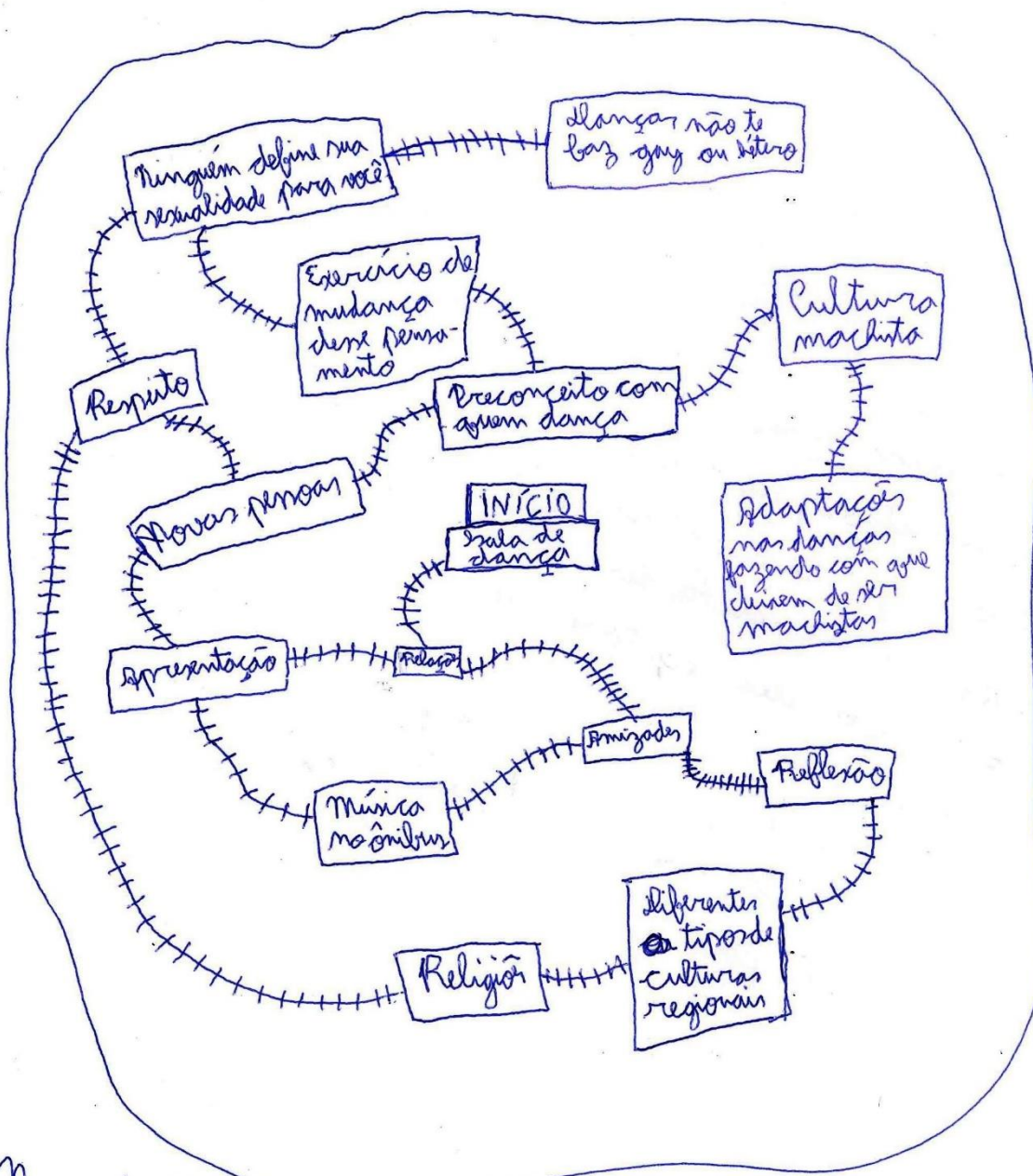
RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS AULAS DE DANÇA: as

percepções dos adolescentes no universo escolar

CONSTRUINDO O TERRITÓRIO DE OBSERVAÇÃO I

□ estação

+++ trilho NOME:



Novos trilhos podem ser construídos.

