

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**



Dissertação

Macho, bailarino e homossexual:

Um olhar sobre as trajetórias de vida de professores dançantes

Diego Ebling do Nascimento

Pelotas, 2013

Diego Ebling do Nascimento

Macho, bailarino e homossexual:

Um olhar sobre as trajetórias de vida de professores dançantes

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientação Prof^a. Dra. Mariângela da Rosa Afonso

Co-orientador: Luis Carlos Rigo

Pelotas, 2013

Banca Examinadora

Dra. Mariângela da Rosa Afonso
Universidade Federal de Pelotas
Escola Superior de Educação Física
Orientadora

Dr. Luiz Carlos Rigo
Universidade Federal de Pelotas
Escola Superior de Educação Física (ESEF/UFPel)
Coorientador

Dra. Eliane Ribeiro Prado
Universidade Federal de Pelotas
Escola Superior de Educação Física

Dr. Márcio Xavier Bonorino Figueiredo
Universidade Federal de Pelotas
Faculdade de Educação
Escola Superior de Educação Física

*Dedico este trabalho a minha amada família;
Ao meu namorado Rafael;
Aos meus amigos;
A todos que acreditaram e
ajudaram na realização deste sonho;
Aos que dançam.*

AGRADECIMENTOS

Como dizemos aqui na Academia, *a priori* quero agradecer aos meus pais, Carla Schmechel Ebling e Luis Roberto do Nascimento, e ao meu namorado Rafael Varela Cardoso pelo apoio, confiança e carinho em todos os momentos da minha vida. Sem eles não seria possível à realização deste trabalho. Aos meus amados irmãos, Katherine Ebling do Nascimento e Igor Ebling do Nascimento, ao meu lindo e amado sobrinho, Nícollas Guerin Ebling do Nascimento, que só me traz alegrias, e ao meu querido cunhado, Richel Guerin. Amo todos vocês.

Além dos familiares, muitas são as pessoas que colaboraram com a realização deste trabalho e que vem colaborando com as conquistas de toda a minha vida acadêmica. Assim, também apresento meus agradecimentos aos professores que me acompanharam durante o processo de escrita da minha dissertação e no decorrer de todo meu mestrado.

Em especial quero agradecer pontualmente:

- Ao curso de mestrado na Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal da Pelotas (ESEF/UFPel).
- À professora Mariângela da Rosa Afonso por ter me acolhido e orientado e por escutar meus desabafos, angústias e felicidades a respeito da minha pesquisa e da minha vida.
- Ao Luiz Carlos Rigo que apostou no meu projeto no ingresso do mestrado.
- Aos professores Márcio Xavier Bonorino Figueiredo e Pedro Curi Hallal pelos conselhos nas disciplinas ministradas durante o mestrado.
- À professora Márcia Ondina Vieira Ferreira por ter oportunizado a minha participação como aluno de outro Programa no Programa de Pós Graduação em Educação da UFPel, na disciplina “Teoria Social, Educação e Relações de Gênero”, a qual foi fundamental para incorporar conceitos-chave para a realização deste trabalho.
- À Eliane Ribeiro Pardo pela a disponibilidade e os conselhos na banca de qualificação deste trabalho, juntamente com o professor já citado Márcio Figueiredo.

- À amiga Aniê Coutinho pelas oportunidades que me ofereceu em meus estágios docentes realizados no curso de graduação em educação física da ESEF/UFPel, nas disciplinas de Dança, Ritmo e Movimento e Ginástica Rítmica. Além disso, agradeço por ser uma amiga tão especial que me acompanhou e me incentivou durante todo o mestrado.
- À professora e amiga Maria Helena Klee Oehlschlaeger, a Malê, por me introduzir na dança academicamente em minha graduação. Sem teu incentivo não estaria aqui.
- Às meninas da secretaria do curso de mestrado, Cris e Daiane, por sempre me atenderem muito bem e serem exemplos de profissionais.
- Aos meus eternos amigos Fábio Marques Belém, o Finno, e Júlio César Quadros Martins pelos conselhos, por estarem sempre prontos a me ajudar e, mesmo longe, sempre fazerem parte da minha vida.
- Aos amigos Mateus (Freak), Gregory, Pedro e Bruno que, mesmo nos vendo menos por causa da distância, continuam vibrando com minhas conquistas.
- À Camila Ribeiro, a Cami, por dividir sentimentos e sensações que não cabem em palavras.
- Ao Felipe Pepa, por ser um irmão para mim, por sempre fazer questão de me ver, de saber como estou e por se preocupar comigo. Obrigado amigo!
- À grande amiga Cássia Miranda. Obrigado pelo carinho que tens comigo e com toda a minha família.
- Aos amigos eternos Lucas Xavier Pereira e Laion Xavier Pereira, por todos os bons momentos que passamos juntos e por poder contar com vocês até hoje.
- Ao Renato Duro, pelas ajudas e os conselhos acadêmico, muito obrigado.
- À bailarina Luiza Yuk, amiga eterna, exemplo de determinação, menina que me mostrou que todos nossos sonhos podem ser realizados. Amiga do peito, que me colocou no mundo da dança e me mostrou a beleza dos palcos.
- Ao CNPq pelo período que me ofertou bolsa de estudos.

Outra pessoa muito especial é Fabiane de Oliveira Schellin, a Fabi, pela amizade e compreensão construída durante o mestrado. Mesmo tendo uma carga cultural religiosa em sua história que, no início, fazia com que ela não conseguisse aceitar a homossexualidade, e que gerou muitas discussões no período da nossa graduação. Foi necessário entrarmos no mestrado juntos para que essas discussões se aprofundassem e através de conversas e questionamentos conseguimos nos entender, e, por sinal, nos darmos muito bem. Construímos uma amizade muito boa ao longo do mestrado, que só foi possível pelo amadurecimento intelectual de ambos. Fabi, muito obrigado por essas trocas e partilhas que realizamos juntos.

Não poderia esquecer, também, de meus entrevistados, que por motivos éticos, não posso revelar o nome aqui. Mas estou muito grato pela participação dos cinco bailarinos/professores que fizeram parte deste trabalho. Sem vocês este estudo não seria possível. Obrigado pelo carinho com que me atenderam e com a disponibilidade em me ajudar na construção deste trabalho.

Por fim, quero agradecer a todos os amigos que não foram citados, mas que são sempre lembrados e a todas as pessoas que dançam...

Muito Obrigado!

Louvada seja a Dança,
ela libera o homem
do peso das coisas materiais,
para formar a sociedade.
Louvada seja a dança,
que exige tudo e fortalece
a saúde, uma mente serena
e uma alma encantada.
A dança significa transformar
o espaço, o tempo e o homem,
que sempre corre perigo
de perder-se ou somente cérebro,
ou só vontade ou só sentimento.
A dança, porém, exige
o ser humano inteiro,
ancorado no seu centro,
e que não conhece a vontade
de dominar gente e coisas,
e que não sente a obsessão
de estar perdido no seu ego.
A dança exige o homem livre e aberto
vibrando na harmonia de todas as forças.
Ó homem, ó mulher aprenda dançar
senão os anjos no céu
não saberão o que fazer contigo.

Louvada seja a Dança - Augustinus (Santo Agostinho), 354 – 430 d.C.

RESUMO

NASCIMENTO, Diego Ebling. **Macho, bailarino e homossexual:** Um olhar sobre as trajetórias de vida de professores dançantes. Pelotas, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as trajetórias de vida, a partir das narrativas dos profissionais da dança que atualmente se reconhecem homossexuais, são formados em educação física e trabalham com a dança. Verificaremos o impacto e as consequências da homossexualidade na trajetória profissional destes professores, além de descrever a relação familiar, a formação inicial e o mercado de trabalho de cada um dos profissionais. Os sujeitos foram compostos por cinco professores/bailarinos. A referência metodológica foi pautada na perspectiva qualitativa. Como a proposta da pesquisa não se limita a um único caso, mas a um conjunto de professores de dança/bailarinos pré-selecionados, o procedimento adotado para coleta de dados foi o estudo de casos múltiplos. Optamos, então, pelo estudo de casos de trajetórias de vida. A pesquisa foi realizada através de uma entrevista temática semiestruturada. Escolhemos realizar uma amostra intencional, tendo em vista que os sujeitos que atendem ao perfil desejado pelo pesquisador foram os indivíduos que fizeram sua trajetória acadêmica na área da educação física, trabalham com a dança e se assumem homossexuais. Para tratar os dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo. Os resultados revelaram que as mães apareceram como maior referência familiar e demonstravam, como os pais, inquietações motivadas pela baixa remuneração dos professores. Atualmente, todas as famílias aceitam a homossexualidade. A religião católica despertou em dois entrevistados o sentimento de inferioridade. Todos os entrevistados encontraram nas práticas corporais um meio de maior aceitação de colegas e amigos. Quanto ao mercado de trabalho identificamos que há maior preferência por trabalhar em espaços não formais, que são poucas as políticas públicas para a dança no Rio Grande do Sul, que o preconceito ainda está presente tanto no espaço formal quanto não formal e que foi demonstrada preocupação com quem está no mercado de trabalho, pois os entrevistados consideram que muitos ministrantes de aulas de dança não tem a formação necessária para estarem atuando. Acreditamos que a presente pesquisa trouxe contribuições científicas para o âmbito dos estudos de gênero e sexualidade. No entanto, muitos estudos relacionados a esta temática ainda podem ser realizados.

Palavras-chave: Dança. Homossexualidade. Corpo. Educação Física. Estudos de Gênero. Trajetória de Vida.

ABSTRACT

NASCIMENTO, Diego Ebling. **Macho, bailarino e homossexual: Um olhar sobre as trajetórias de vida de professores dançantes.** Pelotas, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

The present research aims to analyze, from narratives, professional dancers' life trajectory, who currently understand them as homosexuals, are under-graduated in Physical Education, and work with dancing. It was analyzed the impact and consequences of homosexuality on these professional teachers' career, besides describing their family relationship, their primary academic qualification, and their labor market. The sample was comprised of five professional dancers/teachers. The methodological reference being used was qualitative wise. As the purpose of the research is not limited to a single case, but to a pre-selected group of professional dancers/teachers, the adopted procedure for data collection was a multiple-case study. It was chosen, therefore, a life trajectory's study case. The research was made by means of a thematic semi-structured interview. An intentional sample was chosen, as the selected sample is formed by individuals who work with dancing, are openly homosexuals, and whose academic career was in Physical Education field. In order to process the data, the content analysis technique was used. The results show that mothers are present as the major family reference and demonstrated, likewise fathers, their concerns relating to teachers' low pay. Today all families accept homosexuality. The Catholic religion, however, sprang the feeling of inferiority in two interviewees. All the interviewees found through body practices a greater acceptability from workmates and friends. Concerning labor market, it was identified a preference for working in non-formal environments, the existence of few public policies for dancing in Rio Grande do Sul, that prejudice is still present in both formal and non-formal workplaces, and that there is a concern relating to who is integrated in the labor market, since many dancing classes tutors do not have the necessary formation, according to the interviewees. It is believed that the present research contributes scientifically for gender and sexuality studies. However, many studies related to this theme can still be put into practice.

Key-words: Dancing. Homosexuality. Body. Physical Education. Gender Studies. Life Trajectory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	A menina é uma graça.....	98
Figura 2	Cartaz do Espetáculo Tempstepegoquedelícia.....	145
Figura 3	Cartaz do Espetáculo Bundaflor, Bundamor.....	146
Figura 4	Cartaz do Espetáculo Estéreos Tipos.....	147

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Dados iniciais dos entrevistados.....	116
----------	---------------------------------------	-----

SUMÁRIO

Apresentação	14
Introdução	16
1. CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA	22
1.1 Alguns conceitos para tentar eliminar os preconceitos.....	22
1.2 Educação Física e Sexualidade: da Escola à Universidade.....	28
1.3 Dança, gênero e sexualidade.....	34
2. CAPÍTULO II - CORPO(S) CONTEMPORÂNEO(S)	39
2.1. O corpo na sociedade contemporânea.....	39
2.2. A busca pelo corpo “perfeito”.....	44
2.3. O corpo cênico, a dança e a contemporaneidade.....	50
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS	56
3.1. Audições: A escolha do elenco.....	60
4. O ESPETÁCULO, GARIMPANDO TRAJETÓRIAS DE VIDA: famílias, formações e atuações profissionais	65
CARLOS	65
A família de Carlos.....	66
A formação inicial e continuada de Carlos: da pré-escola à universidade.....	66
O mercado de trabalho para Carlos.....	72
TAYLOR	76
A família de Taylor.....	76
A formação inicial e continuada de Taylor: da pré-escola à universidade.....	78
O mercado de trabalho para Taylor.....	82
TED	86
A família de Ted.....	86
A formação inicial e continuada de Ted: da pré-escola à universidade.....	88
O mercado de trabalho para Ted.....	92
EUGÊNIO	95
A família e a peculiar identidade de Eugênio.....	96
A formação inicial de Eugênio: da pré-escola à universidade.....	98
Práticas corporais: a dança e o esporte na vida de Eugênio.....	102
O mercado de trabalho para Eugênio.....	103

JACK	106
A família de Jack.....	106
A formação inicial de Jack: da pré-escola à universidade.....	107
O mercado de trabalho para Jack.....	110
5. ONDE AS HISTÓRIAS SE CRUZAM? AS TRAJETÓRIAS DE VIDA ENTRELAÇADAS	114
a) Relações familiares.....	114
b) Formação inicial e continuada.....	116
c) Mercado de trabalho.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICES	142
APÊNDICE I: Roteiro para entrevista sobre a trajetória de vida dos profissionais da dança.....	143
APÊNDICE II: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	146
ANEXO	147
ANEXO I - SUGESTÕES DE ESPETÁCULOS	147
1. Tempostepegoquedelicia (RS)	147
2. Bundaflor, Bundamor (RS)	148
3. Estéreos Tipos (RJ)	149

APRESENTAÇÃO

O preconceito é o analfabetismo da alma.
Vinícius Kairalla

Este trabalho busca demonstrar diferentes trajetórias de vida de homens, bailarinos e professores homossexuais que enfrentaram barreiras de gênero socialmente construídas e vem investindo em uma carreira como bailarinos e professores ou já se tornaram pessoas de sucesso no mundo da dança.

Com o objetivo de analisar as trajetórias de vida, a partir das narrativas dos profissionais da dança escolhidos para este estudo, pretendemos verificar o impacto e as consequências da homossexualidade na trajetória profissional de professores de dança, além de descrever a relação familiar, a formação inicial e continuada e o mercado de trabalho desses profissionais.

Para melhor organização da pesquisa, optamos por dividi-la em cinco etapas.

Na primeira parte se encontra o referencial teórico, distribuído em dois capítulos. No primeiro capítulo – **Contextualizando a temática** – trazemos conceitos e reflexões sobre os estudos de gênero e sexualidade. Também tentamos demonstrar como se dão as relações dos conceitos de gênero nas instituições de ensino e na dança. No segundo capítulo – **Corpo(s) Contemporâneo(s)** – como o nome sugere, apresentamos reflexões sobre o corpo na sociedade contemporânea, além de levantar questões sobre as relações existentes entre o corpo, a sexualidade e a dança.

A segunda parte – **Caminhos Metodológicos** – engloba os processos metodológicos realizados para a construção do estudo. Como as técnicas de coletas de dados empregadas, a escolha dos sujeitos participantes do estudo e os procedimentos utilizados para a análise das entrevistas.

No terceiro momento – **O espetáculo, garimpando trajetórias de vida: famílias, formações e atuações profissionais** –, trazemos os resultados da pesquisa. Este espaço é destinado, então, para entender melhor as trajetórias de vida dos indivíduos e, quando sentimos necessidade, nos apoiamos em alguns autores para dialogar com as histórias de cada um deles. Aqui dividimos caso por caso em três

principais categorias: as relações familiares, a formação inicial e continuada e o mercado de trabalho.

As discussões e o cruzamento das trajetórias se encontram no quarto momento, intitulado **“Onde as histórias se cruzam? As trajetórias de vida entrelaçadas”**. Buscamos, nesta parte da pesquisa, analisar os acontecimentos e as percepções significativas extraídas a partir das narrativas dos entrevistados fazendo um contraponto com outros estudos e autores.

A quinta e última parte foi dedicada às considerações finais.

A partir da produção escrita desta pesquisa pretendemos contribuir para intensificar as discussões e desconstruir as barreiras que perpassam as relações referentes à dança, ao gênero e à sexualidade no âmbito acadêmico, escolar e na sociedade em geral.

INTRODUÇÃO

Como acontece na vida de quase todas as crianças que passam pela escola, as relações de gênero e sexualidade começaram a fazer parte de minha vida antes mesmo de eu saber que esses conceitos e estudos existiam.

Hoje percebo que com seis, sete anos já era “obrigado” a gostar mais de brincar de carrinho, que de casinha; gostar de andar mais com os meninos, que com as meninas; e gostar mais de jogar futebol, que de dançar.

Quando era criança gostava muito de brincar na rua, de esconde-esconde, de pegador, de jogar taco e de “três dentro, três fora”, onde sempre acabava ficando no gol por não ter muita habilidade com a bola. Nesses momentos eu convivía muito com outros meninos e fiz grandes amigos, mas confesso que achava chatas algumas conversas com esse grupo. Sempre me identifiquei mais com as meninas.

No início da minha puberdade percebi que não sentia atração sexual por meninas, porém, para “provar” socialmente minha masculinidade e tentar me inserir no grupo e nas conversas sobre as meninas bonitas e atraentes que havia na escola, acabei experimentando beijar algumas delas, não muitas, pois já estava ficando rotulado como “gay”, “bichinha”, “viadinho” da turma entre os meus amigos e colegas. Eu andava com as meninas mais bonitas da turma, porém, as que eu ficava não eram as mais bonitas, pois, por alguma razão, eu não chamava a atenção delas.

De acordo com Abramovay, Castro e Silva (2004) as meninas, diferentemente dos meninos, não precisam provar sempre sua feminilidade. Para as autoras é grande o número de meninas que classificam a violência contra os homossexuais como muito grave, e das que discordam da perspectiva de que ser homossexual é uma doença.

Nas festinhas de garagem, percebia que não era tão *sexy* dançando como os meninos mais cobiçados por elas (e por mim), mas me divertia bastante do meu jeito. Lembro-me de dançarmos funk e pagode nestas festas de garagem. Além desses estilos musicais, também dançávamos músicas tradicionalistas. Estas também eram dançadas nos recreios da escola em que estudávamos, pois havia um grupo de danças tradicionalistas gaúchas.

Foi quando comecei a perceber que me interessava bastante por atividades rítmicas. Durante o ensino fundamental alguns amigos faziam parte do grupo de danças gaúchas da escola e ensinavam as danças aprendidas nas aulas para colegas que não faziam parte do grupo. Lembro-me de dançarmos músicas como Xote de Carreirinha¹, Dança do Pezinho² e Maçanico³ no enorme pátio da escola estadual onde estudávamos. Eram utilizados os recreios e os intervalos entre uma aula e outra para ensaiar e reproduzir a cultura regional.

Naquela época nem entendíamos direito os significados contidos nestas manifestações, mas ficávamos ansiosos para que chegasse a hora de dançar.

Após alguns meses dançando apenas no pátio da escola, consegui convencer meus pais a me colocarem no grupo de dança com meus colegas. Desde então me apaixonei pela dança e, de uma maneira ou de outra, nunca mais deixei de praticar. Continuei por pouco tempo naquele grupo, pois no final daquele mesmo ano o projeto que havia na escola acabou. Então, procurei um Centro de Tradições Gaúchas (CTG) para seguir dançando, mas era muito longe da minha casa, eram necessárias duas conduções, pagar mensalidade e ainda providenciar a pilcha⁴, o que acabou se tornando muito caro para meus pais e, logo, precisei abandonar o grupo.

Contudo, não desisti de dançar. E hoje percebo que este fato foi fundamental para que eu conhecesse outros estilos de dança, outras manifestações artísticas, como o *jazz*⁵, o balé clássico e a dança contemporânea.

¹ Dança folclórica gaúcha originária do *schottinh* trazido pelos imigrantes alemães. Na primeira parte da dança, os pares desenvolvem uma pequena corrida compassada, o que deu razão ao nome da dança: carreirinha (DANÇA GAÚCHA, 2010).

² Dança originária de Portugal e Açores é viva e alegre, com características de ingenuidade. É a mais conhecida dança do folclore gaúcho, onde os dançarinos apresentam duas partes: na primeira há uma marcação dos pés e, na segunda, os pares giram em torno de si próprios, tomados pelo braço (DANÇA GAÚCHA, 2010).

³ Dança folclórica gaúcha. O nome de "Maçanico" surgiu no Estado de Santa Catarina e daí passou ao nordeste e litoral-norte do Rio Grande do Sul. É uma das danças mais animadas. De fácil aprendizagem, é aconselhável aos principiantes na interpretação de danças regionais gaúchas. O nome "maçanico" constitui uma corruptela de "maçarico", ave do sul do Brasil (CORTES e LESSA, 2010).

⁴ Pilcha é um tradicional traje gaúcho (nota do autor).

⁵ A dança *jazz* mistura os movimentos das danças africanas com as danças norte-americanas. Podem-se usar contatos com o solo e com passos de saltos, piruetas e elevações das pernas, o que, respectivamente, supõe base no balé clássico (GARCIA & HAAS, 2006).

Já no ensino médio, em uma nova escola, conheci uma menina que fazia balé, Luiza Yuk⁶. Ela me convidou para fazer uma pequena participação no espetáculo de final de ano da escola em que dançava, já que eu tinha experiência com o CTG. Mas não tive coragem, pois sair de um ambiente tradicionalista para dançar balé seria uma mudança muito radical.

Apesar disso, com o tempo, fui aceitando a ideia de dançar algo novo. Porém, ainda não havia despertado a coragem de dançar balé. Dei início, então, as aulas de *jazz*, também por indicação da Luiza. A identificação com esse gênero (dança *jazz*) foi instantânea e, ainda para facilitar minha entrada nesse estilo, os meninos que praticavam *jazz* tinham bolsa de estudo⁷ nas escolas de dança da cidade.

Percebia, no entanto, que o *jazz* era uma dança muito mais complexa do que aquelas que eu estava acostumado a fazer aulas. Isto me fez dar início a estudos mais aprofundados de dança. Comecei a olhar musicais⁸, estudar em casa os movimentos feitos nas aulas e me dedicar muito a todo o processo técnico existente nesse estilo, no qual apresentei muitas dificuldades, pois geralmente quem dança *jazz* faz aulas desde pequeno e eu já estava na adolescência.

A partir dos desafios técnicos e do meu amadurecimento no mundo da dança, senti necessidade de aprimorar minha técnica. Foi então que percebi a importância de fazer aulas de balé. A parte técnica feita nas aulas de dança clássica é riquíssima, então, procurei uma escola que ensinasse essa dança, pois na época já tinha autonomia para fazer atividades sem ter de explicar aos meus pais.

A dificuldade de fazer a aula de clássico parecia ser maior do que senti quando fiz minhas primeiras aulas de *jazz*. A exigência técnica era muito maior, mas não desisti, e enquanto tive tempo de me dedicar trabalhei seriamente para o aprimoramento dessa técnica.

⁶ Hoje, Luiza Yuk é bailarina profissional. É formada pela Escola do Teatro Bolshoi do Brasil e, atualmente, trabalha em uma Companhia de Dança em Dortmund, na Alemanha (nota do autor).

⁷ A bolsa integral de estudos é oferecida pelas escolas de dança da cidade ao público masculino que faz aulas de *jazz* ou de balé, com o objetivo de aumentar o número de bailarinos do sexo masculino nessas modalidades (nota do autor).

⁸ Os musicais se utilizam de uma das correntes do *jazz*, a das danças espetaculares, e a referência mundial de montagem dos musicais é a *Broadway*, em *Hollywood* (GARCIA e HAAS, 2006).

Encontrei maior dificuldade quando precisei contar aos meus pais que estava fazendo balé. contei primeiro para minha mãe, ela entendeu bem. Passamos um tempo omitindo a prática dessa atividade para o meu pai. Porém, chegou um momento em que tivemos que contar a ele. No início lhe pareceu realmente estranho. “Imagina, meu filho dançar balé...”, resmungou um pouco, mas passou. Pensei que a dificuldade na aceitação seria maior.

Depois disso, passei por outro momento cheio de tensões, foi quando contei aos meus pais sobre minha orientação sexual. No início foi muito difícil conseguir lidar, mas me surpreendi com a reação de meu pai. Foi ele quem tentou amenizar a situação e entender melhor o que estava acontecendo. Começou a ler sobre homossexualidade, a me fazer perguntas sobre o que eu sentia, como eu fazia e por que eu gostava “daquilo”. Muitas vezes me deixando encabulado.

Quis me levar ao psicólogo. Mesmo sabendo que não iria mudar em nada fui. Ele estava sendo tão gentil e se esforçando tanto pra entender o que se passava comigo, que não tive coragem de dizer não. Porém, após conversar com o psicólogo, ele disse que quem deveria buscar tratamento eram meus pais. Levei o que havíamos conversado no consultório para eles. Mas optaram por não seguir o “tratamento”, pois falaram que estavam tentando “reverter” minha homossexualidade. Como na concepção deles “não tinha mais o que fazer comigo”, decidiram que iriam me aceitar assim.

Com base nestes relatos, penso ser importante trazer uma passagem de Sell (2006) que permite entendermos a sexualidade não como uma opção sexual, mas sim uma opção em vivê-la:

A opção de viver a homossexualidade não se constitui exatamente como opção, uma vez percebida sua natureza, pela dificuldade em fazer de forma diferente. Mas, como opção em viver essa sexualidade, repercutindo em toda a sua vida, tornando esse aspecto a parte central dela (SELL, 2006, p. 39).

Essa “opção” de viver a sexualidade, trazida pela autora e (des)conhecida por muitos, pode interferir diretamente nas relações de trabalho, na escolha das amizades, na vida familiar e também nas relações existentes na escola. Eu optei por viver minha

sexualidade, mas muit@s jovens não tem a orientação sexual definida em heterossexual e, por diversos motivos, optam em não vivenciá-la.

Esta decisão de viver minha sexualidade me inspirou a nos últimos anos, após uma longa caminhada acadêmica (que contempla duas graduações, uma completa em educação física e uma em andamento em dança; uma pós-graduação em dança e consciência corporal; e agora meu curso de mestrado), tive a oportunidade de estudar mais profundamente as danças e as questões de gênero e sexualidade.

Finalizei o curso de graduação com um trabalho que foi inspirado em minha história de vida, ou seja, a relação e a influência que o balé traz no dia-a-dia das famílias que tem um bailarino em casa. Este fato foi muito gratificante.

Na especialização, meu trabalho final foi pautado nas experiências que tive nos estágios de docência, realizados através do curso de mestrado, na graduação em educação física. A partir das minhas vivências com o estágio no curso de educação física nas disciplinas de dança, ritmo e movimento e ginástica rítmica senti necessidade de investigar qual era a motivação para a aprendizagem dos discentes da disciplina de ritmo e movimento.

No mestrado, também inspirado em minha história de vida, pude dar continuidade aos meus estudos sobre dança, gênero e sexualidade. Agora busquei investigar e conhecer outras trajetórias de vida que se assemelham com a minha. Por isso, meus sujeitos de pesquisa serão profissionais da educação física, que atuam com a dança e se assumem, atualmente, como homossexuais.

Embasado nos dados de uma pesquisa feita pelo Grupo Gay da Bahia (2010), notamos a necessidade do combate ao preconceito e à homofobia. Eles relatam que em 2009 ocorreram 198 assassinatos a homossexuais LGBT⁹ no Brasil, sendo 117 gays, 72 travestis e 9 lésbicas. Esses dados são assustadores, principalmente se comparados a Itália, país onde durante todo o ano de 2009 ocorreram 3 assassinatos envolvendo homossexuais LGBT.

⁹ Sigla cada vez mais empregada a partir da metade dos anos 1990 e fortemente ligada às políticas de identidade. *LGBT* possui muitas variantes, inclusive com ordens diferentes das letras. O L representa as lésbicas, o G os gays, o B os bissexuais e em algumas delas, acrescenta-se um ou dois T's (para distinguir travestis, transexuais e transgêneros).

O número de pessoas mortas que fogem a heterossexualidade, relatado pelo Grupo Gay da Bahia, demonstra a importância de discutir e ampliar os conhecimentos referentes ao respeito da sexualidade e da orientação sexual dos indivíduos em nosso país. É importante que as pessoas entendam o que é ser homossexual, reflita e respeite o cidadão que apresenta uma orientação diferente da convencional e, mais do que isto, lute contra a homofobia. Com este trabalho pretendemos contribuir para a diminuição do preconceito e da homofobia.

1. CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA

1.1 . Alguns conceitos para tentar eliminar os preconceitos

Preconceito
 Pré-conceito, precoce, preceito
 Eu, sentada ao leito, eu paro, eu penso
 Entendo o que não devo, eu choro, escrevo
 Eu sinto a dor de quem vejo, me magoo, me contendo
 Eu supero o sofrimento, eu levanto, eu aprendo
 E assim eu vou levando, eu sorrio, vou vivendo.

Erika Auger

Inúmeros são os manifestos e protestos ocorridos desde a década de setenta até os dias de hoje que reivindicam os direitos dos homossexuais¹⁰. Durante esses quarenta anos de lutas foi possível conquistar alguns direitos, compreensões e o respeito de muitas pessoas. Porém, não ainda o suficiente para que os homossexuais tenham uma vida social serena, com os mesmo direitos de qualquer cidadão, sendo respeitados por toda a população, livres de preconceitos e da homofobia.

Segundo Guimarães (2004, p. 34), qualquer investida na área da sexualidade “é envolvida no *mito do silêncio* que a reveste. E com referência a categoria *homossexual*, o *mito da anormalidade* reforça este silêncio, fazendo com que pareça impenetrável”. Além desses dois mitos levantados por Guimarães (2004), existem outros tantos mitos referentes à homossexualidade. A autora Furlani (2009) traz mais, pelo menos, cinco mitos sobre a homossexualidade e inúmeros outros mitos e tabus referentes à sexualidade explicando-os e contextualizando-os histórica, social e culturalmente.

Frequentemente o preconceito é gerado pela ignorância, ou seja, o desconhecimento de que o outro pode ser diferente, podendo levar à discriminação, à marginalização e à violência. Sendo assim, para tentar evitar situações como estas, ainda tão comuns em nosso cotidiano, buscamos, neste capítulo, esclarecer alguns conceitos.

¹⁰ Entre os primeiros manifestos homossexuais estão a criação do jornal *Lampião*, com sua edição experimental número zero, em abril de 1978, no Rio de Janeiro. Outra foi a formação do Núcleo de Ação pelos Direitos dos Homossexuais, posteriormente, Grupo Somos de Afirmação Homossexual, em maio de 1978, em São Paulo (ZANATTA, 1996/1997).

Primeiramente, então, trataremos do preconceito que, segundo Maia (2010, p. 22), “é um dos sintomas do que a educação – num sentido lato – produz nos sujeitos em condições de alienação; aquilo que deveria servir à liberdade acaba por resultar na servidão”.

Heller (2008) trata o preconceito como uma categoria do pensamento e do comportamento cotidianos. A autora se refere de forma análoga ao pensamento cotidiano, o qual implica também no comportamento, dizendo que é um pensamento ligado à experiência, empírico e, ao mesmo tempo, ultrageneralizador. Heller (2008) traz duas maneiras de chegarmos à dita ultrageneralização: por um lado, assumimos estereótipos, analogias e esquemas já elaborados; por outro, a sociedade impõe diversas normas as quais podemos nem notar ou passar muito tempo sem percebê-las.

No sentido etimológico a palavra “homofobia” tem como significado: a) homo: pseudoprefixo de homossexual; e b) fobia: que vem do grego "medo", "aversão irreprimível". É uma série de atitudes e sentimentos negativos em relação às lésbicas, aos *gays*, aos bissexuais e aos transgêneros, por exemplo.

Entendemos homofobia como:

Termo utilizado para fazer referência ao desprezo, ódio e medo dirigido às pessoas homossexuais. Pode ser considerado como uma forma de preconceito e de discriminação contra aquelas pessoas que vivem a sexualidade de outro modo que não orientado pela heterossexualidade. A homofobia revela-se como uma violência contra *gays*, lésbicas, transexuais e travestis e, muitas vezes, é usada como justificativa para atitudes agressivas. A homofobia acontece, também, em forma de narrativas, ditados, anedotas, brincadeiras, piadas e adivinhações. Essa atitude pode gerar o afastamento de jovens homossexuais das atividades propostas visto que, frequentemente, eles são alvos de práticas agressivas, de natureza discriminatória (GOELLNER *et al.*, 2009, p. 11).

Para Louro (2008), homofobia pode se expressar ainda “numa espécie de ‘terror em relação a perda do gênero’, ou seja, no terror não serem mais considerados como homens e mulheres “reais” ou “autênticos (as)”. Deschamps (s/d), contribui dizendo que

a homofobia se caracteriza pela dificuldade em lidar com os acontecimentos que fogem da heteronormatividade¹¹.

Para Junqueira (2007) a homofobia deseduca, prejudica a formação de todos os indivíduos e é um problema que afeta a todos, heterossexuais ou não. A construção da masculinidade é um processo fortemente limitador. Nele, o indivíduo de sexo masculino deve adotar crenças e atitudes viris, agressivas, sexistas e homofóbicas para merecer sua identidade masculina. Deve dar mostras contínuas de ter eliminado de si qualquer elemento que indique feminilidade ou homossexualidade.

A homofobia é, então, um reflexo gerado pela nossa cultura machista e, por conta disso, nenhum de nós encontra-se imune a ela. Desta forma, muitos homens heterossexuais, que não se encaixam nos padrões preestabelecidos socialmente, sofrem com o preconceito e com a discriminação homofóbica. Para Nolasco (1995) o estereótipo do macho faz o indivíduo crer que um homem se faz sob sucessivos absolutos: “nunca chora; tem que ser o melhor; competir sempre; ser forte; jamais se envolver afetivamente e nunca renunciar” (p.50). Mesmo sendo homens heterossexuais, se não cumprirem os sucessivos absolutos citados por Nolasco (1995), podem gerar dúvidas sobre sua masculinidade e, assim, sofrerem preconceito.

Quando nos referimos ao sexo, estamos falando dos fatores biológicos, isto é, fatores ligados à genética. Assim, temos o sexo masculino e o feminino, o macho e a fêmea. Também temos os hermafroditas. Estes são indivíduos que nascem com características dos dois sexos. Segundo Sayão (2003, p. 122):

A simples observação dos órgãos externos ‘diagnostica’ uma condição que deve valer para toda a vida. Passamos a ser homens ou mulheres e as construções culturais provenientes dessa diferença evidenciam inúmeras desigualdades e hierarquias que se desenvolveram e vêm se acirrando ao longo da história humana, produzindo significados e testemunhando práticas de diferentes matizes.

Quanto ao termo gênero, Scott (1990) diz que está relacionado aos fatores sociais e culturais. O termo se caracteriza por construções feitas ao longo do tempo na

¹¹ A heteronormatividade, de acordo com Weeks (1999) é o nome dado ao dispositivo cultural de poder, que age através do gênero, com vistas a produzir corpos heterossexuais, e que legitima processos de diferenciação produtores de desigualdade social: a homofobia.

sociedade. Neste ponto de vista gênero é constituído por relações sociais com bases na percepção de diferenças entre os sexos. Scott (1994) afirma ainda que gênero significa o saber a respeito das diferenças sexuais. Saber este pensado por ela, seguindo as orientações de Foucault, como sendo a compreensão produzida pelas culturas e sociedades sobre as relações humanas e ainda um modo de ordenar o mundo.

A orientação sexual, como o próprio nome sugere, significa a orientação que cada sujeito dá ao exercício da sua sexualidade. Isto é, está relacionada à atração ou desejo que se sente pelos outros indivíduos. Ela também envolve questões sentimentais e não somente sexuais. Existem alguns conceitos que caracterizam as diferentes manifestações de desejo, são eles: heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade, assexualidade e pansexualidade.

A heterossexualidade é referente às relações das pessoas que gostam de indivíduos do sexo oposto. A homossexualidade é entendida por pessoas que tem desejos afetivos e/ou sexuais por pessoas do mesmo sexo. As pessoas do sexo masculino homossexuais geralmente são chamadas de *gays* e as do sexo feminino de lésbicas. A bissexualidade refere-se às pessoas que sentem atração por ambos os sexos. Entendemos como assexuais aqueles indivíduos que tem ausência da atração sexual. E, finalmente, os pansexuais são pessoas que sentem atração por outro indivíduo independentemente de seu sexo, orientação sexual, papel sexual e identidade sexual ou de gênero – estes conceitos serão explicitados posteriormente. A pansexualidade também pode abranger o interesse sexual por objetos e até mesmo por outros seres vivos.

