

GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: A DANÇA COMO POSSIBILIDADE DE RESISTÊNCIA

Amanda da Silva

RESUMO: A partir da análise de um questionário aplicado aos acadêmicos bolsistas que atuam na área de Dança do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência da Universidade Estadual do Paraná do Campus de Curitiba II, este trabalho propõe-se a pensar as relações de gênero e diversidade sexual nas aulas de dança da instituição escolar. A aposta é que amparados por um discurso de tolerância e aceitação da diferença, os bolsistas têm aniquilado as potencialidades criativas do corpo e da Dança. Desta maneira, a partir de uma teorização pós-estruturalista e da teoria *queer*, este trabalho quer tentar mostrar como a Dança no interior do espaço pode se constituir como resistência frente às normas sexuais e de gênero e, assim, ensaiar outros modos de se relacionar e outras formas de viver os corpos e os prazeres.

Palavras-chave: Dança; Educação; Teoria *queer*.

1. INTRODUÇÃO

Considerando as condições em que os processos de escolarização são produzidos, bem como as formas pelas quais uma produção teórica pode oferecer elementos para se pensar o ambiente educacional, este artigo pretende problematizar a relação entre a Dança, a diversidade sexual e de gênero e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a docência (PIBID) do Campus de Curitiba II da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) do subprojeto de Dança.

Desta maneira, ao tomar os sujeitos como corpos que vêm sendo classificados e hierarquizados por padrões e referências normativas, significadas por uma determinada cultura, pode-se pensar que uma compreensão binária do sexo, sem considerar seus processos produtivos, impõe restrições à concepção de gênero e torna a heterossexualidade como destino único. Ou seja, a aposta é que amparados por um discurso de tolerância e aceitação da diferença, bolsistas do PIBID tem reforçado e reproduzido, cada vez mais, um sistema binário e (cis)sexista baseado, por sua vez, em uma matriz heterossexual; o que tem aniquilado as potencialidades criativas do corpo, possibilitando que outros modos de se viver as categorias

sexo-gênero-desejo/sexualidade sejam jogados na marginalidade, incompreendidos e patologizados.

É nesse caminho que em um primeiro momento este artigo apresentará considerações sobre a Dança no ambiente escolar, bem como um breve histórico do PIBID demonstrando os fios teóricos que conduziram a pesquisa. Em um segundo momento, o foco estará na análise dos questionários realizados com os bolsistas¹ cadastrados no programa de iniciação a docência no ano de 2015. Já em um momento final – com o objetivo de causar pequenas distensões nos dispositivos biopolíticos² que capturam a diferença e instauram um único modo de vida – ensaia-se uma proposição de pensar a Dança na escola como resistência frente aos processos de normalização dos corpos através de um pensamento *queer*³, que ao questionar a lógica identitária, poderia ensaiar outras formas de viver os corpos e os prazeres no interior do ambiente escolar.

2. A DANÇA NA ESCOLA: UMA PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURALISTA

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, a Dança é concebida como o quarto eixo fundante da disciplina de Arte, passando a ser entendida como linguagem e abrindo portas para as discussões referentes ao corpo no ambiente escolar, contudo apenas em 2015, com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/96) a Dança é estabelecida como disciplina obrigatória na educação básica. Nesse momento a preocupação com a formação de professores de Dança parece se ampliar, uma vez que muito se produziu e teorizou sobre o lugar da Dança no ambiente escolar e, principalmente, sobre seu lugar no currículo. Nesse período o PIBID, uma iniciativa do Governo Federal por intermédio da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior surge como um meio de inserção de estudantes das licenciaturas das Instituições de ensino superior (IES) nas escolas de educação básica da rede pública de ensino

¹ Mesmo considerando que a utilização das formas "o/a", "a/o" tem seu caráter político importante uma vez que deixam claro o apagamento histórico do feminino na língua, e que os sinais "X" e "@" indicam um rompimento com a dicotomia feminino/masculino, irei, nesse texto, transitar entre o masculino e o feminino como modo de facilitar a leitura e, também, de manter uma posição teórico-política que acredita na fluidez e na transitoriedade dos sujeitos e da língua.

² Termo utilizado por Foucault para designar uma forma de exercício de poder que se distingue das práticas disciplinares que visavam governar o indivíduo, já que a biopolítica, por meio do biopoder, não visa apenas o corpo individual, mas sim toda uma população.

