

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - CEAD
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS
CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

VANESSA GERTRUDES FRANCISCHI

DANÇA E GÊNERO:
POSSIBILIDADES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

FLORIANÓPOLIS, 2011

VANESSA GERTRUDES FRANCISCHI

**DANÇA E GÊNERO:
POSSIBILIDADES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação "lato sensu" Especialização em Fundamentos Curriculares da Educação Inclusiva, como requisito para obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Prof^a.: Dr^a.: Maria do Carmo Saraiva

FLORIANÓPOLIS, 2011

VANESSA GERTRUDES FRANCISCHI

**DANÇA E GÊNERO:
POSSIBILIDADES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação “lato sensu”
Especialização em Fundamentos Curriculares da Educação Inclusiva, como
requisito para obtenção do título de Especialista.

Banca Examinadora:

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria do Carmo Saraiva – UFSC

Membros:

Prof^a.: Mestre Neusa Dendena Kleinubing - UNOCHAPECÓ

Prof^a.: Mestre Gabriela Maria Dutra Carvalho – UDESC

Florianópolis, 20/06/2011

DEDICATÓRIA

*A meu pai e minha mãe pelo amor e carinho
dedicados em todos os momentos de minha vida!*

AGRADECIMENTOS

Dançar é calar a essência de um grito... Durante os quatro anos de graduação em Educação Física e agora mais dois de Especialização, foram muitas as emoções e relações estabelecidas com pessoas, que se tornaram acompanhantes de minha trajetória, e que lembro agora com profundo agradecimento.

A Deus... Por tudo!!!

Meu pai Vitacir e minha mãe Marilde, meus irmãos Fernando e Fabiano, pelo apoio e amor incondicional, e claro também financeiro... Sem vocês eu nada seria.

Ao Oséias, parceiro para todos os momentos, compartilhando alegrias e angústias...

As minhas amigas. Eliza, pelos constantes apoios e pela parceria infinita. Deizi, pelas eternas discussões e apontamentos sobre dança, Educação Física e simplesmente pela sincera amizade. Marlini, minha mestre, coreógrafa e amiga que agora distante continua inspirando minha vida.

A todos/as os/as alunos/as e colegas de trabalho que nos fornecem subsídios para continuar estudando, também a todos/as os/as professores/as que me mostraram caminhos a trilhar na minha vida acadêmica e profissional.

Aos professores membros da banca, professora Neusa pela amizade e conversas fundamentais para o entendimento de dança que tenho hoje e, aos constantes incentivos para que eu continue acreditando que a dança na escola é possível; Professora Gabriela pela prontidão em aceitar avaliar este trabalho, sem mesmo me conhecer. À Maria pelo companheirismo e contribuição efetiva nesta pesquisa.

Um agradecimento especial a minha orientadora Maria do Carmo Saraiva, pelas horas de dedicação, à leitura e acertos desta pesquisa e pelo acolhimento de mãe que tenho recebido nestes últimos anos.

À Secretaria de Educação Superior do Estado de Santa Catarina que através do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior - FUMDES, acreditou e financiou esta pesquisa.

Como passos finais um agradecimento à dança, por possibilitar aos corpos dançantes calar a essência de um grito...

RESUMO

FRANCISCHI, Vanessa G. Dança e Gênero: possibilidades de educação inclusiva. 2011. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação Inclusiva) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

Essa pesquisa se orientou na perspectiva de conhecer um pouco mais as questões que permeiam a dança no contexto escolar, compreendendo as questões de gênero e a educação inclusiva. Essa se caracterizou como um estudo teórico-qualitativo de cunho bibliográfico, cujo objetivo foi investigar como se articulam na literatura especializada¹, dança e gênero no contexto escolar segundo uma perspectiva de educação inclusiva. Os objetivos específicos voltaram-se a: identificar como as questões de gênero são abordadas na educação; identificar como a dança é abordada na perspectiva escolar; perceber se/como dança e gênero se articulam na perspectiva da dança inclusiva; e compreender possibilidades de inclusão de dança e gênero no contexto escolar. Nesse sentido, o processo metodológico se desenvolveu a partir da busca da literatura especializada *Scielo* e *Google Acadêmico*; foi utilizado o acervo on-line das bibliotecas da UDESC e da UFSC; e utilizado o acervo pessoal de publicações impressas e digitalizadas, relevantes à pesquisa. Após a leitura empreendeu-se o desenvolvimento da pesquisa discutindo as temáticas separadamente em cada capítulo, a fim de refletir sobre as especificidades de cada área. Por último, apontamos algumas possibilidades para articular dança e gênero como possibilidade de educação inclusiva. Percebemos que a proposta de dança-improvisação, como forma de desenvolvimento da co-educação, aponta elementos importantes para que a dança e as questões de gênero no contexto escolar criem paulatinamente uma educação inclusiva. Percebemos que as possibilidades baseadas num processo dialógico, que desenvolva os aspectos criativos, críticos, comunicativos e expressivos de alunos e alunas, podem orientar práticas que levem a uma emancipação humana, e são possibilidades primordiais para desenvolver uma educação inclusiva através da dança nas aulas de Educação Física. Cabe salientar que foi grande o desafio de realizar esta pesquisa, por serem escassos os trabalhos que articulam estas temáticas. Portanto, esta pesquisa está aberta para possíveis aprimoramentos.

Palavras-chave: *Dança; gênero; educação inclusiva.*

¹ Considerou-se como literatura especializada, (pesquisas, publicações, etc.) das áreas pertinentes.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO I - ASPECTOS METODOLÓGICOS	13
1.1 O Caminho metodológico e seus recursos.....	13
1.2 O movimento do método.....	13
CAPITULO II - DISCUTINDO AS RELAÇÕES DE GÊNERO	15
2.1 As discussões de gênero: preposições iniciais.....	15
2.2 As discussões de gênero na educação e na Educação Física: a co- educação como Possibilidade.....	18
CAPITULO III - A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM DEBATE	21
3.1- Educação inclusiva numa sociedade que exclui.....	21
3.2 - Educação inclusiva: mesmo assim uma possibilidade.....	23
CAPÍTULO IV – A DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR	29
4.1 - Dança na escola: proposições iniciais.....	29
4.2 Alguns apontamentos para o desenvolvimento da dança no espaço escolar.....	32
CAPÍTULO V - ESTUDOS DE GÊNERO NA DANÇA: POSSIBILIDADES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	36
5.1 Articulações já discutidas entre dança e gênero na escola.....	36
5.2 Encontrando possibilidades significativas para dança e gênero na educação inclusiva.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	44

INTRODUÇÃO

São muitos os caminhos percorridos numa pesquisa e cada novo passo torna-se um aprendizado, o qual promove ações que “se alimentam da consciência crítica, questionamento, capacidade de intervenção alternativa, ligação entre teoria e prática, e assim por diante”, como nos traz Demo (1998, p.86).

Neste sentido, foi realizada uma pesquisa teórico-qualitativa de cunho bibliográfico que buscou investigar caminhos já percorridos por autores/as frente às relações existentes entre os estudos de gênero e a dança no contexto escolar, atrelando às possibilidades de desenvolvimento de uma educação inclusiva.

A dança e as questões de gênero estão apresentadas nessa pesquisa por meio da educação física na escola, uma vez que esta é a disciplina que mais tem proporcionado espaço para o desenvolvimento da dança, bem como, também enfrenta a presença das representações e relações marcadas pela divisória do gênero.

Quando nos referimos à dança, às relações de gênero e à educação inclusiva, voltamos nossa preocupação frente às representações que essas temáticas desenvolvem sobre o corpo humano. O corpo foi/é entendido e construído de diversas e diferentes formas na sociedade. Na educação física e entre outras áreas do conhecimento, o corpo foi compreendido durante muito tempo, como puramente biológico, predominava a divisão entre corpo/mente, corpo/alma, o que culminou na delimitação de um corpo com visão dualista e utilitária. No entanto, por outro lado, as teorias críticas da educação física salientam a necessidade de entender este corpo enquanto processo cultural, de entendê-lo em sua totalidade, como corpo-sujeito, capaz de viver em corporeidade. Assim, Santin (2003, p. 66) considera que “o princípio do uso do corpo deve ser substituído pela ideia de ser corpo, isto é, de viver o corpo, de sentir-se corpo.” O autor discute a importância de viver a corporeidade, pois é na corporeidade que os sujeitos se fazem presentes e significantes no mundo e, conseguem dialogar consigo e com o outros.

A construção do corpo no processo social, também foi/está permeado por questões de gênero. Na perspectiva pós-estruturalista, gênero configura-se como uma construção social dos sexos, no qual homens e mulheres se constroem “através das mais diversas instituições e práticas sociais” (MAYER 2003, p. 16). Porém, muitas vezes, as representações construídas à maneira como os sujeitos se constituem homens e mulheres, estão atreladas à diferenciação entre os papéis que foram/são delimitados para ambos na sociedade. Temos que características como sensibilidade e delicadeza foram e ainda são vistas como pertencente ao sexo feminino, bem como seriedade e força foram/são próprias do sexo masculino.

Nesta perspectiva, tem origem uma padronização de comportamentos diferenciados de meninos e meninas, que denominamos de estereótipos sexuais e de gênero, os quais geralmente provocam preconceitos. Podemos perceber que as relações estereotipadas estão presentes no contexto escolar, permeando as práticas pedagógicas e muitas vezes provocam a discriminação entre os/as alunos/as. Isso significa que o espaço escolar demonstra certa aceitação das características estereotipadas construídas na cultura, pois grande parte dos/das professores/as consideram atitudes discriminatórias e preconceituosas oriundas das relações de gênero, uma forma “normal” das relações entre meninos e meninas.

Na Educação Física escolar as práticas corporais foram/são realizadas separando meninos de meninas, configurando um processo de segregação das atividades em relação ao gênero, fato que delimitou/a a participação de alunos e alunas em determinadas atividades. Com o surgimento das aulas mistas, acreditava-se na superação da segregação, porém hoje percebemos que há também segregação nas aulas mistas, pois as práticas corporais estão atreladas às relações de poder de um gênero em relação ao outro.

Podemos perceber que no esporte ainda há uma expectativa da superioridade e dominação dos meninos em relação às meninas, pois “quando meninos e meninas praticam juntos algum esporte, parece haver expectativa de que as práticas e os espaços esportivos sejam dominados por meninos” (SOUSA E ALTMANN, 1999, p.60), como exemplo, as lutas que foram/são compreendidas como predominantemente masculinas, fato que dificulta a participação das meninas. Já a dança foi/é construída culturalmente como predominantemente feminina, na qual a participação dos meninos é restrita e permeada por preconceitos e discriminações.