Retomando a homossexualidade, segundo Furlani (2009), em 1869, o médico húngaro Karoly Maria Benkert cunhou o termo *homossexualismo*, no contexto do discurso da medicina ocidental, para caracterizar uma forma de comportamento “desviante” e “perversa” entre pessoas do mesmo sexo. Portanto, o sujeito homossexual passa a existir apenas após o século XIX.

Já na Classificação Internacional de Doenças (CID), de acordo com Laurenti (1984), o *homossexualismo* passou a existir a partir da 6ª Revisão (1948), na Categoria “Personalidade Patológica”, manteve-se assim na 7ª revisão (1955). Na 8ª revisão (1965) o *homossexualismo* saiu da categoria “Personalidade Patológica” ficando na

categoria "Desvio e Transtornos Sexuais". Na 9ª Revisão (1975), o homossexualismo permaneceu na mesma categoria e subcategoria, porém, já levando em conta opiniões divergentes de escolas psiquiátricas.

Atualmente, o homossexualismo não se encontra mais no CID e o “ismo” (termo em latim) que significa “que tem a natureza”, não é mais utilizado. Pois este sufixo ao ser incorporado reforçou na representação da palavra os pressupostos da época (religioso – moralista; médico – patológico; jurídico - criminal). A partir da ressignificação do termo pela ciência no século XX, passamos a usar a palavra homossexualidade para nos referirmos as pessoas que gostam de pessoas do mesmo sexo. O sufixo “dade” também vem do latim e, este, significa “qualidade de”.

Quanto ao termo papel sexual, está relacionado ao padrão de comportamento de gênero esperado que a pessoa desempenhe na sociedade. Existem papéis sexuais masculinos e femininos e estes também são construídos socialmente. Louro (2008, p. 24) diz que “os papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar”.

Para Grossi (1998), o conceito de identidade sexual ou de gênero é mais complexo, pois remete à constituição do sentimento individual de ser menino ou menina, contrapondo-se as teorias psicanalíticas clássicas. Stoller (1993, p. 28) diz que a identidade sexual ou de gênero está pautada “à mescla de masculinidade e feminilidade em um indivíduo, significando que tanto a masculinidade como a feminilidade é encontrada em todas as pessoas, mas em formas e graus diferentes”. O autor desenvolve a desnaturalização das masculinidades ou das feminilidades, o que indica que as determinações biológicas passam a não serem mais suficientes para instaurar o que é masculino e o que é feminino, e sim características construídas histórica e culturalmente. Louro (2008, p.24), com base nos Estudos Feministas e nos Estudos Culturais, diz que “compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias.”

Desta forma, determinarmos como (ser) homens ou (ser) mulheres faz parte de um processo cultural, porque nascemos com um sexo biológico masculino ou feminino.

Porém, como diz Simone de Beauvoir (1967) em seu conhecido livro “O Segundo Sexo” não se nasce mulher, torna-se. Ou seja, a norma, imposta socialmente, nos força a agir através de padrões de comportamento que se adequam nos sexos.

Sendo assim, Seffner (2005, p. 86) nos diz que “nossa cultura investe na construção da heterossexualidade como a identidade de referência e, a partir dela, julgam-se as demais”. O autor complementa dizendo que qualquer informação a qual leve o possível envolvimento sexual entre dois homens vai claramente funcionar como marcador de desconfiança de sua masculinidade. Desta forma, pode-se desencadear a partir daí preconceitos e homofobia.

Para exemplificar isto, trazemos exemplos de culturas diferentes da nossa, como é o caso de Nova Guiné, em sociedades como a Sambia. Nesta cultura espera-se que os meninos tenham relações sexuais com homens. De acordo com a mitologia Sambia, o esperma engolido não só masculiniza o iniciante – a masculinidade é transmitida de uma geração a outra por contágio, através do sêmen – como também fortalece os ossos. O povo Siwa, do deserto da Líbia, considera fora da norma não ser bissexual. E na nação indígena Kraô, aqui no Brasil, os homens manifestam mais afetividade por outros homens do que pelas mulheres e, até os vinte e um anos de idade, costumam ter relações homossexuais (BULCÃO NETO, 2005).

Nessas culturas as relações entre dois indivíduos do sexo masculino são aceitas sem comprometer a masculinidade dos sujeitos. As culturas das tribos Sambia, Siwa e Kraô diferem da cultura da maioria dos países ocidentais, demonstrando que essas ações são construídas de maneira histórico-culturais, pois há diferentes entendimentos sobre masculinidades e feminilidades. Mas vale lembrar que a literatura trás apenas relações existentes entre homens. A repressão sexual das mulheres parece ser evidente em todas as culturas.

1.2. Educação Física e Sexualidade: da Escola à Universidade.

Homens não nascem prontos, não nascem violentos, nem saem da barriga da mãe sedentos de poder, nem dispostos a 'comer todas' usando o sexo como arma contra as mulheres. Os homens são ensinados, dia a dia, em nossa sociedade, a serem assim (SEFFNER, 2008).

Contemporaneamente, cada vez mais as pessoas se encontram por meio de interfaces em detrimento do contato físico direto. Esta nova condição tem, aparentemente, excluído o papel do corpo na educação. Vivemos uma desmaterialização do corpo? Acreditamos que não. Ao contrário, a cada dia encontramos uma quantidade maior de estudos que tentam dar conta de suas complexas conformações educativas. Estudos sobre corporeidade e suas múltiplas linguagens e expressões nos ajudam a compreender que o corpo é o principal instrumento de comunicação e o primeiro elo com o mundo. Aos poucos, o corpo vem se movendo da periferia para o centro das análises e interpretações (BONACELLI, 2010).

Diversos autores (FOUCAULT, 1988; LOURO, 2004; PARAÍSO 1997) entendem que as relações de gênero e sexualidade estão sendo estabelecidas através de uma construção discursiva atrelada a diversos campos, entre eles o currículo. E isto pode se dar desde a educação infantil até a universidade.

Sabemos que o currículo também é construído social e culturalmente e, segundo Lima (2002, p. 38),

a cultura e o contexto social são alguns dos aspectos determinantes na formação da concepção de corpo que o homem vem desenvolvendo ao longo da história. Pode-se dizer também que a linguagem simbólica, hábitos, costumes, gestos, modos de falar e andar são alguns elementos da corporeidade que configuram afora da presença e expressão dos indivíduos.

A relação estabelecida entre a corporeidade e as expressões do sujeito implica em vivências no meio sociocultural que resultam no desenvolvimento dos domínios do comportamento referentes aos aspectos cognitivo e sócio afetivo. A análise do fenômeno da corporeidade perpassa pela compreensão de conceitos subjacentes, entre eles corpo e consciência corporal (GENÚ, 2007).

Sendo assim, entendemos que a educação física não é uma educação do movimento ou pelo movimento, mas sim uma “educação de corpo inteiro”, o que significa que o corpo deve ter uma relação com ele mesmo, com o corpo dos outros e com o espaço. No entanto, ele continua ‘esquartejado’, partido em pedaços. É impossível perceber o humano em partes, só como corpo ou só como mente, bem como separado de seu contexto na sociedade, no universo (ROLIN, 2002).

De acordo com Crozara e Caixeta (2007), tradicionalmente, quando o corpo aparece como tema na escola, seja na educação física ou em outros componentes curriculares, isto se dá na perspectiva da higiene, do conhecimento de seu funcionamento biológico ou relacionado com aspectos da saúde, do emagrecimento e dos benefícios da atividade física.

Para corroborar com essa ideia, Souza (2008, p.31) nos diz que:

A escola [...] vem tendo como referência os conhecimentos biológicos e médicos no ensino do corpo. Desse ponto de vista, a educação escolarizada tem restringido os processos de ensino e aprendizagem sobre o corpo aos conteúdos e metodologias propostas no ensino de ciências ou nas aulas de educação física.

Identificamos aqui um paradoxo, pois, como já vimos, a produção de conhecimento em educação física nas últimas décadas tem combatido, do ponto de vista pedagógico, o predomínio do paradigma biológico.

Contudo, é preciso lembrar que a sociedade em que vivemos é administrada por longos processos de instituições que constroem o indivíduo articulando-o ideologicamente à ordem, reprimindo as suas manifestações “anormais” e recompensando as “normais” (FIGUEIREDO, 2009). Dentre estas instituições encontram-se a escola e a universidade, que como parte da sociedade onde se inserem, também estão marcadas por estas ações. Sem dúvida alguma, tais atitudes influenciam muito na corporeidade dos sujeitos que passam por estes espaços.

Louro (2010, pp. 43-44) enfatiza que a:

[...] noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existam muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de

masculinidade e feminilidade e uma única forma normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico. [...] Os sujeitos e as práticas culturais que não ocupam este lugar recebem as marcas da particularidade, da diversidade e da instabilidade.

Sendo assim, um dos principais locais em que a homofobia se faz presente é nas escolas. Pois é na escola que crianças e jovens passam grande parte do seu dia. Este espaço abre precedente para discriminarmos e sermos discriminados. É no ambiente escolar que as subjetividades das crianças e jovens são constituídas.

De acordo com Meyer (2003), os estudos contemporâneos sobre o espaço escolar e as práticas pedagógicas que nele se desenvolvem tem mostrado como estamos sempre operando a partir de uma identidade que é norma, por isso mesmo, quase invisível.

Registre-se que para Foucault (1999) a norma é um dos mecanismos de poder pelo qual a biopolítica se expressa, gerando uma verdade a ser seguida, como o correto, o adequado, em uma espécie de totalidade para além da qual estariam os anormais. Estes, então, seriam inferiores, marginalizados e excluídos do que a sociedade vê como normal ou normalizado.

Percebemos isso a partir da aceitação social demasiadamente evidenciada no homem branco, católico, jovem, magro, de classe média e heterossexual. O cidadão que apresenta alguma característica diferente das citadas, provavelmente, já sofreu algum tipo de discriminação. De modo a complementar essa ideia, a autora Sell (2006) nos lembra de que mesmo antes de nascermos somos submetidos a valores pré-estabelecidos e a padrões sexuais predeterminados. A mesma autora ressalta a dicotomia existente entre duas formas de expressão sexual: a hetero e a homossexualidade. A primeira, vista como normal e, a segunda, como um exercício desviante das regras bem aceitas. Pensamos ser importante complementar lembrando que não só o homossexual é visto como “desviante das boas maneiras”, mas todos que não se encaixam na heterossexualidade.

Nossa sociedade e a mídia, muitas vezes, pregam uma cultura heteronormativa, ridicularizando homossexuais, travestis e transexuais em programas de “comédia”, que acabam satirizando a orientação sexual não dominante. Isso pode levar ao aumento do

preconceito e da homofobia. Para Caetano (2005, p. 96), “o processo educativo não se limita aos espaços oficiais e extra-oficiais da escola, destacando a visibilidade midiática das homossexualidades, a mobilização social do segmento e a aprendizagem da invisibilidade do sujeito e da temática homossexual na educação escolar”.

Segundo Leão, Ribeiro e Bedin (2010), o trabalho com a orientação sexual na escola deve contribuir para o fomento de questionamentos de valores discriminatórios e de atitudes preconceituosas. Porém, Junqueira (2009) coloca que a escola configura-se em um lugar de opressão, discriminação e preconceitos no qual milhões de jovens e adultos LGBT estão submetidos à violência. Muit@s del@s vivem “situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autculpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado” (JUNQUEIRA, 2009, p. 15).

Colaborando com essa ideia Abramovay, Castro e Silva (2004) ressaltam que estas violências muitas vezes não são percebidas como algo negativo e intencional, ou seja, vem ocorrendo uma naturalização das mesmas. Entre elas podemos citar o sexismo, a homofobia e o racismo. “Isto é mais grave quando ocorre em ambiência escolar e dela participam ativa ou passivamente, além de alunos, também professores, que deixam assim de exercer a função pedagógica de combate das violências” (p. 255).

Retornando às ideias de Junqueira (2009), é importante salientarmos que mesmo @s professor@s estando conscientes de que seu trabalho se relaciona diretamente com os direitos humanos, há necessidade de também estarmos cientes que estamos envolvidos na tessitura de uma trama em que o sexismo, a homofobia e o racismo produzem efeitos e que, apesar de nossas intenções, terminamos muitas vezes por promover sua perpetuação.

Antes, acreditava-se que as famílias apresentavam resistência à abordagem dos temas relacionados à sexualidade no âmbito escolar, mas atualmente sabe-se que os pais reivindicam a orientação sexual nas escolas, pois reconhecem não só a sua importância para as crianças e jovens, como também a dificuldade de falar abertamente sobre o assunto em casa. Prova disso foi uma pesquisa do Instituto DataFolha, realizada em dez capitais brasileiras e divulgada em junho de 1993, constatou que 86% das pessoas ouvidas eram favoráveis à inclusão de orientação sexual nos currículos escolares

(BRASIL, 1998). Atualmente essa temática faz parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) possibilitando assim o desenvolvimento dos conteúdos que abrangem a orientação sexual nas escolas¹².

Contudo, a abordagem à inclusão da orientação sexual nas escolas, que grande parte dos pais se refere e que os professores se sentem mais confortáveis em realizar, é alusiva aos acontecimentos fisiológicos e biológicos ligados ao sexo, isto é, os métodos contraceptivos, a gravidez na adolescência e as doenças sexualmente transmissíveis, enquanto os temas que envolvem as relações sociais de gênero e das sexualidades são colocados em segundo plano, sendo que estes são assuntos tão importantes quanto os acontecimentos fisiológicos e biológicos. E, por serem tão esquecidos, merecem uma atenção especial na hora de pensarmos sobre a os conteúdos referentes à sexualidade nas escolas.

Nas universidades, a situação parece ser similar, salvo em alguns cursos em que um determinado professor estudou a temática em certo momento de sua trajetória acadêmica e acaba utilizando-se dos conhecimentos e aprofundando discussões em sua prática docente. Contudo, essas situações acontecem raramente. Fora essas exceções, Louro (2010) percebe e reconhece que tanto nas escolas como nas universidades a temática é abordada de uma forma simplória. As instituições promovem ciclos de palestras ou convidam “representantes” da minoria em questão ou, ainda, se passa um filme seguido de um debate para dar-se por atendida a ausência do tema.

Por exemplo, na minha graduação em educação física não lembro, em nenhum momento, de ter tido discussões aprofundadas a respeito da temática de gênero e sexualidade, a não ser na disciplina de futebol, que se limitou a abordar apenas a inserção das mulheres nesta prática esportiva, quando poderia ter explorado diversas outras vertentes desta temática. Mas é uma iniciativa que precisa ser destacada, já que esta disciplina teve a preocupação de abordar o assunto gênero. Porém, discussões mais voltadas aos aspectos biológicos foram feitas com mais frequência. Não podemos esquecer que o curso de educação física está inserido na área da saúde e esses conteúdos

¹² Com a inclusão da orientação sexual nas escolas, a discussão de questões polêmicas e delicadas, como masturbação, iniciação sexual, o “ficar” e o namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia, dentro de uma perspectiva democrática e pluralista, em muito contribui para o bem estar das crianças, dos adolescentes e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura (BRASIL, 1998, p.293).

são muito importantes para a nossa formação. Contudo, também acredito que para a formação de professores de educação física é necessário haver uma discussão aprofundada na universidade sobre as questões referentes à sexualidade em uma perspectiva das ciências humanas, e não apenas abordar assuntos na perspectiva biológica. Pois o que percebemos é que os assuntos sociais, dentro do curso de educação física (ao menos em minha formação) acabaram sendo deixados em segundo plano.

É o que já discutia Bourdieu (1988) ao analisar estatisticamente diversas formas opostas de capital cultural¹³ na universidade. O autor traz informações sobre as maneiras que as elites acadêmicas tendem a reagir às mudanças e às pressões sobre as circunstâncias do ensino superior. Ao estudar universidades francesas, o autor coloca que as pesquisas que estão ligadas à área da medicina – ciências da saúde – possuem maiores oportunidades de financiamento do que as pesquisas referentes às ciências humanas. Isso pode deixar mais claro o porquê dos assuntos referentes às ciências biológicas serem mais discutidos do que os que dizem respeito às humanas.

Além disso, Bourdieu coloca que as pessoas que ingressam nesses cursos são oriundas de classes sociais dominantes e tem interesse em preservar o *status* oferecido pela área acadêmica. O sociólogo caracteriza a academia como uma instituição fundamentalmente conservadora que reproduz e reforça as distinções de classe social. A partir dessas ideias podemos incluir ainda a questão dos sexos e dos gêneros. As definições de sexo ditam, muitas vezes, quem pode ou não fazer determinadas atividades na universidade, como, por exemplo, homens na dança. Pois ser ou aparentar ser heterossexual é um privilégio simbólico que significa “ser como se deve”, estar dentro da norma.

¹³ Uma das contribuições principais de Pierre Bourdieu para a sociologia é a elaboração do conceito de capital em contextos sociológicos. Bourdieu estudou diversas categorias fundamentais do capital e as formas em que podem ser trocadas e transformadas, incluindo: capital social (decorrente de redes das relações sociais e influência), o capital econômico (apropriação de dinheiro, ações, etc.) e o capital cultural (decorrente de prestígio, bens culturais produzidos e posições dentro de instituições culturais, como as universidades, por exemplo). O capital cultural é descrito em três formas: o *estado incorporado* (em que a cultura é, literalmente, "encarnada", como quando um estudioso internaliza conhecimento durante o período de um programa de pesquisa de doutorado), o *estado objetivado* (quando a cultura se manifesta em objetos, como pinturas ou livros), e o *estado institucionalizado* (em que o estatuto cultural é reconhecido e legitimado por instituições, como um grau conferido, ou uma nomeação prestigiosa realizada) (BOURDIEU, 1999).

1.3. Dança, gênero e sexualidade

“Coisas inteiramente naturais para nós, são históricas” (MAUSS, 1974, p.228).

A dança, por ter como instrumento principal o corpo, está muito ligada às questões de gênero e sexualidade. Por esta razão, nos últimos anos, muitos trabalhos estão sendo desenvolvidos com esta temática (HANNA, 1999; SANTOS, 2009; ANDREOLI, 2010; NASCIMENTO e AFONSO, 2011).

Andreoli (2010), em sua pesquisa de mestrado, demonstrou uma forte associação da dança com a homossexualidade, sendo um elemento marcante na fala de seus entrevistados. De acordo com o autor, isto pode se dar por uma questão sócio-histórica.

Conforme Bourcier (2001) relata em seu livro *História da dança no Ocidente*, a figura masculina tinha sua presença central no balé de corte.

Luís XIII dançou e assumiu papéis de mulher em cena. Luís XIV da França (1643-1715) também. Este dançou papéis como o de ordenhadora, rei ou Deus Apolo e foi glorificado como o “Rei Sol”, devido a um papel que fez aos 15 anos de idade e a aristocracia aplaudia o nobre que dançava (HANNA, 1999).

A igreja dominante excluía as mulheres dos papéis, “mulheres bem educadas não apareciam em palcos públicos, os homens dançavam os papéis das mulheres como travestis” (HANNA, 1999, p. 184).

Porém, com o surgimento do balé romântico as bailarinas entraram em cena sendo as principais figuras dos espetáculos, enquanto os homens passaram a ser coadjuvantes (BOURCIER, 2001).

Corroborando com Hanna (1999) e Bourcier (2001), Domingues e Bandeira (2010) relatam que no surgimento do balé apenas os homens dançavam, mas com o passar do tempo esse espaço foi conquistado pelas mulheres. E mais do que isto, o balé passou a ser caracterizado como uma dança tipicamente feminina. Esta mudança cria, então, nos dias de hoje, um espaço para a manifestação do preconceito. Atualmente, o homem que dança balé tem sua masculinidade comprometida socialmente, pois se construiu uma visão de que esta manifestação cultural quando praticada por homens é realizada apenas por homossexuais.

Ainda de acordo com Domingues e Bandeira (2010), tal fenômeno ocorre porque essa prática envolve certa sensualidade e leveza, características culturalmente atribuídas às mulheres. A partir destes fatos históricos, fica mais fácil compreender porque ainda há carência do público masculino na dança clássica.

Segundo Bourcier (2001), os homens retornam à cena de uma maneira mais significativa no período do nascimento da dança moderna americana, com Ted Shaw (1891 – 1972). “A partir do ano de 1916, Shaw passa a compor balés para serem dançados por homens” (p. 260). Entretanto, reflexos de uma concepção machista, que relaciona a dança apenas às atitudes delicadas, sensíveis e femininas, permanecem até hoje.

Outro fator interessante de ser analisado é o que traz Barnes (1974), citado por Hanna (1999). O autor diz que muitos dos principais bailarinos e coreógrafos foram e tem sido homossexuais e bissexuais. Mazo (1974), também citado por Hanna (1999), calculou o número de bailarinos *gays* comparados com os de heterossexuais e encontrou seis dos oito bailarinos principais. O autor ressalta, ainda, que o corpo de baile era “esmagadoramente *gay*”.

Hanna (1999, p. 180) em seu livro “Dança, sexo e gênero” busca explicar porque as mulheres e os homens *gays* predominam na dança na cultura ocidental. A autora diz que:

Embora a dança seja uma forma de arte, ela entrelaça ramificações de bailarinas, coreógrafos e produtores como indivíduos e membros de grupos étnicos e/ou econômicos e de papéis sexuais, também num ambiente da história cultural marcado pelos movimentos de liberação das mulheres e dos gays, e pelas reações correspondentes.

Além disso, ela traz muitas outras questões que tentam dar conta de entender o porquê dos gays e das mulheres estarem muito envolvidos com o universo da dança, Hanna (1999) mostra que as mulheres e os *gays* são grupos estigmatizados e que, ao longo da história, vem sofrendo discriminações e preconceitos. Segundo a autora, estes fatores podem fazer com que este público procure fugir dos constrangimentos econômicos e sociais, tendo encontrado na dança uma opção.

A partir desses fatos podemos entender por que a sociedade vê o balé como uma prática feminina ou homossexual. Porém, ainda há certo tabu quando se fala em homossexualidade e dança. É o que demonstra as pesquisas de Stinson (1998). A autora relata que os profissionais envolvidos no ensino da dança apenas se manifestam sobre a questão da sexualidade de seus bailarinos falando que nem todos os homens na dança são *gays*. Ela ressalta que a preocupação em defender esta questão se dá pelo fato de que tais ideias sobre homens e dança mantém afastados os heterossexuais que poderiam dar *status* à profissão.

O medo da homossexualidade – a própria ou a dos outros – realmente pode afastar potenciais estudantes de dança do sexo masculino. Entretanto, acho que o problema não é a homossexualidade, mas as atitudes que tantas pessoas adotam a respeito do assunto. E acho que contribuimos para esse problema toda vez que afirmamos para meninos ou para seus pais que nem todos os dançarinos são homossexuais e que eles não deveriam se preocupar com a possibilidade de que a dança, nas palavras de um jovem que entrevistei, fará qualquer um "virar *gay*". Embora conheça muitos homens heterossexuais no mundo da dança, incluindo os cinco do corpo docente da minha universidade, e certamente não pense que a orientação sexual possa ser causada por qualquer atividade em particular, nossas reiteraões inadvertidas frequentemente enfatizam a ideia de que ser *gay* é algo com que nos devemos preocupar seriamente (STINSON, 1998, p. 58)

No entanto, Hanna (1999) lembra que a dança proporciona estímulos multissensoriais conjugados ao conhecimento e chama a atenção para a sexualidade, gerando emoções. Desta forma, os homossexuais são atraídos pela dança, pois, o mundo da arte oferece a eles uma oportunidade para libertar e expressar a sensibilidade estética emocional e erótica, um isolamento da sociedade que em parte os rejeita, um espaço para a corte e uma arena que pode tratar de suas angustias e interesses.

Portanto, é importante entendermos que cada sociedade, ao seu tempo e ao seu modo, determina as suas representações, suas proibições e suas concessões. Este processo de construção humana não é neutro ou isento de intenções. Ele se dá em campos de disputa pelo poder-saber, tornando a sexualidade um campo político da vida humana (FURLANI, 2009).

Este campo político é dominado por um discurso construído socialmente que define o que é aceito ou não. Porém, “a maior parte de nossos desejos parece incompatível com a maior parte das normas sociais estabelecidas” (GAIARSA, 1995, p. 24). Esses desejos, ainda que inconscientes para o sujeito, que não os reconhece ou não

os aceita, são, apesar disso, visíveis para qualquer observador externo que esteja atento, disposto ou interessado em perceber.

Levando em consideração que para vencer o preconceito é preciso muita discussão e luta pelos direitos, compreendemos que ainda se faz necessário refletir e debater assuntos como este, de modo a acelerar o processo de aceitação da homossexualidade. Mesmo por parte dos próprios homossexuais, pois eles também estão inseridos nesta sociedade e carregados de valores e crenças por ela pré-estabelecidos. Logo, muitos não conseguem perceber o discurso sexual realizado contra eles mesmos, e por isso não se aceitam, provocando uma homofobia internalizada¹⁴.

Nos dias de hoje ainda temos muitos incômodos referentes ao corpo, exemplo disso é o restrito contato corporal. Ainda há receio de sermos tocados e de tocarmos. Estes gestos permitem uma maior liberdade de expressão, características não desejadas por instituições dominantes em nossa história, como a igreja católica. A dança é uma forte ferramenta para passarmos a refletir sobre essas questões.

Além disso, há algum tempo, a divisão entre o corpo e a alma era evidente. A alma prevalecia sobre o corpo e tudo que era corpóreo passava a ser mal visto à vida espiritual. “As atividades físicas voltadas ao prazer estético estiveram relacionadas com a esfera do mal” (ANZAI, 2000, p. 71).

Fazendo uma analogia entre dança e gênero, as modalidades de danças mais difundidas e as consideradas tradicionais (como dança clássica, dança de rua, jazz, danças de salão e danças folclóricas, por exemplo) estariam para a heterossexualidade – sendo aceitas socialmente sem quaisquer indagações –, assim como a dança contemporânea e a dança moderna estariam para as outras formas de expressão sexual – menos aceitas.

Para tornar esta analogia mais clara, que tal pensarmos no fato de assistirmos algum dos estilos de dança mais conhecidos? Logo identificamos que o que está sendo feito é dança. Porém, quando tratamos de trabalhos de dança contemporânea e dança moderna é comum escutarmos questionamentos como: “isso é dança?”, “pode se dançar sem música?” ou, ainda, “avisa para ele (bailarino) que a música acabou”. Ou seja, a

¹⁴ Para mais informações sobre homofobia internalizada ver Pereira e Leal (2002).

dança contemporânea e a dança moderna, por ter uma menor circulação, muitas vezes são mal compreendidas (ou nem são compreendidas) aos olhos de leigos – assim como a homossexualidade.

Retomando a analogia, o mesmo pode acontecer quando vemos um casal heterossexual nas ruas. Eles não costumam ser examinados, nem vigiados e muito menos prejudgados. Porém, quando casais que fogem à heterossexualidade são vistos nas ruas atraem olhares por vezes curiosos, por vezes preconceituosos.

Quanto à dança, Strazzacappa (2007, p. 2) relata em seu artigo que:

Hoje, ao interrogarmos crianças e adolescentes sobre que imagens vêm à mente quando se fala em dança, o ballet clássico ainda aparece em primeiro lugar, porém não mais como soberano. Sua posição é seguida de perto pelas danças de rua (também conhecidas por hip hop, break, street dance) e pelas manifestações populares como a capoeira, o funk e o axé. Por vezes, encontramos algumas manifestações ligadas a danças étnicas, como a dança do ventre, o tango e o forró, estes últimos também vistos como danças de salão. As nomenclaturas dança moderna ou dança contemporânea sequer são citadas.

É importante ressaltar que por muitas pessoas ignorantes¹⁵ a dança contemporânea e a dança moderna não são vistas como dança. Assim como muitas vezes, de maneira precipitada e preconceituosa, casais não heterossexuais não são caracterizados como casais.

¹⁵ A palavra ignorante não está, de modo algum, sendo utilizada de maneira pejorativa, mas sim referindo-se a falta de conhecimento sobre algo ou ainda a ignorar o conhecimento sobre algo.

2. CAPÍTULO II - CORPO(S) CONTEMPORÂNEO(S)

O corpo: a beleza, o pecado e a doença

A Igreja diz: O corpo é uma culpa.

A Ciência diz: O corpo é uma máquina.

A publicidade diz: O corpo é um negócio.

O corpo diz: Eu sou uma festa.

(Eduardo Galeano)

2.1 O corpo na sociedade contemporânea

Nunca se falou tanto em corpo como neste século. Nas academias de ginástica e de dança o corpo é modelado para parecer sempre jovem, atlético, favorecendo a estética e, por vezes, a saúde. Porém, esses corpos elegantes, musculosos e vigorosos nem sempre se relacionam bem com outros corpos, com outras pessoas e com tudo que o mundo contemporâneo proporciona. Partimos da premissa de que o corpo humano possui várias formas de linguagem e expressividade de seus sentimentos e sensações, com uma carga histórico-cultural herdada por gerações.

Considerando que o corpo já passou por tantos significados ao longo da história, ao nos depararmos com este capítulo percebemos ter em mãos uma tarefa bastante complexa, ou seja, analisar o corpo na sociedade contemporânea a partir dos manuscritos já existentes.

As teorias contemporâneas sobre os estudos do corpo têm demonstrado que cada vez mais não há separação entre corpo e mente e entre o corpo biológico e o corpo cultural. O corpo já não é mais visto como um instrumento, como uma máquina, como uma estrutura que já nasce pronta, fixada. Cada vez mais o corpo é visto como algo que se revela aberto a mudanças, como um processo vivo, em constante transformação. Um corpo individual, diferenciado, mas permeado pelo meio, por suas experiências em ação com o mundo, em permanente relação.

Por outro lado, percebemos que os homens e as mulheres não se compreendem como um corpo, mas sim como possuidor de um corpo. Isso se dá por consequência de um longo processo histórico de desvalorização do mesmo. Devemos viver a

corporeidade nos sentindo como corpos significativos e expressivos, sendo este corpo considerado de forma unitária e não fragmentada.

De acordo com Gaiarsa (1995) corpo e alma são conceitos exigidos pela ideologia social e tem pouca correspondência com o que de fato acontece. O autor coloca que corpo é o que se vê no outro e em si mesmo (em um espelho, por exemplo) e alma é o que se pensa, misturado com o que se sente, se imagina, se quer, se deseja, se teme. Todas elas fundamentalmente ligadas e dependentes do corpo. O único sentido objetivo para a distinção entre corpo e alma, segundo o autor, é “a evidente diferença entre a minha imagem *interna* de mim mesmo – que eu sinto; e a imagem *externa* de mim mesmo, a que eu posso ver em um espelho ou em um filme, e que é exatamente como o outro me vê” (GAIARSA, 1995, p.20).

Se diversos estudos apontam a não separação entre corpo e alma, por que ainda negamos o corpo? Entendemos o corpo como sendo construído de maneira histórica e culturalmente. Logo, retomar a história do corpo se faz necessário para entendermos o corpo contemporâneo. É preciso desnaturalizá-lo, demonstrando os diversos discursos que foram e alguns que ainda são transmitidos e reforçados socialmente.

Gaiarsa (1995) em seu livro “*O que é corpo?*” tenta demonstrar, através da história, os motivos que levam a essa negação. Evidenciando o corpo, na história da humanidade, sempre como algo errado, pecaminoso, podre, grosseiro, inferior e subversivo. O autor relembra os grandes massacres ocorridos nos campos de batalha nas guerras, do corpo escravo de si mesmo, da proibição social do corpo em sentir prazer, ou seja, a luta permanente entre os desejos sexuais “do corpo” e as exigências de uma presumível “boa educação”.

Tanto no período em que o Brasil foi administrado como colônia quanto no período onde a administração foi imperial, Anzai (2000) salienta que por razões religiosas e pela existência da escravidão, onde os esforços físicos eram relacionados às atividades realizadas pelos escravos, não havia incentivo para as atividades ligadas ao cultivo do corpo. Além disso, os padrões de beleza da época eram diferenciados dos que conhecemos hoje. As mulheres deveriam ter a pele branquíssima e o corpo avantajado,

rechonchudo. Mais do que estar bela, o alcance desses quesitos, principalmente pelas mulheres, demonstrava que elas pertenciam a classes sociais mais altas¹⁶.

O autor lembra que hoje ainda vivemos reféns de padrões pré-estabelecidos, em uma espécie de ditadura da estética corporal. Porém, no mundo contemporâneo, essa lógica se inverteu, os gordos são praticamente obrigados a sentir culpa de sua aparência, não pelo fato da gordura não ser benéfica, mas porque esta culpa se faz necessária para beneficiar uma indústria que se aproveita desta insegurança (ANZAI, 2000).

É importante estarmos cientes de que a construção social do corpo acontece de maneira coletiva e individual. Nem a cultura é um ente abstrato que nos comanda, nem somos puramente receptores passivos que ficamos a esperar as diferentes ações que sobre nós se operam. Reagimos a elas e muitas vezes aceitamos porque a cultura se mostra um campo político como o corpo, sendo assim, designa uma unidade biopolítica. Isso nos leva a pensar o corpo como algo que se produz levando em consideração a história, isto é, o nosso corpo só pode ser resultado do nosso tempo (GOELLNER, 2010).

Por ser resultado do nosso tempo, cada corpo trás consigo memórias geradas por tudo que foi por ele vivenciado. Neto (1996) fala que são através das experiências e dos diferentes momentos da vida que vão se construindo e se reconstruindo o corpo. Navas (2008) ressalta que o corpo é lugar de lembranças e esquecimentos, um *locus* de memória, recheado de informações que nele se fixam. Envoltos de composições que vão da absoluta originalidade até o *deja-vù* mais estratificado.

O grande filósofo e historiador Foucault (1977) evidencia o resultado de processos disciplinares realizados por instituições (escolas, quartéis, igrejas e fábricas) nos séculos XVIII e XIX, atingindo seu auge no início do século XX. Por serem espaços disciplinares, produzem corpos disciplinados, corpos dóceis, com o objetivo de torná-los mais obedientes e mais úteis para o Estado. Estas técnicas, inseridas na sociedade disciplinar, tinham como objetivo submeter os indivíduos a um conjunto de dispositivos de saber-poder, baseados na normalização de comportamentos e na vigilância.

¹⁶ Soares e Fraga (2003) também trazem contribuições a este respeito, apresentando algumas considerações sobre os corpos contemporâneos alinhados, lisos e esbeltos. Os autores trazem exemplos da história do corpo para explicar a atual obsessão por esses ideais de beleza.

Já Deleuze (1992) explora a transição da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, apontando possíveis aspectos de distinção entre estas duas sociedades. O autor diz que estamos entrando em sociedades de controle, ou seja, as sociedades já não são exatamente disciplinares. Visto que o autor nos faz perceber a existência de uma crise nas instituições que regem a sociedade disciplinar (escolas, quartéis, igrejas e fábricas).

Enquanto nas sociedades de disciplina não se parava de recomeçar (da escola se ia para a caserna, da caserna para a fábrica) e as atividades se davam sempre em espaços fechados, nas sociedades de controle os espaços são abertos e nunca se termina nada, a empresa, a formação, a sociedade e, conseqüentemente, seus serviços e os indivíduos coexistem de uma mesma modulação como que de um (de) formador universal (DELEUZE, 1992).

Principalmente durante esses últimos dois séculos alcançamos avanços sociais, intelectuais e tecnológicos, além da conquista de diversos direitos trabalhistas. Porém, quando pensamos em atitudes sólidas de mudança de comportamento identificamos poucos avanços. O que se percebe hoje é a existência de uma “pseudocrítica social”. Embora os indivíduos tenham a possibilidade de um “livre arbítrio”, eles ainda continuam sendo, vigiados, dominados e modelados.

Logo, já não estamos mais em um momento de cárcere completo, mas sim de um controle aberto e contínuo. Penso que podemos citar como exemplo o celular, as redes sociais, a invenção do GPS. Pois, mesmo estando fora das fábricas, das escolas e das igrejas, ainda somos pacientes contínuos das disciplinas e das vigilâncias.

A partir disto, principalmente nós professores, temos então o desafio de pensar em atividades que não sejam vistas como adestramento ou pura repetição mecânica. Apesar disso, as pessoas, preocupadas em encontrarem saídas para seus corpos, os quais consideram imperfeitos, entram, então, em uma dura e controlada disciplina corporal “com exercícios feitos mecanicamente, e num rígido regime alimentar, como se tais atitudes pudessem garantir o seu ‘lugar ao sol’, independente de suas condições sociais, intelectuais ou profissionais” (ANZAI, 2000, p. 75).

Segundo Soares e Fraga (2003, p. 78) esses

corpos jovens, esbeltos, longilíneos, altos, saudáveis, e ativos de hoje são aqueles que há muito tempo encararam a retidão. A aparência externa tornou-se uma pregação subjetiva mais profunda, que potencializa o sujeito a exterminar em si mesmo todo o tipo de desvio que o desalinhe física ou moralmente.

