



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TAMMY SCARLET GEHLEN SIGNORE

**AS DESIGUALDADES DE GÊNERO NA DANÇA CLÁSSICA DA ESCOLA DE
ARTES DE CHAPECÓ: UM ESPETÁCULO PARA NÃO SE DANÇAR SÓ**

**CHAPECÓ
2020**

TAMMYSCARLET GEHLEN SIGNORE

**AS DESIGUALDADES DE GÊNERO NA DANÇA CLÁSSICA DA ESCOLA DE
ARTES DE CHAPECÓ: UM ESPETÁCULO PARA NÃO SE DANÇAR SÓ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Profa. Dra. Neide Cardoso de Moura.

CHAPECÓ
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E
Centro, Chapecó, SC - Brasil
Caixa Postal 181
CEP 89802-112

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Signore, Tammy Scarlet Gehlen

As desigualdades de gênero na dança clássica da Escola de Artes de Chapecó: um espetáculo para não se dançar só / Tammy Scarlet Gehlen Signore. -- 2020.
170 f.

Orientadora: Pós doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP/2016) Neide Cardoso de Moura

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Chapecó, SC, 2020.

1. Gênero. 2. Masculinidades. 3. Ballet Clássico. 4. Dança. 5. Escola. I. Moura, Neide Cardoso de, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

TAMMY SCARLET GEHLEN SIGNORE

**AS DESIGUALDADES DE GÊNERO NA DANÇA CLÁSSICA DA ESCOLA DE
ARTES DE CHAPECÓ: UM ESPETÁCULO PARA NÃO SE DANÇAR SÓ.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, para obtenção do título de Mestre em Educação, defendido em banca examinadora em 26/11/2020.

Aprovado em: 26/11/2020

BANCA EXAMINADORA



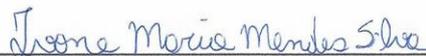
Profa. Dra. Neide Cardoso de Moura – UFFS
Presidente da banca/orientadora



Prof. Dr. Alexandre Paulo Loro – UFFS
Membro titular externo



Profa. Dra. Ione Ines Pinsson Slongo – UFFS
Membro titular interno



Profa. Dra. Ivone Maria Mendes Silva – UFFS
Membro suplente

Chapecó/SC, novembro de 2020.

Para todos os bailarinos, profissionais e alunos, que enfrentam diariamente o preconceito, isolamento e questionamento social, ao qual se expõem pela escolha em dançar ballet clássico. Para todos aqueles que acreditam na transformação de vidas pela arte de Dançar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que estiveram ao meu lado nesta caminhada pelo conhecimento e, sobretudo, no meu processo de ressignificar profissionalmente. Agradeço, especialmente, ao meu esposo e a minha família que tanto me apoiaram nesta escolha e enfrentaram comigo os momentos mais difíceis. Ao meu pai e a minha mãe que deixaram, por muitas vezes, suas prioridades para me auxiliar, doando mais que amor, seu tempo e amparo.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, seus professores e equipe técnica, por oportunizarem o acesso a conhecimento de forma gratuita e, especialmente, por incentivarem o campo da pesquisa em educação e compartilharem seus conhecimentos com os alunos do Programa.

Agradeço, também, à FAPESC (Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina), que graças a bolsa de incentivo à pesquisa, me proporcionou a oportunidade de dedicar-me exclusivamente ao estudo.

Agradeço, principalmente, minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Neide Cardoso de Moura que, antes de tudo, acreditou no potencial desta pesquisa e esteve me guiando ao longo desta caminhada, sem medir esforços e dedicação. Foram incansáveis as horas de estudo, correções, revisões e explicações que, sem dúvida, jamais esquecerei, em especial, as nossas quintas-feiras à tarde, quando tínhamos um “momento” com Scott e Thompson em sua sala. Uma professora que demonstra a sua paixão pela pesquisa no olhar, que incentiva e nos instiga a continuar pesquisando na área de “gênero”, para que possamos desvendar elementos das desigualdades que estão enraizados na nossa cultura social. Obrigada por tudo e por tanto. Seus ensinamentos e sua postura docente jamais serão esquecidos e, com certeza, servirão de inspiração na minha jornada acadêmica e profissional.

Agradeço, também, aos professores/as da banca, que, prontamente, aceitaram o convite em partilhar deste momento especial para mim e contribuir com seus olhares tanto para esta pesquisa, quanto para a minha formação como pesquisadora.

Da mesma forma, agradeço as minhas queridas ex-alunas de ballet, que entenderam o meu afastamento da sala de aula de dança para me dedicar à pesquisa, me incentivando e perguntando, a todo o momento, como estava meu

estudo, mas sempre demonstravam a saudade das aulas. Queridas, para mim, esta saudade também é algo que me acompanha todos os dias. Sem dúvida, como vocês mesmas dizem, esta pesquisa é mais que necessária para que vocês, futuras profissionais da Dança, possam se tornar profissionais com maior conhecimento. Este é um dos incentivos que me motivaram e motivam a continuar a pesquisar. A vocês, o meu carinho mais que especial.

Ao longo deste mestrado também conheci uma pessoa muito querida, cuja aproximação se deu, no primeiro momento, por termos a mesma orientadora. No entanto, a nossa amizade se estabeleceu de uma forma natural, com momentos de apoio e, por que não, de desabafos. Uma companheira do longo e diário trajeto à Universidade, do almoço, dos áudios intermináveis, das horas em que achava que não iria dar conta. Obrigada, Francielly Oliveira. Você ajudou a tornar esta caminhada mais leve e divertida.

Agradeço a Escola de Artes de Chapecó, por abrirem as portas para esta pesquisa e demonstrarem seu interesse por ela. Agradeço, especialmente, a Emanuéli e Jerusa, da equipe de direção, e a bibliotecária Bárbara. A dedicação de vocês em me auxiliarem com os documentos e o acesso aos arquivos da instituição foi primordial para a realização deste estudo. Muito obrigada.

Por fim, agradeço aos participantes desta pesquisa, alunos e alunas, ingressos e egressos, que se dispuseram e dedicaram um pouco de seu tempo e que, principalmente, foram verdadeiros, expondo suas experiências, conceitos, sonhos e esperança em um futuro em que a Dança tenha menos desigualdades e preconceitos. Um futuro em que a arte e o artista sejam valorizados em nossa sociedade.

Obrigada a todos que, de alguma forma, colaboraram para que eu chegasse até aqui, familiares, amigos, colegas de estudos e, em especial, a cada professor/a que passou em meu caminho e plantou uma nova semente de conhecimento em mim.

Muito, muito obrigada!

“O Brasil precisa de educação, de uma Educação que não seja de pássaros empalhados em museus, mas de voos amplos no céu da Arte.”

(Villa-Lobos)

RESUMO

A presente pesquisa teve como foco investigar como as possíveis desigualdades de gênero foram concebidas, construídas, mantidas e naturalizadas pelos discentes ingressos e egressos do Curso de Ballet Clássico da Escola de Artes de Chapecó, entre os anos de 2008 e 2018. Tendo em vista o senso comum que, por meio da cultura da masculinidade hegemônica, compreende a dança como uma atividade com características vinculadas ao feminino e, principalmente, a escassez de pesquisas sobre os temas “dança, gênero e educação”, procuramos conhecer e compreender esse tema de importância educacional e social na atualidade. Nesse sentido, buscou-se, por meio da revisão de literatura em banco de dados, assim como de uma pesquisa em documentos e arquivos da referida instituição, conhecer como historicamente o gênero masculino se tornou presente/ausente na participação da prática de dança clássica na Escola de Artes de Chapecó. A pesquisa embasou-se nas teorias de gênero, na perspectiva sócio-histórica de Scott (1995), e de masculinidades, de acordo com Connell (1995) e Kimmel (1998). A metodologia adotada foi a da Hermenêutica de Profundidade (HP), na perspectiva teórica de Thompson (2011), aliada à do Grupo Focal (GF), conforme os ensinamentos de Gatti (2001), para a coleta de dados que ocorreu por meio da aplicação de entrevistas e, também, para a análise dos dados, a da Análise de Discurso (AD), segundo Orlandi (1999). Ao longo das análises, identificamos que há, tanto na instituição, quanto nos discursos dos/as participantes entrevistados/as, concepções sobre a reprodução de uma estrutura rígida a respeito da presença masculina no ballet clássico, assim como em uma esfera social mais ampla. Apreendemos que nos discursos de nossos/as alunos/as entrevistados/as, ao trazerem para a cena as suas experiências, evidenciou-se o preconceito sobre a participação masculina na prática da dança clássica, em específico, neste estudo, no Curso de Ballet Clássico da Escola de Artes de Chapecó, assim como a naturalização desse preconceito, reflexo de uma forte presença social sobre a concepção da masculinidade hegemônica, presente nesse contexto educacional.

Palavras-chave: Gênero. Masculinidades. Ballet Clássico. Dança. Escola.

ABSTRACT

The present research focused on investigating how the possible gender inequalities were conceived, built, maintained and naturalized by students entering and graduating from the Classical Ballet Course at the Chapecó School of Arts, between the years 2008 and 2018. In view of the common sense that, through the culture of hegemonic masculinity, understands dance as an activity with characteristics linked to the feminine and, mainly, the scarcity of research on the themes “dance, gender and education”, we seek to know and understand this topic of importance educational and social today. In this sense, it was sought, through the literature review in the database, as well as a search in documents and files of the referred institution, to know how historically the male gender has become present / absent in the participation of classical dance practice in Chapecó School of Arts. The research was based on theories of gender, in the socio-historical perspective of Scott (1995), and of masculinities, according to Connell (1995) and Kimmel (1998). The methodology adopted was that of Depth Hermeneutics (HP), in the theoretical perspective of Thompson (2011), allied to that of the Focus Group (FG), according to the teachings of Gatti (2001), for the data collection that occurred through the application of interviews and, also, for data analysis, Discourse Analysis (AD), according to Orlandi (1999). Throughout the analyzes, we identified that there are, both in the institution and in the speeches of the interviewed participants, conceptions about the reproduction of a rigid structure regarding the male presence in classical ballet, as well as in a broader social sphere. We apprehend that in the speeches of our interviewed students, when bringing their experiences to the scene, the prejudice about male participation in the practice of classical dance became evident, specifically, in this study, in the Classical Ballet Course from the Chapecó School of Arts, as well as the naturalization of this prejudice, reflecting a strong social presence on the conception of hegemonic masculinity, present in this educational context.

Keywords: Gender. Masculinities. Classic ballet. Dance. School.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Índice quantitativo de alunos da Escola de Artes de Chapecó do Curso de Ballet Clássico de 2008 a 2018.....	73
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Símbolo da Escola de Artes de Chapecó	68
--	----

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise de Discurso
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APP	Associação de Pais e Professores
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EAB	Escolinha de Arte do Brasil
EAC	Escola de Artes de Chapecó
EC	Estudos Culturais
EUA	Estados Unidos da América
GF	Grupo Focal
GFF	Grupo Focal Feminino
GFM	Grupo Focal Masculino
GT	Grupos de Trabalho
HP	Hermenêutica de Profundidade
ONGs	Organizações Não Governamentais
PPP	Projeto Político Pedagógico
UFRGS	Universidade federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade federal de Santa Catarina
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil

SUMÁRIO

1 ANTES DE AS CORTINAS SE ABRIREM.....	15
1.1 SEJA BEM-VINDO/A AO NOSSO ESPETÁCULO	15
1.2 SENTE-SE, O ESPETÁCULO JÁ VAI COMEÇAR.....	18
2 I ATO: AS MASCULINIDADES ENTRAM EM CENA	22
2.1 CENA I: INTRODUZINDO A HISTÓRIA DA CONCEITUAÇÃO DE GÊNERO E MASCULINIDADES	25
2.2 CENA II: ABORDANDO O CONCEITO DE GÊNERO.....	27
2.2.1 As três concepções teóricas feministas na análise de gênero	28
2.2.2 O conceito de gênero por Joan W. Scott.....	30
2.3 CENA III: ABORDANDO O CONCEITO DE MASCULINIDADES	31
2.3.1 A masculinidade hegemônica	36
2.4 CENA IV: O MASCULINO NA DANÇA CLÁSSICA.....	37
2.4.1 Em busca do masculino no ballet clássico.....	39
3 II ATO: O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO ENTRA EM CENA	46
3.1 A ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	46
3.1.1 O surgimento da Escolinha de Arte do Brasil.....	51
3.1.2 Uma breve recuperação histórica do ballet clássico	54
3.1.2.1 O corpo no processo histórico.....	59
3.1.2.2 Luís XIV e o seu legado: da dança de corte à dança clássica	62
3.2 O NASCIMENTO DA ESCOLA DE ARTES DE CHAPECÓ	64
3.2.1 O Curso de Ballet Clássico na Escola de Artes de Chapecó.....	69
3.2.1.1 Características do Curso de Ballet Clássico da EAC	71
3.2.1.2 A presença/ausência do gênero masculino no Curso de Ballet Clássico da Escola de Artes de Chapecó: um levantamento da última década.....	72
4 III ATO: CAMINHOS DOS BASTIDORES	75
4.1 AS TRÊS ETAPAS DA HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE (HP).....	76
4.1.1 1ª Fase: análise sócio-histórica	76
4.1.2 2ª Fase: análise formal ou discursiva.....	77
4.1.2.1 Grupo Focal por Gatti (2005).....	78
4.1.2.2 Análise de Discurso na perspectiva de Orlandi (1999).....	80
4.1.3 3ª Fase: Interpretação/Reinterpretação	81

4.2 A HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE (HP) NA PESQUISA EM DANÇA: UMA ALIADA PARA A COMPREENSÃO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO NA DANÇA CLÁSSICA	81
4.2.1 A caminho do palco.....	82
4.3 REVENDO OUTROS ESPETÁCULOS	85
5 IV ATO: ENTRE O PALCO E O PÚBLICO: CONHECENDO OS/AS BAILARINOS/AS DESTE ESPETÁCULO.....	89
5.1 O BAILARINO BASTARDO E A BAILARINA PRINCESA	90
5.2 O BAILARINO CONFLITUOSO E A BAILARINA OBEDIENTE: FORMAS DE SER.....	99
5.3 O/A BAILARINO/A SOLITÁRIO/A.....	108
5.4 O BAILARINO EXAUSTIVO	116
5.5 O/A BAILARINO/A SEM FUTURO	121
5.6 PARA QUE O ESPETÁCULO CONTINUE.....	131
6 ANTES DOS APLAUSOS FINAIS	138
REFERÊNCIAS.....	141
APÊNDICE A – Roteiro para entrevista do Grupo Focal Homogêneo (GFHoM e GFHoF) e Heterogêneo (GFHet).....	147
APÊNDICE B – Exemplo de transcrição do GFHet	148
APÊNDICE C – Modelo de transcrição (exemplo)	149
ANEXO A – Lei municipal Nº 052/79 – Autorização para criação da Escola de Artes de Chapecó.....	150
ANEXO B – Ata de instalação da Escola de Artes de Chapecó.....	153
ANEXO C – Registro provisório Nº 2.079.	155
ANEXO D – Quadros de resumos da revisão de literatura.	156
ANEXO E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para maiores de 18 anos (excerto).....	158
ANEXO F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menores de 18 anos (excerto).....	161
ANEXO G – Termo de Assentimento.	164
ANEXO H – Parecer consubstanciado Comitê de Ética em Pesquisa UFFS (excerto)	169

1 ANTES DE AS CORTINAS SE ABRIREM

Estar no palco é sem dúvida uma das ocasiões mais esperadas para um/uma bailarino/a. O momento do espetáculo é quando o bailarino esquece todas as dores e as dificuldades que enfrentou, seja por preconceitos ou, até mesmo, por incredibilidade ao longo dos trabalhos realizados nos bastidores, ou seja, nas aulas e nos intermináveis ensaios. Em cena e, em especial, na estreia, o frio na barriga se faz presente, é a hora de mostrar ao público o resultado dos esforços sem medidas, mesmo que nós, artistas, tenhamos a concepção de espetáculo como algo em constante construção, sem um ponto final, em processo. Para essa abertura, a qual se refere a etapa de defesa da minha pesquisa de Mestrado, faço uso dessa metáfora, trazendo para a escrita elementos da construção de um espetáculo de dança, com a finalidade de elucidar, de certa forma, a área de Dança e aproximar você, caro espectador, desta estreia.

1.1 SEJA BEM-VINDO/A AO NOSSO ESPETÁCULO

Para entendermos as molas precursoras desta pesquisa, faz-se necessária uma breve apresentação da diretora deste espetáculo.

Há 24 anos convivo diariamente com o meio da dança, principalmente, com a técnica do ballet clássico. Minhas lembranças de infância, juventude e início da vida adulta são todas contempladas por essa arte que escolhi como profissão e, de certa forma, modo de vida, pois um artista tem as suas particularidades. Assim, desde pequena, venho observando um abismo no quantitativo entre alunos e alunas¹ na dança clássica², seja quando era aluna, professora, diretora ou coreógrafa. Tal fato gerou em mim inquietações, principalmente, após vivenciar a experiência de um aluno que escondeu da sua família que estava praticando aulas de ballet, por saber que os seus familiares julgavam a dança como uma atividade que colocaria a sua

¹ Na nossa pesquisa, por mais que em alguns momentos utilizemos os termos “bailarinos/as”; “meninos/as”, “futuros bailarinos/as”, assim como “alunos/as bailarinos/as”, os participantes da pesquisa são alunos/as, e não bailarinos profissionais.

² Os termos “dança clássica” e “ballet clássico” possuem a mesma conotação, ou seja, ambos se referem à técnica clássica do ballet. Desta forma, ao longo deste estudo, utilizaremos os dois termos. Enfatizamos que, no caso da instituição pesquisada, a mesma optou por nomear o curso por “Curso de Ballet Clássico”.

sexualidade em questão. Dessa forma, a presença/ausência do gênero masculino na prática da dança clássica tornou-se uma interrogação constante para mim.

A partir de então, e embasada nos conhecimentos que venho adquirindo ao longo dos anos sobre a dança, seja em âmbito histórico, pedagógico, artístico ou performático, busquei levar tal questionamento para a área acadêmica, buscando, por meio dos estudos pós-estruturalistas de gênero, responder ao que levou a sociedade a construir uma relação cultural de desigualdade, em que o homem na dança é visto, automaticamente, como um sujeito a ter sua masculinidade questionada, propenso a maneiras e trejeitos concebidos como afeminados.

Ao revisitar as minhas memórias e buscar algumas respostas ou mesmo fatos anteriores que já tinham me levado à inquietação da desigualdade de gênero na dança clássica, lembro-me que durante a minha Graduação em Dança, realizada na Faculdade de Artes do Paraná (UNESPAR), em Curitiba-PR, nos primeiros dias de aula tive contato com bailarinos que faziam parte de uma companhia de dança masculina. Isso chamou a minha atenção, pois até então eu havia tido contato com apenas três bailarinos, sendo um deles o meu professor, que esteve nesse papel por oito anos. Antes da “descoberta” dessa companhia de dança, composta exclusivamente por bailarinos, o único grupo, por mim conhecido com esse formato, era a companhia de dança internacional “Les Ballets Trockadero de Monte Carlo”. Essa companhia realiza espetáculos com alta qualidade técnica e artística, satirizando justamente essa relação de desigualdade de gênero na dança clássica e a baixa, ou quase ausência, de produção de espetáculos e obras dessa técnica, criados especialmente para bailarinos do sexo masculino.

As pesquisadoras Assis e Saraiva (2013) explicitam nos seus estudos, os quais possuem como objetivo central gerar reflexões a respeito das representações do feminino e do masculino na dança clássica, que esse posicionamento crítico dos próprios artistas da dança, expresso no trabalho de alguns coreógrafos contemporâneos que criam obras nas quais a supremacia feminina no ballet é ironizada, por exemplo, por meio de bailarinos que se apresentam travestidos e com sapatilha de pontas, proporciona uma desmistificação das concepções sociais sobre feminilidade e masculinidade, abrindo espaço para rupturas de alguns padrões culturais, em especial, os da dança clássica.

O pesquisador norte-americano Doug Risner (2009b), uma das principais referências nos estudos sobre masculinidade e dança, chama a atenção para o fato

de que as feministas pós-modernas, por mais que tenham expandido os estudos e as compreensões sobre o feminino e as formas de feminilidade, não obtiveram esse mesmo alcance com as formas de masculinidade, de forma que esse modelo estreito e engessado continua ligado a uma única versão, a hegemônica. Dessa maneira, o autor aponta que os homens ficam amarrados ao que ele chama de “camisa de força”, sem uma pluralidade de modos de ser na masculinidade.

O mesmo autor apresenta a escassez e a necessidade de estudos sobre dança e masculinidade, em especial, de pesquisas que abordem as experiências masculinas na educação em dança, ou seja, nos cursos de formação e de treinamento, ao enfatizar que a maior parte dos estudos que existem se concentram em bailarinos profissionais e coreógrafos, o que não exemplifica a primeira fase pela qual um bailarino passa, que é a formação técnica em escolas e/ou estúdios de dança.

Ao longo da nossa revisão de literatura nos deparamos com essa baixa produção de pesquisas com o mesmo tema do nosso estudo, o qual visa investigar como as possíveis desigualdades de gênero, na dança clássica, foram concebidas, construídas, mantidas e naturalizadas pelos discentes ingressos e egressos, a partir de um estudo da cultura educacional na Escola de Artes de Chapecó, na perspectiva das questões ligadas ao gênero na dança clássica, entre os anos de 2008 e 2018. Em nível nacional, não encontramos nenhum estudo realizado com alunos/as bailarinos/as ou, como Risner (2009b) chama, cursando a educação em dança, sendo que as pesquisas encontradas foram realizadas com bailarinos profissionais e/ou coreógrafos.

Assim, esta pesquisa parece ser³ a primeira no Brasil a investigar as possíveis relações de desigualdades de gênero **a partir da perspectiva dos discentes ingressos e egressos** em um curso de formação em dança clássica. Esse fato reforça a importância e a necessidade de desvelar um ambiente que, como veremos ao longo do estudo, é repleto de representações simbólicas e de reproduções de prática sobre as desigualdades de gênero. Convém ressaltar, ainda, que os estudos nacionais encontrados se apresentaram no formato acadêmico de

³ A partir da escassez do tema, nos bancos de dados visitados, percebemos uma ausência de pesquisas sobre o mesmo, no entanto, não podemos afirmar a ineditividade do estudo, visto que nem todos as pesquisas são disponibilizadas em banco de dados.

dissertações, nos remetendo a pensar na escassez de estudos na área de Dança, Gênero e Educação, não havendo nenhum estudo em nível de tese.

Dessa maneira, cientes da relevância do nosso estudo, no qual se utilizou de entrevistas para a coleta de dados, buscamos oportunizar, ao máximo, espaços para que os/as alunos/as participantes da pesquisa fossem ouvidos, de tal forma que, ao longo das análises que serão apresentadas adiante, achamos necessário expor diversos excertos das suas falas. Os critérios de seleção para a participação na pesquisa foram: ser do gênero feminino ou masculino; ter cursado ou estar cursando o Curso de Ballet Clássico na instituição entre os anos de 2008 a 2018; possuir de 7 a 25 anos de idade.

Para as entrevistas, optamos por trabalhar tanto com participantes masculinos como femininos, com o objetivo de coletarmos material de ambos os gêneros para que pudéssemos realizar um comparativo dos seus discursos, visando identificar os elementos que construíram, mantiveram, naturalizaram e conceberam as desigualdades de gênero na dança clássica na instituição pesquisada. Durante a aplicação das entrevistas, buscou-se estar no ambiente das aulas de dança, disponibilizado pela própria Escola de Artes de Chapecó, com colchonetes no chão, dispostos em círculo, para uma melhor acomodação e acolhimento dos alunos, visando criar um lugar acolhedor e familiar aos participantes, uma vez que eles realizam as suas aulas nesse espaço. Risner (2009b), em outra pesquisa realizada em 2008, se utilizou dessa estratégia como um meio para identificar elementos que colaborassem com o seu estudo. Assim, a produção do material de análise do nosso estudo se deu a partir das narrativas dos/as alunos/as.

1.2 SENTE-SE, O ESPETÁCULO JÁ VAI COMEÇAR

Tendo em vista que a educação não se dá apenas na escola regular, mas sim em um amplo campo de estudos e interações, como apresentado por Giroux (1995), ao afirmar que “as instâncias educativas extrapolam os âmbitos da família e da escola” (GIROUX, 1995), o local de aprendizado de dança é compreendido neste estudo como um espaço educacional. Dessa forma, escolhemos a instituição “Escola de Artes de Chapecó” e o seu Curso de Ballet Clássico para realizarmos a pesquisa. Essa Escola foi onde iniciei os meus estudos em dança e onde permaneci até os

meus 18 anos, antes de viver experiências em outras escolas e companhias, fatos que contribuíram para a construção de diferentes olhares sobre essa instituição.

Considerando a minha constituição como bailarina, em razão dos anos dedicados e vivenciados com/para a arte da dança, e pesquisadora, início uma abordagem teórica sobre como aprendemos a nos reconhecer e a nos transformar em homens ou mulheres. Ao citar Meyer (1998), a autora Souza (2007) apresenta que esse processo de formação ocorre pelos grupos sociais a que pertencemos e que, conseqüentemente, orientam-nos para as escolhas de atividades e profissões. Sob o olhar de Louro (2001), para uma reflexão sobre a existência de uma única verdade sobre gênero e sexualidade cristalizada na sociedade, Souza (2007) expõe que aprendemos a ser mulher ou homem no cenário da nossa cultura ocidental, aproximando-nos e afastando-nos de parâmetros tidos como normais e aceitáveis socialmente.

Embasadas nos estudos de Portinari (1989), Bourcier (2001), Rengel e Langendonck (2006), que apresentam historicamente a dança e, especificamente, o ballet clássico, tomamos conhecimento de que essa arte era praticada exclusivamente por homens até o final do século XVIII. Apoiadas nos estudos sobre masculinidades segundo Connell (1995) e Kimmel (1998), sobre gênero na perspectiva pós-estruturalista de Scott (1995) e, ainda, considerando os trabalhos sobre masculinidades e dança de Andreoli (2010a; 2010b; 2010c; 2011), Andreoli e Canelhas (2019), Risner (2008; 2009a; 2009b), Souza (2007) e Santos (2009), podemos afirmar que a inversão da prática de gênero, segundo a qual a dança clássica passou a ser relacionada ao feminino, é oriunda das transformações culturais em torno das relações de gênero e dos seus papéis sociais heteronormativos. Essas mudanças ocorreram a partir de uma transformação cultural ocidental, na qual a masculinidade foi relacionada com o poder econômico, a virilidade e a ausência de demonstração de emoções e/ou movimentos refinados, ou seja, com o surgimento de um novo modelo de masculinidade, a hegemônica, se sobrepondo às existentes, como a de “patriarca gentil” que, segundo Kimmel (1998), era a demonstração do homem europeu. Desde então, a construção das masculinidades deu-se a partir da distinção entre o que é feminino e o que não deve ser feito pelo masculino.

Dessa forma, esta pesquisa tem como questão central identificar quais foram e são os aspectos socioeducacionais que, historicamente, tornaram frequente a

presença/ausência do gênero masculino no Curso de Ballet Clássico, a partir de um estudo da cultura educacional da Escola de Artes de Chapecó.

Como pesquisadora e profissional da área de Dança, foi necessário me afastar das minhas próprias concepções, buscando estranhar o que me é familiar, mesmo tendo apenas uma relação de aluna com a instituição pesquisada, e não como docente. Durante o percurso, tentei me desfamiliarizar ao máximo daquilo que, para mim, já era familiar e naturalizado, abrindo possibilidades para escutar novas vozes.

Ao buscar aprofundar os estudos sobre os elementos expostos acima e, principalmente, visando contribuir para que a Escola de Artes de Chapecó torne-se um espaço educacional com maior igualdade de gênero no ballet clássico, esta pesquisa organizou-se em quatro Atos e quatro Cenas.

No I Ato, abrimos nosso espetáculo a partir de uma breve teorização sobre os Estudos Culturais (EC), com a finalidade de nos fornecer suporte na etapa de análise dos dados e, principalmente, para a compreensão da mudança de concepção das masculinidades. Na Cena I, fazemos uma breve introdução histórica sobre o conceito de gênero e de masculinidades a partir da teórica, Connell (1995) e Kimmel (1998). Na Cena II aprofundamos a teorização sobre gênero na perspectiva sócio histórica de Scott (1995; 2012) e com alguns apontamentos enriquecedores de Louro (1994; 1997; 2001; 2014). Na Cena III abordamos o conceito de masculinidades a partir da perspectiva teórica de Connell (1995) e Kimmel (1998). Na Cena IV deste ato, apresentamos um breve histórico da prática do masculino no ballet clássico.

O II Ato do nosso espetáculo refere-se ao contexto sócio-histórico, no qual iniciamos situando o espectador, de forma breve, sobre a história da arte-educação no Brasil e da dança, embasamento esse fundamental para o entendimento da bagagem educacional, cultural e social que possuímos em relação à arte. Na sequência, realizamos uma pesquisa histórica da instituição e do curso pesquisado, na qual os dados e as informações foram levantados por meio de documentos e de um único estudo feito, sendo uma monografia de especialização em arte-educação da autora Neyla Maria Baú Caramori (1998), até então, sobre essa Escola. Ao final deste ato, apresentamos uma análise quantitativa da presença/ausência do gênero masculino no curso de ballet da instituição pesquisada por meio de um recorte temporal dos últimos dez anos, compreendendo os anos de 2008 a 2018.

Em seguida, no III Ato, intitulado “Caminhos dos bastidores”, abordamos a metodologia selecionada para orientar nosso estudo, a Hermenêutica de Profundidade (HP) de Thompson (2007), aliada à metodologia de Grupo Focal (GF) de Gatti (2005), tendo como proposta a Análise de Discurso (AD) no direcionamento dado por Orlandi (1999). Apresentamos, de forma detalhada, o caminho metodológico percorrido para a etapa das entrevistas com os Grupos Focais e como essas se deram, procedimento esse que proporcionou condições investigativas e interpretativas para esta pesquisa. Nossa revisão de literatura está disponível nos anexos.

No IV Ato deste espetáculo, denominado “Entre o palco e o público: conhecendo os/as bailarinos/as deste espetáculo”, apresentamos nossas análises por meio de um diálogo entre o nosso embasamento teórico e os discursos dos/as alunos/as entrevistados/as, categorizando-os/as e, dessa forma, nomeando os “bailarinos/as” a serem apresentados através de uma alusão às características identificadas a partir da análise dos seus discursos. Para tanto e, principalmente, pela escassez de pesquisas e momentos para que esses alunos/as sejam ouvidos/as, sentimos a necessidade de registrar os seus discursos com a finalidade de compormos os textos das análises. Como fechamento das nossas análises, em “Para que o espetáculo continue”, trazemos algumas considerações, as quais foram construídas por meio dos conhecimentos adquiridos ao longo do nosso estudo, dos dados coletados nas entrevistas e das análises realizadas.

Nosso *grand finale*, em “Antes dos aplausos finais”, ocorre a partir de sugestões que possuem como objetivo a quebra na estrutura ideológica sobre a presença do gênero masculino no Curso de Ballet Clássico da Escola de Artes de Chapecó, com o intuito de essa instituição tornar-se um espaço educacional que possibilite o processo de mudança nas concepções naturalizadas sobre a presença masculina nessa arte/curso. Fechamos as cortinas reverenciando aqueles que iluminaram o palco através do conhecimento, possibilitando assim que nossos/as bailarinos/as, sendo estes alunos e alunas, entrassem em cena.

2 | ATO: AS MASCULINIDADES ENTRAM EM CENA

Antes dos nossos bailarinos entrarem em cena e, para discorrermos sobre o tema de gênero e das masculinidades, iremos, inicialmente, abordar de forma breve os Estudos Culturais (EC), visto que esses serão importantes para o nosso embasamento teórico na análise de dados e, principalmente, para o entendimento da mudança de concepção de masculinidades. No entanto, nesta pesquisa não aprofundaremos os conhecimentos nesses EC por entendermos que não se enquadram, neste momento, em nossos objetivos, visto que nosso foco abordará as questões ligadas ao gênero.

Ao abordar a origem da palavra cultura e a sua conotação, Cevasco (2003) apresenta que até o século XVIII, na sociedade ocidental, cultura estava atrelada ao cultivo de algo, seja ao plantio na agricultura ou ao cultivo das faculdades mentais. A partir da sua correlação à palavra civilização, cultura passou “a ser usada como um substantivo abstrato, na acepção não de um treinamento específico, mas para designar um processo geral de progresso intelectual e espiritual tanto na esfera pessoal como social.” (CEVASCO, 2003, p. 9). Durante o período romântico, cultura adquiriu uma oposição à civilização, de modo que o primeiro conceito se referia a cultura das nações e seus folclores, além dos domínios dos valores humanos; e o outro a um caráter mecânico junto a Revolução Industrial Inglesa, ocorrida entre 1760 e 1850

É nesse ambiente de dominação social que, tanto cultura como civilização/civilizar, adquiriram conotação imperialista, se transformando, ao longo do século XIX, “no termo que enfeixa uma relação e uma crítica – em nome dos valores humanos – à sociedade em processo acelerado de transformação.” (CEVASCO, 2003, p. 10). Esse sentido passou a ser aplicado às artes, obras e práticas que fizeram parte do processo de desenvolvimento humano. Em meados do século XX, a palavra que antes era designada ao cultivo, passou a ser utilizada para se referir ao desenvolvimento intelectual, estético, modo de vida e, principalmente, para nomear obras e práticas de atividades artísticas. Dessa forma, esses aspectos foram sendo relacionados ao que se classificou, pela sociedade inglesa elitizada, como alta cultura.

Os Estudos Culturais, conforme Wortmann, Costa e Silveira (2015) e Cevasco (2003), surgiram na Inglaterra, entre as décadas de 1950-60, encabeçados por

Edward Palmer Thompson, Richard Hoggart e Raymond Willians. Esses Estudos surgiram através de um projeto para estudar as práticas culturais cotidianas, em oposição à alta cultura inglesa, assim como uma resposta intelectual aos impactos das mídias e ao aparecimento das subculturas e das novas formas de cultura popular, em que essas começaram a ter protagonismo pelos meios de comunicação e das novas tecnologias.

Os Estudos Culturais (EC) vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 37).

As mesmas autoras apresentam que os Estudos Culturais possuem como objetivo central fazer frente as tradições elitistas, nas quais há uma valorização da alta cultura ou cultura erudita, entendida como a hierárquica e que tem como público os burgueses, e distinção entre essa e a cultura de massa e a cultura popular, representada pela classe operária.

No Brasil, os EC entraram no campo da Educação na década de 1990, a partir da alteração das linhas de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015). Segundo as autoras, esses Estudos na Educação abordam as problemáticas sobre a identidade, representação, alteridade, diferença, política cultural, poder, entre outros temas, assim como os impactos e os desmembramentos desses nos processos educativos.

Os EC tiveram como pioneiros autores ingleses que fundaram o Centre for Contemporary Cultural Studies. As autoras citadas acima acreditam que, atualmente, esses Estudos estejam em sua terceira geração teórica, sendo que a primeira é constituída por autores ingleses e norte-americanos, como Stuart Hall e Paul Willis; a segunda é composta por autores que se embasam nos primeiros estudos, como Henry Giroux e Shirley Steinberg; e a terceira geração refere-se à autores de dissertações e teses produzidas na última década que discorrem sobre os temas dos EC.

Como podemos observar, os Estudos Culturais surgiram para entender, teorizar, questionar, discutir e respeitar as culturas tidas como não elitistas ou não eruditas, e isso enquadra as diferentes correntes e os grupos sociais que compõem a sociedade. Não por acaso eles apareceram após os movimentos feministas e os estudos de gênero pós-estruturalistas. Por esse motivo, os EC são muito utilizados em pesquisas que possuem como tema esses objetos, conforme pudemos averiguar na nossa revisão literária. Porém, como já mencionado anteriormente, não iremos nos aprofundar nesses Estudos.

A partir dessa breve explanação sobre os EC, podemos correlacionar alguns dos seus elementos com as questões vinculadas à gênero e aos estudos sobre masculinidades, principalmente, por esses terem surgido em meio a movimentos de grupos sociais, como os de feministas, LGBTs, entre outros.

Nesse sentido, o avanço das pesquisas sobre os EC nos mostrou que a dança clássica foi considerada como uma arte elitista, cuja origem data de um contexto nobre do século XVIII, com sua maior ascensão e desenvolvimento durante o reinado de Luís XIV na França, e, dessa forma, seus movimentos e estética foram concebidos a partir do modo de um nobre se mover (ANDREOLI, 2011). Essa visão ainda é, infelizmente, sustentada na nossa sociedade.

A dança clássica, pelo seu histórico de desenvolvimento, era tida durante o século XVIII e o início do XIX como parte da educação e formação masculina, sendo essa uma atividade exclusiva de tal gênero. Ela compunha as práticas corporais de formação da masculinidade, à exemplo da esgrima, e era tida como muito eficiente para a generificação dos corpos masculinos, pois desenvolvia a musculatura dos seus praticantes. Como veremos na sequência, Kimmel (1998) nomeou esse tipo de masculinidade como “patriarca gentil”, em referência àquele que possui uma educação cultural e social baseada no cotidiano de um nobre.

No entanto, a partir da metade do século XIX, conforme Andreoli (2011) e Kimmel (1998), um novo modelo de masculinidade se instaurou na sociedade ocidental, decorrente das novas necessidades e relações sociais oriundas do novo processo civilizador que objetivava a eficiência na produção e o sucesso através da aquisição de bens materiais, uma marca do capitalismo. A esse modelo deu-se o nome de “*self-made-man*”, o qual disseminou os conceitos de masculinidade hegemônica, que também abordaremos posteriormente.

Como um produto cultural e social, esse modelo de masculinidade se propagou , principalmente, a partir da negação, ridicularização e desvalorização das demais maneiras de “ser masculino”. Dessa forma, a dança clássica, por ter suas características baseadas na cultura nobre, deixou de fazer parte da educação e formação masculina, sendo então vinculada à feminilidade.

Diante de tais fatos, a dança clássica, como abordado por Souza (2007), e as demais linguagens artísticas, conforme Barbosa (2012), foram destinadas à educação das moças de famílias afortunadas. As artes, como um todo, tornaram-se uma atividade de ócio e não uma atividade profissional, sendo apenas, como no caso do ballet, uma prática para a aquisição de boa postura, delicadeza e movimentos refinados (SOUZA, 2007).

Assim, a prática dessa arte tornou-se um elemento de distinção social, sendo ela direcionada para as classes de elite. Porém, justamente através dos movimentos sociais, os quais os EC vêm a estudar, é que a dança clássica começou a ser disseminada nas demais classes, em especial, através de Organizações Não Governamentais (ONGs), como Souza (2007) nos apresenta, utilizando-se de alguns conceitos e valores instaurados na técnica, para desenvolver, por exemplo, a autoconfiança, o senso de coletividade, a responsabilidade, entre outros elementos que constituem essa dança, indicando que ela vai muito além de uma formação técnica, chegando a uma formação moral.

A seguir abordaremos sobre o conceito de gênero, a partir de Scott (1995; 2012), e masculinidades, na perspectiva de Connell (1995) e Kimmel (1998).

2.1 CENA I: INTRODUZINDO A HISTÓRIA DA CONCEITUAÇÃO DE GÊNERO E MASCULINIDADES

A autora Raewyn W. Connell⁴ (1995), importante pesquisadora e socióloga australiana, aponta que falar sobre masculinidades é algo recente na pesquisa acadêmica. Seus estudos mostram que, nas décadas de 1950 e 1960, houve modestas pesquisas ligadas à masculinidade. Já nos anos de 1970, essas

⁴ Graupe (2015) apresenta em seu livro que, Robert Connell, em entrevista à Associação de Pares i Mares de Gais, Lesbianes, Bissexuais i Transsexuais (AMPGIL), em 2011, Robert Connell declarou ter sido educado como menino, mas que não se considerava como tal. Após ter ficado viúvo iniciou o seu processo de transição sexual e mudou seu nome social para Raewyn Connell.

pesquisas tiveram um crescimento e, na década de 1980, difundiram-se nos países anglo-saxônicos. Tais pesquisas vieram em concomitância com os estudos feministas que, na época, estavam em fervorosa produção.

A pesquisadora apresenta que, na década de 1970, passou a existir, com maior relevância, o “Movimento de Liberação dos Homens”. Esse movimento, que almejava a conscientização de uma mudança social nas relações de gênero, surgiu junto aos “Movimentos de Liberação das Mulheres” e de “Liberação dos Gays”. Nessa época, a masculinidade era vista por alguns críticos como um elemento social em crise e que levaria a um resultado final “no qual a masculinidade, tal como a conhecemos, seria aniquilada, substituída por algum tipo de androgenia.” (CONNELL, 1995, p. 187). Essa visão dos críticos era alimentada por um novo pensamento sobre gênero, baseado em uma linguagem para o mundo pós-patriarcal, segundo o qual se acreditava, naquele momento, “que milênios de patriarcado e opressão poderiam agora ter um fim” (CONNELL, 1995, p. 187). No entanto, como a própria autora explicita, esse pensamento, infelizmente, tornou-se ingênuo e até mesmo utópico, porém, o grande legado desses movimentos foi a mudança no pensamento sobre gênero.

O reconhecimento da historicidade do gênero, de seu caráter histórico, constitui agora um pressuposto estabelecido e não mais uma heresia. Mesmo os conservadores que se transferiram para esse terreno estão envolvidos num pensamento histórico sobre a masculinidade, eles aceitam o fato da transformação social do gênero, embora o deplorem ou tentem revertê-lo. Essa consciência histórica constituiu a característica distintiva da política da masculinidade contemporânea e o horizonte do pensamento contemporâneo sobre a masculinidade (CONNELL, 1995, p. 187).

A partir desse novo pensamento sobre gênero, abriu-se uma gama de possibilidades no campo da pesquisa, que levou a uma nova geração da pesquisa social, impulsionada por novas ideias que vão além do referencial do “papel masculino”. Em corroboração, Graupe (2015), pesquisadora brasileira na área de gênero, educação e cidadania, ao abordar gênero e o seu conceito na atualidade, apresenta que

Falar sobre gênero na atualidade implica em desconstruir conceitos reproduzidos e elaborados historicamente, bem como a compreensão de que a história e as questões de gênero estão interligadas fundamentalmente em questionamentos de papéis sociais destinados às mulheres e aos homens. (GRAUPE, 2015, p. 47).

Dessa forma, a difusão de pesquisas com o tema de gênero tem sido recorrente no meio acadêmico. No entanto, a escassez dessa temática, em específico no Brasil, pode ser observada quando feita uma busca nos principais bancos de dados e repositórios científicos brasileiros, o que será abordado em um próximo capítulo.