Podemos identificar na pesquisa realizada por Fraga (1995), com adolescentes nas aulas de Educação Física, que o futebol ainda é território de domínio dos meninos e as danças das meninas, pois mesmo quando estes alunos e alunas conseguiram vivenciar tanto a dança quanto o futebol de forma conjunta, ainda compartilharam visões e atitudes estereotipadas quanto suas movimentações e atitudes. A ampliação do tempo das vivências em conjunto nessas práticas, possibilitou uma aceitação das diferenças e ambos os sexos conseguiram participar das atividades em conjunto, porém os estereótipos de movimento do que é de menino ou de menina ainda permaneceu.

Considerando o desenvolvimento da dança na escola, nosso objeto de estudo nesta pesquisa, percebe-se que essa ainda é, neste contexto, permeada por relações de gênero estereotipadas e, ainda, é culturalmente destinada às meninas, por ser entendida como prática feminina. Os meninos, quando participam da dança, são expostos e julgados como homossexuais. Podemos destacar que “entender as manifestações corporais que temos denominado, na Educação Física, de práticas, envolve, sem dúvida, a necessidade de refletir sobre o quanto são determinadas por - e determinam - relações estereotipadas entre os gêneros e as orientações sexuais.” (LIMA; PEREIRA NETTO; MARTINS, 2006, p. 3).

Essas relações estão tão enraizadas na cultura ocidental que até os gênero/estilos² de dança, quando praticados por meninos e meninas, permanecem genereficados. Podemos perceber que os meninos são orientados a procurar a dança de rua, cujas características predominantes dos movimentos são a força e a rapidez e, estão atrelados às características da personalidade masculina. Já as danças, cujos movimentos predominantes são suaves e delicados, como o balé, estão atreladas às características da personalidade feminina e, são mais incentivadas às meninas. Essas situações de movimento e características estereotipadas ainda são vivenciadas na escola e salientam a necessidade de modificar este cenário, para que meninos e meninas possam vivenciar práticas corporais diversas e em conjunto, sem sofrerem preconceitos, discriminações e, sobretudo, a segregação.

² Gênero de dança relaciona-se aos fins: teatral, sacra, folclórica, educacional... Estilos de dança pressupõem as divisões dentro de cada gênero. Ex: Gênero teatral se divide em estilos, tais como: dança contemporânea, balé, dança-teatro, jazz...

Nos trabalhos das autoras Saraiva-Kunz (2003), Kleinubing (2009), Stinson (1998a) podemos compreender as necessidades existentes em desenvolver ações pedagógicas na dança, voltadas para o amadurecimento das relações de gênero na escola.

Sabe-se que a inclusão é um processo complexo que requer transformações das estruturas sociais, porém, aos olhares otimistas, a educação inclusiva pode ser o início do processo de amadurecimento em relação às questões de gênero na escola. Sendo assim, a problemática desta pesquisa foi: como se articulam na literatura especializada, dança e gênero no contexto escolar, segundo uma perspectiva de educação inclusiva?

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar como se articulam dança e gênero no contexto escolar, na literatura especializada, segundo uma perspectiva de educação inclusiva. Os objetivos específicos voltaram-se a: identificar como as questões de gênero são abordadas na educação; identificar como a dança é abordada na perspectiva escolar; perceber se/como dança e gênero se articulam na perspectiva da educação inclusiva; e compreender possibilidades de inclusão de dança e gênero no contexto escolar.

Nessa perspectiva, pretendeu-se vislumbrar as possibilidades de relacionar as categorias temáticas dança, gênero e educação inclusiva, a partir das percepções argumentativas afloradas no processo da pesquisa bibliográfica, a fim de contribuir para a produção de conhecimento na área educacional. Para tanto, houve a necessidade de discutir, ao longo dos capítulos, cada tema “separadamente”, pois, assim, tivemos as especificidades de cada assunto discutidas entre alguns de seus principais autores/as.

No primeiro capítulo, foram abordados os aspectos metodológicos que permitiram uma organização do trabalho. No segundo capítulo, foram explorados aspectos das questões de gênero na sociedade, na escola e na Educação Física, levantando a co-educação como proposta metodológica para re-significar as relações de gênero na escola. Foram utilizadas as autoras de referência da área, tais como: Guacira Lopes Louro, Joan Scott, Dagmar Meyer, Daniela Auad, Maria do Carmo Saraiva.

Constituindo o terceiro capítulo, foram discutidas algumas questões que permeiam o processo de inclusão na sociedade e no contexto escolar, cujos/as autores/as de referências foram: Maria Helena Souza Patto, David Rodrigues, Peter

Mitther. As discussões pertinentes à dança na escola, a arte e a educação estética foram abordadas no quarto capítulo, no qual os/as autoras de referência foram: Maria do Carmo Saraiva, Marcia Strazzacappa, Isabel Marques, Susan Stinson, Neusa Kleinubing.

No quinto e último capítulo, tentou-se apresentar as compreensões trazidas pelos/as autores/as em relação à dança e gênero e articular as possibilidades dessas temáticas no desenvolvimento de uma educação inclusiva.

CAPÍTULO I - ASPECTOS METODOLÓGICOS

1.1 – O caminho metodológico e seus recursos

Esta pretende ser uma pesquisa teórica de cunho qualitativo, caracterizada como uma pesquisa bibliográfica que tem por finalidade conhecer as contribuições científicas que se efetuaram sobre o assunto pesquisado (DEMO, 1996). Na pesquisa bibliográfica, outro aspecto importante a ser considerado refere-se à capacidade de reflexão, que é dada no interior de cada área do conhecimento, envolvendo um movimento dialético, e não mecânico, que enfatiza a interpretação do pesquisador frente aos dados (SEVERINO, 2000).

Nessa perspectiva, o caminho metodológico consistiu, primeiramente, na exploração e delimitação de livros, artigos, dissertações e teses referentes ao tema produzidos e/ou publicados no âmbito da educação. Essa busca foi realizada na literatura mais atual, a partir da década de 90, considerando a atualidade da educação inclusiva e delimitando o alcance da pesquisa, bem como a viabilização dela, dentro das características de um trabalho monográfico.

Para tanto, foi realizada a localização e busca do material, através das plataformas: *Scielo* e *Google Acadêmico*, utilizando os seguintes descritores: dança; dança e gênero; dança, gênero e educação inclusiva. Também foi utilizado o acervo on-line das bibliotecas da UDESC e da UFSC, bem como o acervo pessoal de publicações impressas e digitalizadas, relevantes à pesquisa.

1.2 O movimento do método

Levantados os textos empreendeu-se a leitura a fim de compreender as questões propostas pelo/as seus/as autores/as. Isso se desenvolveu como já salientamos, por meio da pesquisa teórica, que acarreta o desenvolvimento de uma desenvoltura argumentativa, por parte do/da pesquisador/a. Conforme Demo (1996,

p.36) “argumentar com habilidade significa, primeiro conhecer as argumentações em uso, dominantes, suas origens e confrontos [...] e, em seguida, construir sua maneira própria de argumentar.” Ainda para este autor, a capacidade de argumentação se constitui como uma possibilidade de encontrar e formular boas maneiras para dizer o que queremos. Nesse sentido, no desenvolvimento desta pesquisa, buscou-se compreender as questões fundamentais de cada tema e, após, foram propostos elementos que possibilitam articular as temáticas da pesquisa para a construção de novos conhecimentos.

CAPÍTULO II - DISCUTINDO AS RELAÇÕES DE GÊNERO

... Ser um homem feminino, não nega o meu lado masculino. Se Deus é menina ou menino, então sou masculino feminino.
Pepeu Gomes

2.1 As discussões de gênero: proposições iniciais

Os estudos de gênero têm suas primeiras manifestações a partir do movimento feminista, iniciado em meados do século XIX e, segundo Louro (2004), teve duas “ondas”. A primeira foi do movimento sufragista, que reivindicou o direito de voto às mulheres, período em que estas também lutaram por melhores condições de trabalho, direito à educação, entre outras reivindicações. Desse modo, o movimento feminista já se caracterizava como um movimento heterogêneo e plural. A segunda onda, já no século XX, nos anos 60 e 70, desencadeou manifestações de incentivo à produção de conhecimento, tentando compreender e denunciar a subordinação social da mulher na história.

Todas estas reivindicações sobre os direitos da mulher constituíram o gênero relacionando-o como sinônimo de mulher, fato que, de certa forma minimizava suas reivindicações perante a sociedade. Porém, Scott (1995) traz a tona que o gênero é uma categoria de análise social e que considerá-lo apenas como sinônimo de mulher era restringir seu caráter relacional, e expõe a importância de pensá-lo enquanto “elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos.” (Idem, p. 86). Este breve relato exemplifica as relações de poder existentes na sociedade, ou seja, a dominação masculina em relação ao sexo feminino, fato que perdura também na atualidade. Esta afirmação salienta que as formas de diferenciação histórica existente entre mulheres e homens são construções sociais, pois “se há diferenças biológicas entre os sexos, não são elas que determinam as desigualdades entre eles.” (TORRÃO FILHO, 2005, p. 139).

Nesse sentido, Meyer (2003) esclarece que são os processos culturais/sociais que produzem as diferenciações entre homens e mulheres, separando-os pelas características biológicas (sexo) e culturais (sexualidade), ou seja, que “o conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e lingüísticas implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens.” (Idem, p. 15).

O processo de construção dos sujeitos acontece nas múltiplas identidades que estes/as assumem durante a vida, “identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem até mesmo, ser contraditórias.” (LOURO, 2004, p. 24). As modificações e desdobramentos teóricos e políticos sobre gênero, evidenciam que os sujeitos também se constroem por meio da identidade de gênero, na qual constituem as características de masculinidades e feminilidades. Nessa perspectiva, “as características da masculinidade e da feminilidade podem ser acentuadas ou assumidas pelos sujeitos conforme a conveniência e adequadas a situações e relações que eles protagonizam” (MOTTA, 2006, p.55). Essas características também não são fixas, mas, sim, se desenvolvem e se modificam durante toda a vida.

Contudo, as noções de masculinidades e feminilidades dos sujeitos ficam fragilizadas, mediante o processo de socialização, porque geralmente somos vistos na sociedade a partir de categorias fixas em relação ao nosso gênero, o que denominamos estereótipos sexuais. Segundo La Rosa apud Saraiva (2005a, p. 36) as relações baseadas nos estereótipos “influem na percepção que os indivíduos têm de si próprios e dos outros e, portanto, influem nas relações interpessoais.” As relações estereotipadas têm origem nos processos de desigualdade dos sexos, em função dos papéis sexuais diferenciados que culturalmente foram/são atribuídos aos homens e outros às mulheres. Esses papéis foram sendo constituídos através dos vários segmentos da sociedade, tais como: família, escola, igreja, entre outros, e geralmente estão associados à discriminação e preconceito em relação às características e comportamentos de homens e mulheres.