³ Para Tamsim Spargo (2006, p. 8) "Queer pode funcionar como substantivo, adjetivo ou verbo, mas em qualquer caso se define contra o normal ou o normatizador. A teoria queer não é um quadro de referência singular, conceitual ou sistemático, mas sim uma coleção de compromissos intelectuais com as relações entre sexo, gênero e desejo sexual."

visando o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas orientadas por um professor da IES e por um supervisor da escola. (ONUKE, 2014).

No âmbito da Unespar o PIBID é recente, seu primeiro subprojeto de Dança, intitulado “O corpo e o movimento no ambiente escolar” surge, impulsionado pela Prof^{Ms.} Gisele Miyoko Onuki, apenas em 2012. Já em 2014 o subprojeto passa a ser chamado de “Ensino da Dança na escola” e perdura até os dias de hoje. Este posicionamento de realizar a pesquisa no âmbito da Unespar se relaciona, principalmente, com o cenário político contemporâneo onde a Educação tem sofrido cortes de financiamento, e programas como o PIBID, que tem o potencial de estimular e aprimorar a formação docente correm o risco de serem extintos da universidade. Desta maneira, esta pesquisa coloca-se a favor do movimento “#FicaPIBID”⁴ por entender que este programa, por proporcionar a primeira aproximação dos licenciandos com as escolas públicas, pode, assim como a Dança, se constituir em uma ferramenta de resistência frente aos processos normalizadores tão presentes na instituição escolar.

Assim, no contexto da publicação dos PCNs, uma série de trabalhos acadêmicos (SANTOS, 2009; SOUZA, 2007; STINSON, 1998; VILELA, 1998; MARQUES, 2005) passam a problematizar as questões da dança e do gênero na educação,

Um dos preconceitos mais fortes em relação à dança na sociedade brasileira ainda diz respeito ao gênero Dançar em uma sociedade machista como a nossa ainda é sinônimo de “coisa de mulher”, “afeminação”, “homossexualismo”. [...] este preconceito se dá em vários níveis, mas está, geralmente, associado ao conceito de dança contido no imaginário social do mundo ocidental. Ou seja, mesmo nunca tendo assistido a um espetáculo de balé de clássico, muitas vezes a dança é diretamente associada a ele, e, conseqüentemente, à “graça, delicadeza, leveza, meiguice” que, no Brasil, são muitas vezes tidas como características absolutamente avessas à virilidade. (MARQUES, 2005, p. 39).

Trabalhando com referenciais teóricos que abordam o conceito de gênero como sendo a expressão social do sexo, e trazendo a ideia de um sexo natural/biológico marcado por um gênero social/construído, esses estudos põem-se a discutir apenas a aprendizagem de papéis masculinos e femininos na Dança, deixando de lado as relações de poder constituintes das hierarquias entre os gêneros e, conseqüentemente, as outras formas de manifestações dos gêneros.

⁴No mês de Julho do ano de 2015 o coordenador geral de Programas de Valorização do Magistério da Capes informou que um possível corte de 50% das bolsas do PIBID poderia acontecer, solicitando aos coordenadores do programa que não fossem abertos mais editais de seleção, pois os cortes poderiam chegar até 90%. Após o comunicado, estudantes, professoras e coordenadoras passam a se manifestar nas ruas, nas redes sociais e através de petições online, lutando pela permanência do programa.

Nesse sentido, este trabalho desenha-se no inverso das pesquisas que, através de ideais biológicos e naturais, pretendem criar caminhos estáveis e fixos para desvendar a realidade escolar, prescrevendo soluções para o que se entende como problema nas aulas de Dança: a diversidade sexual e de gênero. Ou seja, a proposta aqui delineada é a de pensar como a Dança na escola pode desenvolver uma potência criativa que se constitua como forma de resistência as normas sexuais e de gênero. Assim, ao evidenciar as aulas de Dança do PIBID, investigaram-se as formas pelas quais um discurso de respeito e tolerância à diversidade tem se disseminado entre os acadêmicos bolsistas do PIBID, tornando possível compreender as condições que possibilitaram que a potência da Dança de escandalizar a vontade de contraconduta e de subversão das normas sexuais e de gênero tenha sido aniquilada.