Tudo começa na sala de dança.

RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS AULAS DE DANÇA: as percepções dos adolescentes no universo escolar
CONSTRUINDO O TERRITÓRIO DE OBSERVAÇÃO I

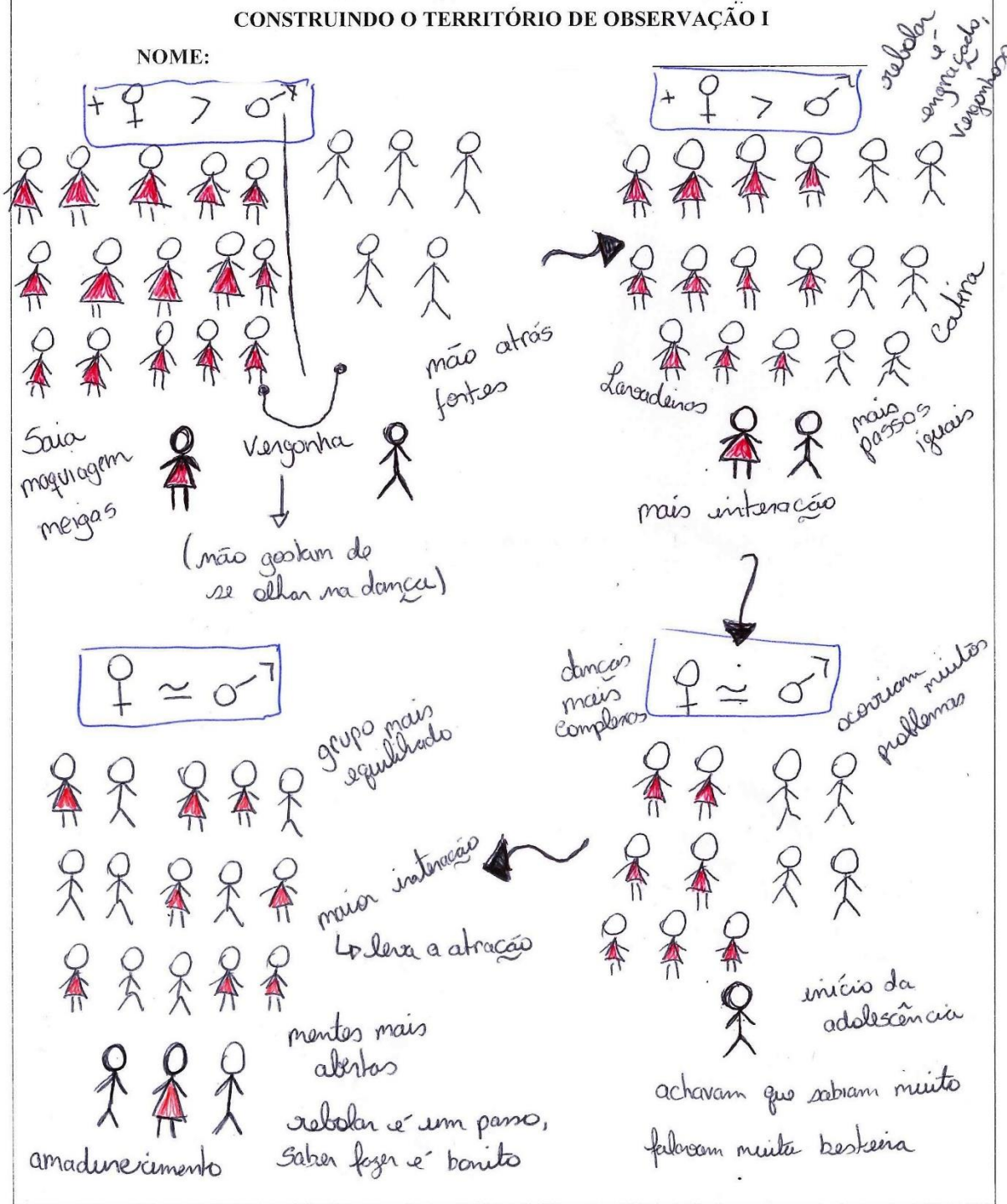
NOME:



- ♥ - atração
- ★ - admiração
- 😊 - bem estar
- 🗣️ - debates
- 👄 - desejo
- 👤 - amigo/a ou parceiro/a
- 😞 - tristeza
- 😡 - frustração
- 📖 - aprendizagem
- 📱 - viagens
- ⚡ - sentimentos de rejeição/exclusão
- 🌈 - emoção/impulsão/espantado
- ★ - beleza/corpo
- ☁️ - sonhos
- 🌀 - experiência

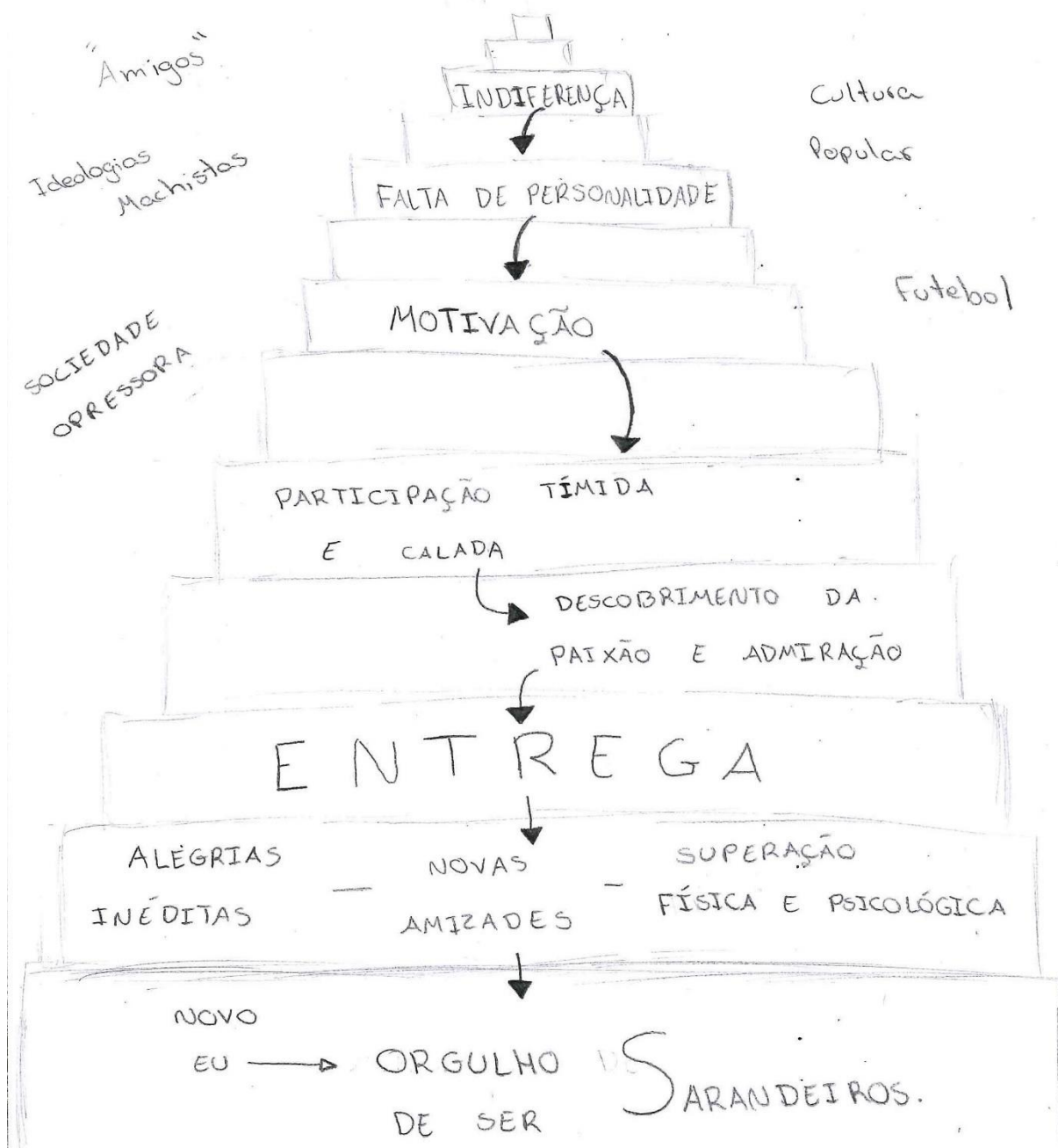
RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS AULAS DE DANÇA: as percepções dos adolescentes no universo escolar
CONSTRUINDO O TERRITÓRIO DE OBSERVAÇÃO I