Sendo assim, percebemos que o corpo é o local de inscrição dos discursos e representações culturais, que posicionam os sujeitos em lugares sociais específicos, por meio da construção de diferentes “marcas” corporais (LOURO, 2004).

2.2 A busca pelo corpo “perfeito”

De acordo com Goellner (2010) o culto ao corpo tem seu início no final do século XVIII se intensificando no século XIX. Pois é neste período histórico que o corpo adquire relevância nas relações que se estabelecem entre os indivíduos. É neste século, também, que surge a “moral das aparências”, que faz convergir o que se aparenta ser com o que, efetivamente, se é.

Para exemplificar o caráter transitório, mutável e histórico das relações do corpo e da sociedade, Goellner (2010) apresenta duas transformações sociais que ocorreram no século XIX: o banho e a intensa prática de atividades físicas, em especial a ginástica.

A autora afirma que o banho nem sempre esteve ligado à ideia de limpeza e higienização do corpo. Na Idade Média, o banho estava ligado às atividades festivas, aos prazeres corporais, a excitação sexual, ao erotismo. A população apenas banhava-se nas partes visíveis, como no rosto e nas mãos. Pois se acreditava que pelo fato da pele ser uma superfície porosa o banho permitiria a penetração de vírus e agentes malignos ao organismo mais facilmente.

Foi no período da Revolução Industrial que a ideia de corpo como máquina se potencializou. A atividade física, principalmente a ginástica, passou a ser realizada visando fortalecimento corporal. Porém, de acordo com a autora, a ginástica neste período compreendia diversas práticas corporais, tais como exercícios militares de preparação para a guerra, acrobacias, danças, cantos, corridas, lutas, marchas. Importava-se com a formação do caráter, potencializando a energia individual, aumentando a força, a resistência e a agilidade. Enfim, o treinamento era pautado para a lógica do rendimento, da produtividade (GOELLNER, 2010).

“A Milícia integralista (...) tinha como objetivo a formação do soldado integral. Essa formação prescindia de uma educação moral e corporal, afinal é no corpo que se inscreve a história pessoal de cada um e, também, de seu tempo” (SIMÕES e GOELLNER, 2012, p. 331).

É impossível negar que o corpo contemporâneo incorporou muito dos valores construídos naquela época. Logo, no contexto atual Pelegrini (2004) diz que a

insatisfação com o corpo resultou na incorporação social da prática do exercício físico com fins estéticos.

As representações de beleza, saúde, doença, vida, juventude, virilidade, entre outras, não deixaram de existir, apenas transmutaram-se, incorporaram outros contornos, produziram outros corpos. Corpos que, simultaneamente, mantêm vínculos com o passado e carregam em si potencialidades do futuro (GOELLNER, 2010, p. 38).

Atualmente, passamos por um período onde a imagem corporal é demasiadamente valorizada. A busca pelo corpo canônico¹⁷ se tornou uma ideia fixa na contemporaneidade. Pois, de acordo com Florentino e Florentino (2007) as questões da imagem corporal têm representado a aceitação ou não do indivíduo em todas as esferas (social, cultural, política e econômica) da sua interação, seja no trabalho ou nas relações pessoais, podendo o corpo tornar-se, inclusive, fator de discriminação e exclusão social, caso o indivíduo esteja fora dos limites estabelecidos pelos padrões vigentes em nossa sociedade.

Esses fatores podem levar a busca descontrolada ao referido corpo canônico, podendo acarretar até mesmo doenças. É possível notar isso com o crescente número de casos de bulimia e anorexia e a evolução da medicina estética, resultando em um aumento excessivo de realizações de cirurgias plásticas. Podemos citar como outros exemplos de reconstruções de corpos, os tatuadores e as tatuadoras, os e as halterofilistas, os e as modelos. As mudanças ocorridas nesses corpos se referem a ideologias, modas ou crenças. E todos esses modelos e padrões de corpos são fortemente veiculados pelas mídias.

De acordo com Pelegrini (2004), a superexposição de modelos corporais nos meios de comunicação contribuiu para a divulgação de uma ótica corpórea estereotipada e determinada pelas relações de mercado. Logo, o corpo é um objeto de reconstrução cultural e social. Na mídia contemporânea há prevalência de corpos que se encaixam em

¹⁷ Fontes (2009, p. 82) conceitua corpo canônico como “a determinação da corporeidade físico-anatômica predominante na cena sociocultural contemporânea e corresponde a um modelo de construção da identidade e da imagem próprio das últimas décadas do século XX”. O corpo canônico é sinônimo do modelo corporal, marcado pelo culto a chamada boa forma, o corpo estandarizado onipresente nos meios de comunicação de massa. A autora ainda afirma que “a ideia de corpo canônico não equivale, necessariamente, à beleza física. O corpo idealizado, configurado conforme os parâmetros que podemos considerar como de boa forma é, antes de ser um corpo bonito, um corpo reconstruído a partir de um conjunto de discursos, práticas e procedimentos de várias naturezas que visam torná-lo culturalmente adequado, capaz de atender às exigências de uma corporeidade supostamente considerada ideal” (p. 84).

um padrão estético “aceitável”, mediado pelos interesses da indústria de consumo. Modelos corporais são evidenciados como indicativo de beleza em todos os formatos de mídia. Esse conjunto de fatores acabou por criar no imaginário social uma ligação entre “corpo ideal” e sucesso.

Além disso, Anzai (2000) complementa essa ideia dizendo que a mídia, ao anunciar produtos referentes à beleza estética, reforça os sistemas hierárquicos de valores, tornando a beleza o ponto alto desta hierarquia, o que pode acarretar em uma busca descontrolada à ascensão social, profissional ou mesmo afetiva, motivada exageradamente à aparência física de seus corpos.

Garcia (2004, p. 200) ressalta que mais do que mensagens apelativas, o corpo, na mídia, ressalta-se como um estímulo ao “sucesso”, a “fama” – um projeto de corpo em evidência, na moda.

A imagem do corpo contemporâneo impregna-se de (de/trans)formações biotecnológicas e socioculturais. O corpo toma um lugar de tamanha importância no nosso cotidiano, e por isso é o centro do debate com suas alterações artificiais de próteses, exercícios de musculação e tratamentos estéticos para homens e mulheres. A ordem da aparência investe em enunciados capazes de agilizar a imagem corporal, que a publicidade tanto preza em divulgar como um brinde promocional, isto é, projeta-se o corpo como algo a mais (um plus) do anúncio.

Santin (1993) indica que grande parte dos programas televisivos são responsáveis pelo convencimento da opinião pública sobre a utilização do corpo. As propagandas ideológicas são os principais meios para definir os comportamentos dos corpos.

Adorno e Horkheimer (1985) corroboram trazendo o conceito de Indústria Cultural. Os autores dizem que a indústria cultural possui padrões que se repetem com a intenção de formar uma estética ou percepção comum voltada ao consumismo. No entanto, os autores destacam a necessidade de perceber que “o consumidor não é, como a indústria cultural gostaria de fazer acreditar, o soberano, o sujeito desta indústria cultural, mas antes o seu objeto” (ADORNO, 1963, p. 1) Sendo assim:

O efeito global da indústria cultural é o de um anti-iluminismo, [...] torna-se engano das massas, meio para sujeitar as consciências. Impede a formação dos indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e se decidir conscientemente. Pois bem, estes seriam os

pressupostos de uma sociedade democrática que somente indivíduos emancipados podem manter e desenvolver. Se se engana as massas, se pelo alto se as insulta como tal, a responsabilidade não cabe por último à indústria cultural; é a indústria cultural que despreza as massas e as impede da emancipação pela qual os indivíduos seriam maduros como permitem as forças produtivas da época.

Segundo Romanelli e Bedani (2002, pp. 47-48), a Indústria Cultural faz com que o corpo seja tratado como escravo. Os indivíduos precisam utilizar grande parte do seu tempo para se dedicar a incorporar formas impostas. Para esses autores:

O corpo em que pulsa a vida, e que poderia associar amor e prazer, dá lugar a um corpo que, embora “sarado”, encontra-se limitado, em seu potencial criativo e transformador. Ao se distanciar das reais necessidades do corpo, alienando-se, assim, das possibilidades expressivas e intelectivas que uma corporalidade menos formatada poderia oferecer, o indivíduo corre o risco de ficar exclusivamente à mercê dos valores e práticas difundidos e legitimados pela indústria cultural.

É importante salientar que a indústria cultural atinge a sociedade como um todo, portanto, este apelo ao corpo perfeito não é particularidade das mulheres, visto que o público masculino vem sendo cada vez mais atingido pelas propagandas que vinculam a imagem de homens com músculos bem definidos, jovens e bem vestidos. Há muitos casos, também, de propagandas explorarem o seminú. Nestas, de uma maneira um pouco mais explícita vem se construindo e ditando uma norma de corpo belo, um “exemplo” para outros corpos, cuja constatação reforça estereótipos e estigmatizações que não dão espaço para outras possibilidades discursivas.

Conforme Fontes (2009, p. 83) o corpo canônico da indústria cultural e da comunicação de massa é em sua essência, além de tudo isso que explanamos até aqui, “a negação dos efeitos do tempo e da depreciação causada pelos agentes cronológicos na anatomia do corpo”.

Por outro lado, temos o conceito de corpo dissonante, o qual é trazido pela mesma autora. Segundo ela o corpo dissonante é o oposto do corpo canônico, pois é aquele que não adere aos artifícios de reformulação e adequação da aparência. Fontes (2009) ressalta, ainda, que o corpo dissonante tende a despertar reações de estranhamento e até mesmo de repulsa. E ainda complementa dizendo que ele é “sistematicamente mantido fora da pauta de discursos e imagens da cultura de massa, o

corpo dissonante é um corpo ausente dos discursos culturais” (FONTES, 2009, p. 86) e midiáticos.

O mesmo episódio se dá com a disseminação da ideia única de heterossexualidade, também, muitas vezes reproduzida pela mídia. A homossexualidade, por sua vez, é muitas vezes estereotipada e ridicularizada pelos meios de comunicação. Kellner e Share (2008, pp. 705-706) tratam deste tema, chamando a atenção para a necessidade de uma alfabetização midiática, fazendo reflexões e apontamentos referentes a uma educação para a leitura crítica da mídia.

O ensino da alfabetização crítica da mídia envolve a ocupação de um espaço acima da dicotomia do fanatismo e do censor. Pode-se ensinar como a cultura midiática fornece afirmações ou *insights* significativos sobre o mundo social, permitindo visões de gênero, raça e classe, ou complexas estruturas e práticas estéticas. Pode-se dar uma interpretação positiva ao seu modo de fornecer contribuições significativas para a educação. Porém, precisamos também indicar como a cultura midiática pode avançar nas questões de sexismo, racismo, etnocentrismo, homofobia e outras formas de preconceito, além da distorção de informações, das ideologias problemáticas e dos valores questionáveis, promovendo uma abordagem dialética da mídia, de maneira apropriada.

Com as ideias de Kellner e Share é possível pensarmos em uma educação para a leitura crítica da mídia. Tentando, a partir delas, desmistificar alguns (pre)conceitos estabelecidos socialmente, identificando e questionando ações homofóbicas, sexistas, racistas. Podendo abrir novas possibilidades discursivas para os corpos, não somente as possibilidades do indivíduo “aceitável”.

De acordo com Jatobá e Franco (2007) o indivíduo "aceitável" é aquele que segue ou se enquadra no padrão social dominante. Quem não se adapta a este padrão vive “a margem da sociedade”, sendo culpado por não possuir ou se aproximar deste ideal. Esse indivíduo, em sua maioria, tenta de qualquer forma se enquadrar e acompanhar as tendências exigidas.

Retornando a Adorno e Horkheimer (1985), pensamos ser importante destacar aqui a Teoria Estética. Os autores acreditam que o meio mais simples e eficaz da sociedade melhorar é através da arte. É através dela que o homem se torna mais autônomo, mais humano. Contrapondo-se, assim, a sua teoria da Indústria Cultural que

trata o homem como um objeto de consumo. Na arte há a liberdade para pensar, sentir e agir.

2.3 O corpo cênico, a dança e a contemporaneidade

A arte só é possível acontecer por meio de corpo(s), visto que é/são ele(s) que fazem a arte. No caso da dança, o corpo é a matéria prima para realização da composição coreográfica. Através do movimento (ou ausência dele) é produzida a dança. De acordo com Peron (1996, p. 54), “a arte sempre se serviu da imagem do corpo para comunicar realidades humanas, situações psicológicas, momentos do espírito, dramas, tragédias, comédias, emoções de todos os tipos”.

Siqueira (2006) lembra que o corpo é espaço e reflexo da cultura, *locus* de relações sociais (entre quem dança e quem assiste, por exemplo) e, quando se movimenta em um espetáculo, obedece, na realidade, a um conjunto de rituais. Na dança, o corpo também sofre alterações. Técnicas e tecnologias pretendem criar novas linguagens que utilizam o corpo como meio de expressão. Dessa forma, o corpo é intérprete e signo quando participa da dança como espetáculo.

O corpo contemporâneo é um corpo em metamorfose, com formações diversas, pulverizado de saberes e com diversas identidades sem que seja necessário haver coerência entre elas. O que o faz ser entendido como contemporâneo é o diverso. Faz-se necessário pensar hoje que não se pode ficar atrelado a um pensamento de corpo preso a uma ordem pré-definida e estabelecida. É preciso que haja abertura para a multiplicidade e para a potência de transformação dos corpos, propiciando assim, novas espacialidades e temporalidades, outros formatos e percepções ao corpo que dança para uma nova poética do dançar (SANTOS, 2008).

A dança, não diferente de tudo que já vimos até aqui, está intimamente relacionada com o corpo, que, por sua vez, está imerso em uma sociedade que possui valores e crenças. Logo, esses fatores sociais irão influenciar diretamente na construção das danças, provocando movimentos de ordem biológica, estética, social e cultural.

De acordo com Dantas (2007) cada estilo de dança se constitui configurando seus modelos de corporeidade dançante. O balé foi, até o final do século XX, o modelo hegemônico de corporeidade dançante. Os valores oriundos da aristocracia europeia refletiam nas características exigidas para os corpos que dançam. No caso do balé busca-se um corpo leve, imponderável, longo, que se projeta verticalmente.

Movimentos e características oriundas das cortes francesas e italianas, já altamente codificados.

Segundo Hanna (1999) através do exercício e prática da dança, um indivíduo dispõe do poder de disciplinar os cotidianos movimentos instintivos e culturalmente modelados do corpo. Como resultado, o bailarino ganha controle sobre o corpo e liberdade para usá-lo de uma forma especial. O bailarino (codificador) leva ideias e sentimentos ao conhecimento de um outro (codificador) por meio de um código mantido em comum.

Por muitos anos, no ocidente, apenas o balé era visto como dança cênica. Os bailarinos clássicos trabalha(va)m seus corpos desde muito novos, em busca de uma técnica perfeita que disfarce a realização dos esforços que o balé exige e faça os movimentos de seus corpos parecerem naturais, mas que de fato não são.

Foucault (1977, pp. 140-141) evidencia isto quando se referia aos corpos presos nas fábricas, nas escolas, nas prisões. Ele dizia que através da técnica de sujeição

um novo objeto vai-se compondo e lentamente substituindo o corpo mecânico – o corpo composto de sólidos e comandado por movimentos, cuja imagem tanto povoara os sonhos dos que buscavam a perfeição disciplinar. Esse novo objeto é o corpo natural, portador de forças e sede de algo durável; é o corpo suscetível de operações especificadas, que têm sua ordem, seu tempo, suas condições internas, seus elementos constituintes. O corpo, tornando-se alvo dos novos mecanismos do poder, oferece-se a novas formas do saber. Corpo do exercício mais que da física especulativa; corpo manipulado pela autoridade mais que atravessado pelos espíritos animais; corpo do treinamento útil e não da mecânica racional, mas no qual, por essa mesma razão, se anunciará um certo número de exigências de natureza e de limitações funcionais. [...] o comportamento e suas exigências orgânicas vão pouco a pouco substituir a simples física do movimento. O corpo, do qual se requer que seja dócil até em suas mínimas operações, opõe e mostra as condições de funcionamento próprias a um organismo. O poder disciplinar tem por correlato uma individualidade não só analítica e celular, mas também natural e orgânica.

A partir desta colocação, podemos constatar que é nesse contexto de disciplina e controle do discurso que a dança esteve (e ainda está) inserida. Ou seja, a dança exerce um controle sobre os discursos dos bailarinos, de modo que os movimentos, o conhecimento e os sentimentos passam a ser instrumento e propriedade de poucos e a produção do discurso restrita às autoridades. Assim, apenas resta executar a técnica

perfeitamente, obedecendo aos movimentos já estabelecidos por seu mestre, os sentidos, as memórias, as escolhas de cada bailarino ficam em segundo plano.

Para Mauss (1974, p. 211) técnica corporal significa “as maneiras como os homens, sociedade por sociedade, e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos”. O autor diz que a técnica é um ato tradicional eficaz. Sendo assim, não há técnica se não houver tradição. A tradição do balé vem sendo passada de geração para geração há muito tempo, porém, é importante lembrar que o balé não é a única manifestação de dança, nem de técnica de dança existente.

A Dança Moderna surge para romper com o tecnicismo do balé. Isadora Duncan foi a pioneira. Por não haver tradições estéticas, Duncan acha completamente natural começar a dar aulas de dança com quatorze anos. Ela não demonstrava interesse pela técnica. Dançava descalça, utilizava gestos cotidianos como correr, saltar, andar e simplesmente mover os braços para compor seus passos. Buscava reencontrar os movimentos inatos do homem perdidos há anos, “escutar as pulsações da Terra”, obedecer à “lei da gravitação”. Seu método era respirar naturalmente. Os temas de sua dança eram inspirados na contemplação da natureza, das ondas, das nuvens, do vento, das árvores. A influência de Isadora é aparentemente passageira, sua arte era ligada às suas emoções pessoais e ela não havia elaborado nem técnica, nem doutrina precisa. Ao menos, marcará com brilho o nascimento de uma dança “diferente” (BORCIER, 2001).

Ainda de acordo com Bourcier (2001), Isadora acompanhou cursos de dança acadêmica, mas logo os abandonou, pois recusou o sistema. Ela declara que quer criar uma dança com seu próprio temperamento. A dança é, para ela, a expressão de sua vida. Busca-se, então, o corpo natural como referência para a elaboração de novas formas coreográficas. Na visão de Dantas (2007) o corpo dançante de Isadora é natural porque respeita a anatomia humana e se constrói em contraponto ao corpo balético, que segundo ela é um corpo artificial, onde o fluxo do movimento é interrompido pela rigidez dos gestos. O problema seria enfrentar a pressão dos padrões sociais que impediriam a livre manifestação de sua arte.

É importante salientar, também, que a Dança Moderna surge em um momento histórico repleto de mudanças culturais e sociais. A industrialização, a vida urbana e a guerra muito influenciaram para a manifestação estética da Dança Moderna, pois essas

transformações inspiraram a busca por novas formas de fazer dança na Europa e na América (locais do nascimento desta Dança). Para Garaudy (1994, p. 13):

A “dança moderna” retoma assim – depois de quatro séculos de ‘balé clássico’ e vinte séculos de desprezo do corpo por um cristianismo pervertido pelo dualismo platônico – o que foi dança para todos os povos, em todos os tempos: a expressão, através do movimento do corpo organizado em sequências significativas, de experiências que transcendem o poder das palavras e da mímica.

Contudo, é injusta a crença de que Isadora Duncan não tenha desenvolvido nenhuma técnica. Ela refletiu intensamente sobre sua arte, estudou o movimento e a espontaneidade. Este fato não deve ser confundido com a ausência de trabalho, tanto físico como intelectual. “Duncan estudou Jean-Jacques Rousseau, Walt Whitman e Nietzsche. Segundo Isadora, ela gostaria de criar uma dança que fosse a expressão divina do espírito humano pelos movimentos do corpo” (DANTAS, 2007, p. 152).

Se formos observar na história mundial poucas são as mulheres que fazem parte dessa história. Isso provavelmente se dá pelo fato das histórias serem escritas por homens. Contudo, percebemos que na história da dança, nesses dois últimos séculos, há um espaço para as mulheres, os nomes femininos são reconhecidos.

No Brasil, foi também a partir da disseminação da Dança Moderna e da Dança Expressionista que o corpo passou a ter lugar para fazer o que desejava. Suzana Maria Coelho Martins¹⁸ em entrevista feita por Vieira (2009, p. 9) fala sobre o novo lugar/espaço ocupado pelo corpo na dança. “Temos não mais um corpo produzido pelo lugar, mas um corpo que produz novos lugares e espaços para rupturas. Um corpo que passa a coreografar e dançar sua própria história”.

E isto possibilita novas linguagens de se trabalhar o corpo e a dança. Podemos afirmar que uma pessoa imersa e conhecedora do mundo da dança identifica o estilo de dança que outra pessoa pratica somente observando seu corpo, através de seus gestos e seus movimentos, pois o desenvolvimento da técnica corporal fica impregnado nos corpos. Desta forma, se torna difícil largar a técnica e utilizar movimentos cotidianos, ou como diria Isadora Duncan, naturais. Por isso, o corpo que se escolhe para estar em cena merece especial atenção.

¹⁸ Dançarina, professora e pesquisadora em Dança, graduada em Licenciatura em Dança (1973) pela Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, Mestrado (1980) e Doutorado (1995) pela Temple University (EUA) e Pós-Doutorado (2005) pela CODARTS (Roterdã, Holanda).

A respeito disso, Suzana Martins, em entrevista dada a Vieira (2009, p. 16), colabora ainda com falas sobre as contribuições da Dança Moderna no Brasil.

Até então, não se trabalhava a liberdade dos movimentos espontâneos do corpo humano, nem temas que falassem das condições humanas, nem as ações naturais como respiração, a força de gravidade, a transferência do peso do corpo e a integração do corpo físico com o intelecto e o espírito, nem a alternativa de se dançar descalços ou com sapatilhas fabricadas de material leve; tudo isso foi implementado mediante o advento das danças Moderna e Expressionista.

Segundo Vieira (2009, p. 16), essas novas concepções de dança possibilitam tratar o corpo como *locus* privilegiado de crítica à sociedade contemporânea. Inspirada em Foucault a autora coloca que:

As novas perspectivas de corpo (...) podem ser tratadas a partir da ideia de corpo reconstrução: é no corpo e por meio dele que são forjadas as sujeições, mas, também, que se abrem espaços de subversão. Pelas novas propostas de dança se inventam corpos, se resiste ao poder, se desestabilizam as representações e discursos tradicionais acerca da sexualidade e de gênero, e se geram desvios microscópicos que abalam o pensamento.

Contudo, Tomazzoni (2004) diz que mesmo com a ruptura ocorrente aqui no Rio Grande do Sul (RS), ainda se percebem os entraves históricos constituídos para a afirmação desta abordagem. O autor salienta que mesmo que os pioneiros da dança moderna tenham trazido maior liberdade para o uso do corpo na criação de dança, as técnicas como de Martha Graham, Merce Cunningham, José Limon, entre outros, ainda se pautavam pela perspectiva no qual o corpo cotidiano não encontrava lugar no espaço. As alternativas de libertação trazidas pela dança moderna ainda deixavam o cotidiano de fora. Este fato só seria revisto de forma mais eficaz pela dança pós-moderna americana, na década de 60, em Nova Iorque. Coreógrafos como Trisha Brown e Steven Paxton passam a usar corpos e movimentos cotidianos. Deste modo, não bailarinos podiam estar em cena fazendo dança.

Segundo Tomazzoni (2004, p. 53), a questão referente ao corpo cotidiano não se trata apenas de uma postura estética, mas também de uma postura ética com o corpo e com a dança. “Em pleno século XXI, filosófica, científica, sociológica e artisticamente, por mais que a tradição, o elitismo e o corporativismo reneguem, a arte da dança revela que não está restrita a alguns eleitos, e que não existe um padrão ou modelo de corpo apenas autorizado a dançar”.

Tomazzoni ainda propõe o termo neo-cotidiano¹⁹, no intuito de melhor entendermos a especificidade deste corpo cênico contemporâneo e as possibilidades de arranjo e contextualização do corpo cotidiano. O autor acredita que talvez o termo possa dar conta dos diferentes aspectos que envolvem a criação contemporânea de dança.

¹⁹ “O prefixo *neo* significa ‘aquilo que é visto há pouco tempo, acabado de fazer’, que parece mais útil e pertinente ao entender o corpo que dança, excluir sua natureza cotidiana, sem determinismos que impeçam a descoberta. O prefixo *neo* não estabelece limites e precondições do corpo para ele poder habitar o território artístico. Ele permite considerar que, tanto um movimento cotidiano simples, delicado e sem tensão, como um aceno ou um enérgico e vibrante salto, podem ser usados na criação coreográfica” (TOMAZZONI, 2004, p. 54).

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este trabalho é baseado na perspectiva qualitativa, ou seja, trabalha com o universo de significados, dados subjetivos, motivações, crenças, aspirações, valores, opiniões, atitudes, fenômenos e hábitos, o que compreende um espaço mais profundo nas relações dos processos e dos fenômenos (MINAYO, 2003; GIL, 2002 e TRIVIÑOS, 2007).

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o indivíduo e a sociedade, uma interdependência entre o sujeito e o objeto de estudo, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (CHIZZOTTI, 2005).

Para Minayo (2003), a pesquisa qualitativa responde a questões que não podem ou não devem ser quantificadas, isto é, trata-se de uma atividade da ciência que aponta a construção da realidade, mas que se preocupa com as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado. Tanto que os objetos desse tipo de pesquisa raramente podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

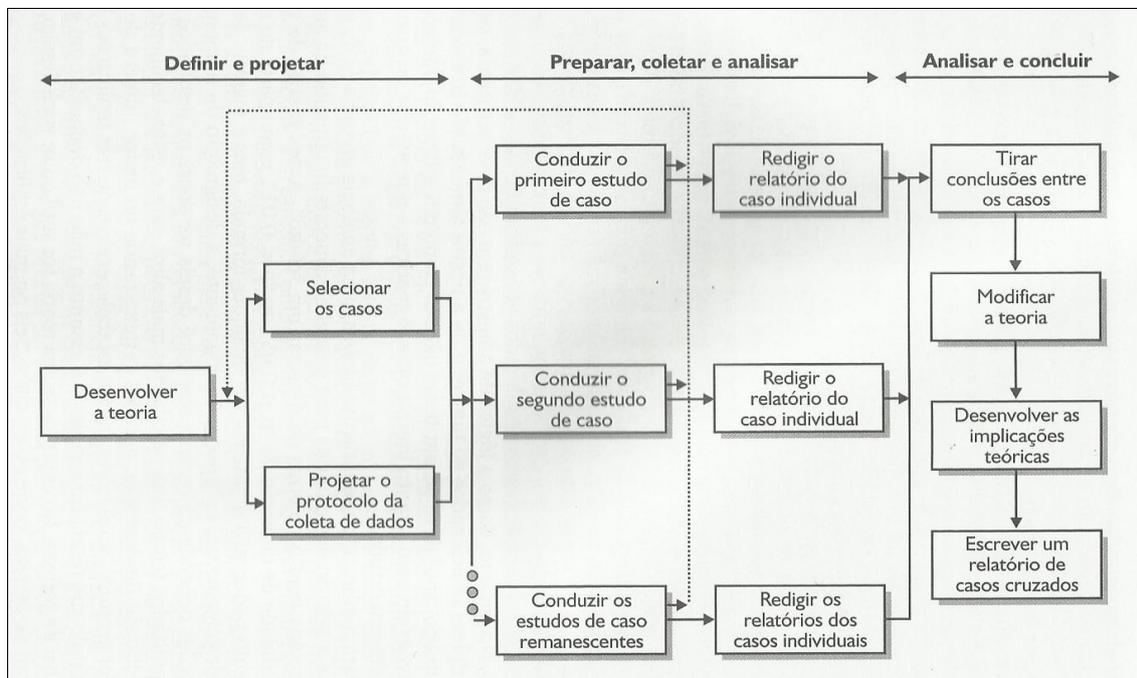
Inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica nas diversas obras que constam na fundamentação teórica deste trabalho, com o objetivo de contextualizar o leitor e aprofundar os conhecimentos na área.

O presente estudo se caracteriza, quanto aos objetivos, como uma pesquisa descritiva. De acordo com Gil (2002) e Triviños (2007) ela tem o intuito de descrever, da maneira mais exata possível, os fenômenos estudados e as características de um determinado grupo.

Optou-se por realizar uma amostra intencional, tendo em vista que os sujeitos que atendem ao perfil desejado pelo pesquisador são os indivíduos que fizeram sua trajetória acadêmica na área da educação física, trabalham com a dança e se assumem homossexuais.

Para isso, utilizaremos o estudo de casos de trajetórias de vida. Logo, como a proposta da pesquisa não se limita a um único caso, mas a um conjunto de professores de dança/bailarinos pré-selecionados, o procedimento adotado para coleta de dados foi

o estudo de casos múltiplos. Para Yin (2010) estes estudos podem indicar o grau de generalização de proposições. Desta forma, será utilizada a abordagem de replicação sugerida por Yin (2010) que está explicada no fluxograma abaixo:



Fonte: Yin (2010, p. 82)

O trabalho foi realizado através de entrevistas temáticas²⁰ semiestruturadas. Embora, segundo Yin (2010) cada caso nos estudos de casos múltiplos deverão responder as mesmas questões, o tipo de entrevista escolhido neste estudo foi a semiestruturada que, segundo Triviños (2007), permite ao pesquisador ampliar seu leque de questões na medida em que o estudo apresenta novas demandas e, ainda, possibilita que o entrevistador faça questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se percebem as respostas dos informantes. Ou seja, na entrevista semiestruturada há uma valorização do investigador, pois ela permite oferecer a liberdade necessária para o entrevistado se sentir à vontade, agir com espontaneidade e, ainda, permite surgir questões inesperadas ao entrevistador, as quais poderão ser de grande utilidade para a pesquisa, enriquecendo a investigação.

²⁰ De acordo com Delgado (2010, p. 22), as entrevistas temáticas se referem à experiência ou processos específicos vividos ou testemunhados pelos entrevistados. Inspiramo-nos nas ideias de Dominicé (1988) para construirmos nosso questionário que foi dividido em quatro partes: dados pessoais, família, formação e mercado de trabalho.

Embora durante a coleta de dados as entrevistas temáticas semiestruturadas tenham trazido essas vantagens é fundamental lembrar que, no momento das análises, foi difícil identificar as categorias pertencentes às temáticas de forma única, uma vez que seus assuntos eram transpassados por mais de uma temática.

É importante indicar que todas as entrevistas foram realizadas pelo pesquisador em local combinado com os participantes do estudo. Realizamos um contato pessoal para explicar os objetivos e os procedimentos do estudo, além da solicitação de assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Todas as entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas e transcritas de maneira integral. Enviamos as respectivas transcrições para cada um dos professores investigados – de modo que eles pudessem alterar ou confirmar as informações que estavam contidas nas transcrições –, para posteriormente serem analisadas.

Após, encaminhamos, através de e-mails, os documentos transcritos de cada um dos entrevistados. Apenas um modificou consideravelmente suas respostas, acrescentando informações e melhorando o texto.

Também é importante salientar que foram feitos alguns ajustes no texto transcrito. Utilizamos o que Gattaz (1996, p. 136) chama de transcrição. O autor sugere a necessidade de:

Se reformular a transcrição literal para torná-la compreensível à leitura. Na transcrição literal há inúmeras frases repetidas, enquanto outras são cortadas pelo entrevistando ou pela qualidade da gravação; há muitas palavras e expressões utilizadas incorretamente, devido à própria dinâmica da fala, da conversa informal - que é o que tentamos fazer das entrevistas. Há estrangeirismos, gírias, palavras chulas, ou seja: termos que são bastante distintos quando falados ou escritos. Tendo-se, portanto, em mente que o código oral e o escrito têm valores diferentes, procura-se corrigir esta desigualdade através da transcrição. Processa-se, então, uma intensa atividade sobre o texto e a gravação, na qual palavras, frases e parágrafos serão retirados, alterados ou acrescentados, permitindo que o não literalmente dito seja dito.

Para tratar os dados utilizamos como metodologia a análise de conteúdo. Esse método é conceituado por Bardin (2000) como um conjunto de técnica de análise das comunicações visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de reprodução/recepção destas mensagens. Ainda segundo Bardin

(2000) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas organizado por meio das seguintes fases: pré-análise (organização dos documentos); exploração do material (administração sistemática das decisões tomadas); e, finalmente, o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação (os resultados são tratados de maneira a serem significativos e válidos).

Tomamos como referência, ainda, a abordagem de Bogdan e Biklen (1994), que afirmam que a análise é um processo que se desdobra desde as descrições ainda vagas, típicas dos trabalhos iniciais de pesquisa, até seu produto final. Sendo assim, envolve tanto o trabalho de interpretação, como o de tornar compreensíveis os materiais coletados.

De acordo com Rodrigues (2005, p. 90) “para que as respostas possam ser adequadamente analisadas é necessário organizá-las. Isto é feito por meio do agrupamento de respostas semelhantes (ou com mesmo sentido) em certo número de categorias”.

A forma de apresentação foi construída tomando por base os estudos metodológicos de Yin (2010). Desta forma, após termos categorizado os dados em três dimensões –, família, formação inicial e mercado de trabalho – de maneira individual redigimos os relatórios de cada um dos casos e, posteriormente, realizamos o relatório de casos cruzados.

3.1 Audições: A escolha do elenco

Quando fiz a seleção do mestrado, meu projeto era outro. Também envolvendo as questões de sexualidade, mas, na época, pretendia pesquisar a formação de professores e a questão da diversidade sexual no ambiente escolar. Gostaria de saber quais as barreiras para se trabalhar as questões da sexualidade nas aulas de educação física no ensino fundamental das escolas públicas municipais de Pelotas, RS. Pensava em investigar como os professores de educação física estavam trabalhando com a abordagem dos conteúdos referentes à(s) sexualidade(s), dando um enfoque maior na presença da homossexualidade na escola e, a partir daí, refletir sobre o papel da educação física em relação a esta temática.

Depois de conversas e discussões com meus professores, amigos, colegas e orientadores, meu projeto tomou um rumo diferente. Comecei a pensar em como inserir a dança. Fazer relações entre gênero, dança e educação. Muito se discutiu para determinar qual seria o elenco da minha pesquisa. A pergunta que mais escutei durante a disciplina de “Prática de Pesquisa²¹” foi como iríamos selecionar os participantes do meu trabalho e o porquê da escolha dessas pessoas para participar da minha pesquisa.

No segundo semestre de 2011 realizei uma disciplina chamada “Formação de Professores: Dialogando com o Cotidiano”, com o professor Márcio Xavier Bonorino Figueiredo. Disciplina esta que originou a introdução deste trabalho, pois uma das propostas da disciplina era escrever sobre nossa história de vida. Esta experiência muito me motivou na busca de pessoas que tivessem em sua trajetória de vida histórias, marcas, memórias próximas às minhas. Ou seja, pessoas do sexo masculino, com formação em educação física, homossexuais e que venham construindo uma história na/com a dança.

Conforme Plummer (1993, p.341), citado por Silva (2008) “as histórias de gays jamais circulam no ‘espaço celeste’: trata-se de algo do dia-a-dia, algo fundado em premissas. Funciona a partir da experiência cotidiana”. Silva (2008), ainda se referindo as narrativas dos homossexuais, complementa dizendo que “as histórias contadas ou

²¹ Esta disciplina abordou diferentes práticas de pesquisa, cujas experiências foram trocadas entre os colegas durante as aulas. O foco central estava na exposição, debate e aprofundamento dos estudos desenvolvidos pelos alunos. Por isso, esta disciplina, organizada pelos professores Dr. Pedro Curi Hallal e Dra. Mariângela da Rosa Afonso, foi de fundamental importância para a construção desta dissertação.

silenciadas estão articuladas a redes de poder, o que habilita ou desabilita as pessoas a contarem suas histórias. Desse modo, espaços são abertos ou fechados para as histórias terem voz”. Neste trabalho buscamos abrir espaço para os profissionais da educação física e da dança, assumidamente *gays*, contarem suas histórias.

Logo, o elenco deste estudo é formado por cinco homens que passaram pelo curso de educação física, trabalham com dança e atualmente se assumem como homossexuais. Por nossas histórias serem tão próximas, as pessoas que irei apresentar foram escolhidas de forma intencional, e só foi possível chegar até elas através da indicação de amigos e garimpando as trajetórias de vida que permeiam o cenário da dança em Pelotas e Porto Alegre.

É importante ressaltar que a escolha de cinco profissionais levou em conta o tempo que tivemos para realizar a pesquisa. Se este número fosse maior, talvez pela demanda da análise criteriosa dos dados, não seria possível analisar com qualidade todas as entrevistas. Além disso, acreditamos que os dados coletados foram suficientes para compreender a realidade desses profissionais.