A partir de agora daremos início a uma apreciação teórica sobre os conceitos de gênero e de masculinidades, que visam compreender a organização das práticas sociais. Para gênero, seguiremos os estudos de Scott (1995; 2012), que faz uma recuperação histórica dessa conceitualização, classificando essa historicidade em três concepções: a da teoria do patriarcado, a marxista e a psicanalítica. Também traremos alguns apontamentos de Louro (1994; 1997; 2001; 2014) que corroboram Scott (1995). Já para o conceito de masculinidades, nosso embasamento principal será nos estudos de Connell (1995), tido por Piscitelli (1998), uma importante pesquisadora em gênero, como uma dos dois pesquisadores pioneiros na área, “que buscou desenvolver um modelo conceitual que, dando ênfase ao caráter político das relações de gênero, oferece ferramentas analíticas para expressar essa diversidade” (PISCITELLI, 1998, p. 149); e nos estudos do sociólogo americano Kimmel (1998). A diversidade aqui referida por Piscitelli (1998) é sobre as vozes masculinas, já que Connell (1995) e Kimmel (1998) abordam esse conceito no plural, justamente por entenderem que não há apenas um modelo de masculinidade, mas sim diversos modelos que são implicados por diferentes culturas, práticas sociais e políticas.

2.2 CENA II: ABORDANDO O CONCEITO DE GÊNERO

Nesta segunda cena do nosso espetáculo será abordada a construção teórica que Scott (1995) fez sobre o conceito de gênero e, de masculinidades, na perspectiva dos teóricos Connell (1995) e Kimmel (1998). Joan Scott aponta que o termo gênero entrou em evidência a partir dos movimentos feministas da segunda metade do século XX, em especial, os das feministas americanas que buscavam “ênfasis o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas nos sexos” (SCOTT, 1995, p. 72). Para essas feministas, a palavra gênero tinha como função a “rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual’” (SCOTT, 1995, p. 72).

Nessa época, um dos maiores intuitos iniciais das historiadoras feministas era incluir a mulher na história social e política da sociedade, no entanto, para que isso acontecesse, era necessário que o gênero fosse desenvolvido a ponto de tornar-se uma categoria analítica.

Nas primeiras articulações feministas, a noção de gênero como uma construção social teve como objetivo analisar a relação de mulheres e homens em termos de desigualdade e poder. [...] Gênero era sobre mulheres e homens, sobre como os traços atribuídos para cada sexo justificavam os diferentes tratamentos que cada um recebia, como eles naturalizavam o que era fato social, econômico e desigualdades políticas, como eles condensavam variedades da feminilidade e masculinidade em um sistema binário, hierarquicamente arranjado. (SCOTT, 2012, p. 333).

A fim de teorizar sobre esse novo termo na pesquisa social e desenvolvê-lo enquanto uma categoria analítica, as feministas, segundo Scott, abordaram o conceito de gênero sob a perspectiva de três formas de compreender as desigualdades entre o feminino e o masculino. Segundo Moura (2007), essas concepções estiveram “ligadas sobre as origens do patriarcado; as de tradição marxista, em busca de uma explicação material para o conceito de gênero; e as fundamentadas na psicanálise, representada pelas correntes estruturalista e pós-estruturalista pautadas em Freud e Lacan” (MOURA, 2007, p. 23).

2.2.1 As três concepções teóricas feministas na análise de gênero

Seguindo com os estudos de Scott (1995), as três concepções sobre gênero abordadas abaixo são compreendidas como diferentes posicionamentos teóricos a respeito da análise de gênero.

A primeira concepção, intitulada como teoria do patriarcado, tinha como objetivo explicar as origens do patriarcado, buscando teorizar a subordinação feminina ao homem e entender a necessidade de esse ter o controle sobre a mulher. Nesta teoria podemos identificar dois seguimentos, um em que as teóricas viam na reprodução a chave para o entendimento do patriarcado, ou seja, a dominação masculina se dava pelo fato de o homem não conseguir gerar um ser da sua espécie, sendo dependente de uma mulher para isso; e outro segmento em que acreditavam que o patriarcado se justificava pela própria sexualidade. Essa teoria deixava várias lacunas sem respostas, pois não contemplava como a desigualdade

de gênero se correlacionava com as demais desigualdades, assim como via somente na questão física dos corpos as justificativas para a dominação masculina.

Scott (1995) apresenta que a segunda concepção teórica, encabeçada por feministas marxistas, buscava explicar essa dominação masculina e as desigualdades de gênero a partir das relações de trabalho. Para elas, o masculino estava ligado ao capital. Essa concepção teórica segregava-se em dois movimentos, um, das feministas americanas que foram influenciadas pelo filósofo francês Michel Foucault, que afirmava que a sexualidade se dava por meio dos contextos históricos; e outro das feministas inglesas, que, por terem uma estreita relação com a política marxista, tiveram “maior dificuldade em contestar os fatores limitantes da explicação estritamente determinista” (SCOTT, 1995, p. 80) da divisão sexual do trabalho sobre o capitalismo. A teoria marxista, na tentativa de conciliar a psicanálise com o marxismo e enfrentar o problema inverso da teoria do patriarcado, acabou por tratar o gênero como um subproduto das estruturas econômicas, negando a ele um *status* analítico, independente e próprio.

A terceira concepção teórica foi proposta pelas teóricas apoiadas na psicanálise que, segundo Scott (1995), teve como base duas escolas psicanalíticas, a francesa e a anglo-americana. Ambas centravam seus estudos no desenvolvimento da criança para encontrar pistas da formação da identidade de gênero, ou seja, para elas, o gênero estava diretamente ligado à construção da identidade. Essa corrente era composta por historiadoras estruturalistas que, embasadas em Jacques Lacan, “ênfaticam a influência da experiência concreta da criança” (SCOTT, 1995, p. 81) e o inconsciente como algo primordial na construção do ser; e pós-estruturalistas que “ênfaticam o papel central da linguagem na comunicação, na interpretação e na representação do gênero” (SCOTT, 1995, p. 81). No entanto, a linguagem aqui é tida como um sistema de significação e não de palavras.

Para a autora, nenhuma dessas teorias pareceu responder a todas as questões existentes para que o termo gênero se tornasse, de fato, uma categoria analítica de estudo. Na concepção de Scott (1995), gênero passou a ser uma categoria analítica a partir do momento em que as historiadoras feministas consideraram nos seus questionamentos os fatores envolventes na relação binária do masculino e do feminino na realidade social, o que deu origem à quarta concepção sobre gênero.

A história do pensamento feminista é uma história da recusa da construção hierárquica da relação entre masculino e feminino, em seus contextos específicos, e uma tentativa para reverter ou deslocar suas operações. Os/as historiadores/as feministas estão agora bem posicionados/as para teorizar suas práticas e para desenvolver o gênero como uma categoria analítica (SCOTT, 1995, p. 84).

2.2.2 O conceito de gênero por Joan W. Scott

Scott (1995), importante historiadora pós-estruturalista norte-americana, propõe a conceituação de gênero como uma categoria analítica a partir do seu núcleo de definição, no qual o gênero baseia-se na conexão integral entre duas premissas: na primeira “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 86); e na segunda “gênero é uma forma primária de dar significação às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). A primeira proposição é formada por quatro elementos dependentes entre si, porém, eles não operam de forma simultânea.

O primeiro elemento dessa premissa refere-se às representações simbólicas, nas quais a mulher, como, por exemplo, a figura de Maria e Eva na cultura ocidental, é tida como símbolo de santa e devassa. A autora chama a atenção para o fato de que as/os historiadoras/es devem levar em conta os contextos em que essas representações são constituídas. O segundo elemento refere-se aos conceitos normativos que fazem parte das interpretações desses símbolos, sejam eles expressos em doutrinas religiosas, científicas, educativas ou jurídicas, e que acabam por enfatizar a oposição binária entre homem e mulher. O terceiro elemento aborda a natureza das relações de binarismo no gênero, analisando desde concepções políticas a organizações sociais. O último e quarto elemento dessa premissa trata o gênero enquanto identidade subjetiva que busca, sem a visão universalista da psicanálise, mostrar como as identidades de gênero são construídas a partir de relações entre organizações, atividades e representações sociais específicas.

Na sua segunda premissa, gênero é compreendido como “uma forma primária de dar significado às relações de poder [...] é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (SCOTT, 1995, p. 88). Aqui a autora apresenta que há outros campos de articulação de poder, sejam eles os de raça, classe ou etnia, porém, enfatiza que gênero, enquanto relação de poder, tem sido

recorrente nas culturas judaico-cristã e islâmica. “Na medida em que essas referências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial aos recursos materiais e simbólicos), o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do próprio poder” (SCOTT, 1995, p. 88).

Ainda esclarece que o gênero fornece meios para decodificar as interações humanas, pois auxilia na interpretação “das relações sociais baseadas na diferença sexual” (SCOTT, 1995, p. 89). Destaca as maneiras pelas quais o gênero constrói a política e como essa o constrói a partir de circunstâncias históricas e sociais específicas, assim como questiona a maneira com que a conexão entre gênero e poder compreende de forma crucial a igualdade e a desigualdade das relações tidas como naturais entre homens e mulheres. Para finalizar, a pesquisadora ressalta a importância de novos estudos que tenham o gênero como tema central, pois a exploração desse termo enquanto categoria analítica leva a uma nova exploração histórica, na qual velhas questões poderão ter novas definições, reestruturando, assim, uma visão de igualdade política e social que vá além do sexo, que leve em consideração classe, raça, etnia e contextos sociais.

A seguir apresentaremos o conceito de masculinidades sobre o olhar de Connell (1995) que o defende como uma interpretação, até certo ponto equivocada, sobre as posições masculinas no contexto das relações de gênero; e Kimmel (1998) que apresenta a maneira com que se deu a concepção da masculinidade hegemônica.

2.3 CENA III: ABORDANDO O CONCEITO DE MASCULINIDADES

A ideia de masculinidades está vinculada ao “ser homem”, o que, para muitos, está correlacionada aos fatores biológicos. Um grupo de críticas pós-estruturalistas e pós-modernistas apresentaram alguns questionamentos sobre a universalidade da supremacia masculina apontada, embora essa seja, por diversas vezes, incompatível com os padrões de poder masculino e a vivência de inúmeros e diferentes homens.

Determinados estudos, como, por exemplo, o de Connell (1995), em que a autora aborda a compreensão do homem a respeito de si mesmo e das suas emoções como elemento para uma mudança nas relações sociais, pessoais, sexuais ou da vida doméstica; e outros estudos qualitativos, especialmente na área da

psicologia, apontaram para a constatação de que, em razão da construção social da virilidade masculina, o homem, por mais que se sinta frágil frente a determinadas situações, vê-se impedido socialmente de demonstrar suas emoções (BOTTON, 2007).

Por meio da disseminação das concepções dos estudos naturalistas que abordam a masculinidade como uma consequência biológica, Souza (2007) questiona um comportamento social ainda existente, no qual a concepção do indivíduo, ao nascer do sexo masculino, tem, automaticamente, atribuído a si as características compreendidas socialmente como masculinas, assim como comportamentos e atitudes. A mesma autora complementa esse pensamento apoiada em Weeks (2001 apud SOUZA, 2007), para quem essa suposição, imposta socialmente, “se apoia na ideia da *identidade como destino*, decorrente de uma tradição essencialista e que se baseia na morfologia do corpo (sexo) como determinante de uma identidade” (SOUZA, 2007, p. 95, grifo da autora). Em concordância com essa concepção, Louro (1997) destaca que

[...] é necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, o que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino (LOURO, 1997, p. 19).

Mas, afinal, o que podemos entender como “masculinidade”? Connell (1995) define-a brevemente como uma “configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero” (CONNELL, 1995, p. 188). Para entendermos melhor, as configurações de prática são compreendidas por essa autora como atitudes, escolhas e padrões comportamentais que o sujeito produz e não o que é comumente esperado dele. Dessa forma, a prática é entendida como uma ação que possui uma racionalidade e um significado histórico.

Para enriquecer essa definição de masculinidade, a autora apresenta que, por existirem diversas configurações de práticas, é necessário falarmos em masculinidades, no plural, pois não há um modelo padrão a ser seguido, sendo que as práticas podem ter influências religiosas, sociais e comportamentais. Kimmel (1998), outro pioneiro nos estudos sobre masculinidades, também aborda a importância de se referir no plural às masculinidades, negando uma homogeneidade em torno do conceito. Para ele, “ao usar o termo no plural, nós reconhecemos que a

masculinidade significa diferentes coisas para diferentes grupos de homens em diferentes momentos.” (KIMMEL, 1998, p. 106). Matos (1996), pesquisadora e historiadora brasileira, questiona a visão única de masculinidade, pois, para ela, “essa universalização impõe dificuldades de se trabalhar com a masculinidade, que varia de contexto para contexto, sendo, portanto, múltipla, apesar das permanências e hegemonias” (MATOS, 2001, p. 47). Connell (1995) corrobora essa conceituação de masculinidades ao abordar que, anteriormente, o gênero era tido como uma reprodução de prática que, no entanto, por meio dos estudos, como, por exemplo, de Scott (1995), passou a ser compreendido como uma construção social.

Kimme (1998) entende que as masculinidades são construídas pelo aspecto social e, além disso, a partir do sexismo e da homofobia, ou seja, em dois campos inter-relacionados de relações de poder, nos quais a masculinidade se constrói a partir da desigualdade de gênero, como nas relações entre homens e mulheres; e, também, a partir da desigualdade de raça, etnia, sexualidade, etc., como nas relações humanas. O autor nos chama a atenção para o fato de que a masculinidade, como construção imersa, na qual o sujeito está inserido de forma inconsciente, é tida como algo invisível aos olhos dos homens e, sendo assim, eles não conseguem identificar os seus privilégios.

Em corroboração, Louro (1994) sinaliza que o masculino e o feminino são concebidos através das práticas sociais de uma determinada sociedade, cultura e período histórico. Assim, para essa pesquisadora, o gênero é construído social e historicamente, seguindo os estudos de Scott (1995), e, ao mesmo tempo, questionando uma homogeneidade genérica, pois “[...] é imprescindível entender que há diferentes construções de gênero numa mesma sociedade – construções estas que se fazem de acordo com diferentes modelos, ideias, imagens que têm as diferentes classes, raças, religiões, etc., sobre mulher e sobre homem.” (LOURO, 1994, p. 35). Essa autora sinaliza que homens e mulheres se constituem por meio das práticas e relações de ser e estar no mundo, condutas e formas apropriadas ou não de se portar socialmente, enfatizando, assim, que os gêneros se produzem nas e pelas relações de poder.

Dessa forma, podemos observar que o que consideramos como masculinidade e feminilidade, ou como características desses termos, são concepções históricas, sociais e culturais. Louro (1994) e Kimme (1998) abordam esse tema a partir do biológico, em que se espera do indivíduo determinados

padrões comportamentais impostos pela sociedade. Assim, há maneiras de ser homem e de ser mulher, nas quais

[...] os gestos largos, a fala forte, os passos amplos, a dedicação a tarefas que exigem força física, o maior desembaraço nas ações públicas, etc., são usualmente atribuídos aos homens; enquanto que, em contrapartida (já que o conceito de gênero é relacional), se espera que as mulheres sejam mais discretas no falar e no andar, tenham gestos mais delicados, sentem-se e movimentem-se com graça e pudor, desempenhem-se com maior desenvoltura no cuidado de crianças e no trato com assuntos domésticos, etc. (LOURO, 1994, p. 37).

Os autores acima chamam a atenção para as atitudes e ações que incorporam cada gênero e que os colocam em determinadas posições sociais que estão relacionadas às capacidades e limitações de cada sexo, conceituados pela sociedade, principalmente, relacionando a mulher à fragilidade e o homem à brutalidade. Frente a isso, Louro (1994) aponta que no estudo intitulado “Como teorizar patriarcado”⁵, desenvolvido por Connell em 1990, discutiu-se que não podemos esquecer os fatores biológicos e que, para ele, esses também vêm passando por transformações orgânicas, mas de forma mais lenta, pois a cada nova geração há transformações não apenas sociais, mas também biológicas.

Mas, quando falamos de masculinidades, temos uma pré-concepção estabelecida socialmente e, ao olharmos para a história ocidental, observamos que as masculinidades se apresentaram de diferentes maneiras durante os séculos. No entanto, essa concepção homogênea de masculinidade que a sociedade possui, com apenas um modelo a ser seguido, foi introduzida socialmente de forma impositiva, desmerecendo as outras formas de masculinidades e, em consequência, outras culturas. Esse movimento de unificação das formas de masculinidades intitula-se “*self-made-man*” e foi um termo criado em 1832, nos Estados Unidos, pelo senador Henry Clay, para descrever indivíduos que obtinham sucesso por mérito próprio e não por condições externas. Ou seja, tal movimento expôs a supremacia da nação americana sobre as demais, em especial à europeia, exprimindo assim, sobre elas, uma concepção em que suas conquistas foram obtidas por si só e não por meio de heranças e títulos. Essa frase, que evoca a supremacia americana

⁵ Não conseguimos acesso a tal estudo, na íntegra.

sobre as demais nações, também foi tida como uma expressão máxima do capitalismo.

Kimmel (1998) apresenta que a cultura do “*self-made-man*”, que significa “homem feito por si só”, foi imposta a todas as demais culturas masculinas ocidentais, pois não abrangia apenas aspectos sociais, mas também econômicos. O padrão comportamental norte-americano de masculinidade, baseado na competição homosocial, não surgiu do nada, mas sim a partir de circunstâncias sociais. O autor chama a atenção para o fato de que essa visão de masculinidade foi difundida através das palestras de Andre Gunder Frank, por volta de 1832, que propagou uma visão libertária de transformação social e econômica através do conceito do “*self-made-man*”.

O autor sinaliza que até o final do século XVIII havia nos Estados Unidos da América (EUA) dois modelos de masculinidades: um que ele designou como “Patriarca Gentil”, que muito tem de resquícios do homem europeu. Esta designação se deriva da sua posse da terra, sua elegância, gentileza, devoção a família e tinha certa sensualidade; outro modelo era o do “Artesão Heróico”, que possuía força física, virtude republicana, era, geralmente, dono do seu próprio negócio e também era devoto a família e colocava os seus filhos na condição de aprendizes.

Conforme explicitado anteriormente, neste novo modelo de masculinidade, o “*self-made-man*”, a masculinidade deveria ser demonstrada a todo o momento. Nele, o homem é ausente do lar, distante dos filhos, devoto do seu ambiente de trabalho em um ambiente homosocial, ansioso, em uma busca contínua por demonstrar sucesso através da aquisição material. Com isso, a masculinidade era colocada à prova a toda hora, pois não era aceito o homem fraquejar, o que levou a um ciclo de questionamentos e provações, sendo que “a masculinidade deve ser provada, e assim que ela é provada ela é novamente questionada e deve ser provada ainda mais uma vez [...]” (KIMMEL, 1998, p. 111). Como resposta a esse ciclo, a agressividade e o medo de falhar tornaram-se elementos constantes desse padrão de masculinidade, nomeado por Kimmel (1998), Connell (1995) e Connell e Messerschmidt (2013) como “masculinidade hegemônica”.

2.3.1 A masculinidade hegemônica

Como abordado anteriormente, compreendemos que, em nossa sociedade, não há apenas um modelo de prática da masculinidade e, por esse motivo, utilizamos a denominação “masculinidades” para nos referirmos às diferentes práticas que as configuram. Nesse sentido, Connell (1995) e Kimmel (1998) apresentam a “masculinidade hegemônica” como sendo aquela em que um padrão de práticas possibilitava a dominação dos homens sobre as mulheres. A masculinidade hegemônica, para esses autores, se distingue das demais masculinidades, em especial, da subordinada ou subalterna, pois ela possui padrões normativos, nos quais incorpora a maneira mais honrada de ser um homem, de acordo com as ideologias de uma sociedade heteronormativa.

Esse tipo de masculinidade, a hegemônica, é a que historicamente reconhecemos, a do homem como provedor da família, do ser responsável pela força de trabalho e ordem de uma sociedade, um ser que não demonstra publicamente seus sentimentos e que possui uma movimentação brusca, negando qualquer aproximação com a delicadeza ou a suavidade. Isso é abordado pela pesquisadora brasileira Orso (2018) da seguinte maneira:

[...] uns se consideram mais homens que os outros por sua classe social, sua profissão, sua orientação sexual, sua raça, etnia. Nesse sentido, numa mesma condição de gênero, pode haver essa subordinação, pois as representações de masculinidades são vivenciadas por todos nós diariamente [...] (ORSO, 2018, p. 41).

Corroboramos com a pesquisa da autora ao apontarmos a nossa interpretação de que, apesar de Connell e Messerschmidt (2013) alegarem que a masculinidade hegemônica não é vivenciada pela maioria dos homens, ela é tida pela sociedade como uma característica normativa do sujeito. “Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 245).

Como já abordado por Kimmel (1998), esse padrão de masculinidade, a hegemônica, foi instituído socialmente a partir da abordagem norte-americana do “*self-made-man*”, na qual, por meio da imposição cultural a respeito da masculinidade, fez-se com que as figuras de masculinidades, até então tidas como

padrões no ocidente, se tornassem menosprezadas social e culturalmente. Assim, o modelo de masculinidade do “Patriarca Gentil” passou a ser “redefinido como um pavão europeu afetado, uma ‘bichinha’ do século XIX” (KIMMEL, 1998, p. 113) e o do “Artesão Heróico” “tornou-se, no decorrer do século XIX, o trabalhador comum, a mão-de-obra, uma peça da máquina” (KIMMEL, 1998, p. 113). Com o passar do tempo, outras formas de masculinidades foram sendo menosprezadas, sendo elementos que contribuíram para isso o fato de alguns padrões serem considerados efeminados, indefesos e, principalmente pela diferença na cultura de cada povo. Atualmente, as mulheres e gays tem recebido a visão clássica de desvalorização de gênero.

As mulheres emasculam os homens representando o lar, a vida doméstica, a obrigação familiar, assim como uma carnalidade insaciável. Os homens gays são bichinhas passivas e efeminadas, assim como são sexualmente insaciáveis e predatórios. (KIMMEL, 1998, p. 116).

Concluimos que a masculinidade hegemônica foi construída de forma relacional e constituiu-se em um campo de poder nos EUA, principalmente por adentrar em outras culturas de forma violenta, menosprezando tudo o que não lhe é comum. No entanto, ela é invisível aos que tendem a obtê-la como ideal de gênero, mas palpável aos que sofrem com a sua violência, podendo ser comparada à relação entre senhor e escravo. Hoje somos reflexos desse processo cultural impositivo e, se buscamos uma transformação na visão de masculinidade, de modo que a sociedade passe a respeitar as masculinidades, teremos que, segundo Kimmel (1998), olhar e escutar os subalternos, ou seja, as mulheres, os homossexuais, os transsexuais, homens que fazem parte de nichos tidos socialmente como não masculinos, como a dança.

2.4 CENA IV: O MASCULINO NA DANÇA CLÁSSICA

Como veremos adiante, historicamente, a dança clássica é uma arte masculina. Os autores Elias (2001), Rengel e Langendonck (2006), Portinari (1989) e Bourcier (2001) apresentam que essa arte, oriunda do ballet de corte, teve seu apogeu tanto social quanto em desenvolvimento técnico durante o reinado de Luís XIV, na França. Santos (2009) explorou em sua pesquisa a questão de na própria

história do ballet, as mulheres terem aparecido, mesmo que timidamente, somente no período romântico, no final do século XVIII.

Ao olharmos a história do ballet, desde o seu início, a figura masculina esteve presente, seja por Luís XIV e Pierre Beauchamps, professor, coreógrafo do rei e criador das cinco posições básicas da técnica clássica; quanto por Jean-Georges Noverre que, em 1760, publicou as “Lettres sur la danse et les ballets”, na qual defendia um ballet em que os movimentos transmitissem a ação dramática, o que veio a mudar a forma de dançar. No decorrer, nomes de importantes bailarinos ganharam repercussão mundial tanto pela sua arte quanto por sua contribuição na dança. Podemos citar August Bournonville (1805-1879), que desenvolveu o primeiro método de ensino da técnica clássica; Michael Fokine (1880-1942), que coreografou movimentos mais igualitários tecnicamente para mulheres e homens; Vaslav Nijinski (1889-1950), que inovou a cena da dança, levando ao palco uma nova performatividade; e o empresário da dança Sergei Diaghlev (1872-1929), que internacionalizou o ballet clássico (SANTOS, 2009).

Como podemos observar, a história da dança foi escrita por homens, assim como Scott (1995) questiona a historiografia humana, segundo a qual a mulher foi silenciada. No entanto, o que podemos averiguar em nossa sociedade é que esse papel, o de figura principal, ao menos na dança, se inverteu, com os homens passando ao “pano de fundo” e as mulheres à protagonistas, tanto em cena quanto na docência da técnica.

Mas como chegamos a essa inversão? Em nossa pesquisa acreditamos que tal fato ocorreu pelas transformações culturais em torno das relações de gênero e dos seus papéis sociais heteronormativos. Isso foi enfatizado através da disseminação violenta do conceito da cultura de masculinidade hegemônica e, principalmente, da desvalorização da cultura e da concepção da masculinidade europeia por meio da instauração desse novo conceito. Dessa forma, o ballet, que era uma atividade da educação dos nobres e da corte, tendo sua estética baseada no modo de um nobre do século XVIII se movimentar (ANDREOLI, 2011); assim como todas as outras atividades que pudessem ter aspectos de delicadeza, suavidade e que eram tidas como não economicamente essenciais, tornaram-se característica de feminilidade. Assim, a dança clássica passou a ser relacionada ao universo feminino, sendo inclusive elemento na educação de boas moças (SOUZA, 2007). No entanto, essa inversão social em torno das relações de gênero criou uma

lacuna/paradigma quanto à prática da dança clássica por homens, o que abordaremos na sequência.

2.4.1 Em busca do masculino no ballet clássico

A partir de agora, daremos início às questões que levaram o gênero masculino ao distanciamento presencial da dança clássica, assim como ao fato de que essa técnica, por conter características tidas como femininas, fizesse com que o homem praticante de ballet tivesse automaticamente a sua sexualidade questionada pela sociedade ocidental. Tal fato descreve o nosso cenário cultural, no qual um dos maiores desafios enfrentados pelos bailarinos é o de romper com essa representação hegemônica, ou seja, a do bailarino associado à homossexualidade.

A pesquisadora Souza (2007) apresenta que essa associação é bastante cristalizada em nossa sociedade, especialmente no Brasil, onde a técnica do ballet clássico, por ter sido inserida na sociedade de forma tardia e por estrangeiros, em sua maioria mulheres, no século XX, acabou por se tornar uma atividade elitizada. Outro fator para o qual a autora chama a atenção é o de que, em nosso país, o ballet era tido como uma extensão da educação para as moças, como meio para aprender boas maneiras. Da mesma forma, ela aponta que, pelo fato de esta técnica exigir quase uma década de árduo estudo e dedicação, mesmo sendo vista como uma atividade de *hobby* pela sociedade, o ballet clássico acabou por se instituir como uma área de lazer e não de trabalho profissional. Assim e, principalmente, pela sociedade ocidental ter na figura do homem a representação fixa e não flexível da masculinidade hegemônica, podemos interpretar que uma das razões que gerou o afastamento do gênero masculino do ballet foi a visão social dessa arte como não sendo um mercado de trabalho, pois o homem é socialmente tido como o responsável pelo sustento familiar. Essa interpretação se comprova no estudo de Andreoli (2011), no qual o pesquisador conclui que um dos fatores que geram o afastamento masculino da dança é o fato de essa profissão não ter uma aceitação social e ser considerada de baixa remuneração, o que vai na contramão dos ideais da masculinidade hegemônica, que visam demonstrar sucesso a partir da aquisição de bens materiais.

Risner (2008; 2009a; 2009b), importante pesquisador norte-americano que atua nas questões de dança e gênero masculino, também tido como um dos

pensadores mais influentes nessa área atualmente, aponta que a comunidade científica, assim como da dança, recentemente começou a iluminar o silêncio dos homens na dança. O autor cita a escassez de pesquisas em “educação em dança”, termo adotado por ele, que engloba os diferentes contextos nos quais a dança se faz presente. A escassez apontada pelo pesquisador foi vivenciada em nossa pesquisa, pois ao fazermos as buscas em importantes repositórios e bancos de dados científicos brasileiros, através de nossos descritores, encontramos pouquíssimas produções, em especial no Brasil, nos deparando com apenas cinco pesquisas nos últimos anos.

Revisitando a história, observamos que, inicialmente, a dança clássica era praticada exclusivamente por homens e que eles começaram a perder o seu espaço rapidamente para a mulher durante o período romântico, tanto em cena quanto no desenvolvimento técnico da arte. Mesmo com o fato de que, quando o ballet passou a ser desenvolvido na Rússia, os grandes cargos eram ocupados por homens, como a história da dança nos mostra (PORTINARI, 1989; BOURCIER, 2001) e, ainda, que os ballets de Diaghilev⁶ tenham revitalizado alguns aspectos da dança masculina, principalmente por meio da obra “A tarde de um Fauno”⁷ de Nijinsky, que levou a sexualidade para a cena, o homem não conseguiu recuperar sua supremacia qualitativa no ballet.

A historiadora de dança Maribel Portinari (1989), ao comentar sobre a última grande obra criada durante o reinado do ballet na França, “Coppélia” (1870), expõe que a decadência do homem nessa arte ficou confirmada pelo fato de o papel do personagem principal masculino, Franz, ter sido interpretado por uma bailarina e isso se repetir diversas vezes posteriormente. A autora também recupera que as obras do famoso pintor Degas⁸ foram, em sua maior parte, feitas durante a queda do reinado francês sobre a dança clássica, e que a escassez de bailarinos tanto em sala de aula quanto em espetáculos ficou evidente nelas.

⁶Sergei Diaghlev (1872-1929) é reconhecido até hoje como o “Grande empresário da Dança”. Em 1909, fundou a companhia de dança “Ballets Russes”, divulgando assim a arte da dança clássica russa pela Europa e, posteriormente, América.

⁷A tarde de um fauno, é um polêmico ballet estreado em 29 de maio de 1912 no *Théâtre du Châtelet*, em Paris. Foi criado, coreografado, dirigido e interpretado pelo famoso bailarino da época, Vaslav Nijinsky.

⁸ Edgar Degas (1834-1917) foi um pintor, escultor, fotógrafo e gravurista francês. Considerado um dos fundadores do impressionismo, é reconhecido, em especial, pela sua visão particular do universo da dança clássica, transfigurando os mais belos e sutis cenários dessa arte.

Risner (2008) corrobora com essa visão ao expor que a dança compõe um paradigma cultural da sociedade ocidental, na qual essa é tida como uma atividade feminina, na contramão de outras culturas. Para ele, esse paradigma precisa ser rompido e as suposições sociais sobre gênero e relações estruturais produzem resultados educacionais injustos, de modo que o autor defende a importância do gênero e a sua construção social como uma importante ferramenta para recuperar o bom relacionamento do masculino com a dança.

Outro aspecto que o autor expõe é o pensamento dualista entre corpo e mente, instaurado em nossa sociedade, no qual o trabalho intelectual é tido com maior valor, em detrimento do físico. Nesse caso, o ballet, por ser uma atividade ligada ao físico, estaria vinculado ao feminino, o que impede que a dança seja um espaço ocupado democraticamente, pela própria escolha do sujeito, sem preconceitos e questionamentos acerca da sexualidade.

O termo “dança” é geralmente associado a meninas e as qualidades femininas por parte da cultura dominante. Rotular a dança como mulher impede que a dança funcione totalmente como um meio educacional. Limita a participação de qualquer pessoa, homem ou mulher, quem não quer ser associado a imagens e práticas de gênero estereotipadas (FERDUN, 1994, apud RISNER, 2008, p. 141, tradução nossa).

O dualismo entre corpo e mente enriquecem a visão do binarismo, típico da sociedade heteronormativa. Andreoli e Canelhas (2019), pesquisadores brasileiros da área de dança e gênero, abordam que

Alguns estudos (SANTOS, 2008a; SANTOS, 2008b) têm observado que, ao serem socializados dentro de uma cultura com forte binarismo de gênero, os homens e as mulheres na dança sempre tenderão a perpetuar a dicotomia dos gêneros ao significar certas danças, ou certos conjuntos de gestos, movimentos corporais ou figurinos como “femininos” ou “masculinos”. Essa pressuposição, bastante arraigada no senso-comum, de que existe um jeito “masculino” e um jeito “feminino” de dançar, já dados pela natureza, contrapõe-se às evidências trazidas pelos Estudos de Gênero (ANDREOLI; CANELHAS, 2019, p. 388).

Para Andreoli (2010c), a construção da identidade de gênero do homem se dá pela constante presença/ausência da masculinidade. O fato de a dança estar relacionada as representações da feminilidade hegemônica e ir contra a virilidade da masculinidade fez com que a aproximação do homem pelo meio da dança clássica

se tornasse uma escolha repleta de preconceitos⁹ e julgamentos. “O oposto de masculinidade não é a feminilidade, mas efeminação. O homem efeminado é o homem cujo gênero, mas também a sexualidade, estão degradados” (ANDREOLI, 2010c, p. 112). O autor apresenta que a pré-determinação social de que o homem que se aproxima do ballet seja homossexual, ocorreu pelo interesse da sociedade em “sustentar um modelo hegemônico de masculinidade e também de sexualidade, o modelo heterossexual, que a sexualidade na dança, é elemento de hierarquização e regulação de gênero” (ANDREOLI, 2010c, p. 113). Essas pré-determinações de condutas entre homens e mulheres, de acordo com Scott (1995), são reproduzidas por gerações e, no entanto, a definição de gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e não a partir da fisiologia.

Para entendermos melhor esses desdobramentos, voltaremos aos aspectos históricos dessa inversão de gênero na prática da dança. Andreoli (2011), ao contextualizar a maneira como tal inversão se deu, apresenta que do século XV ao XVIII o ballet clássico era considerado uma atividade masculina, assim como a esgrima e outras práticas corporais, pois era tido como uma atividade eficiente de formar homens, ou seja, de generificar corpos masculinos. Essa visão de masculinidade é representada por Kimmel (1998) como a de “patriarca gentil”, conforme abordado anteriormente. Na metade do século XVIII e no início do XIX, essa maneira de se formar homens e de generificar os corpos masculinos “se inverte e os ideais modernos de masculinidade são inventados, em resposta a uma necessidade crescente de organização das relações sociais, proveniente de um novo processo civilizador.” (ANDREOLI, 2011, p. 162).

De acordo com Hanna (1999), antropóloga americana, pesquisadora na área de dança, gênero e sexualidade, a revolução industrial e o aparecimento de sociedades burguesas fizeram com que emergisse uma nova representação de masculinidade, na qual essa era associada à produção, eficiência, racionalidade e à produtividade. Essa nova versão de masculinidade moderna fez nascer, então, uma severa distinção social entre heterossexual e homossexual e os seus papéis na

⁹ De acordo com o dicionário online Michaeli (2020), a palavra preconceito possui como significado: “Conceito ou opinião formados antes de ter os conhecimentos necessários sobre um determinado assunto; opinião ou sentimento desfavorável, concebido antecipadamente ou independente de experiência ou razão; prevenção.”.

sociedade, assim como novas normas de gênero e sexualidade masculina. “A homossexualidade, tida como um desvio da natureza, passa a ser considerada uma sexualidade degradada. E, em paralelo, ela é também signo de um gênero degradado, ou falta de masculinidade.” (ANDREOLI, 2011, p. 162). O autor também observa que, para que esse novo modelo de masculinidade fosse instaurado, teve-se que negar os modelos existentes, pois segundo Kimmel (1998) “o verdadeiro homem americano era vigoroso, másculo e direto, não era afetado e corrupto como os europeus” (KIMMEL, 1998, p. 113).

Foi em meio a essas transformações sociais e, principalmente, a instauração de novas condutas de gênero e a imposição da heteronormatividade, que a masculinidade hegemônica, com a figura do *self-made-man*, transformou o cenário social e artístico, tendo a homofobia como balizadora da masculinidade.

Assim, a partir do século XIX, embora a heteronormatividade tenha estado presente tanto nas construções culturais hegemônicas do masculino quanto do feminino, a homofobia passou a operar como um mecanismo privilegiado dentro das estratégias de regulação da masculinidade. (ANDREOLI, 2011, p. 162).

Como podemos observar, o homem que dança vem tendo sua escolha por essa arte vinculada a sua sexualidade desde o século XIX. Porém, esse preconceito, como já exposto anteriormente por Andreoli e Canelhas (2019), vai contra os atuais estudos de gênero, que buscam uma democratização das escolhas pessoais, não relacionando-as diretamente com a sexualidade do indivíduo. Entrelaçando tais elementos com o estudo de Louro (1994), o qual aborda as normas culturais de gênero e, também, questionando a visão heteronormativa com que a forma de gesticular e movimentar-se devem ser apropriadas para cada gênero, entendemos que a dança é vista como uma prática social que implica nos mecanismos de normas de gênero, chamados de pedagogias do gênero e da sexualidade.

Contudo, não podemos ignorar que, como abordado na pesquisa etnográfica de Souza (2007), muitas vezes o ballet clássico é tido como um lugar de acolhimento para os homossexuais, pois nesse ambiente eles encontram um suporte emocional, sendo que a hostilização do homem na dança não é algo do meio, mas sim de fora e, em especial, dos outros homens (SOUZA, 2007). Também, como abordado por Risner (2009a), os estúdios de dança são tidos pelos praticantes homossexuais, ou

não, dessa arte como um refúgio, um lugar onde se sentem acolhidos e respeitados, sem julgamentos constantes.

Em meio a esse cenário na dança clássica, o masculino parece continuar a ter “alguns privilégios”, como a rápida ascensão profissional, ocupando os cargos de maior escalão, tais como o de bailarino principal, diretor de companhia, coreógrafo e empresário da dança (RISNER, 2009a). Outro fato a ser destacado é o alto número de bolsas de estudos nas escolas e companhias como forma de estímulo para a participação desses nas aulas, tendo inclusive os figurinos pagos pelas instituições.

Pelo fato da dança não representar uma área de investimento com garantias de se tornar rentável no caminho de vida desses homens, é muito comum então que eles sejam gradualmente impelidos a galgar posições de maior poder dentro desse universo: primeiro bailarinos, depois professores, produtores culturais e por fim coreógrafos. (ANDREOLI, 2011, p. 168).

Hanna (1999) observou que, por mais que desde o século XIX a mulher tenha assumido o papel de protagonista na dança clássica, as companhias continuaram a ser dirigidas por homens, perpetuando assim a subordinação das mulheres à autoridade masculina. “[...] há em geral poucos bailarinos homens em companhias de dança em todo mundo, mas há sempre um número muito grande deles ocupando posições de poder, como coreógrafos e dirigentes.” (ANDREOLI, 2011, p. 168). Mesmo assim, ao longo da nossa pesquisa, o discurso de que o mercado de trabalho da dança não estimula ou oportuniza a permanência masculina esteve presente. Iremos abordar de forma mais objetiva esse dado em nossa análise.

Em articulação aos apontamentos acima, Risner (2008; 2009), Andreoli (2010c; 2011) e Santos (2009), questionam o fato de apenas a dança clássica ter sido caracterizada com efeminada e associada à homossexualidade, carregando consigo um ideal corporal não masculinizado. Tais aspectos não são levantados quando abordamos outras técnicas de dança, como o *hip hop* e as danças folclóricas. Nesses contextos o homem possui papéis de destaque e em maior número. Souza (2007) observa que, ao falarmos de dança ou, como em seu estudo, ao questionarmos praticantes de dança sobre as suas preferências em dança, a dança clássica aparece como principal escolha. Isso pode estar vinculado ao fato de o ballet possuir normas estéticas que regem um estatuto do universo da dança,

como se essa técnica, por mais que requeira dedicação e, no caso dos homens, um enfrentamento social ao praticá-la, fosse a mais prazerosa, aquela que desenha e refina o corpo, o movimento e suas qualidades (SOUZA, 2007). Tal observação também compôs falas dos entrevistados na nossa pesquisa, as quais veremos na sequência.

Ao avaliar o atual cenário masculino na dança, Souza (2007) nos chama a atenção para o fato de que somente por meio de projetos sociais é que a população de baixa renda conseguiu o acesso a essa arte tida como elitizada, principalmente no Brasil, o que fez com que, atualmente, Organizações Não Governamentais (ONGs) e projetos sociais possuíssem grande importância no desenvolvimento do ballet com meninos e jovens da periferia, pois essa técnica é utilizada por estas instituições como ferramenta para trabalhar conceitos como disciplina, respeito ao corpo, ao próximo, senso de responsabilidade particular e de grupo, entre outros valores, mas, principalmente, como meio para desmistificar um preconceito, podendo gerar novos talentos e novas oportunidades de vida. Risner (2009a) acredita que a “educação em dança” pode romper estereótipos culturais, mudando assim a concepção de masculinidade e das práticas de gênero existentes hoje.

Com essa exposição conceitual sobre gênero e masculinidades, apresentaremos em nosso próximo ato/capítulo, um breve histórico da arte-educação no Brasil, em especial, na perspectiva de Barbosa (2012), assim como da Escola de Artes de Chapecó e do Curso de Ballet Clássico da instituição, a fim de proporcionar embasamento teórico para, posteriormente, apresentarmos a etapa de interpretação/reinterpretação dos nossos dados, coletados a partir das entrevistas realizadas com alunos/as ingressos e egressos do Curso de Ballet Clássico da EAC, entre os anos de 2008 a 2018.

3 II ATO: O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO ENTRA EM CENA

3.1 A ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL

Antes de iniciar um desenvolvimento teórico sobre um breve histórico da arte-educação no Brasil, faz-se necessário apresentar que tal proposta educacional surge a partir de algumas ideias do filósofo inglês Herbert Read (1983), as quais, apoiadas por educadores, artistas, filósofos e psicólogos como Fusari e Ferrari (1992), sinalizam que

[...] A Educação através da Arte é, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence. (FUSARI; FERRARI, 1992, p. 15).

Barbosa (2012)¹⁰ nos apresenta que no início do desenvolvimento da arte e educação no Brasil, os alvos eram os aristocratas, ou seja, as pessoas que possuíam recursos financeiros e *status* social, e a educação valorizava excessivamente a literatura, conferindo as tarefas manuais aos escravos, devido ao elevado preconceito em relação às atividades ligadas aos trabalhos físicos, resquícios da educação jesuíta. Nos primórdios da colonização, as missões jesuítas monopolizaram a educação, influenciando o setor educacional até o ano de 1759, quando foram expulsos do Brasil pela coroa portuguesa por razões políticas e administrativas.

De acordo com Romanelli (1985),

O apego ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas tinham forçosamente de caracterizar, na Colônia, toda a educação modelada pela Metrópole, que se manteve fechada e irredutível ao espírito crítico e de análise, à pesquisa e à experimentação. (ROMANELLI, 1985, p. 34).

¹⁰ Ana Mae Barbosa, nascida em 1936, no Rio de Janeiro, é uma importante educadora brasileira. É considerada pioneira nos estudos sobre arte-educação e na sua propagação em escolas no Brasil, sendo a primeira profissional no país a ter um doutorado nessa área.