Assim, ao questionar as condições de possibilidade que fazem aparecer, num determinado momento histórico, aquilo que tomamos como verdade, não parece mais ser possível perguntar pela anormalidade do corpo, do sexo e do gênero nas aulas de Dança no ambiente escolar. Nesse sentido, por entender que o gênero seria apenas uma expressão social de um sexo biológico que, por consequência o sexo que foi reprimido por séculos poderia ser liberado, e, ainda por tomar o poder de forma essencialista e única, limitado ao campo político-econômico, a pedagogia histórico-crítica – que tem suas raízes na teoria crítico-social, ou seja, no materialismo histórico dialético – postula que o poder está ligado exclusivamente ao Estado.

Por mais que as diretrizes curriculares e, conseqüentemente o PIBID, se embasem na pedagogia histórico-crítica, esta investigação aposta no movimento de inverter a pergunta, ou seja, de questionar como se fabricam os processos de normalização dos corpos, alinhando-se não ao pensamento crítico e sim às teorizações pós-estruturalistas, mais especificamente, ao pensamento de Michel Foucault em *história da sexualidade I*, que questionando uma hipótese repressiva, demonstra que o sexo não foi reprimido, mas sim incitado: posto, exaustivamente, em discurso. Deste modo, “[...] a ideia de uma repressão unilateral, que se exerceria por parte de um dominador sobre dominados, precisava ser revista e redirecionada para a dimensão das relações difusas do poder.” (SIERRA, 2013, p.135). Ou seja, uma das formas fundamentais de exercício do poder – não apenas sobre os corpos individuais, mas também sobre toda a população – seria a colocação do sexo em discurso. Assim, por meio de um dispositivo⁵ nomeado sexualidade, o sexo grita a verdade sobre os sujeitos.

⁵ Para Foucault (2004, p.244), dispositivo designaria: “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em

É, então, através do dispositivo da sexualidade que, ao ocuparem um gradiente normativo, as práticas sexuais passam a demarcar as fronteiras entre normalidade e anormalidade. Desse modo, a ideia de um sexo bem educado, isto é, consolidado pelo casamento, pelas práticas heterossexuais, monogâmicas e com foco na reprodução, só é possível através das descrições das práticas não normativas, ou seja, as sexualidades periféricas vão produzir o outro da normalidade, definindo, assim, aquilo que é normal. Essas chamadas práticas periféricas ou insubmissas são a parte de sustentação de um discurso central: o discurso da normalidade dos corpos, das práticas e dos prazeres. Assim, o dispositivo da sexualidade vai produzir uma ideia de sexualidade totalmente ligada à natureza, como algo que faz parte de um instinto, de uma biologia. Em contraponto, os (des)viados serão tomados como parte de uma natureza perversa e, conseqüentemente, suas práticas serão atreladas à loucura e a doença.

Dessa maneira, o dispositivo da sexualidade passa a operar de outro ângulo, tirando o alvo do casal monogâmico reprodutor e o reapontando para as sexualidades periféricas, em um jogo entre poder, saber e prazer o dispositivo da sexualidade se junta a uma série de novas tecnologias de regulação do sexo, capturando o corpo e a sexualidade e instaurando um controle sobre as populações. A aposta aqui é de que uma Dança que leva em conta as questões da diversidade sexual e de gênero pode ser um ponto de resistência às novas tecnologias de regulação e de controle de corpos e populações.

3. O PIBID E A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO

Como um movimento que se remete ao estranho e ao excêntrico pode se articular com a Educação, tradicionalmente o espaço da normalização e do ajustamento? Como uma teoria não-propositiva pode ‘falar’ a um campo que vive de projetos e de programas, de intenções, objetivos e planos de ação? Qual o espaço, nesse campo usualmente voltado ao disciplinamento e à regra, para a transgressão e para a contestação? Como romper com binarismos e pensar a sexualidade, os gêneros e os corpos de uma forma plural, múltipla e cambiante? Como traduzir a teoria queer para a prática pedagógica? (LOURO, 2001, p. 10).