Por motivos éticos optamos por usar codinomes para não identificar as pessoas do estudo, preservando assim suas profissões e carreiras, visto que eles expressaram histórias, sentimentos e experiências pessoais.

Escolhemos buscar nomes importantes relacionados à história da dança para referenciar cada sujeito do estudo, pois estes nomes apresentam particularidades semelhantes a dos entrevistados. Caracterizaremos cada personagem, contando um pouco da vida de cada um dos cinco profissionais que fizeram parte deste estudo e que, a partir de agora, teremos o prazer de conhecer. São eles Carlos, Taylor, Ted, Eugênio e Jack.

Por sua relação muito próxima com a dança de salão o primeiro entrevistado recebeu o pseudônimo de Carlos, inspirado no coreógrafo, ator e diretor Carlinhos de Jesus, que é considerado um dos maiores dançarinos de salão do país, o que lhe rendeu espaço para se projetar no exterior.

O segundo entrevistado teve seu codinome inspirado em Paul Taylor, por ambos serem ex-campeões de natação. Além disso, as experiências corporais anteriores à dança

contribuíram muito para torná-los profissionais. Paul Taylor foi discípulo de Cunningham do primeiro período e depois trabalhou com Martha Graham. Tinha um físico bem definido por suas experiências com a natação e com o atletismo (BOURCIER, 2001). Assim como Taylor, o nosso entrevistado realizava esportes em sua infância e adolescência. Além de já dançar livremente (remetendo-nos ao modernismo) em momentos que se encontrava sozinho em casa.

O que me levou a escolher o nome de Ted para o terceiro entrevistado foram as semelhanças com a personagem histórico da dança Ted Shaw. Ted (nosso entrevistado) estuda masculinidades e tem uma relação próxima à religiosidade. E Shaw compôs balés para serem dançados por homens, rompendo com a tendência admitida até aquela época (entre as décadas de 1910 e 1930). Pareceu, no início, chocante a dança ser uma atividade de homens viris. Ele deu os primeiros passos para desestabilizar o tabu inconsciente que acarreta uma discriminação sexual na dança. O tema central de suas coreografias era sempre o homem, suas relações consigo, com o mundo, com o sobrenatural, pois Shaw jamais abandonava sua vocação essencial de testemunha e, em certa medida, de pregador de Deus (BOURCIER, 2001).

Quem me inspirou para a escolha do codinome do quarto entrevistado, Eugênio, foi o grande diretor geral Eugene McDougle do *Les Ballets Trockadero de Monte Carlo*²². O que considero admirável é que, em plena década de 70, Eugene travestiu bailarinos para levá-los aos palcos. E dentro do contexto da dança clássica²³ os homens puderam dançar em sapatilhas de pontas, já que estando travestidos eles assumiram o papel feminino. Por este motivo escolhi este codinome para o entrevistado.

Já o quinto e último entrevistado recebeu o codinome de Jack por sua proximidade e projeção profissional com o estilo de dança jazz. Este pseudônimo foi inspirado no coreógrafo e bailarino Jack Cole, um dos precursores da dança jazz musical, que realizou vários números de dança em diversos filmes de *Hollywood*, a partir de meados dos anos 1940. Cole tinha um estilo único de dançar, ele não tinha

²² A Cia Trockadero, de Eugene, como é mais conhecida no Brasil, foi fundada em 1974 por um grupo de entusiastas do balé, com o objetivo de apresentar uma visão lúdica e divertida do balé clássico tradicional, em forma de paródia, com os bailarinos dançando travestidos. Em 1975 mistura a sua abordagem cômica com o aperfeiçoamento da técnica dos bailarinos.

²³ É importante lembrar que dentro do contexto da dança clássica apenas as mulheres podem subir nas sapatilhas de pontas.

medo de incorporar o movimento sensual em seus atos. Foi quem praticamente inventou a linguagem da dança show americana conhecida hoje como "dança jazz teatral/musical".

Para auxiliar na visualização dos dados optamos por fazer uma tabela simples que contém as idades dos entrevistados, as escolas em que estudaram, se eram públicas ou privadas, e quando começaram a dançar para, posteriormente, fazer possíveis entrelaçamentos entre os profissionais.

Nome	Idade	Escola	Universidade	Começou a dançar
Carlos	24	Pública	Particular	Com 11 anos, em uma escola de dança
Taylor	47	Pública	Pública	Na universidade
Ted	37	Particular	Pública	Na universidade
Eugênio	23	Pública (até a 5ª série) e Particular (da 6ª série até o final do ensino médio)	Particular	No final do ensino fundamental, na escola em que estudava
Jack	41	Particular (até o 1º ano do ensino médio) e Pública (2º e 3º anos do ensino médio)	Pública	Com 16 anos, na universidade

Tabela I – Dados iniciais dos entrevistados

No próximo capítulo apresentaremos os dados que deram subsídios para esta pesquisa. É importante ressaltar que a análise parte das minhas experiências, pois nas respostas ficou evidente a relação de proximidade com a minha trajetória de vida com a dos entrevistados, conferindo-me propriedade para tratar desta temática. Ainda assim,

tomamos cuidado para manter um distanciamento, sem a intenção de empregar juízo de valor em nenhum momento das entrevistas, o que poderia influenciar nos dados obtidos.

4. O ESPETÁCULO, GARIMPANDO TRAJETÓRIAS DE VIDA: famílias, formações e atuações profissionais

Neste espaço, então, estão apresentados os resultados da investigação de forma descritiva. Encontram-se aqui as narrativas, as interlocuções do pesquisador, bem como algumas citações teóricas, quando sentimos necessidade, para melhor entendimento das trajetórias de vida de cada um dos participantes.

CARLOS

Nascido em 1988, fez sua formação inicial em escola pública e está atualmente cursando educação física – licenciatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Seu pai tem ensino superior incompleto e sua mãe fundamental incompleto. Também tem uma irmã que já concluiu o curso de graduação – licenciatura em letras.

Iniciou os estudos em danças de salão no ano de 1999. Começou a cursar jazz em 2008 com uma das mais qualificadas professoras da área, em Porto Alegre. Atua como professor de dança nestes dois estilos e hoje cursa balé.

Fez parte de inúmeros espetáculos de dança no RS e participou de diversos festivais nacionais e internacionais de dança.

Participou do programa de tevê *Studio Pampa*, no quadro Dança das Estrelas 2010. Dançou com a apresentadora Cristina Barth e conquistou o primeiro lugar. Também dançou ao lado da cantora internacional Shakira, em seu show em Porto Alegre, em 2011, depois de ter sido selecionado em audições com a coreógrafa do show.

Integrou entre os anos de 2011 e 2012 o elenco de um dos maiores musicais do Brasil, *A Fantástica Fábrica de Natal*, do Natal Luz de Gramado. Em 2012 foi convidado a ministrar aulas no maior congresso de dança de Porto Alegre – Dança Porto Alegre.

A Família de Carlos

Carlos contou sobre sua orientação sexual para a família em 2003. O bailarino revelou que foi dizendo aos poucos para os pais sobre a homossexualidade. O principal motivo desta decisão foi para tentar amenizar o impacto da informação à sua família. Mesmo já se reconhecendo como homossexual, ele se intitulou bissexual. Só depois é que foi assumir-se *gay*. Porém, até hoje seu pai não gosta de comentar sobre o assunto.

Para a mãe de Carlos foi mais fácil. Separada e em um novo relacionamento, pode contar com a experiência de seu novo companheiro que também tem um filho homossexual. Carlos afirmou ter uma ótima relação com sua mãe e informou, ainda, que toda a família sabe da sua orientação sexual. No início, aliás, a família atribuiu à homossexualidade de Carlos ao fato dele querer dançar balé. Porém, ele conta que já se reconhecia *gay* antes mesmo de começar a dançar. Mas lembra que a dança foi uma facilitadora no processo de aceitação da sexualidade.

Ele recorda que quando fazia somente dança de salão tudo estava bem, mas quando resolveu participar das aulas de balé clássico não encontrou apoio da família.

“Eu comecei na dança de salão. Ali sempre tinha contato homem e mulher, mas depois de um tempo comecei a buscar a técnica. Então, fui buscar instrumentos no balé. Aí tinha aquela relação, todo bailarino é gay. Sempre tinha essa associação. É porque ele é mais delicado, é porque ele dança, e isso parecia que pra eles vinha contribuindo, contribuindo pra que essa sexualidade se tornasse mais para fora. Depois eles viram que não tinha nada a ver uma coisa com a outra”.

Fácil mesmo foi para a irmã de Carlos. Ele acredita que ela está inserida na geração que, atualmente, aceita melhor temas que antes eram considerados tabus, com a homossexualidade. Por esta razão, para ela e seu namorado, cunhado de Carlos, nunca houve problema em relação à sexualidade.

A FORMAÇÃO INICIAL DE CARLOS: da pré-escola à universidade

Uma das lembranças mais marcantes de Carlos com relação às práticas corporais refere-se a uma discriminação que ocorreu no jardim de infância. Ele conta que

“[...] tinha uma casinha que era para as meninas, com bonecas, panelinhas e eu adorava estar lá no meio. Uma vez, na entrega de avaliações, a professora

chamou a minha mãe. ‘Olha, eu acho que tem alguma coisa errada com o Carlos, ele só gosta de brincar com as coisas das meninas’. E eu escutando tudo, né? [...] E a minha mãe falava: ‘olha, aquilo lá é mais para meninas, seria bom se tu não entraste mais lá e ficaste brincando’. Porque eu entrava lá e coordenava quem entrava e quem não entrava na brincadeira [risos]. Daí eu dei um tempo, mas depois voltei a brincar. E as outras professoras nunca tiveram problemas em relação a isto. Sempre souberam lidar”.

De acordo com os PCNs, nessas situações, o professor deveria estar atento para intervir de modo que se coloque contra as discriminações e questione os estereótipos associados ao gênero, e não ser o precursor dos preconceitos. Além disso, são nos momentos em que implicam discriminação de um aluno em seu grupo com apelidos maldosos e, às vezes, questionamentos sobre sua sexualidade, que se faz necessária a intervenção do professor. O professor deveria, então, sinalizar a rigidez das regras existentes nesse grupo, apontando para a imensa diversidade dos jeitos de ser homem ou mulher.

Como já foi descrito, Carlos começou a dançar com onze anos. Ele lembra que morava ao lado de uma escola de dança e que seguidamente, junto com um amigo, ficava debruçado em uma janela observando os alunos que estavam fazendo aula.

Um dia ele questionou a professora se poderia entrar para assistir, e ela respondeu que sim. Em seguida, foi mais específico, pediu a ela para dançar. Tendo recebido aprovação, a professora chamou a mãe para que ele começasse a fazer aulas. A partir daquele momento Carlos relata que não parou mais de dançar. Começou, então, fazendo aulas de dança de salão.

Como o colégio de educação básica não oferecia práticas extraclases, ele teve que buscar fora do ambiente escolar. Mas isso não impedia Carlos de dançar na escola. Porém, este fato fez com que ele sofresse preconceito dentro do espaço escolar.

“No colégio bullying²⁴ pegando. Ah, porque a bailarina, a bailarina... Eu estava começando em 99, muito empolgado, e na hora do recreio eu começava a praticar os meus passos dentro das salas de aula e as pessoas viam aquilo. As professoras achavam bacana, admiravam, mas os colegas ‘pegavam no pé’. Na oitava série eu já não aguentava mais, ‘porque a bailarina, o viadinho, o gay’.

²⁴ “O ‘bullying’ se manifesta de muitas maneiras e pode incluir atitudes bastante variadas como: violência física e agressões, linguagem vulgar, apelidos e humilhações, ameaças e intimidações, extorsão, furtos e roubos ou exclusão do grupo de colegas” (ROLIM, 2010, p. 26).

Só que daí eu troquei de escola. Na outra escola tinha um outro menino gay. [...] Daí pegavam no pé dele e me esqueceram. Eu ficava com pena do rapaz”.

O preconceito na escola estava resolvido, mas agora foi a vez da família de Carlos se opor às aulas de balé. Foi quando ele recebeu, por influência de uma professora, o convite para ingressar nas aulas de balé clássico. Como sua mãe não aprovava a ideia, Carlos ainda realizou algumas aulas escondido da família. Depois de contar à mãe resolveu parar de fazer aulas de balé. Mas continuou a fazer aulas de dança de salão, que esporadicamente traziam fundamentos do balé clássico.

Em 2009, após uma experiência estética, começou a dançar jazz:

“Tinha uma apresentação do pessoal da S. em São Leopoldo, eu me apaixonei. Eles estavam dançando Vogue, da Madonna. Daí, pensei: ‘é isso que eu quero’. Eu fui no mesmo momento procurar a escola. Hoje sou professor de lá também, de dança de salão e jazz”.

Embora Carlos goste muito das duas modalidades de dança, ele vê na dança de salão uma possibilidade de dançar por muitos anos, pois acredita que em outras danças, como o balé clássico e o jazz, os movimentos dos bailarinos possam se tornar limitados com o passar dos anos.

Ele contou que começou a dar aulas de danças de salão no ensino médio. Este acontecimento o deixou preocupado na época, já que não pensava em ser professor. Hoje ele percebe que o incentivo de sua primeira professora de dança, que também era formada em educação física, o motivou para a escolha do curso de graduação.

“Ela disse, ‘se tu queres dar aula, tens que estudar, tens que ir para a educação física. Não vais ser esses professores que não estudam nada e depois saem dando exercícios errados ou não sabem falar direito’. Ela que me mostrou que o estudo é importante para tudo”.

Então, quando Carlos ingressou no curso de educação física já tinha um foco, a dança.

“Eu sabia que seria um complemento para toda a minha bagagem da dança de salão. Hoje, mesmo com o jazz, vejo que é um complemento para a área que eu quero trabalhar”.

Isso faz com que Carlos se sinta realizado com seu curso. Para ele a universidade remete a bons momentos. Ao ser perguntado sobre a formação acadêmica, demonstra estar bastante satisfeito com o curso. Diz que não faria o curso de graduação em dança,

por exemplo. Ele acha que é limitado, porque só habilita o profissional a trabalhar na área da dança. Já o curso de educação física permite ao profissional desenvolver atividades em todas as manifestações corporais existentes. No entanto, relata que na educação física não há aprofundamento dos conteúdos referentes à dança e, por este fato, deixa claro que há necessidade do profissional de educação física fazer uma especialização na área em que vai trabalhar.

“Fazendo uma relação com a dança, eu acho fraco [o curso de educação física], porque meu foco é a dança e a educação física é um complemento. Mas a minha universidade tem cadeiras e professores excelentes. Então, isso acaba enriquecendo meu trabalho. Uma pergunta que eu sei que tu vai fazer: ‘pensas em fazer o curso de dança?’ Não, porque eu acho limitador. Porque tu estas habilitado a trabalhar só com a dança. Na educação física tu podes trabalhar em qualquer coisa voltada ao corpo. Eu tenho a consciência de que se eu quero trabalhar com vôlei, por exemplo, eu vou fazer uma especialização em vôlei. Não é porque eu fiz um semestre que eu posso sair dando aula e treinando equipes. Não, eu tenho que ter uma especialização, um foco. No meu caso, a dança”.

As experiências anteriores de Carlos com a dança faz com que ele se sinta seguro e confortável em ajudar seus colegas.

“Na cadeira de ginástica, por exemplo, tem que fazer coreografia, daí eles me veem e perguntam: ‘está certo o tempo [da música]?’ Que movimento eu posso colocar? Daí eu já vou ajudando”.

Situações como esta fazem com que Carlos seja valorizado pelos colegas quando a temática se refere às práticas corporais e artísticas. Além disso, ele faz relações do curso de educação física com a dança em todos os momentos, mas dá ênfase para este componente curricular citado na fala “ginástica²⁵”. Carlos conta que muitos dos fundamentos relacionados ao preparo físico dos seus bailarinos, ele aprendeu nesta disciplina.

Por outro lado, quem opta pelo curso de educação física tendo como enfoque a dança precisa, também, estudar outras manifestações corporais, como o esporte, por exemplo. Porém, Carlos confessa não se identificar com os esportes de contato. Ele conta que ainda não fez as disciplinas de futebol, futsal, basquete e handebol.

²⁵ Dentre as principais ginásticas que estudamos no curso de educação física estão a ginástica artística (GA) e a ginástica rítmica (GR). Dependendo da universidade, ainda, podem surgir componentes curriculares voltados para ginástica geral, volteio, ginástica de trampolim, ginástica aeróbica esportiva e ginástica acrobática (NUNOMURA e TSUKAMOTO, 2009).

“Estou fugindo delas [risos]. Vou deixá-las para o último semestre, porque agora eu tenho dançado muito, então, eu sei que vai vir um brutamonte e vai me dar uma pancada que vou voar longe. Principalmente o futebol, que é uma das cadeiras dos primeiros semestres, tem piada, e eles acham que estão lá para jogar como se fosse um campeonato e não para aprender a ensinar. Eu quero me precaver de me machucar e não poder dançar. Estou empurrando com a barriga. Destas quatro [disciplinas] eu estou fugindo como o diabo da cruz [risos], porque eu não me identifico, eu acho tão sem graça ficar correndo atrás da bola. Coisa chata”.

Na escola Carlos também não gostava de jogar futebol. Relata que era sempre o último a ser escolhido, mas que não se importava de não ser o preferido no esporte. Isso aconteceu com maior frequência na quinta série, quando as aulas de educação física eram ministradas por um professor. Ele revela que nos outros anos sempre foram professoras e elas se mostraram mais sensíveis que o professor da quinta série.

“Um professor fazia futebol para os meninos e vôlei para as meninas, só que eu nunca gostei de futebol, porque é uma coisa muito agressiva e, depois, eu já dançava, e eu não podia me machucar, porque eu queria continuar dançando. Então, eu optava pelo vôlei, porque tinha menos contato físico. E daí um dia ele largou uma piadinha: ‘futebol quem joga são os meninos. Vôlei quem joga são as meninas’”.

As professoras não obrigavam Carlos a jogar futebol e, além disso, trabalhavam conteúdos da ginástica rítmica, com os quais ele muito se identificava. É importante destacar que estes conteúdos eram opcionais para os meninos, mas Carlos sempre participava.

Essas ocorrências são tratadas nos PCNs. Na educação física pode acontecer de persistirem antigos estereótipos ligados ao gênero, como a separação rígida entre práticas esportivas e de lazer dirigidas a meninos e meninas. O professor pode intervir para garantir as mesmas oportunidades de participação a ambos os sexos, ao mesmo tempo em que respeita os interesses existentes entre seus alunos e alunas. Ainda de acordo com os PCNs há também que se considerar que, em função da educação diferenciada, as experiências prévias entre os meninos e as meninas podem significar maior grau de dificuldade na aprendizagem de determinadas atividades. Como já foi dito, há comportamentos e habilidades socialmente desenvolvidos, não tão explícitos, que os educadores precisam estar atentos para não tomá-los como “naturais” e ligados ao sexo biológico. A habilidade com a bola é um exemplo. Material oferecido por

questões culturais, com maior possibilidade de prática e experiências para os meninos, faz com que a bola se transforme em uma brincadeira essencialmente masculina.

A proposição, por parte do professor, de momentos de convivência e de trabalho com alunos de ambos os sexos pode ajudar a diminuir a hostilidade entre eles, além de propiciar observação, descobertas e tolerância das diferenças. Essa convivência, mesmo quando vivida de forma conflituosa, é também facilitadora dessas relações, pois oferece oportunidades concretas para os questionamentos dos estereótipos associados ao gênero (BRASIL, 1998, p. 146).

Carlos relata que na hora do recreio andava com as meninas. Ele ainda comenta que o preconceito na escola existia, não só porque ele andava com as meninas e não gostava de jogar futebol, mas também porque se demonstrava afeminado.

Atualmente, Carlos aceita e assume sua sexualidade. Ele deixa claro que não se importa com o que outras pessoas pensam.

“Eu sou daquela opinião que me aceita do jeito que eu sou ou beijo, segue o teu caminho. Hoje, principalmente, eu não tenho essa preocupação. Quando eu era menor tinha aquela coisa, eu não vou falar, deixa eu me conter”.

Já na universidade o preconceito não é tão explícito. Carlos relata que no cotidiano percebe pequenas atitudes preconceituosas, como piadinhas, olhares e sorrisos irônicos por parte de alguns colegas. Ele lembrou, também, que durante uma aula prática de natação passou por uma situação constrangedora.

“[...] Era eu, três meninas e o resto, acho que uns vinte homens, todos de sunga em atividades que precisávamos colocar a cabeça no ombro do colega e ir trabalhando os braços como fundamento. Eu fiz com um rapaz que era gigante, muito ‘bombado’ e ele ficou muito sem jeito. Eu fiquei de boa, mas o cara ficou vermelho. Sei lá o que passou na cabeça dele, mas ele ficou muito transtornado com a situação”.

Carlos contou que seu colega realizou a atividade sem verbalizar preconceito, mas ele percebeu que houve certo constrangimento durante o exercício. A orientação passada pelas professoras do curso de graduação em educação física da universidade de Carlos, sobre a conduta dos educadores que estão em formação, é de que é preciso tratar todos sem discriminação.

“As professoras, hoje, enfatizam muito que tu és educador, independente da cor da pele, da cor do cabelo, da orientação sexual. Eu tenho uma professora que é fantástica nisso. Fora as discussões da faculdade, teve um colega que demonstrou preconceito com a homossexualidade e ela [a professora] foi lá e

descascou ele na frente de todo mundo. Assim, sem dó nem piedade, vergonha alheia. Poderia ter dormido sem essa, né moço?”

Além das professoras enfatizarem o respeito às diferenças, há disciplinas no curso de Carlos que tentam dar conta desta temática, como “Atividade Física, Saúde e Sociedade” e “Formação II”.

Carlos comenta que em seu dia a dia de professor faz muitas relações com o que é ensinado no curso de educação física.

“Qualquer coisa que eu faça ou que eu fale sempre tem uma referência. Eu gosto de citar, por exemplo, grupos musculares, que é para as pessoas entenderem que mesmo a dança de salão, e qualquer dança, é uma atividade física. As pessoas precisam saber que não é só lazer. Fazemos todo um estudo para tornar aquilo uma atividade física. Eu gosto muito de começar [a aula]: ‘ah, eu estou trabalhando tal grupo muscular. Trabalhando coordenação motora’. Vou falando tudo que vem lá da faculdade”.

Dentro do curso de educação física a dança é fortemente relacionada à atividade física, talvez isso faça com que Carlos dê maior atenção a dança como atividade física quando está ministrando suas aulas.

O MERCADO DE TRABALHO PARA CARLOS

A preocupação do pai de Carlos, no início, era com o futuro profissional do filho, com as questões financeiras. Pois, ele relata que seu pai falava dos salários dos professores:

“O meu pai já é mais daquelas pessoas que visualizam os lucros. Ele dizia: ‘se vai ser professor vai morrer de fome’. Mas eu já viajei bastante, eu dou muitas aulas, não me falta dinheiro. Hoje, eu já provei para ele que a minha escolha foi a certa, porque é o que gosto e ele já parou de me incomodar”.

Como já foi dito, Carlos começou muito cedo a lecionar dança. Ele contou que com treze anos deu a primeira aula:

“Foi na escola que eu comecei a fazer aula. A professora foi fazer um curso no Rio de Janeiro e falou assim: ‘tu vais dar aula esta semana porque eu vou fazer um curso e já volto’. Daí eu entrei em pânico. Nós conversamos, ela deixou mais ou menos um programa de aula para eu seguir. Daí foi. Eu fiquei com a escola dela com 13 anos. E não era uma coisa que eu perguntava assim, se eu quero dar aula. Ela simplesmente me colocou ali. Eu era bolsista, ok, né, vamos quebrar um galho”.

A partir daí Carlos foi tendo mais turmas e ministra aulas até hoje. Ele confessa que já tentou trabalhar em outros lugares, mas não conseguiu abandonar o mundo da dança:

“Eu tentei trocar de profissão. Fiz curso de comissário de bordo, porque eu não aguentava mais a pressão na escola em que trabalhava, para tentar fugir disso. Só que desisti. Fiz todo curso, completei, já estava pronto para ir para uma entrevista e o professor sempre me falando: ‘ah, porque tu tens tudo pra ser um ótimo comissário’. Só que daí, lá no fundo, vinha àquela coisa assim, eu não vou dançar, eu não vou dar aula e começou a me dar uma angústia. Aí, eu larguei tudo e voltei pra dança. Voltei pra faculdade também, e é uma coisa que eu não vivo sem hoje”.

O conhecimento que Carlos construiu durante anos dançando e o nome que fez dando aulas e participando de eventos, dá a ele segurança para enfrentar o mercado de trabalho. Ele conta que por ser um profissional respeitado na área da dança as pessoas o procuram:

“Não é querer me achar, mas eu sou um profissional respeitado na minha área da dança de salão, principalmente, que é o meu maior foco de estudo. O jazz eu venho desenvolvendo. Então, as pessoas me procuram. Dizem, ‘eu vim pra tua aula porque eu sei que tu és bom’. Isso vai dando certo embasamento. Então, não interessa a maneira que tu fases, da maneira que tu gesticules, porque tu vais ser respeitado igual. E isso me dá uma segurança para que se eu quiser falar com a mão quebrada, que pode ser considerado um gesto feminino, tanto faz”.

Sendo assim, percebemos que Carlos entende que sua orientação sexual não influencia em sua profissão.

Um dos momentos mais marcantes na vida profissional de Carlos foi quando ele foi convidado para dar aulas na Alemanha. Ficou 25 dias no país, dando aulas de dança de salão. Aproveitou, também, para fazer cursos e participar de congressos. Comentou que os contatos para as aulas que ministrou na Alemanha se deram através do *Facebook*. Neste site de relacionamentos ele costumava publicar muitas fotos e, além disso, alguns amigos o indicaram para a vaga.

Para Carlos ser professor representa a maior projeção profissional na área da dança, e ele demonstra satisfação em atuar neste mercado de trabalho. Pois salienta que a dança de salão, por estar em destaque na mídia, em especial em programas televisivos,

passou a ter maior procura do público. Em contrapartida, ele demonstra preocupação com os profissionais que estão no mercado dando aulas:

“A dança mexe muito com o ego das pessoas. As pessoas fazem seis meses de aulas e se consideram professores. Isso faz nosso mercado de trabalho cair”.

Do ponto de vista de Carlos, um dos desafios para o ingresso no mercado de trabalho da dança é a disponibilidade corporal e técnica necessária para dar aulas de dança jazz. Sua maior cobrança é em relação à boa flexibilidade. E diz que trabalha diariamente para aumentar esta capacidade física.

Outro desafio bastante presente na fala de Carlos é com relação à divulgação da dança. Para ele, muitas vezes, esta atividade carece de mais recursos. Ele acredita que isso se deve aos

“afazeres do dia a dia, essa correria louca que está o mundo. As pessoas simplesmente se desligam e também não veem a dança como uma atividade física, e isso eu bato o pé: a dança é uma atividade física”.

Atualmente, ele não pensa em abrir uma escola de dança. Prefere continuar dando aulas nas escolas de outros professores, pois acredita que há muitas preocupações para um empresário da dança relacionadas, por exemplo, com os custos.

“Mas daí eu penso, tem que pagar água, tem que pagar a luz, o telefone, uma secretária, o aluguel. Inúmeros gastos e incomodações que se tu deres aula na escola de alguém não tem esse problema. Mas quem sabe futuramente, né? Que todas as portas estejam abertas”.

Carlos considera que a dedicação foi elemento fundamental para seu sucesso profissional.

“A minha ex-professora de dança de salão sempre falou, ‘tu és muito talentoso’. Só que ela sempre dizia, também, que quem é talentoso não é dedicado e quem é dedicado não é talentoso. E ela disse que eu sempre tive essas duas coisas muito juntas”.

Para o futuro, Carlos pretende fazer

“especializações na área de educação e da dança, viajar ministrando congressos nesta área e, quem sabe assim, quando eu não conseguir mais dançar, ser professor universitário”.

Ele não descarta, ainda, a possibilidade de ser professor em escolas formais.

“Às vezes me dá vontade de trabalhar com a dança dentro dos colégios, só que é uma coisa muito difícil ainda. Principalmente a aceitação dos meninos”.

É o que demonstra a pesquisa de Folle e Nascimento (2010). Em um dos depoimentos de uma professora referentes às atividades de dança fica explícita que uma das dificuldades encontradas na relação com os alunos, principalmente no início da sua docência, estava ligada a aceitação do seu trabalho por parte dos estudantes do sexo masculino.

Já nas escolas de dança, estúdios ou espaços de arte e atividade física quem procura a prática da dança são as pessoas que querem realmente dançar. Isso faz com que o ensino da dança se dê de uma forma mais eficaz. Na escola formal, a grande dificuldade é que, independente do sexo, nem sempre todas as pessoas querem fazer aulas de dança. Isto pode acabar desestimulando muitos professores a darem aulas nas escolas.

TAYLOR

Nascido em maio de 1965, em Rio Grande/RS, é o caçula de seis irmãos, sendo que dois deles já morreram. Tem, então, três irmãs. Elas são formadas no ensino superior e o outro irmão tem formação técnica. Atualmente, como Taylor, seu irmão também é empresário. Suas três irmãs tem formações tradicionais como direito, ciências contábeis e economia. Sua mãe tem ensino médio e seu pai, que já é morto, tinha o ensino fundamental.

Durante toda sua vida Taylor estudou em escola pública. Formou-se em educação física pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), em 1991. Em 1992 mudou-se para Porto Alegre, onde vive até hoje, para fazer especialização em treinamento desportivo, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Hoje é administrador, professor, coreógrafo, bailarino e diretor de um centro de arte na capital.

É formado em balé clássico, *jazz*, contemporâneo, moderno, dança afro e dança-teatro. Integrou as companhias gaúchas Transforma Cia de Dança, Muovere, Cia. Annette Lubisco e com participação na Ânima Cia de Dança, no espetáculo Caixa de Ilusões. No Brasil, participou da Raça Cia de Dança – São Paulo. Integrou por mais de cinco anos a Quasar Cia de Dança, dirigida por Henrique Rodovalho, apresentando-se em praticamente todos os estados brasileiros, nos Estados Unidos, México e vários países europeus. Participou também de vários festivais nacionais e internacionais de dança, como o Festival de Dança de Joinville e Biennale de la Danse de Lyon, na França.

Considera como seus principais mestres Berenice Fuhro Souto, Suzana D'Ávila, Tony Abbott, Henrique Rodovalho, Ivonice Sati, Denise Namura, entre outros. Possui também experiência como ator com Carmen Silva, Leverdógil de Freitas, Neston Monastério e Jezebel de Carli.

A FAMÍLIA DE TAYLOR

A relação de Taylor com seu pai foi de pouca convivência, pois seus pais se separaram quando ele ainda era muito novo. A relação com a mãe, por sua vez, sempre

foi muito boa. Ela foi muito presente. Os familiares foram os primeiros a saberem da orientação sexual, assumida quando Taylor ingressou na universidade.

O processo de aceitação da família sobre a sexualidade de Taylor foi relativamente bem sucedido, mas com algumas preocupações provenientes da época, como a AIDS, que surgiu na década de 1980, e a questão da promiscuidade que era, e ainda é, bastante relacionada às relações homossexuais.

Em determinado momento da entrevista Taylor fala da relação de intimidade com sua família. Essa relação foi essencial para que ele falasse sobre sua orientação sexual. O que fica explícito na fala abaixo:

“Meus melhores amigos estavam na minha família, assim, minha mãe, a minha irmã. E eu não consegui não contar, porque é com quem eu desabafava, eu conversava. Foram as primeiras pessoas que eu falei”.

Taylor identifica o preconceito em sua família como uma questão social e não pessoal.

“Eu sempre percebia que era uma questão social. Não era com a minha pessoa, diretamente com a minha pessoa. Eu não percebi nada, sincera e honestamente, que tenha me traumatizado. Fiquei pensando em meus parentes mais próximos, que são meus irmãos, sobrinhos, cunhados. É óbvio que tu pega um troglodita machista, ele vai fazer contigo o que para ele é um conceito. Mas, com a minha pessoa, meus amigos nunca deixaram de ser carinhosos. E eu respeitava até a limitação deles. E a gente se deu superbem”.

Como percebemos, ele admite que sofreu preconceitos, mas ele acreditava que estas situações eram aceitáveis para o contexto da época. Como também é o caso desta citação.

“Ah, o resto era aquela coisa pejorativa, zé bundinha, sabe, umas coisas assim, que era bem de contexto da época; preconceito, que acho que todos passam por isso, sabe, insinuações. Mas aí é que tá, eu nunca fui discriminado em nenhuma roda por causa disso. Eu nunca fui excluído, entendesse? Ao menos, eu nunca me senti”.

No entanto, para conseguirmos avanços no combate ao preconceito é preciso perceber que ele é tão negativo quanto à discriminação. Retomando a definição de Heller (2008), ela define preconceito como um pré-julgamento existente independentemente da experiência. Por meio do preconceito elabora-se um falso juízo

provisório. Já para conceituar discriminação elegemos Ferreira (2011, p.2). A autora defende que a discriminação é um passo adiante, pois, baseada no preconceito, pode-se retirar os direitos de outro ser humano. “Assim, o preconceito age mais na esfera cultural, atua sobre a moral, os valores, a intimidade pouco consciente das pessoas, suas psiques, enquanto a discriminação é mais política, implica ação concreta, atitudes concretas”. A autora complementa dizendo que ambos são negativos, porque retiram a humanidade de uma pessoa, desvalorizando-a.

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE TAYLOR: da pré-escola à universidade

Taylor comenta que sempre foi muito ligado às brincadeiras de rua. Foi na rua que começou a estreitar laços de amizade. Descobriu o esporte quando entrou na escola, entre os oito e nove anos. Sempre lidou muito bem com as questões corporais. Mas, com aproximadamente seis anos, houve uma situação que o traumatizou.

“Tinha um irmão mais velho de um amiguinho meu que tentou ‘me pegar’. E aí, eles viram e contaram para minha mãe, e eles acharam que tinha acontecido alguma coisa. Até eu ter maturidade para dizer que nunca aconteceu nada. Aí foi um trauma”.

Outro fato que Taylor lembra foi quando frequentou a igreja católica. Ele disse ter feito parte do grupo jovem, ter sido catequista e, inclusive, pensou em ser padre. Mas a religião o deixou apreensivo.

“A religião tem uma postura absurda com relação a isso [homossexualidade]. A hipocrisia impera. Então, tinha aquela coisa, assim, da religião, do machismo”.

Por outro lado, também lembrou que tinha muita facilidade em se relacionar com os colegas e amigos e que gostava muito das aulas de educação física. Ele contou que gostava de brincar na hora do recreio. Sua brincadeira preferida era caçador. Participava de todas as gincanas realizadas na escola e fazia parte dos times de vôlei, handebol, basquete e futebol. Também era da equipe de atletismo. Chegou a experimentar a banda marcial oferecida como atividade extraclasse, onde ficou por pouco tempo.

Durante o ensino fundamental ele não fez nenhuma aula de dança, mas já demonstrava familiaridade com a arte que descobriu sozinho.

“Eu tinha uma coisa que eu fazia quando eu era criança. A dança sempre esteve no meu corpo. Eu esperava todo mundo sair de casa, botava um som a todo vapor e saía pulando, saltando, caía no chão, me jogando em cima da cama. Sempre gostei dessa dança. E eu fazia muito isso. Adorava! Acho que era o momento de mais liberdade que eu tinha, de mais felicidade. Eu esperava todo mundo sair de casa. Isso desde pequeno. Botava uma música que eu gostava e saía dançando. Eu considero isso dança. Não a dança formal, mas essa dança livre, criativa. Eu lembro que eu corria, dançava e me movimentava. Fazia tudo que eu tinha vontade com o corpo, me jogava. Eu adorava me jogar na cama. Porque se eu fizesse de outra forma com certeza eu ia ser discriminado. Imagina, isso não era coisa de homem. Então, eu fazia quando eu ficava sozinho em casa”.

Já no ensino médio, contou que participou, com sua irmã, de um grupo de danças gaúchas, inserido em um Centro de Tradições Gaúchas (CTG). Mas ficou por um curto período, pois sua família não teve dinheiro para comprar a pilcha. Ele lembra que as experiências mais direcionadas à dança ocorreram na adolescência.

Seu contato com a natação foi na universidade, pois na escola não havia estrutura para este esporte. No curso de educação física foi membro da equipe e competiu em torneios.

O reencontro de Taylor com a dança se deu na universidade, experiência que hoje ele percebe não ter sido muito boa, já que a professora priorizava a ginástica ao invés da dança. Mas o gosto por esta arte foi despertado quando ele teve a oportunidade de assistir a um espetáculo.

“Eu fui ver um Dança Sul²⁶ em Pelotas e assisti a um espetáculo de dança que me encantou, que eu me apaixonei. Eu disse ‘bom, é isso que eu quero para a minha vida’”.