Nesse período, com a tentativa de uma reforma educacional, que ficou conhecida como “Reforma Pombalina”, procurou-se uma nova abordagem sobre o ensino e uma renovação metodológica, abraçando-se as ciências, as artes manuais e técnicas, aspectos esses que as missões jesuítas renegavam em seus ensinamentos. Esse procedimento proporcionou, na área artística, uma possibilidade de incluir o desenho no currículo do Seminário Episcopal de Olinda¹¹, sugerindo assim uma nova abordagem educacional. No entanto, a visão da “Reforma Pombalina”, até a chegada de D. João VI, não passara de uma pequena mudança metodológica (BARBOSA, 2012).

A mesma autora aponta que, a partir da vinda de Dom João VI para o Brasil, no ano de 1808, o ensino superior tornou-se prioridade, fato que veio a influenciar o ensino da arte no Brasil, pois essa era tida como privilégio cultural da corte, a mesma classe que, naquele momento, obtinha o acesso ao ensino superior. A Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios foi uma das primeiras instituições de ensino superior no país, criada por Dom João VI por meio do Decreto de 1816, o qual designava o professor e político francês Joaquim Lebreton¹² para chefiar sua instauração. No entanto, as atividades da Escola firmaram-se somente em 1826, sob o nome “Academia Imperial de Belas Artes”. Esse primeiro passo para o ensino da Arte no Brasil, conhecido como “Missão Francesa”, foi organizado por um grupo de artistas franceses que tinha uma orientação artística neoclássica. A vinda desses artistas para o Brasil foi financiada pelo próprio D. João VI, que negava tal fato, justificando que esses vieram ao país em busca de proteção da Coroa Portuguesa.

A imposição dos modelos neoclássicos de arte apresentados por esses artistas, em contraste com a arte popular dos artistas locais que eram influenciados pelo barroco rococó, acabou afastando a população da produção artística. Os artistas locais foram chamados de artesãos pelas classes superiores, tendo os seus trabalhos desvalorizados, o que levou a pequena burguesia que aqui existia a se apropriar dos padrões neoclássicos. Essa camada social intermediária viu, na

¹¹ Seu nome oficial é “Seminário Maior Nossa Senhora da Graça”, porém, ficou nacionalmente conhecido por “Seminário Episcopal de Olinda”. Foi fundado em 1800 pelo bispo Dom Azevedo Coutinho, sendo que antes o prédio abrigava os jesuítas. Seu diferencial foi o de que o curso abordava os ensinamentos com disciplinas de “Humanidades” e, além disso, de “Ciências Naturais”.

¹² Joaquim Lebreton (1760-1819) foi um importante clérigo, professor e político francês que, ao pedir exílio à Dom João VI, veio para o Brasil à frente da “Missão Francesa”, com o propósito de implementar o ensino artístico de forma sistematizada e promover a instrução aos aristocratas. Teve uma morte precoce, o que fez com que tais projetos viessem a cumprir outros objetivos.

aliança com os artistas franceses, uma oportunidade de ascensão social, cultural, intelectual e política. Dessa forma, se concretizou no país uma concepção de arte para convir à conservação do poder, nutrindo a ideia de arte como supérfluo, adorno, e não como uma atividade com a sua devida importância.

Barbosa (2012) afirma que, com a criação das primeiras escolas técnicas e científicas no Brasil por Dom João VI, há um incentivo às profissões liberais, técnicas e científicas. A influência literária dos jesuítas, a exploração do trabalho escravo e a falta de atividades industriais pela inexistência de indústrias no Brasil foram fatores que contribuíram para a desvalorização das profissões e estudos ligados às atividades manuais ou técnicas. A permanência dos velhos métodos continuou afastando o povo da arte e a inclusão da formação do artífice junto ao artista tornou-se apenas uma espécie de concessão da elite. Em 1856, o Liceu de Artes e Ofícios de Bethencourt da Silva¹³ abriu as suas portas com o objetivo de promover o desenvolvimento da educação popular pela aplicação da arte nas indústrias, com vagas destinadas às classes menos favorecidas (BARBOSA, 2012). Mesmo com um número de matriculados significativo no início, o Liceu sofreu diversas dificuldades.

No Brasil, o momento histórico da abolição da escravatura coincidiu com o processo de Revolução Industrial, em que o trabalho manual começou a ser minimamente respeitado, visto a substituição do trabalho físico pelo mecânico. Como meio de salvar a situação econômica do país naquele momento, as artes ligadas à indústria e à técnica começaram a ser valorizadas, porém, as Belas Artes continuaram sendo consideradas como simples ornamentos. Nessa direção, Barbosa (2012) apresenta que o fim do século XIX foi um período de grandes transformações culturais devido ao acelerado processo de industrialização mundial. Com isso, a arte-educação no Brasil, influenciada pela “Centennial Exhibition of Philadelphia”, uma exposição internacional da área industrial ocorrida em 1876, passou a cumprir um papel diferente, representando a arte como um instrumento por meio do qual se preparavam componentes profissionais do desenho industrial. A autora aponta que

¹³ Criado em meados do século XIX pela Sociedade Propagadora das Belas Artes (SPBA), no Rio de Janeiro, e idealizado por Francisco Joaquim Bethencourt da Silva com a finalidade de agregar à educação elementar a formação técnico-profissional e artística de forma gratuita e sem qualquer distinção social, étnica ou racial e de idade. O Liceu de Artes e Ofícios mantém suas atividades até hoje, tendo desde a escola regular até os cursos profissionalizantes e de aperfeiçoamento.

A Arte aplicada à indústria, vista não apenas como uma técnica, mas como possuindo qualidades artísticas capazes “de elevar a alma às etéreas regiões do Belo”, foi ainda mais ardorosamente defendida como parte do currículo das escolas primária e secundária (BARBOSA, 2012, p. 38).

Em outra direção, com a implantação da reforma no ensino por Benjamin Constant, em 1890, o desenho geométrico passou a fazer parte do currículo escolar. O objetivo era o desenvolvimento do desenho não só para fins industriais, mas também para o desenvolvimento da racionalidade. Já em 1892, com o código Fernando Lobo em vigor, há modificações no ensino da arte, no qual se mantêm os princípios básicos dentro de uma concepção positivista. Com isso, o currículo escolar passou a orientar o aluno em direção à preparação para o ensino superior, utilizando a geometria como matéria de exame para entrar na faculdade.

Essa autora argumenta que,

Duas têm sido as principais causas que muito tem concorrido para o vergonhoso atraso em que se acham entre nós as artes industriais; a 1ª provém da falta de vulgarização do desenho, a 2ª desse cancro social que se chama escravidão [...] Por isso onde se acha estabelecida a escravidão, o trabalho da agricultura e artes fica desonrado, como única ocupação de cativos (FERREIRA, 1876 apud BARBOSA, 2012, p. 27).

Somente no início do século XX ocorreu a implantação de um novo sistema na educação brasileira. Esse sistema era constituído pela escola primária normal e secundária. Nas escolas primárias normais, profissionais e, posteriormente, industriais, ainda dominavam os princípios liberais. Nessa escola havia duas orientações diferentes sobre o ensino da arte, em que uma baseava-se no desenho geométrico e outra no desenho natural. A educação popular, profissional e técnica fundamentava-se na convicção de que o desenho era um alicerce para o ensino industrial. Na escola secundária, a filosofia dos estudos tidos como mentores da mente e transmissores da cultural geral predominavam. Enquanto isso, a legislação brasileira da época não previa a educação artística como componente curricular na escola primária, apenas contemplava o ensino do desenho que, em princípio, era o geométrico.

Barbosa (2012) nos apresenta que, no entanto, a primeira grande mudança metodológica na área da Arte-Educação deve-se ao movimento da “Semana da Arte

Moderna de 22”¹⁴, com Anita Malfatti¹⁵ e Mário de Andrade¹⁶ que, inspirados nas inovadoras classes de Franz Azek na Áustria, organizaram classes de Arte para crianças. Mário de Andrade já possuía artigos escritos sobre o tema da arte para a criança, o que o fez dirigir uma pesquisa sobre a expressão infantil e organizar um curso de História da Arte, na qual a arte da criança era estudada e enfatizada como expressão espontânea e autêntica. Mário de Andrade tinha uma preocupação em decodificar modelos pelos quais os adolescentes veem ou enxergam a Arte, qual o tipo de arte preferida e o que os leva a ter preferência ou a escolher essa área do conhecimento, a fim de, através dessa decodificação, desenvolver mecanismos que aproximassem cada vez mais a sociedade da arte.

Ainda segundo as observações da autora, somente entre os anos de 1935-40 é que a ideia de livre-expressão alcançou a escola pública. Isso ocorreu aliado a uma crise política, com mudanças políticas do sistema de oligarquia para a democracia, fato que exigiu reformas educacionais.

O movimento da “Escola Nova” explodiu no país em 1932 com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros”, numa tentativa de modificar o deficiente sistema educacional existente. A importância da arte na educação como meio para o desenvolvimento da imaginação, criatividade, intuição e inteligência da criança teve esses elementos, defendidos pelos líderes desse movimento, influenciados pelos conceitos de Dewey, Claparède e Decroly.

De acordo com o estudo realizado por Bacarin (2005)¹⁷, em 1948 houve o início da renovação da arte-educação no Brasil por meio da criação da “Escolinha de

¹⁴ A Semana de Arte moderna de 1922 foi uma manifestação artístico-cultural, ocorrida em São Paulo, no Teatro Municipal, entre os dias 11 e 18 de fevereiro. Reuniu diversos artistas que, inspirados nas vanguardas europeias, buscavam um novo conceito, ideal e visão de arte, que valorizasse as essências brasileiras.

¹⁵ Anita Malfatti (1889-1964) foi uma importante artista plástica brasileira. Iniciou os seus estudos em artes ainda criança com sua mãe e, em razão de uma atrofia no braço direito, passou a utilizar o esquerdo para criar as suas obras. Em 1917, a artista realizou a sua primeira mostra expressionista no Brasil, em São Paulo, na Exposição de Pintura Moderna, o que foi um marco para a renovação das artes plásticas no país.

¹⁶ Mário de Andrade (1893-1945) foi um importante escritor modernista, poeta, crítico literário, musicólogo, folclorista e ativista cultural brasileiro. Com um estilo literário inovador, que visava a valorização da identidade e da cultura brasileira, marcou a primeira fase do modernismo. Protagonizou a organização da “Semana de Arte Moderna” de 1922, em São Paulo, com Anita Malfatti, Oswald de Andrade e Menotti Del Pichia, entre outros.

¹⁷ Lígia Maria Bueno Pereira Bacarin é professora da Faculdade do Noroeste do Paraná. As suas pesquisas abordam os temas de: políticas públicas, educação e arte.

Artes do Brasil” por Augusto Rodrigues¹⁸, no Rio de Janeiro. Tal fato fez com que se iniciasse no país uma valorização da arte como livre expressão, abrindo caminhos para o acesso da arte para todos. No entanto, como observamos ao longo da história, o governo não deu à arte o devido valor e o seu potencial contestador, afinal, um cidadão com consciência crítica adquirida por meio da arte pode tornar-se capaz de perceber mais concretamente o rumo da sociedade em que está inserido. Novos meios de comunicação e movimentos podem ser criados pela arte, fazendo com que os indivíduos tomem consciência da sua realidade e possam escolher entre transformar ou não caminhos futuros.

3.1.1 O surgimento da Escolinha de Arte do Brasil

De acordo com os estudos de Bacarin (2005), no ano de 1948, o artista plástico Augusto Rodrigues deu início à divulgação da educação através da arte, baseado em algumas premissas metodológicas da Escola Nova, por meio da fundação da Escolinha de Artes do Brasil (EAB) no Rio de Janeiro, anexa aos corredores da Biblioteca Castro Alves.

Após participar da Mostra Internacional de Desenhos Infantis, esse artista plástico identificou-se com os ideais de Herbert Read, que apresentara no evento suas ideias sobre a arte-educação. Motivado por tais ideais, aliados ao seu forte desejo de renovar os métodos de educação no Brasil, nos quais imperavam processos de humilhação ao aluno, impedindo que esse se expressasse pela arte, Augusto Rodrigues imprimiu na Escolinha¹⁹ a finalidade de desenvolver a capacidade criativa da criança, através do seu desenvolvimento estético, emocional e social, buscando, assim, garantir o respeito à livre expressão da criança. “Transformar a educação e a prática dos professores, era meta da união da arte com a educação, acreditava-se que unicamente dessa forma se conseguiria o respeito integral à livre-expressão das crianças.” (BACARIN, 2005, p. 110).

¹⁸ Augusto Rodrigues (1913-1993) era pintor, desenhista, gravador, ilustrador, caricaturista, poeta e educador. A sua maior contribuição ocorreu por ter sido o pioneiro na idealização e implantação da 1ª Escolinha de Arte do Brasil (EAB), em 1948.

¹⁹ O nome “Escolinha de Artes do Brasil”, no diminutivo, foi dado à instituição de forma afetuosa pelos próprios alunos que frequentavam as aulas. Essa forma de escolha pelo nome fez parte da busca pela não interferência impositiva e direta do professor sobre o aluno, um dos principais ideais defendidos por Augusto Rodrigues (RODRIGUES, 1980).

Em seu início, a Escolinha ofertava aulas de artes de forma gratuita a pequenos grupos de crianças, nas quais os próprios professores levavam os materiais necessários para as atividades. Para lecionar essas aulas, Augusto Rodrigues contava com a colaboração de Lúcia Alencar Valentim e de Margaret Spence. A busca por expandir pelo país o modelo da EAB fez com que fosse criado o Movimento das Escolinhas de Artes (MEA). Assim, surgiram diferentes Escolas de Artes públicas e privadas pelo Brasil, sendo que todas seguiam os fundamentos trabalhados na EAB do Rio de Janeiro, baseados nos princípios da Educação Através da Arte, conforme nos aponta Bacarin (2005), de maneira que possibilitassem ao aluno o desenvolvimento de criações em que se expressassem, sem um padrão a ser seguido, como a autora nos explica.

O MEA propôs como princípio norteador os mesmos postulados da escola nova europeia e norte-americana, do início do século XX e adaptou os princípios de Dewey e Read, a saber, o respeito para com a expressão livre da criança, seu gesto-traço, suas brincadeiras de faz-de-conta, sua espontaneidade. (BACARIN, 2005, p. 110-111).

Aos poucos, a Escolinha de Artes do Brasil, em virtude do seu prestígio e da sua excelência, tornou-se também um centro de treinamento para professores de artes, visto que naquele momento não havia uma formação específica para profissionais que desejassem atuar, lecionando aulas de artes. Em 1958, o Governo Federal introduziu as práticas das escolinhas em escolas públicas, através de classes especiais. Para tanto, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) instaurou um convênio com a EAB nos estados de Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco e Bahia (BACARIN, 2005). Em corroboração, Lima (2012) apresenta que em 1960 a EAB ofertou um Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), sendo coordenado por D. Noemia Varela²⁰ (1926-2016), com a colaboração de importantes nomes da área de arte e educação, como Helena Antipoff, Anísio Teixeira e Léa Elliot. Esse curso, que veio a ocorrer, posteriormente, em outras edições, contribuiu tanto para a expansão da metodologia da Escolinha não só no Brasil, mas também no Paraguai e

²⁰ D. Noemia Varela (1926-2016) foi uma importante arte-educadora brasileira. Em 1953, criou a Escolinha de Arte do Recife. Por defender a visão de uma educação inclusiva, foi uma grande influenciadora do ensino da arte com o objetivo de desenvolvimento da criatividade, fato que veio a caracterizar o Modernismo em Arte Educação.

na Argentina, quanto para que a Escolinha influenciasse o sistema escolar público. Em 1971 havia 32 Escolinhas, públicas e/ou privadas, pelo Brasil.

Na década de 1960 houve a proliferação de movimentos que buscavam a valorização da cultura popular e os seus desdobramentos, tais como o alfabetismo e a educação popular. Esses movimentos ganham espaço e são liderados por pessoas da classe trabalhadora. Enquanto isso, conforme Bacarin (2005), a EAB, que assim como o MEA sofria influência da Escola de Artes e Ofícios de Viena, criada pelo tcheco Franz Cizek no ano de 1897, aproximou sua metodologia da tendência tecnicista, indo a favor dos interesses industriais que buscavam mão de obra qualificada, principalmente, na área do desenho industrial. Barbosa (1989) acrescenta que tais mudanças são reflexos do Acordo MEC-USAID, que visava a implantação da ideologia norte-americana na educação brasileira.

A autora inclui que o fato de o MEA não possuir grande expressividade social, em virtude de o trabalho ser desenvolvido em pequenos grupos ou em forma individual em ateliês e, principalmente, o fato de a visão metodológica utilizada por esse grupo não visar às práticas sociais, fizeram com que esse Movimento perdesse espaço.

Em 1971, houve a criação da Lei Nº 5692/71²¹, denominada “Diretrizes e Bases da Educação”, que tornou a Educação Artística uma disciplina obrigatória nas escolas de 1º e 2º grau. Como não havia um curso de formação de professores em grau superior para atender tal diretriz, o governo criou o curso universitário de Educação Artística, em 1973. Esse curso possuía duração de dois anos e visava formar um profissional capaz de lecionar aulas de música, dança, desenho geométrico e artes visuais, o que Barbosa (1989) classifica como um “absurdo epistemológico” (BARBOSA, 1989, p. 171).

A mesma autora apresenta que as Escolinhas perderam poder para as universidades na década de 1970 e para os movimentos populares, assim como a credibilidade, em 1980, por mudanças políticas na EAB do Rio de Janeiro, que acabaram por afastar dela os seus principais mestres. No entanto, a disseminação

²¹ “Art. 7º Será obrigatória a inclusão de educação Moral e Cívica, educação Física, educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º grau, observando quanto à primeira o disposto no Decreto Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969”. (BRASIL, 1971).

da sua metodologia continuou a gerar frutos, principalmente, em cidades interioranas, que viam nas Escolinhas uma oportunidade de ter acesso à arte.

3.1.2 Uma breve recuperação histórica do ballet clássico

Na Europa Ocidental, durante a Idade Média, a Igreja Católica atrelou a dança ao pecado, proibindo as pessoas de realizarem qualquer manifestação corporal. Com o decorrer dos anos, houve o ressurgimento das festas comemorativas a santos, assim como procissões que ganharam as ruas. Somente no século XII, com a dança tornando-se novamente uma distração popular, é que essa arte passou a ser introduzida nos castelos e nas festas da nobreza. Foi nessas festas de corte que surgiu o ballet, a partir do século XV, em Florença, na Itália, no Palácio dos Médicis (RENGEL; LANGENDONCK, 2006).

Com o casamento da rainha italiana Catarina de Médici com o duque de Orléans, posteriormente Rei Henrique II, é que esse tipo de espetáculo, chamado de “Ballet Comique de la Reine”, um gênero do balé de corte, que a dança passou a divertir a corte francesa (BOURCIER, 2001). No entanto, esses ballets²² eram formados por nobres franceses, nos quais o rei interpretava o papel principal que, geralmente, era o de uma divindade.

Durante o reinado de Luís XIV, a dança teve o seu maior desenvolvimento na França. O rei nutria uma paixão por essa arte e, além de fazer aulas regularmente, criou personagens para si próprio, sendo o “Rei Sol” o mais famoso e que veio à referenciá-lo. De acordo com a jornalista brasileira e crítica de dança, Portinari (1989), no ano de 1661, Luís XIV fundou a “Academie Royale de la Danse”, hoje intitulada “Ópera de Paris”. Com isso se iniciou a profissionalização do ballet, deixando de ser ele algo exclusivo da corte. Nesse período ocorreram importantes avanços técnicos, dentre eles o desenvolvimento das cinco posições básicas do ballet por Pierre Beauchamp²³, segundo os quais todo e qualquer movimento deveria

²² A palavra “ballet” é de origem francesa e se refere à técnica de dança clássica, por esse motivo não se encontra no dicionário brasileiro. No entanto, podemos também nos referir a essa técnica por “balé”, uma forma aportuguesada da palavra original. Ambas as formas de se referir estão corretas, no entanto, ainda se observa uma preferência pelo uso da escrita da palavra em francês.

²³ Pierre Beauchamp (1631-1705) foi bailarino, coreógrafo e compositor francês, considerado o grande mestre de ballet da história da dança. O maior legado de Beauchamp foi criar e codificar as cinco posições básicas dos pés da dança clássica.

iniciar e terminar em uma dessas posições. Nessa época, a autora nos apresenta que os cargos importantes, como os de coreógrafos, músicos, mestres e bailarinos destaques, eram compostos exclusivamente por homens.

No século XVIII a mulher começou a ter pequenas aparições nos ballets. Podemos citar a bailarina belga Marie-Anne Cupis de Camargo (1710-1770) como uma importante figura, pois ela foi a responsável, em 1726, por executar, pela primeira vez, em público, um movimento técnico tido até então como exclusivo da técnica masculina, a *batterie*²⁴. Nesse período, em 1789, a fim de dar maior liberdade para os bailarinos e, assim, avançar com a técnica clássica, Maillot, costureiro da Ópera de Paris, criou a malha como uniforme e figurino para os bailarinos. De acordo com Rengel e Langendonck (2006), como a igreja ainda possuía uma dominação sobre a sociedade, o papa da época, Pio VI, autorizou o uso da malha, porém, essa deveria ser na cor azul para não se aproximar, de forma alguma, do tom da pele dos europeus, ou seja, branco.

No entanto, a grande transformação da dança ocorreu com a publicação das “Cartas sobre a Dança”²⁵ pelo francês Jean-Georges Noverre²⁶ (1721-1810), no ano de 1760, na França. Essas cartas eram um manifesto para que a dança se tornasse um espetáculo independente das festas da corte, onde ideias e sentimentos pudessem ser expressos, além de haver maior desenvolvimento entre os personagens em cena e menos formações geométricas com os bailarinos. Seguindo essas inovações sugeridas por Noverre, em 1786, Jean Dauberval (1742-1806), importante coreógrafo francês, criou a obra “A fillé mal gardeé”²⁷ para a companhia de Ballet de Bordeaux. A utilização de gestos e expressões faciais foram elementos

²⁴ Termo técnico francês que significa bateria. É utilizado para se dirigir a passos batidos, no qual as pernas executam movimentos em que se batem juntas ou uma de encontro a outra, sendo a batida realizada na região da panturrilha da perna. A *batterie* é considerada um elemento do virtuosismo técnico da técnica da dança clássica.

²⁵ “Cartas sobre a Dança”, tradução do título original “Letters sur la Danse”, de autoria de Jean-Georges Noverre, foi publicada pela primeira vez em 1760 em Stuttgart e Lyon. Nessa edição havia um total de quinze cartas em que o autor defendia a atribuição de expressividade à dança por meio da pantomima, simplificando alguns movimentos e desenvolvendo a expressividade na interpretação, a fim de sensibilizar e emocionar o público.

²⁶ Jean-Georges Noverre (1721-1810) foi um importante professor e coreógrafo francês responsável por modificar o conceito de criação em dança através da publicação das “Cartas sobre a Dança”. Devido a sua grande importância para essa arte, o dia do seu nascimento, 21 de abril, foi escolhido pela UNESCO para se comemorar o “Dia Internacional da Dança”.

²⁷ Sua tradução é “A filha mal guardada”. O enredo desse ballet conta a história de uma rica fazendeira francesa que, após ficar viúva, decide casar sua filha com o filho de um rico fazendeiro. Porém, sua filha está apaixonada por um dos empregados da sua mãe. No final, os amantes conseguem ficar juntos.

que, pela primeira vez, passaram a fazer parte da dramaticidade de um espetáculo de ballet. “A jovem mal vigiada é muito significativo para a história do balé e da dança, pois é considerado o balé mais antigo e que muitas companhias ainda hoje mantêm no seu repertório” (RENGEL; LANGENDONCK, 2006, p. 23). Dessa forma, esse ballet é considerado o primeiro ballet de repertório apresentado ao público. No entanto, sua história possui mulheres como personagens principais, ao contrário dos enredos dos ballets criados até então, nos quais o homem era o protagonista. Tal fato demonstra a ascensão feminina na dança clássica.

A partir de então, a mulher passou a ganhar espaço em cena, o que se evidenciou em 1830, com o surgimento do ballet romântico na França e que logo se espalhou por toda a Europa ocidental. Neste período, as obras buscavam elucidar as fantasias e sentimentos do ser humano, dando vazão a fadas, feiticeiras e, principalmente, caracterizando a mulher como um ser frágil e dominada pelo sentimento do amor.

O homem, considerado exclusividade na dança do século XVIII, passou a ocupar um lugar subalterno no princípio do século XIX. A mulher foi idealizada, elevada a uma esfera sobre-humana, e o homem, que deixou de ser o herói, passou a ter papel secundário. Sua função, durante os espetáculos, resumia-se a levantar a bailarina, quando necessário (RENGEL; LANGENDONCK, 2006, p. 26-27).

No entanto, nos enredos dos ballets criados nesse período, por mais que a mulher tenha ganhado espaço cênico e técnico, ela era tida como um ser frágil e fruto do desejo masculino, permanecendo as ações diretas da história sendo executadas por um personagem do gênero masculino.

O grande avanço técnico e cênico do ballet ocorre em 1832, com o desenvolvimento da sapatilha de pontas pelo *maître* e coreógrafo Felipe Taglioni. Tal acessório, que viria a se tornar obrigatório símbolo da figura de bailarina, foi utilizado em cena pela primeira vez por sua filha, Maria Taglioni, tida como um ícone deste período por demonstrar tamanha suavidade e leveza em seus movimentos. A sapatilha de pontas foi apresentada ao público na estreia do ballet coreografado pelo próprio Felipe, “La Sylphide”, com Maria interpretando o papel principal, Effie. Este ballet abrangeria todos os elementos fundamentais característicos do período romântico, tais como o predomínio do sobrenatural e a morte por amor da personagem, principal como um destino consumado. “La Sylphide” também trouxe

avanços nos figurinos, o que, além de possibilitar maior habilidade técnica, também se tornou símbolo do ballet.

Seu traje, desenhado por Eugène Lami, lançou o modelo da época e continua sendo usado até hoje: o *tutu* romântico, de corpete ajustado que deixa ombros e escápulas nus, e saia de tecido vaporoso, em várias camadas, de comprimento *mi-mollet* (PORTINARI, 1989, p. 87).

A partir de então, esses elementos foram explorados nas obras posteriores e ganharam grande importância na história do ballet e continuam sendo apresentadas até hoje, tais como “Giselle”, “La Bayadère”, “Lago dos Cisnes”, entre outras.

Com a guerra franco-prussiana, em 1870, inicia-se a decadência do ballet francês, impulsionada, especialmente, pelo fato de a Ópera de Paris ficar fechada por um ano. Em decorrência de tal fato e da crise financeira vivenciada na Europa, a Rússia torna-se o abrigo dos principais artistas europeus. Isso ocorreu tendo em vista que, desde o czariado de Pedro, o Grande (1672-1725), os czares vinham incentivando o desenvolvimento artístico russo por meio de fortes patrocínios de artistas estrangeiros para que esses criassem características próprias para a arte russa. “O patrocínio imperial incentivou a vinda do que a França e a Itália tinham de melhor em matéria de professores, coreógrafos e intérpretes cuja contribuição será do máximo relevo” (PORTINARI, 1989, p. 101).

A partir de então, a Rússia passou a ser o centro das artes, sendo que o seu maior desenvolvimento artístico deu-se pelos famosos ballets criados por Marius Petipa²⁸ (1818-1910), *maître* e coreógrafo francês, mas que adotou a Rússia como seu país, assim como pelas composições exuberantes de Piotr Ilitchi Tchaikovsky²⁹ (1840-1893), músico russo que compunha para a maioria das obras de Petipa. Entre 1869 e 1910, o coreógrafo criou mais de sessenta obras, as quais eram ricas em virtuosismo técnico e tinham como características, em sua maior parte, abordar o folclore russo e espanhol. Já na parte pedagógica, os russos foram os responsáveis por estabelecer uma tradição pedagógica nas suas escolas, pois primavam pela excelência no desenvolvimento técnico. Tal fato levou a codificação da técnica do

²⁸ Considerado o “pai” da dança clássica e um dos coreógrafos mais importantes e influentes da história da dança. Por ter um estilo coreográfico grandioso, exigia grande virtuosismo técnico e dramático dos seus bailarinos. Entre os seus principais trabalhos estão os ballets de repertório “O Lago dos Cisnes”, “La Bayadère”, “Raymonda” e “A Bela Adormecida”.

²⁹ Compositor russo do período romântico, sendo o primeiro a conquistar fama internacional. Suas obras estão entre as mais populares do repertório clássico.

ballet russo, em 1934, pela *maître* Agrippina Vaganova³⁰ (1879-1951). O método em questão é utilizado e disseminado pelo Ballet Bolshoi até hoje, tido como um dos mais complexos e excelentes.

A Rússia foi palco para uma terceira revolução na dança, na qual o seu personagem principal foi o diretor e mecenas Sergei Diaghilev. Esse diretor nutria a necessidade de uma mudança no cenário da dança russa, desconectando-a da era Petipa por meio da modernização dos cenários, na qual esses deveriam ser concebidos por artistas renomados, ganhando maior destaque nas obras, assim como mudanças nas composições musicais. Com a responsabilidade de apresentar o ballet russo aos franceses, em 1909, por meio de uma *tourneé* em Paris, esse diretor abriu as portas para as modificações na dança, de modo que a criatividade, o dinamismo e o respeito às particularidades técnicas ganharam a Europa e, posteriormente, a América Central e do Sul por meio da sua companhia, “Os Ballets Russos de Sergei Diaghilev”. Essa companhia teve, em parte, como responsável por seu sucesso, o exímio bailarino Vaslav Nijinsky. Esse bailarino realizou importantes mudanças no cenário da dança pela criação de polêmicos ballets, tais como “A tarde de um fauno” e a “A sagração da Primavera”, essa última, presente no repertório de grandes companhias atuais. Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), com as dificuldades financeiras e, principalmente, a ausência de grandes talentos, a companhia de Diaghilev chegou ao fim, deixando um importante legado, repleto de mudanças e modernizações para a dança clássica, que vieram a impulsionar o desenvolvimento da dança moderna tanto nos Estados Unidos quanto em países da Europa (RENGEL; LANGENDONCK, 2006).

No Brasil, por mais que Dom João VI tivesse trazido junto a sua corte professores de dança em 1808, o ballet clássico foi apresentado à população por meio de passagens de companhias italianas e da companhia de Diaghilev. No entanto, o seu desenvolvimento somente ocorreu, verdadeiramente, a partir de 1927, com a permanência da bailarina russa, Maria Olenewa, no Rio de Janeiro, onde criou a primeira “Escola de Bailados do Teatro Municipal do Rio de Janeiro”, em 1930, como nos apontam as autoras Rengel e Langendonck (2006). Já em 1943, por

³⁰ Bailarina e pedagoga russa cuja maior contribuição para a dança foi o desenvolvimento de um método para o ensino da dança clássica, o qual foi nomeado de Vaganova. Esse método russo de ensino é mundialmente reconhecido e considerado um dos mais completos, sendo disseminado mundialmente pela Escola de Dança do Teatro Bolshoi.

intermédio de um convite, Olenewa muda-se para São Paulo para dirigir a “Escola Municipal de Bailado de São Paulo”, onde atuou até 1965. Posteriormente, as bailarinas russas e francesas, Nina Verchinina (1920-1995) e Tatiana Leskova (1922), respectivamente, foram as responsáveis pela disseminação da técnica de dança clássica, profissionalização e instituição de companhias de dança pelo país. Dessa forma, o ballet, quando aqui instaurado, já possuía determinadas características enraizadas em si, em especial, no que se refere à questão da técnica e a sua designação própria ao feminino, como elementos da construção corporal e de feminilidade. Essa técnica de dança foi introduzida no nosso país como uma forma de ver e ser mulher, uma representação³¹ do ser feminino, tendo se difundido por profissionais femininas, em sua maior parte. Essas características podem ser apontadas como fatores que levaram, desde o início, no caso do Brasil, a dança clássica a ser uma representação de feminilidade e lugar de construção de um corpo feminino.

3.1.2.1 O corpo no processo histórico

No nosso estudo, achamos necessário discorrer um pouco sobre a história do corpo, mesmo que brevemente, com a finalidade de proporcionar embasamento teórico para a análise dos nossos dados. Le Goff e Truong (2006), dois importantes estudiosos franceses sobre a história do corpo, apresentam em sua obra que esse foi esquecido pelos próprios historiadores, sendo a história, em especial a medieval, chamada como desencarnada. Para eles, falar sobre a história do corpo é algo recente.

Os autores buscam historicizar o corpo a partir da Idade Média, por serem desse período os principais registros da história humana e muitos dos comportamentos atuais da sociedade terem sido concebidos naquele momento. Dessa forma, eles abordam que no período medieval o corpo era tido como resultado de tensões e, naquele momento, a maior tensão que se tinha era sobre o

³¹ Meyer (1998) aborda o termo representação como algo que “envolve as práticas de significação e os sistemas simbólicos através dos quais estes significados – que nos permitem entender nossas experiências e aquilo que nós somos – são construídos” (MEYER, 1998, p. 20). Assim, aproximamos esse termo à segunda premissa do conceito de gênero de Scott (1995), no qual ele “é uma forma primária de dar significação às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86).

dilema entre o corpo e a alma, o que demonstra a repressão religiosa sobre o domínio do corpo, em especial, por parte do cristianismo.

Tem-se a bíblia como um grande dominador social, no qual essa busca a associação do corpo feminino ao pecado através da mudança de interpretação do ato de Eva ao pegar a maçã do paraíso, ato esse que na primeira versão bíblica pode ser interpretado como a busca pelo conhecimento e não como algo ligado à questão sexual.

[...] a religião cristã institucionalizada introduz uma grande novidade no ocidente: a transformação do pecado original em pecado sexual. Uma mudança que é uma novidade para o próprio cristianismo, já que, sem seus primórdios, não aparece traço algum de uma tal equivalência, assim como nenhum termo dessa equação figura no Antigo Testamento da Bíblia. O pecado original, que expulsa Adão e Eva do Paraíso, é um pecado de curiosidade e de orgulho. (LE GOFF; TRUONG, 2006, p. 49).

Os autores apresentam que a submissão feminina e a sua desvalorização possuem raiz na igreja. O historiador francês George Duby (2011) corrobora essa ideia ao dizer que a história é masculina, e isso não decorre apenas do fato de essa ter sido registrada por homens, mas, principalmente, por nesses escritos conterem registros da convicção da superioridade masculina, fator institucionalizado pela própria igreja.

Nesse ponto, aproximamos alguns conceitos dos estudos da autora Scott (1995), que, ao abordar as questões de gênero como um conceito analítico aponta em sua primeira premissa que esse “é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 86). Assim, sendo essa preposição formada por quatro elementos na qual o primeiro se refere às representações simbólicas, em que traz, justamente, a figura da mulher atrelada à imagem de Maria e Eva para representar os símbolos de santa e devassa, respectivamente. Desta forma, Scott nos chama a atenção para o fato de como essa visão foi se perpetuando ao longo da história da cultura ocidental, quando os historiadores trouxeram as temáticas sem reflexões, apenas mantendo um determinado modo de ver a própria história. Da mesma forma, a igreja com o seu domínio social divide a partir da Idade Média o corpo em partes, no qual a cabeça e o coração são denominados como partes nobres e o ventre, mãos e o sexo como de baixo valor (LE GOFF; TRUONG, 2006).

Goellner (2013), professora e pesquisadora brasileira nos temas de educação, gênero e corpo, ao abordar a produção cultural do corpo, acrescenta que junto aos fatores ligados à igreja, a ciência teve grande influência na construção da visão e da relação social sobre o corpo. A autora sinaliza que muitas teorias, se utilizando do discurso científico, como o da aparência do corpo, desenvolveram análises de forma a catalogar os indivíduos a partir da suas características físicas, partindo da análise da aparência do rosto, do formato corporal, da cor da pele e cabelos, do tamanho do crânio, das mãos, etc., relacionando cada um desses aspectos com a aptidão para atividades físicas, intelectuais ou, até mesmo, para diagnosticar as pessoas que possuíam outros padrões corporais como loucos. Dessa forma, as mulheres e os negros foram tidos como seres inferiores por terem em seus corpos certas características tidas como negativas.

Essas classificações colaboraram para que diferentes hierarquizações se estruturassem entre os humanos. Por vezes, os negros e/ou as mulheres foram considerados inferiores exclusivamente porque seus corpos apresentavam algumas características biológicas nomeadas por essa mesma ciência como inferiores, incompletas ou díspares. (GOELLNER, 2013, p. 36).

Podemos ver que tais fatores influenciaram e direcionaram as condutas sociais, principalmente a repressão e a não valorização do corpo e da sua atividade física, assim como a desvalorização da mulher e de tudo o que é considerado feminino, visto que a igreja implantou na sociedade uma mentalidade de valorização do masculino e da racionalidade, embasada no endeusamento de um ser masculino, o Cristo. Tais fatos reverberaram na sociedade de corte, compreendida entre o fim da Idade Média e o início do século XIX, deixando resquícios até os dias atuais, principalmente, no que se refere às normas comportamentais.

Como podemos ver, o corpo é um elemento histórico, produzido pela e na cultura, constituído por diferentes marcas, tempos, espaços e conjunturas sociais étnicas, econômicas, entre outras (GOELLNER, 2013). Ele deve ser compreendido como algo mutável, em constante mudança e sujeito a intervenções oriundas tanto do desenvolvimento científico quanto do tecnológico ou cultural, pois são esses fatores que produzem e reproduzem nos corpos os seus discursos e as suas representações.

Dessa forma, apresentaremos de forma breve o quanto essa concepção medieval de corpo influenciou o desenvolvimento da dança de corte, transformando-a na dança clássica.

3.1.2.2 Luís XIV e o seu legado: da dança de corte à dança clássica

O sociólogo alemão Norbert Elias (2001) aborda que a sociedade de corte teve seu apogeu na França, durante o reinado de Luís XIV (1643-1715). Tendo a representação social como fator fundamental e, pelo fato de o rei ter exercido importante atividade no desenvolvimento das artes na França, em especial da dança, o corpo foi compreendido durante o seu reinado como um elemento de destaque. Tal sociedade era composta por nobres e aristocratas, os quais viviam em torno dos afazeres do rei no Palácio de Versalhes.

Luís XIV, como já abordado anteriormente, ficou conhecido como o “Rei Sol”, e esse codinome lhe foi atribuído, justamente, pela sua forma de governar que, conforme Elias (2001), tratava-se de uma política absolutista baseada na busca pelo prestígio e no domínio sobre os outros. Para que tantas distinções sociais fossem notórias, Luís XIV evidenciou e aperfeiçoou as normas de etiquetas e de boas maneiras, fazendo com que, assim, a postura e os trejeitos de um nobre fossem notados por todos, sendo tais aspectos fatores de distinção social.

O mesmo autor apresenta que o livro de Erasmo de Roterdã, “A civilidade pueril”, publicado pela primeira vez em 1530, no qual o autor defende ideais aristocráticos destinados exclusivamente a meninos, apresentava regras e noções sobre o corpo, de como se vestir, andar, olhar, gesticular, se portar a mesa, maneiras de se dirigir aos mais velhos, de dormir e jogar, aspectos que o próprio Roterdã nomeou de processo de civilização. Esse livro teve importante influência social no período final da Idade Média, passando a se tornar um livro escolar. Para Elias (1994), essa obra influenciou profundamente a formação dos costumes ocidentais, sendo esses implantados no processo de civilização através da etiqueta e cerimonial da corte, tornando-se destaque no reinado de Luís XIV. Com a ascensão do conceito de civilidade, tido como o conjunto de regras compilado por Roterdã, o corpo passou a ser valorizado em uma nova forma, sendo esguio, alongado, magro e com gestos comedidos (ELIAS, 1994).

Em concomitância a tais fatores, Luís XIV institucionalizou a dança, em especial, a partir da fundação da Academia Real de Belas Artes em 1661, além de sistematizar a dança de corte, fazendo dessa arte uma obrigação para os conhecimentos e a educação de todo nobre. Com isso, para o filósofo e cientista político brasileiro, Renato Ribeiro (1998), a incorporação de gestos delicados e gentis reverberavam o poder central do rei, distinguindo os nobres pelos gestos cortesões presentes na dança. O autor Elias (2001) reforça tal visão, alegando que a dança se tornou para os nobres um hábito essencial de distinção social. A sociedade cortesã aceitou e internalizou a ideologia das normas de etiquetas proliferadas no reinado de Luís XIV, acreditando que essas os tornariam reconhecidos como nobres, os diferenciando. Dessa forma, a dança era veículo de expressão da nobreza, o que o autor chama de “natureza incorporada”, oriundo de um código de comportamentos.

No seu reinado, Luís XIV também fez uso da dança como veículo de propaganda para consolidar o seu poder, expandindo os seus domínios para o controle político sobre a produção artística. O autor apresenta que a dança também atuou como meio de repressão de sentimentos, através dos códigos padronizados pelo absolutismo do rei, o que foi denominado de “etiqueta do corpo”. Com o domínio de Luís XIV sobre a dança, essa arte deixou de ser considerada uma manifestação artística e passou a ser uma forma de obediência ao rei e ao seu poder.

Em decorrência de tais fatos, houve uma profissionalização da dança, de modo que se distinguiu a dança de corte, aquela realizada pelos nobres com passos determinados, dançada em pares e com coreografias que faziam parte da educação desses, do balé de corte, que era criado por mestres de dança, constituído por cenário, roteiro, figurino e música, no qual se misturava o teatro, o canto, a dança e a poesia. Com esses novos elementos que compunham o ballet de corte, surgiram profissões, tais como as de coreógrafo, figurinista, compositor, *maître* de ballet e bailarino. Os alunos da Academia Real de Belas Artes, criada por Luís XIV, eram os dançarinos que tinham condições de participar dos balés de corte. Dessa forma, houve a valorização dos professores de balés, cargos ocupados exclusivamente por homens e que tivessem genealogia nobre, como apresentado pelo professor francês e historiador de dança, Paul Bourcier (2001).

Luís XIV construiu no seu reinado o berço da dança clássica, uma arte com gestos comedidos e artificiais, porém, ao mesmo tempo repleta de dificuldades

técnicas, fazendo assim com que os seus praticantes se tornassem cidadãos diferenciados, reprodutores de gestos artificiais e comedidos.

Assim, surge uma arte artificial e rigorosa, em que o significante tem mais importância que o significado, o gesto mais importância que a emoção que o produz. Há a ruptura entre interioridade e exterioridade, o que explica o fato de a dança clássica ser um repertório de gestos sem significado próprio. (BOURCIER, 2001, p. 113).