Através dos questionamentos postos em epígrafe e da prática exercida na sala de aula, surge um incomodo com o modo com que as questões da diversidade sexual e de gênero vinham sendo abordadas pelos bolsistas nas aulas de Dança. Assim, a partir dos discursos que

suma: o dito e o não dito [...]” Desta maneira, dispositivo é qualquer elemento que faça com que a disciplina e o biopoder entrem em ação.

circulavam na escola a cerca das diferenças ligadas a identidade de gênero e a orientação sexual, elaborou-se um questionário – como meio de catalogação – que foi aplicado aos vinte e quatro bolsistas cadastrados no PIBID, que atuam em três diferentes escolas da cidade de Curitiba e estão matriculados em um dos quatro anos do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Paraná do Campus de Curitiba II.

Dentre os vinte e quatro estudantes cadastrados, apenas dezesseis responderam ao questionário. Mesmo com a diversidade entre os períodos que cada um estava cursando e as escolas em que atuavam, percebe-se que o que se identificou como questões de gênero e sexualidade nas aulas de Dança no ambiente educacional estava ligado as diferenças entre meninos e meninas, como exemplificado nos fragmentos dos questionários abaixo⁶:

“As questões de gênero e diversidade sexual estão presentes nas aulas de dança quando agrupamos meninas e meninos para compor alguma coreografia, em relação a dança de salão quando pensamos em dama e cavalheiro.”(Questionário A).

“Normalmente os meninos carregam as meninas que devem ser mais delicadas. Pois os meninos são mais fortes e agressivos. Não vejo o assunto sendo abordado com frequência ou discutido” (Questionário B).

“Percebo essas diversidades principalmente em algumas pessoas e momentos de coreografias onde são determinados os movimentos para meninos e meninas. E também porque meninos são mais fortes e meninas mais flexíveis” (Questionário C)

“Os alunos distinguem movimentos femininos e masculinos e tiram sarro se um menino curte os movimentos femininos.” (Questionário D).

“As questões de gênero são bem visíveis nas aulas de Ballet Clássico, em que a própria técnica exige uma diferenciação. Nas aulas de dança contemporânea não há tal diferenciação de gêneros. A diversidade sexual pode estar presente em sala de aula, mas a questão é muito pouco comentada.” (Questionário E).

⁶O questionário aplicado aos bolsistas foi agrupado por similaridade nas respostas, do questionário A ao K percebe-se que os estudantes responderam com afinco e apresentam ideias muito semelhantes (todas versando na esfera da tolerância e do respeito), já nos questionários de J ao P os estudantes não desenvolveram sua opinião tendo como resposta apenas “sim” e “não” e, por esse motivo, suas respostas não se encontram destacadas no texto.

Nota-se que os bolsistas que realmente expressaram a sua opinião compreendem as questões de gênero como sendo a divisão entre comportamentos masculinos e femininos, estipulando um modo de se construir como mulher que estaria ligado a um ideal feminino heterossexual e, conseqüentemente, à delicadeza, à fragilidade, à graça; enquanto os meninos seriam mais agressivos e fortes fisicamente, o que implica em apenas dois modos de existir no mundo. Como demonstra Louro (2001):

O grande desafio não é apenas assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e, então, que é impossível lidar com elas apoiadas em esquemas binários; mas também admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira. (LOURO, 2001, p.02).

Nesse sentido, por mais que as bolsistas não acreditem que os assuntos ligados a gênero e a sexualidade sejam trabalhados e discutidos na escola, elas conseguem identificar alunos que desviam os comportamentos considerados normais e vivenciam uma transitoriedade entre as fronteiras, ou até mesmo, residem constantemente na fronteira.

“Na questão do balé por exemplo, a homossexualidade é bastante criticada, por homens usarem malha e sapatilhas de aula.” (Questionário F).

“Na aula de Dança do 9º ano, tinha uma menina que era um menino. Ela aparentemente era um menino, tinha corte de cabelo masculino e o uniforme e o tênis era simples nada de detalhes, o pior é que à chamei de “ele” várias vezes, foi um caso bem foda para mim, pois não percebi que era uma menina, para mim era um menino, mas acho que gay.” (Questionário F).

“Boa parte dos meninos tem resistência pra dança, isso implica na má vontade, eles fazem altas zoações com as meninas e elas ficam com vergonha também. E eu tenho uma aluna lésbica, mas ela até que é massa.” (Questionário G).