A partir desta experiência Taylor começou a fazer aulas de dança. Ingressou na dança afro, em uma academia onde já dava aulas de ginástica. Foi nesse espaço que ele descobriu a essência da dança. Ele diz que lá

“nunca teve aquela preocupação com a performance técnica, e sim com a performance artística. Ela [a professora de dança] sempre estimulou a gente a ser feliz e ser espontâneo em cena. E foi isso que me encantou. Eu agradeço à ela por já ter começado dessa forma. [...] É o que a Pina Bausch dizia, também, ‘são bailarinos, mas nem todos são artistas’. E tem muitos que não desenvolvem o potencial artístico. Acho que dança tem um lado meio careta, que dá mais importância para as performances

²⁶ Festival de dança que era realizado em Pelotas.

técnicas do que artísticas. Acho que a grande maioria dos diretores que eu conheço estão mais preocupados em corpos obedientes do que em corpos livres”.

Segundo Ferreira e Falkembach (2012, p. 60) a experiência com a dança “pode ser o resultado tanto de uma visão que busca construir corpos dóceis e moldáveis pelo capitalismo consumista, como uma visão que busca corpos que transgridam e construam outras ‘ideiaformas²⁷, de mundo”.

Taylor relata que, inicialmente, não tinha apoio para dançar, pois, como já descrevemos, vinha de uma família de costumes tradicionais, que gostaria que ele seguisse a carreira do direito. Em relação à dança, relata que a família manifestava preocupação com a questão financeira.

Aos 33 anos teve a oportunidade de participar de uma companhia profissional de dança, prestigiada nacional e internacionalmente, o que lhe trouxe reconhecimento dos familiares e dos amigos, atualmente seus maiores incentivadores.

O espaço nessa companhia rendeu a oportunidade de se estruturar profissional e financeiramente.

Ele pretende continuar dançando por muito tempo, pois para ele dança é uma celebração, é uma forma de celebrar a vida. Encontrou na dança tudo que sempre buscou, tanto na realização pessoal, quanto na profissional.

Quando ingressou na universidade Taylor contou que naquela época o preconceito era comum e encontrou apoio em uma amiga que também estava se descobrindo homossexual.

Na universidade, ele se lembra de algumas situações de preconceito, mas diz que nenhuma delas foi forte o suficiente para tê-lo marcado. Embora existisse preconceito, Taylor não se sentia excluído de sua turma, pois se destacava nos esportes, e isso fazia com que ele fosse aceito por seus colegas. Jogava vôlei, handebol e basquete.

“Eu tinha a turma do esporte. [...] Eu sempre fui muito bem aceito porque era um bom atleta. Então, era bem aceito por todas as rodas. Tinha aquela coisa do status do atleta, do bom atleta”.

²⁷ As autoras se referem à “ideiaforma”, assim grafada, tal como Rodolf Laban escrevia “formaconteúdo”, de modo a romper com uma possível dicotomia.

Quando entrou na universidade tinha grande expectativa em relação ao curso de educação física. No entanto, a empolgação durou apenas os dois primeiros anos.

Era tudo o que eu queria fazer. Era aquela coisa do sonho profissional, de começar uma profissão linda, cheirosa, gostosa, perfumada. É que nem o amor romântico, é o primeiro amor, que tu idealiza tudo, que é o príncipe que vai vir no cavalo branco e te salvar e ser feliz para sempre. Essa era minha expectativa. Só que em dois anos, o mundo ruiu e eu caí na real. Foi legal, porque a gente cai na real da profissão, de como ela é. Nunca pensei... Quer dizer, teve momentos, sim, que eu pensei em ir para outras [áreas]. Momentos de fraqueza, de crise, mas não, não me arrependo em grau, gênero e número. Sobrevivo da educação física e dança. Dou aula de alongamento e tenho um centro de qualidades físicas. É a minha profissão e eu tenho o maior orgulho dela, mas, assim, teve aquele momento do amor romântico.

Porém, como já falamos, esse amor romântico pela educação física durou pouco tempo. Mais tarde ele se apaixonou pela dança.

Mas o curso de educação física contribuiu muito para Taylor, ele comenta que costuma utilizar em suas aulas os conhecimentos adquiridos nas disciplinas pedagógicas como didática, e nas biológicas como a fisiologia, a anatomia e a cinesiologia. Considera que teve boa formação acadêmica, porém, deixa claro a necessidade de ter também experiências em ensino não formal.

Embora Taylor entenda que as capacidades básicas como flexibilidade, força e equilíbrio sejam muito importantes para o bailarino, ele tem uma visão diferenciada com relação à dança do que aquela que é tratada no curso de educação física. Hoje, ele percebe que as experiências com dança na graduação tiveram como referência muito forte à ginástica rítmica e isto o incomoda. Ele não nega a educação física, mas atualmente percebe que é preciso valorizar mais a parte artística do que a física.

Para ele esta preocupação demasiada com o físico pode acabar prejudicando o bailarino, da mesma forma que o atleta. Ele lembra que

“o bailarino não deixa de ser um atleta. Os bailarinos da Quasar, por exemplo, nas companhias, são seis horas de treinamento diários. É esporte de alto rendimento. A gente vive no limite do limite. Eu operei os dois joelhos nesses seis anos de Quasar. Eu tive várias lesões, nenhuma grave, a não ser nos meniscos, que eu tirei vinte por cento de cada um. Então, é um treinamento de alto nível. É alto rendimento, como o esporte. São atletas. É o que eu te digo, bailarino é bailarino, mas poucos trabalham a questão artística. O que difere? O que me apaixonou na arte, o que me fez migrar do esporte para arte? Foi essa

questão da visão de corpo, muito forte. O corpo é visto como uma máquina de rendimento, tanto que a literatura compara o ser humano com a máquina. É visto como uma máquina e a visão é rendimento, é performance no sentido de rendimento. E é todo estudo, todo treinamento é feito pra isso. Para fazer o arremesso, treinando o arremesso no basquete, trezentas vezes por dia, para conseguir meter a bola no cesto mais vezes. Mais essência. É a repetição da repetição. Na arte eu me senti mais valorizado, porque na arte não é só um corpo, é uma alma. Eu com o corpo mais amplo, mais dilatado. Não é corpo físico só, é o corpo emocional, é corpo inteligente, é o corpo espiritual, que um grande coreógrafo leva isso em consideração. A arte, ela é muito espiritual. [...] Então, eu comecei a buscar outras coisas no meu corpo, que não só a performance física. E aí encontrei na dança, na arte”.

Ao concluir o curso de graduação, se mudou com uma amiga para Porto Alegre com o objetivo de realizar um curso de especialização.

Na capital, ele e sua amiga, que já dançava há anos, foram fazer testes para duas audições que estavam ocorrendo em grupos locais. Ele comentou que passou nas audições, mas que não tinha preparação técnica alguma quando realizou as provas. No entanto, lembrou que sua aptidão física era muito boa, resultado da prática esportiva que fez parte de sua vida por anos e, também, porque as companhias precisavam de bailarinos do sexo masculino.

Embora Taylor tenha passado nas duas audições, precisou optar por apenas uma. E hoje avalia que fez a escolha certa, pois na companhia escolhida teve oportunidade de conhecer profissionais de referência que cultivam amizade com ele até hoje.

O MERCADO DE TRABALHO PARA TAYLOR

Como principais experiências profissionais, Taylor cita sua primeira apresentação de dança no teatro, ainda em Pelotas e, depois, sua estreia na Companhia Quasar. Descreve, na entrevista, como aconteceu a audição para o ingresso na Companhia profissional em que atuou. Taylor conta que fez testes com muitos bailarinos conceituados da capital gaúcha e que a audição se realizou em Porto Alegre mesmo, porque a Quasar estava em turnê no sul do Brasil.

Na audição Taylor disputou a vaga com bailarinos mais novos. Enquanto ele tinha 33 anos havia bailarinos com idade entre 18 e 21 anos. Ele e outro bailarino foram pré-selecionados para a segunda etapa da audição, que teve duração de cinco horas.

Neste momento, Taylor acabou se destacando na improvisação, o que fez ele se tornar o favorito.

Na Companhia, embora tenha sentido desconforto por ser o bailarino mais velho e por não ter um aprimoramento técnico em balé clássico, característica que todos os outros bailarinos apresentavam, após o espetáculo colegas e plateia se surpreenderam com seu talento.

Entre as referências profissionais de Taylor, ele destaca Baryshnikov²⁸, bailarino que se encantou depois de assistir atuando em um filme, e seu colega de Companhia Gleidson Vigne, que já admirava antes mesmo de ingressar na Quasar.

Taylor teve oportunidade de dar aulas na universidade, em Goiânia, para os cursos de teatro e musicoterapia. Chegou a pensar em seguir carreira acadêmica, mas acabou desistindo depois de perceber que gostaria de tomar outros caminhos profissionais, como atuar no mercado de ensino não formal da dança. Foi, então, trabalhar em um projeto de arte que contemplava as quatro manifestações artísticas: dança, música, teatro e artes visuais. Logo após, teve a oportunidade de começar uma nova história em Porto Alegre, criando seu próprio espaço de arte, onde está até hoje.

Para isso, teve que pedir demissão da Companhia, o que foi muito doloroso, tanto para ele quanto para os colegas de profissão.

“Foi difícil tomar a decisão de sair da Quasar. Não parei de dançar, mas saí da Quasar. Imagina, saí no auge. Tem o lado positivo. Tem o lado cansativo, que eu não aguentava mais, que é aquela coisa de seis horas diárias, viagem, ensaio, é hotel, era minha casa, apart-hotel. Eu já não aguentava mais. É muito puxado, mesmo, a rotina de uma companhia internacional. Tu não consegues fazer mais nada, tu chegas em casa morto. Toma um banho, está destruído. Nossa, é horrível. Tem o glamour, sim. Tu viajas o mundo inteiro, tu te apresentas nos melhores teatros do país, teu nome sai no The New York Times, saía na revista Bravo, na Marie Claire, é fila para dar autógrafa, tu te sentes um Deus, né? Tem esse glamour todo, mas o glamour depois que passa, tu percebes que isso tudo é uma mentira. O dia que tu não estiveres ali, vai tudo por água abaixo. Então, eu queria conquistar alguma coisa sólida”.

Ele não atribui a orientação sexual às escolhas profissionais, e conta

²⁸ Mikhail Nikolaievich Baryshnikov é considerado um dos maiores bailarinos da história. Além de bailarino era coreógrafo e ator. Nasceu no dia 27 de janeiro de 1948, em Riga, Letônia.

“eu não acredito nisso, porque aí tu tá discriminando. É uma forma de discriminação. A minha orientação sexual é uma coisa pessoal, não foi opcional. É uma identidade pessoal. Eu vejo homossexuais em todas as profissões. Dentro ou fora do armário. Hoje, graças a Deus, as pessoas tão se assumindo mais. Então, tu já vês em um time profissional de vôlei, o cara dizer que é homossexual, coisa que antes a sociedade não permitia que acontecesse. Não que os caras não quisessem se revelar, mas é que pra quê? Revelar só pra levar paulada? Então, fica na tua. Eu não vejo problema nisso. Eu tenho amigos, por exemplo, um menino que começou a trabalhar comigo como heterossexual e hoje é homossexual. Antes fazia tratamento psiquiátrico, tomava remédios, mas hoje ele está muito bem, assumido. Por quê? Porque aqui ele é acolhido. E isso é muito legal”.

Outro fator importante de destacar é que Taylor, diferentemente dos outros profissionais aqui investigados, demonstrou preocupação e interesse em tratar deste assunto. Ele conta que tem um projeto social que atende crianças de diferentes condições econômicas, que tem como um dos objetivos justamente ensinar e aprender a lidar com as diferenças. Completa dizendo que estas diferenças são mencionadas no convívio entre as crianças e que há um esforço em fazer com que elas entendam que são diferentes e que este fator é positivo. A partir daí, se trabalha o respeito e a valorização das diferenças.

Taylor acredita que a maior projeção profissional está, justamente, no trabalho autoral, já que nele é possível ter uma estabilidade maior do que em trabalhos onde a projeção é momentânea.

Sobre a questão profissional, ele aponta que está satisfeito, pois as atividades que planejam em seu centro de arte estão conseguindo executar, mas ao mesmo tempo se mostra descontente com a realidade do mercado da dança no Rio Grande do Sul, que em sua visão é tradicional e conservador. Ele, ainda, confessa que viaja para São Paulo com a finalidade de se atualizar, trocar experiências e se aperfeiçoar.

Os maiores desafios para trabalhar com a dança na visão deste profissional estão atrelados ao mercado cultural e político do Estado e a formação de público.

“Promover a dança em um Estado que tem, como estrutura vigente, os mecanismos dentro das cadeias produtivas da cultura totalmente ultrapassados, não funciona. Já está provado e comprovado que a atual política e o mercado não existem. E aí a gente tem um problema sério que é a formação de público. Hoje tem pouco público para dança. Aqui [no espaço cultural que Taylor administra] temos trabalhado em políticas de formação de público e tem dado

certo, temos lotado as nossas atividades. Nas nossas oficinas temos conseguido resultados legais. Mas não é de graça e não é por acaso. Temos desenvolvido e trabalhado com políticas de sustentabilidade e de formação de plateia. Acabei de vir de São Paulo, onde tem uma agenda cultural gigantesca. Tem desde eventos de duzentos reais, como eventos de vinte. E todos eles tem plateia”.

Taylor complementa dizendo que há necessidade de repensar as políticas públicas para dança, ou seja, criar e desenvolver o que ele chama de “uma política consciente para a realidade do sul” e, principalmente, abrir o mercado da dança que, na visão dele, é muito fechado.

Atualmente, diz que é preciso pensar o mercado de trabalho como um empreendedor, dando mais atenção aos investimentos, para melhorar seu espaço de trabalho e, assim, gerar mais renda. Conta que ainda vem aprendendo com a prática a administrar o seu próprio negócio.

A história de sua mãe foi fundamental para seu desenvolvimento profissional. Ele contou que sempre se inspirou nela para alcançar seus objetivos. Disse que sua mãe sempre foi uma mulher batalhadora, ética e que trabalhou muito para sustentar a família, nunca deixando faltar nada para os filhos. A admiração pela mãe é tamanha que a homenageou transformando a história de vida dela em um espetáculo de dança.

Pela fala do entrevistado foi possível perceber, também, que ele se considera realizado profissionalmente, porém, está sempre em busca de investimentos para qualificar o seu negócio. Seus planos para o futuro estão voltados para dar continuidade ao seu trabalho. Futuramente pretende ampliar seu espaço de arte, abrir uma ONG²⁹ e construir o próprio teatro.

²⁹ Organização Não Governamental

TED

Nascido em fevereiro de 1975, com o esforço de seus pais cursou os estudos em escola particular. Formou-se em educação física (licenciatura plena) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2000. É mestre em Educação – UFSM –, desde 2003, com a temática de sua dissertação sobre dança na escola. Ele acompanhou aulas de professores de educação física que trabalhavam com a dança. Atualmente está concluindo seu doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Seu tema de pesquisa agora está relacionado com as questões de gênero, estuda as masculinidades.

Têm experiência com dança em escolas, grupos e academias. Atualmente é coreógrafo e professor assistente do curso de dança do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas. Tem experiência na área de ensino e metodologias da dança. Atua nas seguintes áreas: dança-arte-educação, estágio profissional, dança educativa, estudos de gênero e sexualidade, corpo, cultura e envelhecimento. É coordenador do Grupo de Estudos em Educação, Dança e Cultura.

É espírita. Em diversos momentos da entrevista mencionou que sua família tem uma fé bastante forte na doutrina.

A FAMÍLIA DE TED

A relação de Ted com o pai, no que diz respeito à orientação sexual, é conturbada. Segundo ele, o pai sabe, mas “faz de conta que não sabe”. E Ted lembra que em alguns momentos o pai faz piadas desagradáveis.

“Até hoje quando eu e meu ex-namorado vamos à casa de meus pais, meu pai joga piadinhas para ele. Todos nos recebem em casa. Todo mundo sabe, mais até hoje o meu pai, que tem aquela identificação masculina, não concorda com o relacionamento homem com homem, pergunta ‘como estás, Ted?’, insinuando que eu poderia me transformar e voltar a namorar mulheres. Ele sempre soltou piadinhas para os meus namorados. No fundo meu pai não aceita, mas convive bem. Hoje está tudo bem na minha família”.

Ted só assumiu sua sexualidade quando ingressou no mestrado e relata que não foi fácil contar para a família, pois teve muita resistência, principalmente por parte do

pai. Ele conta que tinha uma “vida dupla”, entre a dança (onde já era assumido) e a família (para quem ainda não havia contado sobre sua orientação sexual). No contexto familiar chegou a apresentar algumas namoradas à família.

“De namorada eu tive uma, duas, mas nada sério, de experimentar, mas sempre aquela vontade, aquela coisa. Parece que tu sentes mais vontade, mais prazer com homem, inevitável. Desde o olhar. E aí foi quando eu assumi, quando eu verbalizei. ‘Mãe, sou gay. Briguei com meu namorado, estou mal.’ Preciso falar, porque agente vive uma vida dupla, eu vivia. Embora todo mundo soubesse, porque sempre fui assumido na dança. Mas na família foi complicado, eu senti vergonha na época, me escondia. Desde aquela coisa antiga, me sentia sujo, envergonhado, aquela coisa do pecado”.

A aceitação por parte da irmã, no início, também foi bastante difícil. Porém, hoje sua relação com ela é boa. Mas Ted aponta que o melhor relacionamento sempre foi com a mãe. E lembra, ainda, que viu em seus amigos um meio de afirmar sua identidade sexual. Foi através deles que descobriu o “mundo gay”, foi para a primeira festa, viu que existiam relações afetivas e não somente promíscuas.

“Os amigos é que ajudam a gente. Eu tive um grupo de amigos logo que vim de Cruz Alta, com 18 anos. Fui para Santa Maria. Ainda bem que meus pais vieram para trabalhar, e eu e minha irmã pudemos estudar. Foi aí que respirei e conheci a vida gay com meus amigos, percebi que tinha beijo, que tinha abraço. Que não era só aquela parte que a maioria faz e não fala, coisa promíscua e escondida. Em Santa Maria foi o que me fortaleceu. O vínculo dos amigos, onde um ajuda o outro. É o suporte da amizade, é o que me ajuda até hoje”.

Outro fator que contribuiu para a compreensão da família de Ted foi o fato deles estudarem a doutrina espírita. A família encontrou na doutrina explicação para a orientação sexual.

“Somos de uma família espírita, então, graças a Deus, tudo se explica, o espiritismo, a encarnação, e se tira o peso da culpa. A explicação lá em casa é que o espírito não tem sexo. Eu estudo o espiritismo até hoje e a mãe também. Foi o que deu uma resposta aceitável e comprovada. Então, eles viram que não dá para condenar, tem que aceitar. Vai perguntar quem quer ter um filho gay. São poucos, existem estudos. Então, acho que eles não atribuem à dança nem aos amigos. Foi uma coisa minha mesmo, de essência, não sei. Essa essência a gente chama de espírito. Pelo espiritismo, que não é científico, meio que eles se acalmaram e aceitaram”.

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE TED: da pré-escola à universidade

Ted contou que não cursou educação infantil. Disse que na infância brincava na rua ou em casa com seus amigos. Gostava muito da brincadeira de escola, ele sempre era o professor e ajudava os outros. No bairro jogava futebol, diferentemente do colégio, onde não se sentia à vontade de realizar esta prática esportiva.

Ingressou, com seis anos, direto no ensino fundamental, em uma escola religiosa. Formou-se no ensino médio com dezesseis anos. Chegou a fazer vestibular para jornalismo, publicidade e matemática, mas acabou cursando educação física. Ele ressaltou uma contradição. No período da escola relatou que não gostava de fazer aulas de educação física, porque eram realizados apenas jogos de futebol, atividade que não se identificava por haver muito contato físico. Ted recorda que tinha um perfil muito introspectivo, costumava a andar só com as meninas e quando não estava com elas acabava sozinho.

“Ficava lá [na capela da escola] olhando os santos, as imagens, ficava no meu cantinho, meu refúgio, comia a merenda. Eu fugia da educação física. Sempre fui tímido. [...] Nessa fase do primeiro grau eu sempre fui quieto, tímido, estudioso, mas sozinho. Não sei se sozinho ou solitário. Era mais quieto, mas convivia bem com gurias”.

No ensino médio Ted se relacionou melhor com os colegas. Integrou-se com a turma a partir do bom rendimento nas disciplinas teóricas e por jogar bem voleibol, o que fez com que ele conquistasse o respeito dos colegas.

Teve iniciação artística na escola com a música, fazendo aulas de canto. O colégio não oferecia atividades rítmicas e ele lembra que sua timidez não permitiria que fizesse dança. Participou da equipe de vôlei e da catequese da escola. Confessa que na medida em que foi chegando à adolescência ele só se sentia bem na escola estudando na biblioteca e na companhia das meninas.

Lembra que sofria discriminações. Não era incluído nos jogos de futebol porque tinha pouca habilidade. Ele conta que era muito tímido.

“Eles nem me convidavam, eu não era bom no futebol, muito sensível, frágil, tímido. Não parece, mas eu sou tímido mesmo. Conforme os lugares, eu me solto

mais. As pessoas não acreditam, às vezes, mas eu sou mais introspectivo. Na escola não tinha lugar para mim. Eu era bem sozinho mesmo”.

Ted contou que quando entrou na universidade se sentiu mais livre em relação a sua sexualidade. Ele lembra que na época da faculdade não haviam outros *gays* assumidos, apenas lésbicas.

Ele começou a dançar na universidade, no curso de educação física, escondido de sua família. Embora tenha recebido apoio da família para ingressar na educação física, em casa passavam a ideia de que ser professor era sinônimo de ganhar pouco. Ele escolheu o curso por causa do voleibol e da natação, mas foi o contato, só realizado no terceiro semestre, com o ritmo das aulas de ginástica, que o levou para a dança.

A partir daí começou, então, a fazer parte do Grupo Universitário de Dança da UFSM, passando por diversos estilos como balé, jazz, dança de rua e dança de salão. Porém, revela que não tem formação específica em nenhuma técnica de dança.

Ele contou que a experiência no Grupo foi muito boa, porque teve aulas com professoras que haviam estudado fora do Estado e do país. Ele gostava muito de dançar, mas não acreditava que poderia seguir este caminho profissionalmente. Então, acabou surgindo a oportunidade de lecionar dança no Grupo e em muitas escolas e academias de Santa Maria, o que acabou fazendo também escondido dos familiares. Só quando percebeu que realmente estava conseguindo ganhar dinheiro com seu trabalho decidiu investir na área.

Logo depois começou a dar aulas no Grupo e revela que era respeitado por suas boas notas. Sempre foi um aluno muito envolvido academicamente, participava de congressos, foi bolsista de diversos projetos e viajou muito representando a universidade. Ele lembra que começou a estudar gênero na graduação, vindo a se aprofundar no tema durante os cursos de pós-graduações. Ted demonstrou ter boas lembranças do seu tempo de universitário. E, ainda, lembra que gostava muito de trabalhar na escola, com as crianças. Um dos seus primeiros estudos de gênero foi investigar os recreios no ambiente escolar.

Ele contou que no curso de graduação todos sabiam de sua orientação sexual. Sua sexualidade foi bem aceita, embora tenham tido alguns casos de preconceito, principalmente oriundo dos homens.

“Eles me toleravam, tinham que engolir. ‘Ah, é o Ted da dança.’ Tu vê no olho, não precisa falar. A gente sente. Mas assim, preconceito sempre teve”.

Inclusive, uma situação marcante de Ted no período da universidade se deu quando ele foi eleito orador de uma turma que não era a que ele ingressou inicialmente.

“Eu não queria ser o orador, porque não era minha turma. Só que aí tinha todas as gurias do grupo de dança. Então, ainda ouvi no primeiro momento, ‘mas ele não é da nossa turma. É o Ted gay, da dança e que não é da nossa turma, que vai ser o orador? O que é isso?’ Fizeram uma votação e me escolheram. Aí eu fazia o que eu queria. Tive bastante autonomia e liberdade pelo currículo, pelas notas e pelo grupo de dança”.

Mesmo com parte dos colegas de Ted demonstrando o que parece ser preconceito com relação à sexualidade, como vimos na fala acima, ele acabou sendo eleito orador da turma. Embora tenha se sentido discriminado ao ouvir aquela abordagem, pensamos ser importante salientar que esta pode ter sido uma interpretação do entrevistado. Não podemos deixar de destacar que a abordagem pode estar associada a uma questão de identidade, ao se referir ao Ted da dança ou ao Ted gay.

Quanto aos professores, Ted conta que eles tentavam incluí-lo, principalmente os que ministravam as disciplinas teóricas. Porém, ele não teve nenhuma disciplina específica que tratasse das questões de gênero e sexualidade. Os docentes dos componentes curriculares práticos tinham maior dificuldade em lidar com as diferenças, pois davam mais importância às regras e às técnicas dos esportes. Mesmo assim, Ted conseguia se sair bem nas disciplinas. O rendimento que não alcançava nas provas práticas compensava nos testes teóricos.

Ele confessa que despertou interesse pelos conteúdos e discussões sobre gênero e sexualidade fora do currículo do curso de educação física, através de atividades extraclasses, congressos, seminários e palestras, onde teve oportunidade de se relacionar com professores de outras universidades que vinham estudando estes temas.

Ted considera a graduação muito importante em sua formação e confessa ter realizado um bom curso, porém, admite que o mestrado lhe ofereceu a base para ministrar suas aulas na universidade hoje.

Durante o mestrado na educação ele contou que sofreu preconceito por ter vindo da educação física e que precisou aumentar muito a carga de estudo, pois todos os conteúdos eram diferentes dos que havia estudado na graduação. Como Ted não tinha formação inicial em pedagogia, nem em história ou filosofia (cursos que ele mencionou como melhor aceitos pelos colegas do programa de pós-graduação) precisou provar que era capacitado.

Ao ser questionado se sua orientação sexual favoreceu as escolhas profissionais ele mencionou que

“Não sei se favoreceu, mas foi o lugar onde eu me senti acolhido. Onde eu fui ser o Ted mesmo, sem vergonha. Sempre tive muita vergonha, culpa e medo. Sempre estudei em escola particular, católica, até achar o espiritismo. A dança é um lugar como as artes. [...] Foi o espaço em que eu pude estudar e crescer mais. Ajudou-me a estudar mais e a ser mais eu”.

Além de ter atribuído valor significativo à dança, ele também destacou a natação como prática importante para sua vida, pois acredita que ambas contribuíram muito para sua aceitação.

“Ali [na natação] é outra lógica com o meio líquido, de afago, e não é jogar contra. Eu não vou nadar contra a água, vou nadar com a água. Então, trabalhei adaptação [ao meio líquido] com idosos, com a oportunidade de se colocar no lugar do outro. Era outra lógica da quadra dos esportes. Com os deficientes também. A água me ajudou a ter outro pensamento sobre o ensino do movimento humano e da diversidade, da parte qualitativa da educação física, que é pequena, mas boa. E a dança me deu tudo que eu sou e o que eu tenho hoje. [...] De teoria e prática, de eu me aceitar, de eu me construir, achar que é isso que eu gosto mesmo. De trabalhar a dança, e a dança me levou para o gênero, para essa área da educação”.

Ted compreende a dança como uma profissão, seja das artes ou da educação física.

“Eu sempre vi a dança como um modo de educar, um modo de educação, de autoconhecimento, de conhecimento. É filosófico, filosofia do movimento humano. Acho que é um modo de compreender a gente mesmo. Autoconsciência e um modo de conhecer os outros. A história da dança reflete a história da

humanidade. Delicadamente a dança para mim é paixão, é amor, instinto livre total. Mas eu acho que é um dos caminhos, não o único que o ser humano se compreende como inteiro. Tem coisas que eu só consigo sentir dançando e me basta”.

Durante a entrevista Ted fez, ainda, uma comparação entre a dança e a espiritualidade.

“Eu me sinto inteiro no espiritismo, na minha espiritualidade. E me sinto inteiro na dança. Seja o estilo que for, cada um vai escolher. Mas acho que é o modo de eu me conhecer, é um modo de comunicação. Eu também faço essa relação com a espiritualidade, onde eu me sinto pleno, mais feliz, em que se sente prazeres e sabores. Na minha espiritualidade, nessa dimensão que tu tens que respeitar o outro, meio ambiente, tudo. E na dança também, eu acho que tem espaço para todo mundo. Ela é plural, é diversificada. E não é dançar por dançar, não é qualquer ‘coisinha’, sem desmerecer a técnica. A técnica nos ajuda como ferramenta, mas a dança é um modo de vida”.

O MERCADO DE TRABALHO PARA TED

Ted confessou na entrevista que atualmente não está dançando, pois realiza muitas atividades, como as aulas na universidade que tem que ministrar e o doutorado que está em andamento. Mas pensa em voltar a dançar em breve, contou que tem planos para montar um novo grupo de danças na universidade com a ajuda de mais dois professores.

Ele encontrou em suas pós-graduações exemplos de bons e maus professores e revelou que transfere essas experiências para a sua prática docente, sabendo, então, o que é mais adequado fazer para se ministrar uma boa aula e o que não pode ser feito.

Outra colocação de Ted foi sobre a atual cobrança da universidade em relação às publicações acadêmicas. Ele contou que tem dificuldade em escrever artigos, mas que gosta desta lógica atual de produtividade, e ainda relata que se fosse optar por outros cursos de graduação elegeria jornalismo, publicidade, arquitetura, letras, biologia, história da arte ou artes visuais.

Ele contou que o momento mais marcante em sua trajetória profissional foi quando ingressou no mestrado. A partir daí muitas portas se abriram para Ted, que começou a dar aulas em escolas e academias.

“Trabalhava muito naquela época, tinha três escolas. Eu trabalhei o ano inteiro com elas. Claro, era obrigado a ir à escola, mas como era extracurricular fazia quem queria. Então, eu acho que isso marcou. Foi dando aula em escola e academia que eu me senti professor mesmo, mais responsável pelas turmas”.

Outro momento significativo em sua trajetória profissional foi quando começou a lecionar na universidade. A primeira instituição foi a UnoChapécó³⁰, ainda com o mestrado em andamento. Conta que precisava encarar a estrada e que foi um período bem difícil, mas que se sentia realizado. Trabalhou nesta universidade por apenas um semestre, depois passou na seleção do IPA³¹ e se mudou para a capital. Esta experiência fez com que ele se sentisse independente, pois confessa que tinha um bom salário e que sua família passou a reconhecer que havia conseguido se projetar profissionalmente na área da dança.

Hoje a vida docente de Ted está estabilizada em Pelotas, cidade que pensou em morar, mas questões pessoais fizeram com que ele mudasse de ideia. Ele ressalta que sua experiência em uma universidade federal está sendo muito agradável, pois veio de uma realidade de escola particular em que ministrava 40 horas semanais de sala de aula, o que era muito cansativo. Além disso, morar em Pelotas tem vantagens e desvantagens de uma cidade do interior. Ele fala que a qualidade de vida é maior, mas que sente falta da cultural disponível na capital, pois há poucos espetáculos artísticos para assistir.

Como a graduação em dança da UFPel é recente, Ted revela que os professores precisam pontuar mais para qualificar o curso fazendo atividades de ensino, pesquisa e extensão. Ele conta que trabalha em quatro projetos de extensão e que ainda está desenvolvendo uma pesquisa.

Mostrou-se satisfeito no mercado de trabalho em que atua, confessou que fez vários concursos para universidades federais e que hoje está onde sempre sonhou trabalhar. Mas pretende ainda escrever livros e estudar outras línguas, como libras, espanhol e falar fluentemente inglês. Pois como planos futuros, pensa em realizar um pós-doutorado no exterior e a fluência em outra língua daria este subsídio.

Atualmente, Ted conta que ajuda financeiramente a família e sua sobrinha, que considera como filha, e as despesas do lar são divididas com seu companheiro.

³⁰ Universidade Comunitária da Região de Chapécó.

³¹ Centro Universitário Metodista – Instituto Porto Alegre.

A área que mais representa projeção profissional na dança, para Ted, é a escola. Porém, comentou que este espaço é um dos mais difíceis de trabalhar porque muitos profissionais não querem atuar, preferindo os palcos. Ou seja, o que os profissionais da dança mais almejam é ser bailarino, atuando em grandes companhias.

Uma das dificuldades que Ted encontrou ao ingressar no mercado de trabalho se refere a não valorização da dança por algumas áreas, além do preconceito referente à sua sexualidade.

“Primeiro é o respeito das outras áreas. ‘Dança é conteúdo? Vale nota? Tem Xerox? Tem polígrafo?’ Então, o primeiro preconceito da profissão, enquanto área social do conhecimento, que vale menos que a matemática e que o basquete na ESEF³². E do pessoal. Tu és gay, tu és lésbica, tu és promíscuo, tu és vagabundo, tu és sem vergonha, então vale menos. Ou, ainda, vai contaminar meu filho. O professor é gay, meu filho vai ser gay”.

As questões da sexualidade, do respeito às diferenças e do preconceito são fatores que realmente preocupam Ted no mercado de trabalho. Isso faz com que ele perceba que está indo pelo caminho certo

“Eu seguiria na educação. Por mais que a educação é tudo, e não é nada, porque eu sei que não valorizam, mas todas as linhas se cruzam ali. Então, tu pega um pouquinho [de cada área], porque tu tens a visão geral. Talvez eu fizesse antropologia, filosofia também, que eu me identifiquei mais”.

Além disso, deixa claro que o estudo é fundamental para o sucesso profissional. Valoriza, ainda, a importância de participar de congressos, comprar livros, assistir a espetáculos, conversar com outros profissionais, por mais que se domine uma área. Segundo Ted, esses atributos são indispensáveis para ser um bom professor.

No final da entrevista, Ted enfatiza a importância de pesquisas que aprofundem as questões de gênero, pois por lidar com corpos e sexualidades estes estudos perpassam muitas áreas, como a educação física, que vem ganhando espaço de destaque.

³² Escola Superior de Educação Física

EUGÊNIO

Nascido em março de 1989, é filho de mãe adotiva. Sua mãe é graduada em enfermagem. Eugênio apresenta uma característica diferente dos outros personagens investigados, o que pode nos trazer outras questões para o estudo, ele se traveste.

Ele estudou tanto em escolas públicas como em escolas privadas. Da pré-escola até a 5ª série do antigo currículo (atual 6ª série) estudou em escola pública. A partir da 6ª série foi para o ensino privado.

Formou-se recentemente no curso de licenciatura em educação física pela Faculdade Anhanguera (Pelotas) – primeiro semestre do ano de 2012. Tem experiência com dança afro-contemporânea, dança contemporânea, samba e dança jazz.

Participou como bailarín@ em diversas academias de dança, entre elas Cia da Dança, Adágio Centro de Ginástica e Dança, Cia de Dança Darla Duarte, Cia de Dança Afro Daniel Amaro, Grupo de Dança do Teatro Sete de Abril, Centro Coreográfico Cia de Dança Dena de Rio Grande, Ballet de Pelotas, Grupo Universitário de Dança da ESEF/UFPel - GRUD, Ateliê da Dança e 1º Ato Tavane Viana. Teve premiações em diversos festivais nacionais de dança. Atualmente é bailarín@ na Cia de Performance de Pelotas.

Foi *Miss Pelotas Gay* (2008 – 2009 – 2012), *Miss Rio Grande do Sul Gay* (2008), *Rainha Gay* do Carnaval de Pelotas (2008 – 2009 – 2011), *Rainha Gay Regional Sul* (2009), *Soberana Gay* do Carnaval do Rio Grande do Sul (2010), *Soberana Gay* do Carnaval (2012), *Glamour Gay* (2009), *Miss Gay Internacional* (2010), *World Gay Star* *Miss Simpatia melhor Trager* (2010), *Mais Bela Negra Gay* (2009), *Miss Gay Rio Grande* (2008), *Miss Gay Arroio Grande* (2007), *Rainha Gay* do Carnaval de Rio Grande (2007). Já foi Madrinha de bateria em todas as escolas de samba de Pelotas.

Atualmente é professor de dança em duas escolas. Já ministrou diversos cursos na área da dança, entre eles de samba, de dança afro, de jazz, e de dança contemporânea.

A família e a peculiar identidade de Eugênio

Eugênio foi adotado muito cedo, 15 dias após seu nascimento. Seu irmão também é filho adotivo. Eugênio sempre recebeu apoio de sua mãe, que aceitou sua sexualidade desde a infância, quando passou a perceber que ele se relacionava de forma diferente que as demais crianças.

“Eles estavam só esperando a hora e o momento de eu me assumir. Mas foi bem tranquilo, me aceitaram numa boa, minha mãe conversou bastante comigo”.

Embasado nas falas do entrevistado foi possível perceber que ele sentiu necessidade de verbalizar sobre sua orientação sexual à família. Pois contou que gostaria de levar uma pessoa que estava namorando em casa e, a partir disto, abriu precedente para falar sobre o assunto. Foi quando constatou que a família, assim como os amigos mais próximos, já sabia de sua homossexualidade.