Esses aspectos permaneceram no posterior desenvolvimento técnico dessa arte e se perpetuam até a atualidade, o que instiga muitos estudiosos da área a pesquisar e a experienciar a desestruturação dessa arte, visto que, conforme já abordado anteriormente, nossa sociedade vem passando por diversos processos de mudanças, em especial, no que se refere à hierarquização.

A seguir apresentaremos um histórico sobre a Escola de Artes de Chapecó (EAC), em Santa Catarina, instituição pesquisada no nosso estudo, no qual destacaremos tanto os seus aspectos socioeducacionais quanto a influência do Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil no seu processo de implantação e, conseqüentemente, na estrutura do curso de técnica de dança clássica.

3.2 O NASCIMENTO DA ESCOLA DE ARTES DE CHAPECÓ

A partir das contribuições dos estudos sobre os aspectos socioculturais da Escola de Artes de Chapecó (EAC), no período de 1979–1996³², a autora Caramori³³ (1998) abordou que, com a disseminação dos conceitos da arte-educação no Brasil, no ano de 1974 foi criado o Conselho Municipal de Cultura de Chapecó, instaurando, assim, um plano de política cultural no município. O então Secretário Municipal da Cultura, Educação e Promoção Social, Hilton Rômere, idealizou desde então a EAC, motivado pelos excelentes resultados sociais e educacionais das “Escolinhas de Artes do Brasil”, em especial, a de Florianópolis-SC.

Em 01 de junho de 1979, por meio da Lei municipal Nº 052/79 (CHAPECÓ, 1979), nasceu a EAC, pela criação do então prefeito Milton Sander, com a missão

³² Monografia apresentada para obtenção do grau de especialista em Arte-Educação.

³³ Neyla Maria Baú Caramori esteve à frente da Escola de Artes de Chapecó até 2015, ano em que veio a se aposentar. Fez parte do quadro de funcionários da instituição desde a sua fundação, em 1979, atuando como professora de piano e de história da música e/ou gestora. Dedicou grande parte da sua carreira à busca pelo crescimento dessa instituição.

de, conforme Caramori (1998), difundir a arte e a cultura à comunidade chapecoense, sem fins lucrativos. Nessa época, a EAC foi vinculada à Secretaria da Educação, Cultura e Promoção Social e passou a ser mantida pela Prefeitura Municipal de Chapecó, que arcou com os custos de locação do prédio de seu funcionamento e de salário dos funcionários, e pela Associação de Pais e Professores, que arrecadou fundos para a manutenção do espaço por meio da cobrança de uma pequena mensalidade. Esse modelo de gestão se mantém na instituição até o presente momento, a qual pertence, porém, na atualidade, à Secretaria de Cultura.

A criação dessa Escola foi fruto de um intenso trabalho do então Secretário Municipal da Educação, Cultura e Promoção Social que, segundo a autora, afirmava acreditar que a implantação de uma escola desse porte no município tornaria a EAC o primeiro centro cultural e artístico do oeste catarinense. Dessa forma, a Escola veio a ofertar aos alunos meios de praticar e desenvolver aptidões artísticas que favorecessem o “desenvolvimento da capacidade de apreciação, avaliação e valorização do Artístico- Cultural” (CARAMORI, 1998, p. 30).

Conforme o Plano Político Pedagógico (PPP) da EAC (CHAPECÓ, 2017), o início das suas atividades ocorreu no dia 19 de maio de 1980, sob a direção do artista plástico e músico Antônio Chiarello. A autora apontou que a primeira sede da EAC se situava na Rua Nereu Ramos, esquina com a Rua Marechal Deodoro. Segundo a ata de instalação da EAC (1980)³⁴, a Escola iniciou as suas atividades, ofertando os cursos de Acordeon, Piano, Ballet, Violão, Pintura e Desenho à comunidade.

Por meio da análise dos relatos de profissionais que estiveram envolvidos com a instituição desde a sua criação, expressos na pesquisa de Caramori (1998), observou-se que uma das maiores dificuldades da Escola era a falta de um espaço próprio e adaptado para os cursos, assim como ser refém da vontade administrativa, o que gerou uma constante mudança de endereços. Além desse fator, outro elemento destacado nos relatos foi a constante dificuldade financeira enfrentada pela instituição, a qual, muitas vezes, manteve-se por meio do auxílio “da APP³⁵ que sempre colaborou com a direção da escola” (CARAMORI, 1998, p. 64).

³⁴ Disponível no Anexo 2.

³⁵ Associação de Pais e Professores.

Conforme se observou na mesma pesquisa e no PPP da instituição, desde a sua instalação, a EAC passou por diversas trocas de direção, principalmente, nos seus primeiros anos. No entanto, na maioria dos casos, o cargo de direção foi ocupado por profissionais que atuavam na própria instituição e/ou tinham afinidades com a área de Arte-Educação. Analisando essas constantes mudanças de endereços e diretores, observou-se que desde o primeiro ano da EAC houve uma troca do cargo de direção, na qual Antônio Chiarello, diretor da instituição por apenas dois meses, transmitiu tal função para Lurdes Dezan Tomazelli, que permaneceu no cargo até dezembro de 1982. Com a saída de Tomazelli, a Escola passou a ser dirigida pelo professor e artista plástico Agostinho Duarte, que permaneceu por seis anos no cargo. Durante a sua gestão, a instituição passou por duas trocas de endereços, sendo a última sede, durante o seu exercício no cargo, lotada na Rua Jonas Rauen, nº 76, local onde a Escola permaneceu até 1989.

Sob a gestão do mesmo diretor, a Secretaria Estadual de Educação autorizou legalmente o funcionamento da instituição por meio do registro provisório de Nº 2.079³⁶, conforme a Portaria E/101/SC (SANTA CATARINA, 1983), registro sobre o qual a EAC vem atuando legalmente até a presente data.

Segundo Caramori (1998), além da sua atuação como pesquisadora, Neyla Maria Baú Caramori também assumiu a direção da instituição em fevereiro de 1989 e, ao mesmo tempo, a Escola passou a ter sua sede na Rua Benjamim Constante, nº 96 E, local onde permaneceu até o ano de 1995. A autora apontou que a Escola de Artes de Chapecó vinha seguindo um constante crescimento no quantitativo de alunos, sendo que a instituição passou de 300 alunos atendidos para 792 alunos no ano de 1993. Esse crescimento no número de alunos se deu pela oferta de novos cursos, novas vagas e a possibilidade de contratação de novos docentes.

Durante a sua permanência na nova sede, a partir de 1995, situada na Rua João Aurélio Turatti, nº 742 E, a Escola passou novamente por diversas trocas de diretores. Em pouco mais de três anos, três profissionais ocuparam o cargo. Conforme o PPP da instituição, em agosto de 1999, a servidora pública e também professora de ballet clássico, Tatiana Ribeiro Marchese, assumiu a direção da Escola e permaneceu nesse cargo até dezembro de 2004. No período de 1995 a 2002, tempo que funcionou nesta sede, a EAC passou por diversos problemas e, de

³⁶ Uma cópia desse documento está disponível no Anexo 3 desta pesquisa.

acordo com o jornal Diário do Iguaçu (1997), a Escola ficou sob a ameaça de fechar em decorrência da implantação da Lei de Diretrizes e Bases, que impedia a prefeitura de investir parte dos 25% da verba de Educação na instituição. Em tal momento, a Escola enfrentou uma baixa no número de alunos atendidos, a qual, segundo a mesma fonte, em 1997 atendia apenas 580 alunos em 17 cursos ofertados.

De acordo com o apresentado nesse mesmo jornal (DIÁRIO DO IGUAÇU, 1999), o então vereador Márcio Sander, observando as necessidades da Escola e visando o crescimento dela, levou à Câmara Municipal de Vereadores de Chapecó a proposta de uma nova sede para a EAC. Essa proposta baseava-se na possibilidade de a Escola funcionar na região central da cidade, próxima ao terminal urbano de ônibus, com a finalidade de atender um maior número de alunos, bem como de ter um espaço maior e melhor apropriado para as suas atividades.

No entanto, foi somente no ano de 2002 que a EAC passou a ter uma nova sede na região central do município, endereçada na Avenida Nereu Ramos, nº 729 E, local onde mantém suas atividades desde então. Nesse novo espaço, a Escola passou por novas trocas de diretores, porém, menos constantes, sendo gerida novamente por Ricardo Mantelli, pelo período de um ano e, em seguida, por Neyla Maria Baú Caramori, que permaneceu no cargo durante os anos de 2006 a 2015. Atualmente, o cargo de direção é ocupado pela servidora pública Emanuélli Capello.

De acordo com relatório disponibilizado pela instituição, no ano de 2018, a EAC atendeu 1303 alunos em seus 22 cursos ofertados, sendo eles: o de Acordeon, Ballet Clássico, Coral (infanto-juvenil), Desenho, Expressão Visual, Flauta Doce, Flauta Transversal, História da Arte, História da Música, Jazz Dance, Laboratório de Artes Visuais (a partir dos 5 anos de idade), Musicalização Infantil (a partir dos 3 anos), Piano, Pintura, Saxofone, Teclado, Técnica Vocal, Teoria e Percepção Musical, Teorias da Dança, Violão Clássico, Violino (a partir dos 3 anos) e Violoncelo, além de oferecer cinco oficinas *Baby Class* (dos 3 aos 4 anos), Ballet Adulto, Dança do Ventre, Danças Urbanas e Fotografia.

A instituição, como se observa, abriga diversos cursos de diferentes áreas artísticas e foi justamente buscando expor a união e o correlacionamento das diferentes linguagens artísticas que, no ano de 1981, a artista plástica e também professora da Escola, Agnes Rambo, criou o símbolo da EAC. Tal símbolo, tendo como cores oficiais o azul e o branco, conforme se verifica na exposição abaixo

(Figura 1), é composto pela letra “C” que representa a inicial do nome da cidade de Chapecó; por uma “lira” que se refere à simbologia da música; uma “bailarina” como representação da graciosidade da dança e um “pincel” que representa a recriação das formas, concretizando na plasticidade a expressão artística.

Figura 1 – Símbolo da Escola de Artes de Chapecó.



Fonte: RAMBO (1981).

Analisando a trajetória histórica da EAC durante os seus 40 anos de atuação, mesmo com inconstâncias administrativas e dificuldades financeiras, como Caramori (1998) abordou em sua pesquisa, pode-se afirmar que, em termos avaliativos, a instituição foi e é descrita como um marco significativo da arte e da educação regional. Sua criação e desenvolvimento foram e são considerados como uma das importantes manifestações culturais do município de Chapecó e da região, pois, antes da sua existência, os cursos de artes eram somente ofertados em grandes centros, tais como Florianópolis, Curitiba, Porto Alegre e, na época, Passo Fundo.

Fundada em meio ao regime militar, idealizada e fomentada por políticos com proximidade ao regime, como relatado em entrevista pelo ex-prefeito Milton Sander (DIÁRIO DO IGUAÇU, 2019), a Escola, desde o seu início, teve, mesmo assim, a característica de despertar no aluno o senso crítico para a cidadania, conceito esse que permeia as concepções da arte-educação de Read (1983). Esse fato, sem dúvida, ocorreu devido à constante dedicação dos diretores e profissionais da instituição, que contribuíram para que a EAC crescesse não somente em quantidade de alunos atendidos, mas também para o desenvolvimento dos ideais que permeiam a construção de um artista cidadão. A EAC tornou-se, então, um centro de formação artístico e cultural na região oeste (DIÁRIO MANHÃ, 1993) e no estado de Santa Catarina, exercendo influência e desenvolvendo atividades de arte-educação com

várias gerações de crianças, jovens e adultos ao longo da sua história, contribuindo assim, para a formação de uma sociedade com maior senso crítico, estético e político, em virtude dos valores incentivados nela.

Atualmente, essa instituição é reconhecida em nível estadual e nacional pela qualidade de ensino e compromisso social. Em 2014, a Escola recebeu a “Medalha do Mérito Cultural Cruz e Souza”, um prêmio simbólico, entregue a instituições, autores de obras literárias, artísticas, educacionais ou científicas, relativas ao estado de Santa Catarina e reconhecidas pela sociedade, ou a quem tenha contribuído por outros meios e de modo eficaz para o enriquecimento ou a defesa do patrimônio artístico e cultural do estado (SANTA CATARINA, 2014).

Em seguida, através de um levantamento de dados realizado por meio de documentos³⁷ e arquivos disponibilizados pela secretaria e biblioteca da própria Escola às pesquisadoras deste estudo, abordaremos o curso de dança clássica da EAC, apresentando o seu histórico na instituição e as suas especificidades.

3.2.1 O Curso de Ballet Clássico na Escola de Artes de Chapecó

Desde o início das suas atividades, em 1979, a EAC ofertou à comunidade aulas de ballet clássico, nomenclatura que a instituição utiliza para se referir à dança clássica. Em um primeiro momento, as aulas eram lecionadas pela professora Ivanize Spezzia e, em 1984, houve a primeira troca de professor, na qual Jésus Ubiratam assumiu as aulas e permaneceu até 1988. A partir de então, por meio dos documentos acessados pelas pesquisadoras, foi possível observar uma constante descontinuidade de professores no curso, em contraponto à necessidade da contratação de um maior número de profissionais devido ao crescimento da Escola no que se refere ao quantitativo de alunos.

Ao longo das quatro décadas seguintes da EAC, foi possível notar diversas contratações de professoras, no entanto, ao analisarmos reportagens de jornais municipais, no arquivo da instituição, observamos que, quando o curso possuía professores do gênero masculino, havia maior visibilidade do ballet com a mídia e a comunidade, demonstrando, na nossa interpretação, maior valorização da arte. Isso

³⁷ Para essa etapa da pesquisa tivemos acesso aos Trabalhos de Conclusão de Curso de alunos formados que, de alguma forma, apresentavam aspectos históricos do curso. Também tivemos acesso ao acervo de reportagens que abordavam o curso.

pode ser observado na reportagem feita pelo Jornal Cidade das Rosas (1983), do mês de setembro, que engrandecia a presença do profissional Jésus Ubiratam como membro docente da Escola por meio de um convite do então diretor, Agostinho Duarte. O mesmo ocorreu quando os professores Deferson Mello Ferreira e Sérgio de Borba assumiram as aulas no curso de ballet. Reportagens desses períodos, em que tais profissionais eram personagens principais, corroboram a interpretação de que, quando ministrado por professores, o curso possuía maior valorização, legitimando-o perante a sociedade. Esse fato demonstra uma forte tendência na instituição da prevalência do gênero masculino e, conseqüentemente, da identificação desse público com o curso, o que, ao longo da nossa pesquisa, se apresentou de forma contrária.

Podemos citar a formação de inúmeros profissionais artísticos formados pela EAC que atuam como educadores artísticos em vários municípios da região e do estado, o que contribuiu para a dissolução dos valores incentivados pela Escola, bem como para a formação de uma sociedade com maior senso crítico, estético e político. Esse percurso docente, no qual o aluno da instituição, após formado, ingressa no mercado de trabalho artístico-cultural ou artístico-educacional é explicado por Caramori (1998) da seguinte maneira:

[...] a Escola colaborou para o surgimento de outras e novas formas de manifestações artístico-culturais na nossa comunidade, tais como: recitais, exposições e espetáculos de dança. Também influenciou jovens a seguirem o caminho das Artes, tornando-se professores, músicos, artistas plásticos e abrindo as portas da cultura no mercado de trabalho (CARAMORI, 1998, p. 84-85).

Atualmente, o curso de Ballet Clássico da Escola possui em seu corpo docente duas profissionais que se formaram no referido curso e buscaram se aperfeiçoar nos estudos de corpo e educação por meio da Graduação em Educação Física, na ausência regional de um curso de nível superior específico de dança. Portanto, percebe-se a importância da EAC enquanto centro de formação artística e cultural na região oeste, instituição que contribuiu e continua a contribuir para o desenvolvimento de atividades artístico-culturais com diferentes gerações de crianças, jovens e adultos.

3.2.1.1 Características do Curso de Ballet Clássico da EAC

De acordo com o currículo que consta no PPP da EAC (CHAPECÓ, 2017), o curso visa possibilitar ao aluno o desenvolvimento da dança como ferramenta de comunicação para a criação de um pensar crítico por meio da observação e da experimentação de técnicas e improvisações no corpo, além do desenvolvimento da capacidade de pesquisar e de criar.

O objetivo central do curso é o de desenvolver a formação física e psíquica dos alunos a partir do aprimoramento das capacidades criativas, a fim de atingirem o domínio técnico por meio de aulas práticas, teóricas, apresentações, estágio supervisionado, exame prático com presença de banca de professores, avaliações bimestrais e trabalho de pesquisa na área da dança para a conclusão do curso.

O curso possui a duração total de dez anos, incluindo aulas práticas e três anos de aulas teóricas. Crianças com 5 anos completos podem iniciar aulas de ballet, porém, somente a partir dos 7 anos é permitido o ingresso no Programa de Formação em Dança Clássica. No programa, para cada idade e nível é atribuída uma carga horária, sendo que o aluno deve obter o mínimo de 75% de frequência/ano, utilizar uniforme e obter notas iguais ou superiores a 7 na somatória dos bimestres para que, assim, possa realizar o exame de banca ao final de cada ano, no qual o aluno será avaliado pelo próprio professor e outros dois profissionais especialistas que fazem parte do corpo docente da instituição. Além disso, o aluno deve participar de pelo menos uma apresentação ao ano, a fim de desenvolver a sua segurança cênica.

Concomitante às características do curso citadas acima, recuperando o pensamento sobre arte instaurado no Brasil, onde a arte era e, em grande parte, continua a ser considerada como algo elitizado, e, ainda, trazendo contribuições de Souza (2007), que em sua pesquisa explicita como o ballet, historicamente em nosso país, foi tido como extensão da educação para boas moças, iniciamos um questionamento sobre a presença/ausência do sexo masculino nesse curso na EAC, com o objetivo de investigar e conhecer como as relações de gênero podem ser concebidas, construídas, mantidas e naturalizadas a partir de um estudo da cultura educacional dessa instituição.

Assim, formulamos a questão central desta pesquisa: quais foram e são os aspectos socioeducacionais que, historicamente, tornaram frequente a

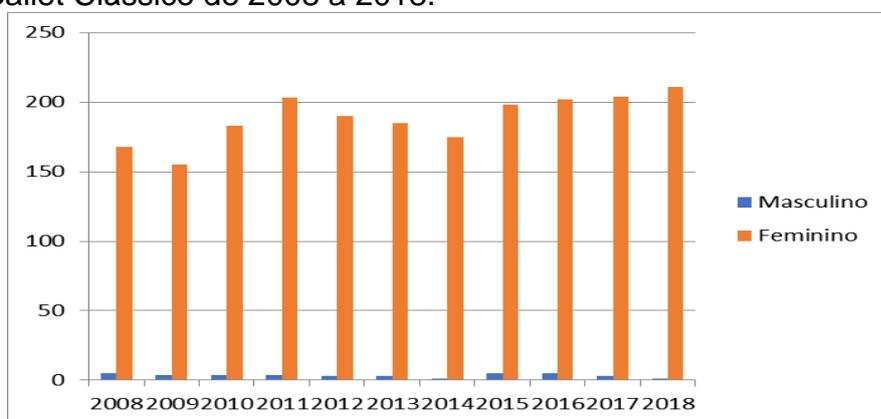
presença/ausência do gênero masculino no Curso de Ballet Clássico, em especial, na EAC? Ao final do estudo, pretendemos contribuir para que a Escola se torne um espaço educacional com maior igualdade de gênero na dança clássica, por meio de mudanças nas concepções naturalizadas sobre a participação dos gêneros femininos e masculinos nessa arte.

3.2.1.2 A presença/ausência do gênero masculino no Curso de Ballet Clássico da Escola de Artes de Chapecó: um levantamento da última década

Ao estudarmos a história da Escola de Artes de Chapecó e, em específico, a trajetória docente do Curso de Ballet Clássico, deparamo-nos com a presença de três profissionais do sexo masculino ao longo dos seus 40 anos de existência e, atualmente, com o corpo docente formado somente por professoras. Buscando identificar a presença/ausência do gênero masculino nesse curso, levantamos dados³⁸ quantitativos de alunos e alunas no curso ao longo dos anos de 2008 a 2018. Os dados foram disponibilizados pela secretaria e pela direção da instituição.

Por meio da análise desses dados, nos quais o público alvo foram os alunos com idades entre 7 e 25 anos, matriculados no Curso de Ballet Clássico dessa Escola, entre os anos de 2008 a 2018, no cenário abaixo (Gráfico 1) foram encontrados os seguintes índices:

Gráfico 1 – Índice quantitativo de alunos/as da Escola de Artes de Chapecó do Curso de Ballet Clássico de 2008 a 2018.



Fonte: SECRETARIA DA ESCOLA DE ARTES DE CHAPECÓ (2019).

³⁸ A instituição disponibilizou o acesso ao sistema de matrículas do Curso de Ballet Clássico, nos anos de 2008 a 2018.

Podemos observar que a presença feminina é significativamente maior em todos os anos, no entanto, entre 2008 a 2011, a presença masculina se encontrava estável, vindo a diminuir no ano de 2012 a 2014. Em 2015 houve um crescimento que permaneceu até 2016. Em 2017 houve uma queda e, logo em 2018, a presença masculina é pequena.

De forma quantitativa e, visando uma melhor interpretação do gráfico, constatamos que em 2008 havia um total de cinco alunos do gênero masculino e 168 do feminino. Em 2009 houve uma pequena queda no número de alunos no curso, porém, o número de alunos não sofreu grande impacto, sendo esse diminuído para quatro alunos e 155 alunas. Em 2010 observou-se uma permanência no quantitativo de alunos do gênero masculino, sendo ele o de quatro, e um aumento no do gênero feminino, crescendo para 183 alunas. O mesmo ocorreu em 2011, quando a instituição permaneceu com quatro alunos no Curso de Ballet Clássico e a presença feminina cresceu para 203 alunas.

A participação masculina, no ano de 2012, decaiu para três e a feminina para 190. No ano de 2013 o quantitativo de alunos se manteve, e o de alunas caiu para 185. Em 2014 a EAC possuía apenas um aluno no Curso de Ballet Clássico e 175 alunas. Em 2015 registrou-se um aumento significativo no número de alunos no curso, quando houve cinco alunos e 198 alunas. Em 2016 se manteve o número de cinco alunos e o de alunas cresceu para 202. No ano de 2017 registrou-se a presença de três alunos e 204 alunas no curso e, em 2018, foi marcado pela presença de apenas um aluno e 211 alunas.

Abordando a permanência dos alunos no curso, nos deparamos com certa descontinuidade, sendo que, em sua maior parte, os registros nos mostraram que esses alunos não davam continuidade à formação, frequentando o curso por 1 ano ou menos. No entanto, identificamos a permanência no curso de um aluno durante 9 anos, sendo esse o único aluno a concluir a formação de bailarino nos anos pesquisados neste estudo. Também observamos que dois alunos permaneceram no curso por quatro anos, sendo a segunda maior permanência no curso. Na sequência, houve cinco alunos que participaram do curso por 2 anos e nove alunos que frequentaram por 1 ano ou menos a formação, não dando continuidade ao aprendizado na instituição. Tais registros evidenciam a descontinuidade da presença masculina no Curso de Ballet Clássico na Escola de Artes de Chapecó, sendo que, ao longo de uma década, um total de dezessete alunos frequentou o curso.

Observamos também que, até o ano de 2014, havia a participação de um professor do gênero masculino lecionando no curso na EAC, porém, ao fazermos uma análise das turmas em que esse lecionava e a que os alunos frequentavam, nos deparamos com o fato de que a maior parte desses não teve aula com o professor do mesmo gênero. Os registros apontam que dos dezessete alunos que frequentaram o curso, dez desses tiveram aula com um professor. Dentre esses, um aluno teve mais de 1 ano de aula com o professor, sendo um total de 4 anos, que, ao mesmo tempo, se referem ao tempo que o mesmo frequentou o curso. Já ao analisarmos se o aluno que se manteve no curso por 9 anos, chegando a sua conclusão, obteve aulas com o professor, observamos que esse aluno teve apenas 1 ano de aula com o professor. Essa baixa presença masculina no curso sugere um distanciamento fomentado por estereótipos ligados à prática educacionais e sociais excludentes ou, até mesmo, a falta de representatividade masculina no curso, seja quanto a docentes e/ou discentes. Esses aspectos retornarão na nossa análise de dados a partir das reflexões propiciadas pelos grupos focais.

4 III ATO: CAMINHOS DOS BASTIDORES

Tendo em vista que toda pesquisa, para que tenha um caráter científico, deve seguir uma indicação metodológica coerente com o seu objeto de estudo, optamos pelo referencial teórico-metodológico sistematizado pelo sociólogo norte-americano John B. Thompson (2007) para o desenvolvimento desta pesquisa.

A Hermenêutica de Profundidade (HP), proposta pelo teórico, é uma metodologia que analisa os significados e os sentidos das palavras, podendo, assim, ser chamada de Teoria da Interpretação. O autor ressalta a importância do processo da interpretação no seu método, ao ponderar que “devemos conceder um papel central ao processo de interpretação, pois somente desse modo poderemos fazer justiça ao caráter distintivo do campo-objeto” (THOMPSON, 2007, p. 355). De acordo com o seu método, os fenômenos culturais são compreendidos como formas simbólicas, ou seja, construções significativas em virtude das quais os indivíduos se comunicam, partilham experiências, concepções e crenças. Dessa forma, procuramos manter uma conexão entre as análises práticas das formas simbólicas, sendo essas compreendidas como os documentos³⁹ da EAC, o sentido e significado das entrevistas realizadas, e o embasamento teórico.

Ao abordar as formas simbólicas⁴⁰ Thompson (2007) argumenta que, no campo das Ciências Sociais, a herança do positivismo é muito forte, o que gera uma tendência a tratar os fenômenos sociais de forma generalizada e, as formas simbólicas em particular, como objetos naturais, passíveis de diversos tipos de análise formal, objetiva e estatística. Assim, o teórico expõe a necessidade de erradicar essa herança positivista, pois tais formas de análises se constituem em um enfoque parcial do estudo dos fenômenos sociais.

Esse método, a HP, é um processo interpretativo composto por três fases, ou procedimentos principais, que são interdependentes e complementares entre si. Essas fases não são etapas cronológicas, mas sim diferentes dimensões de análise que podem ser utilizadas de acordo com o contexto e os objetivos da investigação.

³⁹ Os documentos da Escola de Artes de Chapecó utilizados nesta pesquisa foram: Lei Municipal Nº 052/79 – Autorização para criação da Escola de Artes de Chapecó; ata de instalação; registro provisório Nº 2.079; reportagens de jornais impressos que constam no acervo da instituição; banco de dados do sistema de matrículas interno e o Projeto Político Pedagógico (PPP).

⁴⁰ Para Thompson (2007), toda forma de comunicação é considerada uma forma simbólica, pois veicula informação.

As referidas fases são: análise sócio-histórica, análise formal ou discursiva e a interpretação/reinterpretação. Em cada uma dessas fases é possível aliar diversos métodos de pesquisa, dependendo do objeto específico de análise e das circunstâncias específicas da investigação. Nesta pesquisa optamos por aliar outros dois métodos para contribuir no processo, o que ocorre ao longo da etapa da análise formal ou discursiva. Os métodos selecionados para contribuir com a HP são a Análise de Discurso (AD), conforme a teórica Orlandi (1999), e o Grupo Focal (GF), por meio das orientações de Gatti (2005).

Antes de abordarmos as três fases do método da HP, é necessário compreendermos a interpretação de *doxa* proposta por Thompson (2007). Essa interpretação é tida como a hermenêutica da vida cotidiana, uma breve análise de como os sujeitos entendem a realidade na qual estão inseridos, percebendo opiniões, crenças e compreensões. É considerada o ponto de partida para o trabalho hermenêutico. Dessa forma, o autor considera os seres humanos como constituintes do mundo sócio-histórico, estando inseridos em tradições culturais e contextos sócio-históricos, elementos esses que devem ser considerados no início da pesquisa hermenêutica. Assim, a experiência humana é vista como histórica, o que impacta na compreensão do passado como base para a construção do futuro e fonte para o presente.

4.1 AS TRÊS ETAPAS DA HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE (HP)

4.1.1 1ª Fase: análise sócio-histórica

Essa fase parte do fato de que as formas simbólicas são criadas e circulam em diferentes contextos sociais, espaciais e temporais, por isso o objetivo dessa análise é “reconstruir as condições sociais e históricas de produção, circulação e recepção das formas simbólicas” (THOMPSON, 2007, p. 366). Tendo a compreensão de que as formas simbólicas são produtos contextualizados que possuem a característica e objetivo de comunicar algo a alguém, nesta pesquisa os documentos da Escola de Artes de Chapecó, assim como as entrevistas realizadas com os grupos focais com alunos/as do curso de ballet, são nossas formas simbólicas.

Nessa etapa, o autor propõe quatro níveis de análise, visando obter uma compreensão contextual mais ampla. O primeiro nível refere-se às situações espaço-temporais, nas quais se encontram as características e as condições do espaço (lugar), em nosso caso a EAC, e tempo (período) histórico no qual foi produzida e recebida a forma simbólica. O segundo nível é compreendido como campos de interação das formas simbólicas, nos quais as trajetórias e posições determinam as relações interpessoais já existentes e algumas oportunidades disponíveis entre os indivíduos. Como terceiro nível, apresentam-se as instituições sociais, as quais se referem aos conjuntos relativamente estáveis de recursos e regras, juntamente com as relações sociais que são estabelecidas por eles. A última fase compreende a estrutura social na qual a forma simbólica está inserida. Nessa fase, o pesquisador hermeneuta deve considerar as “assimetrias e diferenças relativamente estáveis que caracterizam as instituições sociais e os campos de interação” (THOMPSON, 2007, p. 367).

Por fim, o autor expõe que a primeira fase do método, a análise sócio-histórica, possui como função

[...] reconstruir as condições e contextos sócio históricos de produção, circulação e recepção das formas simbólicas, examinar as regras e convenções, as relações sociais e instituições, e a distribuição de poder, recursos e oportunidades em virtude das quais esses contextos constroem campos diferenciados e socialmente estruturados (THOMPSON, 2007, p. 369).

4.1.2 2ª Fase: análise formal ou discursiva

A segunda fase do método tem por finalidade examinar a organização interna das formas simbólicas, suas estruturas, padrões, relações e sentidos. Nessa etapa é possível conjugar outros métodos e técnicas de análises, como a Análise de Discurso, a Análise de Conteúdo, entre outros. Nesta pesquisa, optamos pelo Grupo Focal (GF) na perspectiva de Gatti (2005) e pela Análise do Discurso (AD), de acordo com Orlandi (1999). Faremos uma breve abordagem sobre cada método em seguida. A análise formal ou discursiva possui como objetivo entender como as formas simbólicas se organizam, de modo a promover sentidos e identificar quais são esses.

4.1.2.1 Grupo Focal por Gatti (2005)

GF, na perspectiva da teórica brasileira Bernadete Gatti (2005), é um procedimento metodológico muito utilizado em pesquisas das áreas Sociais e Humanas, pois

[...] permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p. 11).

Nesse sentido, a autora propõe que os GF são “[...] particularmente úteis nos estudos em que há diferenças de poder entre os participantes” ou “[...] interesse pelo uso cotidiano da linguagem e da cultura de um grupo particular” (GATTI, 2005, p. 10). Esses aspectos citados pela teórica auxiliam na justificativa da nossa escolha por seu método para a coleta de dados da nossa pesquisa, na medida em que pretendemos conhecer as percepções, características e crenças do grupo em relação aos objetivos do estudo, em que o poder está intrínseco nas relações de desigualdades de gênero.

Seguindo as suas orientações, trabalhamos com grupos homogêneos, sendo eles, no primeiro momento, separados por gêneros e um grupo heterogêneo, do qual faziam parte ambos os gêneros. Mesmo cientes da escassez de participantes do gênero masculino no curso e na instituição pesquisada, conforme já informado em análise anterior, optamos por fazer um recorte por idade, de 7 a 25 anos, e por perspectiva temporal, sendo os participantes alunos ingressos e egressos entre os anos 2008 a 2018. Tais aspectos foram referência para ambos os grupos. Desta forma, obtivemos, no total, oito participantes na pesquisa, sendo dois do gênero masculino e seis do feminino. Esse fato vai ao encontro das orientações de Gatti (2005), que menciona que trabalhar com grupos maiores pode levar ao não aprofundamento do tema em questão, assim como dificultar os registros da atividade.

Essa etapa da pesquisa somente ocorreu após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa⁴¹ da Universidade Federal da Fronteira Sul e posterior entrega às pesquisadoras dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e de Assentimento⁴², assinados pelo responsável legal, em caso de participantes menores de idade. Importante ressaltar que nesses termos havia informações esclarecedoras sobre a pesquisa, como o seu objetivo, os benefícios, os critérios de inclusão e exclusão e, principalmente, os riscos aos quais os participantes estariam submetidos.

Como nossa pesquisa refere-se a um estudo social, tais riscos, mesmo que limitados em razão das entrevistas ocorrerem em ambiente familiar aos participantes, ou seja, em uma sala de aula de ballet, referem-se ao participante poder apresentar nervosismo em expor suas opiniões, desconforto em vivenciar situações de divergências de posicionamentos, viver ou reviver, se houver, situações de preconceito de gênero, devido ao fato de a pesquisa instigar a reflexão acerca dessas questões. Contudo, foram tomadas medidas de mediação dos Grupos por parte da pesquisadora, de forma que cada indivíduo tivesse seu direito de expressão preservado. Outro requisito foi o de o participante ser voluntário e ter disponibilidade para as datas e horários pré-estabelecidos.

Para a realização dessa atividade, além do roteiro com questões norteadoras para a coleta de dados, utilizamos gravadores de vídeo e de áudio como meios de registro do material e, também, como suporte para a sua transcrição. Através da coleta de dados realizada por meio das entrevistas, ao utilizá-las na nossa análise, a fim de preservar as identidades dos participantes, utilizamos nomenclaturas para nos referirmos aos grupos, tais como GFHoF para denominarmos o Grupo Focal Homogêneo Feminino, GFHoM para o Grupo Focal Homogêneo Masculino e GFHet para o Grupo Focal Heterogêneo, assim como a indicação das linhas correspondentes às falas na transcrição. Da mesma forma, no material transcrito, o acréscimo do numeral serviu para identificar o participante, por exemplo: GFHoF1, GFHoM2 e GFHet1. Porém, no decorrer das nossas análises, para um melhor entendimento das narrativas, optamos por utilizar pseudônimos para nos designarmos aos bailarinos/as entrevistados/as.

⁴¹ O Parecer Consubstanciado (excerto) encontra-se no Anexo 8.

⁴² O modelo dos Termos (excertos) utilizados encontra-se nos Anexos 5, 6 e 7 deste estudo.

Após a transcrição dos dados levantados, e com o auxílio da Análise de Discurso proposta por Orlandi (1999), objetivou-se realizar a terceira etapa do método hermenêutico de Thompson (2007), que consiste na reinterpretação dos dados, baseados nas fases anteriores desse estudo.

4.1.2.2 Análise de Discurso na perspectiva de Orlandi (1999)

De início salientamos que, nesta pesquisa, não temos como objetivo esgotar a teoria da Análise de Discurso proposta por Orlandi (1999). A autora e pesquisadora brasileira aborda a Análise de Discurso como uma interpretação da linguagem, na qual o sujeito e a produção de sentidos estão envolvidos por meio da discussão entre o simbólico e a inevitável ação de interpretar. Na sua proposta, os estudos discursivos interligam a linguagem com a exterioridade, fazendo com que só haja sentido na linguagem se essa se relaciona com o sujeito e a história.

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: como estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 1999, p. 15).

Segundo a autora, a AD possui como objetivo principal a compreensão das formas pelas quais se desenvolvem os sentidos da linguagem. Para tanto, as bases dessa teoria encontram-se em dois dispositivos, no teórico da interpretação e no analítico. Para a análise, em ambos os dispositivos, o sujeito pesquisador não pode ignorar a relação histórica entre o tempo e a sua formação social, levando em consideração apenas o que está sendo dito, mas, também, considerando o que não é permitido dizer.

Na nossa pesquisa, a AD foi utilizada para compreender e interpretar os dados coletados nos grupos focais, tendo em vista a importância da linguagem, seja como meio de estabelecer, perpetuar ou reproduzir significados. A linguagem e a sua importância são reconhecidas por alguns teóricos abordados anteriormente, como, por exemplo, Andreoli (2010c), Risner (2008), Souza (2007) e Scott (1995).

4.1.3 3ª Fase: Interpretação/Reinterpretação

Nessa última fase do método proposto do Thompson (2007), é o momento no qual se deve retomar os resultados das etapas anteriores, com o objetivo de gerar uma interpretação crítica e criativa por meio do processo de síntese que engloba o conteúdo das formas simbólicas e da análise da sua produção. O pesquisador hermenêuta precisa conceber uma explicação e argumentação interpretativa, fundamentado no campo pré-interpretado para que, assim, realize a reinterpretação apoiado nas análises das formas simbólicas que foram disseminadas pelo contexto social. Thompson (2007) apresenta que esse processo de interpretação/reinterpretação é conflituoso, pois

É essa possibilidade de um conflito de interpretações, uma divergência entre uma interpretação de superfície e uma de profundidade, entre pré-interpretação e reinterpretação, que cria o espaço metodológico para o que eu descreveria como *o potencial crítico da interpretação* [...] (THOMPSON, 2007, p. 376, grifo do autor).

Tal posicionamento é compreendido como a justificativa do pesquisador para o uso do seu método, a HP. Dessa forma, na nossa pesquisa, por meio dos levantamentos realizados pelos grupos focais e pela Análise de Discurso, reinterpretamos o que os alunos e alunas do Curso de Ballet Clássico da EAC já possuíam como interpretado nos seus discursos sobre a presença/ausência do gênero masculino nesse curso, com a finalidade de compreender as desigualdades de gênero enraizadas nesse espaço.

4.2 A HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE (HP) NA PESQUISA EM DANÇA: UMA ALIADA PARA A COMPREENSÃO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO NA DANÇA CLÁSSICA

A partir de agora daremos início ao caminho metodológico que percorremos ao longo desta pesquisa. Ao obtermos a organização metodológica da HP como algo flexível, com a sua aplicação em diferentes campos de estudos, optamos pela aplicação desse método na nossa pesquisa na área da Dança. O olhar hermenêutico, nesse caso, necessitou passar pelo contexto sócio-histórico da dança clássica, no qual essa arte, até o fim do século XVIII, era exclusivamente praticada

por bailarinos do gênero masculino, até chegar à contextualização atual desse cenário. A partir de então, foi possível uma reinterpretação, com o objetivo de entender o que levou à tamanha desigualdade de gênero nessa técnica de dança, classificando-a como uma arte efeminada.

Em corroboração à flexibilidade da aplicação da HP para a pesquisa em dança, ao abordar a relação entre sujeito e identidade na sua pesquisa etnográfica com bailarinos do gênero masculino, Souza (2007) comenta a proposta de Woodward (2000), na qual “os discursos e os sistemas de representações constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2000, p. 17). Aqui podemos também citar a Análise de Discurso como aliada para a interpretação da linguagem.

Um caminho para que o pesquisador obtenha fontes e subsídios para a sua pesquisa é efetuar um recorte etnográfico, selecionando uma instituição social e educacional, a qual pode ser um centro de formação de bailarinos, como no nosso caso, em que pesquisamos a EAC. Nesse sentido, realizou-se a primeira fase do método, a análise sócio-histórica da instituição, por meio de levantamentos de dados com o auxílio de documentos institucionais. A partir de então, passamos para a segunda fase, a análise formal ou discursiva, na qual realizamos um levantamento de interpretações por meio de entrevistas com os praticantes da técnica na referida instituição, ou seja, com alunos ingressos e egressos do gênero feminino e masculino que frequentaram o curso entre os anos de 2008 a 2018. Optamos por compor nossa pesquisa com a participação de alunos ingressos e egressos por dois motivos: o primeiro pela evidência da escassez quantitativa de alunos do gênero masculino, fato que constatamos na primeira fase da pesquisa; o segundo é por percebermos, também através da primeira fase da pesquisa, uma grande evasão e não permanência dos alunos do gênero masculino no curso. Dessa forma, achamos pertinente buscar os motivos que os levaram à desistência e, assim, identificá-los e compará-los aos motivos das desistências femininas que, conforme os dados obtidos na instituição e a nossa análise, ocorreram em menor quantidade.

4.2.1 A caminho do palco

Dados os passos anteriores, a partir de agora descreveremos as cenas que compuseram a nossa caminhada metodológica ao palco do nosso espetáculo.

Ancoradas na metodologia da HP, a qual é também chamada de Teoria da Interpretação por analisar os significados e sentidos das palavras, aliada à metodologia de Grupo Focal, proposta por Gatti (2005) para a etapa de coleta de dados e, posteriormente, à Análise de Discurso, de acordo com Orlandi (1999) para a etapa da análise dos dados, o estudo ocorreu nas dependências da instituição pesquisada, a Escola de Artes de Chapecó, em data e horário agendados em comum acordo entre as partes (pesquisadora e instituição), com horário fora da carga horária dos alunos do curso. Para os alunos que estavam cursando a formação, o convite foi feito via carta de apresentação da pesquisa, juntamente com os termos confeccionados pela pesquisadora, seguindo as normas e recomendações éticas, enviada ao aluno pela professora da instituição. Já no caso dos ex-alunos, ou seja, dos egressos, eles foram convidados pela pesquisadora via telefone, redes sociais e demais meios de comunicação, a partir dos contatos disponibilizados pela própria instituição à pesquisadora.

A amostra para o estudo ocorreu por meio de três grupos focais, sendo um grupo do gênero masculino, outro do feminino e o terceiro de ambos os gêneros, ou seja, formado pela totalidade dos participantes dos dois grupos anteriores, sendo que cada grupo foi composto por dois a dez participantes, seguindo-se os ensinamentos de Gatti (2005), que afirma que para um maior aprofundamento do tema entre os entrevistados, os grupos não devem exceder ao quantitativo de dez participantes.

Ao considerar a real probabilidade de que nem todos os convidados fossem participar e de que seria necessária a obtenção de uma amostra que não fosse excessivamente pequena, em especial no caso do gênero masculino, marcado pela escassez de participantes no curso, foi solicitada à instituição a totalidade dos contatos de ingressos e egressos, respeitando-se o critério temporal e o de idade. No caso das participantes do gênero feminino, para que não houvesse uma discrepância de convidadas em relação ao gênero masculino, foi convidada a mesma quantidade de participantes do outro grupo.

Assim, os sujeitos participantes, entre alunos e ex-alunos, estiveram presentes na Escola de Artes de Chapecó para a realização das entrevistas, em data e horário combinado, em comum acordo entre a instituição e pesquisadora. Ao chegarem à instituição, foram encaminhados para uma sala de aula de ballet clássico, ambiente familiar a eles. Optamos por realizar a nossa pesquisa nesse

espaço por ele conter elementos que se faziam presentes no direcionamento da entrevista. Para que o ambiente fosse um espaço acolhedor e, principalmente, que os participantes ficassem à vontade no local, a pesquisadora optou por dispor colchonetes no chão, em formato de círculo, trazendo às entrevistas uma interação entre os participantes e uma proximidade com a própria pesquisadora, visto que ela também permaneceu no círculo junto aos entrevistados. Os colchonetes também são elementos que estão presentes na rotina do bailarino.