“Possuo alunos homossexuais, tanto gays, lésbicas e bissexuais. Alguns possuem problemas familiares de não aceitação, de esconder sua sexualidade da família, e isso reflete na dança, onde todos devem ser aceitos, pois somos todos iguais”. (Questionário B)

Percebe-se, assim, uma falta de coerência entre as respostas, uma vez que os bolsistas conseguem reconhecer os alunos que se desviam da norma heterossexual, mesmo que esses assuntos não sejam trabalhados na sala de aula. Surge, então, um questionamento: Como esses bolsistas estão identificando a orientação desses alunos sem, ao menos, conversar sobre sua sexualidade? Seria isso possível? Será que o que tem tornado essa identificação possível seria uma confusão entre identidade de gênero e orientação sexual?

Fica claro que os modos de vestir, de andar, de cortar o cabelo, enfim, de se comportar, têm sido um fator que mede e estipula a orientação sexual de alunos e alunas. Aqui é importante esclarecer que orientação sexual tem a ver com os diferentes modos de se viver as relações sexuais e amorosas, sejam elas com pessoas do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos, ou até sem parceiros ou parceiras. Já a identidade de gênero tem a ver com o modo de identificação do sujeito, seja ele homem cis⁷ ou trans*⁸, mulher cis ou trans*, ou outro modo de identificação que não se encaixa no sistema binário.

Ainda, nota-se, nos fragmentos acima, os primeiros sinais ligados ao respeito e a tolerância à diversidade e às identidades desviantes. Desta maneira, deslocar essa retórica tolerante não significa compactuar com os modos históricos de exclusão e violência, mas, sobretudo, propor outro olhar sobre a questão: deixando de entender identidade e diferença como um dado natural, estável, fixo, imutável e a-histórico, para compreendê-la como construção social e cultural inscrita em processos linguísticos-discursivos e significada nas relações de poder (SILVA, 2002). Sendo assim, esse jogo que opera sob a lógica humanista do “somos todos iguais”, acaba por promover práticas discursivas e não-discursivas de governamentalidade⁹ capazes de gerenciar a vida das populações anormais (e das que se colocam dentro da norma também), abarcando-as no caminho do corpo normal e produtivo.

⁷ O termo cis tem origem no Latim e significa ‘deste lado’, é também usado na química para diferenciar moléculas isômeras (compostos que apresentam a mesma fórmula molecular, mas diferentes fórmulas estruturais) Nessa lógica, de maneira simplificada, o termo surge para representar as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi designado ao nascer, as diferenciando das pessoas trans*. Para saber mais consultar: <<http://transfeminismo.com/>> Acesso em: 28 out. 2015.

⁸ Por mais que o termo trans*, com asterisco no final, ainda preserve relações com as políticas identitárias, ele tem a intenção de ser menos excludente e mais fluído, surgindo como um termo guarda-chuva que abarca todas as identificações de gênero que não se enquadram na compulsoriedade do sistema sexo-gênero. Para saber mais consultar: <<http://transfeminismo.com/>> Acesso em: 27 out. 2015.

⁹ Termo criado por Foucault para designar as novas formas de governo da população, não ligadas exclusivamente ao Estado e sim difundidas pelo campo social, já que “refere-se ao controle que se pode exercer sobre si mesmo e sobre os outros, sobre seu corpo, mas também sobre sua alma e sua maneira de agir” de modo que “nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades.” (FOUCAULT, 2008, p. 164).

Nesse processo de abarcamento das subjetividades em um todo identitário unificado, os bolsistas continuam a acreditar que

“As questões de gênero e diversidade sexual devem ser tratadas como algo natural e consciente, respeitando o próximo.” (Questionário A).

“O respeito é essencial para todas as relações. E o entendimento vem com o conhecimento. Isso é sobre respeito ao próximo e sobre todas as questões que envolvem humildade, amor ao próximo.” (Questionário E).

“As situações de gênero devem ser toleradas, entender significa julgar.” (Questionário H).

“Independente das escolhas individuais de cada um, o respeito é a base para convivência social, é preciso aceitar a todos, inclusive aos que tem uma opção diferente da sua mesmo que não seja normal.” (Questionário C).

O que fica claro na análise dos questionários é que os bolsistas tentam responder o que pensam que era esperado como respostas, mas eles são pegos, o tempo todo, na escrita. A escrita os entrega, entrega que eles acreditam que suas práticas normais, brancas, heterossexuais e cristãs estão situadas em um lugar de fala central que pode tolerar tudo que vem de fora, que vem da margem. E, assim, continuam a mascarar, em construções e falas confusas, todo o preconceito que acaba por escorrer nas aulas de dança.