NOME:



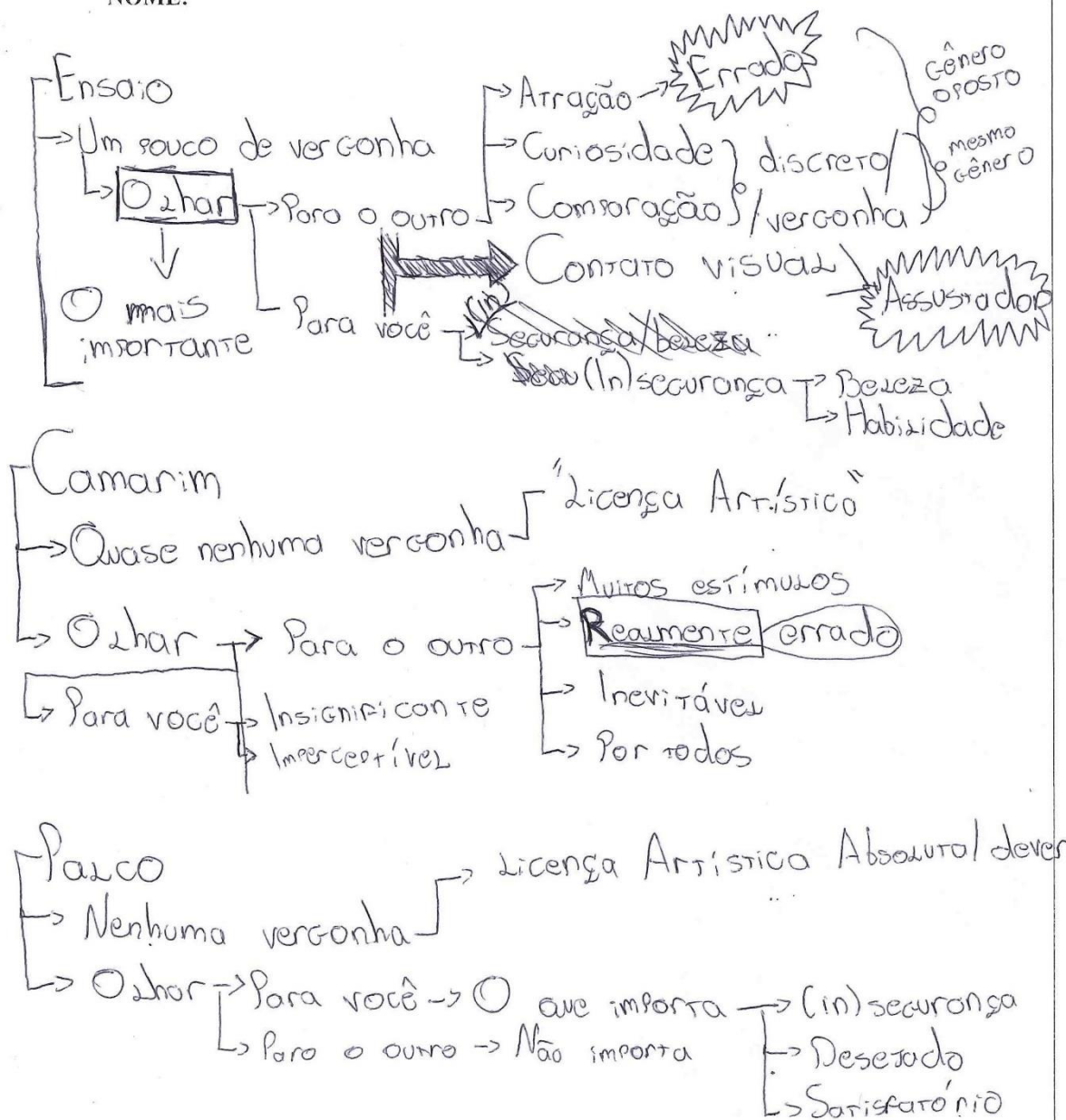
RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS AULAS DE DANÇA: as
percepções dos adolescentes no universo escolar
CONSTRUINDO O TERRITÓRIO DE OBSERVAÇÃO I