Dessa forma, as entrevistas foram realizadas na seguinte ordem: no primeiro momento com o grupo focal homogêneo masculino (GFHoM); no segundo momento com o grupo focal homogêneo feminino (GFHoF); e no terceiro momento com o grupo focal heterogêneo (GFHet), contemplando os dois gêneros. Todas as entrevistas ocorreram no mesmo dia e local, levando-se em conta o período de 60 a 90 minutos para cada grupo. As entrevistas foram realizadas pela própria pesquisadora, que a norteou com o auxílio de um roteiro⁴³ com questões pré-determinadas, elaboradas por ela mesma a partir dos seus estudos e da sua vivência na área de dança. Para a elaboração desse roteiro, a pesquisadora também buscou seguir as orientações de Gatti (2005) que aborda que

O roteiro elaborado como de forma de orientar e estimular a discussão deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos, com abordagem de tópicos não previstos, ou deixando-se de lado esta ou aquela questão do roteiro, em função do processo interativo concretizado. O próprio processo grupal deve ser flexível, embora sem perder de vista os objetivos da pesquisa. (GATTI, 2005, p. 17).

Importante ressaltar que cada participante entregou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e/ou Assentimento, assim como a Autorização de Uso de Imagem e Voz, só imagem ou apenas voz, para a pesquisadora antes de iniciarem as entrevistas. Vale ressaltar que tanto nas autorizações quanto no momento das entrevistas, foi salientado o cumprimento da obrigatoriedade de anonimato dos participantes, de modo que se faria uso de pseudônimos para se referir às falas coletadas, as quais poderiam ser utilizadas na nossa análise de dados. A devolutiva dos dados ocorreu em dois momentos, sendo o primeiro logo após a entrevista com cada grupo, através de um *feedback* da pesquisadora para os

⁴³ Este roteiro encontra-se no Apêndice A desta pesquisa.

participantes e, no segundo momento, através da análise dos dados coletados e reinterpretados pela pesquisadora, em concordância com a sua base teórica e metodológica. Os arquivos físicos e digitais que contêm os dados encontram-se no acervo pessoal da pesquisadora, estando em um HD e também em sua plataforma de documentos online, disponível pelo período de cinco anos, assim como uma cópia desses dados serão encaminhados para o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, posteriormente a defesa e aprovação deste estudo. Após esse período, tais dados permanecerão na plataforma de dados online da pesquisadora.

Como observamos, nessa fase a Análise de Discurso e o Grupo Focal atuaram como métodos aliados. Tendo como base os resultados dessas duas etapas é que iniciamos a terceira fase metodológica, a de interpretação/reinterpretação dos dados. Nesse momento, buscamos entender por meio de quais contextos históricos, sociais e temporais a dança clássica passou a ser correlacionada ao feminino, e como essa desigualdade de gênero encontra-se na EAC a partir da percepção dos participantes acerca da presença/ausência do gênero masculino no Curso de Ballet Clássico na instituição, conforme o nosso levantamento de dados.

A fim de criarmos uma aproximação entre as narrativas dos/as nossos/as entrevistados/as, optamos, nas nossas análises, em apresentar os bailarinos/as do nosso espetáculo, ou seja, os/as alunos/as participantes da pesquisa, por pseudônimos, através de um diálogo entre as suas narrativas e a nossa análise discursiva ou formal, como concebida por Thompson (2007). Também trazemos à luz nossas categorias de análise a partir de uma analogia, apresentando cada uma delas como características de um bailarino. As falas dos/as nossos/as entrevistados/as, ou seja, os recortes discursivos, estarão em caixas de diálogo no corpo do texto, exemplificando a nossa teorização. Dessa forma, nossos/as bailarinos/as entram em cena.

4.3 REVENDO OUTROS ESPETÁCULOS

Para orientar o roteiro a ser seguido na nossa pesquisa, fez-se necessário, como em todo trabalho científico, conhecer as produções existentes sobre o tema pesquisado. Para tanto, optamos por pesquisar os seguintes bancos de dados: repositório de trabalhos apresentados nos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em nível nacional e da região

Sul; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No primeiro momento havíamos optado por realizar tal investigação apenas no repositório de trabalhos da ANPEd e no Catálogo da CAPES, no entanto, pela escassez de estudos, optamos por ampliar a investigação, consultando o repositório da BDTD.

Nas consultas realizadas nesses repositórios, optamos por selecionar trabalhos que se relacionassem com os descritores “dança e gênero” e “dança e masculinidade”. Tais bancos de dados possuem diferentes ferramentas de busca e, visando delimitar a investigação, optamos por, em alguns bancos de dados utilizar filtros, tais como: ano da defesa, área de conhecimento e área de concentração. Ao todo, nos deparamos com um total de cinco estudos⁴⁴, sendo um artigo científico e quatro dissertações, não havendo teses sobre o tema da nossa pesquisa. Um fato que nos chamou a atenção foi a regionalização das pesquisas encontradas, pois todas elas são de pesquisadores vinculados à universidades do Sul do Brasil, sendo 4 pesquisas realizadas no estado do Rio grande do Sul, três delas da Universidade federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)⁴⁵ e um da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA); e um no estado de Santa Catarina, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Iniciamos pesquisando o repositório de trabalhos apresentados na última década (2008-2018) nos eventos da ANPEd, nacional e da região Sul. Nessa plataforma tínhamos como instrumento de recorte os descritores já mencionados, os Grupos de Trabalhos (GT), sendo esses o GT8, que engloba pesquisas sobre “formação de professores”; o GT23, no qual constam pesquisas sobre “gênero, sexualidade e educação”; e o GT24, que abriga pesquisas sobre “educação e arte”. No GT8 e no GT24 não encontramos trabalhos que colaborassem com a nossa investigação a partir dos nossos descritores. No GT23 encontramos, ao longo de dez anos, somente seis trabalhos, sendo cinco em nível nacional e um da região Sul. Desses estudos, e após as suas leituras, em virtude da baixa presença de relações com os termos utilizados na nossa pesquisa e as significações de gênero e, em especial, por não terem a dança clássica e, sim, a dança em espaço escolar e a

⁴⁴ Os quadros com breves resumos dessas pesquisas encontram-se no Anexo 4.

⁴⁵ Tal fato nos remeteu à fertilidade de produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS sobre o tema dança, gênero e educação.

dança enquanto performance como objetos de estudos, optamos por selecionar um trabalho dessa plataforma. Esse estudo selecionado, como abordado no seu próprio texto, faz parte de um recorte da Dissertação de Mestrado do autor.

No repositório da BDTD nos deparamos com um cenário diferente, no qual, ao realizarmos a primeira busca com os descritores “dança e gênero”, encontramos 209 trabalhos. Quando utilizamos o filtro por ano, de 2008 a 2018, esse número reduziu para 177. Assim, visando delimitar ainda mais a busca, fizemos o uso do filtro por assunto, sendo o primeiro “dança”, em que foram localizados 24 trabalhos, e o segundo “gênero”, com dezessete trabalhos localizados. Então, após uma investigação minuciosa entre os trabalhos filtrados, finalizamos a seleção com sete estudos que compreendiam “dança e gênero”, desses, selecionamos três dissertações que, no seu conteúdo, relacionavam-se com os interesses da nossa pesquisa. Quando inserimos os descritores “dança e masculinidade”, com a aplicação dos mesmos filtros utilizados anteriormente, encontramos nove trabalhos, dos quais apenas dois se relacionavam com a nossa pesquisa e que, no entanto, já estavam contemplados na nossa seleção anterior, realizada pelos descritores “dança e gênero”. Dessa forma, ao todo selecionamos três dissertações.

Na plataforma de pesquisa do Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES nos deparamos, no primeiro momento, com um total de 34.651 trabalhos quando pesquisamos com os descritores “dança e gênero”. Ao utilizarmos como filtros de investigação de delimitação o ano, de 2008 a 2018; o de grande área de conhecimento, as Ciências Sociais; e o de área de conhecimento e avaliação, Educação; esse número reduziu para 13.905 estudos. Com o uso dos descritores “dança e masculinidades” e com a aplicação dos mesmos filtros, a plataforma informou um total de 13.795 trabalhos. Por meio de uma pesquisa detalhada, selecionamos quatro trabalhos, todas dissertações, porém três desses estudos já constavam na pesquisa realizada na BDTD. Assim, ao final obtivemos um novo trabalho que dialoga com a nossa pesquisa. Esse estudo, na verdade, data do ano de 2007, porém, tanto pela escassez de material quanto pelo fato de este estudo ser citado pelos demais trabalhos encontrados, optamos por utilizá-lo. No entanto, não sabemos o porquê, mesmo utilizando o filtro “ano”, a plataforma apresenta tal dissertação.

Ao final desse percurso e cientes da escassez de trabalhos com o tema da nossa pesquisa, iniciamos um diálogo entre as questões abordadas a respeito de

dança, em especial a dança clássica, gênero e masculinidades, tanto por nossa pesquisa quanto pelas teorias dos trabalhos selecionados. Sendo assim, por meio da metodologia que escolhemos para orientar o nosso caminho, sendo essa a HP em harmonia com as metodologias do Grupo Focal e da Análise de Discurso, estreamos uma construção e produção de respostas por meio dos questionamentos do nosso espetáculo no nosso próximo capítulo.

5 IV ATO: ENTRE O PALCO E O PÚBLICO: CONHECENDO OS/AS BAILARINOS/AS DESTE ESPETÁCULO

Como exposto no início deste espetáculo, quando está no palco, o/a bailarino/a esquece-se de todas as suas dificuldades e dores e apresenta ao público um resultado, mesmo que esse esteja em constante processo de aprimoramento, como fruto dos seus esforços, das horas de treinamento e da dedicação. Porém, por trás de cada artista há uma história em torno da dança clássica que, se buscássemos conhecê-la, saberíamos o quanto requer, sendo muito mais do que dedicação e privações, mas, acima de tudo, um acreditar em si mesmo, na sua força e no seu sonho.

Nesta fase do nosso espetáculo iremos conhecer um pouco dos/as alunos/as bailarinos/as que entraram em cena, no nosso espetáculo, e mostraram ao público o verdadeiro lado da sua escolha artística. A versão deles muitas vezes não está no palco nem nas coxias, mas está nas ruas, na família, na escola ou no trabalho, perpassa o olhar do questionamento pela escolha em dançar ballet clássico. Lembramos que nossos bailarinos são semi-profissionais, ou seja, estão ou estiveram no curso de formação em dança clássica de uma escola, no nosso caso, no Curso de Ballet Clássico Dança Clássica da Escola de Artes de Chapecó⁴⁶.

Nossos bailarinos serão apresentados através de um diálogo entre o nosso embasamento teórico e a nossa análise discursiva ou formal, conforme os fundamentos hermenêuticos na perspectiva de Thompson (2007), possibilitando, desta forma, a construção da nossa interpretação/reinterpretação. Assim, traremos à luz as contribuições teóricas apresentadas ao longo do espetáculo, como as de Scott (1995; 2012), Louro (1994; 1997; 2001; 2014), Connell (1995) e Kimmel (1998) para abordar questões da teoria de gênero e masculinidades; e Andreoli (2010a; 2010b; 2010c; 2011), Risner (2008; 2009a; 2009b), Santos (2009) e Souza (2007) para tratar das relações, reflexões, questões e construções acerca do masculino na dança, em específico, no caso do nosso estudo, da dança clássica. O método da HP, na perspectiva de Thompson (2007), juntamente e em articulação com a metodologia do GF, de acordo com Gatti (2005), e a da AD segundo Orlandi (1999),

⁴⁶ Relembramos que, por mais que em alguns momentos utilizemos os termos “bailarinos/as”; “meninos/as”, “futuros bailarinos/as”, assim como “alunos/as bailarinos/as”, os participantes da pesquisa são alunos/as, e não bailarinos profissionais.

fornece a nossa pesquisa suporte metodológico para melhor análise do nosso material interpretativo sobre as entrevistas realizadas com ingressos e egressos do Curso de Ballet Clássico da EAC, nos anos de 2008 a 2018.

Os recortes discursivos selecionados, ou seja, as falas dos/as nossos/as entrevistados/as, estarão em caixas de diálogo no corpo do texto, exemplificando a nossa interpretação. Dessa forma, damos início à construção do nosso olhar, não apenas sobre o espetáculo, mas sobre os seus intérpretes e as suas características, as quais iremos conhecer melhor a partir de agora.

5.1 O BAILARINO BASTARDO E A BAILARINA PRINCESA

Como Risner (2008) nos alerta, há pouco tempo, a comunidade científica e da dança passou a dar voz ao silêncio do homem nessa arte. Acrescentamos que não se deu somente voz, mas também visibilidade. Mesmo assim, como já expusemos, há uma imensa escassez de pesquisas sobre o tema. Falar sobre o homem na dança é falar sobre uma minoria da população, que é abafada, silenciada, encoberta e invisibilizada; é falar sobre homens que se encontram fora do modelo hegemônico de masculinidade.

Ao longo do nosso estudo, nos deparamos diversas vezes com questões correlacionadas ao preconceito, esse já conceituado anteriormente. O preconceito social sobre o homem na dança, como apontado por Souza (2007), ocorre pela cristalização do questionamento sexual do praticante dessa arte, vinculando-o, automaticamente, à homossexualidade. Essa “conceituação” é derivada da cultura da masculinidade hegemônica, como abordado por Kimmel (1998). O mesmo autor alerta para o fato de que, nessa cultura, a masculinidade é questionada a todo o momento, a cada ação, sendo necessário provar e aprová-la constantemente. Na realização da nossa pesquisa, optamos por não nos determos aos questionamentos sobre orientação sexual dos nossos bailarinos, visto que o nosso interesse estava em investigar como as desigualdades de gênero foram concebidas, construídas, mantidas e naturalizadas na dança clássica na EAC. No entanto, observamos que tal visão social sobre o homem na dança permeou as narrativas tanto masculinas quanto femininas.

Nos discursos masculinos, esse questionamento sexual esteve presente de forma indireta, não se referindo à homossexualidade, especificamente. A ausência

de tal questionamento pode ser interpretada como uma auto negação do preconceito social que sofrem, criando uma barreira discursiva para não se machucarem. Porém, como vivenciamos, o preconceito se faz presente nas próprias famílias dos nossos bailarinos.

Para conhecermos as histórias com a dança dos/as nossos/as entrevistados/as, lembramos que optamos por dividi-los em três grupos focais, sendo o primeiro o homogêneo masculino, o outro homogêneo feminino e o terceiro heterogêneo, com a presença de participantes de ambos os gêneros. Lembramos que as entrevistas foram realizadas em uma sala de ballet clássica, nas instalações da própria Escola de Artes de Chapecó, em horário agendado e fora da escala de aulas dos alunos ingressos. Para a construção de um ambiente acolhedor, tanto os entrevistados quanto a pesquisadora sentaram-se em colchonetes dispostos em um círculo. Dessa forma, foi possível a participação de todos e sem hierarquização, o que possibilitou o conhecimento da biografia dos nossos bailarinos com a dança clássica.

A história do aluno Luís com a dança clássica evidencia a ausência de apoio familiar, em virtude do preconceito referente a sua escolha de fazer dança clássica. O aluno chegou a cursar as aulas de ballet pelo período de um mês escondido do pai, sendo que só revelou a ele na hora da matrícula. Ao ser perguntado como foi o momento em que contou para o seu pai sobre a prática de ballet, Luís nos conta que:

Foi sinistro. Na verdade, eu só pedi pra ele vir direto aqui (na EAC) que ele tinha uns papéis pra assinar, daí [...] tava tudo assinado e ele foi ver o que que era. Ele bateu a folha e viu ballet. Ele só virou o rosto, baixou a cabeça de novo e ficou em silêncio. Ele não falou nada assim sabe?! No olhar dele dava para ver que ele não tava aprovando. (GFHoM, linhas 98-103).⁴⁷

A fala e o exemplo de Luís vão ao encontro do que os teóricos Risner (2008; 2009a; 2009b), Andreoli (2010a; 2010b; 2010c; 2011) e Souza (2007) sinalizam em seus estudos, ao afirmarem que o homem inicia a prática de dança clássica, em sua maioria, tardiamente, geralmente após ter conquistado algum tipo de independência, principalmente financeira. Luís se enquadra nessa afirmação, pois iniciou o curso de ballet aos 17 anos e após conseguir um emprego. Mas, o interesse pelo ballet era

⁴⁷ Transcritos conforme os Apêndices B e C, nos quais constam outros exemplos de falas.

nutrido há tempos, pois ele já praticava a modalidade de danças urbanas⁴⁸ na EAC e admirava seus colegas que eram bailarinos clássicos. Foi justamente essa admiração que, ao mesmo tempo, o aproximou e o afastou do ballet, pois ele tinha os seus colegas, bailarinos clássicos, como ídolos, como exposto na sua fala:

É que eles eram muito bons. Sabe quando você olha para alguém e você enaltece uma pessoa? Dava medo. Você se sentia um pouco menor que eles pra pedir ajuda. Eu ficava muito nervoso daí acabava deixando, deixa pra lá, depois eu vejo, e nunca via. (GFHoM, linhas 79-81).

No entanto, após iniciar o curso, Luís comenta que recebeu um apoio imenso dos seus colegas da dança pela escolha do ballet. Sobre esse ponto, Risner (2009a) afirma que existe entre os bailarinos uma rede de apoio, assim como que o preconceito com o masculino na dança nasce na própria família, mas que mesmo assim os alunos demonstram uma autossatisfação em praticar a dança clássica, fato que pudemos evidenciar ao longo da entrevista com os nossos bailarinos.

Já a história do aluno Maurício com a dança clássica ocorreu em oposição a de Luís. Ao contrário do que encontramos no cenário masculino da dança, Maurício deu início aos estudos em dança clássica ainda criança, aos 8 anos de idade. Sua inserção nessa arte ocorreu após a amiga da sua irmã o ver de pés descalços em uma festa infantil e observar o formato do seu pé e a sua flexibilidade. Seus pais, a princípio, não criaram resistência e poucos dias após o ocorrido, o matricularam no Curso de Ballet Clássico da Escola de Artes de Chapecó. Maurício já concluiu o curso de formação em dança clássica na instituição, onde continuou a dançar mesmo após formado, assim como cursando outras modalidades de dança. No entanto, ao longo da sua narrativa, o bailarino relatou que seu pai sempre desejou que ele tivesse outras preferências, como o futsal e a gaita.

Ele me deu um calção do Grêmio, uma camiseta do Grêmio, chuteira e tudo o mais. E eu olhei assim. E ele queria que eu fizesse futsal. E eu falei: “Não vou fazer”. Aí ele me colocou pra fazer violão. Eu fiz pouquíssimo violão, só sei as notas básicas e nunca mais. E no piano ele também falava: “Não, você tem que trocar o piano por gaita”, a mesma coisa. Aí o ballet ele foi assim. Tanto que ele foi assistir um espetáculo meu, que foi o primeiro. Ele foi assistir a um espetáculo só, depois nunca mais. (GFHoM, linhas 326-332).

⁴⁸ Tradução do termo original “*street dance*”. Atualmente, no Brasil, para se referir a tal modalidade, opta-se pelo termo traduzido, danças urbanas.

Durante a sua fala, podemos observar que, assim como com Luís, a ausência de apoio por parte do pai na escolha do filho em cursar ballet se fez presente e, ao mesmo tempo, Maurício mantém um discurso de autoproteção, não assumindo de forma evidente a não aprovação do pai, defendendo que aquela é a maneira de o pai se expressar. Novamente, esse comportamento é entendido no nosso estudo como uma autonegação ao preconceito social que os bailarinos estão expostos e que, como forma de amenizar tal sofrimento, Luís e Maurício negam para si determinados fatos para não se machucarem ainda mais.

Essa não aceitação de o filho praticar dança clássica aparece em todos os estudos aos quais tivemos acesso. Ela está associada à construção da cultura da masculinidade hegemônica, enraizada na nossa sociedade e que, como já abordado com Kimmel (1998), é oriunda do *self-made-men*, que negou os modelos já existentes de masculinidades e tudo aquilo que era vinculado à feminilidade ou considerado como de baixo valor econômico e social. Adiante, esses fatores aparecerão de forma mais profunda na nossa análise.

No entanto, o que podemos perceber é que essa não aceitação dos pais na escolha do filho por fazer ballet pode estar atrelada ao medo da orientação sexual que o filho venha a ter. Como já comentamos, no nosso estudo não abordamos as questões ligadas à orientação sexual, no entanto, esse fator se fez presente, de forma indireta, nas narrativas dos entrevistados. Esse receio sobre a orientação sexual esteve presente nas falas dos alunos Maurício e Luís, quando apontam que ambos os pais, quando interrogados se seus filhos praticavam alguma dança, nunca se referiam diretamente ao ballet clássico, mas sim a outra modalidade que o filho praticava, citando, em especial, danças urbanas como a modalidade de escolha. Tal fato exemplifica a negação da família, em específico, da figura paterna na família, pela escolha da dança clássica pelo filho. Luís expõe, com tristeza, como o seu pai refere-se a ele quando perguntado se ele dança:

No *street* ele acha legal até. Tipo quando perguntam se eu danço alguma coisa ele sempre fala do *street*, nunca cita o ballet. (GFHoM, linhas 116-117).

O aluno ainda fez um apontamento sobre a repressão que o pai exerce sobre ele em relação as suas postagens em rede sociais, que expõem a sua escolha pela dança clássica:

Sempre em redes sociais quando eu posto alguma coisa, postava com roupa, ele vem e fala “Não dá pra tirar, não dá, pô, fica feio isso”, e eu ficava “dá”. Eu tento falar pra ele que eu sou eu, não sou ele, não estou tentando vender uma imagem de uma pessoa que eu não sou. Mas pra ele, é tipo “Se der pra esconder melhor sabe, vão ficar zoando você, enchendo você”, algo assim. Também no meio social dele, também não acham bacana, sabe. (GFHoM, linhas 119-124).

Nesse sentido e, a partir desse testemunho, trazemos à luz alguns apontamentos dos autores Risner (2009a) e Andreoli (2011) sobre o motivo pelo qual outras modalidades de dança, em especial, as danças urbanas e folclóricas, não carregam o estigma e o preconceito à presença masculina, tendo assim maior participação quantitativa desse gênero e, também, aceitação social, o que fica claro no relato de Luís. Para Andreoli (2011) essa aceitação do masculino em outras modalidades perpassa a questão corporal, ou seja, a estética dos movimentos realizados e que esculpem o físico do bailarino. No caso das danças urbanas ou folclóricas, o homem executa movimentos tidos como do universo masculino, enquanto no ballet tem-se “a ideia de uma dança que evoca um ideal corporal de ‘não-masculinidade’” (ANDREOLI, 2011, p. 163), com uma estética de movimentos tidos como delicados e de suavidade. No entanto, o que não se comenta é que o treinamento do bailarino clássico, para que ele consiga transparecer ao público tais características dos movimentos, precisa ser árduo, enfático em resistência e controle muscular, o que Santos (2009) coloca como questionamento, visto que esses aspectos vão ao encontro do que a cultura ocidental entende como formadores de masculinidade.

Frente a tais apontamentos, voltamos ao exposto por Andreoli (2010c), sobre o fato de que a nossa sociedade se baseia na heteronormatividade, o que leva a determinadas construções de identidade e relações de gênero pré-determinadas. Dessa forma, existem as normas e as formas de “ser” feminino e de “ser” masculino. Para Scott (1995), que traz a definição de gênero como um elemento constitutivo das relações sociais, baseado nas diferenças percebidas entre os sexos e não a partir da fisiologia, essas pré-determinações de condutas entre homens e mulheres são reproduzidas por gerações, perpetuando o binarismo social. Louro (1994), ao tratar dos papéis sociais de homens e mulheres, sinaliza que

Repetidas vezes já se afirmou que o conceito de gênero pretende enfatizar a construção *social* dos sexos. Sabemos mesmo que o uso do conceito teve, inicialmente, entre outras motivações, a preocupação de acentuar o

caráter social como uma resposta, como um contraponto às interpretações biologistas, que viam na diferença sexual um determinante das posições sociais hierarquicamente diferentes de homens e mulheres. Não podemos esquecer que um amplo leque de estudiosos atribui às características biológicas os tradicionais arranjos sociais dos gêneros, ou seja, a delegação aos homens das atividades públicas, da administração e da política, e às mulheres, das atividades privadas, do cuidado e educação das crianças, dos serviços domésticos e de manutenção familiar. Em outras palavras, a supremacia social masculina e a subordinação feminina são explicadas como sendo de algum modo inevitáveis, ou, para alguns intérpretes, como preferíveis. (LOURO, 1994, p. 36, grifo da autora).

Relacionamos essa abordagem de Louro (1994) com o exposto por Cecília, aluna na EAC, no Curso de Ballet Clássico entre os anos de 2009 a 2015, na nossa entrevista. Na sua narrativa, ao questionarmos sobre como se deu a sua inserção no Curso de Ballet Clássico, a aluna egressa, ao expor que foi incentivada e iniciada na técnica por influência das amigas na infância, comenta que

Eu acho que desde pequenas as meninas são compelidas a pensar que elas têm que ser princesas. E a gente só quebra esses paradigmas depois de um tempo, quando a gente vai ficando mais velha ou recebendo influências externas e percebe que pode ser diferente. Mas eu acho que quando nós somos pequenas a gente é estimulada a seguir qualquer caminho que botem em pauta a feminilidade. E o ballet é um grande exemplo disso. (GFHoF, linhas 105-110).

Assim como no discurso de outras colegas, o ballet é apontado como um dos símbolos de feminilidade, em especial, pelo fato de os materiais físicos dessa técnica serem, em sua maioria, de cor rosa. Enquanto para o gênero feminino a cor rosa é associada ao pertencimento à feminilidade, esse elemento também é citado por Maurício como um fator de não identificação do gênero masculino com o ambiente.

[...] mas talvez o menininho pequenininho do *baby class* com seis anos, quatro anos, vai entrar aqui e vai ver todas as meninas de collant rosa, sapatilha rosa, meia rosa, tudo rosa. E aí ele vai estar alí de camiseta branca e preta e vai ver uma sala rosa, com a profe vestida de bailarina. (GFHoM, linhas 498-502).

Esses apontamentos corroboram o que Risner (2009b) nomeia de estigmatização do estereótipo do bailarino como um ser efeminado, homossexual e não homem de verdade. Para o autor, esses fatores alimentam o isolamento social dos homens que optam pela prática da dança clássica, o que abordaremos à frente. Ainda, em relação a essa estereotipia do ballet, podemos relacionar a não aceitação

por parte do pai à escolha do filho por fazer ballet, em especial, pelo receio da sexualidade, como exposto no discurso de Fernanda, aluna do curso até 2012.

Eu acho que seria um pré-conceito de, por exemplo, do pai. Os pais não vão querer que o filho esteja dançando ballet, ou qualquer outro tipo de dança, mas acho que o ballet clássico ainda é um problema, digamos assim, para os pais homens porque acham que vão levar ele a algum outro estilo de gênero, ou seja, que eles vão escolher outra forma de vida, de viver, enfim. E eu acho que isso não seria o correto. Apesar de ter meninos, mas é muito pouco, a quantidade é mínima comparado com as meninas. E é justamente, acho que mais seria um preconceito, ele formam aquilo na cabeça deles, que os meninos não podem, que eles têm que brincar de carrinho, daquilo e as meninas, sim, de princesa, aquilo já é uma coisa...ah, meu Deus, fugiu a palavra. (GFHoF, linhas 127-135).

Como observamos na fala da egressa, a questão da sexualidade e do preconceito são tidos novamente como um dos motivos pelo afastamento do gênero masculino da dança clássica. Mesmo assim, podemos identificar nas narrativas masculinas uma autossatisfação em fazer dança clássica, mesmo com a resistência do pai. Risner (2009a) expõe o mesmo em seu estudo e, assim como Souza (2007), apresenta que os estúdios de dança são tidos como refúgios pelos bailarinos, um lugar onde eles se sentem acolhidos e podem ser verdadeiramente do seu jeito. Os autores apontam que tal fato ocorre, em sua maioria, por esse espaço ser, na maior parte, livre de pré-julgamentos, em especial, das questões vinculadas à sexualidade.

Ao abordarmos com nossos participantes da pesquisa, do gênero masculino, essa relação de preconceito fora da EAC, Luís expôs que o maior apoio moral e afetivo vem dos amigos da escola regular. Já no seu trabalho, o aluno confessa que nesse ambiente há bastante preconceito, sendo ele vítima de brincadeiras de cunho sexual.

Eles ficam sempre brincando, aquelas brincadeiras de mal gosto, tipo “ah, garotinha” ou “isso não fica legal”, ou tipo, qualquer coisa que eu faço é...ele usavam uma... emperquetando que eles falam. (GFHoM, linhas 132-134).

O termo “emperquetando” é, posteriormente, exemplificado por Luís, que explica que os seus colegas de trabalho começaram a utilizá-lo depois que o viram, no ambiente de trabalho, fazer alguns movimentos da técnica de dança clássica, como posições de braços, que segundo ele, faziam parte de uma coreografia. No entanto, o bailarino comentou que depois que os seus colegas o assistiram dançando no espetáculo, houve um reconhecimento e maior respeito deles com a sua escolha por dançar. Podemos observar que o próprio bailarino criou uma

resistência ao preconceito que sofre, mostrando, mesmo que de forma indireta, sua opção pela dança, e que demonstra essa escolha nos ambientes que frequenta através de gestos que o identifiquem como bailarino.

Já Maurício comentou que, como iniciou o ballet ainda criança, enquanto estava na escola regular particular não recebeu qualquer tipo de preconceito, pois os seus colegas já o conheciam antes de iniciar o curso. Porém, ao mudar para uma escola pública, recebeu ameaças em razão de ser bailarino clássico. Tais ameaças o fizeram trocar de escola pública, indo para uma em que tivesse amigas que também frequentavam o ballet, o que lhe oferecia uma segurança. Por mais que em nosso estudo não abordemos as diferenças entre padrões de escolas, a sua fala corrobora com a pesquisa realizada por Risner (2009b), na qual em um dos questionamentos feitos aos entrevistados, o pesquisador constatou que 96% dos bailarinos receberam xingamentos, provocações e 70% deles sofreu assédio verbal e físico. Esses índices denunciam, juntamente com os relatos de Luís e Maurício, o estigma e o preconceito ao homem que dança ballet.

O mesmo autor aponta que um dos reflexos do preconceito vivido pelo homem que dança é o isolamento social, pois eles passam a conviver em um ambiente predominantemente feminino, com pouca representatividade do mesmo gênero e, principalmente, com a ausência de apoio familiar, em especial, dos membros do sexo masculino, com a sua sexualidade questionada diariamente.

Para resumir os dados sobre estigma e isolamento social, os resultados indicam que a maioria dos homens no estudo da dança experimenta um ambiente predominantemente feminino, com poucos pares masculinos; encontram um ambiente social de provocação e assédio verbal e físico com base em seu status de homens na dança; relatam apoio e afirmação insuficientes para a dança dos pais e membros da família do sexo masculino; e que sua orientação sexual é questionada e vigiada repetidamente (RISNER, 2009b, p. 3-4, tradução nossa).

Para abordarmos esse preconceito e o questionamento social ao qual os bailarinos estão expostos, trazemos a luz os aspectos históricos da dança, apresentando a forma com que essa arte passou a ser relacionada à feminilidade. Como sinalizamos em nosso capítulo sócio-histórico, foi a partir da criação da obra “La fillé mal gardeé”, do coreógrafo Jean Dauberval, no ano de 1786, na França, que o homem passou a não ser mais a figura principal nos ballets, sendo esse papel assumido pela mulher. Essa inversão de papéis teve o seu apogeu a partir de 1830,

com a ascensão do período romântico em toda a Europa ocidental. Dessa forma, a mulher passou a ser a estrela das obras, mesmo que os seus papéis remetessem à fragilidade, à romanticidade e, principalmente, ao desejo masculino.

A esse período no qual ocorreu a mudança de papéis na dança, correlacionamos o apresentado por Kimmel (1998), segundo o qual a partir de 1832 houve uma nova versão de masculinidade que se difundiu no mundo, o “*self-made-man*”, que têm os seus ideais inseridos na masculinidade hegemônica. Esse novo modelo de masculinidade teve início nos EUA, mas difundiu-se rapidamente pelo mundo, a partir da desvalorização das demais formas de masculinidades existentes.

Observamos uma concomitância de períodos históricos entre a desvalorização do homem na dança e o novo modo de ser/ter masculinidade. Relacionamos que essa mudança social imposta ao homem, pela qual esse deveria ser o provedor do lar, ter um jeito de ser brusco, não se ater às atividades e tarefas que requeressem um refinamento de movimentos, foi um dos principais fatores que fizeram com que o masculino se afastasse da arte da dança. Em tal fato também ressaltamos a desvalorização do modelo de masculinidade europeia por parte da hegemônica, o que fez com que qualquer atividade artística fosse afastada do universo dos meninos.

Por essas questões e, como consequência desse afastamento e questionamento do homem que dança, o isolamento social é um dos fatores aos quais eles estão expostos. Por meio das nossas entrevistas, podemos afirmar que nossos bailarinos vivenciam os elementos do preconceito, questionamento da sua sexualidade e o isolamento social, assim como o não apoio familiar, sendo que, no caso dos meninos, a figura paterna renega a escolha do filho pela dança clássica. Já no caso das meninas, observamos que, em sua maioria, a família tem a dança como um *hobby* e uma atividade que simboliza a feminilidade, de modo que essa prática irá construir uma mulher delicada.

Mesmo expostos a todos esses fatores que afastam a participação masculina da dança, podemos constatar nos discursos dos/as nossos/as alunos/as o seu amor pela dança clássica, que ultrapassa os pré-julgamentos e desafios sociais e os encoraja a continuar nos seus estudos, na busca de ser um/a bailarino/a profissional.

Na sequência, apresentaremos a caracterização dos/as próximos/as bailarinos/as que compõem o nosso espetáculo, “o bailarino conflituoso” e a

“bailarina obediente”, pela qual buscamos evidenciar as suas características categorizadas por meio das nossas análises.

5.2 O BAILARINO CONFLITUOSO E A BAILARINA OBEDIENTE: FORMAS DE SER.

“Afinal, se o corpo é um constructo cultural também o são todas as práticas que o produzem.”

(Silvana Vilodre Goellner)

Quando falamos sobre dança, a figura da bailarina, com um corpo esguio, magro, delicado e quase que transparecendo uma fraqueza, é a que se faz presente, sendo essa a imagem descrita como a construção do corpo de uma bailarina. Porém, quando essa figura é representada pelo masculino, o oposto se evidencia. Um corpo com musculatura definida é o que representa, em sua maioria, a figura do bailarino clássico. Esses modelos de corpos são, socialmente, os exemplos das configurações corporais dos praticantes da arte da dança clássica.

Na apresentação desse trecho das nossas análises, optamos por nomear nossos bailarinos como “conflituosos” e “obedientes” em virtude das falas de conflitos desses sobre a construção dos seus corpos através da dança. Chamamos o bailarino de “conflituoso” pelo fato de as narrativas masculinas demonstrarem um conflito com a própria construção corporal, na qual os bailarinos não identificam os seus corpos com a técnica e a expressividade masculina que idealizam, ou, como a autora Scott (1995) aborda, e discorreremos mais a frente, os seus corpos, sob os seus olhares, não condizem com a representação simbólica que os bailarinos possuem como ideal.

A escolha pela nomeação de bailarina “obediente” ocorreu pelo fato de que, nas narrativas femininas a respeito da construção dos seus corpos, a obediência, seja ao pai, professora ou, principalmente, à sociedade, foi um elemento presente nos discursos. Também, nesse caso, inferimos a dominação ideológica de uma representação simbólica, sobretudo, de uma relação de poder, na perspectiva de Scott (1995). Ao longo desta análise abordaremos essas questões de forma específica, dialogando com as vozes dos nossos bailarinos.

A autora Silvana Goellner (2013), uma pesquisadora brasileira, rio-grandense, na área de gênero, corpo e sexualidade, ao abordar a produção cultural sobre o corpo, sinaliza que a construção desse, tanto feminino quanto masculino, é histórica e ocorre pela e na cultura, sendo que as concepções sociais de corpo estão em constante transformação, juntamente com a cultura de um povo. Da mesma forma, a autora afirma que o corpo é construído em um processo de linguagem, em que essa o classifica e nomeia, definindo representações⁴⁹ e maneiras de expressar-se, produzir e reproduzir ações. Também chama a atenção para a centralidade identitária que criamos, na contemporaneidade, sobre o corpo, em que um mercado de produtos e serviços está relacionado aos seus cuidados e, conseqüentemente, a sua construção. Tal importância dada ao corpo fez com que esse se tornasse “[...] o local primeiro da identidade, o *locus* a partir do qual cada um diz do seu íntimo, da sua personalidade, das suas virtudes e defeitos.” (GOELLNER, 2013, p. 41).

A autora Louro (1994), em corroboração com Goellner (2013), sinaliza que, historicamente, houve, por parte de estudiosos e até mesmo por interferência da igreja, atribuições sociais vinculadas aos fatores biológicos dos corpos, entendendo o corpo masculino como público, ou seja, aquele que pode e deve realizar as atividades na sociedade, e o feminino como privado, sendo encoberto pela sociedade e destinado ao lar. Dessa forma, as atividades públicas, políticas, administrativas e intelectuais eram tidas como masculinas, delegando-se os serviços domésticos e familiares às mulheres, aplicando, dessa forma, a supremacia masculina e a subordinação feminina, assim como se nutrindo o dualismo do corpo e da mente. Essa autora nos chama a atenção para o fato de que nesse processo foram-se construindo formas de ser homem e de ser mulher através de práticas feminilizantes ou masculinizantes, conforme as concepções de cada sociedade, caracterizando-se uma corporeidade específica para cada gênero. Assim,

Sabemos todos que há um jeito de ser feminino e um jeito de ser masculino, há comportamentos, falas, gestos, posturas físicas, além de atividades e funções, que são socialmente entendidas como adequadas, “naturais”, apropriadas, etc., para as mulheres ou para os homens. (LOURO, 1994, p. 37).

⁴⁹ Seguimos com o termo “representação” sendo ele entendido, na perspectiva de Meyer (1998), como uma forma de produção de significados na cultura.

Consequentemente, aos homens foram atribuídas as representações corporais, tais como as de passos largos e firmes, postura ereta, olhar direto e destemido, enquanto para as mulheres esperava-se uma forma discreta e silenciosa de andar, além de movimentos delicados e graciosos, indo ao oposto do masculino. Essas diferenças são apresentadas de forma que,

Praticamente todo o movimento corporal é distinto para os dois sexos; o andar balançando os quadris é assumido como feminino, enquanto que dos homens espera-se um caminhar mais “firme” (palavra que no dicionário vem associada à seguro, ereto, resoluto – todas expressões muito masculinas e *positivas*), o uso das mãos acompanhando a fala, o direcionamento do olhar, o posicionamento das pernas no sentar, etc., enfim muitas posturas e movimentos são marcadas (programadas) para um e para outro de modo diferente. (LOURO, 1994, p. 38).

Seguindo a autora, o processo de construção dos corpos ocorre através da aprendizagem das formas de ser homem e/ou mulher por meio de valores, habilidades e internalização de gestos e posturas, considerados, pela sociedade heteronormativa, coerentes para cada sexo. Ao longo das nossas entrevistas, em específico com o GFHoM, surgiram questões ligadas à construção do corpo masculino e feminino, como, por exemplo, as diferenças entre as técnicas femininas e masculinas.

Ao abordarmos brevemente essas diferenças e, pautados nos conhecimentos técnicos-artísticos da pesquisadora responsável por este estudo, consideramos que a técnica de dança clássica masculina se diferencia da feminina por se embasar no virtuosismo de giros, força e grandes saltos. Já a feminina destaca-se no desenvolvimento da agilidade, flexibilidade e força, com exercícios que trabalhem, ao mesmo tempo, movimentos com pernas, tronco e braços, ao contrário da técnica masculina, que busca focalizar a atenção e a força muscular em movimentos que exijam menor quantidade de partes corporais envolvidas em um mesmo momento.

Durante a entrevista com o GFHoM, ao nos referirmos sobre como a ausência de um professor do gênero masculino cria ou não diferenças no ensino da técnica no curso de dança clássica na EAC, Maurício relatou o seguinte.

Talvez se meu corpo tivesse sido moldado por um professor homem tivesse sido diferente, porque não adianta um curso de três dias em um ano, lá no final do ano aparecer e aí os professores vão xingar, vão me xingar, vão me xingar [...] talvez se eu tivesse sido moldado por um professor homem isso seria muito mais fácil para mim. (GFHoM, linhas 432-437).

A fala do aluno nos chama a atenção pela escolha do termo “moldado” para se referir à sua construção corporal e técnica. Inferimos que há um conflito de Maurício entre a figura idealizada do bailarino masculino e a da própria técnica corporificada nele, na qual, sob a sua perspectiva, o principal elemento responsável por sua identificação corporal ocorre pela ausência de um modelo docente masculino no curso na EAC, o que acaba por gerar uma falta de representatividade. Adiante, em outra análise, iremos discorrer, de forma minuciosa, sobre essa problemática que se fez presente em outros discursos.

Ao perguntarmos se ele visualizava diferenças nessa construção corporal, em razão de haver apenas professoras do gênero feminino no curso e, quais características ele identificava que faziam com que considerasse a sua técnica e a construção corporal com escassez de elementos da técnica masculina, Maurício comentou.

Sim, porque não é aquela coisa delicada de fazer um *port de brás*⁵⁰, é um negócio mais tipo...que eu só fui aprender depois de apanhar bastante. Foi tenso. (GFHoM, linhas 442-443).

Essa diferenciação também se fez presente ao referir-se a outro aluno do curso, que sofre com as ridicularizações que suas colegas fazem em virtude da sua corporeidade ser considerada, por elas, feminina.

É, mas ele é bem feminino. E talvez a delicadeza que ele tenha, esse jeito dele, feminino, causa um estranhamento em algumas meninas. Eu sinto que talvez as meninas, não sei se rola um deboche com ele dentro de sala, ou se ele se sente um pouco mal por conta disso, sabe? De ter. Eu lembro que também tinha o João⁵¹, que logo que comecei na Escola, uns três anos depois que eu comecei, ele estava na minha turma e ele também tinha esses trejeitos bem femininos e quando ele falava alguma coisa, ou quando ele brincava, eu lembro que eu nunca vou esquecer, um dia que nós estávamos perto do espetáculo e aí, os *tutus*⁵² do corpo de baile estavam no canto e ele falou: “Nossa, que vestido lindo”. E todas as meninas riram daquilo e eu fiquei, sabe? O que que tem? (GFHoM, linhas 606-615).