O que continua a aparecer nos questionários é a ideia de que a Dança contribui na formação de identidades

“Nas aulas de dança é aonde os alunos se expressam e isso envolve a exposição de sua identidade, do seu modo de agir e pensar e pensar, conseqüentemente, dançar. Ajuda também na exploração e desenvolvimento de autoconhecimento no aluno, assim contribuindo para a formação de sua identidade que deve ser tolerada mesmo que seja diferente.” (Questionário I).

“Esta visão aberta de aceitar o SER humano quanto as suas habilidades, possibilidades e diferenças e não uma questão de adestrar, enformar padrões, já que cada um tem a sua identidade e é isso que é o mais rico.” (Questionário J).

“A liberdade do movimento como forma de expressão do seu pensar agir no mundo é trabalhada em exercícios/jogos de improvisação. A diferença é bem vinda como produção de uma identidade que os professores tentam estimular, abrir espaços para que os alunos se sintam confortáveis e bem aceitos.” (Questionário J).

Desta maneira, o que os bolsistas do PIBID têm levado para sala de aula tem se embasado, na maioria das vezes, em princípios identitários, o que acaba por demarcar os modos de se investigar o corpo nas aulas de Dança, já que as identidades continuam, sim, a formatar padrões. Como já demonstrava Foucault, toda a rede discursiva da instituição escolar, “fala de maneira mais prolixa da sexualidade das crianças” (2001, p.30). Assim, a Dança parecer ser um espaço privilegiado para as manifestações – e também para as preocupações e regulações – da sexualidade das/dos estudantes, uma vez que o corpo está, constantemente, em evidência. Ainda, a utilização de jogos, de formação de grupos, o alinhamento corporal e as improvisações individuais utilizadas nas aulas possibilitam que os professores exerçam um tipo de exame sob o corpo dos estudantes, tornando-o visível como um sujeito que deve ter seu corpo e, conseqüentemente sua conduta, corrigidos.

4. ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES: UMA POSSÍVEL ABORDAGEM DA DANÇA NA ESCOLA

Tal como o feminismo, a teoria *queer* efetua uma verdadeira reviravolta epistemológica. A teoria *queer* [...] nos obriga a considerar o impensável, o que é proibido pensar, em vez de simplesmente considerar o pensável, o que é permitido pensar. [...] O *queer* se torna, assim, uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais [...]. Pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem comportadas de conhecimento e de identidade. A epistemologia *queer* é, neste sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa. (SILVA, 2002, p.107)

Nesse contexto, longe de ter respostas ou soluções estáveis para as questões que geraram esta pesquisa, proponho uma abordagem possível para aulas de Dança no ambiente escolar, ligadas a teoria *queer*. Ou seja, o que foi proposto aqui é ocupar esse espaço privilegiado de trabalho do corpo que é a Dança na Escola para pensar modos de resistência frente aos processos normalizadores postos nesse mesmo espaço. Assim, apoiando-se na teoria *queer* não seria mais possível compreender a Dança como um meio que aceita e tolera

as diferenças e sim como um local que pensa os processos de produção das diferenças trabalhando com a instabilidade e a precariedade das identidades. (LOURO, 2001). Nesse contexto, “a diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu” (LOURO, 2001, p. 10).

É nesse sentido que as experiências não normativas vivenciadas também nas aulas de Dança mostram-se atravessadas tanto pela diferença sexual e seu efeito de poder quanto pela subversão da ordem binária de gênero, já que

Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual ‘a natureza sexuada’ ou ‘um sexo natural’ é produzido e estabelecido como ‘pré-discursivo’, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura (BUTLER, 2008, p.25) (grifos da autora).

Esta maneira de compreender os processos de produção do corpo encontra-se com a teoria *queer* e mais especificamente com o conceito de performatividade proposto por Butler, que deve ser compreendido “(...) não como um ‘ato’ singular ou deliberado, mas ao invés disso, como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (BUTLER, 1999, p. 154), uma vez que o gênero é feito e refeito por meio de uma reiteração performativa de normas regulatórias, que se dá através de uma operação linguística objetivando uma produção de corpos heterossexuais. Como explica Louro (2009, p. 49).