Somos identificados como homem ou mulher desde o nascimento, ou até mesmo na barriga da mãe e, nos são atribuídos valores, que orientam o que é ser feminino ou masculino (SOUSA e ALTMANN, 1999). Desde criança, os brinquedos, as roupas e o tratamento dos pais voltam-se para a distinção de gênero, direcionando os sujeitos a exercerem suas feminilidade e masculinidade como

convém para a sociedade. Esta educação que recebemos, muitas vezes, torna-se preconceituosa, pois orienta as pessoas a desenvolver apenas as características adequadas ao seu gênero, sem considerar o que realmente necessitamos enquanto sujeitos, ou seja, um equilíbrio no desenvolvimento de características de feminilidade e de masculinidade. Gomes apud Sayão (2006, p. 39) nos traz que “ser um homem feminino, não nega o meu lado masculino.”

O pensamento de separação entre o que é feminino ou masculino está atrelado ao modelo de sociedade na qual vivemos, ou seja, heterossexual, machista, na qual a orientação sexual está confundida com a formação de identidades de gênero. Conforme Sayão (2006), as crianças são podadas ao brincar com determinados objetos, pois estes poderia estimular a homossexualidade, fato que, impede muitas crianças de conhecerem outras brincadeiras e desenvolver sua identidade de gênero.

Isso caracteriza a presença de relações estereotipadas, que provocam a discriminação de atitudes entre os sexos, fato que é demasiadamente ignorado, estimulando o processo de uniformização das relações sexuais e de gênero, contribuindo para a exclusão de muitos meninos e meninas no processo educativo (SARAIVA, 2005a).

Podemos refletir então, que as relações estereotipadas estão presentes nas aulas de Educação Física, mesmo quando se têm aulas mistas, pois há diferenciação de atividades em função do sexo. Nesse sentido, Zuzzi; Knijnik (2010, p. 66) salientam que “dos homens espera-se a ‘masculinidade’ e das mulheres a ‘fragilidade’ e a Educação Física escolar muitas vezes ainda é exemplo desses estereótipos de gênero em suas aulas, propondo atividades diferenciadas para meninos e meninas.”

Durante muito tempo e ainda hoje, nas aulas de Educação Física, o conteúdo dança, por exemplo, é espaço de difícil acesso para os meninos, justamente por ser considerado espaço onde as características ditas femininas são acentuadas. O mesmo acontece com as lutas e os esportes, que socialmente estão constituídos como espaços predominantemente masculino, por também acentuarem características ditas masculinas. Essas características estereotipadas presentes no contexto escolar, mais precisamente nas aulas de Educação Física, refletem o comportamento que se espera de homens e mulheres na sociedade, acentuando os

preconceitos entre os alunos e as alunas e também evidenciando desigualdades de gênero.

A escola, nesta forma, constitui-se como um dos espaços nos quais as relações de gênero também são construídas e modificadas. Desta forma, esta deve abranger o maior número de discussões e experiências possíveis para que haja uma “formação” plena e consistente em relação às questões de gênero, pois é através das possibilidades educativas que os sujeitos se esclarecem de muitos assuntos pertinentes ao seu desenvolvimento. Portanto, é necessário que os sujeitos possam discutir e vivenciar um currículo voltado às perspectivas de gênero. Romero (2010, p.113) discute que:

A escola deveria se constituir com a função de favorecedora das mudanças que já se processam na sociedade no que diz respeito ao papel do homem e da mulher, levando seus alunos a despertarem para novos valores e outras formas de comportamento na sua socialização, conduzindo-os a questionar as normas e estereótipos culturalmente aceitos.

Nessa perspectiva, há a necessidade de pensar práticas pedagógicas efetivas que favoreçam a compreensão e a construção dessas relações de gênero em toda a comunidade escolar, a fim de, inicialmente, minimizar a presença de estereótipos sexuais, que promovem os preconceitos, e abrir caminhos para as efetivas transformações nessas relações, ao longo da formação dos alunos e alunas.

2.2- As discussões de gênero na educação e na Educação Física: a co-educação como possibilidade

Na Educação Física escolar, através do movimento vivenciado nas práticas corporais, alunos e alunas deveriam encontrar oportunidades de se expressar e se comunicar, vivendo assim sua corporeidade. Porém, muitas vezes, isso é dificultado pelo processo de segregação das atividades consideradas socialmente de menino ou de menina. Como já argumentado na introdução e no item anterior, as práticas corporais, muitas vezes, agregam características que as rotulam em relação ao gênero, dificultando seu desenvolvimento. Podemos perceber, também, que as relações de gênero estereotipadas condicionam as visões que os sujeitos projetam sobre seus corpos e o dos outros, fato que delimita as ações de meninos e meninas nas práticas corporais, favorecendo que estes estereótipos continuem a segregar alunos e alunas nas práticas pedagógicas da Educação Física.

Ressalta-se a importância de pensar uma reconstrução de campo pedagógico, principalmente nas aulas de educação física, que, como vimos, necessita criar espaços para que as relações de gênero sejam constituídas e modificadas. Isso evidencia a necessidade de pesquisar práticas que permitam minimizar as discriminações e preconceitos entre meninos e meninas, redimensionando as visões de corpo de alunos e alunas. Para que isso aconteça, a Educação Física pode orientar suas práticas pedagógicas através da corporeidade, com objetivo de desenvolver a imaginação, a liberdade de movimento e a criatividade humana (SANTIN, 2003).

A proposta co-educativa nas aulas de educação física propõe uma possibilidade concreta de trabalho para minimizar esses preconceitos e discriminações presentes nas relações de gênero, e adentrar nas perspectivas da corporeidade. A co-educação conforme Saraiva (2007, p. 23) é uma

prática que problematiza o sentido das relações estabelecidas entre homens e mulheres, entre diferentes e entre iguais; um processo que busca, assim, entender as verdadeiras diferenças e igualdades entre os seres humanos; um processo que questiona o que é estereótipo, preconceito e discriminação. Com isso, a co-educação é um processo de desconstrução dos processos de dominação e de construção da solidariedade, da cooperação e de participação, que pode levar a um novo consenso e a um novo agir.

Para tanto, não se pode confundir aulas mistas, com aulas co-educativas, uma vez que somente a junção de meninos e meninas não vai resolver os problemas de gênero, pelo contrário, dependendo do trato pedagógico, pode estimular ainda mais as desigualdades. Tem-se que, dentro das aulas mistas empreender aulas co-educativas, a fim de dialogar e re-significar as questões de gênero no âmbito escolar, como propõem Saraiva (2003, 2005a), Auad (2006), Deivid et al (2010).

As aulas de Educação Física que discutem sobre as questões de gênero, devem oferecer as mesmas vivências tanto para meninos quanto para meninas, a fim de possibilitar a superação das próprias limitações e, a diminuição das desigualdades entre alunos e alunas (SARAIVA 2005a). Da mesma forma, a partir da diminuição das desigualdades entre o feminino e o masculino a escola será uma instituição comprometida com o fomento da solidariedade e dignidade humana (AUAD, 2006).

Portanto, a co-educação torna-se uma possibilidade de desenvolver uma educação para a democracia, pois contribui na orientação dos/as alunos e alunas

para o desenvolvimento da dignidade e solidariedade, a fim de mobilizar uma cidadania ativa. A partir do momento em que os processos educacionais se voltam para questionar as relações estabelecidas pela construção social, abrem-se possibilidades de transformá-la, ou seja, modificar e re-significar a cultura (Idem).

No que tange ao processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos, devemos perceber que estes são inacabados, estão em constante mudança e esta deve ser a base que orienta o processo educativo (FREIRE, 1981). Há a necessidade de transformações das práticas pedagógicas que se desenvolvem na escola, pois a partir de um processo ensino-aprendizagem baseado no diálogo, abrem-se possibilidades de modificar também as relações de gênero na escola.

O processo dialógico é orientado na inter-relação entre os/as participantes do processo de ensino-aprendizagem e também está relacionado com as vivências e experiências dos/as educandos/as. Este processo leva alunos e alunas a desenvolver a capacidade reflexiva, que se caracteriza no reconhecimento da situação opressora e na modificação desta (KUNZ, 1991). Portanto, é necessária a inserção de um olhar co-educativo que pressupõe uma relação dialógica nas práticas pedagógicas, para, assim, iniciar um processo de amadurecimento de toda a comunidade escolar, alunos/as, pais, professores/as, diretores/as, entre outros/as que a constituem.

Podemos compreender então, que as ações no campo educacional para efetivar as práticas co-educativas na escola, podem ser desenvolvidas através dos pressupostos da educação inclusiva, uma vez que diminuindo os preconceitos e a discriminação frente às questões de gênero, significa a oportunidade de desenvolvimento de uma educação inclusiva, assunto a ser debatido no próximo capítulo desta monografia.

CAPITULO III- A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM DEBATE

Viver em sociedade é um desafio porque às vezes ficamos presos a determinadas normas que nos obrigam a seguir regras limitadoras do nosso ser ou do nosso não-ser [...]. Agora de uma coisa eu tenho certeza: sempre devemos ser autênticos, as pessoas precisam nos aceitar pelo que somos e não pelo que parecemos ser...

Clarice Lispector (1999, p.55).

3.1 - Educação inclusiva numa sociedade que exclui

No estado que se encontra organizada a sociedade, é latente o debate sobre os vários aspectos da educação como possível agente de transformações na sociedade, principalmente no viés da educação inclusiva. Nunca se falou tanto em incluir como nas últimas décadas, mais precisamente a partir da década de 90, com várias políticas públicas voltadas para essa perspectiva³. Desde então, a palavra inclusão vem sendo discutida na área educacional, configurando-se como uma janela para a diminuição e eliminação das diversas formas de exclusão social.

O conceito de educação inclusiva, compreendido por Rodrigues (2006, p.2), centra-se na perspectiva de

rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio-cultural sem discriminação.

Foi a partir das mobilizações sociais, ao longo da história, que todo este processo da educação inclusiva teve início. Primeiramente, levantou-se a bandeira contra a exclusão das pessoas com deficiência, com o surgimento de diversos documentos e políticas públicas voltadas à educação especial, na busca de garantir

³ Cabe aqui considerar as políticas públicas frente à educação inclusiva, tais como: Conferência Mundial da Educação para Todos (Jomtiem, 1990), Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais (Salamanca, 1994), Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala, 1999).

direitos às pessoas com deficiência na instituição escolar, no ensino regular e especial.

Posteriormente, a educação inclusiva incorporou reivindicações de outros sujeitos que se encontram em processo de exclusão social, em função de sua orientação sexual e de gênero, ou sua origem étnica, entre outros. Nesse sentido, a inclusão através das ações das políticas públicas tem objetivo de garantir os direitos humanos, minimizando os efeitos da exclusão, da segregação, da opressão, em que os sujeitos estão submetidos, buscando garantir o respeito e igualdade de condições a todos/as.

No entanto, é fundamental levantar questionamentos sobre a validade de incluir num processo de exclusão social que se vivencia na atualidade. Isso pressupõe uma reflexão sobre o sistema capitalista, que ao mesmo tempo em que incentiva a inclusão, também a negligencia, demonstrando que o acúmulo de capital e as relações de poder se estabelecem para uma pequena parte da população, não podem estabelecer uma igualdade de condições a todos/as.