⁵⁰ Sampaio (2013), teórico, estudioso e professor de dança clássica, apresenta que os movimentos de *port de brás* são exercícios codificados que objetivam trabalhar a expressividade dos braços e do tronco.

⁵¹ Como forma de preservação da identidade do sujeito citado, optamos por alterar o nome dele, utilizando desta forma um pseudônimo.

⁵² Palavra de origem francesa que se refere a uma parte do vestuário do balé utilizado pelas bailarinas. Geralmente é confeccionado em tule ou filô de armação. O seu formato tem como finalidade permitir que os movimentos sejam realizados de forma com que o público possa visualizar totalmente as pernas da bailarina.

A explanação do aluno nos apresenta a presença de uma idealização corporal e técnica sobre o gênero masculino na dança, na qual esse está associado a visão de uma masculinidade construída socialmente. Mesmo que inconscientemente, aspectos da masculinidade hegemônica fizeram-se presentes nas suas falas. A elas relacionamos as representações simbólicas que constituem a primeira premissa do conceito de gênero da autora Scott (1995), na qual o gênero é tido como um elemento concebido através das diferenças observadas entre os sexos. Embasados na autora, inferimos que o símbolo do homem, tal qual um indivíduo que deve seguir as regras impostas pela masculinidade hegemônica, como a demonstração de força física e a não expressão de sensibilidade, fez parte das narrativas dos próprios bailarinos da EAC.

Nesse viés, Risner (2009a), ao abordar um estudo realizado por Garb (2003) com seus alunos no curso de Educação Física em uma universidade americana, apresenta que o fato de a dança clássica ser considerada uma arte com movimentação feminina faz com que, muitas vezes, crie-se uma barreira para o acesso masculino a essa arte. O amor e o ódio pela dança, por parte dos meninos, decorrem da ideia de que os homens são moldados para manifestarem um tipo específico de corpo, assim como uma forma de se mover que evidencie uma orientação heterossexual. Corroboramos com o autor ao relacionar, novamente, o elemento das representações simbólicas na perspectiva de Scott (1995). Nesse caso, observamos que há uma valorização do simbolismo de masculinidade fixado, adotando-se um padrão a ser seguido, sendo esse o mesmo da masculinidade hegemônica.

Por outro lado, observamos que os ditos “trejeitos”, como abordado pelos próprios alunos nas entrevistas, fazem com que eles, de certa forma, não reconheçam os seus corpos como masculinizados no que se refere à identificação com o ideal do bailarino homem, que deve ser forte, em especial em cena, para que seja identificado como um ser másculo. Da mesma forma, nessa configuração de bailarino masculinizado, espera-se que ele não demonstre sentimentos, nem mesmo ao achar um figurino belo. Esses aspectos são sinalizados por Risner (2009a) que, em um de seus estudos, escutou de um participante que o seu professor de dança o cobrava por uma postura de ser másculo, imponente em cena, indiferente da sua orientação sexual.

Identificamos, assim, que existe um conflito instaurado dentro do próprio meio da dança clássica, no qual há uma cobrança de aspectos da masculinidade hegemônica nos corpos e nas atitudes dos bailarinos e, ao mesmo tempo, uma negação desse modelo de masculinidade através da busca do estabelecimento de uma diversidade das formas de ser masculino na prática dessa técnica de dança.

Dessa forma, a visão social de corpos de gênero, ou seja, de que para cada corpo há um estereótipo a ser seguido, é identificada nos participantes do nosso estudo, os quais, mesmo que inconscientemente, trazem à luz a abordagem de construção corporal problematizada por Louro (1994) e Goellner (2013). Tal fato alimenta o dualismo entre corpo e mente, novamente, enriquecendo o binarismo, típico da sociedade heteronormativa na qual estamos envolvidos.

Dessa questão aproximamos o apresentado por Scott (1995) que, em seu terceiro elemento da primeira premissa, aborda a natureza das relações de binarismo no gênero como um dos aspectos que constituem o conceito de gênero. Em paralelo, trazemos Andreoli e Canelhas (2019) que, também, como abordamos no nosso segundo capítulo, compreendem o dualismo entre corpo e mente como um alimentador do binarismo. Para esses autores, o fato de os bailarinos viverem em uma sociedade que alimenta a heteronormatividade através do binarismo faz com que os bailarinos reproduzam a dicotomia de gêneros no próprio meio da dança.

Alguns estudos (SANTOS, 2008a; SANTOS, 2008b) têm observado que, ao serem socializados dentro de uma cultura com forte binarismo de gênero, os homens e as mulheres na dança sempre tenderão a perpetuar a dicotomia dos gêneros ao significar certas danças, ou certos conjuntos de gestos, movimentos corporais ou figurinos como “femininos” ou “masculinos”. Essa pressuposição, bastante arraigada no senso-comum, de que existe um jeito “masculino” e um jeito “feminino” de dançar, já dados pela natureza, contrapõe-se às evidências trazidas pelos Estudos de Gênero (ANDREOLI; CANELHAS, 2019, p. 388).

Em contraponto, a autora Hanna (1999) nos aponta que, com a revolução industrial e o aparecimento de sociedades burguesas, emergiu uma nova representação de masculinidade, na qual essa era associada à produção, eficiência, racionalidade e produtividade. Goellner (2013) corrobora o pensamento da autora, ao acrescentar que a visão industrial se sobrepôs ao corpo, fazendo com que esse fosse entendido como algo a ser educado e disciplinado e, para que tais associações levantadas por Hanna (1999) fossem atingidas, foi necessário que essa “educação corporal” fosse pautada na força física e no vigor através de atividades

práticas. Dessa forma, como a autora sinaliza, as práticas vinculadas às gestualidades, como é o caso da dança no nosso estudo, eram dirigidas ao desenvolvimento da feminilidade, ou também como meios de definir “desvios sexuais”, que “compunham um conjunto de saberes e práticas voltados para a educação da gestualidade, a correção do corpo, sua limpeza e higienização.” (GOELLNER, 2013, p. 37).

Por essa vertente, a dança é considerada um meio e, principalmente, um símbolo do desenvolvimento da feminilidade, justamente, por trabalhar movimentos corporais que transmitam delicadeza e suavidade. Risner (2009a) explora esse lugar do ballet como ícone da feminilidade pela perspectiva de que as meninas são inseridas na dança desde muito pequenas, a maioria com 3 e 4 anos de idade, o que torna o ballet uma atividade de infância para elas. O autor, apoiado em Van Dyke (1992), explora que são nessas atividades que muitos dos nossos valores são construídos e adquiridos, principalmente, os que se referem aos comportamentos e à obediência, sendo a dança um lugar para a menina aprender a não questionar o que está sendo solicitado a ela executar.

A partir de três anos, as meninas, diferentemente dos meninos, geralmente crescem na dança como uma atividade de infância, adotando valores “que ensinam que é bom ser obediente e silencioso, bom para não questionar a autoridade ou ter ideias que possam entrar em conflito com o que alguém está solicitando à fazer. (VAN DYKE, 1992, apud RISNER, 2009a, p. 59, tradução nossa).

Nesse ponto, o da obediência feminina, citamos a ação da *reverence*⁵³ como uma demonstração da supremacia masculina, visto que o agradecimento feminino é composto por movimentos de se ajoelhar frente à plateia ou ao professor/a, e do masculino apenas por uma leve inclinação do tronco. Essa forma de agradecimento, que faz parte técnica de dança clássica, é entendida por nós como um ato fomentador das desigualdades de gênero.

Nessa perspectiva, trazemos à luz Scott (1995), que em sua segunda premissa de conceituação de gênero, aborda esse como “uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 88), aproximando, dessa forma,

⁵³ Movimento de agradecimento. É composto por uma sequência de movimentos lentos, em que há uma curvatura do/a bailarino/a como forma de agradecimento, seja ao professor/a ou à plateia. A *reverence* possui diferenciações técnicas nos movimentos para o feminino e o masculino.

a perspectiva sinalizada por Risner (2009a), na qual a dança clássica é compreendida como um espaço para que a mulher aprenda a ser obediente sem contestar o quê e quem está solicitando a sua submissão.

Seguindo a mesma autora que, no quarto elemento da sua primeira premissa, refere-se ao gênero enquanto identidade subjetiva, na qual busca mostrar como as identidades de gênero são construídas a partir das relações entre organizações, atividades e representações sociais específicas, a dança, compreendida como símbolo de feminilidade, enquadra-se como um meio de identidade de gênero, em especial, quando a visão de construção corporal se atrela aos mesmos elementos da sua constituição.

Nessa perspectiva, também relembramos o símbolo da própria instituição Escola de Artes de Chapecó, no qual, como abordamos no início de nosso estudo, a dança, aos olhos da artista Agnes Rambo que o idealizou em 1981, é representada pela figura de uma bailarina, a qual simboliza a graciosidade dessa arte. Dessa forma, entendemos que a visão da dança clássica, como um espaço feminino, se perpetua na EAC desde o símbolo que a representa, em especial, por demonstrar uma ausência de representatividade do gênero masculino e, de certa forma, direcionar o curso ao público feminino.

Tais aspectos se refletem na educação de gênero dos praticantes do curso na EAC, como relatado por Luís e Maurício, os quais apresentam que as alunas pequenas, entre 4 e 7 anos, estranham a presença deles no curso, principalmente, quando elas só visualizam e convivem com a figura masculina no ballet em momentos como ensaios gerais e preparativos para espetáculos. Esse estranhamento é entendido pelos participantes do estudo como um derivado da ausência de convivência com um aluno do gênero masculino da mesma idade delas, nas suas turmas de aula. Como reflexo de tal fato, Maurício comentou.

Semana passada foi o nosso espetáculo. Aí estava eu de “Basílio” com minha malha preta até aqui em cima. E aí fui no banheiro fazer a maquiagem e quando eu terminei a maquiagem eu saí assim do banheiro. E como eu era o último, a coreografia da noite, já estava rolando. E aí tinha uma fila de menininhas assim, que elas eram as tartarugas do fundo do mar. E elas olharam e falaram: “Ele está de batom e legging!”. E elas ficavam tipo, e começaram a rir, cochichar e olhar pra mim. Eu ficava: “Meu Deus, tadinhas”. (GFHoM, linhas 550-556).

A sua narrativa apontou que as alunas possuem tal comportamento pelo fato de que, além da ausência de meninos em suas turmas de ballet, há uma visão da figura masculina compreendida como o modelo do pai, como Maurício abordou.

É bem complicado isso pra elas porque elas veem a figura do homem que é o paizão que traz aqui, depois leva pra casa, não sei. Daí vê um menino no palco dançando ballet. (GFHoM, linhas 564-566).

Novamente, a representação do gênero masculino como abordado por Kimmel (1998), a do *self-made-man*, está presente na relação das alunas pequenas com a presença masculina dançando ballet clássico. Dessa forma, observamos a permanência da dança clássica entendida como uma prática da feminilidade entre os alunos do curso, mesmo que nossos entrevistados tenham relatado não terem vivenciado uma situação direta de preconceito entre as alunas. No entanto, interpretamos que a figura do corpo masculinizado, com vigor e demonstração de força física, a representação da masculinidade hegemônica como Kimmel (1998) e Connell e Messerschmidt (2013) nos apresentaram, permeou os discursos tanto femininos quanto masculinos. Para que tenhamos mudanças sobre esses olhares, Risner (2009a) acredita que o próprio meio da dança clássica seja um lugar propício para se construir mudanças nas concepções de masculinidades e das práticas de gênero existentes hoje.

Dessa forma, inferimos que o conflito e, ao mesmo tempo, a obediência corporal, são elementos decorrentes tanto da ausência de um professor do gênero masculino, o que acaba por criar uma carência na identidade corporal dos alunos, quanto da presença de um modelo de masculinidade paterna como padrão. Essa visão feminina de masculinidade é, também, uma consequência da baixa presença de alunos do gênero masculino, preferencialmente da mesma faixa etária, nas turmas de aula. Sob tais fatos e, em especial, pela ausência de um professor e tendo o símbolo da EAC como um disseminador de uma concepção da dança clássica como um espaço feminino, para que tenhamos mudanças nessas estruturas, vemos a importância de uma representatividade masculina no meio docente do curso, assim como a criação de um símbolo da instituição que abrace ambos os gêneros, não condicionando o curso a um determinado gênero. Assim, tanto o curso quanto a própria instituição teriam ferramentas para que, no decorrer do processo, se

tornassem espaços de modificação das concepções acerca da masculinidade na dança e das práticas de gêneros.

A seguir apresentaremos a caracterização sobre o/a nosso/a “bailarino/a solitário/a”, na qual tentaremos evidenciar as suas características categorizadas por meio dos nossos dados analisados.

5.3 O/A BAILARINO/A SOLITÁRIO/A

Como abordado anteriormente por Risner (2009a), a dança é tida como um meio para que se construam mudanças nas concepções das práticas de gênero e de masculinidades. Porém, como identificado na nossa pesquisa, para que tal afirmativa se concretize, há várias dificuldades a serem vencidas, principalmente, no que se refere ao acesso, manutenção e permanência do masculino nessa arte humana.

O incentivo para que o gênero masculino participe da dança, em especial, da dança clássica, deve vir de diferentes lugares e formas, como dos centros de formação. No entanto, nas nossas entrevistas, houve relatos de que a EAC não possuía nenhuma outra política de incentivo e de estímulo a essa participação, a não ser pelo fato de disponibilizar bolsas de estudos, ou seja, a ausência de pagamento de mensalidade/contribuição⁵⁴ para alunos no Curso de Ballet Clássico. Esse tipo de incentivo foi questionado nas nossas entrevistas pelos participantes, como Maurício comentou.

Eu lembro que em 2017 nós estávamos conversando com a prof Samanta⁵⁵ e ela comentou algo sobre quem estava matriculado no “Flash” tinha um desconto nos outros cursos, de jazz ou de ballet, que poderia fazer. Mas, se não me engano, não teve ninguém que foi fazer o curso. Mas eu acho que dentro da Escola também rola um pouco desse incentivo, do tipo: “Faça isso, mas também faça ballet” sabe, como Luís. O Daniel⁵⁶ entrou fazendo jazz e aí migrou pro ballet e depois foi pra danças urbanas. (GFHet, linhas 184-190).

⁵⁴ A EAC, mesmo sendo uma instituição pública, cobra uma mensalidade. Com valor abaixo do mercado, essa mensalidade é tida como uma contribuição, cuja renda é encaminhada para o caixa central da prefeitura e, posteriormente, repassado para a direção e Associação de Pais e Professores da Escola e utilizada para despesas de manutenção e para realização de eventos. Conforme o PPP da EAC, alunos que comprovam baixa renda ou que são encaminhados pelas Escolas Municipais, ou Programas Socioeducativos, recebem bolsa de estudo.

⁵⁵ Como forma de preservação da identidade do sujeito citado, optamos por alterar o nome dele, utilizando desta forma um pseudônimo.

Os/as alunos/as entendem que apenas disponibilizar um auxílio como bolsa de estudos não é o suficiente para despertar o interesse dos meninos em frequentar o curso, nem mesmo para experimentar outras formas de dança. O aluno Luís comentou que há, inclusive, um desencontro de interesses entre as necessidades do curso, em ter praticantes masculinos, e as informações repassadas pela secretaria da instituição, pois mesmo já sendo aluno de outra modalidade de dança na Escola, ao demonstrar o seu interesse em participar das aulas de ballet, foi surpreendido pela fala da secretaria de que não havia vagas disponíveis.

[...] Daí eu vim uma vez na Escola e acabou não tendo vaga, daí eu liguei para uma amiga e pedi se ela conseguia dar uma mão, falar com alguma professora, fazer uma, duas aulas, só experimental, pra ver, e acabou que eu fiz um mês, um mês e pouco na experimental, eu fui gostando [...] (GFHoM, linhas 69-72).

Luís recorreu a um meio particular para conseguir ter acesso ao curso, o que nos aponta que, possivelmente, houve outros meninos que demonstraram interesse, podem ter se afastado em decorrência das informações repassadas pela secretaria. Maurício comentou que esse desencontro de informações faz com que os interessados se dirijam para outras escolas de dança do município.

E vão para outros ambientes, entendeu? E aí, talvez, sei lá, depois todo mundo fica pensando: “Nossa, tal escola tem 6 meninos e aqui tem 2”. E você fica, vai saber se a pessoa já não veio aqui e recebeu um não na cara, sabe? (GFHet, linhas 708-710).

Outra aluna, Carolina, referindo-se ao desencontro de informações entre professores e secretaria, complementou.

Aí, as vezes, a professora quer, mas falta um contato com as meninas que estão ali embaixo e acontece isso. (GFHet, linhas 711-712).

Dessa forma, observou-se a necessidade de um diálogo e da construção de uma política interna, entre professores, gestores e secretaria, para que esse público, o masculino, tenha receptividade no curso desde a primeira demonstração de interesse.

Esse fato se contrapõe ao o que Risner (2009a) nos apresenta, pois para ele os estúdios de dança, nas suas pesquisas, foram entendidos como espaços de

acolhimento e refúgio para os praticantes de dança clássica do gênero masculino, em especial, por representarem um lugar em que os bailarinos não passam por constrangimentos comuns, enfrentados na sociedade em razão da escolha por dançar. Essa falta de acolhimento também foi exposta em outra fala de Maurício, ao se referir à nossa pesquisa.

Eu espero que além disso contribuir para as pessoas que estão fora, já que sua pesquisa é dentro da Escola, eu acho que talvez isso melhore algumas coisas que a gente passa e a gente talvez fala, mas ninguém dá ouvidos, sabe? (GFHet, linhas 656-658).

Nesse relato, o aluno demonstrou um descontentamento em relação à instituição, por ela não buscar criar uma aproximação entre os praticantes masculinos do ballet e a Escola, em especial, por não ouvi-los e procurar meios para auxiliá-los. Maurício expôs que, para uma maior participação masculina, a EAC deveria mudar a sua forma de divulgação do Curso de Ballet Clássico Dança Clássica, olhando, primeiramente, para os alunos que já estão nela e pedindo sugestões aos mesmos, como vemos a seguir.

É, eu acho que o próprio incentivo tem de vir daqui de dentro para também ajudar quem já está aqui dentro. (GFHet, linhas 688-689).

Assim como outros/as participantes da pesquisa, eles/as também se referem a questão da ausência de um professor no curso, fato que esteve presente em diversas narrativas, como abordado pelo aluno ao se referir a aposentadoria de uma das atuais professoras do curso.

Por que a gente não contrata um professor homem, talvez pra ficar no lugar? Porque, sei lá, eu já falei várias vezes que pra mim, pra você ter uma aula, uma aula não, mas pra você assumir um papel clássico de repertório você tinha que estar sendo preparado por um ensaiador homem pra gente ensaiar as minhas partes, sabe? Eu lembro que a minha variação⁵⁷ da coda⁵⁸ do “Cisne Negro” eu peguei sozinho, ninguém me ensaiou e era um dia antes do espetáculo e estava eu lá ensaiando, sozinho. Então, sei lá, eu acho que alguém deveria ter me ajudado. (GFHet, linhas 659-667).

⁵⁷ Variação é o nome dado às coreografias de solo realizadas em um ballet de repertório pelo bailarino e/ou bailarina.

⁵⁸ Coda é a última, rápida e vigorosa seção do *grand pas de deux* (passo a dois). Nela os bailarinos executam pequenas passagens de solos, com movimentos que exprimem o virtuosismo da técnica clássica, encaminhando a coreografia para o *grand finale*.

Durante a entrevista com o GFHoM, o aluno já havia comentado sobre o fato de a EAC não ter em seu quadro docente, atualmente, um professor e, sim, apenas professoras, o que, tanto para ele quanto para Luís, faz com que haja diferenças na construção corporal e técnica. Maurício comentou que quando iniciou o curso, aos 8 anos de idade, tinha aulas com um professor, o que fazia com que ele tivesse uma identificação com o curso, mas que em virtude dos horários, ele teve poucos anos de aula com esse professor. O aluno expôs a sua insatisfação com esse fato.

E depois que ele saiu da Escola eu nunca consegui mais com ele. Tanto que esse ano ele veio me ensaiar e foi algo que assim, meu Deus, muito melhor! Porque ele tem uma visão masculina que eu creio que assim, as professoras mulheres não têm. Eu acho que os meninos, por mais que são poucos, mas eu acho que a gente deveria fazer uma turma só com meninos para um homem dar aula porque a técnica masculina é muito diferente da técnica feminina. (GFHoM, linhas 403-409).

Para ele, essa ausência se reflete na formação dos bailarinos, expondo que, em virtude da falta de uma abordagem específica da técnica masculina, machucou-se diversas vezes por não receber informações técnicas de execução desses movimentos. Maurício acredita que haveria mudanças importantes no curso caso houvesse um professor. Porém, reconhecemos que as técnicas tidas como masculinas, também podem ser ensinadas pelas professoras, desde que tenham formação para esse fim. Esta e outras falas nos remetem ao senso comum, isto é, estaria a questão da ausência masculina sanada pela presença de mais professores, fato que não se sustenta socialmente.

O que mudaria dentro, eu acho que principalmente as nossas forças, a gente saberia mais como usar uma força porque quando a menina é levantada ela sabe o que ela tem que fazer para ser levantada. Por exemplo, as nossas profis gostam muito de passar pra meninas as forças que elas têm que fazer, por exemplo, vai erguer aqui no *portée*⁵⁹, elas falam que a menina tem que trancar aqui, ou trancar aqui ou trancar ali. E eu tenho que fazer o quê? Eu só tenho que levantar. Mas, levantar como? Já me machuquei várias vezes, meu Deus do céu! E assim, eu tive que ir aprendendo me machucando. Então, acho que se a gente tivesse dentro da Escola um professor homem que nem tinha uma vez, eu queria muito que voltasse, mas não vai voltar, eu acho que a gente saberia muito mais lidar com isso. (GFHoM, linhas 455-464).

⁵⁹ *Portée* refere-se ao passo em que a bailarina é conduzida no ar pelo bailarino.

Nesse relato, observamos novamente que há uma concepção de corpo masculinizado intrínseca na fala do aluno, ou seja, uma generificação dos corpos como abordado por Andreoli (2011) e Louro (1994), mas, em especial, que pela ausência de um professor, o aluno não teve na sua formação instruções específicas da técnica que viessem a desenvolver a sua força e a consciência da sua aplicação, o que acabou por gerar diversas lesões.

Sobre a diferença que um professor faria no curso, Fernanda comentou.

Eu acho que, às vezes, os professores homens saibam lidar melhor justamente com os meninos, tipo dar umas dicas e tals, por terem passado por situações que auxiliem que, professoras mulheres, não por desconhecimento, mas por não terem passado por aquilo, não vão saber dar esse auxílio, justamente esse amparo psicológico, talvez, esse apoio emocional que precisa. (GFHet, linhas 106-110).

Esse relato também se refere ao preconceito que os alunos sofrem pela escolha de praticar dança clássica, como abordamos na primeira parte da nossa análise. No entanto, identificamos nela uma afirmação do binarismo, algo abordado por Andreoli e Canelhas (2019) e Louro (1994), no qual existem “formas de ser” feminino e masculino. Essa “forma de ser”, na fala da egressa, se dá pela experiência vivenciada por outro bailarino que, certamente, passou por momentos de preconceito, mas mesmo assim seguiu a sua carreira na área de Dança. A aluna expôs que o professor, por já ter passado por esses preconceitos sociais, talvez saberia ajudar o aluno a lidar com eles.

A aluna Nathália, ingressa no curso da EAC há dois anos, mas que já praticava a técnica há cinco anos, abordou como que essa falta de representatividade masculina no corpo docente do curso pode vir a interferir diretamente na ausência e não permanência de meninos, conforme sua fala.

É porque às vezes, tipo assim, o menino quer fazer ballet só que o pai dele não deixa, ele fala: “Mas o professor é homem” e daí acaba ajudando. (GFHoF, linhas 238-239).

A ausência de um professor também foi apontada como um dos fatores para a não permanência dos alunos no curso. O aluno Luís também mencionou que observa uma falta de compromisso dos alunos que iniciam o curso. Relatou ele que, além da dificuldade de os meninos despertarem interesse e irem à procura do curso,

há uma desmotivação em continuar, o que, para ele, está vinculado à dificuldade da técnica.

Difícil, eles não vêm. É raro, quando vem tu vê no rosto deles que uma, duas três aulas ele já fica: “Ah, não era isso. Não é fácil quanto eu imaginava”. Daí eles vão desistindo. (GFHoM, linhas 348-350).

A ausência de um professor e os seus reflexos é um dado que, ainda, não encontramos em nenhum estudo nacional, até o momento. Nesse sentido, Risner (2009a), ao se referir à pesquisa realizada pelo pesquisador americano Williams (2003), pesquisa essa a qual não conseguimos acesso, relata que o estudo teve como uma de suas conclusões a carência com a falta de exemplos masculinos na dança clássica, como professores e bailarinos, evidenciando tal necessidade.

Também há pesquisas que apontam para o fato de que muitos/as professores/as dos cursos de Educação Física buscam aproximar a dança dos esportes, objetivando desmistificar o preconceito instaurado pela cultura na dança (RISNER; 2009a). Porém, o mesmo autor (2009b), através das narrativas dos seus entrevistados, apresenta que esses bailarinos não reconhecem a dança como esporte e, principalmente, não aprovam tal justaposição. Assim, o autor expõe que quanto mais aproximarem o ato de dançar com o de mover-se, ou seja, com a atividade física, a sociedade continuará a reforçar e a reproduzir estereótipos. Ao abordar a importância da representatividade, o autor sinaliza que a mídia é um veículo capaz de popularizar a imagem do homem na dança, propagando imagens positivas da presença masculina nessa arte.

Sobre o que poderia vir a mudar, caso houvesse um professor no curso, o grupo feminino demonstrou que se sentiria confortável com tal fato. Maurício relatou.

Pras meninas isso talvez não mudasse. Porque, por exemplo, no Bolshoi, o Murilo⁶⁰ dá aula de técnica de ponta, então, acho que ele tem esse conhecimento e ele pode auxiliar.(sic) Mas eu acho que uma professora, em questão de *pas de deux*⁶¹, eu não sei se ela vai conseguir dar o auxílio para o menino, do tipo: “Faça essa levantada desse jeito, use essa força”, porque ele passa por isso, ela já não. Ela sabe o que ela tem que fazer para estar lá em cima, como ele tem que segurar, como ela tem que ficar. Mas acho que é

⁶¹ *Pas de deux* é um termo francês que significa, literalmente, passo à dois. Constitui-se em uma dança executada por dois bailarinos, geralmente um bailarino e uma bailarina, na qual esses realizam em conjunto passos de ballet clássico.

muito importante para os meninos terem uma aula com um homem. Que nem estava falando antes, de delicadeza, de força, de postura, de jeito. (GFHet, linhas 122-130).

A fala do aluno revelou aspectos implícitos que carregam preconceitos, ao entender que a mulher não é capaz de realizar o ensino da técnica masculina pelo fato de não ser homem. Porém, no nosso estudo, essa fala é interpretada como um fator de formação da identidade, por estar no contexto da representação, aspecto abordado por Souza (2007) na sua pesquisa etnográfica com bailarinos de companhias de danças profissionais rio-grandenses. A autora apresenta que, na sua pesquisa, a identidade dos seus entrevistados se deu em um “emaranhado de discursos e representações” (SOUZA, 2007, p. 94). Para abordarmos tais fatores, representação/representatividade e identidade, dialogamos com Woodward (2000), uma importante pesquisadora americana na área das Ciências Humanas, ao sinalizar que a relação entre representação e identidade é parte da formação do sujeito, sendo que tanto os sentimentos quanto as vivências corporais e valores fazem parte do seu mundo cultural.

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos, inclusive, sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. [...] Os discursos e os sistemas de representações constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. (WOODWARD, 2000, p. 17).

No entanto, percebemos que a solicitação pela presença masculina, em termos docentes, é compreendida, por nós, como uma forma de identificação por parte dos alunos, assim, não será de todo descartada ou taxada e, sim, entendida pela, também necessidade de identificação nesse contexto educacional.

A autora brasileira Goellner (2013) corrobora a ideia ao sinalizar que o corpo é o local primeiro da constituição da identidade do ser, onde ele expressará a sua personalidade, pois “um eu construído a partir de referências inscritas e prescritas em diversas instâncias culturais, através das quais, a todos e qualquer momento, é possível mensurar o ineditismo de nós mesmos, de nossa singularidade e

individualidade” (GOELLNER, 2013, p. 41). Assim, uma representatividade corporal se faz importante na construção identitária.

Neste ponto, retomamos, como exemplo, a fala de Maurício, em que ele utilizou o termo “moldado” para se referir a sua identificação corporal, sendo que o aluno não se reconhecia com um corpo com padrões corporais de um bailarino, idealizados por ele, e que, o mesmo, relacionava tal fato à ausência de um professor do gênero masculino no curso.

Dessa forma, o fato de a instituição não possuir um professor ainda é visto como um possível fator que interfere na construção da identidade dos alunos enquanto bailarinos, mesmo que, como exposto na fala da egressa Cecília, a EAC tenha na última década avançado na questão estrutural para um melhor acolhimento dos bailarinos. Os camarins e o banheiro masculinos, por exemplo, não existiam quando a mesma frequentava o curso.

Inclusive eu estava lembrando hoje, quando eu cheguei aqui, que quando eu comecei não tinha camarim masculino e nem banheiro masculino, né? Que é uma coisa que se criou depois justamente por essa adesão maior dos meninos. (GFHoF, linhas 245-247).

Para Maurício, na sua perspectiva, tanto essa mudança estrutural quanto a implantação de um uniforme padrão para os meninos do ballet são reflexos da permanência de alguns bailarinos no curso.

Também uniforme não tinha. Eu fazia aula com calção preto, primeiro era calção tipo de futebol preto e uma camiseta preta. Depois de um bom tempo surgiu uma camiseta branca com uma logo da Escola e um calção, mas naquela época só tinha eu e o José. Então talvez eles foram percebendo, sei lá, “acho que esse daí vai continuar pra sempre” ((risos)). (GFHoM, linhas 512-516).

Assim, mesmo com a ausência de um professor, averiguamos que houve a permanência de alguns alunos no curso, os quais chegaram a concluí-lo. Porém, esse fator pode ser entendido como um problematizador na construção técnica e corporal desses futuros bailarinos. Embora reconheçamos que muito se tem a fazer para superar essa concepção que, ainda se reduz ao masculino. Dessa forma, corroboramos a afirmativa de Risner (2008), que defende a importância do gênero e a sua construção social como uma importante ferramenta para recuperar o bom relacionamento do masculino com a dança.

Na sequência, apresentaremos nosso/a próximo/a bailarino/a, “o/a bailarino/a exaustivo/a”, descrevendo as suas características categorizadas nas nossas análises.

5.4 O BAILARINO EXAUSTIVO

Todos os fatores expostos até o momento evidenciam a escassez masculina no Curso de Ballet Clássico na EAC. Tal fato gera uma sobrecarga coreográfica e emocional naqueles que a praticam. Isso foi trazido à tona pelo aluno Maurício, o qual expôs que, pelo fato de muitas vezes ser o único aluno no curso e ser aquele que possui maior conhecimento e prática da técnica, assumiu responsabilidades cênicas e coreográficas muito cedo, quando ainda não se achava preparado para tais papéis. Para o aluno, isso é reflexo da ausência de mais bailarinos.

Sim. Eu sinto bastante, porque assim, às vezes me acho não capaz o suficiente para assumir alguns papéis, mas, por exemplo, só tem nós ((risos)). E aí é o que acontece, entendeu? Eu fico: “Poxa”. Em 2014 começou por isso. Em 2014 o tema do espetáculo aqui da Escola foi “Peter Pan”; aí tinha eu o prof José, com 50 anos. E aí foi eu, mas assim...meu, a cobrança veio numa hora pra outra, quase que eu ficava ((risos)). (GFHoM, linhas 363-368).

A sua narrativa nos apresenta que essa sobrecarga coreográfica, imposta desde muito cedo, não foi gradativa e, sim, repentina, sendo que o aluno teve que assumir papéis principais em espetáculos sem qualquer outro preparo anterior, seja específico, psicológico ou técnico. Isso fez com que o aluno criasse um estado de estresse coreográfico, ou seja, um estado de extremo cansaço físico e mental.

Porque daí tinha ensaio de manhã, ensaio a tarde, ensaio a noite, dançar com tantas turmas. E aí foi bem assustador. E aí eu tinha só 14 anos e eu estava: “Meu Deus, o que eu faço agora?”. E aí foi bem assustador. E essa ausência que tu falou, parecia que, não sei se eu não estava pronto ainda, talvez se tivesse mais meninos, talvez agora eu estaria mais pronto, agora que já tenho tanto tempo assim de dança. (GFHoM, linhas 372-379).

Maurício avaliou que o preparo emocional seria primordial para o aluno, em razão de haver tão baixa representatividade masculina no curso e, em especial, por saber que terá um julgamento do público.

Um preparo emocional de: “Você vai assumir o papel principal, você vai estar em todos os momentos e você precisa ter calma, paciência e precisa saber as coreografias.” Um apoio não só cênico e coreográfico, mas também um apoio emocional, sabe? (GFHet, linhas 88-91).

O aluno Luís também apontou uma sobrecarga. Mesmo estando há pouco tempo cursando Ballet Clássico, no seu primeiro espetáculo com a Escola assumiu a responsabilidade de estar em cena em diferentes momentos e de dançar um *pas de deux* com uma aluna mais experiente. Durante a entrevista com o GFHoF, Joana, estudante de dança clássica há nove anos, mas que frequenta o curso na EAC há dois, se referiu à exaustiva rotina de Luís no último espetáculo.

O Luís estava toda hora entrando no camarim, se trocando, se arrumando porque tinha que dançar em outra coreografia e depois em outra. Então, eles têm muita coisa. (GFHoF, linhas 387-388).

Cecília complementou, abordando que esse excesso de responsabilidade pode ser uma das causas da baixa permanência dos meninos no curso, pois nem todos desejam assumir tantos papéis.

Eu acho que acaba sendo até uma problemática porque tem que pensar que nem todo mundo que faz ballet quer ser bailarino. Então, pode ser um susto, que nem todos os meninos vão estar dispostos a fazer tanto assim e pode ser meio que um gatilho para eles desistirem do curso. (GFHoF, linhas 393-396).

O desejo de Maurício em dividir o palco e, principalmente, a responsabilidade cênica com outros bailarinos, ficou evidente na sua narrativa, assim como corroborou o exposto por Cecília, ao apresentar a sobrecarga como uma problemática para os bailarinos do curso.

E aí, meu, sinto muita falta dessa, que nem tu falou, de ter uma quantidade de meninos aqui, um equilíbrio, porque mudaria tanta coisa. A gente não teria que readaptar as coreografias, quem sabe só ensaiaria aqui ou estuda, estuda e estuda. Seria mais fácil. Acho que seria melhor porque aí não enjoa de ver as mesmas pessoas fazendo as mesmas coisas. Porque já teve pai reclamando sobre a gente fazer os papéis principais todos os anos. Mas só tem a gente ((risos)) (GFHoM, linhas 712-717).

Esse excesso e estresse coreográfico podem, aliados à baixa presença masculina, ser fatores que levam os bailarinos a terem uma rápida ascensão

profissional, como apresentado por Risner (2009a). Para ele, essa ascensão, na medida em que os bailarinos passam a ocupar cargos importantes como bailarinos principais, diretores, coreógrafos e empresários da dança, ocorre pelo fato de esses serem expostos a grandes responsabilidades, mesmo sem uma significativa experiência técnica, em virtude da pouca presença masculina no ballet. Dessa forma, cabe a eles ocuparem tais lacunas.

Ao abordarmos sobre as concepções coreográficas que possuem meninos e, principalmente, sobre como seriam as apresentações caso houvesse mais alunos no curso, ambos os grupos apenas se dirigiram ao *pas de deux* como um modelo de dança em que há presença masculina. A fala de Cristina, aluna da EAC há 12 anos e, que veio a concluir o curso em 2019, exemplificou essa visão coreográfica do masculino na dança.

Eu acho que seria melhor porque, às vezes, a Escola faz uma releitura de um ballet de repertório⁶² famoso, tipo nesse ano teve até Don Quixote. Na nossa parte que dançava era para ter um menino junto, seria bem mais bonito, seria mais parecido com o original. Várias coisas que, às vezes, cortam os meninos porque não tem, aí faz uma adaptação e não fica tão parecido. Seria melhor. (GFHoF, linhas 373-377).

O apontamento feito pela aluna evidenciou a importância da participação masculina na dança, não apenas pelo seu viés técnico, mas, também, pela beleza estética que essa presença traz para a coreografia.

Contradizendo-se, em outro momento, a aluna se referiu à participação masculina na aula como um fator que serviria apenas como auxílio para as concepções coreográficas, nas quais o homem exerce função de suporte para a bailarina, não reconhecendo que esse possui outras possibilidades dentro da técnica de dança clássica. Essa contradição demonstrou a presença da concepção coreográfica do *pas de deux* como o único espaço para o bailarino e, principalmente, a identificação do estigma masculino como suporte da bailarina e não com uma importância estética e técnica.

Eu acho que tem diferença no momento que dá pra fazer um *pas de deux*, algo do tipo, porque aí tu pode treinar uma pirueta de cintura, coisas do tipo, ir a mais do que uma aula

⁶² Ballet de repertório é um ballet que conta uma história, possui um enredo que é representado por diversas coreografias que podem estar divididas em atos e cenas. Para a sua execução é necessário um grande número de bailarinas e bailarinos.

só com meninas. Mas a convivência, não muda nada. (GFHoF, linhas 206-208).

Essa narrativa também expõe, novamente, a ausência de desenvolvimento tanto de um trabalho específico de conscientização da técnica masculina, quanto de outras concepções coreográficas que envolvam o masculino, seja somente com ele ou em uma interação com o feminino, mas em um formato que não seja somente o *pas de deux*. Também observamos que, para a aluna, a presença masculina em aula não mudaria os demais aspectos, como o desenvolvimento técnico e, principalmente, o da convivência, de modo que, na perspectiva da aluna, tal presença não seria uma ferramenta para a desmistificação do homem na dança clássica.

Para dialogar com esses discursos, trazemos à luz Louro (1994), pois, sob a nossa interpretação, eles estão encobertos, de certa forma, por uma perspectiva segundo a qual a dança é tida como uma prática social que implica nos mecanismos de normas de gênero que, para a autora, são chamados de pedagogias do gênero e da sexualidade.

Nesse viés, Santos (2009), no seu estudo, argumenta que o *pas de deux* mantém as diferenças naturais e inatas de gênero, tanto pela sua estrutura coreográfica quanto pela narrativa, visto que os ballets de repertório, concebidos, em sua maioria, no período Romântico, possuem enredos nos quais, mesmo que os papéis principais fossem femininos, na verdade era o homem quem agia na história. Tal fato ocorre em virtude de esses enredos representarem a figura feminina como um objeto do desejo masculino. A mesma autora apresenta que, para Théophile Gautier (1811-1872), criador de ballets famosos desse período, como *Giselle*⁶³, afirmava que o homem na dança só era aceitável quando agia, e não quando executava gestos tidos como efeminados. Ou seja, para ele o homem na dança deveria agir apenas de forma direta, dominando a cena. Tais concepções, no entanto, sugerem um paralelo com o cenário que encontramos na EAC.

Mesmo a presença masculina sendo representada por um número menor do que o feminino, os ideais coreográficos, promulgados no período Romântico, mesmo

⁶³ O ballet de repertório “*Giselle*” conta a história de uma camponesa que morre em virtude de uma desilusão amorosa, ao descobrir que seu amor, Albrech, na verdade não era um camponês, e sim um príncipe que já estava comprometido. Por falecer em virtude do amor, *Giselle* se junta às “*wilis*”, que são espíritos de virgens que morreram antes do casamento e que levam os homens, que entram na floresta a noite, à morte através da exaustão pela dança.

que esse tenha sido marcado pela a ascensão feminina, permaneceram replicando as pedagogias de gêneros propostas por Louro (1994), sendo o homem a figura principal nas obras.

Sobre esse brilhantismo do masculino em cena, Maurício apresentou que o reconhecimento e os elogios são oriundos de mulheres, que nunca os recebeu de um homem. O aluno Luís acrescentou que, o que o público comenta sobre a participação de bailarinos em cena, está vinculado à coragem de enfrentar um preconceito, e não ao potencial técnico e, em especial, a um futuro profissional na área de Dança. Sua fala expôs uma vivência que lhe gerou inquietações.

Quando eu me apresentei no espetáculo, eu fui lá correndo ver o pessoal que estava me assistindo, eu fui no sentido contrário a todo mundo que estava saindo e eu escutei bastante pais falando tipo: “Não, mas você viu o cara? Nossa, tem que ser muito homem para dançar ballet”. Coisas assim. Mas eu ficava assim, é elogio falar uma coisa dessas? Mas é algo que ele faria e talvez não permitisse para algum filho dele. (GFHoM, linhas 770-775).

Maurício contribuiu com a reflexão do colega, afirmando que, para ele, os pais, em especial a figura masculina, idealizam uma família heteronormativa que replique o binarismo de gênero.

[...] mas eu acho que os pais pensam: “Vou construir uma família, o menino vai fazer futebol e a menina vai fazer ballet”. E podia ser totalmente ao contrário, tipo, a menina fazer o futebol, sabe? (GFHoM, linhas 786-788).

Ao longo das narrativas, identificamos aspectos que corroboraram aos elementos abordados por Scott (1995) no que se refere ao conceito de gênero. Nos deparamos com as representações simbólicas, primeiro elemento da primeira premissa da autora, na qual “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 86), na estrutura do *pas de deux*, especialmente, por ele sustentar o ideal do homem como dominador e o da mulher como objeto do desejo, e, nesse sentido, por essa ser a única concepção coreográfica lembrada pelos/as entrevistados/as.

O segundo elemento dessa premissa, os conceitos normativos, também estiveram presentes nos seus discursos, quando apresentaram o excesso coreográfico pelo qual os alunos passam, por serem eles em menor quantidade,

mas, ao mesmo tempo, desenvolverem papéis tidos como fundamentais em apresentações, ao ter como norma a sustentação física masculina. Nesse ponto, também relacionamos as formas de “elogios” aos bailarinos, ao compreendermos as suas participações como atos de coragem, como exemplos do conceito normativo, pois afirmam que, em uma visão mais ampla, o espaço da dança clássica não pertence ao masculino, o que faz com que, conseqüentemente, o terceiro elemento da premissa, a natureza das relações, se faça presente no discurso de quem realiza o “elogio”. Por fim, e como repercussão desses fatores, identificamos a presença da identidade subjetiva, ou seja, aquela construída a partir das relações entre organizações, atividades e representações sociais, no caso, da Escola de Artes de Chapecó.