“Ele [o namorado] não era daqui, era de Rio Grande. Eu cheguei em casa e disse pra mãe ‘eu quero conhecer a família de uma pessoa que eu estou junto’. Eu queria dinheiro na época, não trabalhava, nem nada. ‘Eu quero dinheiro pra poder viajar, eu quero ir a Rio Grande conhecer a família de uma pessoa que está comigo’. Ai a minha mãe disse assim: ‘Quem é essa pessoa? É ele ou ela?’ Eu respondi que era ele. Foi tranquilo, ela já sabia, estava só esperando o momento de me abrir, porque ela não tinha preconceito com nada, pelo contrário. Eu não ia deixar de ser filho dela jamais. E eu fui, visitei e o trouxe aqui [em casa] também”.

Quando Eugênio quis se travestir pela primeira vez, aos 16 anos, sua mãe também compreendeu e o apoiou. O acolhimento e o apoio por parte dos pais não é tão comum aos filhos que desejam se montar³³. Segundo Pelúcio (2004) o processo de transformação das travestis tem seu início longe de casa, pois muitas vezes elas não tem o apoio familiar, de maneira que acabam nas ruas, onde encontram formas de sobrevivência e aprendem ou potencializam seu processo de transformação. Mas vale frisar que um dos fatores que podem vir a explicar o sucesso profissional de Eugênio refere-se diretamente a compreensão e ao apoio dos amigos e familiares.

Eugênio relata que sempre pensou em se travestir e que não precisou contar que gostaria de se vestir de mulher, pois sua mãe já havia percebido esta vontade.

³³ “Se montar” é uma gíria que teve origem no universo dos travestis de rua, que significa homem travestido de mulher (PALOMINO, 1999).

“Foi bem tranquilo, porque minha mãe sempre me incentivou. Ela ia junto comprar as roupas femininas para eu me travestir, porque eu tinha vergonha, logo no início. Se não era a minha mãe, eu convidava alguma amiga minha que experimentava a roupa e eu escolhia. Minha família sempre me ajudou.”

Ainda de acordo com Pelúcio (2004, p. 136)

“o corpo, enquanto ‘matriz de significados sociais’ precisa ser moldado por processos que vão da decoração à destruição. A escolha de um estilo de roupa, dos acessórios, passando pela sistemática eliminação dos pelos, até as sessões de aplicação de silicone líquido vão dando forma não só ao corpo, mas promovem toda uma mudança no *status* social daquele indivíduo”.

Embora Eugênio aparentemente não tenha aplicado silicone, as transformações do corpo enquanto decoração, estilo de roupa e acessórios, como cita a autora, se tornam evidentes no dia-a-dia deste entrevistado.

Ele relata que na primeira vez em que se travestiu já participou de um concurso. E fala da experiência:

“Foi legal, mas foi tenso, porque era um mundo diferente do meu. Eu recém estava entrando neste mundo”.

Mesmo que ele tenha se sentido realizado quando se travestiu pela primeira vez, neste momento ele passou a perceber que estava entrando em um contexto diferente de sua realidade, e isto lhe despertou curiosidade sobre as questões que permeiam esse universo, inclusive o mundo da prostituição.

Por ser um novo travesti, contou, também, que acabava atraindo olhares. Porém, não chegou a se prostituir. Reidel (2011) lembra que muitas travestis, por diversos motivos como, por exemplo, não ter apoio dos familiares, não conseguem emprego em nenhum ambiente por causa do preconceito e, muitas vezes, não concluem nem mesmo o ensino médio. Não foi o caso de Eugênio, que sempre recebeu apoio de sua mãe.

“Mas alguns travestis não pensam em estudar, ter uma profissão. No mercado de hoje, eles gostam de ganhar a vida mais fácil. Então, minha família sempre me apoiou a estudar, a trabalhar. Sempre tiveram junto comigo”.

Em muitos casos as travestis também não aguentam o *bullying* que sofrem na escola, e ingressam no considerado “mundo perigoso da prostituição³⁴”. Reidel (2011,

³⁴ Para exemplificar e desmistificar alguns desses perigos encontrados na noite, sugerimos o artigo da autora Pelúcio (2005). Ela expõe algumas situações que as travestis encontram ao se prostituírem.

p. 128), em seu relato de experiência, diz que “essa forma de trabalho, mesmo que considerada indigna pela sociedade, passa a ser a única fonte de sobrevivência, já que muitas portas se fecham para esses ‘corpos fora do lugar’”.

É importante ressaltar que além da violência física que as travestis estão sujeitas com o mundo da prostituição, elas já estão sendo expostas à violência pelo simples fato de muitas pessoas as relacionarem com este universo. Para contribuir com tais ideias, Peres (2004, p. 26) relata que:

Pelo fato de ter sido dada uma conotação negativa, excludente e discriminatória para as práticas de prostituição, a própria inserção da travesti no mundo da prostituição já é uma experiência de violência. Uma violência que irá destituí-la juntamente com seus direitos sociais e culturais de cidadã, de circular pelos espaços públicos, levando-a muitas vezes a acreditar nisso e se refugiar durante o dia para só se exporem na noite.

Eugênio, em determinado momento da entrevista, ressaltou sempre ter se sentido mulher. Hoje, porém, tem outra percepção sobre o assunto.

“Eu não me acho mulher. Agora eu tenho consciência de que não sou mulher, mas não me abalo por isso.”

A identidade de gênero das travestis perpassa o criticado binarismo, macho/fêmea, masculino/feminino. Desta forma, então, elas são consideradas transgênero (PELÚCIO, 2004), ou seja, há um trânsito constante entre os gêneros.

A FORMAÇÃO INICIAL DE EUGÊNIO: da pré-escola à universidade

A primeira pessoa com quem Eugênio compartilhou sobre sua orientação sexual foi a melhor amiga. Ela e sua mãe sempre o aceitaram. Ele recorda que isto aconteceu na 7ª série. Nesta época Eugênio já se reconhecia como homossexual.

“Eu já sabia o que eu era, o que eu queria ser.”

Na escola, Eugênio relata não ter sido um aluno exemplar. Ele conta, por exemplo, que não participava das aulas de educação física. Costumava fugir de todas as aulas para ficar na companhia dos amigos em frente ao colégio. Nos recreios, ele interagiu com os amigos, tanto com os meninos quanto com as meninas.

É importante ressaltar que, de acordo com o entrevistado, o fato dele não assistir às aulas, como nos referimos anteriormente, não tinha ligação com qualquer preconceito sofrido por sua orientação sexual na época.

“Eu era horrível no colégio. Eu era um verdadeiro menino no colégio”.

Esta colocação de Eugênio acaba por estereotipar o comportamento masculino na escola. Outro exemplo disso é trazido por Souza (2006) no desenho abaixo, quando a autora se refere ao comportamento feminino:



Figura 1: A menina é uma graça... (SOUZA, 2006, p. 81)

De acordo com Souza (2006, p. 81), “esta cena é uma representação fiel do comportamento esperado das meninas. A informação que a professora passa, é que essa aluna está correspondendo ao estereótipo previsto para seu sexo. A menina ‘quieta e comportada’ recebe um elogio por estar cumprindo a conduta desejada”.

Como ocorreu na pesquisa de Souza (2006), há uma estereotipação do sexo masculino e feminino por parte de Eugênio. No período escolar ele se identificava com o comportamento estereotipado referente ao sexo masculino. No estudo de Souza (2006) a professora pesquisada, assim como Eugênio, acaba delineando as características estereotipadas de cada sexo e apresenta um perfil diferente entre menino e menina. A professora coloca que “‘é difícil o menino ser como a menina’ porque, apesar das exceções, as meninas são mais delicadas para conversar, não falam com brutalidade. Já

os meninos gostam de bagunçar mais, o que revela uma convicção desigual de condutas para cada sexo” (SOUZA, 2006, p. 83). É importante ressaltar que estas características se dão por construções de gênero, pois os meninos e as meninas não nascem com tais características, elas são impostas socialmente. São características esperadas para cada sexo.

No ensino fundamental, Eugênio diz que ainda não havia manifestado sua identidade de gênero e, por isso, os colegas não desconfiavam de sua orientação sexual. Ele conta que tinha um comportamento masculino.

Já no ensino médio foi diferente, ele fazia questão que seus colegas soubessem de sua orientação. Pois

“começava a surgir os olhares com os guris, estava na fase de trocar olhares, de uma colega minha achar um guri bonito e eu confirmar. [...] Alguns não notavam [a troca de olhares], outros gostavam, achavam meio confuso”.

Esta necessidade de explicitar sua orientação sexual veio à tona na adolescência, na fase da puberdade. Mas também não podemos esquecer de que isso não é uma realidade possível em todas as famílias, pois em algumas não há a liberdade de falar sobre a sexualidade.

Embora o entrevistado tenha salientado várias vezes durante suas falas que em nenhum momento de sua vida sofreu preconceito, ele apontou situações em que nós, como pesquisadores, identificamos serem preconceituosas. É possível que o entrevistado não reconheça os referidos acontecimentos como preconceituosos porque as travestis sofrem muitas agressões. Fatos como os que serão citados a seguir acabam se tornando banais e fazem parte do cotidiano delas. O que pode acabar dificultando a percepção de atos preconceituosos que configuram agressões verbais, morais e psicológicas, havendo apenas uma identificação do preconceito quando a agressão é física. Alguns desses acontecimentos serão relatados abaixo.

Um exemplo é o caso ocorrido na disciplina de natação, quando em uma aula ele contou ter se sentido constrangido. A experiência que mais o marcou ocorreu no vestiário, no momento em que ele e os colegas trocavam de roupas para se prepararem para a aula.

Eugênio disse ter sido bem tratado no universo acadêmico. Seus colegas e professores respeitavam sua orientação sexual, tanto no curso de educação física como em outros cursos ofertados pela instituição. Ele comenta que seus colegas queriam, inclusive, que fosse travestido à formatura, mas resistiu. Eugênio demonstrou preocupação com a presença de familiares de seus colegas no local, pois eles poderiam mostrar-se chocados com a situação. Porém, com esta ressalva, o que identificamos foi um olhar preconceituoso por parte do próprio Eugênio.

“Eles fizeram uma votação. Queriam que na minha formatura eu estivesse ‘traveçado’ para pegar o diploma. Mas eu não quis, eu separei as coisas. Há lugares e lugares. Tanto que eu fiz a minha festa separada. Aí eu fui travestido [...] Tem certas coisas que é pra alguns públicos, para outros não. Tinha gente de família, eu não ia me sentir bem.”

Assim como no ensino médio, Eugênio nunca foi travestido para a faculdade. Ele descreve que algumas vezes apenas chegava com os olhos pintados, pois participava de eventos no dia anterior em que estava travestido.

Na primeira vez em que isto aconteceu foi reconhecido por um professor. Esta situação fez com que a turma soubesse que se travestia e participava de concursos. Porém, Eugênio garante que este fato não comprometeu seu relacionamento com os colegas.

O entrevistado lembra que havia um incentivo por parte dos professores para continuar estudando e concluir o curso de educação física. Contudo, o tema sexualidade foi abordado durante o curso de educação física apenas em uma disciplina pedagógica.

Este embasamento fez falta quando Eugênio se deparou com o estágio curricular, pois nenhum momento do estágio foi dedicado para discutir e problematizar as relações de gênero e sexualidade. Quando foi questionado sobre isto falou que “sabe separar bem as coisas”. Porém, penso que a peculiaridade da identidade sexual de Eugênio não poderia passar em branco na escola. Com base em minhas leituras, posso afirmar que do ponto de vista educativo, o diálogo se faz necessário. É importante discutir e problematizar as questões da sexualidade na escola. Muitas vezes o espaço escolar é o único local para falar sobre as questões de sexo, gênero, identidade sexual e tantos outros conceitos que se fazem necessários para a compreensão, o respeito e combate a homofobia.

Durante o estágio Eugênio encontrou mais dificuldade para trabalhar com os adolescentes, porque eles não gostavam de fazer atividade física. Já os alunos mais novos o conheciam. Eram os mesmos que faziam parte de um projeto de dança do qual ele participava.

Eugênio revelou, ainda, que alguns familiares não acreditavam que ele pudesse ingressar na universidade.

“Depois que eu fiz faculdade, que eu me formei, alguns da minha família tiveram outros olhares sobre mim”.

Bourdieu (1999, p. 8) explica esse fato através do seu conceito de poder simbólico³⁵, “esse poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo o exercem”.

Dentro do poder simbólico este fato é, então, uma manifestação do capital cultural na forma estado institucionalizado, o qual ocorre por diversas formas de poder exercidos pela sociedade. Em parte, os familiares de Eugênio passaram a vê-lo de outra forma, valorizando-o mais devido ao seu título obtido na graduação. Eles, inicialmente, não acreditavam que Eugênio conseguiria se formar.

Práticas corporais: a dança e o esporte na vida de Eugênio

Na época do ensino fundamental algo despertava a atenção de Eugênio mais do que as aulas. Era a dança. Ele começou a dançar na escola, com os estilos dança de rua e estilo livre. Passou para a natação e retornou a dançar, e continua na dança até hoje.

Foi estimulado por sua primeira professora a seguir a carreira na dança. Ele disse que escolheu o curso de educação física por causa da dança. Porém, durante o curso percebeu que a dança é pouco contemplada. Mostrou-se descontente com a formação em licenciatura em educação física e revelou que se pudesse teria optado, também, pelo curso de bacharelado. Além disso, cogitou a possibilidade de fazer a faculdade de dança. Defendendo que, para ele, o mercado de trabalho nas academias e escolas de dança é mais amplo que o da educação física escolar. Além do mais, relata que não se

³⁵ Este conceito já foi visto anteriormente (capítulo I, nota de rodapé 13).

sente preparado para ministrar aulas na escola e que pretende ficar atuando somente na área da dança.

Para Eugênio, as disciplinas de dança e o grupo experimental de dança da faculdade fizeram com que ele se sentisse contemplado nas aulas, pois eram através destas atividades que conseguia ajudar os colegas e se sentia valorizado. Ademais, despertou o interesse de vários colegas em estudar dança. Ele relata, ainda, que foi um dos fundadores e professores do projeto de extensão “Grupo Experimental de Dança” da faculdade em que estudou.

Pudemos perceber que, diferentemente do ensino médio, Eugênio participava com prazer das atividades propostas por sua faculdade, inclusive nas disciplinas de esportes. Ele lembra que como só tinha experiência em dança e natação, os outros esportes foram de fundamental importância para a sua formação.

Para ele, o mundo da dança abriu um espaço considerável para a questão da aceitação pessoal, mas, independente deste universo, sempre se reconheceu como homossexual.

O que se percebe na fala de Eugênio é que há uma supervalorização à dança. Ele comenta, inclusive, sobre a possibilidade de um dia se tornar coreógrafo. Deixa claro, também, que a questão sexual não foi decisiva para que começasse a dançar. Era algo que já trazia desde a infância.

Reconhece que o curso de educação física contribuiu muito para se tornar professor de dança, principalmente na parte didática de suas aulas. Como bailarino relatou que o exercício de “ser professor” fez com que refletisse sobre o “ser aluno”, exercendo, assim, a empatia. Após passar pela graduação, se tornou mais disciplinado quando faz aulas de dança.

O MERCADO DE TRABALHO PARA EUGÊNIO

Eugênio disse que mesmo gostando mais de dançar jazz, atualmente ministra aulas de dança afro, pois o professor do estúdio de dança em que ele estudou este estilo

já não exerce mais as atividades de docência da dança, então, as turmas foram assumidas por Eugênio.

Ele, inclusive, demonstrou interesse em, além de ser professor de dança afro, ministrar aulas de jazz e, como já foi dito, futuramente também pretende ser coreógrafo. Além disso, para realizar-se profissionalmente, pensa em seguir estudando. Como planos futuros demonstrou interesse em fazer um curso de pós-graduação na área da dança ou cursar bacharelado em educação física (pois sua habilitação é em licenciatura) ou, ainda, realizar o curso de graduação em licenciatura em dança.

O entrevistado falou que a escola é um lugar que favorece a estabilidade financeira, porém, entende que no espaço escolar as dificuldades são maiores se comparadas com escolas de dança, estúdios ou academias, já que quem procura estes locais costuma estar decidido a fazer aulas de dança. Este fato faz com que ele não se sinta preparado para lecionar no ambiente escolar e, por isso, deixa explícita a preferência por ambientes não formais.

Ele também relatou que, atualmente, os concursos para professor de educação física no âmbito escolar estão muito concorridos e que sentiu dificuldade nas últimas provas que realizou.

Eugênio não relaciona o fato de estar ministrando aulas de dança afro com a sua formação em educação física. Contou que só leciona dança afro porque teve a formação neste estilo de maneira não formal. Hoje, ele é professor voluntário no espaço em que recebeu bolsa integral para a realização de seus estudos neste estilo de dança.

Contudo, é importante salientar que os espaços de formação em dança se dão em diversos locais como coloca Terra (2010, p. 75):

O artista da dança se produz no intercruzamento dos diferentes espaços de formação, informação, criação, produção e difusão onde ocorrem estudos, pesquisas, experiências e práticas estético-artísticas as quais deverão ser constantemente problematizadas, contextualizadas, em suas dimensões estéticas, culturais, educacionais, sociais, econômicas e políticas.

Como bailarino profissional trabalha em um grupo de dança. Porém, quando foi questionado sobre sua remuneração não soube dizer o valor exato que ganhava por

espetáculo. Apenas relatou que os bailarinos recebem uma percentagem do cachê total das apresentações. Mas ele também não soube, ou não quis revelar quanto.

O que conseguimos perceber com os relatos é que, embora ele esteja inserido diretamente no mundo da dança e que tenha realizado o curso de educação física, o entrevistado ainda não considera a dança como um mercado de trabalho. Ele dança, ministra aulas e faz aulas por prazer.

Eugênio, como foi dito anteriormente, dançou em muitas escolas da cidade em que mora. Ele considera muito importante estas experiências diversificadas para o seu aprendizado como bailarino e professor.

JACK

Nascido em abril de 1971, teve sua formação, ensino fundamental e início do ensino médio em escola privada. No segundo ano de ensino médio passou para escola pública, foi quando se mudou para o interior do Estado e concluiu sua formação na educação básica. Graduou-se em educação física – licenciatura – pela Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF-UFRGS) em 1993.

Seu pai tinha formação superior em administração e, sua mãe, em pedagogia, com mais de três pós-graduações. Jack tem duas irmãs.

Hoje, Jack é bailarino profissional registrado no Sindicato de Artistas e Técnicos em Espetáculos e Diversões (SATED). Além disso, é diretor do Centro de Arte de Porto Alegre, da Essência Cia. de Dança e membro do Departamento Cultural de um refinado clube da capital. Já ministrou aulas em diversas escolas de Porto Alegre e do interior do Rio Grande do Sul. Foi conselheiro estadual de cultura em 2000/2001 e 2006/2007.

Com 20 anos de idade iniciou sua carreira em dança e cursou com vários *Maitres* de balé clássico, jazz e dança contemporânea, entre eles Fernando Palau, Walter Árias, Vitória Milanez, Cristiane Dihl, Jane Blauth, Mário Nascimento, Gerson Berr, Suzana D'Ávila, Breno Mascarenhas, Jussara Miranda, Augusto Carlos, Telmo Gomes, Marjorie Quast, Cristina Cará e Roseli Rodrigues.

É *Maitre* de balé clássico e jazz nos níveis infantil, juvenil e adulto. Recebeu mais de mil prêmios como bailarino, coreógrafo e diretor. Também é professor convidado do Ballettförderzentrum Nürnberg – Alemanha.

A família de Jack

A relação do pai de Jack com a dança nunca foi muito próxima. Ele aproveitou por pouco tempo a carreira de seu filho, pois quando começou a aceitar, de fato, a dança na vida de Jack, no ano de 2004, morreu em decorrência de problemas cardíacos.

O bailarino não chegou a falar sobre a sua orientação sexual com o pai, e relatou:

“Ele me viu quando comecei [a dançar] e nunca mais. Depois de todo esse tempo ele chorou, até porque eu já estava dançando muito diferente. Eu entendo o lado dele, pois não era isso que ele queria. De repente, ali, ele estava se dando conta das coisas oficialmente. Eu não lembro se quando eu era pequeno, guri, fazia alguma coisa ‘fora dos padrões’. E eu estava sempre na volta. As festinhas eram sempre na minha casa, na rua onde a gente morava, então, todo mundo se conhecia. Sempre fui muito próximo do meu pai.”

Percebemos, com a fala de Jack, que seu pai não aceitava que ele dançasse. Ele fez questão de deixar seus familiares perceberem sua orientação sexual por conta própria. Ressaltou que não sofreu preconceito por parte da família, mas, sim, uma preocupação muito forte quando seus pais descobriram sua orientação sexual.

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE JACK: da pré-escola à universidade

Começou a dançar na escola, aos dez anos, quando uma professora de educação física montou uma coreografia para a apresentação.

“Eu tinha dez anos, mas, ao mesmo tempo, nem a professora do colégio me orientou a entrar numa escola de dança. Provavelmente se tivessem me levado teria feito isso da vida desde os dez”.

Esta falta de incentivo fez Jack ficar seis anos sem dançar. Somente aos dezesseis, já no curso de educação física, retomou as atividades expressivas. No terceiro semestre começou a fazer as ginásticas, aprendeu sobre folclore e se reaproximou da dança. Porém, só voltou a dançar aos 20 anos, logo após a realização de uma disciplina que tratava dos fundamentos rítmicos. Ingressou, então, em uma escola de dança.

Ele pensava em ser arquiteto, pensou em ser engenheiro químico, mas acabou fazendo o curso de educação física, possivelmente por influência de sua madrinha, com quem jogava vôlei e era professora de educação física.

Sempre estive muito próximo às atividades corporais.

“Enquanto esportista eu sempre fiz alguma coisa, desde pequeno. Patinava, jogava vôlei, fazia ginástica, só não consegui jogar futebol. Com quinze anos, quando fui morar no interior, já era atleta de vôlei. Fui seleção gaúcha, jogava no colégio, enfim, era campeão de muitos torneios. Então, fui morar no interior e lá não tinha nada. Com quinze anos montei uma escolinha de vôlei e comecei com a profissão. Fiz parte de monitoria na aula de natação também”.

Jack sempre foi muito independente, fazia suas atividades corporais sem o auxílio de seus pais. A decisão de praticar esportes costumava partir dele, pois sempre foi bastante autônomo. O que o aproximou ainda mais do esporte foi o fato de morar em frente à escola de educação física. Há poucos metros de casa ele tinha contato com os esportes que mais gostava – em projetos de extensão da universidade.

Apenas quando mudou de escola, no segundo ano do segundo grau (atual ensino médio) ele se lembra de ter passado por situações de preconceito. Fatos que aconteceram quando Jack se mudou da capital para o interior.

Lá, a maior dificuldade foi se inserir com a turma da escola. Ele lembra que já existia um círculo fechado de amigos. Teve dificuldades de relacionamento com os meninos. O que o aproximou deles foi sua aptidão para os esportes, com exceção do futebol, que sempre mostrou menos habilidade. Com as meninas o relacionamento foi mais fácil. Quando chegou à escola já estabeleceu vínculo.

Embora sempre tenha se envolvido muito com o esporte, na infância Jack reservava um tempo para ficar junta às primas. Tinha uma relação de proximidade com elas. Uma de suas brincadeiras preferidas era a de bonecas. Mas ele faz questão de dizer que também tinha sua coleção de bonecos – os *Falcons*.

Jack relata que transitava por práticas socialmente consideradas masculinas e femininas, o que o diferenciava de seus colegas.

Eu jogava bola, subia em árvore e pulava muro, mas eu também pulava sapata³⁶. Eu transitava, pois isso era uma característica minha. Eu não via isso nas outras crianças ou nos jovens. Eu tanto podia sentar e ficar mexendo em papel de carta com as gurias, que tinham coleção de papel de carta, como eu podia estar jogando videogame com os guris. Era uma coisa assim, quem tá disponível agora pra brincar, entendesse? Então, ao mesmo tempo em que eu podia pular sapata, aquilo para mim não era desafio. ‘Vou jogar uma sapata!’

³⁶ Esta brincadeira tem variações em sua nomenclatura dependendo da região do país. Ela também é conhecida como amarelinha ou jogo de amarelinha.

Mas era um desafio de esporte, porque era uma questão de velocidade. E eu sempre fui muito competitivo, nesse sentido. Então, dependia muito, na educação física, se tinha que escolher, ou vocês jogam basquete ou fazem ginástica, eu ia fazer ginástica, trampolim, ginástica de solo. Ao mesmo tempo em que eu, no tempo que eu fiz ginástica na UFRGS, ia para o solo e conseguia fazer aquelas coisas que a gente tinha aprendido como um menino, eu também conseguia subir na trave e fazer ‘jeitos’, ‘braços’ e ‘posturas’ que eram iguais aos que a gente via nas meninas.

Quando perguntamos a Jack se ele se lembrava de terem comentado durante sua formação inicial, na universidade, a temática da orientação sexual ele falou que

“não. E na verdade nunca gostei muito de falar sobre isso, assim, diretamente, porque eu acho que não é assim que funciona. Já vi pesquisa, já olhei e li reportagens, mas eu não concordo muito com determinados temas. Por exemplo, quando os homens dizem que são ‘heteros’ eu não boto minha mão no fogo por nenhum. [...] Não acredito nessa coisa única. Não digo que eu seja um ser ‘flex’³⁷, que eu fique com quem vier ou tudo mais, mas eu não tenho essa coisa assim, ‘o que tá acontecendo?’ Se estou afim, tá bom! São sensações diferentes, se eu ficar com uma mulher é uma sensação, se eu ficar com um homem é outra, completamente diferentes. Qual tu gostas mais? Eu tenho um amigo que diz ‘Eca!’ Eu entendo o lado dele. [...] Ao mesmo tempo em relação a sexo [...] o homem é muito mais desprendido, muito mais tranquilo. Mulher não, já tem que passar por todo um movimento, flores e por aí vai.”

Por ter experiências de relacionamentos com homens e mulheres Jack demonstrou não gostar de ser rotulado como homossexual e, por isso, faz esse adendo sobre as relações com ambos os sexos.

Jack conta que um momento marcante em sua vida, em relação ao preconceito, ocorreu quando em uma festa reencontrou os colegas e amigos do tempo de escola. Ele comenta

“[...] eles [estavam] na festa, todos pais de família, barrigudos, carecas. É de olhar e pensar, ‘meu Deus! Esse era o fulano da turma?’ E eu já diferente, com uma roupa mais moderninha, com brinco nas orelhas, daí tu sentes aquele olhar: ‘Uau!’. Então isso [preconceito] existe e na verdade não vai se esconder nunca”!

Nesta fala é possível perceber que, atualmente, além de Jack demonstrar se sentir muito diferente de seus colegas do tempo de escola, a mesma impressão se deu por parte deles. Quem não está dentro dos padrões socialmente esperados (como casar e

³⁷ Neste contexto a palavra ‘flex’ está se referindo a bissexualidade.

ter filhos) acaba sofrendo com o preconceito. E por vezes, o corpo demonstra as diferenças reforçando os estereótipos e favorecendo o preconceito.

O MERCADO DE TRABALHO PARA JACK

Jack começou a trabalhar com a dança profissionalmente em 1994. Foi neste ano em que ele deu sua primeira aula. Em 1995 já era coreógrafo, participava de festivais de dança e já conquistava diversas premiações. Em 1996 começou a dirigir uma companhia de dança, onde, através dela, obteve reconhecimento estadual. Comentou que nesta época, devido aos afazeres que estavam por trás da gestão de sua companhia, esteve um pouco afastado da família.

Ele relata, também, que sempre foi muito comprometido com o seu treinamento físico e com o treinamento dos bailarinos, e vincula isso às suas experiências anteriores com o esporte. Jack ainda complementa dizendo que acredita que a dança é uma atividade física, um treinamento, e só passa a ser arte quando é apresentada.

Entre os momentos mais marcantes da trajetória profissional de Jack estão o prêmio Açorianos de Dança, conquistado logo após um ano como professor, e quando abriu sua escola, em 2002. Outro momento marcante foi quando o seu pai morreu. Ele comenta que este episódio não tem relação com a dança, mas, a partir daí, sua vida mudou. Hoje, espera ansioso pelo ano de 2014, quando sua companhia completará 18 anos de atividades. Ele já está preparando o espetáculo de comemoração.

Jack comenta que é muito difícil trabalhar na área da dança. Como bailarino é preciso dançar muito para conseguir se sustentar, mas ainda é o meio mais fácil. Como professor é mais difícil, pois é preciso mostrar os alunos dançando, e isso demanda dinheiro. Salienta que para ser coreógrafo é mais complicado ainda, já que para isso depende-se do corpo de baile. Mas ao destacar a questão do reconhecimento, ele ressalta que o primeiro a ser valorizado é o bailarino, depois o professor e, por último, o coreógrafo. Ou seja, a atividade considerada mais difícil de exercer é a menos reconhecida.

Entretanto, embora ele acredite nesta lógica, Jack comenta que consegue inverter a situação:

“Porque eu não trabalho para mim, eu trabalho para o meu público, que é quem paga as minhas contas. Então, eu penso o seguinte, o bailarino continua se projetando, ponto. O coreógrafo e o professor eu consigo fundi-los. E, na verdade, o coreógrafo aparece em primeiro plano. E, depois, o professor, porque quando eu monto um trabalho coreográfico eu não penso em mim ou no bailarino, eu penso no público que vai assistir àquilo. Então, se eu já sei que tu amas verde, e tu me encomendas, a primeira coisa que eu vou pensar é ‘ele ama verde, então, vou colocar uma roupa verde’. Isso já vai te causar um olhar ‘mais feliz’ em cima daquela determinada obra e, com isso, a obra cresce”.

Ao questionar sobre a satisfação com relação ao mercado profissional na área da dança, ele demonstrou descontentamento. Disse que ainda está muito estagnado e que para realizar um bom trabalho precisa-se de muito dinheiro.

Para melhorar o mercado, ele sugere um grupo de dança profissional na cidade de Porto Alegre – onde atua. Inclusive cita várias cidades que já tem grupos profissionais, como São Paulo (São Paulo Companhia de Dança), e também no nosso Estado, como é o caso de São Leopoldo (Companhia Municipal de Dança de São Leopoldo), de Caxias do Sul (Companhia Municipal de Dança de Caxias do Sul) e de Pelotas (Companhia da Performance).

Outro fator que preocupa Jack é a questão da qualidade dos trabalhos oferecidos na área da dança. Ele comenta que, por exemplo, na área do hip hop é muito fácil começar a ministrar aulas. Mas questiona quem está ministrando estas aulas e qual a qualidade delas. Por outro lado, este acontecimento acaba sendo mais difícil na dança jazz e no balé clássico devido à técnica específica que estas duas modalidades exigem.

Ele revela que atualmente consegue lucrar cerca de quatro mil reais por mês, mas destaca que essa renda não é consumida de forma individual.

Jack não se imagina exercendo outra função dentro da educação física a não ser a dança.

“Eu adoro fazer outras coisas, mas se eu não dançasse, eu não sei o que eu faria, porque a educação física, na verdade, enquanto professor de educação física, da academia ou o que for não me dá o combustível de viver que a dança me dá. Então, a dança é um conjunto de coisas. A dança enquanto aula, para

mim, é puro treinamento e diversão. Ao mesmo tempo diversão, porque se não houver treinamento, não existe crescimento”.

Quando questionado se algum dia pensa em parar de dançar, Jack confessou que pensa apenas em trocar de estilo. Mudar do balé e *jazz* para a dança de salão. Ele comenta que gosta muito deste estilo, porém, atualmente não tem tempo para se dedicar à modalidade.

Quando foi questionado sobre sua ocupação profissional relatou:

“Sou um ‘faz tudo’, professor, coreógrafo, contador de histórias e estórias, auxiliar de limpeza, figurinista, ensaiador, sonoplasta, porque sou eu mesmo que edito e faço todas as músicas para os professores, iluminador, quando são shows. Quando não estou dançando, faço toda a parte de iluminação e criador em geral das coisas que acontecem nesta escola de dança”.

Mesmo que Jack trabalhe com a dança há anos, ele não considera dançar, ou seja, estar no palco como bailarino, como um trabalho.

“São coisas diferentes. Eu gosto de dançar, gosto de estar no palco. Hoje eu já vou saindo um pouco. Eu me esforço pra não estar tanto. Uma porque não tenho o mesmo pique, duas porque eu preciso tomar conta de mais coisas. Então, quanto mais eu estiver dentro do palco, mais difícil fica o entorno. Outra porque eu preciso que os que estão se preparem para ficar sem mim”.

Quanto ao fator que Jack considera fundamental para o seu desenvolvimento profissional, ele destaca a educação, o foco e a persistência:

“Educação em primeiro lugar. Educação é foco. Sem foco é impossível, não tem como desenvolver. E persistência. Tem que estar sempre com atenção com o que passa na tua volta. Pega, aproveita, usa e transforma de algum jeito aquilo na tua vida. Se não for assim é impossível”.

Ele também reconhece que o curso de educação física contribui para a didática de suas aulas.

Jack se considera realizado profissionalmente, mas conta que sonha em ter seu próprio teatro. O que o deixaria ainda mais realizado. Além disso, confessa que, futuramente, pretende se casar.

Quanto à dança Jack pretende continuar trabalhando em seu espaço, ampliá-lo e englobar outras artes.

“Eu pretendo muita coisa, digamos um grupo de alunos, alunos dedicados e em bom crescimento. Eu queria muito poder oferecer a esses alunos a oportunidade profissional de continuar dançando. Aqui em Porto Alegre, comigo, ao invés de eles terem que pensar em ir dançar fora, em outro lugar, ou mudar de profissão. Porque eles são estudantes, não são profissionais de dança, ainda. Mas um profissional tem que ser remunerado de alguma forma”.

Ele lembra que na Companhia, hoje, cada um tem a sua vida profissional, mas que gostam de dançar. Embora não seja uma companhia remunerada, Jack sonha em um dia poder pagar seus bailarinos. Ele tem Deborah Colker³⁸ como referência, talvez por ela também ser formada em educação física e desenvolver um trabalho conceituado na área.

Outro fato que Jack descreveu no momento da entrevista foi referente ao preconceito. Ele conta que uma advogada, conversando com alguns de seus alunos, o chamou de “borboleta³⁹”, um deles escutou e contou para Jack, que entrou com um processo contra a advogada.

³⁸ Iniciou seus trabalhos em 1993, na Companhia de Dança Deborah Colker e em 1995 conquistou o patrocínio da Petrobras, o que possibilitou se firmar no panorama da dança mundial. Nesse espaço de tempo, a Companhia se apresentou na Alemanha, Argentina, Áustria, Canadá, Chile, Cingapura, Colômbia, Escócia, Estados Unidos, França, Holanda, Hong Kong, Inglaterra, Irlanda, Japão, Macau, México, Nova Zelândia, País de Gales, Paraguai, Portugal e Uruguai, conquistando vários prêmios (disponível em <<http://www.ciadeborahcolker.com.br>>).

³⁹ Borboleta, assim com o arco-íris, compõe um dos símbolos do Orgulho LGBT.

5. ONDE AS HISTÓRIAS SE CRUZAM? AS TRAJETÓRIAS DE VIDA ENTRELAÇADAS

Este espaço está dedicado ao cruzamento das trajetórias de vida e das discussões teóricas. Serão expostas aqui as três categorias de análise: as relações familiares, a formação inicial e continuada e o mercado de trabalho dos professores/bailarinos, respectivamente.

a) Relações familiares

Partindo do relato dos entrevistados, percebemos que suas mães apareceram como maior referência familiar. Era com elas que eles se sentiam à vontade para conversar. Mais do que isso, sentiam necessidade de compartilhar sentimentos e emoções, é o caso de Ted e Taylor, por exemplo.

Resultados semelhantes foram encontrados na pesquisa de Nascimento e Afonso (2011). Os pesquisadores perceberam que as mães dos bailarinos tinham pleno conhecimento sobre a vida de seus filhos. Eram elas que acompanhavam as atividades que aconteciam no balé e na vida escolar, já que os pais, na maioria das vezes, estavam envolvidos com o trabalho. Outro fator importante de ressaltar é que nenhuma das famílias, exceto a de Carlos, relacionou a homossexualidade com a dança. Esta associação aconteceu quando ele começou a fazer aulas de dança clássica.

Esta proximidade com as mães talvez tenha sido um facilitador para que os participantes conseguissem verbalizar à família sobre a homossexualidade. Percebemos isso na fala de quatro dos cinco participantes do estudo.

Além disso, pensamos ser importante fazer um apontamento que nos chamou atenção a partir da tabela I, demonstrada na página 63, quando atentamo-nos as idades dos sujeitos. Percebemos que os participantes da pesquisa entre a faixa etária dos 37 aos 47 anos verbalizaram aos pais, amigos e familiares sobre suas sexualidades mais tardiamente, esperando primeiro a estabilidade financeira, social e/ou acadêmica para depois se assumirem homossexuais. Enquanto os entrevistados que contemplam a faixa etária entre os 23 e 24 anos verbalizaram sobre sua orientação sexual ainda na adolescência, antes mesmo de terem uma estabilidade social e financeira para se apoiarem.