Sabe-se que a exclusão social não é fator recente, nem faz parte apenas do capitalismo, porém as diretrizes que embasam esse sistema contribuem e aceleram as desigualdades, levando a um desequilíbrio social. Considerando esta afirmação, Martins apud Patto (2008, p. 30) salienta que a exclusão “é um traço congênito do capitalismo, mas a sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica.” Percebe-se que o problema está justamente na perspectiva de admitir a inclusão num processo de exclusão que muitas pessoas vivenciam, no qual há degradação e condições sub-humanas de vida. Ilustrando esta problemática estão as pessoas excluídas de suas terras e que são incluídas na prostituição e no tráfico das grandes cidades. Esta maneira de entender o processo de inclusão/exclusão a autora denomina de inclusão marginal⁴ (PATTO, 2008).

Quando olhamos a exclusão deixamos de ver o verdadeiro problema que a gera, e focamos apenas em como combatê-la imediatamente, o que muitas vezes pode ser uma solução paliativa frente ao grande problema social escondido por detrás. Como nos traz Patto (2008, p.32) “a exclusão é um falso problema; a

⁴ Ver o texto completo da autora para melhor entendimento do processo de inclusão, exclusão social e inclusão marginal.

dificuldade social maior é a da *inclusão marginal* como resposta das classes dominantes à nova desigualdade.” Nessa perspectiva, se entende a grande preocupação dos governos em propagar suas políticas públicas, sendo estas manipuladas pelos seus interesses.

Neste sentido, as ideias de Lima, (2005 p. 189) abordam que

a inclusão pode se circunscrever em um discurso atraente que [...] aparenta buscar uma sociedade norteada pela justiça e pela igualdade, mas que se trai quando reforça uma harmonia que não é compatível com o sistema neoliberal. Nesta ótica, o discurso da inclusão das minorias poderia servir para ofuscar a exclusão da maioria da população.

Quando se aceita a exclusão como único resultado da condição econômica da sociedade, perde-se de algum modo a possibilidade de fazer outras leituras do processo excludente (PATTO, 2008). Portanto refletir sobre os problemas sociais geradas pelo processo de exclusão é fundamental, principalmente porque inúmeras pessoas marginalizadas ainda não têm esta visão crítica de organização social e ficam à mercê de políticas inclusivas para “resolver” seus problemas.

Uma alternativa possível é fortalecer a visão crítica das pessoas, o desvelamento da subjetividade e a visão dos fenômenos nas entrelinhas dos acontecimentos, uma vez que “a exclusão não se explica apenas no fenômeno em si, mas também, e sobretudo, pela interpretação que dele faz a vítima.” (MARTINS apud PATTO, 2008, p. 33).

Dessa forma, torna-se fundamental pensar práticas que viabilizem uma mudança nas bases deste sistema, para que, assim, possamos vislumbrar mudanças, voltadas ao equilíbrio social. Considerando que os espaços escolares são privilegiados para iniciar ou continuar um processo de formação da consciência crítica dos sujeitos, frente às perspectivas inclusiva, salientamos a necessidade de garantir momentos nas práticas pedagógicas para que isso aconteça, no intuito de fomentar mudanças em prol do respeito e da dignidade humana.

3.2 - Educação inclusiva: mesmo assim uma possibilidade

Mesmo sabendo dos aspectos precários e muitas vezes dúbios das propostas de inclusão e educação inclusiva que vivenciamos, ainda é possível encontrar na escola espaços para o desenvolvimento de propostas que possam contribuir para o

início de uma transformação na sociedade, pautadas na formação crítica dos sujeitos.

Optou-se por discutir o termo educação inclusiva envolvendo as questões de gênero na dança, pois as relações estabelecidas entre eles pressupõem a necessidade de uma formação crítica dos/das alunos/as, que são premissas de uma educação inclusiva. Conforme Kunz (2003) “ser crítico é ser capaz de questionar, de dialogar, e oferecer diferentes respostas ao próprio questionamento, e só se pode realmente questionar e responder sobre aquilo em que se está envolvido.” (apresentação).

Considerando que a educação inclusiva propõe ir além dos discursos, buscase na prática valorizar as diferenças das pessoas, sem segregá-las/os no ambiente escolar, criando uma escola e uma sociedade heterogênea, que valorize-os/as da maneira como são, possibilitando a educação para todos/as.

Sabe-se que na história da humanidade as diferenças sempre foram estigmas que significavam exclusão, desigualdade e, no caso específico dos estudos de gênero, a segregação em estereótipos sexuais. Porém, a diferença, segundo Rodrigues (2006, p. 6) deve ser entendida como uma “característica humana e comum a todos e não um atributo (negativo) de alguns. A EI dirige-se assim aos ‘diferentes’ isto é... todos os alunos. E é ministrada por ‘diferentes’ isto é todos os professores”.

A concepção da diferença frente à perspectiva de educação inclusiva é válida quando tem sentido de valorização da diversidade, ou seja, quando se percebe a diferença com sentido positivo, quando se considera as diferenças como sendo de cada pessoa e de todas as pessoas. “Diferenças existem entre homens e mulheres, mas também existem entre mulheres como grupo, assim como entre os homens, já que esses grupos são atravessados por divisões de classe social, de etnia, de orientação sexual e outras.” (ARAÚJO 2001, p.147).

Partindo desse pressuposto, a educação inclusiva vem com um forte sentido de reconstrução de valores, de melhores condições para todos e todas na sociedade, buscando a possibilidade de presença no mundo. Segundo Santos apud Silva; Bornelli (2007, s/p),

Quando falamos em inclusão escolar, referimo-nos a construir todas as formas possíveis por meio das quais se busca, no decorrer do processo educacional escolar, minimizar o processo de exclusão, maximizando a participação do aluno dentro do processo educativo e produzindo uma

educação consciente para todos, levando em consideração quaisquer que sejam as origens e barreiras para o processo de aprendizagem.

Diante disso, para que a escola possa constituir uma educação mais inclusiva deve buscar focos de ruptura dentro dos entraves políticos que a manipulam, ou seja a escola precisa redefinir e constituir “uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos e disposta a reconhecer as diferenças entre as pessoas e a emancipação intelectual.” (MANTOAN, 2004, p.43).

Para construirmos uma escola inclusiva é necessário uma mudança de pensamento de quem a constitui, ou seja, poder público, direção, professores/as, alunos/as, famílias, vigia, merendeiras/os, entre outros que vivem o ambiente escolar. No entanto, muitas são as dificuldades de se modificar as atitudes frente aos preconceitos enraizados em cada sujeito, uma vez que cada um/a tem suas vivências e experiências, que originam suas ações frente às diferenças e a diversidade humana.

No processo de socialização em que os sujeitos estão inseridos/as, e que ainda prioriza a padronização e uniformização dos comportamentos, o processo de inclusão deve ser discutido e planejado em cada escola, com todo/a a comunidade escolar, considerando as minúcias do processo educativo, vislumbrando a transformação gradativa e consciente dos envolvidos/as. Esta transformação será possível trabalhando-se num processo dialógico constante, no qual todos/as expressem suas dúvidas, anseios, possibilitando a construção de soluções individuais e coletivas.

Encontramos em Rodrigues (2006) uma discussão sobre as mudanças necessárias na escola, para efetivar uma proposta de educação inclusiva, questionando os seus valores, a formação dos/as professores/as, os recursos, o currículo e a gestão da sala de aula, aspectos importantes para se iniciar um processo inclusivo.

Os valores discutidos por esse autor configuram-se no processo pelo qual a integração se difere da inclusão no caráter educativo. Pelo menos no âmbito teórico há esta diferenciação. Segundo Rodrigues (2006) e Mittler (2003) a integração remeteu-se às pessoas com deficiência que só eram incluídas no grupo das pessoas consideradas “normais” quando consideradas com condições para isso; a classe ou a escola não modificava suas estruturas física e pedagógica para receber estes alunos/as, eles/as que tinham que se adaptar. Outro aspecto referente ao período da

integração é a negação das diferenças de todos os sujeitos, apenas se considerava as pessoas com deficiência como diferentes.

Com o processo de inclusão, a pessoa com deficiência tem participação ativa e obrigatória dentro da sala de aula; adaptações na estrutura física e pedagógica são feitas para melhorar o desempenho da pessoa com deficiência na sala de aula regular; o foco não é somente a pessoa com deficiência, mas sim todos/as os/as alunos/as, considerando a diversidade humana.

Tem-se que considerar que todas essas mudanças defendidas pela inclusão se darão num processo gradativo de mudança, e o que se pode observar ainda em muitas escolas é uma inclusão precária e carente de investimentos e ações efetivas.

Outro aspecto, que é fundamental a ser discutido, é a formação dos professores e das professoras para atuarem no processo inclusivo, que leva à outra problemática: de um lado, professores/as dizendo que não estão preparados/as, de outro, a formação com lacunas frente à perspectiva da inclusão.

Nesse sentido, vale reforçar o papel real do “ser professor/a”, que é a constante pesquisa na busca do conhecimento. Conforme Rodrigues (2006, p. 06) “a profissão professor exige grande versatilidade dado que se lhe pede que aja com uma grande autonomia e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção em condições muito diferentes.” Dessa forma, a formação deve abarcar a busca pelo conhecimento das diferenças e da diversidade de nossos/as alunos/as, para se desenvolver um trabalho significativo e coerente no processo de ensino-aprendizagem, no sentido de “promover a inclusão e não para justificar a segregação.” (RODRIGUES, 2006, p. 07).

Outro aspecto importante, no cotidiano do professor em sala de aula inclusiva, é seus posicionamentos frente aos alunos com deficiência. O texto “Imaginarário Coletivo”, de Ávila; Tachibana; Vaisberg (2008, s/p), discute que não basta dar suporte teórico ou formação técnica para o/a professor/a trabalhar com a inclusão, mas sim, deve-se ter um “contato com os sentimentos diversos envolvidos no processo de inclusão escolar”, uma vez que sabemos da dificuldade que muitos/as professores/as têm de lidar com o aspecto emocional, principalmente frente às deficiências mais severas.

Em relação ao processo de formação dos professores para uma educação inclusiva, é necessário haver uma formação profissional que considere os sentimentos dos/das professores/as, a criação de espaços na escola onde estes/as

possam refletir e discutir as mudanças propostas pelo processo de inclusão, ou seja, tem-se que garantir espaços para que dialoguem sobre seus anseios e preocupações, bem como sobre suas efetivas práticas pedagógicas (MITTLER, 2003).

É triste constatar que em meio a uma proposta de educação inclusiva, a qual se vivencia na atualidade, o/a professor/a de muitas localidades ainda não tem horas de planejamento das suas ações pedagógicas garantidas em sua carga horária de trabalho. Isso nos leva a pensar se será possível, num futuro próximo, conseguir um tempo para discussões e reflexões das angústias e preocupações frente às situações escolares diversas que vivenciamos enquanto docentes.