Assim, identificamos que as pedagogias de gênero, como bem lembra Louro (1994), estão constantemente presentes nos discursos dos/as nossos/as entrevistados/as, fazendo com que nossos/as alunos/as subam ao palco, mantendo conceitos do binarismo, mesmo que, nas suas narrativas, o despertar pela mudança esteja em um ensaio, aguardando direcionamentos para entrar em cena.

A seguir apresentaremos a caracterização sobre o/a nosso/a “bailarino/a sem futuro”, na qual tentaremos evidenciar as suas características categorizadas por meio dos dados analisados.

5.5 O/A BAILARINO/A SEM FUTURO

O/A último/a bailarino/a a entrar em cena é aquele/a que, ao somar todas as demais categorias/características daqueles/as que já se apresentaram, se constitui em um emaranhado desses fatores, como o enfrentamento ao preconceito social e familiar, o estresse coreográfico, em especial o masculino, e o isolamento social aos quais estão expostos e que fazem com que a sua vontade de continuar, e viver do palco, o guiem na sua profissão.

Ao longo das nossas entrevistas, em ambos os grupos, o discurso da área de Dança é o de que a mesma não é considerada um meio profissional, por parte da sociedade e não dos/as entrevistados/as, ou seja, um espaço e possibilidade para a construção de uma carreira artística. A essas falas, correlacionamos que o principal fator que faz com que tenham essa interpretação ocorre justamente pela dança e, principalmente, o/a bailarino/a, não ser visto/a como profissional e, sim, praticante de

um *hobby*. Os autores Souza (2007), Risner (2008; 2009a; 2009b) e Andreoli (2010a; 2010b; 2010c; 2011) apontam que esse é um dos principais fatores, tanto para a baixa participação masculina quanto para a justificativa de início tardio desses na dança.

Entendemos que essa interpretação social é oriunda da cultura educacional sobre o profissional da arte, como abordado por Barbosa (2012) que, ao apresentar a história da arte-educação no Brasil, evidenciou a desvalorização profissional e moral dos artistas que aqui chegavam. Andreoli (2011) acrescenta que o fato de a profissão em dança não ter uma aceitação social e, principalmente, por ser considerada de baixa renda, o que vai na contramão dos ideais da masculinidade hegemônica, que visam demonstrar sucesso a partir da aquisição de bens materiais, faz com que a carreira de bailarino/a, coreógrafo/a, diretor/a ou professor/a de dança não seja considerada, socialmente, como uma atividade profissional.

Durante a nossa entrevista, a aluna Carolina expôs que o seu grande sonho seria construir uma carreira na área de Dança, como bailarina profissional, porém, que o seu pai não a apoia.

Porque meu pai não gosta muito que eu dance porque é algo que ele não gosta, mas é algo que era o sonho da minha mãe, então também foi o estalo para eu começar, eu sempre gostei de dançar. E é mais por causa dele que eu não dançaria profissionalmente, mas é o que eu quero. Ele vê que não há um futuro nisso, mas tem, só que a gente tem que ir muito atrás porque tem um percurso muito grande ainda até conseguir se tornar um bailarino profissional com destaque. (GFHet, linhas 227-232).

Adiante, a aluna complementou.

Isso, é só um *hobby*, uma brincadeira. Pro meu pai é uma brincadeira. (GFHet, linha 234).

A estudante comentou que o seu pai só a assiste nos espetáculos porque ela insiste, ou seja, que ela não recebe apoio espontâneo e estímulo dele nem mesmo enquanto aluna e que isso, além de ser uma problemática para ela, faz com que a aprovação do pai se torne algo muito importante.

Ele vem, mas ele vem porque eu insisto, às vezes, mas ele vem pra me apoiar porque ele sabe que isso é importante para mim e vai ser pro resto da minha vida, que ele venha, que ele participe, mas se fosse por vontade própria ele não viria. (GFHet, linhas 248-250).

O aluno Maurício acredita que o pai de Carolina tenha essa visão pelo fato de a prática da dança clássica requerer investimentos de alto valor, como a compra de materiais fundamentais, a exemplo das sapatilhas de ponta e figurinos. O estudante também associa essa desvalorização da dança enquanto carreira, por parte do pai da colega, como um reflexo do fato de ele não acompanhar e se interessar pelo desempenho e dedicação diária dela à arte, assistindo apenas o “produto anual final”, ou seja, o espetáculo de fim de ano da EAC.

Eu acho que talvez por isso, por exemplo, o pai da Carolina, que ele realmente não vê isso como carreira porque talvez é um negócio que custa caro, tipo, uma sapatilha não é barata, uma sapatilha de ponta. E aí você vai lá, faz aula um mês e já quebra, tem que fazer de novo. E o figurino já 300 reais, e mensalidade, e roupa. Talvez para alguns pais seja mais um gasto do que algo que está dando algo em troca, mas que só o filho sabe. Ele vê um espetáculo no final do ano de um dia, ele não vê o que acontece o ano inteiro. (GFHet, linhas 240-246).

A aluna Nathália expôs que, a dança, para os seus pais, não é vista como um investimento e, sim, como um gasto, um *hobby* que custa caro.

É, porque os pais pensam que não é um investimento... (GFHet, linha 252).

Maurício também, em outro momento, apontou que para a maioria dos pais, a prática da dança clássica não é entendida como parte do caminho para uma futura profissão.

[...] Porque eu acho que muitos pais, eu ainda escuto sobre isso, que talvez isso não vire uma profissão, que a gente faz isso por *hobby*. Eu já ouvi falar tipo “Quando é que tu vai fazer alguma coisa da vida?”. (GFHet, linhas 797-794).

A interferência e a necessidade de aprovação por parte do pai também se fez presente na fala do aluno Luís, pois para ele, como já abordamos, o seu pai só aprovaria a sua escolha por viver da dança ou da moda, que são os seus sonhos, caso ele comprovasse a ele que era bom no ofício a ponto de ser bem sucedido.

Foi o que eu falei anteriormente. O que meu pai falou. E o meu pai não vai dar apoio nenhum até que eu consiga provar pra ele o contrário, até que eu consiga ser bem sucedido, ou consiga ir até algum lugar pra provar pra ele que eu consegui. Aí sim, todo

aquele tempo que passou, ele vai olhar pra trás e falar: “Ah não, realmente era uma coisa”. Mas se eu não conseguir provar isso pra ele vai ser uma perda de tempo, como se eu não tivesse feito nada aqui, sabe? Tu tem que te almejar um objetivo só pra provar pra ele, para eu conseguir aprovação. E meu, não apoiando é impossível. (GFHet, linhas 253-260).

Identificamos que esse comportamento do pai de Luís pode ser compreendido como uma forma sutil de preconceito, pois para ele a questão do sucesso profissional e do reconhecimento, seja financeiro ou moral, é vista como prioridade para uma escolha profissional. Esse fato dialoga com o apresentado por Barbosa (2012), que evidenciou a desvalorização profissional e moral dos artistas na história da arte-educação do Brasil.

O aluno, em outro momento, comentou que os seus colegas de trabalho, mesmo após o assistirem em cena e terem diminuído, **aparentemente**, o preconceito pelo fato de ele dançar, também não consideram essa área como um meio para o desenvolvimento de uma atividade profissional.

Isso. Eu tive um certo reconhecimento deles agora, não tem mais esta zoação toda. Mas ainda quando eu falo que quero continuar eles não me levam a sério. Eles falam que tenho que fazer faculdade, daí eu falo que quero fazer Moda porque eu sou apaixonado por moda, por roupa. Então se não for moda eu quero continuar dançando. E são duas coisas assim, dança e moda... (GFHoM, linhas 143-147).

Para Andreoli (2010b), a aprovação familiar, dos amigos e do meio social pela escolha da dança, é tida como o principal obstáculo daqueles que optam por ter essa atividade como profissão, em especial, para os meninos. O autor aponta que a figura do pai, por ser o modelo do “ser homem” presente naquele núcleo familiar, acaba por inibir, na maioria dos casos, tal escolha profissional.

A família e os amigos são apontados como obstáculos: eles normatizam, regulam, enunciam modos mais verdadeiros de “ser homem”, a partir das representações hegemônicas de masculinidade, e lhes dizem que o homem não deve dançar. O pai é frequentemente apontado como uma figura privilegiada nessa tarefa de inibição. Assim, ao contrário das meninas, os homens que dançam têm início quase sempre tardio. Muitos deles compensam isso apresentando uma dedicação muito intensa, muitas vezes progredindo mais rápido do que média das mulheres. (ANDREOLI, 2010c, p. 8).

No nosso estudo, constatamos que essa inibição se faz presente não apenas com os alunos, mas também com as alunas. Nesse ponto, Souza (2007) corrobora

tais concepções ao ponderar que, para muitos pais, a dança é compreendida como um sinônimo de “boa educação” para “meninas de ‘boa família’ que buscam adquirir, através do balé, uma movimentação polida e uma postura retilínea.” (SOUZA, 2007, p. 118). A autora também aponta que os homens, ao fazerem a escolha por uma carreira na área da dança, seja como bailarino, professor, coreógrafo ou diretor, estão novamente saindo das “normas” de gênero, ou seja, das representações heteronormativas das profissões tidas como adequadas ou não para cada gênero. Como consequência, eles vivenciam um novo enfrentamento social de gênero e, automaticamente, de sexualidade.

A necessidade de provar à sociedade, em especial, aos familiares e, em específico, ao pai, que a dança propicia uma carreira de sucesso, com possibilidades de sucesso foi um dos aspectos apontados por Andreoli (2011) nas entrevistas realizadas no seu estudo. O autor ressalta que a autonomia financeira, um dos elementos constituintes da masculinidade hegemônica, é compreendida pelos bailarinos como um meio para que a dança tenha melhor aceitação social. Constatamos o mesmo ao longo das nossas entrevistas, principalmente, por essa autonomia ser considerada uma maneira para que o pai aceite e reconheça a atividade do/a filho/a como profissão.

Seguindo, associamos a necessidade de aprovação/aceitação pela escolha profissional em Dança, por parte da figura paterna, ao o que Louro (2014) e Scott (1995) propõem, no que se refere ao gênero e à relação de poder, pois identificamos que tal fato é compreendido como uma representação da autoridade masculina, instaurada na educação cultural dos/as nossos/as entrevistados/as. Sob o nosso olhar, isso também é uma amostra do quanto o patriarcado, na perspectiva de Scott (1995), e os seus desdobramentos ainda se fazem presentes nos discursos, bem como nas atitudes, ironicamente, daqueles/as que vivenciam o preconceito oriundo desse modelo social de poder, no caso de nosso, os alunos/as.

Maurício relatou que também nutre o sonho de seguir uma carreira na área de Dança, como bailarino profissional, mas que entende que por ter 19 anos, já passou da idade para ir para um grande centro de formação profissional ou para uma companhia de dança.

Eu queria muito, sabe? Eu queria muito, muito, muito. Mas é aquela coisa, parece que eu já estou velho demais para ir para o Bolshoi, isso já, mas estou velho demais pra

companhia, me sinto meio... (GFHoM, linhas 796-798).

Adiante, o estudante acrescentou.

Pra companhia eu não estou velho, mas quando eu tive oportunidade eu não tive dinheiro ou pessoas da Escola me falaram: “Porque que tu vai se você não consegue acompanhar uma aula daqui?” Então, tipo, eu me senti por várias vezes meio desmotivado aqui dentro. (GFHoM, linhas 801-804).

Na sua narrativa, identificamos que o aluno evidencia tanto um descontentamento com a EAC quanto com os docentes. Essa sua desmotivação acaba por interferir, de forma não intencional, nas perspectivas de Luís em seguir carreira na área, como ele expôs logo após a fala de Maurício.

Ele me desmotiva. (GFHoM, linha 800).

Entendemos que tal fato ocorre por Luís ter na figura do colega o exemplo de representatividade de gênero, tanto no curso quanto na possibilidade profissional. Em outro momento, ao continuar a sua narrativa sobre a não aprovação do pai, assim como sobre a ausência de um auxílio familiar emocional e financeiro, identificamos um descontentamento/desmotivação com a instituição, o que acaba por gerar um distanciamento do desejo de ser um bailarino profissional.

Como se o ballet me sustentasse por aí. Mas isso, sem ajuda dele é quase impossível, eu acho. Você precisa ter um chão, um calço, pra poder almejar alto tão longe assim. Querer a gente sempre quer, mas que nem tu vai ter que sair daqui de Chapecó, ou vai ter que trocar de escola. Às vezes não vai dar pra trabalhar porque tem ensaio, ou vai dar e vai ser bem puxado. E sem ajuda e sem apoio. (GFHet, linhas 266-270).

O discurso de que o município não investe e não valoriza os praticantes de dança, em especial, os de dança clássica, de ambos os gêneros, esteve presente em outros momentos das nossas entrevistas. Carolina comentou esse fato.

Aqui não tem muito incentivo, aqui é mais focado nas indústrias, eu percebo. Porque é o forte daqui, mas mesmo assim, a gente precisa desse incentivo. (GFHet, linhas 272-273).

Para Maurício, a falta de incentivo não ocorre apenas no município, mas internamente, pela própria EAC. Em diversos momentos, o aluno narrou que, ao longo da sua trajetória no curso, não teve um acolhimento, nem mesmo uma conversa com professoras e/ou gestores/as da instituição, o que acabou por gerar um afastamento e descontentamento do aluno. Para ele, esse fator contribui para a baixa presença e participação masculina no curso.

Então tipo, sei lá, eu acho que ninguém aposta muito realmente em quem está aqui dentro, por mais que eles queiram meninos eles já não prezam aquilo que está aqui dentro e que está aqui dentro há muito tempo. (GFHet, linhas 770-772).

O descontentamento com a instituição ficou evidente em outras falas do aluno, que informou que não pretende continuar na EAC no próximo ano e que almeja ficar sem dançar por um tempo.

É que é um *timing* que...você já percebeu o meu esgotamento pelas minhas falas. Então, realmente, é uma falta de incentivo e talvez não aproveitamento de quem está aqui dentro, batalhando todos os anos, só percebe quando perde. (GFHet, linhas 844-846).

Em seguida, ao falar que sabe que será julgado pela escolha de se afastar da instituição, Maurício verbalizou que, após tantos anos estando nela, nunca se sentiu, de fato, acolhido.

É, até um acolhimento, sabe? Eu nunca recebi. (GFHet, linha 859).

Tais apontamentos seguem, novamente, na contramão do que foi identificado nos estudos de Souza (2007), Andreoli (2010a; 2010b; 2010c; 2011) e Risner (2008, 2009a; 2009b), que evidenciaram que os estúdios e escolas de dança são como verdadeiros refúgios para os seus alunos, sendo locais onde eles sentem-se acolhidos e estimulados.

Para o aluno, essa falta de acolhimento repercute em diferentes escolhas, como a de seguir a carreira na área, mas fora da instituição.

Eu vejo que assim, quem está aqui dentro da Escola como aluno e sai daqui, não é bem visto por quem fica aqui dentro. Se a pessoa saiu, tipo: "Ai, ela saiu", então tipo, fica aquele mal olhar por quem quer seguir o negócio, quem quer talvez, algo melhor ou algo mais

concreto. (GFHet, linhas 968-971).

Maurício relatou que, hoje, ele não trabalha com dança, mas que tentou emprego na área há dois anos, como professor. Ele avalia que, na época, tinha outro olhar sobre a dança e a profissão de professor, menos crítico e de responsabilidade, e que isso se modificou bastante, em especial, pelas experiências vividas na EAC, pela falta de acolhimento e de estímulo, principalmente, por parte do corpo docente do curso. Para o aluno, esse é um dos principais fatores que fazem com que não haja novos profissionais na área de Dança, como indica o seu alerta abaixo.

As únicas oportunidades que eu tive foi aqui dentro da escola, substituindo a professora Ana quando ela faltava só. Eu lembro que algumas vezes eu fiz processo seletivo tipo pro SESC, sabe? E aí eu não pude entrar e eu nunca soube o porquê. E hoje em dia um menino dá aula lá, o Felipe. E eu não sei, eu fiz o processo seletivo, eu passei, eu dei aula pra eles e no final estava escrito lá: “Aprovado na seleção”, meu nome. Nunca me chamaram. Sei lá porque eu era menino e: “Meu Deus, primeira vez que vai ter um professor menino aqui, o que vamos fazer? Não souberam o que fazer. (GFHet, linhas 817-824).

Identificamos na sua fala um auto preconceito, na medida em que o aluno acredita que a sua não nomeação ao cargo de instrutor de dança clássica ocorreu pelo fato de ele ser do gênero masculino, o que, em nossa pesquisa, não pode ser tido como um elemento de exclusão, principalmente, por hoje a instituição referida ter um professor atuando no curso de dança clássica. A esse desacreditar e auto preconceito em seguir a carreira como professor de dança, entendendo o gênero como uma barreira, relacionamos os reflexos da ausência de representatividade masculina no corpo docente do curso. Isso também se faz presente pelo fato de que, tanto os alunos quanto as alunas, em nenhum momento se referiram à carreira de licenciatura em dança, apenas a de bailarino/na profissional, o que evidenciou que, mesmo o curso tendo, ao longo da sua formação técnica, os estágios para regência, o mesmo não desperta nos seus praticantes a vontade de seguir a carreira como professor/a de dança.

Nesse ponto, trazemos à luz fatores da história da arte-educação abordados anteriormente por Barbosa (2012), a qual apresentou que historicamente, no Brasil, as profissões vinculadas às artes foram desvalorizadas, principalmente, aquelas que requeriam esforço físico, pois esse era tido como “serviço para escravos”. Apenas as

atividades entendidas como intelectuais e ligadas ao governo eram valorizadas pela sociedade. A autora relatou que os artistas estrangeiros que aqui chegavam, acabavam por ter que mudar de profissão, sendo que muitos acabaram por atuar em atividades de comércio para sobreviver.

Louro (1994) corrobora essa reflexão ao comentar que, após a Revolução Republicana no Brasil, intensificou-se a distinção dos trabalhos vinculados às mulheres e aos homens através da construção de uma nova ideologia do trabalho. Essa ideologia, tinha como foco diferenciar as classes sociais através do trabalho manual, tendo as atividades intelectuais e de gerência destinadas à elite e, aqueles físicos e manuais, para as demais classes, diferenciando também os trabalhos tidos como adequados para cada gênero.

[...] Certamente, o novo conceito de trabalho seria difundido por toda a sociedade, mas, como nela haveria trabalhadores e trabalhadoras, homens e mulheres das classes proprietárias, homens e mulheres brancos, negros e mulatos, brasileiros e imigrantes, seguramente diferentes ideias e posições diante do trabalho deveriam ser construídas. A forma de concebê-lo – e ao seu contraponto, o ócio - teria de ser para os da elite, serviços manuais para as classes populares, trabalhos próprios para mulheres e próprios para homens, corpos bronzeados e musculosos para os trabalhadores, peles brancas e lissas para a elite, “vocações” masculinas e femininas, um ócio admitido e adequado para as mulheres da elite, e um ócio negativo, a ser combatido nas classes populares, enfim, disposições para diferentes atividades segundo os diferentes grupos sociais. (LOURO, 1994, p. 44).

Dessa forma, sendo a arte uma atividade não valorizada e tendo o sucesso profissional vinculado ao material nos ideais da masculinidade hegemônica, a escolha por seguir carreira nesse meio, para o gênero masculino, sempre foi vista com reprovação social, conforme a autora Louro (1994). Outro fator para isso, na perspectiva de Risner (2008; 2009a), Souza (2007) e Andreoli (2011), é o fato de que a carreira na área de Dança é tida como de baixa rentabilidade, o que está em desacordo, novamente, com os ideais da masculinidade hegemônica. Andreoli (2011) sinaliza tal fato na sua pesquisa.

Para os sujeitos da pesquisa, o campo artístico em geral, e não somente a dança, parece ser representado como algo que geralmente não é bem visto para um projeto de vida bem sucedido de aquisição da masculinidade. Isso apareceu nas entrevistas realizadas como muito ligado ao fato de a profissão de artista não ser bem remunerada, e não garantir a certeza de um sucesso econômico. (ANDREOLI, 2011, p. 167).

Mesmo com tantos elementos que evidenciam a reprovação, tanto social quanto familiar e, até mesmo institucional, para que o masculino tenha maior presença, permanência e carreira na dança, ao longo das nossas entrevistas, em diferentes momentos, os/as entrevistados/as, em especial do gênero masculino, demonstraram uma paixão pela prática da dança clássica. Risner (2009a) sinaliza que o amor e a perseverança do gênero masculino pela dança são importantes elementos para eles enfrentarem os estereótipos negativos e o isolamento social aos quais estão expostos pela escolha da prática de dança.

Nas falas de Maurício e Luís, pudemos identificar essa paixão e o quanto isso os motiva a continuarem os seus sonhos na área de Dança, como apontado por Maurício, ao relatar que embora ele participe de cursos de outras técnicas de dança, o ballet é a sua grande paixão, na qual ele se realiza.

A minha paixão é o ballet, eu acho que eu não me sinto tão bem dançando as outras como me sinto dançando ballet, sabe? Parece que faço errado as outras coisas ((risos)). É que o *street* é muita força e não sei, aí o ballet, não sei, tem mais jeito. (GFHoM, linhas 243-245).

A fala de Luís também explicita o amor que ele tem por essa arte e como esse sentimento o fortalece para seguir nessa escolha.

Aham. Mas tem que ter muito amor pra continuar fazendo porque fácil não é. (GFHoM, linha 352).

Sobre o olhar de Souza (2007), esse amor, preferência e identificação com o ballet pode estar vinculado ao fato de essa técnica possuir normas estéticas que regem um estatuto no universo da dança, como se a dança clássica, por mais que requeira dedicação e, no caso dos homens, um enfrentamento social ao praticá-la, fosse a mais prazerosa, aquela que desenha e refina o corpo, o movimento e as suas qualidades, como fluência e técnica.

A aluna egressa Cecília externou a sua admiração aos bailarinos que enfrentam os preconceitos sociais em torno da escolha masculina pela dança e seguem, subindo ao palco e enfrentando os julgamentos. Ao abordar que em diversos momentos, ao assistir apresentações de outras escolas e companhias de dança, ela ficava se questionando o porquê de não haver meninos em cena, comentou.

[...] Gostaria muito, desde sempre, como eu já tinha contato com as apresentações, com aquelas variações passadas que tinha já a presença masculina no palco, então, eu sempre tive essa coisa: “Poxa, mas por que não tem nenhum menino dançando? E quando tem, nossa, eu fico admirada, sabe? Porque ele vai estar lá, ele deixou aquilo da sociedade ou até mesmo dos seus pais, para fazer aquilo que ele realmente gosta, né?”. (GFHet, linhas 155-160).

Todos os elementos que vimos/descrevemos até este momento, apontaram para a baixa presença e permanência do gênero masculino na dança clássica por diversos fatores, tanto históricos, mas, principalmente, vinculados à educação cultural social heteronormativa, pela qual as representações de gênero estão, intrinsecamente, ligadas às escolhas que fazemos. Dessa forma, a fala de Maurício, logo no começo da entrevista, ao saber do tema desta pesquisa, evidenciou a baixa presença masculina no curso, que debatemos ao longo da nossa análise, demonstrando a importância do nosso estudo para que mudanças nas desigualdades de gênero venham a ocorrer na dança e, em especial, no Curso de Ballet Clássico da EAC.

Gostei, somos poucos (GFHoM, linha 178).

A sua fala nos motiva a continuar a pesquisa para que, futuramente, possamos observar mais bailarinos representados em diferentes espetáculos da dança clássica.

Por fim, a partir de agora, faremos um fechamento das análises realizadas ao longo do nosso estudo, destacando apontamentos importantes para que o nosso espetáculo continue.

5.6 PARA QUE O ESPETÁCULO CONTINUE...

Para o fechamento desse ato e, principalmente, para que o espetáculo continue, destacamos, nessa parte da nossa pesquisa, atos e cenas que consideramos importantes para que os/as bailarinos/as, em especial do gênero masculino, continuem a dançar sobre o palco da vida, ao levarmos em consideração o que conhecemos até o momento. Nesse sentido tínhamos como objetivo central investigar como as possíveis desigualdades de gênero, na dança clássica, foram

concebidas, construídas, mantidas e naturalizadas, a partir da pesquisa realizada na Escola de Artes de Chapecó. Ao longo dos atos, tendo como bases importantes teóricos, apresentamos um cenário repleto de padrões culturais e sociais que geraram a baixa participação masculina na dança clássica, possíveis afastamentos, descontinuidades e, principalmente, o estranhamento da prática dessa modalidade no e para o universo masculino.

Após a realização das entrevistas e, na sequência, as suas transcrições, o primeiro passo para os novos movimentos deste espetáculo foram a classificação das falas dos participantes em categorias, buscando compreender como as possíveis desigualdades de gênero foram concebidas, construídas, mantidas e naturalizadas no Curso de Ballet Clássico da EAC.

A partir de então, as nossas inquietações foram norteadas pelos seguintes aspectos: a iniciação na dança clássica tardiamente ou, como exceção, durante a infância; a associação da dança à feminilidade e à homossexualidade; a falta de apoio familiar, em especial, da figura paterna; o conflito com a construção do próprio corpo enquanto bailarino; a falta de exemplos de concepções coreográficas com e para o masculino em cena, além do *pas de deux*; a ausência de representatividade masculina no corpo docente do curso; o não incentivo dos próprios professores aos alunos para seguirem uma carreira na área de Dança; a dança não vista pela sociedade como um meio profissional; e, sobretudo, a satisfação dos/as alunos/as em aprender e dançar ballet clássico. Dessa forma, após essa etapa, organizamos um modo de coreografar esse espetáculo a partir das narrativas que dançavam a nossa frente.

Assim, no transcorrer das análises, sentimos a necessidade de expor excertos dos discursos dos/as entrevistados/as e, a partir de então, discorrer sobre as narrativas dos/as alunos/as egressos/as e ingressos/as do Curso de Ballet Clássico da EAC. Essa organização também teve como objetivo servir como um meio para dar voz aos/as silenciados/as, como abordou o teórico Risner (2008; 2009a; 2009b), para que elas, as vozes dos/as alunos/as bailarinos/as, sejam ouvidas em outras instâncias culturais e educacionais.

No decorrer das nossas considerações e das aprendizagens obtidas, as quais ressaltamos serem provisórias, pois como já indicamos anteriormente, um espetáculo está em constante processo, não buscamos apenas verificar esse contexto, mas sim, enunciar ideias e sugestões, provindas da riqueza contida nas

falas dos/as participantes. Dessa forma, a todo o momento trouxemos para o diálogo teóricos/as da área de gênero, dança e masculinidades. Um dos resultados foi anunciar a ausência de modelos masculinos, em especial, o de representatividade no corpo docente da EAC, como um dos fatores que esteve presente em diversos discursos e, em diferentes momentos. Nessa direção, lembramos o que Risner (2008) nos apresentou no seu estudo, a partir da análise da pesquisa de Williams (2003 apud RISNER, 2008), que teve como resultado, bem como justificativa para o afastamento do masculino da dança clássica, a ausência de modelos masculinos. O autor também chama a atenção para o papel das instituições que atuam com o ensino da dança clássica, pois essas devem elaborar políticas não discriminatórias e de anti-assédio.

Assim, alguns fatores como a falta de colegas e de professores do gênero masculino no ambiente da dança; o não apoio familiar e, principalmente, o julgamento da sua sexualidade, foram denúncias frequentes nas falas dos/as alunos/as. Esses mesmos fatores puderam ser observados na nossa pesquisa por meio das narrativas dos/as alunos/as bailarinos/as entrevistados/as, tanto nas falas masculinas quanto nas femininas, ao indicarem que ambos os gêneros possuem a mesma concepção sobre o tema deste estudo. Verificamos que esses fatores, além de gerarem e, de certa forma, justificarem o afastamento do masculino da dança, atingem-nos de tal forma que se constrói em torno deles uma barreira de isolamento social.

Na continuidade, observamos que, atualmente, o ensino do ballet vem passando por uma inquietação no que se refere a forma de lidar, didaticamente, com a masculinidade na técnica, na cena, e com a aproximação masculina ao ballet clássico. Enfrentamentos e abertura de novos caminhos para o masculino na dança clássica são necessários para que essa técnica não seja inibida entre os meninos. Os atos de ensino dessa arte em diferentes espaços educacionais “representam e dão sustentação ao processo geral de desenvolvimento humano”(CEVASCO, 2008, p. 8), desenvolvendo, assim, aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, cabendo aos/as professores/as dessa técnica ampliarem os seus conhecimentos sobre as desigualdades de gênero, com o objetivo de acolher os alunos de forma equânime.

Também observamos, pelas falas dos/as entrevistados/as, a ausência de representatividade masculina no corpo docente do curso, entendendo a necessidade

de a instituição EAC investir em professores do gênero masculino e, em aulas específicas sobre a técnica de dança clássica masculina que, por sua vez, também podem ser lecionadas por professoras que possuam a formação e os conhecimentos necessários. Tais mudanças podem ser compreendidas, sob a nossa perspectiva, como ferramentas capazes de atuar diretamente na concepção de construção do corpo masculino dos alunos, um dos pontos que abordamos nas nossas análises, pois nossos bailarinos, conforme as suas palavras, não identificaram seus corpos como “moldados” de acordo com a representação de masculinidade na dança clássica que possuem como ideal, o que mostra as representações simbólicas, na perspectiva de Scott (1995), como elementos da concepção de gênero dos entrevistados/as.

Ainda, relembremos o autor Andreoli (2010a), que ressalta a importância da pesquisa sobre gênero na dança, a fim de refletir sobre os tipos de pedagogia cultural que constituem o ato de dançar, ou seja, de considerar a dança como uma das tantas instâncias culturais capazes de atuar na construção da identidade de mulheres e homens. Dessa forma, ele explicita a necessidade de pesquisas que visem pensar estratégias pedagógicas que contribuam para processos criativos e, assim, iluminem mudanças nos nossos padrões culturais, que acabam por nutrir as desigualdades sociais de gênero na dança clássica. Outro autor, Risner (2009a), defende que o paradigma social heterocêntrico sobre masculino na dança clássica pode ser atribuído a “metanarrativas poderosas” e duradouras, que acabam por reproduzir e perpetuar uma “mitologia deletéria” sobre os homens na dança, independentemente da sua orientação sexual.

Ao voltarmos as nossas reflexões para os fatores históricos que fizeram com que a dança se tornasse um símbolo do feminino, sendo que, até o final do século XVIII, era uma prática exclusivamente masculina, observamos que essa inversão ocorreu por meio de transformações culturais em torno das relações de gênero e dos seus papéis heteronormativos na sociedade, enfatizando a distinção da prática de gênero através da disseminação violenta do conceito de cultura de masculinidade hegemônica, com a desvalorização da cultura da dança clássica.

Assim, ao estudarmos sobre as masculinidades no ballet clássico a partir do século XX, nos deparamos com grandes personalidades do meio artístico que construíram em cena uma nova relação entre feminino e masculino. Essas relações foram além de posicionamentos hierárquicos em cena, passando pela busca de

identidade no movimento corporal, o que apresentamos no terceiro capítulo. Dessa forma, a dança clássica possui inúmeros conflitos com a masculinidade ocidental dominante, ou seja, a hegemônica, a qual já abordamos na perspectiva de Kimmel (1998) e Connell (1995).

Observamos que o padrão masculino é constituído de acordo com as construções socioculturais de um povo, ou seja, que a masculinidade é representada por meio de um símbolo com determinadas características que deve seguir, reforçando, novamente, um dos elementos do conceito de gênero de Scott (1995), o das representações simbólicas. Nesse ponto, trazemos mais uma vez Andreoli (2010a), ao expor que “mesmo quando o homem dança só é permitido celebrar atributos da masculinidade hegemônica” (ANDREOLI, 2010a, p. 114) e acrescentar a importância da reprodução de símbolos, no caso, os da supremacia masculina, seja pela força física ou até mesmo pelo protagonismo em palco, nos ajudando a entender a proposta de Scott, ou seja, a importância dos símbolos na construção do gênero. Nessa perspectiva, entendemos que a abordagem histórica de corpo, que apresentamos segundo Le Goff e Truong (2006), se exemplifica na exaltação dos predicados masculinos hegemônicos na representação simbólica do bailarino.

Por outro lado, a teórica sobre dança, gênero e sexualidade, Hanna (1999, p. 211), comenta que os bailarinos pós-modernos “abstiveram-se de estereótipos masculinos e femininos polarizados, em favor de movimentos unissex e bailarinos andróginos”. As autoras Assis e Saraiva (2013) dialogam com Hanna (1999) ao apresentarem que os papéis de gênero e a sexualidade são construídos social e culturalmente e que, quando transformados em dança, linguagem artística tida como um meio crítico de comunicação e expressão, uma multiplicidade de construções sobre os estereótipos se faz presente.

[...] realidades e estereótipos de papel sexual do cotidiano proporcionam material e contexto para compreensão da dança, apresentando ideias sobre corpo e gênero que nos levam a reflexões acerca das possibilidades da dança de continuar comunicando, expressando, revelando, manifestando, e por vezes, transformando situações, construções e momentos da multiplicidade humana em suas relações, intenções e estereótipos (ASSIS; SARAIVA, 2013, p. 319).

Assim, concepções sobre gênero e sexualidade masculina na prática do ballet clássico vêm sendo desmistificadas a partir de novos questionamentos sobre as rupturas entre gênero e sexualidade na dança clássica. Santos (2009) corrobora

essa ideia ao expor que o ballet, na perspectiva dos estudos de gênero, sai da noção de performance artística e passa a ser performance de gênero, desconstruindo, assim, um estereótipo tanto físico quanto sexual a respeito da presença masculina na dança clássica. Risner (2009a) compartilha as ideias da autora acima citada, quando comenta sobre os estudos masculinos da educação em dança ultrapassarem o poder estrutural dominante, que produz resultados de injustiça educacional e sociocultural.

No entanto, esse processo de mudança é lento, pois ocorre no cerne da cultura ocidental. O autor Risner (2009a) acredita que a “educação em dança” pode ser uma ferramenta para romper estereótipos culturais, mudando assim a concepção de masculinidade e de práticas de gênero existentes hoje.

Para que tenhamos transformações nesse cenário, concordamos com Risner (2008), ao questionar e, ao mesmo tempo, instigar que a falta de mídias que apresentem a figura do bailarino como protagonista, justificando que nossa sociedade é movida, intuitivamente, pelo visual, e que essa ausência da figura masculina é uma representação das práticas de gênero enraizadas na nossa sociedade, contaminadas pela heteronormatividade.

O mesmo autor defende que a constante reprodução, veiculação e visualização da imagem do bailarino geraria na nossa sociedade o não estranhamento da presença da sua presença na dança, passando a ocorrer, então, uma mutação cultural. Durante as entrevistas, questionamos os/as participantes a respeito do impacto dessa propagação de imagens masculinas na mídia como um meio para a ocorrência de uma mudança cultural, e os seus discursos apontaram que essa poderia ser uma estratégia para uma mudança no preconceito social, porém, como falamos, esse é um elemento a ser pesquisado, estudado e aprofundado.

Essa não vinculação do masculino à dança, principalmente a clássica, aponta para uma visão de que a área de Dança não é compreendida como um espaço profissional masculino. O autor Andreoli (2011) apresenta que uma das causas do afastamento do masculino da dança é o fato de essa profissão, assim como área, não possuir aceitação social por ser considerada uma atividade de baixa renda (como apontado por um/uma dos/as participantes), algo que vai contra um dos principais ideais da masculinidade hegemônica, que é o alcance de sucesso financeiro.

Sem dúvida, ao analisarmos os movimentos do nosso estudo até então, podemos apreender, por meio dos discursos dos/as/as alunos/as, um desejo de quebra na estrutura rígida e arcaica a respeito da presença masculina na dança clássica, tanto na própria instituição EAC quanto em uma esfera social mais ampla. Estudos e pesquisas se fazem necessários para que tenhamos a possibilidade de mudanças no campo da dança clássica, no que se refere às desigualdades de gênero. Cada passo dado, dentro e fora do palco, deve ser comemorado para que nossos/as bailarinos/as, em especial o gênero masculino, não saiam de cena.

6 ANTES DOS APLAUSOS FINAIS

Fechamos as cortinas deste espetáculo com apontamentos e mudanças que alimentam a esperança para a igualdade de gênero na dança clássica. A partir do conhecimento sobre a importância do conceito de gênero, sob a perspectiva de Scott (1995), e de masculinidades, de acordo com Connell (1995) e Kimmel (1998), na busca de maiores conhecimentos para superar a condição da heteronormatividade e do binarismo dentro e fora da dança clássica, tendo em vista a escassez de pesquisas sobre o tema, almejamos que a plateia saia deste espetáculo com inquietações, novos saberes e perspectivas de olhares múltiplos em relação ao gênero na dança clássica.

Nossos dados, coletados por meio das entrevistas com alunos/as ingressos/as e egressos/as do Curso de Ballet Clássico da Escola de Artes de Chapecó, com um recorte temporal que abrange os anos de 2008 a 2018, nos apontaram que a instituição, ainda apresenta uma estrutura rígida a respeito da ausência masculina no ballet clássico, fato que pode contribuir para a falta de aulas de técnica masculina, como também de uma abertura para a atuação feminina para essa necessidade. Da mesma forma, a ausência de representatividade masculina no corpo docente do curso e a necessidade, tanto de aulas específicas de técnica masculina, como também de momentos em comum, parecem corroborar com essas queixas, embora já tenhamos sinalizado que tais técnicas podem e devem ser ensinadas pelas professoras. Algumas dessas queixas foram compreendidas como elementos que podem contribuir para o afastamento, a descontinuidade e até mesmo a ausência masculina no curso.

Como reflexo da estrutura descrita acima, a desprofissionalização da dança, ou seja, a compreensão de que essa área artística não é um espaço profissional e uma possibilidade de ascensão de carreira, mostrou-se como um dos principais aspectos para a questão da descontinuidade do/a aluno/a no curso, revelando, assim, o preconceito das próprias famílias com a possibilidade do/a filho/a tornar-se um/a profissional da Dança. Em relação a participação masculina no Curso de Ballet Clássico, ainda se percebe a presença de ideais da masculinidade hegemônica, segundo os quais a arte, em especial, a dança clássica, com todas as características que abordamos ao longo do estudo, não é considerada um espaço masculino, assim como para o desenvolvimento e práticas não excludentes.

Nossos dados corroboraram os estudos que utilizamos, assim como contribuíram, no nosso entendimento, para futuras pesquisas sobre o tema. Os apontamentos realizados por Risner (2008; 2009a; 2009b) sobre a baixa produção de pesquisas; o isolamento social ao qual os bailarinos estão expostos pela escolha de dançar ballet; a necessidade de dar espaço e ouvidos para as falas desses meninos que passam a todo o momento por provações e, principalmente, por questionamentos sobre a sua orientação sexual, foram elementos que apareceram nos discursos dos/as nossos/as entrevistados/as.

Os dados de Souza (2007) levantados no seu estudo, assim como a sua teorização, foram de grande valia e, também, se fizeram presentes nos discursos, em especial, como motivos apontados pelos/as participantes no que se refere ao preconceito social, familiar e a iniciação masculina na dança de forma tardia. Os apontamentos oferecidos por Andreoli (2010a; 2010b; 2010c; 2011) também trouxeram elementos importantes, em especial, em relação ao conceito de masculinidade presente na dança clássica. A autossatisfação em estudar e em dançar ballet clássico foi algo predominante nas falas dos/as nossos/as futuros/as bailarinos/as e bailarinas. Esse fato também se fez presente nos estudos dos autores Risner (2008; 2009a; 2009b), Souza (2007) e Andreoli (2010a; 2010b; 2010c; 2011).

As contribuições de Louro (1994; 1997; 2001; 2014) também estiveram presentes nos dados coletados, em especial, no que se refere às práticas de gênero e à concepção sobre o corpo, pois identificamos que nossos/as entrevistados/as continuam a replicar, mesmo que inconscientemente, os modelos tidos como ideais para cada gênero, seja enquanto espaço social ou atividade profissional. Nessa questão, os estudos de Scott (1995; 2012), Connell (1995) e Kimmel (1998) foram norteadores para as nossas aprendizagens, seja quanto a historicidade de gênero e, em especial das masculinidades, bem como quanto as suas implicações socioculturais. Esse, entre outros conhecimentos, foi fundamental para a interpretação cuidadosa dos discursos dos/as futuros/as bailarinos/as.

A escolha por estudar a Escola de Artes de Chapecó se fez importante pelo fato de essa ser considerada uma referência estadual no ensino da arte-educação e da dança clássica, o que se justifica, em parte, pela sua jornada histórica ao longo de quarenta anos e por ser uma instituição pública. Outro ponto a se considerar é a escassez de material sobre a história dessa Escola, sendo que encontramos apenas

um estudo, uma monografia de especialização, contemplando alguns dos seus registros históricos. Dessa forma, além das questões ligadas ao gênero, nosso estudo também pretende contribuir para a história dessa importante instituição municipal, com relevância estadual.

Por fim, um dos pontos que mais nos chamaram a atenção ao longo do desenvolvimento de nossa pesquisa, é que mesmo cientes dos julgamentos sociais aos quais estão expostos pela escolha de estudar dança clássica, os alunos demonstraram um receio inicial para autoanalisarem as concepções de gênero e de práticas de gênero no espaço social e cultural do qual fazem parte, ao entenderem que, apenas passavam por pequenas demonstrações de preconceito em determinados nichos, como no trabalho, na família e na escola. Percebemos que, nos seus discursos, ao trazerem para a cena as suas experiências, a esfera do preconceito e a sua naturalização permitiu perceber a presença imperiosa da concepção sobre a postura da masculinidade hegemônica.

Sem dúvida, para nós pesquisadoras, essa modificação no sentido do reconhecimento e dos questionamentos é o maior legado que podemos deixar com uma pesquisa, auxiliando o desvelamento de preconceitos presentes na cultura social e possibilitando novos olhares em direção a um verdadeiro *grand finale*.

Não posso deixar o palco sem reverenciar minha orientadora, Neide Cardoso de Moura, que esteve presente em todos os “ensaios”, assim como encerrar o espetáculo sem abordar, como pesquisadora, bailarina, professora, coreógrafa e diretora, os fatores que me levaram às inquietações e que, por percursos dos bastidores da vida, me guiaram para a pesquisa acadêmica. Durante os ensaios deste espetáculo, ou seja, o mestrado, diversas modificações ocorreram em mim, tanto no meu modo de ver e de ser uma pessoa em busca de não reproduzir os preconceitos relacionados ao gênero, quanto no modo de “coreografar” os/as nossos/as alunos/as bailarinos/as. Saio modificada, com olhares diversificados e sabendo da necessidade da pesquisa na área de Dança, Gênero e Educação. Assim, ao longo desse trajeto, surgiu o desejo de dar continuidade a essa pesquisa, em um novo palco e com novos/as futuros/as bailarinos/as, para tentar proporcionar novos espetáculos/pesquisas que iluminem o cenário masculino e feminino da dança clássica, em especial o masculino, e que deem ouvidos às vozes dos silenciados.