Este fato vai ao encontro do que aponta Ribeiro (2008). De acordo com a autora está ocorrendo um aumento na verbalização homossexual, porque a sociedade tem aprendido a respeitar essas relações. A sexóloga diz que a manifestação de relacionamentos homossexuais na mídia pode servir para educar a sociedade. Mas isso vai depender de como a temática é abordada, como já foi discutido em capítulos anteriores.

Os entrevistados Taylor e Jack relataram que o processo de aceitação de suas famílias sobre a homossexualidade foi bem sucedido, mas ambos falaram que os pais demonstraram-se muito preocupados quando seus filhos revelaram sobre sua homossexualidade. Os dois comentaram frases parecidas, como: “não houve preconceito por parte da família, e sim preocupação”.

Ted, assim como seus pais, também se preocupava muito, ele acreditava que o “mundo *gay*” era um espaço só de promiscuidade. Como vimos, a família de Taylor também tinha esta preocupação, e a AIDS era o principal temor, pois estava relacionada às relações homossexuais. De acordo com Weeks (1999, p 37) “muitas pessoas apresentavam a AIDS como um efeito necessário do excesso sexual, como se os limites do corpo tivessem sido testados e não tivessem passado no teste da ‘perversidade sexual’”. E Sell (2006) lembra que mesmo após três décadas do descobrimento científico do Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV/AIDS), o estigma da relação entre a AIDS e a homossexualidade permanece.

Outra preocupação evidenciada pelas famílias de Ted, Taylor e Carlos referia-se a questão financeira relacionada à profissão – professor de educação física. Segundo Pinto (2009) a falta de remuneração adequada aos professores é um dos principais desafios da educação brasileira ao longo de sua história. O autor coloca que, exceto em alguns casos isolados, como a rede federal de ensino e as escolas privadas de elite, é preciso dar à profissão de professor o prestígio que ela nunca teve no Brasil. E o melhor indicador de prestígio de uma profissão é a valorização do salário pago a eles. De acordo com o autor:

Dar o salto de qualidade no padrão de remuneração de nossos professores é plenamente factível na realidade tributária brasileira atual. Conseguir realizá-lo, contudo, depende essencialmente de mudança política e no campo dos valores, nas relações que se estabelecem no dia a dia da escola entre os

professores, seus alunos e pais. Enquanto estes últimos forem vistos pelos profissionais da educação como adversários e como os principais responsáveis pelo fracasso escolar, como ocorre hoje, nada mudará; pelo contrário, em tempos de crise econômica, o risco é de ocorrer a desvalorização salarial dos professores, ainda mais com o incremento explosivo da municipalização do ensino nos últimos anos, lembrando que os municípios são os mais pobres dos três entes federativos que compõem a república brasileira. Estabelecer uma aliança estratégica entre profissionais da educação, pais e alunos da rede pública de ensino talvez seja a tarefa mais premente e, também, a mais difícil, para todos os segmentos, organizados ou não, que lutam por uma escola pública de qualidade (PINTO, 2009, p. 62).

Para complementar esta ideia, Pontili e Kassouf (2007) mostraram que melhorias no salário do professor afetam positivamente a frequência escolar de crianças da área urbana. Por outro lado, Evangelista e Shiroma (2007) garantem que o salário do professor é apontado como não tendo repercussão significativa na melhora da aprendizagem, portanto, não precisaria ser priorizado nas reformas. As autoras afirmam, ainda, que vários documentos insistem na redução do custo-professor.

Vale ressaltar que os diferentes resultados obtidos pelos autores podem ser um caminho para indicar por que ainda há desvalorização docente. Ou seja, não havendo uma unidade de pensamento na literatura sobre a importância do professorado enquanto classe torna-se mais difícil perceber a importância de valorizar a categoria.

Outra possível explicação sobre os baixos salários dos professores, mas que de maneira alguma justifica a atual conjuntura das remunerações, é trazida por diversas autoras (LEWIN, 1980; LOURO, 2001; FERREIRA, 2006,). As autoras discutem a questão da feminização⁴⁰ da docência e esta poderia esclarecer a desvalorização da profissão. Ou seja, sendo um ofício predominantemente feminino a docência estaria disposta a receber salários mais baixos por todo contexto histórico cultural construído em relação à desvalorização social do sexo feminino.

b) Formação inicial e continuada

Eugênio foi o único que começou a dançar na escola, com uma professora de educação física que trabalhava em um projeto extraclasse. Carlos começou a dançar em um espaço de ensino não formal. Jack relatou ter tido sua primeira experiência com a

⁴⁰ Por feminização compreende-se o resultado de um processo de ampliação massiva da força de trabalho feminina na docência (feminilização), que paulatinamente operou sobre as representações quanto ao caráter desse trabalho, incluindo seu valor social (YANNOULAS, 1996 citado por FERREIRA, 2006).

dança na escola, porém, ao contrário de Eugênio, não recebeu incentivo para continuar dançando. Só retornou quando ingressou na universidade, onde teve a oportunidade de estudar mais sobre as manifestações corporais e artísticas. Os demais entrevistados começaram a dançar já na universidade.

Os progressos no desenvolvimento dos educandos quando se utiliza a dança como meio de aprendizado trazem benefícios. É o que apresenta Scarpato (2001) que estuda a dança educativa inserida nas escolas infantis. A autora aponta a autonomia corporal e intelectual, a socialização, a cooperação, a responsabilidade e o avanço na aprendizagem como atributos que trazem reflexos para a formação. Outra pesquisa sobre a dança no ambiente escolar foi realizada por Nanni (2005). A autora constatou que através da dança os praticantes podem apresentar transformações nos aspectos psicológicos, que proporcionam melhora na auto imagem e que podem se refletir também na auto estima.

Por outro lado, sabemos que há inúmeras dificuldades em se trabalhar com a dança na escola. Uma delas é apontada por Stinson (1998) e, aliás, tem uma relação estreita com o propósito deste trabalho – as relações de gênero. A pesquisa revelou, através de um estudo sobre os meninos na dança, que os mais novos, entre 10 e 15 anos, entendiam a dança como uma “aula de meninas”, e a preocupação dos meninos mais velhos, adolescentes, era de que as pessoas pudessem pensar que eles eram homossexuais. Goellner (2001) diz que essa relação da dança com a mulher, ou com a feminilidade, no ambiente escolar é muito presente desde as primeiras aulas de educação física ministrada para as mulheres, porque no passado acreditava-se que a expressão artística evitava problemas para a futura mãe ou transformava sua aparência corporal.

Ainda assim, Stinson (1998, p. 60) revela, a partir de suas práticas pedagógicas, que é possível vencer algumas barreiras.

Normalmente, depois que os meninos aprendem que podem confiar no fato de que não vou constrangê-los, eles se dispõem a explorar qualidades opostas; por exemplo, podem começar com dinâmicas do ‘chicotear’ ou ‘flutuar’, pelo menos em pequenas doses. Estimulo-os a tentar o desconhecido, o desconfortável, fazendo disso um desafio, dizendo a eles que difícil é assumir aquele tipo de risco. Na maioria das vezes, funciona, embora eu saiba que, por si só, o fato de ensinar essas atividades não tornará a delicadeza, fora do estúdio, mais aceitável para os homens.

Embora a autora estimule o trabalho com os meninos na dança, lembra que esta é uma tarefa árdua, que exige troca de aprendizado a todo o momento, e o desafio maior se impõe quando as estratégias pedagógicas em dança se opõem as normais sociais preestabelecidas.

Outro fator relacionado ao preconceito foi evidenciado nos relatos de dois entrevistados, Taylor e Ted. Eles se referem ao sentimento de inferioridade, pois em determinado momento de suas vidas tiveram passagem pela religião católica e há uma grande parcela de padres e fiéis desta instituição que condenam homossexuais. De acordo com Jurkewicz (2005, p. 46):

Alguns teólogos partem do relato do Gênesis 2:24 'Por isso, um homem deixa seu pai e sua mãe, e se une à sua mulher, e eles dois se tornam uma só carne' e interpretam esta passagem dizendo que Deus, ao criar-nos também criou um só modelo de moral sexual para todas as pessoas: o modelo da monogamia heterossexual. Afirmam que este modelo é parte da ordem criada e não está sujeito à mudanças culturais ou históricas. É a chamada visão criacionista que entende o sexo como motivo do companheirismo e da reprodução, existindo só em virtude de certa complementariedade entre o homem e a mulher. Sustentam que nenhum outro modelo de vivência sexual pode ser natural ou moralmente aceitável. O modelo é uma lei, portanto, as relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo são vistas como imorais.

A mesma autora diz que há outros discursos dentro do cristianismo a respeito da homossexualidade. Porém, o que percebemos é que, na prática, este é o principal discurso. Para evidenciar esta afirmação buscamos a pesquisa de Paiva, Aranha e Bastos (2008). Os autores constataram que embora a aceitação da homossexualidade tenha crescido, a maioria dos brasileiros ainda não a tolera. Os mesmos autores, embasados em estudos da Joan Scott⁴¹, relatam que a religião seria a principal força contrária a um aumento mais rápido e expressivo na tolerância às práticas homossexuais. A pesquisa feita por Lacerda, Pereira e Camino (2002) corrobora com esta ideia. Os autores demonstraram que as explicações religiosas colocam o homossexual como uma pessoa que não segue a palavra de Deus e que é fraca espiritual e religiosamente para resistir às tentações. A partir destas colocações, podemos entender o porquê do sentimento de culpa em relação à homossexualidade expressado por nossos entrevistados.

Além disso, as construções sociais e culturais podem trazer concepções equivocadas sobre os corpos, gerando situações constrangedoras. De acordo com

⁴¹ SCOTT J. Changing attitudes to sexual morality: a crossnational comparison. *Sociology*, 32 (4), 1998.

Bregolato (2007) é comum o toque corporal ser alvo de risadas e falas maliciosas. Foi o que ocorreu na disciplina de natação com os entrevistados Eugênio e Carlos. Em determinado momento eles se sentiram envergonhados, pois o fato de lidar com o corpo do outro, por si só, muitas vezes já é difícil, e quando o corpo do outro está despido, apenas com uma roupa de banho, o constrangimento aumenta. As imaginações das possibilidades sexuais nestas condições também afloram. Exemplo disso encontramos na pesquisa de Epstein e Johnson (2009). Os autores contam a história de dois meninos, que por vezes se envolviam no assédio sexual de meninas em um cenário que também era de aulas de natação. Eles relatam que as garotas se sentiam incomodadas, mas ao mesmo tempo excitadas com a situação. O que, por sua vez, despertava ainda mais o interesse dos meninos em entrar nos vestiários.

Já para Ted não houve constrangimentos. Pelo contrário, o contato com a natação foi positivo, ele percebeu um amplo crescimento pessoal com as atividades no meio líquido.

As práticas corporais anteriores à dança contribuíram para que Ted e seus colegas de profissão Taylor e Jack ingressassem na área. Taylor e Ted tiveram experiências com a natação e, Jack, com o vôlei. Embora nossos entrevistados não tenham passado por experiências com a dança na educação básica, mas sim com o esporte, vale ressaltar que foi justamente esta prática que facilitou o ingresso desses profissionais na dança.

É o que lembram Lacerda e Gonçalves (2009) ao se referir que o currículo escolar insere a dança na educação física, pelo que a estética pode resultar como a ponte que facilita o trânsito entre estas duas formas de atividade, que encontram no corpo e no movimento a sua matriz comum. Além disso, as autoras colocam que o desenvolvimento da educação estética é viabilizado pelo contato com os mais diversos objetos estéticos. O esporte pode ser considerado um desses objetos e, conseqüentemente, impulsionar e promover a educação estética.

Sendo consenso que a dança é considerada arte, na escola o currículo a coloca muito próxima ao esporte, proporcionando uma interface que pode resultar em um espaço de encontro e coexistência de esporte, estética e arte (LACERDA e GONÇALVES, 2009).

Os profissionais Taylor e Carlos começaram a dançar a partir de experiências estéticas que os agradaram. Isso fez com que eles buscassem os estilos de dança que haviam assistido. A partir daí, percebemos que o contato com a arte proporcionou sensações tão agradáveis aos nossos entrevistados que culminou em viver arte, vivenciar arte e experimentar arte. Kunz (2004, p.20), inspirado nas ideias de Zur Lippe, destaca essas três dimensões: a vida, a vivência e a experiência.

A vida se refere mais às funções biológicas do ser humano; a vivência corresponde às elaborações emocionais, e as experiências seriam os processamentos que ocorrem na consciência humana, nas diferentes formas e níveis de manifestação dessa consciência. Portanto, na história de vida de cada ser humano acontece este inter-relacionamento em todas as situações e em diferentes planos e níveis de ocorrência [...] da vida para as vivências e das vivências para as experiências.

Sendo assim destacamos a importância da educação estética na vida de todos, e pensamos que a escola é uma forte aliada para isso. Segundo Lacerda e Gonçalves (2009, p. 110) “sendo fundamental que não se constitua [...] na aquisição de competências cognitivas, mas antes um espaço [...] atento às alterações e evoluções culturais e sociais, permeável a diferentes formas significativas de representação do imaginário”. E Strazzacappa (2007) lembra que os benefícios da formação estética no ambiente escolar não contempla apenas @s alun@s, pois muit@s professor@s e funcionári@s também constroem sua referência estética na escola, pois, além de permanecerem nesse local a maior parte do dia, participam de forma ativa das atividades promovidas.

Contudo, o que a autora identificou em sua pesquisa é que @s professor@s não tem o hábito de ir ao teatro, “a própria educação estética do professor tem acontecido graças à escola. De agente mediador, o professor passa a ser o mediado” (STRAZZACAPPA, 2007, p.10).

A autora ainda destaca que, aos poucos, algumas tentativas estão sendo construídas tendo preocupação em abranger a dança em seus aspectos teóricos e práticos, afinal, quando se trabalha dança, não é apenas o fazer, mas o contextualizar. “O desafio que se coloca no momento diz respeito a possibilitar, na formação de professores(as), o contato com a arte do movimento, com a dança, com o universo da arte do espetáculo vivo” (STRAZZACAPPA, 2007, p. 11).

Outro fator narrado por todos os entrevistados foi a importância atribuída aos conteúdos da disciplina de didática estudados no curso de graduação em educação física. Todos os professores lembraram que utilizam os conteúdos didáticos aprendidos na formação universitária durante suas aulas. Sendo assim, eles consideram este componente curricular como uma experiência positiva em sua formação. O mesmo aconteceu com uma professora investigada por Folle e Nascimento (2010). Ela também tinha experiências com as atividades rítmicas e expressivas e menciona a disciplina de didática como uma experiência positiva em sua formação. Além desta disciplina alguns profissionais como Taylor e Ted também citaram as disciplinas biológicas, a anatomia, a cinesiologia e a fisiologia como bases importantes oferecidas pelo curso de educação física e que são bem utilizadas em suas aulas de dança.

Além das atividades de ensino, como os componentes curriculares da área da dança e das ginásticas, propostas pelos currículos das universidades, as atividades de extensão também foram citadas por Ted e Eugênio como portas de entrada para o aprendizado e prática da dança.

De acordo com Afonso *et al* (2011), os projetos de extensão são espaços ricos que podem servir de base para uma formação acadêmica de qualidade. Além de colaborar com o desenvolvimento do aluno, estes projetos contribuem com o curso e com a universidade através de trocas de conhecimentos e experiências com a comunidade frequentadora destes espaços.

Percebemos nas falas dos professores Carlos, Eugênio e Ted que há uma preocupação pela busca da formação continuada em cursos de aperfeiçoamento e pós-graduações. Diversos são os estudos que incentivam a formação continuada (PIMENTA, 1997; COLLARES, MOYSÉS e GERALDI, 1999; CRUZ e FERREIRA, 2004; CRISTINO e KRUG, 2008). Outro exemplo é o estudo de Brzezinski e Garrido (2001) que se dedicaram a analisar os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores, durante as reuniões anuais da ANPEd⁴², no período 1992-1998. As autoras encontraram dezessete trabalhos que se referiam a esta temática. As investigações feitas reconfirmaram a necessidade de uma política de formação de

⁴² Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

professores que articule as duas fases do processo de desenvolvimento profissional do docente, ou seja, a formação inicial e a formação continuada.

O que levou os outros dois professores a não terem citado em suas entrevistas o interesse em realizar novas formações continuadas pode ter sido o fato de já estarem consolidados no mercado de trabalho, e também por já terem realizado uma pós-graduação.

Carlos deixou claro em suas falas que considera a dança como atividade física. Já Taylor, Jack e Ted se preocuparam em dizer que ela pode se manifestar tanto no viés da educação física como no da arte. Eugênio não se manifestou sobre esta temática.

Realmente muitos esportes se utilizam de fundamentos técnicos da dança para aprimorar seus atletas. Segundo Dullius (2000) há muitas relações entre a dança e o esporte. A autora diz que vários esportes utilizam a dança como parte de sua execução, como é o caso da patinação, do nado sincronizado e das ginásticas rítmica e artística. O balé é tido como uma prática básica nos treinamentos destas modalidades e o *jazz*, a dança contemporânea, a folclórica e outros estilos fornecem elementos que podem ser utilizados em várias séries das competições. Porém, em nosso ponto de vista, não podemos afirmar que a dança pertença apenas a uma área de conhecimento. Pelo contrário, ela pertence a várias áreas, como antropologia, comunicação social, sociologia, entre outras.

No entanto, há um ponto que deve ser levado em consideração, já que esteve presente nas falas dos entrevistados. Referimo-nos as relações que existem entre a dança, a arte e a educação física, o que acaba provocando, parafraseando Strazzacappa e Morandi (2011), um descompasso entre as áreas.

Este desequilíbrio leva a insatisfação de muitos alunos que optam pelo curso de educação física em detrimento da dança, além de outros embates que serão posteriormente tratados. Pudemos observar isso nas falas de Carlos e Eugênio. Ambos demonstraram-se insatisfeitos com a impossibilidade de aprofundamento dos conteúdos da dança nas disciplinas rítmicas e expressivas inseridas nos seus cursos de educação física.

No entanto, este nível de aprofundamento pode ser contemplado, por exemplo, através de escolas de ensino não formais de dança, de projetos de extensão, de pesquisa e cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação ou, ainda, em um curso de graduação específico em dança. Através da formação continuada, o profissional da dança se torna mais completo para desenvolver trabalhos em ambientes não formais. Vale lembrar que por lei só é permitido ministrar a disciplina de dança na educação básica quem for licenciado em artes, com habilitação em dança.

Através da experiência que tive como estudante de graduação em educação física, e da atual experiência como graduando em dança, posso afirmar que este último tem um olhar diferenciado em relação ao primeiro, já que a dança, no curso de educação física, muitas vezes, é vista apenas como atividade física, tendo uma defasagem do ensino enquanto arte. Já no curso de graduação em dança há espaço para focar a dança artisticamente, possibilitando o aprofundamento dos estudos nesta área.

Sendo assim, percebemos que as discussões referentes à dança e a educação física são bastante recorrentes, gerando alguns conflitos. De acordo com Strazzacappa e Morandi (2011, p. 96) “problemas com o Conselho Federal de Educação Física e a própria atuação dos licenciados em dança estão entre eles, assim como a identificação da dança como área de conhecimento autônoma, com conteúdos próprios e ligada fundamentalmente ao campo artístico”.

Quatro dos cinco entrevistados começaram em práticas corporais diferentes da dança, entre elas a natação, o vôlei e o atletismo. Andreoli (2011) ao investigar bailarinos apontou que eles, anteriormente a dança, passaram por esportes e outras práticas corporais. Segundo Louro (1999) uma prática que pode ser apontada como um caminho para que um garoto se torne um adulto bem sucedido é cultivar o corpo através de atividades esportivas. A autora complementa que os meninos precisam ser bons em algo para que sua masculinidade seja legitimada. Tal legitimação possibilita que os meninos sejam aceitos por seus colegas e amigos, gerando assim melhor socialização.

Boer (2010), ao pesquisar a socialização através do esporte – envolvendo futsal, voleibol, basquetebol e handebol –, encontrou resultados semelhantes aos depoimentos de nossos entrevistados. O autor mostra, através de uma pesquisa quantitativa, que houve uma significativa evolução no nível de socialização das crianças.

Em outro estudo, também de caráter quantitativo, Tresca e De Rose (2000) identificaram que os alunos praticantes de dança apresentaram maior presença de sociabilidade e auto-afirmação.

Porém, é importante ressaltar que nem o esporte, nem a dança, por si só, necessariamente socializam. Às vezes podem excluir. É preciso levar em consideração a abordagem, o objetivo e a metodologia de cada professor. Uma possível metodologia que pode levar em consideração a socialização através do esporte é a do esporte educacional (ROSSETTO JÚNIOR, COSTA e D'ANGELO, 2008) e a da dança, a dança-arte-educação (SCARPATO, 2001; STRAZZACAPPA, 2003; MARQUES, 2011).

No caso dos nossos entrevistados, eles se destacaram porque tinham um bom desempenho nas práticas corporais. Contudo, não sabemos que metodologia era usada pelos professores e se eles tinham como preocupação incluí-los e socializa-los. Desta forma, talvez outros colegas que não apresentassem um bom desempenho nas práticas corporais poderiam acabar sendo excluídos.

Estamos nos referindo aqui de uma concepção equivocada de educação que alguns professores de educação física e de dança tem sobre o que seja o esporte e a dança na escola, como ilustra Barreto (2003, p. 4) em palestra proferida:

Em determinado momento, alguns professores entendem esporte como um conteúdo mínimo e único e, por conta disso, é a única coisa que eles promovem com seus alunos: aquele aluno que joga bem participa, o que não joga bem vai ser juiz, gandula ou ficar sentado olhando o resto da turma. Que saúde social é essa que esse esporte está provocando? Que saúde motora é essa que está promovendo? Já imaginaram como aquele aluno, ao ficar sozinho e sentado se sente? O que ele representa e o que é aquilo para ele? O que representa pra vocês quando duas pessoas começam a escolher o time e você é o último a ser escolhido? Nós, professores de Educação Física começamos a repensar nisso.

Entendemos que a mesma lógica se aplica à dança, visto que as práticas no ambiente escolar devem ter uma preocupação pedagógica, política, social, ética, estética e cultural.

c) Mercado de trabalho

Vários foram os apontamentos citados pelos entrevistados sobre as dificuldades de se trabalhar com a dança. Mas os que mais chamaram atenção foram os de Jack e Taylor, porque convergem sobre a análise das políticas públicas para a dança no Estado. Eles lembram das dificuldades de se trabalhar com dança no Rio Grande do Sul. Na avaliação dos profissionais há pouco incentivo público e, quando há, geralmente atende a pessoas de um núcleo predeterminado.

Tanto Carlos quanto Jack demonstraram preocupação com quem está no mercado da dança ministrando aulas. Eles lembram que muitos não tem a formação necessária para lecionar. Para Vargas (2007) o corpo do bailarino tem que ser construído, trabalhado e preparado por meio de diferentes experiências, técnicas e práticas de movimento, e isso só é possível se houver professores e professoras devidamente preparados para dirigir os alunos. Retomando Terra (2010) os estudantes de dança que passam por escolas, estúdios e academias percorrem um caminho de ensino não sistematizado (referindo-se a uma estrutura curricular) ou sistematizado por métodos de formação específica em uma técnica. Muitas vezes, os profissionais que atuam no mercado são oriundos desta formação.

Nessa esfera estamos diante de uma grande problemática: a validação desse processo acontece por meio dos sindicatos, os quais, sem estabelecer relações de parceria com as demais instituições e centros de referência de formação e sem diretrizes ou parâmetros norteadores não se encontram preparados para avaliar habilidades, atitudes e competências requeridas aos diferentes artistas da dança (TERRA, p. 73).

Os professores investigados por Folle e Nascimento (2010, p. 520) demonstraram que “após a aposentadoria pretendem desenvolver atividades profissionais diversificadas, não retomando à docência no ambiente escolar”. Nos professores de dança aqui entrevistados o desejo é oposto. Eles não se imaginam afastados da dança e buscam estratégias para poder continuar dançando como, por exemplo, as de Jack e Carlos. Quando eles não puderem mais dançar *jazz* e balé pretendem migrar para dança de salão, “já que a carreira de uma pessoa executante [da dança] é de vida curta porque seu instrumento, o corpo, envelhece e já não pode fazer frente a exigências físicas rigorosas” (HANNA, 1999, p. 182).

O acontecimento acima talvez possa ser explicado através das falas de Jack e Eugênio. Ambos, por considerarem a dança como uma atividade muito prazerosa,

quando dançam não a consideram trabalho. É importante lembrar que o ambiente de estudo da pesquisa de Folle e Nascimento (2010) foi o espaço escolar e que o desta pesquisa acontece, em sua maioria, em espaços não formais. Este fato pode influenciar muito, pois, como já vimos, os espaços formais são repletos de normas e conteúdos a serem vencidos, já com os professores de espaços não formais isso acontece de forma mais sutil.

Além disso, estes professores trabalham diretamente com a execução da dança, seja como intérpretes ou coreógrafos, e Hanna (1999) lembra que há outro fator importante que pode influenciar para que estes profissionais queiram continuar atuando no mercado de trabalho não formal. Ela indica que “a execução da dança oferece emprego mais sazonal do que de tempo integral e aceita pessoas com estilos de vida alternativos, que lidam com suas diferenças, inclusive a homossexualidade, através do meio artístico” (p.182).

O fato explicitado por Hanna pode nos fazer entender as preferências relatadas por nossos entrevistados. Eugênio e Carlos posicionaram-se pela preferência em espaços não formais. Taylor e Jack atuam e pretendem continuar atuando nesses espaços. E Ted, embora atue em um espaço formal – a universidade –, em algum momento de sua fala diz que ser professor de espaços formais é a maior projeção profissional, porém, faz uma ressalva falando que a maior parte das pessoas que trabalham com dança não querem os espaços escolares. Deste modo, Ted deixa explícita uma contradição. Embora ele acredite na escola, entende que seus colegas de profissão preferem atuar em outros espaços.

Percebemos também que em ambos os espaços, formais e não formais, o preconceito ainda está presente. De acordo com Baumgardt (2009) nossa cultura sempre importunou muito os trabalhadores homossexuais, vários são os preconceitos enfrentados por eles no mercado de trabalho. Humilhação, aborrecimentos, insinuações e até mesmo agressões físicas são as principais consequências.

Em nosso trabalho dois professores/bailarinos relataram situações desagradáveis. Ted contou que alguns pais pensam que por seus filhos terem um professor homossexual, poderão se tornar um. E Jack contou que uma advogada o chamou de “borboleta” na frente de seus alunos. O que o fez acionar a justiça. Referente a este

acontecimento Baumgardt (2009) lembra a importância das denúncias a respeito dessa e de outras formas de preconceito, para que o Ministério Público do Trabalho possa apurar tais denúncias e punir os responsáveis. Contudo, a autora ainda ressalta que muitos trabalhadores não procuram seus direitos por falta de informação ou conhecimento ou, em muitos casos, por desacreditar na justiça brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo para a finalização deste trabalho pensamos ser importante destacar o que se obteve no estudo. As trajetórias de vida retratadas demonstraram como os professores de dança, atualmente assumidos homossexuais e formados no curso de educação física, analisam suas experiências familiares, formativas e profissionais vivenciadas ao longo de suas trajetórias como professores e bailarinos.

As relações da minha trajetória de vida com a destes professores foram muito presente durante todo o processo de entrevistas, transcrições e escritas.

Embasados nas falas dos entrevistados, percebemos que as mães apareceram como maior referência familiar. Eram elas que estavam presentes para compartilhar sentimentos e emoções. Pensamos que esta proximidade tenha facilitado a verbalização dos entrevistados sobre a homossexualidade.

Embora o processo de aceitação familiar dos profissionais que fizeram parte desse estudo tenha sido positivo, houve preocupações de um preconceito histórico, como relacionar a homossexualidade à AIDS e à promiscuidade.

O mesmo aconteceu comigo. Minha relação familiar se deu de forma mais fácil com a minha mãe, que sempre demonstrou uma sensibilidade acerca dos problemas pelos quais eu passava e dividia com ela. Tentava a todo o momento se colocar no lugar do outro e respeitar as decisões dos filhos. Muitas vezes era ela quem tinha que convencer meu pai a permitir certas coisas e a liberar outras.

As preocupações evidenciadas pelos pais de Taylor e Jack também foram sentidas por meus pais, que algumas vezes ocasionaram perguntas constrangedoras, principalmente por parte do meu pai, que queria saber como aconteciam as relações sexuais entre dois homens e como eu me posicionava no ato sexual – se era passivo ou ativo. Se estas perguntas viessem de minha mãe, certamente seriam mais fáceis de responder, pois nossa relação sempre foi de muita amizade e confiança, mas vindas de meu pai me sentia desconfortável, parecia que, de certa forma, ele me julgaria e, talvez, se decepcionaria com as respostas que eu poderia dar. Além do mais, ele já conversou com meu namorado a respeito do uso de preservativos. Quem me contou isso não foi

meu pai e sim meu próprio namorado. O que vem a demonstrar preocupação de meu pai em relação às doenças sexualmente transmissíveis.

Outro medo evidenciado pelas famílias dos entrevistados surgiu quando eles decidiram cursar educação física. A família demonstrou inquietações motivadas pela baixa remuneração dos professores.

Na minha família esta preocupação não ocorreu. Muito embora meu pai sonhasse que eu cursasse medicina, ele não se opôs a minha decisão pelo curso de educação física.

Um forte fator relacionado ao preconceito foi o sentimento de inferioridade causado pela religião católica na vida de dois entrevistados.

Na minha trajetória de vida passei também passei pela igreja católica, religião de meu pai. Fiz catequese, me confessei com o padre poucas vezes, só quando realmente tive necessidade – na minha primeira comunhão e quando fui participar de um retiro espiritual chamado Nazaré. Por outro lado, estudei em uma escola luterana, onde tínhamos que rezar todas as manhãs antes da aula, assistir um pastor contando histórias/estórias sobre Deus, Jesus e outros personagens bíblicos. Hoje não tenho religião definida, mas acredito em alguns preceitos da doutrina espírita.

As práticas corporais dos entrevistados anteriores à dança, como os esportes, contribuíram de forma significativa para o ingresso nesta área, o que evidencia a importância das práticas corporais nas escolas.

A disciplina de natação foi bastante citada, trazendo boas e más experiências. Dois entrevistados se sentiram envergonhados e constrangidos ao fazer atividades com os colegas vestindo apenas roupas de banho. Outro entrevistado disse que a natação foi muito positiva, pois a atividade permitiu amplo crescimento pessoal.

As disciplinas de didática, anatomia, cinesiologia e fisiologia, oferecidas pelos cursos de educação física, foram citadas como bases importantes para atuação profissional.

Além disso, percebemos o interesse, por parte dos profissionais, em buscar formação continuada em cursos de aperfeiçoamento e pós-graduações.

As atividades de extensão foram citadas como porta de entrada para o aprendizado e prática da dança. A universidade foi a responsável por apresentar a dança para alguns de nossos entrevistados. Outros começaram a dançar a partir de experiências estéticas positivas.

Todos esses relatos sobre o ingresso no mundo da dança, de certa forma, vão ao encontro de minha trajetória de vida, pois a extensão universitária em dança foi fundamental para o meu ingresso no meio acadêmico, unindo o ensino, a pesquisa e a extensão. Foi através do projeto de extensão universitária Grupo Universitário de Dança (GRUD/ESEF/UFPel) que fiz minhas primeiras pesquisas acadêmicas, além de dançar, pensar e refletir sobre as construções das aulas de dança tendo um acompanhamento docente.

Na universidade conheci “outros tipos de dança”, como por exemplo, a dança-educação, com a qual muito me identifiquei. Conheci também um pouco mais sobre a história da dança e as dificuldades de inserção do meio artístico na universidade.

Sobre a apreciação estética, desde a época do CTG sempre gostei muito de olhar as coreografias, de ir ao teatro e de assistir filmes. Não lembro quem me incentivou a isso – se é que alguém me incentivou. Talvez esse gosto pela arte seja meu, o que me basta.

Todos os entrevistados encontraram nas práticas corporais um meio de maior aceitação de colegas e amigos. Como acadêmico de educação física me sentia bastante incluso por causa da dança. Assim como o entrevistado Ted falou em algum momento de sua entrevista, eu era conhecido como o Digue da dança. E o fato de eu fazer parte deste meio me tornou popular no curso e me deu uma identidade.

Quanto ao mercado de trabalho identificamos, embasados nas falas dos entrevistados, que há maior preferência por trabalhar em espaços não formais, que são poucas as políticas públicas para a dança no Rio Grande do Sul, que o preconceito ainda está presente tanto no espaço formal quanto no não formal e que foi demonstrada preocupação com quem está no mercado de trabalho, pois os entrevistados consideram

que muitos ministrantes de aulas de dança não tem a formação necessária para estarem atuando.

Sobretudo, por meio desta pesquisa, encontramos artistas que conseguiram vencer as barreiras do preconceito. Estes profissionais atuam no mercado de trabalho e demonstraram estar realizados profissionalmente. Parte desta realização pode estar vinculada as suas formações, pois todos tiveram uma formação diferenciada, unindo o ensino formal (universidade) e o não formal (escolas, clubes, estúdios de dança).

Acho importante trazer a fala de um dos nossos entrevistados que ilustra o que esperamos do futuro da educação.

“Eu acho que a educação é fundamental, ter essa cultura do respeito com os outros desde criança, para que ao chegar à faculdade os professores não precisem ficar batendo na mesma tecla. Seria bom se os pais, os professores do ensino fundamental e médio já trouxessem essa cultura da diversidade e do respeito. Assim, o mundo seria muito mais fácil. E se tivesse a dança as pessoas seriam muito mais sensíveis também. Isso facilitaria muito a vida de todos” (Carlos).

Acreditamos que a presente pesquisa trouxe contribuições científicas, sociais, políticas, éticas e estéticas para o âmbito dos estudos de gênero e sexualidade. No entanto, muitos estudos relacionados a esta temática ainda podem ser realizados.

Acabo este estudo sem vontade de finalizá-lo. Com vontade, isto sim, de discutir muito mais sobre as relações de gênero, de dança, de vida dos profissionais estudados e da minha própria trajetória. Quero continuar investigando este campo empírico, relacionando arte e gênero em minhas próximas pesquisas. Além disso, pretendo encaminhar alguns artigos para periódicos a fim de melhor divulgar esses dois anos de trabalho.

De uma maneira conotativa, concluo este estudo dizendo que foi muito prazeroso “dançar” as coreografias deste trabalho e improvisar as propostas coreográficas sugeridas por meus entrevistados. Salientando que foi possível perceber muitas semelhanças da pesquisa qualitativa com a composição coreográfica contemporânea, onde o processo, o caminho é tão importante quanto a chegada e o coreografo/pesquisador se torna o diretor dos bailarinos, direcionando o olhar do espectador/leitor, o que faz com que eles se tornem a parte principal da obra.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA Lorena Bernadete da. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

ADORNO, Theodor W. **Résumé sobre indústria cultural**. Disponível em: <http://nupese.fe.ufg.br/uploads/208/original_ADORNO_-_R%C3%A9sum%C3%A9_sobre_ind%C3%A9stria_cultural_-_Adorno.htm?1349567486> Acessado em: 20/10/2012.

ADORNO, T. W., HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: Fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AFONSO, Mariângela da Rosa *et al.* A extensão universitária e o trabalho com a terceira idade: espaço para a formação profissional e humana. In: AFONSO, Mariângela da Rosa; CAVALLI, Adriana Schuler; CAMPOS, Anderson Leandro Peres. **Trabalhando com a terceira idade**: estudos e pesquisas. Pelotas, Editora e Gráfica Universitária, 2011.

ANDREOLI, Giuliano Souza. **Representações de masculinidades na dança contemporânea**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

_____. Representações de masculinidades na dança contemporânea. **Movimento**. Porto Alegre, v. 17, n.1, jan/mar, 2011.

ANZAI, Koiti. O corpo enquanto objeto de consumo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. 21 (2/3). Jan/Maio, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 2000.

BARRETO, Selva Maria Guimarães. Transcrição da palestra proferida: Esporte e Saúde. 5 de julho de 2003. Auditório do Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC). **Olimpíada Regional de Ciências e Matemática – 2003**. Disponível em: <http://fisica.cdcc.sc.usp.br/olimpiadas/03/palestras/EsporteeSaude.pdf> Acessado em: 09/01/13

BAUMGARDT, Daiana. Os homossexuais e o preconceito no mercado de trabalho frente aos princípios constitucionais. **Revista Jus Vigilantibus**. Agosto de 2009. Disponível em: < <http://jusvi.com/artigos/41479/1> > Acessado em: 10/01/2013.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: A experiência vivida. 2ª Edição – Difusão Europeia do Livro, São Paulo, 1967. Disponível em: <http://brasil.indymedia.org/media/2008/01//409680.pdf> Acessado em: 12/07/2012.