A despreocupação com os/as professores/as e conseqüentemente com o ensino está também identificada na falta de recursos materiais para desenvolver um trabalho inclusivo. Rodrigues (2006, p. 08) afirma que “a inclusão tem de constituir uma resposta de qualidade para poder, por exemplo, constituir uma alternativa séria às escolas especiais. [...] Promover a Inclusão é criar serviços de qualidade e não democratizar para todos as carências.” Além das pessoas com deficiência, todos/as os/as alunos/alunas podem se beneficiar de uma escola mais equipada e que atenda as diferenças.

Uma escola mais estruturada tanto com professores/as bem preparados e com recursos materiais, pode originar mudanças significativas no processo educativo, bem como a reestruturação do currículo, pois se pensarmos em educação inclusiva no currículo tradicional de classe, disciplinas e tempo restrito, as mudanças significativas ficam restritas.

Para que a escola consiga abarcar as discussões e ações que a educação inclusiva promove, deve-se também discutir sobre a estruturação diversificada de seus currículos voltados à não homogeneização. Sacristán (2003, p. 320) discute que,

Só podemos ambicionar a ser iguais nalgum aspecto e tornar essa aspiração compatível com o facto de podermos ser diferentes em outros níveis. A meta da igualdade não pode ser pensada, nem concretizada através de estratégias políticas, organizativas ou de métodos pedagógicos sem considerarmos toda a diversidade, sem a qual a igualdade pode revelar-se pouco igualitária. Embora seja correcto assumir que sem uma certa igualdade não é possível a liberdade, qualquer igualitarismo absoluto acabaria por destruí-la. Reconhecer a igualdade de todos no âmbito da educação não significa, portanto, dár-lhes exactamente a mesma educação e da mesma forma.

Nessa perspectiva, a diferença e a igualdade devem ser ponderadas buscando um equilíbrio no currículo escolar, cujos aspectos devem ser muito bem estudados para que igualdade não anule as diferenças, ou as diferenças predominem de forma que segreguem.

Para Rodrigues (2006), o modelo de currículo que temos hoje, baseado apenas nas dificuldades dos sujeitos, deixa de trabalhar na busca da autonomia desses. Num currículo que abarca a perspectiva inclusiva, a atenção volta-se para as potencialidades dos sujeitos para que todos/as tenham possibilidades de aprender.

O autor discute ainda a importância de ter uma gestão de sala de aula, que considere as diferenças e diversidades de todas as pessoas, pois “uma gestão de sala de aula, não pressupõe, pois, um trabalho individual, mas sim o planejamento e a execução de um programa em que os alunos possam compartilhar vários tipos de interação e de identidade.” (Idem, p. 12). O sentido primordial de se ter uma educação inclusiva está na possibilidade de formação crítica dos sujeitos, na educação para emancipação humana⁵, nos pressupostos da solidariedade e coletividade, não no assistencialismo e imediatismo que, hoje, alimentam alguns debates e algumas práticas que se dizem inclusivas.

Todos os aspectos abordados neste espaço são para continuar a caminhada rumo a uma educação que valorize os sujeitos no processo educativo, tendo em vista que ainda são minúcias do quanto grande é a responsabilidade de pensar em educação inclusiva num sistema de sociedade que ainda sobrevive através da exclusão.

No próximo capítulo, as reflexões se voltam a compreender como a dança na escola está sendo trabalhada e como se relaciona com as questões de gênero apresentadas, buscando possibilidades de pensá-la frente às perspectivas da educação inclusiva.

⁵ Emancipação humana: É o interesse do ensino escolar voltado para a libertação do sujeito frente à “coerção auto-imposta, da opressão e submissão alienadora” (Kunz 2003, p. 140). Numa perspectiva de educação crítico-emancipatória os sujeitos são orientados/as a pensar e agir no mundo, conforme suas necessidades, transformando-o se for preciso.

CAPÍTULO IV – A DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR

“A arte não pode mudar o mundo, mas pode contribuir para a mudança da consciência e impulsos dos homens e mulheres que poderiam mudar o mundo”.
(Herbert Marcuse, *A dimensão estética*).

4.1- Dança na escola: proposições iniciais

O processo de reconhecimento da dança como conteúdo das disciplinas de Artes e Educação Física nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), foi um passo rumo ao seu desenvolvimento no ambiente escolar. Recentemente com a formação de mais profissionais na área de licenciatura em dança, o debate sobre o domínio deste conteúdo na escola divide opiniões. Autoras como: Strazzacappa (2006), Morandi, (2006) e Marques (1997), escreveram sobre o lugar da dança no currículo, onde defendem a inserção da dança na escola como disciplina. No entanto, temos um número significativo de trabalhos publicados sobre dança na escola de pesquisadoras na área da Educação Física, entre as quais se encontram, Saraiva (2009); Brasileiro (2002, 2008), Kleinubing (2009) que apresentam efetivas discussões acerca da dança nas aulas de Educação Física, bem como constatam que o espaço escolar onde mais se desenvolve a dança, é nas aulas de Educação Física.

Apesar das discussões teóricas sobre o lugar da dança no currículo, discursos acadêmicos⁶ recentes tendem a superar este dilema, considerando que mais importante que discutir onde a dança deveria estar, é vê-la presente na escola e trabalhada adequadamente.

Na sociedade têm-se várias formas de considerar a dança, como as voltadas ao lazer, ao espetáculo, à saúde, entre outras. Porém, na escola é necessário que se entenda a dança como arte, pois, assim, oportuniza outra forma das pessoas se

⁶ Os discursos acadêmicos aqui citados referem-se a apontamentos realizados por professoras pesquisadoras da área em bancas de defesa de dissertações e em cursos ministrados sobre a dança e suas possibilidades na escola, como é o caso da professora Isabel Marques em mini-curso realizado na cidade de Chapecó-SC, em setembro de 2010.

expressarem e dialogarem como o mundo. Através da arte podemos re-significar nossa forma de agir cotidianamente, que geralmente é restrita e mecânica, para uma forma mais ampla, sensível e criativa, tornando-se assim uma possibilidade de expressão e comunicação de nossos pensamentos, sentimentos e visões de mundo. Conforme Strazzacappa (2001b, p. 40) “A arte existe para que possamos nos expressar. Dizemos por meio dela aquilo que não conseguimos comunicar de outras maneiras”, ou seja, a arte configura-se como possibilidade de comunicação e expressão humana, é expressão simbólica, visto que se desenvolve a partir da percepção que os sujeitos têm do mundo real, produzindo significados próprios para cada pessoa (SARAIVA, 2005b). Nesse sentido, por ser arte, a dança torna-se uma maneira de diálogo com o mundo, de entender e se pôr no mundo corporalmente. Além disso, nesse diálogo, a dança torna-se outra forma de presença no mundo efetivada na experiência. (idem).

Pode-se dizer que esta perspectiva de entender a dança como arte vem amadurecendo nas pesquisas acadêmicas voltadas a investigar a dança no contexto escolar, pois nelas podemos observar a latente preocupação em considerar os sujeitos como descobridores de suas potencialidades de movimento na dança. Isso se justifica, porque durante muito tempo, e ainda hoje, há a predominância de desenvolver a dança na escola a partir de aprendizados de gêneros/estilos de dança e a partir do que os/as professores dominam.

Conforme Brasileiro; Ayoub (2005), os professores/as de dança têm sua metodologia voltada ao domínio das técnicas já sistematizadas, assim, voltam suas práticas de ensino aos repertórios, principalmente do clássico. Outros repertórios também podem ser encontrados na dança na escola, como as danças de salão, porém também se voltam ao aprendizado das técnicas. Nesse sentido, acredito que as técnicas codificadas do balé clássico, entre outras, desenvolvidas na escola, restringem a dança ao simples decorar e repetir passos, privilegiando a cópia de movimentos padronizados e não a sua criação.

Assim, continuar a desenvolver a dança na escola, priorizando o aprendizado das técnicas e repertórios de movimentos sistematizados, é tornar a dança inacessível à maioria das pessoas, pois geralmente essa metodologia prioriza a execução perfeita e harmoniosa de todos/as alunos/as, promovendo a exclusão dos “menos habilidosos”; também é carregada de estereótipos de gênero, os quais

dificultam a participação de meninos, e também reforçam comportamentos estereotipados femininos nas meninas.

A proposta de dança na escola, que acreditamos, vai além do ensino das técnicas e da cópia de movimento, promove o acesso à prática da dança para todos/as, pois é justamente a possibilidade de tornar a dança acessível para o maior número de pessoas, que faz com que ela seja tão importante como conteúdo no contexto escolar, fato que o desenvolvimento apenas das técnicas codificadas não dá conta de abarcar.

Os pressupostos de pensar a dança para além das técnicas codificadas, considerando um processo de educação através do movimento, teve origem com o bailarino e coreógrafo Rudolf Laban, pois este tinha “uma preocupação explícita de fazer do ensino da dança um *meio* de desenvolvimento das capacidades humanas de expressão e criação; objetivava uma educação essencialmente *através* da dança.” (MARQUES 1999, p. 71).

Neste sentido, os processos pedagógicos da dança na escola voltam-se para uma reformulação da compreensão de corpo e de movimento humano, buscam considerar as possibilidades de movimento de cada sujeito e, a partir disso, descobrir novas formas de se movimentar e de se expressar. Portanto, educar através do movimento é garantir aos alunos/as o direito de todos/as aprenderem e compartilharem brincadeiras, danças, esportes, entre outras práticas corporais, cada um/a no seu tempo e ritmo de aprendizado. Conforme aborda Kunz (1991) o movimento não pode estar isolado do sujeito que se move, deve ser entendido numa totalidade, num “se-movimentar” que promove um diálogo deste com o mundo, construindo sentidos/significados.

Dessa forma, o objetivo da dança na escola não pode voltar-se para a formação de bailarinos/as, mas sim fomentar as mais variadas vivências de movimentos em dança, buscando o desenvolvimento criativo, expressivo e comunicativo dos alunos/as, como expõem Strazzacappa (2001b), Saraiva-Kunz (2003), Marques (1999, 2007), Kleinubing (2009), entre outros/as. Por isso alguns apontamentos pedagógicos são feitos por essas autoras e algumas outras, no sentido de contribuir para o desenvolvimento da dança na escola.

4.2- Alguns apontamentos para o desenvolvimento da dança no espaço escolar.

Na compreensão de que a dança é uma forma de conhecimento sobre o corpo e seus movimentos, podemos perceber as inúmeras possibilidades que alunos/as têm de se desenvolverem de maneira completa e autônoma. Nessa perspectiva, enquanto professores e professoras de Educação Física, podemos ajudar nossos/as alunos/as a desenvolverem sua autonomia de movimento, para que possam agir no mundo de forma emancipada. Para que isso aconteça, ressalta-se a importância de buscar possibilidades que viabilizem a melhoria de nossas práticas pedagógicas no contexto escolar.