“Queer é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. Queer é, também, o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, drags. É o excêntrico que não deseja ser integrado e muito menos “tolerado”. (Grifos da autora)

Ou seja, por transbordar os limites do conhecimento – do conhecimento contido em uma lógica heteronormativa – a experiência dos estudantes que habitam a fronteira, assim como as teorizações *queer*, desestabilizam o sistema corpo-sexo-gênero fundamentado no binarismo e nos polos normal/anormal. (SANTOS, 2010, p. 116). Nesse contexto, discutir a relação entre a Dança, a escola e os movimentos de resistência frente aos processos normalizadores, remete diretamente as teorizações pós-identitárias. É pois, em um movimento

de pensar os mecanismos de captura a partir das estratégias de governo de corpos e de condutas e, ao mesmo tempo, tentar perceber em que medida é possível pensar formas de resistência a esses processos de captura e de governo, que esta pesquisa acredita que o pensamento *queer*, aliado as potencialidades do corpo que Dança, poderia se constituir como resistência frente às práticas normalizadoras do interior do ambiente escolar. Parece-me que, assim, abre-se um espaço para os questionamentos em torno dos padrões identitários que formatam o indivíduo em um único modo de existência. Já que, por meio do corpo que escancara a resistência contra os mecanismos de sujeição, esses estudantes poderiam tornar-se quem são de forma autônoma através de processos reflexivos de constituição de si e, principalmente, dos outros.

Por este motivo, após a análise dos questionários, fica claro que a Dança na escola entendida como lugar produtor de uma força criativa e não como local de produção de identidade, abriria espaços para problematizar as múltiplas experiências de vida possíveis no interior do espaço escolar. Assim, as transgressões, as ambiguidades e a fluidez dos corpos seriam proporcionadas pelas aulas de Dança que se embasassem em tópicos subversivos e provocadores tal como a teoria *queer*. Onde o principal foco não seria o de incluir nas aulas temas como a diversidade sexual e de gênero, mas sim problematizar as condições que possibilitaram que uma lógica dualista tomasse conta do ambiente escolar, fazendo com que um modo de existir se sobressaia sob o outro e seja capaz de operar mecanismos que geram constrangimento, violência e morte.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. (org.) **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999; p. 151-172.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro, 5ª Ed. Civilização Brasileira, 2013.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “epistemologia”**. In: Educar em revista. Curitiba, n. 35, set./dez. Editora UFPR. 2009, p. 37-51.

_____. **História da Sexualidade: a vontade de saber**. V. 1. 14 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. **Microfísica do poder**. 19 ed. São Paulo: Graal, 2004.

_____. **Segurança, território, população.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria queer – Uma política pós-identitária para a educação.** Revista Estudos Feministas vol.9. No.2. Florianópolis, 2001.

_____. **Um corpo estranho:** ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola.** 2a.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ONUJI, Gisele. Miyoko. **PIBID em movimento:** Construindo pontes entre o Ensino Superior e a Educação Básica. In: XXIV Congresso Nacional de Arte/Educadores do Brasil e II Congresso Internacional de Arte/Educadores, 2014, Ponta Grossa. Anais do 24 Congresso Nacional de Arte/Educadores do Brasil e II Congresso Internacional de Arte/Educadores. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2014. v. 1. p. 1-14.

SANTOS, Tatiana Mielczarski. **Entre pedaços de algodão e bailarinas de porcelana:** a performance artística do balé clássico como performance de gênero. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestrado em educação. 2009

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin. **Cartografias da Transexualidade:** a experiência escolar e outras tramas. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Mestrado em Educação. 2010.

SIERRA, Jamil Cabral. **Marcos da vida viável, marcas da vida vivível:** o governo da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para teorização político-educacional LGBT. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná. Doutorado em Educação. 2013

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, Andréa Bittencourt. **Cenas do masculino na dança:** representações de gênero e sexualidade. Ensinando modos de ser bailarino. Dissertação de mestrado. Universidade Luterana do Brasil. Mestrado em educação. 2007.

SPARGO, Tamsim. **Foucault e a Teoria Queer.** Rio de Janeiro: Pazulin; Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006.

STINSON, Susan. **Reflexões sobre a dança e os meninos.** In: Pro-posições N. 02, 1998; P. 55-61.

VILELA, Lilian Freitas. **O corpo que dança:** os jovens e suas tribos urbanas. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Mestrado em Educação Física. 1998.