NOME:



RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS AULAS DE DANÇA: as percepções dos adolescentes no universo escolar
CONSTRUINDO O TERRITÓRIO DE OBSERVAÇÃO I

NOME:



RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS AULAS DE DANÇA: as percepções dos adolescentes no universo escolar
CONSTRUINDO O TERRITÓRIO DE OBSERVAÇÃO I

NOME:



Legenda.
 ♀ sensualidade
 ✕ cansaço

intensidades
 [vertical bar] média
 [vertical bar] alta [vertical bar] baixa

LINKS PARA ACESSO AO REGISTRO AUDIOVISUAL:

O registro audiovisual elaborado nesta pesquisa gerou 5 vídeos distintos. Cada um deles teve como ponto de partida as coreografias desta dissertação.

TRAILER: Coreografias Juvenis

<https://www.youtube.com/watch?v=bTP1BKYx0Jk&list=PL436MjXixNCM9WFJYOoBv4-rXCQajH0Hv&index=7&t=0s>

PARTE 1: A construção de papéis de gênero

https://www.youtube.com/watch?v=QppNfhn_ypM&t=545s

O gênero é um efeito e não uma causa do discurso.

Sara Salih

PARTE 2: A casa dos homens

https://www.youtube.com/watch?v=NKSXy5b9J_Q&t=69s

A educação dos meninos nos lugares monossexuados estrutura o masculino de maneira paradoxal e inculca nos pequenos homens a ideia de que, para ser homem, eles devem combater os aspectos que poderiam fazê-los serem associados às mulheres.

Daniel Welzer-Lang

PARTE 3: Mulheres resistentes

<https://www.youtube.com/watch?v=ZwypukvuObI&t=851s>

Pensar sobre a mulher e as representações do corpo feminino significa compreender o que se convencionou designar como sendo imperativo de seu sexo: seja bela, seja mãe, seja feminina.

Silvana Goellner

PARTE 4: Vigilância de gênero

<https://www.youtube.com/watch?v=vjfJlSffprA&t=1245s>

Nas sociedades profundamente marcadas pela dominação masculina, a homofobia organiza uma espécie de “vigilância de gênero”, porque a virilidade deve estruturar-se em função de dois aspectos: negação do feminino e rejeição da homossexualidade.

Daniel Borrillo

PARTE 5: Sobre ensinar e aprender

<https://www.youtube.com/watch?v=X6IuhlTO4K8>

Se quisermos entender as diferentes juventudes e como essa fase é vivida de fato pelos adolescentes e jovens de ambos os sexos, será necessário dedicar maior importância às descrições e narrativas dos/as atores/as envolvidos/as...

Wiviam Weller