Esta pesquisa busca trazer alguns apontamentos para a compreensão de algumas possibilidades já construídas sobre o desenvolvimento da dança na escola. Discutimos então, alguns pontos das propostas pedagógicas de pesquisadoras da dança na escola, pois achamos relevante entendê-las, para posteriormente relacionar as perspectivas de gênero e educação inclusiva.

A autora Márcia Strazzacappa (2001a, 2001b, 2006) apresenta que a dança pode ser vivenciada através de enfoques diferentes e diversos, e que seu processo pedagógico e metodológico na escola deve essencialmente contribuir para o desenvolvimento de alunos e alunas. Um apontamento importante que ela traz sobre a dança na escola é o processo lúdico, que deve permear o trabalho com as crianças, a fim de que estas possam explorar seus próprios movimentos, com diferentes ritmos e que possam criar formas e sequências, em atividades livres e/ou dirigidas pelos/as professores/as (STRAZZACAPPA, 2001b). À medida que se desenvolvem, ou seja, se tornam adolescentes, interagem com a dança no sentido de memorizar as sequências criadas e desejam a perfeição dos movimentos, por isso é interessante que experimentem os diferentes gêneros/estilos de dança a fim de conhecê-los (idem).

Aspectos, como a formação de professores/as para o ensino da dança na escola e, exemplos de vivências podem ser encontrados nos textos desta autora. A dança, também pode, segundo ela, despertar os sujeitos para a apreciação artística, aspecto importante para sua formação e que, também, são discutidos em Marques (2007), Saraiva-Kunz (2003) e Kleinubing (2009).

Isabel Marques, em seu livro “Ensino de dança hoje, textos e contextos” (1999), propõe o ensino da dança na escola baseado nos estudos sobre o

movimento humano e a coreologia de Rudolf Laban e sobre a concepção educacional de Paulo Freire. A autora considera os estudos de Rudolf Laban fundamentais para dança, enquanto possibilidade de educação, e salienta que “Laban trouxe para o mundo da educação referenciais corporais que instrumentalizaram/instrumentalizam um processo de criação menos espontaneísta e potencialmente mais consciente.” (MARQUES, 1999, p. 85). Por outro lado, não deixa de salientar sua preocupação com o fato de que a proposta de Laban torne-se universalizante para todos os tipos de corpos e entendidas como única verdade e possibilidade de ensino da dança.

Seus estudos se orientam em considerar os alunos/as como participantes ativos do processo de aprendizado e, sua proposta busca desenvolver a dança a partir da realidade social, apoiando-se na ideia freiriana dos “temas geradores” que proporcionam,

[...] uma valorização do *contexto* dos alunos em um sentido mais abrangente: um contexto *palpável* (a fome, a falta de habitação, o problema agrário, a violência urbana, a prostituição infantil, etc.) que mantém relações múltiplas e circulares com a gigantesca realidade *imaginária* (a rede midiática) de nossa sociedade contemporânea. (MARQUES, 1999, p. 93).

Diante disso, está explícito em Marques (1999) uma proposta de dança que abarca os sub-textos, textos e contextos: na qual os *sub-textos* se caracterizam como sendo os elementos coreológicos e fatores sócio-afetivos-culturais; os *textos* são os processos de improvisação, a composição coreográfica e o repertório; e os *contextos* da dança, que são os elementos históricos, conhecimentos musicais, saberes de anatomia e fisiologia entre outros. No centro da proposta o *contexto dos alunos*, que compreende a escolha do sub-texto, texto, e contexto da dança, objetivando a melhor maneira de transformação de sua realidade.

A dança para esta autora não tem uma forma fixa de trabalho, porque depende da identificação do contexto em que a dança é trabalhada, para depois a escolha dos textos e subtextos. Nesse sentido, é primordial “uma articulação múltipla entre o contexto vivido, percebido e imaginado pelo/do aluno (a) e os subtextos, textos e contextos da própria dança.” (MARQUES, 1997, p.25). Diante disso, a dança se configura enquanto manifestação humana possível de modificações e inserção de novos conhecimentos baseando-se nas experiências e possibilidades de cada sujeito.

Outra perspectiva de dança que abarca o contexto escolar, principalmente a proposta de trabalho nas aulas de Educação Física, é da professora Maria do Carmo Saraiva (2003). Através de seus estudos e pesquisas em dança, formulou a proposta de dança-improvisação, orientando-se nos autores/as tais como: Barbara Haselbach (1987, 1991) e Fritsch (1985) entre outros/as.

A dança-improvisação, segundo Saraiva-Kunz (2003) baseia-se na experiência, é uma possibilidade de conteúdo e processo, que permite aos indivíduos criarem diferentes formas de se movimentar, e também de descobrir os estilos/gêneros de dança, a partir de suas próprias técnicas corporais.

Partindo desse pressuposto, a dança-improvisação possibilita entender a dança de outra forma, pois é “um ensino centrado nas potencialidades do se-movimentar de cada ser, que são despertadas/fomentadas pela requisição da percepção e diferenciação senso-corpórea e, no desenvolvimento das capacidades de comunicação e expressão, exercidas na criação.” (SARAIVA, 2009, p. 160). É no desenvolvimento da criatividade que o sujeito pode experimentar e vivenciar novas formas de movimento, atribuindo-lhes sentidos e significados, desenvolvendo, assim, a sua iniciativa própria de criação em dança.

Dessa forma, o professor não atribui exercícios para que o aluno/a execute, como por exemplo, uma sequência de movimentos, mas sim propõe tarefas de movimentos para que o aluno procure a sua resolução no movimento em si, buscando seu significado e relacionando com as suas experiências vividas. Saraiva-Kunz (2003), salienta que os temas tendem a partir de conteúdos do cotidiano do/a aluno/a, para que este/a possa relacionar o movimento a uma ação já conhecida, ao invés de apenas executar uma série de exercícios de dança. Nessa perspectiva, o/a aluno/a explora um movimento do seu cotidiano, criando novas possibilidades de se movimentar, de uma forma prazerosa e cheia de sentido e significados, por meio de

processos que envolvem a aprendizagem da dança visam o sujeito criador, a partir de sujeitos cuja expressão interior e emoções humanas já estão mediatizados pela vivência cultural e pelo meio que os cerca; um sujeito histórico, que emerge nos processos educativos imprimindo, também, seu “registro” nas suas “produções”. Isso não impede que, quando um aluno ou aluna nos diga “eu não sei dançar” – um registro de vida –, nós, os professores e professoras, lhes ofereçamos as condições possíveis, e necessárias, para que ele ou ela apreenda como fazer (SARAIVA, 2004, p. 155).

Como podemos perceber, a proposta da Dança-Improvisação oferece a condição de aprender através da prática educativa da dança, pois se trata de um

ensino centrado nas potencialidades do se-movimentar de cada aluno/a, aproximando-o com seu mundo vivido, configurando-se em um diálogo entre ambos. Tal contexto proporciona um novo modo de se perceber as situações cotidianas e transformá-las se for preciso e é reforçado na proposta de Kleinubing (2009), em que a dança é “espaço-tempo capaz de instaurar no sujeito-dançante um novo modo de perceber e de se relacionar com o mundo.” (p. 93). Neste sentido, esta vivência de dança que promove o/a aluno/ estabelecer um diálogo com o mundo, abarca a necessidade que temos de construir sujeitos críticos, com possibilidades para intervir no seu meio social.

A necessidade de intervenção e modificação do meio social relaciona-se com a necessidade de minimizar e extinguir os preconceitos em relação às diferenças, principalmente as de gênero, que como já discutimos promove a exclusão de meninos e meninas das práticas corporais na escola. Tendo em vista que as vivências e experiências de práticas corporais - portanto, também a dança - são processos que formam os sujeitos que compõem uma sociedade, pressupõe-se que estas devem ser direcionadas à formação de sujeitos que interajam e construam a sociedade respeitando as diferenças e singularidades de cada pessoa. Isso, portanto, pode acontecer desenvolvendo através do processo educativo princípios inclusivos, que dialoguem com as questões de gênero. Assim, pensar apontamentos que possibilitem a inter-relação entre dança, gênero e educação inclusiva, torna-se fundamental e, está exposto no próximo capítulo desta pesquisa.

CAPÍTULO V- ESTUDOS DE GÊNERO NA DANÇA: POSSIBILIDADES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Do movimento para a dança, da necessidade para a possibilidade. Esta é a tradução da potencialidade humana: tornar-se livre para optar por criar, habilidade mais intrínseca do sujeito humano.

(Mansur, 2003, p.212)

5.1- Articulações já discutidas entre dança e gênero na escola

Quantas vezes na escola, principalmente nas aulas de educação física, trabalhando o conteúdo dança, nos deparamos com a negação de um menino em realizar um determinado movimento, geralmente alegando ser “coisa” de menina. Como já salientamos, esta situação se origina no processo de socialização e denomina-se estereótipos sexuais. Esses fatos geram preconceitos e discriminações, levando a exclusão de meninos e meninas, principalmente das práticas corporais promovidas pela escola. Fatos semelhantes, com a mesma conotação puderam ser identificados nas pesquisas de Saraiva-Kunz (2003), Kleinubing (2009), Stinson (1998c), entre outras.

Neste sentido, percebe-se que as relações de gênero condicionam as visões estereotipadas que os sujeitos projetam sobre o seu corpo e o dos outros, e desvincular-se, ou mesmo entender os conceitos pré-estabelecido por esse processo, não é tão simples assim, tanto para alunos/as quanto para professores/as. Nesse sentido, Kleinubing (2009, p.70) discute sobre o descaso que existe em relação ao conhecimento sobre/do corpo na escola, aqui discutido especificadamente nas aulas de educação física, nos alertando que,

as práticas corporais devem colaborar para a ampliação da compreensão de que o corpo é fonte primeira do conhecimento, e talvez essa compreensão possa tomar “corpo na/da escola”, ao atentar para o papel dos sentidos, da sensibilidade na construção do conhecimento[...].

Assim sendo, para que a dança consiga dialogar com as visões estereotipadas de gênero que se projetam sobre o corpo, a fim de transformá-las, é necessário que se desenvolva na escola espaços de debates e compreensão das questões de gênero, principalmente com os/as professores/as, pois estes são os responsáveis por iniciar esse processo de transformação nas suas práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, torna-se necessário pensar em formação profissional dos professores/as para a dança, pois como aponta Strazzacappa (2001b),

Desenvolver trabalhos corporais na formação dos futuros professores poderia despertá-los para as questões do corpo na escola, instrumentalizando-os e sensibilizando-os para a dança, além de possibilitar a descoberta e a desenvoltura de seus próprios corpos [...]. (p. 75)

Dessa forma, podemos identificar o compromisso que a dança no espaço escolar deve ter com as questões de gênero, para que suas práticas pedagógicas consigam dialogar e modificar este cenário de exclusão que meninos e meninas vivenciam.