BOER, A. V. A Importância do Esporte Escolar na Socialização de Crianças do 3.º ao 6º ano do Ensino Fundamental da cidade de Bagé: Processo de Mudança de Atitude. **Revista Congrega Urcamp** (CD-Rom), v. 4, p. 21, 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto, 1994.

BONACELLI, Maria Cecília L.M. **Corporeidade e Educação**. 2010. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/corporeidade-e-educacao/52742/#ixzz1w8ATcJI7>. Acessado em 25 de maio de 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente**. 2º Edição – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Academicus Homo**. Traduzido por Peter Collier publicado nos Estados Unidos pela Stanford University Press, 1988.

_____. **Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1999.

BREGOLATO, Roseli Aparecida. **Cultura Corporal da Dança**. 3ed. Vol. 1. São Paulo: Ícone, 2007.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 18 - Set-Dez, 2001.

BULCÃO NETO, Manuel Soares. **As esquisitices do óbvio**. Fortaleza: APEX, 2005.

CAETANO, Márcio Rodrigo Vale. Os gestos do silêncio para esconder as diferenças. Anais: **II Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade**: Problematizando práticas educativas e culturais. FURG/UFRGS, 2005.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima. MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: A política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/1999.

CORTES, Paixão; LESSA, Barbosa. **Manual de Danças Gaúchas**: Maçanico. Disponível em <<http://www.paginadogaicho.com.br/danc/mac.htm>> Acessado em: 18 de setembro de 2011.

CRISTINO, Ana Paula; KRUG, Hugo Norberto. Um Olhar Crítico-Reflexivo Sobre a Formação Continuada de Professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS). **Movimento**. Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 63-83, janeiro/abril de 2008.

CROZARA, Margareth Guitarrara Nirshl; CAIXETA, Sara da Silva. **Educação Física, Corporeidade humana e o saber escolar no currículo**. 2007. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/cd/resumos/160.pdf>> Acessado em: 27 de maio de 2012.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; FERREIRA, Júlio Romero. Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo. (Resumo) **Revista Conexões** v. 2, n. 2, 2004.

DANÇA GAÚCHA. Disponível em: <http://www.ecosdofandango.com.br/dancas1.html>
Acessado em: 20 de novembro de 2011.

DANTAS, Mônica. O corpo natural de Isadora Duncan e o natural do corpo em educação somática: apontamentos para uma história do “corpo natural” em dança. In: GOELLNER, Silvana Vilodre; JAEGER, Angelita Alice (org.). **Garimpando Memórias: Esporte, Educação Física, Lazer e Dança**. Porto Alegre – Editora da UFRGS, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Conversações, 1972 – 1990**. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo, identidades**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DESCHAMPS, Denise. De onde vem a homofobia? **Revista Psique**. Ciência & Vida. Ano III. nº 32, s/d.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde. Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

DOMINGUES, Josiane Vian; BANDEIRA, Eliel de Oliveira. Bailarinos na ponta pode: as masculinidades do ballet clássico. In: Simpósio Nacional de Educação Física, XXIX, 2010, Pelotas. **Anais do Simpósio Nacional de Educação Física**. Pelotas: ESEF/UFPel, 2010.

DULLIUS, Marion. **A dança no esporte**. Coleção Bailarina, v. 2. – Porto Alegre: AGE, 2000.

EPSTEIN, Debbie; JOHNSON, Richard. Jovens produzindo identidades sexuais. Tradução: Lene Belon. Revisão técnica: Guacira Lopes Louro. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set/dez, 2007.

FERREIRA, Márcia Ondina Viera. Direito social à educação: discutindo preconceitos e sexualidades na escola. **Conferência LGBT da Zona Sul – Preparatória à 2ª Conferência Estadual de Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – Câmara Municipal de Pelotas**, novembro de 2011.

_____. Somos todos trabalhadores em Educação? Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 225-240, maio/ago, 2006.

FERREIRA, Taís; FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Teatro e dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FIGUEIREDO, Marcio Xavier Bonorino. **Corporeidade na Escola: Brincadeiras Jogos e Desenhos**. Editora UFPel, 2009.

FLORENTINO, José. FLORENTINO, Fátima Rejane Ayres. Corpo objeto: um olhar das ciências sociais sobre o corpo na contemporaneidade. **Lecturas, Educacion Física e Deportes** - Revista Digital - Buenos Aires - Año 12 - N° 113 - Octubre de 2007. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd113/o-corpo-na-contemporaneidade.htm>> Acessado em: 13 de outubro de 2012.

FOLLE, Alexandra. NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Trajetória docente em educação física: percursos formativos e profissionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.24, n.4, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v24n4/a08v24n4.pdf>> Acessado em: 02/05/2012.

FONTES, Malu. Os percursos do corpo na cultura contemporânea. *In*: COUTO, Edvaldo Souza; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpos Mutantes: Ensaio sobre novas (d)eficiências corporais**. – 2 ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Editora Graal, 1988.

_____. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Editora Vozes. Petrópolis, 1977.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em Educação Sexual**. 3ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GAIARSA, José A. **O que é corpo?** Editora Brasiliense. 7ª Edição, 1995.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. 6ª edição – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

GARCIA, Ângela; HAAS, Aline Nogueira. **Ritmo e Dança**. Editora da Ulbra. 2.ed. 2006.

GARCIA, Wilton. O corpo contemporâneo: a imagem do metrossexual no Brasil. *In*: **Mneme - Revista de Humanidades**. V. 05. N. 11, jul./set. de 2004. – Semestral. Disponível em: Acessado em: 11 de outubro de 2012.

GATTAZ, A.C. **Lapidando a fala bruta: a textualização em História Oral**. *In*: MEIHY, J.C.S.B. (org.).(Re)definindo a História Oral no Brasil. São Paulo, Ed. Xamã, 1996.

GENÚ, Marta. **A Corporeidade e as dimensões humanas**. Ciclo de debates promovido pela a PROEX/UEPA em 21.06.2007. Disponível em: artigocientifico.uol.com.br/uploads/artc_1188342579_46.doc Acessado em: 24 de maio de 2012.

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

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção social do corpo. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na Educação**. 6ª edição. Editora Vozes, 2010.

_____. *et al* **Gênero e raça: inclusão no esporte e lazer**. Porto Alegre: Ministério do Esporte e Gráfica da UFRGS, 2009.

_____. A Educação Física e a construção do corpo da mulher: imagens de feminilidade. **Revista Motrivivência**, n.16, 2001.

GROSSI, Miriam Pillar. Identidade de gênero e sexualidade. **Antropologia em primeira mão**. Florianópolis, UFSC/PPGAS, 1998. Disponível em: http://www.miriamgrossi.cfh.prof.ufsc.br/pdf/identidade_genero_revisado.pdf Acessado em: 03/12/2011.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Homossexuais GLBT Assassinados no Brasil**: 2009. Disponível em: http://www.ggb.org.br/imagens/TABELA_GERAL_2009_assassinatos_de_homossexuais.pdf Acessado em: 20/01/2013.

GUIMARÃES, Carmen Dora. **O homossexual visto por entendidos**. Coleção sexualidade, gênero e sociedade. Rio de Janeiro, Editora: Garamond, 2004.

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

HELLER, Agnes. Sobre os preconceitos. In: **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. – São Paulo: Paz e Terra, 2008.

JATOBÁ, Vitor; FRANCO, Letícia Wilke. Análise reflexiva do corpo cultural. **Lecturas, Educacion Física e Deportes**. Revista Digital - Buenos Aires - Año 12 - N° 109 - Junio de 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd109/analise-reflexiva-do-corpo-cultural.htm> Acessado em: 13 de outubro de 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

_____. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: **Corpo, Gênero e Sexualidade**: Discutindo práticas educativas. Tânia Swain, *et al.* Organizado por Paula Regina Costa Ribeiro, *et al.* Rio Grande: Editora da FURG, 2007.

JURKEWICZ, Regina Soares. Cristianismo e Homossexualidade. In: Miriam Pillar Grossi; Simone Becker; Juliana Cavilha M. Losso; Rozeli Maria Porto; Rita de Cassia F. Muller. (Org.). **Movimentos Sociais, Educação e Sexualidades**. 1ed. Rio de Janeiro: Garamond, p. 45-52, 2005. Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/regina.pdf> Acessado em: 28/12/2012.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 687-715, out. 2008. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=87314209004> Acessado em: 12 de outubro de 2012.

KUNZ, E. Práticas Didáticas para um “Conhecimento de Si” de crianças e jovens na Educação Física. In: KUNZ, E. (org.). **Didática da Educação Física 2**. ed. Ijuí: Editora Unijui, 2004.

LACERDA, Marcos; PEREIRA, Cícero; CAMINO, Leoncio. Um Estudo sobre as Formas de Preconceito contra Homossexuais na Perspectiva das Representações Sociais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 15(1), pp. 165-178, 2002.

LACERDA, Teresa; GONÇALVES, Elsa. Educação estética, dança e desporto na escola. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, vol.9, n.1 pp. 105-114, 2009.

LAURENTI, Ruy. Homossexualismo e a Classificação Internacional de Doenças. **Revista Saúde Pública** [online]. 1984, vol.18, n.5, pp 344-347. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101984000500002&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 12/07/2012.

LEÃO, Andreza Marques de Castro; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal; BEDIN, Regina Celia. Sexualidade e orientação sexual na escola em foco: algumas reflexões sobre a formação de professores. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 11, n. 01, p. 36 – 52, jan./jun. 2010.

LEWIN, Helena. Educação e força de trabalho feminina no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (32): 45-59, fev, 1980.

LIMA, M. D. de. **Dançando a Corporeidade da criança com Síndrome de Down**. Monografia de Especialização. UFSM, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 10 ed. Petrópolis, RJ. Editora Vozes. 2008.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 5. ed. São Paulo: UNESP/Contexto, 2001. p. 443-481.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf> Acessado em: 30/08/2011.

_____. **Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

_____. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na Educação**. 6ª edição. Editora Vozes, 2010.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MAIA, Ari Fernando. O preconceito como obstáculo à educação sexual: reflexões a partir de uma perspectiva ética. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 11, n. 01, p. 20 – 35, jan./jun. 2010.

MARQUES, Isabel. **O ensino da dança hoje: textos e contextos**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. V.2 Editora Pedagógica e Universitária Ltda e Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1974.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In LOURO, Guacira; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MINAYO, M.C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NANNI, Dionísia. O Ensino da Dança na Estruturação/Expansão da Consciência Corporal e da Auto-estima do Educando. **Fitness and Performance Journal**, Rio de Janeiro - RJ, v. 4, n.1, p. 45-57, 2005.

NASCIMENTO, Diego Ebling do; AFONSO, Mariângela da Rosa. Corpos masculinos no ballet clássico: configuração das estratégias familiares. **Dialogia**, São Paulo, n. 14, p. 101-112, 2011.

NAVAS Alves de Castro, Cássia. Corpos-território em danças-mídia. In: **Anais do V Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, Criação e Reflexão Crítica**, 2008. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/pesquisadanca/Cassia%20Navas%20Alves%20de%20Castro%20-%20Corpos-territorio%20em%20dancas-midia.pdf>> Acessado em: 04 de outubro de 2012.

NETO, Samuel de Souza. Corpo, Cultura e Sociedade. In: NETO, Samuel de Souza (Org.). **Corpo para malhar ou para comunicar?** Editora Cidade Nova – São Paulo, 1996.

NOLASCO, Sócrates. **O mito da masculinidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

NUNOMURA, Myrian; TSUKAMOTO, Mariana Harumi Cruz (orgs.) **Fundamentos das ginásticas**. 1ª ed – Jundiaí, São Paulo: Fontoura, 2009.

PAIVA, Vera; ARANHA Francisco; BASTOS Francisco. Opiniões e atitudes em relação à sexualidade: pesquisa de âmbito nacional, Brasil 2005. **Revista de Saúde Pública**, 42 (Supl 1) p. 54-64, 2008

PALOMINO, Erika. **Babado Forte: Moda, música e noite na virada do século 21**. São Paulo: Mandarim, 1999.

PARAISO, Marlucy Alves. Gênero na formação docente: campo de silêncio do currículo. **Cadernos de Pesquisa** n.102, 1997, p. 23-45. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n102/n102a02.pdf>. Acessado em: 21/03/2012.

PELEGRINI, Thiago. Imagens do corpo: reflexões sobre as acepções corporais construídas pelas sociedades ocidentais. **Revista Urutágua - Revista Acadêmica Multidisciplinar**. N. 8. 2004. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/008/08edu_pelegrini.htm> Acessado em: 01/10/2012.

PELÚCIO, Larissa Maués. Na noite nem todos os gatos são pardos: Notas sobre a prostituição travesti. *In: Cadernos Pagu* (25), julho-dezembro de 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n25/26528.pdf>> Acessado em: 05/11/2012

_____. Travestis, a (re)construção do feminino: gênero, corpo e sexualidade em um espaço ambíguo. *In: Revista Antropológicas*, ano 8, volume 15(1): 123-154, 2004. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/revistaantropologicas/index.php/revista/article/viewFile/34/34>> Acessado em: 05/11/2012

PEREIRA, Henrique; LEAL, Isabel. A homofobia internalizada e os comportamentos para a saúde numa amostra de homens homossexuais. *Análise Psicológica*. 2002, 1ª ed. p.107-113.

PERES, Wiliam Siqueira. Violência estrutural e AIDS na comunidade travesti brasileira. *In: Revista de Psicologia da UNESP*, 3(1), 2004. Disponível em: <<http://www2.assis.unesp.br/revpsico/index.php/revista/article/view/24/43>>. Acessado em 05/11/2012.

PERON, Osvaldo Antônio. O Corpo na Arte. *In: NETO, Samuel de Souza (Org.). Corpo para malhar ou para comunicar?* Editora Cidade Nova – São Paulo, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista Nuances - Vol. III - Setembro de 1997*.

PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

PONTILI, Rosângela Maria; KASSOUF, Ana Lúcia. Fatores que afetam a frequência e o atraso escolar, nos meios urbano e rural, de São Paulo e Pernambuco. *RER*, Rio de Janeiro, vol. 45, nº 01, p. 027-047, jan/mar, 2007.

REIDEL, M. Histórias Narradas, Histórias Vividas: Relato de experiência – Marina Reidel. *In: SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; RIBEIRO, Paula Regina Costa. (Org.). Corpo, Gênero e Sexualidade*. Rio Grande: FURG, 2011

RIBEIRO, Vera. *Identidade Sexual & Preferência Sexual*. *In: O Estado do Rio de Janeiro* (Jornal) – Comportamento – 13 de outubro de 2008. Disponível em: <<http://sexologia.clix.pt/?p=1260>> Acessado em: 26 de novembro de 2012.

RODRIGUES, Maria das Graças Villela. *Metodologia da pesquisa: elaboração de projetos, trabalhos acadêmicos e dissertações em ciências militares*. 2. ed. Rio de Janeiro: EsAO, 2005

ROLIM, L. R. A Criança na Escola: um corpo fragmentado. *Cadernos de Pós-Graduação* (UNINOVE), São Paulo, v. 1, 2002. Disponível em: <http://metodologiasemeducacaofisica.files.wordpress.com/2011/04/1731-7617-1-pb_1.pdf> Acessado em: 29 de maio de 2012.

ROLIM, Marcos Flávio. **Bullying**: o pesadelo da escola. Porto Alegre: Ed. Dom Quixote, 2010.

ROMANELLI, Nancy; BEDANI, Ailton. O engodo do corpo perfeito: alguns apontamentos inspirados nas ideias de Adorno e Horkheimer. In: **Verinotio revista on-line de educação e ciências humanas**. n. 10, Ano V, out./2009. Disponível em: <<http://www.verinotio.org/conteudo/0.39223798587195.pdf>> Acessado em: 20 de outubro de 2012.

ROSSETTO JÚNIOR, Adriano José; COSTA, Caio Martins; D'ANGELO, Fábio Luiz. **Práticas Pedagógicas Reflexivas em Esporte Educacional**: unidade didática como instrumento de ensino e aprendizagem. São Paulo: Phorte, 2008.

SANTIN, Silvino. **Educação Física**: outros caminhos. Editora: EST/ESEF/UFRGS, 2ª edição, 1993.

SANTOS, Éderson Costa dos. **Um jeito masculino de dançar**: pensando a produção das masculinidades de dançarinos de hip hop. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre, 2009.

SANTOS, Roseane Melo dos. O corpo em metamorfose para uma dramaturgia contemporânea. In: **Anais do V Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas**: Criação e Reflexão Crítica, 2008. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/dancacorpo/Roseane%20Melo%20dos%20Santos%20-%20O%20CORPO%20EM%20METAMORFOSE%20PARA%20UMA%20DRAMATURGIA%20CONTEMPORANEA.pdf>> Acessado em: 07 de outubro de 2012.

SAYÃO, Débora Thomé. Corpo, poder e dominação: um diálogo com Michelle Perrot e Pierre Bourdieu. In: **Revista Perspectiva**, v.21 n.01, jan/jun 2003. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2003_01/07_artigo_sayao.pdf> Acessado em: 30 de setembro de 2012.

SCARPATO, Marta Thiago. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 53, abril/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a04v2153.pdf>> Acessado em: 23/07/2012.

SCOTT, J. W. Preface a gender and politics of history. **Cadernos Pagu**, nº. 3, Campinas/SP, 1994. Disponível em: <<http://www.pagu.unicamp.br/sites/www.pagu.unicamp.br/files/pagu03.02.pdf>> Acessado em: 07/12/2011.

_____. Gênero: uma categoria de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.16, p. 5-22, jul-dez. 1990.

SEFFNER, Fernando. Cruzamentos entre gênero e sexualidade na ótica da construção da(s) identidade(s) e da(s) diferença(s). Anais: **II Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade**: Problematizando práticas educativas e culturais. FURG/UFRGS, 2005.

_____. Gênero, sexualidade, violência e poder. In: **Salto para o futuro**: Educação para igualdade de gênero. Ano XVIII – Boletim 26 – Novembro de 2008.

SELL, Teresa Adada. **Identidade homossexual e normas sociais**: histórias de vida. 2 ed. Florianópolis: Ed da UFSC, 2006.

SILVA, Thais Coelho da. **Juventude trans-viada** : identidades marcadas invadem a rua. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2008.

SIMÕES, Renata Duarte; GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação do corpo para o “soldado integral”, “forte de físico, culto de cérebro e grande de alma”. **Motriz**, Rio Claro, v.18 n.2, p.327-337, abr./jun. 2012.

SIQUEIRA, Denise Costa Oliveira. **Corpo, comunicação e cultura**: a dança contemporânea em cena. Campinas – São Paulo: Autores Associados, 2006.

SOARES, Carmen Lúcia; FRAGA, Alex Branco. Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas. In: **Pro-Posição**, v. 14, n. 2 (41), maio/ago. 2003.

SOUZA, Fabiana Cristina de. **Meninos e meninas na escola**: um encontro possível? Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.

SOUZA, N. G. S. O corpo como uma construção biossocial: Implicações no ensino de ciências. In: RIBEIRO, P.R.C.; QUADRO R. P. Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar. **Cadernos Pedagógicos** – Anos finais. 2ed. Rio Grande. FURG, 2008.

STINSON, Susan. Reflexões sobre a dança e os meninos. **Pro-Posições** – vol. 9 n. 2 (26) Junho de 1998. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/26-artigos-stinsonsII.pdf>> Acessado em: 02/01/2013

STOLLER, Robert. **Masculinidade e feminilidade** (apresentações de gênero). Porto Alegre: Artmed, 1993.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Dança na Educação**: discutindo questões básicas e polêmicas. Revista Pensar a Prática. V. 6, 2003.

_____. Dança: um outro aspecto da/na formação estética dos indivíduos. In: **30 ANPED**, 2007, Caxambu. Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007. v. 1.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, C. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. Campinas, SP: Papirus, 2011. Coleção Ágere.

TERRA, Ana. Onde se produz o artista da dança? In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. **Seminários de Dança**: Algumas perguntas sobre dança educação. Joinville: Nova Letra, 2010.

TOMAZZONI, Airton. O cotidiano na criação em dança: explicitações ainda necessárias. In: **Revista da Fundarte**, ano IV, vol. IV, n 8, jul/dez, 2004.

TRESCA, R. P.; DE ROSE Jr., D. Estudo Comparativo da Motivação Intrínseca em Escolares Praticantes e Não Praticantes de Dança. **Revista Brasileira de Ciência & Movimento**. V.8 n1, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo. Editora Atlas, 2007.

VARGAS, Lisete Arnizaut Machado de. **Escola em dança: movimento, expressão e arte**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

VIEIRA, Alba Pedreira. Dançando nos espaços de ruptura: olhares sobre influências das danças modernas e expressionistas no Brasil. **Fênix, Revista de História e Estudos Culturais**. Vol. 6, ano VI, nº 3, 2009. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/PDF20/ARTIGO_9_Alba_Pedreira_Vieira_FENIX_JUL_AGO_SET_2009.pdf> Acessado em: 02/10/2012.

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

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZANATTA, Elaine Marques. Documento e identidade: o movimento homossexual no Brasil na década de 80. **Cadernos AEL**, n. 5/6, 1996/1997. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/ael/website-ael_publicacoes/cad-5/artigo-7-p221.pdf> Acessado em: 31/01/2012.

APÊNDICES

APÊNDICE I - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SOBRE A TRAJETÓRIA DE VIDA DOS PROFISSIONAIS DA DANÇA

Ministério da Educação
Universidade Federal de Pelotas
Escola Superior de Educação Física
Curso de Mestrado em Educação Física

Mestrando Diego Ebling do Nascimento
Orientação Prof^ª. Dra. Mariângela da Rosa Afonso
Coorientação Prof. Dr. Luiz Carlos Rigo

1) **Dados Iniciais: o sujeito da pesquisa**

- a) Nome
- b) Idade
- c) Escola ensino fundamental
- d) Escola ensino médio
- e) Universidade onde estudou
- f) Anos da universidade que frequentou
- g) Formação atual
- h) Ocupação
- i) Estilos de dança que atua
- j) Orientação sexual
- k) Como tu gostarias de ser chamado nessa pesquisa?

2) **A Dança: sentimentos, desafios e superação**

- a) O que é a dança para ti?
- b) Quando começaste a dançar?
- c) Como foi a reação das pessoas quando tu começaste a dançar?
- d) Tu continuas dançando? O que te motiva a continuar dançando?
- e) Pensas em parar de dançar? Por quê?
- f) Quais são os maiores desafios que tu vês em trabalhar com a dança?

3) **Família: tensões, apoios e amores**

- a) Toda a tua família soube da orientação sexual? Qual foi a reação? Quando contaste? Por que contaste? Se não contaste, pensas em contar? Por quê? E a aceitação dos amigos? Eles sabem?
- b) Como foi a participação de teus familiares nos diferentes momentos de formação da tua orientação sexual? Quem aceitou melhor, quem demorou mais para aceitar?

- c) Além dos familiares de primeiro grau (pai, mãe, irmãos), houve outros que tiveram um papel importante no processo de formação da tua sexualidade?
- d) A tua família atribui ou já atribuiu a tua orientação sexual a grupos, a amigos e/ou a alguma atividade corporal, como a dança?
- e) Qual o valor dos estudos para a tua família?
- f) Como era a relação da tua família com o conhecimento?
- g) Conta-me um pouco sobre como foi o processo da formação da tua orientação sexual.

4) Escolarização: da escola à Universidade

- a) Fale um pouco sobre o contexto de tua formação na universidade, levando em conta a diversidade, a questão cultural e o tratamento aos diferentes?
- b) Na época da escola, quais eram as práticas corporais que tu participavas:
 - i. Nas aulas de Educação Física
 - ii. Nos recreios
 - iii. Nas atividades extraclases
- c) Como a universidade em que tu te formaste lidou como a tua orientação sexual?
- d) Tu enfrentaste muito preconceito dentro da universidade?
- e) Se sim, foi em maior grau pelos professores ou pelos colegas?
- f) Em quais momentos eles foram mais fortes e mais difíceis para ti?
- g) Houve apoio e aceitação dentro da universidade em que tu frequentaste? Professores, colegas ou outras pessoas?
- h) Tu lembras se alguma vez foram abordados temas relacionados às orientações sexuais? Onde e em que espaços esses assuntos foram tratados?
- i) Se sim, qual a tua opinião sobre a forma que esse tema foi abordado?
- j) Como tu percebes a formação superior em tua prática cotidiana?
- k) Tua passagem na universidade, hoje, te remete a momentos felizes ou mais difíceis?

5) Trajetória profissional

- a) Quais momentos em tua trajetória profissional foram mais marcantes?
- b) Tu tiveste alguma pessoa que te influenciou na escolha da profissão?
- c) Ao prestar o vestibular para a Educação Física, qual era tua expectativa em relação ao curso?
- d) Em que aspectos tu avalias a formação recebida na universidade?
- e) Para ti, o que o curso superior ofereceu para que tua prática docente seja melhor?
- f) Tu achas que a tua orientação sexual favorece em tuas escolhas profissionais?
- g) Tu farias outro curso de graduação ou pós graduação atualmente? Por quê?

h) Quais foram os momentos mais marcantes de tua trajetória profissional?

6) Mercado de trabalho

- a. Em quais setores que tu atua?
- b. Como tu percebes a teoria que é estudada na formação acadêmica em tua prática docente?
- c. Dentro das diversas áreas em que a dança atua, na tua opinião, qual a área que apresenta uma maior projeção profissional? E isso tem haver com o sucesso profissional, com a qualificação?
- d. Tu estás satisfeito com o mercado de trabalho em que estás? Por quê?
- e. Quais foram os desafios encontrados para ingressar no mercado de trabalho?
- f. Tua renda é consumida de forma individual?
- g. Trabalhaste em outros lugares antes de entrar para o mercado da dança?
- h. Quais fatores foram fundamentais para o teu desenvolvimento profissional, ao longo de toda tua vida?
- i. Tu te consideras uma pessoa realizada profissionalmente?
- j. Quais são teus planos para o futuro?

Para encerrar, tens alguma questão que gostarias de acrescentar ao depoimento?

APÊNDICE II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador responsável: Diego Ebling do Nascimento

Instituição: Escola Superior de Educação Física – ESEF/UFPEL

Endereço: Rua Luiz de Camões, 625 • Bairro Tablada • CEP: 96055-630 • Pelotas/RS

Telefone: (53) 32732752 • Fone Fax: (53) 3273 3851

Concordo em participar do estudo: “Macho, bailarino e homossexual: um olhar sobre as trajetórias de vida de professores dançantes”. Estou ciente de que estou sendo convidado a participar voluntariamente do mesmo.

PROCEDIMENTOS: Fui informado de que o objetivo geral será “analisar as trajetórias de vida e verificar o impacto e as consequências da homossexualidade na trajetória profissional de professores de dança, além de descrever a relação familiar, a formação inicial e continuada e o mercado de trabalho desses profissionais”, cujos resultados serão mantidos em sigilo e somente serão usados para fins de pesquisa. Estou ciente de que a minha participação envolverá, nesta primeira fase, uma entrevista semiaberta a qual será gravada.

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: Fui informado de que não existem riscos no estudo.

BENEFÍCIOS: Este estudo pretende contribuir com a diversidade no ambiente escolar.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento.

DESPESAS: Eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente que a minha identidade permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do participante/representante legal: _____.

Identidade: _____ ASSINATURA: _____ DATA: __/__/__.

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF/UFPEL – Rua Luís de Camões, 625.

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

Diego Ebling do Nascimento

digue_esef@yahoo.com.br

ANEXO

ANEXO I - SUGESTÕES DE ESPETÁCULOS

Durante a escrita da minha dissertação, os encontros com a dança, com a sexualidade e com as relações de gênero não se deram apenas nas leituras que realizei para a construção da minha pesquisa, mas também tive agradáveis experiências estéticas através de espetáculos de dança que tratavam da temática aqui estudada. Por isso, gostaria de deixar como sugestão três espetáculos que trazem como inspirações coreográficas as questões referidas nesta dissertação:

1. TEMPOSTEPEGOQUEDELICIA (RS)



O espetáculo “Tempstepegoquedelícia” é do Eduardo Severino Cia de Dança. O trabalho se desenvolve a partir de questões de gênero e sexualidade. “Tempstepegoquedelícia” se propõe a borrar as encarnações do feminino e do masculino, misturando marcadores de gênero e levando à cena sexualidades provisórias. Vestes hieráticas, mulheres com falo, homens em tubinho e decote sexy, coletes de pele, cueca e calcinha vermelhas e corpos nus interrogam, com humor, a falocracia que marca as relações interpessoais na cultura brasileira, e que acaba encontrando reflexo na nossa arte. O trabalho quer oferecer ao espectador a oportunidade de desfrutar da ambiguidade da carne, sem receio de ser pego em flagrante delito de *voyeurismo*. Teve uma pré-estreia em abril de 2012 em Porto Alegre e estreou dia 21 de abril de 2012 em Santiago/Chile no Festival Internacional de Artes Cênicas.

Figura 2: Cartaz do Espetáculo Tempstepegoquedelícia

2. BUNDAFLOR, BUNDAMOR (RS)

Piriforme, pectíneo, quadrado lombar. Ísquio, ilíaco, púbis. Glúteo máximo, glúteo médio, glúteo mínimo. Quadril. Esse conjunto composto por ossos e por músculos anatomicamente funcionais constitui uma região amplamente popular em nosso país: a bunda.

Esta obra também é uma produção do Eduardo Severino Cia de Dança. O amplo interesse por esta parte do corpo está presente, desse modo, em diversas áreas, sendo foco de inspiração e temática. A chamada “preferência nacional” dos brasileiros, a bunda, é o cerne para criação desse novo trabalho coreográfico da companhia. Em cena o elenco aborda com humor o imaginário brasileiro, brindando nos movimentos de seus corpos para além da banalização dos elementos que compõem o real e o simbólico desse universo. A obra tenta desmistificar as várias conotações que são dadas a ela ao experimentar esta parte do corpo com movimentos que não apenas remetam à sua representação erótica ou sexual, e sim, dispor a colocar em foco esta porção privilegiada do corpo sem falsos moralismos. Como dizia Drummond, “É o milagre de serem duas em uma, plenamente, e bunda é a bunda, redonda”. E bem como viu Jean-Luc Henning em sua breve história das nádegas, “a bunda é barroca, sim: a bunda é barroca. Curva e plenitude” dispara.

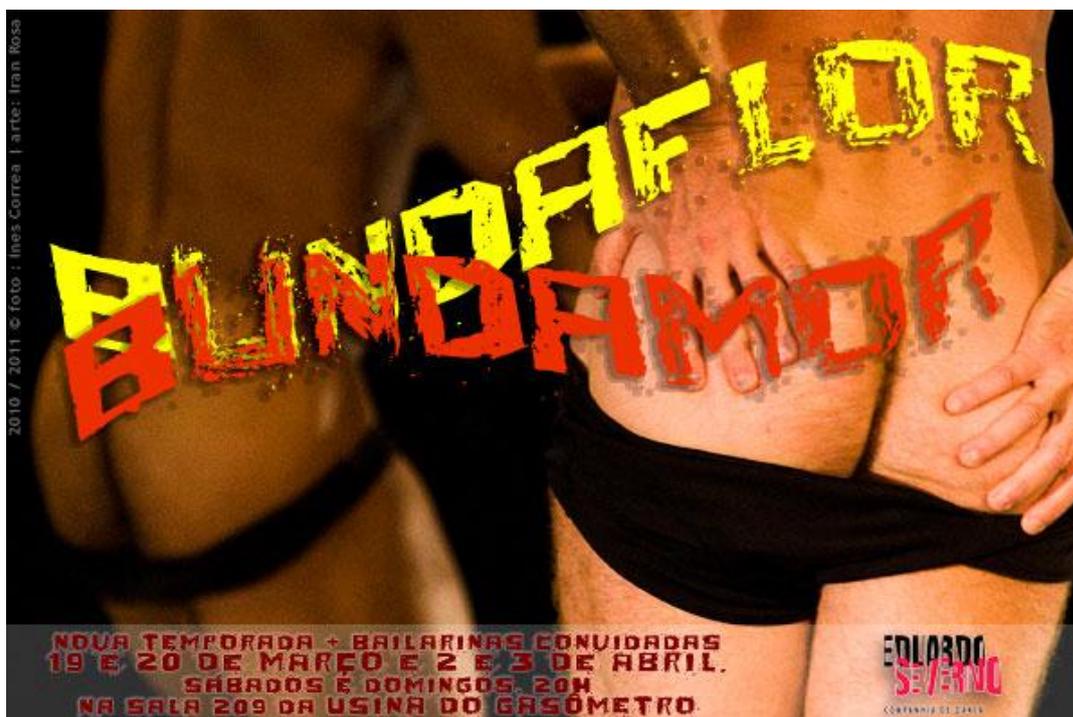


Figura 3: Cartaz do Espetáculo Bundafior, Bundamor.

3. ESTÉREOS TIPOS (RJ)

Estéereos Tipos é um espetáculo da Companhia Híbrida <<http://www.ciahibrida.com.br/>>, que estreou em 2010, no Rio de Janeiro, cumpriu temporada em outras cidades. A obra foi selecionada para a Mostra SESC Primeiros Passos, em São Paulo. No ano de 2011, recebeu o Prêmio FADA-Fundo de Apoio à Dança, da Secretaria Municipal de Cultura e, agora, circula pelo país contemplada com o Prêmio Funarte de Dança Klauss Vianna 2011.

Estéereos Tipos foca nas diferentes relações (de mercado, de poder, de gênero), que envolvem a cultura Hip Hop. Por meio de uma crítica bem humorada, questionam-se alguns mitos e clichês da cultura como, por exemplo, o mito do homem como centro do poder e da mulher como objeto de consumo. Saindo do campo ideológico e chegando até os processos de construção cultural e artística, também se desenvolve uma reflexão acerca das convenções coreográficas assumidas no Hip Hop enquanto linha estética de movimento.

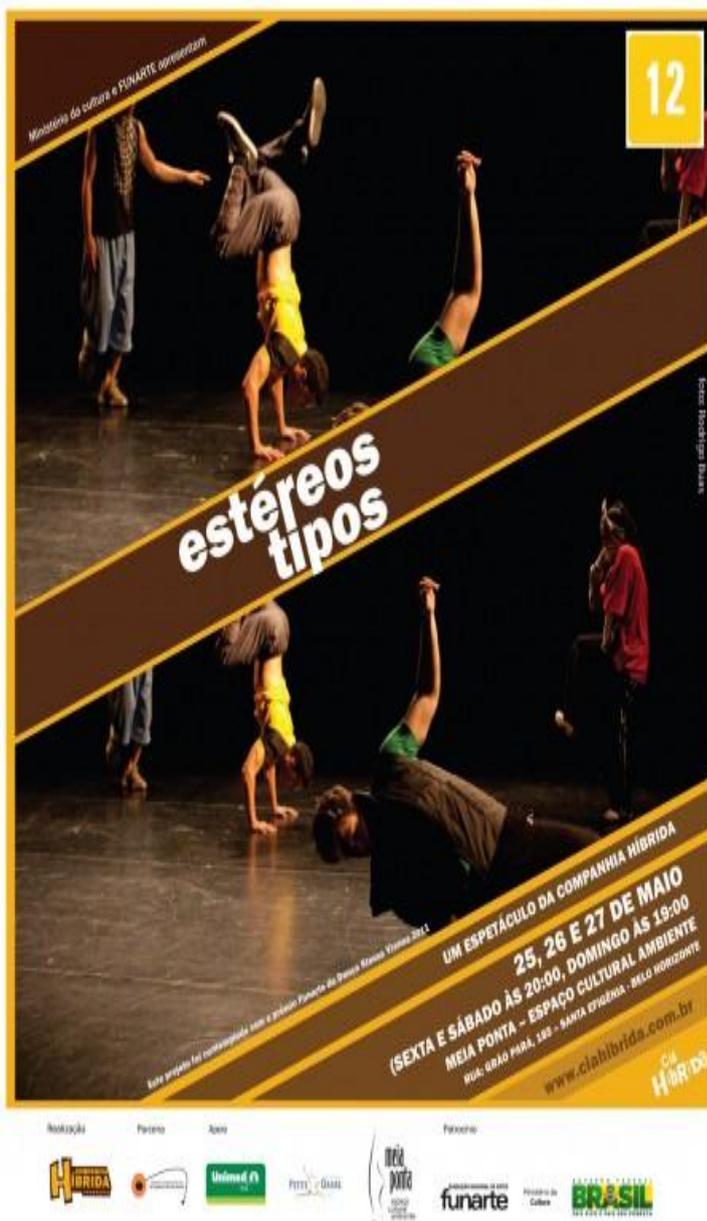


Figura 4: Cartaz do Espetáculo Estéereos Tipos