REFERÊNCIAS

ANDREOLI, Giuliano Souza. Dança, gênero e sexualidade: um olhar cultural. **Conjecturas**, Caxias do Sul, v. 15, n. 1, p. 107-118, jan./abr. 2010a. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/186/177>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

ANDREOLI, Giuliano Souza. O bailarino self-made: trajetórias do masculino na dança. In: 33ª Reunião Anual da ANPEd, 33., 2010b. Caxambu. **Anais**. Caxambu: ANPED, 2010b. p. 1-15. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6439--Int.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

ANDREOLI, Giuliano Souza. **Representações de masculinidades na dança contemporânea**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010c. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/24158>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

ANDREOLI, Giuliano. Representações de masculinidade na dança contemporânea. **Movimento**, v. 17, n. 1, p.159-175, jan./mar. 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/16175>>. Acesso em: 3 mar. 2020.

ANDREOLI, Giuliano Souza; CANELHAS, Larissa. A dança e as relações de gênero: uma reflexão sobre a interação entre meninos e meninas em uma aula de dança. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, n. 37, p. 375-594, jan./mar. 2019. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/660/pdf_20>. Acesso em: 30 mar. 2019.

ASSIS, Marília Del Ponte de. **Acerca do feminino e do masculino na dança**: das origens do balé à cena contemporânea. 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99220>>. Acesso em: 06 nov. 2018.

ASSIS, Marília Del Ponta; SARAIVA, Maria do Carmo. O feminino e o masculino na dança: das origens do balé à contemporaneidade. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 303-323, 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/29077/25265>>. Acesso em: 6 nov. 2018.

BACARIN, Lígia Maria Bueno Pereira. **O movimento de arte-educação e o ensino de arte no Brasil: história e política**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**. São Paulo. V.3 n.7, p. 170-182, set./dez. 1989. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536/10087>>. Acesso em: 30 set. 2019.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BOTTON, Fernando Bagiotto. As masculinidades em questão: uma perspectiva de construção teórica. **Revista Vernáculo**, Curitiba, n. 19-20, p.109-120, 2007. Disponível em <<https://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/download/20548/13731>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente**. Tradução Marina Appenzeller. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. **Lei Nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 11 jul. 2019.

CARAMORI, Neyla. **A contribuição sociocultural da Escola de Artes em Chapecó – 1979/1996**. Chapecó: UNOESC, 1998.

CEVASCO, Maria Eliza. **As Dez Lições Sobre os Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/rafaela.ribeiro/identidade-e-cultura-no-brasil-2018.2/dez-licoes-sobre-os-estudos-culturais/view>>. Acesso em: 2 mar 2020.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, p.36-61, mai./jun./jul./ago. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>>. Acesso em: 23 mar 2020.

CHAPECÓ. Escola de Artes de Chapecó. **Projeto político pedagógico 2018-2019**. Chapecó: EAC, 2017.

CHAPECÓ. Lei Nº 052, de 01 de junho de 1979. Autoriza criação, funcionamento e manutenção de Escola de Artes de Chapecó e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Chapecó, SC, 01 de junho de 1979.

CONNELL, Robert. Políticas da masculinidade. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995.

CONNELL, Robert; MESSERSCHIMIDT, James. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, jan./abr. 2013. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000100014>>. Acesso em: 31 jan.2019.

DIÁRIO DO IGUAÇU. Ex-prefeito de Chapecó, Milton Sander, faz avaliação do centenário da cidade. 2019. Disponível em: <<http://www.diariodoiguacu.com.br/noticias/detalhes/eu-gostaria-que-chapec-tivesse-no-mximo-350-mil-habitantes-36591>>. Acesso em: 4 jan. 2019.

DIÁRIO DO IGUAÇU. Escola de Artes ameaçada de fechar. **Periódico**, 18 nov. 1997.

DIÁRIO DO IGUAÇU. Mesa da Câmara quer Escola de Artes no prédio da Prefeitura. **Periódico**, 13 ago. 1999.

DIÁRIO MANHÃ. Escola de Artes é o maior centro de formação cultural do Oeste. **Periódico**, 7 ago. 1993.

DUBY, Georges. **Idade média, idade dos homens: do amor aos ensaios**. Tradução Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das letras, 2011. Disponível em: <https://www.skoob.com.br/idade-media-idade-dos-homens-19176ed20503.html>>. Acesso em: 14 mar. 2020.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Tradução Ruy Jungmann. v.1. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. Disponível em: http://institucional.ufrj.br/portalcpsda/files/2018/09/ELIAS_Norbert._O_processo_civilizador_volume_1.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

FUSARI, Maria Filisminda de Resende; FERRARI, Maria Heloísa. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIROUX, Henry. Praticando estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 85-103.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 30-42.

GRAUPE, Mareli Eliane. **Gênero na escola: políticas públicas para superar preconceitos**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015.

HANNA, Judith Lynne. **Dança, sexo e gênero: signos de identidade, dominação, desafio e desejo**. Tradução Mauro Gama. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

JORNAL CIDADE DAS ROSAS. Chapecó, cidade das Rosas. **Periódico**, 6 set. 1983.

KIMMEL, Michael S. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 4, n. 9, p. 103-117, out. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ha/v4n9/0104-7183-ha-4-9-0103.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

LE GOFF, Jaques; TRUONG, Nicolas. **Uma história do corpo na Idade Média**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. Disponível em: <https://www.academia.edu/38656922/Uma_hist%C3%B3ria_do_corpo_na_Idade_M%C3%A9dia_TRADU%C3%87%C3%83O_Marcos_Flaminio_Peres_REVIS%C3%83O_T%C3%89CNICA>. Acesso em: 13 mar. 2020.

LIMA, Sidiney Peterson F. de. Escolinha de Arte do Brasil: movimentos e desdobramentos. **Anais ANPAD**. p. 454-466, 2012. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio3/sidiney_peterson_lima.pdf>. Acesso em: 30 set. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. **Projeto História**. São Paulo, n. 11, p. 31-46, nov. 1994. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11412>>. Acesso em: 15 set. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e identidade**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: Louro, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, p. 7-34, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MATOS, Maria Izilda Santos de. Por uma História das Sensibilidades: Em Foco: A Masculinidade. **História Questões & Debates**, Curitiba, v. 34, p. 45-63, 2001. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/2658/2195>>. Acesso em: 19 dez. 2019.

MEYER, Dagmar E. E. Gênero e saúde: indagações a partir do pós-estruturalismo e dos Estudos Culturais. **Revista de Ciências em Saúde**. Florianópolis, v. 17, p.13-32, jan./jun. 1998. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-255778>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

MICHAELI, Dicionário online. 2020. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=laWld>>. Acesso em: 5 mar. 2020.

MOURA, Neide Cardoso de. **Relações de gênero em livros didáticos de língua portuguesa: permanências e mudanças**. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

ORSO, Monise Clara. **Masculinidades e docência na perspectiva de pedagogos em formação na região do alto Uruguai gaúcho**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2018.

PISCITELLI, Adriana. Gênero em Perspectiva. **Cadernos Pagu**, n. 11, p.141-155, 1998. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634469>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

PRETI, Dino. (org.). **O discurso oral culto**. 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, FFLCH/USP, 1999.

PORTINARI, Maribel. **História da dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

RAMBO, Agnes. Símbolo da Escola de Artes de Chapecó. 1981. In: **Projeto político pedagógico 2018-2019**. Chapecó: EAC, 2017, p.14.

READ, Herbert. **Arte e alienação: o papel do artista na sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

RENGEL, Lenira; LANGENDONCK, Rosana van. **Pequena viagem pelo mundo da dança**. São Paulo: Moderna, 2006.

RIBEIRO, Renato Janine. **A etiqueta no antigo regime: do sangue a doce vida**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

RISNER, Doug. Rehearsing masculinity: challenging the 'boy code' in dance education. **Research in Dance Education**, v. 8, n. 2, p. 139-153, jan. 2008. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14647890701706107?journalCode=cri d20>>. Acesso em: 12 jun.2019.

RISNER, Doug. What We Know about Boys Who Dance. In: FISHER, Jennifer; SHAY, Anthony. **When Men Dance: Choreographing Masculinities Across Borders**. Oxford Scholarship online. p. 57-90, 2009a. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/289699314_What_We_Know_about_Boys_Who_Dance>. Acesso em: 3 mar. 2020.

RISNER, Doug. When Boys Dance: Moving Masculinities and Cultural Resistance in Dance Training and Education. In: **Dance and Child Education**. Jamaica, 2009b. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.603.5432&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2020.

RODRIGUES, Augusto (org.). **Escolinha de Arte do Brasil**. Brasília: Inep, 1980. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002413.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2020.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

SAMPAIO, Flávio. **Balé passo a passo: história, técnica, terminologia**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Portaria Estadual nº 101, de 28 de março de 1983. Registro provisório nº 2079. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, 29 mar. 1983.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Turismo, Cultura e Esporte. **Medalha Cruz e Souza será entregue nesta segunda-feira a personalidades da área cultural**. 2014. Disponível em: <<http://www.sol.sc.gov.br/index.php/noticias/2918-medalha-cruz-e-souza-sera-entregue-nesta-segunda-feira-a-personalidades-da-area-cultural>>. Acesso em: 6 janeiro 2019.

SANTOS, Tatiana Mielczarski. **Entre pedaços de algodão e bailarinas de porcelana: a performance artística do balé clássico como performance de gênero**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/21386>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

SCOTT, Joan Wallace. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

SCOTT, Joan Wallace. Os usos e abusos de gênero. **Projeto História**, São Paulo, n. 45, p. 327-351, dez., 2012. Tradução de Ana Carolina E. C. Soares. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/15018/11212>>. Acesso em: 9 nov. 2019.

SECRETARIA DA ESCOLA DE ARTES DE CHAPECÓ. **Quantitativo de matrículas no Curso de Ballet Clássico**. Sistema de matrículas, 2019.

SOUZA, Andréa Bittencourt de. **Cenas do masculino na dança**: representações de gênero e sexualidade ensinando modos de ser bailarino. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2007.

THOMPSON, John. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, p. 7-72, 2000. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4284077/mod_resource/content/1/cap%C3%ADtulo%20I%20-%20Woodward%20-%20IDENTIDADE-E-DIFERENCA-UMA-INTRODUCAO-TEORICA-E-CONCEITUAL.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação**. v. 38, n. 1, p. 32-48, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18441/12751>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

APÊNDICE A – Roteiro para entrevista do Grupo Focal Homogêneo (GFHoM e GFHoF) e Heterogêneo (GFHet)

Nomes: _____

Data: ____/____/____.

- 1) Há quanto tempo você pratica ballet clássico?
- 2) Você que pediu para fazer esta atividade ou foram seus pais que sugeriram?
- 3) Seus amigos/as da escola e familiares sabem que você faz aulas de ballet? Enfrenta algum preconceito ou estranhamento por isso?
- 4) Qual a sua opinião sobre meninos frequentarem as aulas de ballet? E, meninas???
- 5) Caso haja alguma mudança e as aulas comecem a ser lecionadas por um professor do gênero masculino, você continuaria participando das aulas? O que você acha que mudaria? Você acha que isso te deixaria mais tímido(a) ou não?
- 6) Você acha que se houvesse um professor na Escola teria mais meninos frequentando o curso de ballet clássico? O que você acha que mudaria? E sobre a presença de professoras, o que você teria a falar nos dois casos?
- 7) Você acha que a Escola tem características que recepcionem e estimulem meninos a participar do curso de ballet? Compreende-se criticamente características tais como camarins de outras cores, salas onde haja figuras de bailarinos, etc.
- 8) Você sente falta de ter meninos dançando com você?
- 9) Você tem conhecimento ou tem praticado elementos específicos da técnica de dança clássica masculina nas suas aulas de ballet?
- 10) Como você imagina um espetáculo de dança onde haja um equilíbrio entre o número de alunos meninos e meninas?

APÊNDICE B – Exemplo de transcrição do GFHet

- 206 Vários: Isso, é.
- 207 P: Então vocês, até têm a vontade de seguir como bailarino profissional, mas vocês
208 acham que tem um trecho aí pela frente.
- 209 F4: Não é assim: “Ah, agora eu vou ser bailarina profissional”.
- 210 M1: Não sei se o nosso certificado conta, é como se fosse um curso técnico, né, se
211 você ver. E se tornar um profissional, realmente, a gente teria que ter aula todos os
212 dias, aula de técnica masculina, aula de pas de deux, aula de tudo, teria que ter
213 contemporâneo, na real, pra você ser um bailarino clássico você precisa também ter
214 umas bases contemporâneas. E é coisa que a gente não tem, mas a gente gostaria.
- 215 P: E vocês têm apoio, por exemplo, chegar em casa e falar: “Mãe, decidi que vou ser
216 bailarino, vou ser bailarina”.
- 217 M2: Não.
- 218 P: Não?
- 219 F5: Eu teria, acho.
- 220 P: Porque que tu teria?
- 221 F5: Porque a minha mãe gosta, ela sempre... eu tenho uma irmã mais velha e ela
222 sempre quis que a minha irmã fizesse ballet, fizesse alguma coisa. Daí, quando eu
223 quis fazer ela ficou muito feliz ((risos)). Eu acho que ela daria apoio, mas é uma coisa
224 bem difícil. Eu acho que eu não teria tanta cabeça pra isso.
- 225 P: E você não teria. A maior parte não teria por quê?
- 226 F6: Porque meu pai não gosta muito que eu dance porque é algo que ele não gosta,
227 mas é algo que era o sonho da minha mãe, então também foi o estalo para eu
228 começar, eu sempre gostei de dançar. E é mais por causa dele que eu não dançaria
229 profissionalmente, mas é o que eu quero. Ele vê que não há um futuro nisso, mas tem,
230 só que a gente tem que ir muito atrás porque tem um percurso muito grande ainda até
231 conseguir se tornar um bailarino profissional e com destaque.
- 232 P: E não é visto como uma carreira.
- 233 F6: Isso. É só um hobby, uma brincadeira. Pro meu pai é uma brincadeira.
- 234 P: E aí.
- 235 F6: Fica bem caro ((risos)).
- 236 M1: Principalmente acho que por isso que os pais talvez não deem tanto incentivo.
- 237 P: Como, M1?
- 238
- 239 M1: Eu acho que talvez por isso, por exemplo, o pai da F6, que ele realmente não vê
240 isso como carreira porque talvez é um negócio que custa caro, tipo, uma sapatilha não
241 é barata, uma sapatilha de ponta. E aí você vai lá, faz aula um mês e já quebra, tem

APÊNDICE C – Modelo de transcrição (exemplo)

Legenda: modelo de transcrição.		
Ocorrência	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	(00:45:12)
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	
Interrogação	?	
Comentários descritivos da transcritora ou onomatopeias	((minúscula))	((risos))
Demonstração de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início.	-//-	
Citações ou falas de terceiros	“entre aspas”	...quando todos os médicos me desenganaram, eles falaram “você tem que mudar de vida, você tem que mudar de profissão”...

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Nota: Elaborado com base em Preti (1999).

ANEXO A – Lei municipal Nº 052/79 – Autorização para criação da Escola de Artes de Chapecó.



ESTADO DE SANTA CATARINA
PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ

L E I Nº 052/79
de 01 de junho de 1979.

AUTORIZA CRIAÇÃO, FUNCIONAMENTO E MANUTENÇÃO
DE ESCOLA DE ARTES DE CHAPECÓ E DÁ OUTRAS
PROVIDÊNCIAS;

MILTON SANDER, Prefeito Municipal de Chapecó,
Estado de Santa Catarina,

FAÇO SABER, que a Câmara Municipal aprovou e
eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica o Poder Executivo Municipal autorizado a criar e manter em funcionamento, uma "Escola de Artes de Chapecó", vinculada ao Departamento de Cultura da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Promoção Social, tendo por objetivos principais:

I- Proporcionar ao aluno, condições de entender a importância Cultural da Arte, como expressão de sentimentos, criatividade, sociabilidade e veículo de comunicação.

II- Propiciar ao aluno, meios de praticar e desenvolver aptidões artísticas.

III- Proporcionar meios que favoreçam o desenvolvimento da apreciação, avaliação e valorização do artístico-cultural.

IV- Fornecer conhecimentos iniciais de arte e cultura, que possibilitem ao aluno ingressar em novas etapas do desenvolvimento artístico-cultural.

Art. 2º - Fica, outrossim o Poder Executivo Municipal, autorizado a colocar à disposição da entidade a que se refere o artigo anterior, os professores e pessoal administrativo necessários



ESTADO DE SANTA CATARINA
PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ

- 2 -

para o seu perfeito funcionamento .

Art. 3º - Fica ainda o Prefeito Municipal autorizado a baixar regularmente interno e externo das atividades administrativas, docentes e discentes da escola a que se refere esta Lei .

Art. 4º - Fica também fixada a taxa de inscrição em até Cr\$ 300,00 (trezentos cruzeiros) e a taxa mensal igualmente em até Cr\$ 300,00 (trezentos cruzeiros), por aluno que vier a frequentar a presente escola; facultada a dispensa destas exigências, aos alunos que comprovarem carência financeira, a critério da administração.

Parágrafo Primeiro : Os reajustes das taxas previstas neste artigo, ocorrerão sempre que se modificar o salário referência e na mesma importância.

Parágrafo Segundo : Quando a importância a ser cobrada não atingir o teto máximo, a diferença será abonada ao aluno em forma de bolsa.

Art. 5º - Fica, igualmente o Poder Executivo autorizado a firmar termos de ajuste ou convênios, visando a obtenção de recursos financeiros, humanos, técnicos e outros, na consecução dos objetivos desta Lei .

Art. 6º - Fica também autorizada a locação de imóveis destinados a abrigar a " Escola de Artes de Chapecó".

Art. 7º - Fica igualmente o Poder Executivo autorizado a utilizar recursos municipais previstos nos orçamentos, destinados à cobertura das despesas decorrentes da aplicação desta Lei .

Art. 8º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Gabinete do Prefeito Municipal de Cha-



ESTADO DE SANTA CATARINA
PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ

- 3 -

pecó, Estado de Santa Catarina, em 01 de junho
de 1979 .



MILTON SANDER

Prefeito Municipal

Registrada e publicada no
local de costume, em data supra.



Nícia Maria Costella
Oficial de Gabinete

a seguir, e documentos - SOC. CIVIS E PES.
 JUR. DA COMARCA DE CHAPECO - SC
 Nº 102124

a seguir, e documentos - SOC. CIVIS E PES.
 JUR. DA COMARCA DE CHAPECO - SC
 Nº 102124

público presente ao programa, apresentando
 juntamente o livro "Ainda um pouco de cultura para
 o Brasil de hoje" de autoria de Antonio Fernandes Dias,
 dando-lhe assim o número
 pelas Artes de Chapéu. Nada mais havendo a tratar,
 eu, Maria Betina Basso, Secretária ad hoc, lino a
 presente ata, que será por mim e pelo presente
 devidamente assinada.

Antônio Fernandes Dias
 Presidente

Maria Betina Basso
 Secretária ad hoc

REGISTRO DE LIVROS E DOCUMENTOS
 Livro nº 3 de Registro nº 102124
 Livro nº 3 de Registro nº 102124
 Livro nº 3 de Registro nº 102124

Antônio Fernandes Vargas Dias - Oficial
 Natú Maurita Diavan Dias - Oficial Maior

CARTÓRIO PÓRTO
 A PRESENTE FOTOCOPIA
 E COPIA AUTÊNTICA DO
 ORIGINAL DO QUE DOU FE.
 26 MAI 1957, Chapéu-SC
 Era Teófilo de Faria Veredas

ANEXO C – Registro provisório Nº 2.079.

Port.E/101/SE de 28.03.1.983

ESTADO DE SANTA CATARINA
 SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
 UNIDADE DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMÁTICA
 SUB-UNIDADE DE REGISTROS E AUTORIZAÇÕES ESCOLARES
 SERVIÇO DE REGISTRO

REGISTRO Provisório Nº 2.079

Declaramos que foi autorizado
 o funcionamento de Escola de Artes de Chapecó

Localizado em Chapecó
 Rua Nereu Ramos Nº 4.066

Distrito de _____
 Município de Chapecó

na qualidade de Estabelecimento Especial de Ensino
 Isolado, de acordo com a Lei nº 4.394 de 20 de novembro
 de 1969

Florianópolis, 29 de Março de 1983

Luci Edelino Nicolli
 ENCARREGADO

Visto FLAVIO CANDIA FELIZAPO
 Diretor

ANEXO D – Quadros de resumos da revisão de literatura.

Quadro 1. Produção científica disponível no repositório da ANPEd

Ano/GT: 2010/GT23	Título: O bailarino self-made: trajetórias do masculino na dança	Autor: Giuliano Souza	Instituição: UFRGS
<p>Nesse estudo, Andreoli (2010) aborda desde o início, e embasado em importantes teóricos, que a dança, em especial o ballet clássico, é visto em nossa cultura como uma prática feminina. O autor situa a análise das representações de modelos hegemônicos de masculinidade e de dança na perspectiva dos Estudos Culturais. Ao abordar e conceituar gênero e masculinidade, Scott (1995), Louro (2004) e Connel (1995) se fazem presentes. A partir de um resgate histórico sobre como o ballet clássico, arte praticada exclusivamente pelo sexo masculino até o fim do século XVIII, passou a ser relacionado ao universo feminino e ao homossexualismo quando feita por homens. Isso ocorre a partir da disseminação da cultura norte-americana do <i>self-made-man</i> que representa masculinidade hegemônica que temos hoje em nossa sociedade, em que o homem deve ser devoto ao trabalho, competitivo e ausente de demonstração de sentimentos de fragilidade. Ao final, Andreoli (2010) expõe que essa relação do homem na dança, seja clássica ou não, com o homossexualismo é algo muito presente em nossa cultura e nas falas das entrevistas feitas por ele na pesquisa.</p>			

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 2. Produções científicas disponíveis no repositório da BDTD

Ano de defesa: 2009	Título: Entre pedaços de algodão e bailarinas de porcelana: a performance artística do balé clássico como performance de gênero	Autora: Tatiana Mielszarski dos Santos. Orientador: Gilberto Icle	Instituição: UFRGS Programa de Pós-Graduação em Educação
<p>Em sua dissertação, Santos (2009) buscou analisar de que maneira a performance artística do ballet se converte em performance de gênero. Para isso, a autora recorre às contribuições teóricas dos Estudos da Performance, de Gênero e de autores da cultura, história e pedagogia do ballet clássico. Faz uso de entrevistas com alunos dessa modalidade técnica em uma escola de dança do município de Porto Alegre – RS, com dois grupos de crianças, onde, ao final, constata que a arte do ballet está, para estas crianças, vinculada ao ser bela e feminina, caracterizando modos de ser menina e afastando, então, os meninos desta prática.</p>			
Ano de defesa: 2010	Título: Representações de masculinidade na dança contemporânea	Autor: Giuliano Souza Andreoli Orientador: Luís Henrique Sacchi dos Santos	Instituição: UFRGS Programa de Pós-Graduação em Educação
<p>Nesse estudo, Andreoli (2010) buscou discutir as noções de corpo e de gênero na dança a partir da construção de identidades masculinas de bailarinos de dança contemporânea. Para tanto, o autor se embasa nos Estudos Culturais pós-estruturalistas, assim como de gênero e sexualidade. Considerando a dança como uma prática corporal produzida pela própria cultura, seu estudo examina a narrativa dos bailarinos de dança contemporânea</p>			

do município de Porto Alegre – RS, por meio de entrevistas que visam identificar fatores que levaram tais homens a optarem pela dança, sendo que, pela cultura ocidental, essa arte é tida como uma prática feminina. Ao final, Andreoli (2010) expõe que, em sua concepção, o bailarino *self-made* é aquele que precisa provar constantemente sua masculinidade ocupando cargos de poder como de professor, coreógrafo e diretor, tendo que afirmar constantemente seu sucesso à sociedade.

Ano de defesa: 2012	Título: Acerca do feminino e do masculino na dança: das origens do balé à cena contemporânea	Autora: Marília Del Ponta de Assis Orientadora: Maria do Carmo Oliveira Saraiva	Instituição: UFSC Programa de Pós-Graduação em Educação Física
Em sua dissertação, Assis (2012), com o objetivo de analisar o feminino e masculino na dança cênica ocidental, embasa-se nos Estudos Culturais e metodológicos da Análise de Espetáculos. Para tanto, a autora realiza uma descrição e análise de um espetáculo de dança, em que, ao ressaltar o olhar para os figurinos e movimentações, observa uma mistura de velhas imagens da dança com contrastes de novas construção de corpos e movimentações que, convencionalmente, são caracterizados como feminino ou masculino.			

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 3. Produções científicas disponíveis no repositório da CAPES

Ano de defesa: 2007	Título: Cenas do masculino na dança: representações de gênero e sexualidade ensinando modos de ser bailarino	Autor(a): Andréa Bittencourt de Souza Orientador(a): Luís Henrique Sacchi dos Santos	Instituição: ULBRA. Programa de Pós-Graduação em Educação
Souza (2007), por meio de um embasamento teórico nos Estudos Culturais de teóricos pós-estruturalistas, tem como foco as representações de gênero, sexualidade e dança, discorrendo sobre a maneira com que os homens que dançam lidam com a frequente associação da dança como uma atividade feminina, bem como ao fato de que o homem que a pratica seja homossexual. Para isso, a autora faz uso de entrevistas para a obtenção de dados, assim como, no primeiro momento, uma análise do filme “Billy Elliot” como meio para introduzir seus questionamentos.			

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

ANEXO E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para maiores de 18 anos
(excerto).

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa de Mestrado em Educação. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, preencha o final deste documento, que está em **duas vias**. Uma delas é sua e outra deverá ser entregue a pesquisadora no dia da entrevista. Esta pesquisa possui a mestrandia Tammy Scarlet Gehlen Signore como pesquisadora responsável, sob a orientação da Prof^a Dr^a Neide Cardoso de Moura.

Título do projeto: A desconstrução das desigualdades de gênero na dança clássica: meninos e meninas podem dançar juntos?

Pesquisadora: Tammy Scarlet Gehlen Signore.

Endereço institucional da pesquisadora: Universidade Federal da Fronteira Sul.
Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899, Chapecó-SC.

Telefone para contato (pesquisadora): (49) 9 9993-2358.

Orientadora: Prof^a Dr^a Neide Cardoso de Moura.

Telefone: (49) 2049-2600.

O objetivo desta pesquisa consiste em identificar quais foram e são os aspectos sócio-educacionais que, historicamente, tornou frequente a presença/ausência do gênero masculino no curso de ballet clássico, em especial na Escola de Artes de Chapecó. Tendo em vista o senso comum que compreende a dança como pertencente a um contexto feminino, aprofundar os conhecimentos sobre essa área cultural far-se-á importante em termos educacionais. Desta forma, a importância da pesquisa ocorre pelo interesse em conhecer e desvelar quais processos levaram a concepção que compreende “esse espaço cultural como feminino”.

Benefícios da pesquisa: Inúmeros benefícios podem ser oriundos da pesquisa aqui referida. No entanto, o benefício de maior impacto pode ser compreendido como o de dar vozes aos alunos que, por serem em menor volume quantitativo, acabam por muitas vezes não sendo ouvidos ou tendo oportunidade de expor seus pensamentos

e expressões. Em um segundo grau, podemos citar o benefício de a própria instituição

que sejam utilizadas para fins científicos.

() Não Aceito que minha imagem e voz sejam gravadas e/ou filmadas.

() Aceito que minha voz seja gravada, mas não aceito a gravação de minha imagem.

() Aceito que minha imagem seja gravada, mas não aceito a gravação de minha voz.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE

Eu, _____, concordo em participar do estudo. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi me garantido que posso retirar o consentimento dado para minha participação neste estudo a qualquer momento, sem ônus.

Chapecó, ____ de _____ de 20__.

Pesquisadora responsável

Profº orientador(a)

Participante

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa- UFFS

Endereço: Universidade Federal da Fronteira Sul, bloco da Biblioteca - sala 310, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul. Cep 89815-899. Chapecó- SC.

Fone/e-mail: (49) 2049-3745 / cep.uffs@uffs.edu.br

Pesquisadora responsável Tammy Scarlet Gehlen Signore.

Endereço: Universidade Federal da Fronteira Sul, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul. Cep 8815-899, Chapecó- SC.

Fone: (49) 9 9993-2358

E-mail: tammygehlen@yahoo.com.br

ANEXO F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menores de 18 anos
(excerto).

Seu/Sua filho/filha está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa de Mestrado em Educação. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que ele/ela faça parte do estudo, preencha o final deste documento, que está em **duas vias**. Uma delas é sua e outra deverá ser entregue a pesquisadora no dia da entrevista. Esta pesquisa possui a mestrandia Tammy Scarlet Gehlen Signore como pesquisadora responsável, sob a orientação da Prof^a Dr^a Neide Cardoso de Moura.

Título do projeto: A desconstrução das desigualdades de gênero na dança clássica: meninos e meninas podem dançar juntos?

Pesquisadora: Tammy Scarlet Gehlen Signore.

Endereço institucional da pesquisadora: Universidade Federal da Fronteira Sul.
Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899, Chapecó-SC.

Telefone para contato (pesquisadora): (49) 9 9993-2358.

Orientadora: Prof^a Dr^a Neide Cardoso de Moura.

Telefone: (49) 2049-2600.

O objetivo desta pesquisa consiste em identificar quais foram e são os aspectos sócio-educacionais que, historicamente, tornou frequente a presença/ausência do gênero masculino no curso de ballet clássico, em especial na Escola de Artes de Chapecó. Tendo em vista o senso comum que compreende a dança como pertencente a um contexto feminino, aprofundar os conhecimentos sobre essa área cultural far-se-á importante em termos educacionais. Desta forma, a importância da pesquisa ocorre pelo interesse em conhecer e desvelar quais processos levaram a concepção que compreende “esse espaço cultural como feminino”.

Benefícios da pesquisa: Inúmeros benefícios podem ser oriundos da pesquisa aqui referida. No entanto, o benefício de maior impacto pode ser compreendido como o de dar vozes aos alunos que, por serem em menor volume quantitativo, acabam por muitas vezes não sendo ouvidos ou tendo oportunidade de expor seus pensamentos

e expressões. Em um segundo grau, podemos citar o benefício de a própria instituição

que sejam utilizadas para fins científicos.

() Não Aceito que minha imagem e voz sejam gravadas e/ou filmadas.

() Aceito que minha voz seja gravada, mas não aceito a gravação de minha imagem.

() Aceito que minha imagem seja gravada, mas não aceito a gravação de minha voz.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, concordo em participar do estudo. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(o) pela pesquisadora sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi me garantido que posso retirar o consentimento dado para minha participação neste estudo a qualquer momento, sem ônus.

Chapecó, ____ de _____ de 20__.

Pesquisadora responsável

Profº orientador(a)

Participante

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa- UFFS

Endereço: Universidade Federal da Fronteira Sul, bloco da Biblioteca - sala 310, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul. Cep 89815-899. Chapecó- SC.

Fone/e-mail: (49) 2049-3745 / cep.uffs@uffs.edu.br

Pesquisadora responsável Tammy Scarlet Gehlen Signore.

Endereço: Universidade Federal da Fronteira Sul, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira

Sul. Cep 8815-899, Chapecó- SC.

Fone: (49) 9 9993-2358

E-mail: tammygehlen@yahoo.com.br

ANEXO G – Termo de Assentimento.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa de Mestrado em Educação. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que ele/ela faça parte do estudo, preencha o final deste documento, que está em **duas vias**. Uma delas é sua e a outra deverá ser entregue a pesquisadora no dia da entrevista. Esta pesquisa possui a mestrande Tammy Scarlet Gehlen Signore como pesquisadora responsável, sob a orientação da Profª Drª Neide Cardoso de Moura

Título do projeto: A desconstrução das desigualdades de gênero na dança clássica: meninos e meninas podem dançar juntos?

Pesquisadora: Tammy Scarlet Gehlen Signore.

Endereço institucional da pesquisadora: Universidade Federal da Fronteira Sul. Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899, Chapecó-SC.

Telefone para contato (pesquisadora): (49) 9 9993-2358.

Orientadora: Profª Drª Neide Cardoso de Moura.

Telefone: (49) 2049-2600.

O objetivo desta pesquisa consiste em identificar quais foram e são os aspectos sócio-educacionais que, historicamente, tornou frequente a presença/ausência do gênero masculino no curso de ballet clássico, em especial na Escola de Artes de Chapecó. Tendo em vista o senso comum que compreende a dança como pertencente a um contexto feminino, aprofundar os conhecimentos sobre essa área cultural far-se-á importante em termos educacionais. Desta forma, a importância da pesquisa ocorre pelo interesse em conhecer e desvelar quais processos levaram a concepção que compreende “esse espaço cultural como feminino”.

Benefícios da pesquisa: Inúmeros benefícios podem ser oriundos da pesquisa aqui referida. No entanto, o benefício de maior impacto pode ser compreendido como o de dar vozes aos alunos que, por serem em menor volume quantitativo, acabam por muitas vezes não sendo ouvidos ou tendo oportunidade de expor seus pensamentos e expressões. Em um segundo grau, podemos citar o benefício de a própria

instituição olhar para o público masculino como um mercado e nicho de alunos que precisa ganhar voz internamente, para que então a mesma instituição seja um meio para a transformação social.

Riscos da pesquisa: Em decorrência das entrevistas serem aplicadas no próprio ambiente da instituição pesquisada e em uma sala de aula de ballet, ambiente familiar aos entrevistados e pesquisadora, e em situação de interação com um grupo em que a maior parte se conhece, os riscos de tal pesquisa são limitados. Mesmo que a adesão a participar das entrevistas seja voluntária e em horário fora do normativo, estipulados em comum acordo entre a instituição e pesquisadora, os participantes, de ambos os gêneros, podem apresentar nervosismo em expor suas opiniões, desconforto em vivenciar situações de divergências de posicionamentos, viver ou reviver, se houver, situações de preconceito de gênero, devido ao fato da pesquisa instigar a reflexão acerca destas questões. No entanto, estes riscos já se apresentam no cotidiano social. Contudo, serão tomadas medidas de mediação dos Grupos por parte da pesquisadora, de forma com que cada indivíduo tenha seu direito de expressão preservado. Caso algum dos riscos venha a se concretizar, caberá a pesquisadora utilizar meios de mediação para garantir que cada um dos participantes manifeste a sua real opinião, respeitando e trazendo a luz a importância da divergência de opiniões para o enriquecimento do estudo.

Crítérios de inclusão: Para a participação nesta pesquisa, serão respeitados os seguintes critérios para selecionar os participantes: ter cursado ou estar cursando a formação em dança clássica na instituição pesquisada entre os anos de 2008 a 2018, possuir de 7 a 25 anos de idade e ser do gênero feminino e/ou masculino.

Crítérios de exclusão: Não se enquadrarão nesta pesquisa os participantes que não cursaram a formação em dança clássica na instituição pesquisada entre os anos de 2008 a 2018, não possuírem idade entre 7 a 25 anos e não ser do gênero feminino e/ou masculino.

Sua participação na pesquisa consiste em ser participante de uma investigação científica acerca das desigualdades de gênero na dança clássica, onde os seguintes instrumentos de coleta de dados serão utilizados: registro de imagens e áudio (filmagem), entrevista em grupos focais e registro escrito, que serão realizados pela própria pesquisadora, sem qualquer prejuízo ou constrangimento para o participante. Os procedimentos utilizados para esta etapa da pesquisa serão entrevistas em grupos, sendo estes divididos em três momentos, grupo homogêneo

masculino, grupo homogêneo feminino e grupo heterogêneo. Estas entrevistas serão orientadas pela pesquisadora que conduzirá as questões a serem levantadas a partir de um roteiro, o qual foi elaborado de acordo com o embasamento teórico da pesquisadora. Todas as entrevistas ocorrerão na Escola de Artes de Chapecó, sendo todos os grupos entrevistados no mesmo dia, porém com horário pré-estabelecido, reservando de 60 a 90 minutos para cada grupo. Tais procedimentos, aplicados por esta pesquisa, não oferecem risco a sua integridade moral, física, mental ou outros efeitos colaterais. A devolutiva dos dados coletados ocorrerá em dois momentos, sendo o primeiro logo após a entrevista com o cada grupo, através de um feedback da pesquisadora para com os participantes e, no segundo momento, através da análise dos dados coletados e reinterpretados pela pesquisadora, em concomitância com sua base teórica e metodologia. As informações obtidas através da coleta de dados serão utilizadas para alcançar o objetivo acima proposto, e para a composição de Dissertação de Mestrado, resguardando sempre a identidade dos participantes pesquisados. As imagens e áudios serão analisados apenas pela pesquisadora e sua orientadora e não serão divulgados, sendo que na transcrição a pesquisadora utilizará pseudônimos, seguindo as normas para sigilo das informações e, principalmente para a não identificação dos participantes. Os arquivos físicos e digitais que conterão os dados, ficarão arquivados no acervo pessoal da pesquisadora, estando em um HD e também em sua plataforma de documentos online, pelo período de 5 anos, assim como uma cópia destes dados serão encaminhados para o CEP da UFFS. Após este período, tais dados permanecerão na plataforma de dados online da pesquisadora. Sua participação em fazer parte desta pesquisa é voluntária e você poderá sair deste estudo a qualquer momento, sem ônus, sendo necessário comunicar tal decisão a pesquisadora através dos contatos informados acima.

Este termo de **assentimento** é feito em **duas vias**, sendo que uma delas ficará em poder da pesquisadora e outra com o participante da pesquisa.

() Aceito que minha imagem e voz sejam gravadas e/ou filmadas e sejam utilizadas para fins científicos.

() Aceito que minha imagem e voz sejam gravadas e/ou filmadas mas não aceito que sejam utilizadas para fins científicos.

- () Não Aceito que minha imagem e voz sejam gravadas e/ou filmadas.
- () Aceito que minha voz seja gravada, mas não aceito a gravação de minha imagem.
- () Aceito que minha imagem seja gravada, mas não aceito a gravação de minha voz.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Tammy Scarlet Gehlen Signore, telefone (49) 9 9993-2358 – mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.

TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo, intitulado “A desconstrução das desigualdades de gênero na dança clássica: meninos e meninas podem dançar juntos? ”, de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar, sem qualquer ônus. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Receberei uma via deste termo de assentimento.

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido(a).

Chapecó, ____ de _____ de 20__.

Pesquisadora responsável

Profº orientador(a)

Participante

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa- UFFS

Endereço: Universidade Federal da Fronteira Sul, bloco da Biblioteca - sala 310,
Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul. Cep 89815-899. Chapecó- SC.

Fone/e-mail: (49) 2049-3745 / cep.uffs@uffs.edu.br

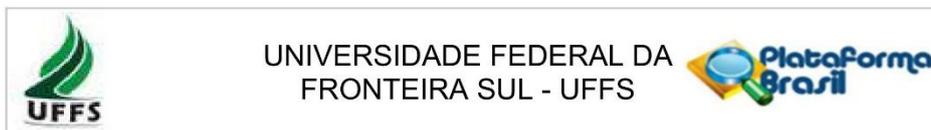
Pesquisadora responsável Tammy Scarlet Gehlen Signore.

Endereço: Universidade Federal da Fronteira Sul, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira
Sul. Cep 8815-899, Chapecó- SC.

Fone: (49) 9 9993-2358

E-mail: tammygehlen@yahoo.com.br

ANEXO H – Parecer consubstanciado Comitê de Ética em Pesquisa UFFS (excerto)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A desconstrução da desigualdade de gêneros na dança clássica: meninos e meninas podem dançar juntos?

Pesquisador: TAMMY SCARLET GEHLEN SIGNORE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 31159020.2.0000.5564

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

Patrocinador Principal: FUNDAÇÃO DE AMPARO A PESQUISA E INOVAÇÃO DO ESTADO DE SANTA CATARINA

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.044.952

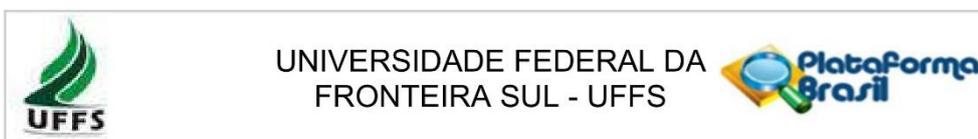
Apresentação do Projeto:

TRANSCRIÇÃO – RESUMO

“Resumo:

A presente pesquisa tem como objetivo investigar como as relações de desigualdades de gênero são construídas e naturalizadas pelos integrantes da dança clássica, a partir de um estudo sobre a cultura educacional presente na Escola de Artes de Chapeco. Tendo em vista o senso comum que compreende a dança como uma atividade com características vinculadas ao feminino, aprofundar os conhecimentos sobre essa área cultural far-se-á importante em termos educacionais e sociais, principalmente pela verificação da escassez de estudos na área e tema. Desta forma, a importância da pesquisa ocorre pelo interesse em conhecer e desvelar quais os processos levaram à concepção que compreende “esse espaço cultural como feminino”. Nesse sentido, buscou-se conhecer como historicamente a presença do gênero masculino se tornou frequente/ausente na dança clássica em Chapeco, a partir dos dados obtidos na instituição pesquisada. Esse estudo embasa-se na teoria de gênero na perspectiva socio-histórica de Scoot (1995) e de masculinidade segundo Connell (1995). A metodologia selecionada será a Hermeneutica de Profundidade (HP), na perspectiva de Thompson (2011), a qual é também chamada de teoria da interpretação por analisar os significados e sentidos das palavras. Nesse método, dividido em três fases ou procedimentos

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.815-899
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 4.044.952

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1540097.pdf	25/04/2020 16:04:16		Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	25/04/2020 16:03:25	TAMMY SCARLET GEHLEN SIGNORE	Aceito
Parecer Anterior	pareceranterior.pdf	25/04/2020 16:02:52	TAMMY SCARLET GEHLEN SIGNORE	Aceito
Outros	roteiro.docx	25/04/2020 16:01:49	TAMMY SCARLET GEHLEN SIGNORE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhado.docx	25/04/2020 16:00:00	TAMMY SCARLET GEHLEN SIGNORE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacaousodedadosinstituicao.pdf	25/04/2020 15:59:35	TAMMY SCARLET GEHLEN SIGNORE	Aceito
Declaração de concordância	declaracaociencia.pdf	25/04/2020 15:57:20	TAMMY SCARLET GEHLEN SIGNORE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	autorizacaousodedadospesquisador.pdf	25/04/2020 15:56:37	TAMMY SCARLET GEHLEN SIGNORE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeassentimento.docx	25/04/2020 15:53:19	TAMMY SCARLET GEHLEN SIGNORE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclmenores18.docx	25/04/2020 15:53:09	TAMMY SCARLET GEHLEN SIGNORE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclmaiores18.docx	25/04/2020 15:52:45	TAMMY SCARLET GEHLEN SIGNORE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CHAPECO, 25 de Maio de 2020

Assinado por:
Cláudio Claudino da Silva Filho
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.815-899
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br