Algumas pesquisas apontam processos didático-metodológicos importantes que articulam dança e gênero na escola, tais como, Saraiva-Kunz (2003), Kleinubing (2009), Stinson (1998a, 1998b, 1998c), (Soares et al 1998), Saraiva; Fiamoncini (2003). Estes trabalhos proclamam que a dança na escola seja desenvolvida na perspectiva da educação estética, pois esta possibilita o desenvolvimento do saber sensível que “é a possibilidade aventada para novas formas de elaboração do conhecimento, tendo como ponto de partida a existência humana, ou seja, o mundo vivido.” (FIAMONCINI, 2003, p.65).

Conforme Stinson (1998a) torna-se necessário ter um currículo que promova a dança abarcando uma dimensão estética, pois esta “ênfatiza a relação do observador /participante com o mundo; o objeto estético é a lente através da qual ele vê/compreende a realidade de ser uma pessoa-no-mundo” (p. 31-32). Os pressupostos da autora é que a dança se aproxime e dialogue com o cotidiano, a fim de transformá-lo, se preciso, salientando que a experiência estética também está centrada no amor pela vida, e que pode desenvolver nos sujeitos as atitudes morais. As atitudes morais são formas de considerar e preocupar-se com o outro, constituem o desenvolvimento da consciência pessoal e da consciência social, que são necessárias às relações pessoais (Idem).

Assim, compreender a dança como via de representação estética, é uma possibilidade que os sujeitos têm de dialogarem, principalmente no que diz respeito a superar os preconceitos oriundos das questões de gênero. Desta forma, é importante

a inclusão da dança no contexto escolar, como prática estética que possibilita, por um lado, a materialização da sensibilidade humana na arte e, por isso, na dança; por outro lado, a mudança nas representações/relações de gênero de alunos e alunas na vivência da dança na escola (SARAIVA 2009, p. 162).

Nessa perspectiva, a dança na escola pode ser desenvolvida através de uma educação estética, ou seja, uma educação através da sensibilização, tornando-se uma possibilidade de desenvolver o agir consciente e crítico de alunos e alunas, contribuindo para que estes consigam dialogar com as questões de gênero que permeiam sua vida.

A proposta de trabalho de dança-improvisação é conteúdo e processo pelo qual a co-educação é desenvolvida, consiste em romper com a histórica diferenciação de movimentos estereotipados de meninos e meninas e também com as formas padronizadas de técnicas de dança que perpetuam estes estereótipos. Sendo a dança-improvisação um processo co-educativo e criativo também possibilita que alunos e alunas desenvolvam suas potencialidades expressivas e comunicativas, permitindo-os/as que elaborem seus pensamentos, seus sentimentos, a respeito de si e também das pessoas, a fim de que consigam vivenciar a dança em conjunto, respeitando suas diferenças. (SARAIVA; FIAMONCINI 2003).

Autoras como Strazzacappa (2001b) e Marques (2007) também abordam em seus trabalhos as questões de gênero, assinalando também a importância de trabalhar na perspectiva de romper com práticas sexistas na escola, e prover a superação da discriminação em relação ao gênero, porém não elaboram sobre as vivências nessa perspectiva, tal como é apresentado pela dança-improvisação.

Alguns apontamentos são feitos por Marques (2007) a fim de buscar a superação de preconceitos em relação aos gêneros e à sexualidade, tais como: trabalhar na perspectiva de problematizar as questões de estereótipos em relação às danças socialmente ditas de meninos ou de meninas com os próprios alunos/as, bem como a viabilização de práticas de diferentes estilos/gêneros de dança e suas significações na sociedade. A autora enfatiza a necessidade de uma relação

dialógica no trato com essas questões. As questões relacionadas ao gênero abordadas em Strazzacappa (2001b) versam sobre a problemática dos estereótipos sexuais presentes na dança, porém não enfatizam ações próprias para minimizar estes problemas, a autora aponta os escritos de Susan Stinson (1998) como referencial teórico para tais discussões.

Pode-se observar que, considerando a literatura brasileira, as questões de gênero na dança são discutidas por um número reduzido de pesquisas (SARAIVA, 2009). Existe uma lacuna deixada pelos trabalhos de dança desenvolvidos quanto a essas questões, principalmente na educação, que é uma das principais responsáveis pela formação dos sujeitos que atuam e constroem a sociedade.

É claro que uma mudança que viabiliza a diminuição de preconceitos é gradativa e, como vimos, pode ter como palco a educação, especialmente a educação inclusiva. Nesse sentido, buscou-se compreender as questões de gênero na dança, explorando as perspectivas de cada temática articulando-as com a educação inclusiva, orientando-se nas perspectivas críticas da educação, as quais nos apontaram as possibilidades significativas desenvolvidas nesse próximo ítem da pesquisa.

5.2 - Encontrando possibilidades significativas para dança e gênero na educação inclusiva...

Refletimos, através desta pesquisa, que há necessidade de se pensar práticas pedagógicas efetivas que favoreçam a compreensão e a construção das relações de gênero em toda a comunidade escolar, a fim de, inicialmente, minimizar a presença de estereótipos sexuais que, como vimos, promovem os preconceitos, e posteriormente abrir caminhos para as efetivas transformações dessas relações, ao longo da formação dos/as alunos/as.

Desta forma, podemos dizer que as práticas corporais desenvolvidas na Educação Física escolar influenciam na percepção de corpo de alunos e alunas, pois é também através do corpo em movimento que meninos e meninas se constroem enquanto sujeitos. Porém, essas práticas estão, muitas vezes, orientadas na distinção em relação ao gênero, fato que origina a discriminação e o preconceito entre meninos e meninas, principalmente no trabalho com a dança. Uma possibilidade que se apresentou para a diminuição dos preconceitos e

discriminações entre alunos e alunas é a efetivação de práticas co-educativas na escola. Nesse sentido, podemos dizer que a co-educação é uma estratégia pedagógica da Educação Física para oportunizar que alunos e alunas consigam desenvolver as práticas corporais de forma conjunta e não segregada. A co-educação baseia-se nos princípios da coletividade e solidariedade, os quais são fundamentais para que alunos e alunas consigam estabelecer uma relação de respeito e dignidade em relação ao seus pares e também ao seu corpo.

Podemos refletir, então, que os princípios que norteiam a co-educação tal como expostas no início deste trabalho, também são a base de uma educação inclusiva, pois diminuindo os preconceitos e a discriminação frente às questões de gênero, significa a oportunidade de pensar uma sociedade e uma escola que considera a diversidade e as diferenças dos sujeitos. Podemos pensar a educação inclusiva como um leque de possibilidade para fomentar mudanças em prol do respeito e da dignidade humana no processo educativo, e as relações de gênero constitui uma parte importante desse leque.

Considerando que os espaços escolares são privilegiados para iniciar ou continuar um processo de formação frente às perspectivas inclusiva, salientamos a necessidade de garantir momentos nas práticas pedagógicas para que isso aconteça, no intuito de viabilizar mudanças significativas no processo educativo.

Pensar o conteúdo dança através das aulas de Educação Física é uma possibilidade de articular as questões de gênero e educação inclusiva. Dessa forma, como já salientamos, o objetivo da dança na escola não pode voltar-se para a formação de bailarinos/as, mas sim, fomentar as mais variadas vivências de dança, buscando o desenvolvimento dos sujeitos em sua totalidade, na sua corporeidade. Percebo que a proposta de dança-improvisação pode tornar-se também uma possibilidade de co-educação, pois de acordo com Saraiva (2004, p. 161), a dança-improvisação é “opção de aprendizagem em dança, na medida dos interesses e das condições dos participantes, que foge às formas de trabalho e técnicas carregadas pela distinção de gênero.” Nessa aspecto, a dança-improvisação se orienta a partir dos pressupostos da educação estética, nos quais o saber sensível possibilita um melhor conhecimento e relacionamento consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Saraiva-Kunz (2003, p.02), nos traz que:

De certa forma, é ainda pelo corpo em movimento, carregado da simbologia de gênero, tanto pela sua relação com a imagem feminina, quanto pela mediatização das sensações no momento de estar em e ser dança, que

passa a prática da dança para a maioria das pessoas, persistindo uma prática mediada pela corporeidade, que os professores e as professoras deveriam perseguir ampliar, numa prática orientada pelos propósitos da educação estética.

As reflexões que se apresentam abaixo são possibilidades de articulação que percebi serem mais importantes para o desenvolvimento dança na escola, principalmente na Educação Física, que consideram e dialogam com as questões de gênero a fim de constituir uma educação inclusiva.

Primeiramente, percebi que é impossível termos uma dança “pura”, ou seja, livre de preconceitos e estereótipos, ela sempre estará carregada de significados do mundo vivido de quem a pratica, portanto, evidencia-se a necessidade de articulação que professores e professoras de dança devem ter no trato com seus alunos e suas alunas, principalmente no tocante às questões de gênero. Nesta perspectiva, como primeira possibilidade aponto o *processo dialógico* que é base das ações pedagógicas da dança nas aulas de Educação Física. Há a necessidade de se trabalhar num processo dialógico constante, no qual todos/as expressem suas dúvidas, anseios, possibilitando a construção de soluções individuais e coletivas frente os problemas encontrados, principalmente nas relações de gênero que se apresentam nas vivências de alunos e alunas. Através do diálogo, os professores/as estabelecem um vínculo de confiança com os seus/suas alunos/as, o que facilita também a inclusão da dança nas práticas pedagógicas da Educação Física.

A segunda possibilidade da dança na escola é dar condições para *fortalecer os aspectos críticos dos alunos e alunas*, oportunizando que, através da vivência da dança, consigam expor seus pensamentos e mostrar-se comprometidos com questões que permeiam a sociedade e, mais precisamente, suas vidas. Isso tem suas possibilidades de articulação dentro do processo dialógico apontado.

A terceira possibilidade é a necessidade de encaminhamento da dança em processos que estimulem a formação de sujeitos *descobridores de suas potencialidades de movimento*, ou seja, que ela tenha influência efetiva na formação dos sujeitos criativos e autônomos em relação aos seus movimentos e os significados neles impregnados.

A quarta possibilidade vem do corroborar com os aspectos da *educação estética*, o sentir-se dançando, em que alunos e alunas, conectados/as com suas vivências e experiências do processo criativo em dança, sejam orientados a desvelar

seu potencial expressivo e comunicativo. Tanto a expressividade quanto a comunicação favorecem o desvelamento da sensibilidade, que como vimos é uma forma de conhecimento que colabora para a percepção do outro e do mundo no processo de educativo.

Como quinta possibilidade, a dança pode *educar para a emancipação humana*, esta dimensão abarca todas as outras possibilidades descritas acima, pois é também objetivo principal da educação como um todo, principalmente quando pensamos na educação inclusiva.

Desta forma, não podemos pensar nestas possibilidades apresentadas de forma isolada e ordenada, pois estas têm pouca força quando pensadas separadamente; tem-se que, no emaranhado das relações entre dança e gênero, conseguir que meninos e meninas aprendam a conviver pelo viés da solidariedade, do respeito às diferenças, e na busca de uma igualdade de condições e oportunidades de manifestações no contexto escolar. Nesse sentido, compreendo que alunos e alunas são orientados/as para que possam refletir sobre formas possíveis para um agir transformador na sociedade.

É claro que uma mudança que viabiliza a diminuição de preconceitos é gradativa, mas, como vimos pode ter como palco a educação, especialmente na perspectiva da inclusão. Sob esse prisma, compreender as questões de gênero na dança, explorando as perspectivas de cada temática, acreditamos ser possível uma educação mais inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o ineditismo desta pesquisa, durante todo o processo de construção evidenciou-se a complexidade que se tornara articular dança e gênero na educação inclusiva, pois todas as temáticas agregam aspectos importantes do processo de socialização e construção dos sujeitos, e as pesquisas que compreendem dança e gênero ainda são escassas na literatura brasileira.

Porém, podemos evidenciar que a dança na escola se relaciona com as questões de gênero por meio de manifestações de estereótipos sexuais que ela também promove e que dificultam sua prática na escola. Esta situação salienta a necessidade de se promover práticas inclusivas, como a co-educação, a dança improvisação, a educação estética, entre outras, que como vimos problematizam estas questões com os sujeitos no espaço escolar. Dessa forma, busquei abordar estes temas separadamente para poder visualizar quais pontos que se destacavam e construir algumas articulações entre dança e gênero na escola que contemplassem uma educação mais inclusiva.

Percebemos que as possibilidades baseadas num processo dialógico, que desenvolva os aspectos criativos, críticos, comunicativos e expressivos de alunos e alunas, podem orientar práticas pedagógicas que levem à emancipação do sujeito e que são primordiais para desenvolver uma educação inclusiva.

Esta pesquisa, então, apontou para que a dança e as questões de gênero no contexto escolar criem paulatinamente uma educação inclusiva. Entretanto, encerramos esta investigação salientando que os conhecimentos aqui apontados estão abertos, inacabados, pois acreditamos que o conhecimento está sempre passível de modificações. Assim, este estudo deu um passo a mais na busca de conhecer a dança na escola, mas não o último, pois a construção do conhecimento e a consolidação dos princípios pedagógicos da educação inclusiva, da dança e das relações de gênero, exigem que busquemos, permanentemente, o aprimoramento e aprofundamento das possibilidades aqui levantadas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Helena C. Gênero, diferença e cidadania na escola: caminhos aberto para a mudança social? In: RODRIGUES D. (org.). **Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva**. Porto-Portugal: 2001. p. 145-154.

AUAD, Daniela. **Educar meninos e meninas: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

ÁVILA, Camila; TACHIBANA, Miriam & AIELLO VAISBERG, Tânia. Qual é o lugar do aluno com deficiência? Imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18 n. 39, 2008.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. MEC/SEF, Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 de dez. 2010.

BRASILEIRO, Livia T. O ensino da dança na educação Física: formação e intervenção pedagógica em discussão. **Motriz**, Rio Claro, v.14 n.4, p. 519-528, out/dez, 2008.

_____. O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de Educação Física na perspectiva crítica. **Movimento**, Porto Alegre, v.08 n.3, p. 05-18, set/dez, 2002.

_____; AYOUB, Eliana. Dança e educação física: saberes necessários à prática pedagógica da dança na escola. **Anais II Encontro Nacional de Ensino de Artes e Educação Física**. Arte e Educação Física: ação na escola, Natal-RN, nov. 2005.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

_____. **Educar pela Pesquisa**. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

DEVIDE, Fabiano *et al.* Exclusão em turmas femininas na Educação Física escolar: quando a diferença ultrapassa a questão de gênero. In: KNIJNIK, Jorge; D. ZUZZI, Renata P. (orgs.). **Meninas e Meninos na Educação Física: Gênero e Corporeidade no Século XXI**. Jundiaí-SP: Fontoura, 2010. p. 87-106.

FIAMONCINI, Luciana. Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética. **Pensar a Prática**, Goiânia, 6: 59-72, Jul./Jun. 2002-2003.

FRAGA, Alex B. Concepções de gênero nas práticas corporais de adolescentes. **Movimento**, Porto Alegre, ano 2, n. 3, 1995/2.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

KLEINUBING, Neusa D. **A dança como espaço-tempo de compartilhamento de subjetividades: possibilidade da educação física no ensino médio**. Dissertação. Florianópolis, 2009.

KUNZ, Elenor. **Ensino & Mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

_____. **Transformação Didático-pedagógica do Esporte**. 4ª ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

LIMA, Francis; PEREIRA NETTO, Nilo; MARTINS, Ricardo. Possibilidades de problematização acerca do gênero e da diversidade sexual nas práticas escolares em educação física a partir do filme Billy Elliot. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 7, 2006, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/L/Lima-Pereira_%20Netto-Martins_07_B.pdf. Acesso em: 03 de abril de 2011.

LIMA, Maria do Socorro Correia. O diverso, o diferente e o idêntico no contexto escolar: o que dizem os discursos oficiais das políticas públicas de inclusão? **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 183-198. set/dez de 2005.

LISPECTOR, Clarice. **Perto do Coração Selvagem**. Ed. Rocco, 1999.

LOURO, Guacira L. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 7ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

MANSUR, Fauzi. Sobre o movimento, educar o movimento e dançar. In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone. (org). **Dança e educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. O direito de ser, sendo diferente na escola. **Revista CEJ**, Brasília, n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004.

MARCUSE, Herbert. **A Dimensão Estética**. Edições 70, 1999.

MARQUES, Isabel. Dançando na Escola. **Motriz**, Rio Claro-SP, v.3, n. 1, p. 20-27, junho/1997.

_____. **Ensino de Dança Hoje: Textos e Contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Dançando na escola**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MEYER, Dagmar E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos sociais**. Tradução: Windyz Brazão Ferreira, Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORANDI, Carla; STRAZZACAPPA, Márcia. **Entre a Arte e a Docência: A formação do artista da dança** – Campinas, SP: Papiros, 2006.

MOTTA, Flavia M. Gênero, Sexualidade e Educação. In: SARTORRI, Ari; BRITTO, Néli. (Org.). **Gênero na Educação: espaço para a diversidade**. Florianópolis: Genus, p.48-63, 2006.

PATTO, Maria Helena Souza. Políticas atuais de inclusão escolar reflexão a partir de um recorte conceitual: In: BUENO, José G. S.; MENDES, Geovana M. L.; SANTOS, Roseli A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Brasília: junqueira&marin, CAPES, p.25-42, 2008.

RODRIGUES, David. Dez *idéias* (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: _____. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

ROMERO, Elaine. As meninas babam o jogo e os meninos são mandões. In: KNIJNIK, Jorge D. ZUZZI, Renata P. (Org.). **Meninas e Meninos na Educação Física: Gênero e Corporeidade no Século XXI**. Jundiaí-SP: Fontoura, 2010. p. 107-136.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global**. Porto: Editora Asa, 2003.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. 2ª edição. Ijuí: Unijuí, 2003.

SARAIVA-KUNZ, Maria do Carmo. **Dança e Gênero na Escola: formas de ser e viver mediadas pela educação estética**. Tese de Doutorado. Lisboa: FMH, Universidade Técnica de Lisboa, 2003.

SARAIVA, Maria do Carmo. Elementos para uma Concepção do Ensino de Dança da Escola. **Anais I encontro nacional de ensino de artes e educação física linguagens artísticas e praticas corporais na educação**. UFRN - Natal/RN, Dez/2004.

_____. **Co-Educação Física e esportes: quando a diferença é mito**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2005a.

_____. O Sentido da dança: arte, símbolo, experiência vivida e representação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p.219-242, set/dez de 2005b.

_____. Elementos para uma concepção do ensino de dança na escola: a perspectiva da educação estética. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 157-171, maio 2009.

_____; FIAMONCINI, Luciana. Dança na Escola: a criação e a co-educação em pauta. In: KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física 1**. Ijuí-RS: Unijuí, 2003. p. 95-118.

SARAIVA, Maria do Carmo *et al.* Alguns significados e contextos na análise da dança numa pesquisa-ação. In FALCÃO, José Luiz; SARAIVA, Maria do Carmo (Org). **Esporte e lazer na cidade: a prática teorizada e a teoria praticada**. Vol. 2 Florianópolis: Lagoa, 2007.

SAYÃO, Deborah. Infância, sexualidade e educação: aspectos das relações entre profissionais e criança. In: SARTORRI, Ari; BRITTO, Néli. (Org.). **Gênero na Educação: espaço para a diversidade**. Florianópolis: Genus, 2006. p. 39-47.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma Categoria Útil de Análise Histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, 20, n.2, 71-99, 1995.

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do trabalho científico**. 21ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Maria C. R. F; BORNELLI, Margarete. Objetos pedagógicos inclusivos no cotidiano escolar. **Revista de investigação em arte-DAPesquisa**, Florianópolis, v.2, n.2, Ago/2006-Jul/2007. Disponível em: http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume2/numero2/visuais.htm. Acesso em 18 de jun. 2010.

SOARES, Andresa *et al.* **Improvisação e dança, conteúdos para a dança na educação física**. Florianópolis: UFSC, 1998.

SOUSA, Eustáquia S. ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, Agosto/99. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a04.pdf> . Acesso em 18 de maio de 2010.

STINSON, Susan. O Currículo e a moralidade estética. **Pro-posições**. Campinas-SP: v. 9, nº 2[26], p. 23-34. Junho de 1998a.

_____. Reflexões sobre dança e os meninos. **Pro-posições**. Campinas-SP: v. 9, nº 2[26], p. 55-61, Junho de 1998b.

_____. Vozes de meninos adolescentes. **Pro-posições**. Campinas-SP: v. 9, nº 2[26], p.62-69, Junho de 1998c.

STRAZZACAPPA, Márcia. A Educação E A Fábrica de Corpos: A Dança na Escola. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 53, abril de 2001a.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Dançando na chuva... e no chão de cimento**. In: FERREIRA, Sueli. (Org.) **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas: Papyrus, 2001b. p. 39-78.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a Arte e a Docência: A formação do artista da dança** – Campinas, SP: Papiros, 2006.

TORRÃO FILHO, Amílcar. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. **Cadernos Pagu (24)**, janeiro-junho de 2005, pp.127-152. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n24/n24a07.pdf>. Acesso em 28/02/2011.

ZUZZI, Renata P, KNIJNIK, Jorge D. Do passado ao presente: reflexões sobre a história da Educação Física a partir das relações de gênero. In: KNIJNIK, Jorge D. ZUZZI, Renata P. (Org). **Meninas e Meninos na Educação Física: Gênero e Corporeidade no Século XXI**. Jundiaí-SP: Fontoura, 2010. p. 59-72,