



## DANÇANDO AS DIFERENÇAS: A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA RELAÇÕES DE GÊNERO MAIS IGUALITÁRIAS

Aline da Silva Pinto

### *A dança da escola: passos e descompassos*

A educação escolarizada, nos tempos de pós-modernidade, passa por um processo lento porém, necessário de desconstrução de idéias e procedimentos que há muito tempo permeiam o cotidiano dos sujeitos ocidentais. A ruptura com as concepções dualísticas, da visão fragmentada do sujeito, por exemplo, ainda gera polêmicas nos estabelecimentos de ensino, alimentando debates e preenchendo momentos de estudos dos professores.

Esses dualismos se mantêm nos ambientes educacionais, reforçados e reproduzidos pelos indivíduos que nele convivem, apesar de muitas novas correntes de pensamentos pós-modernos estarem adentrando a escola. Reuniões e encontros de educadores discutem as diferenças visíveis nas salas de aula, que é necessário observar e valorizar as experiências dos educandos e para tanto, suas diferenças, que as avaliações devem ser múltiplas, abrangentes e contemplativas das individualidades dos sujeitos.

O pensamento dualista, como tem sido sistematicamente exposto, não atende à dinâmica estabelecida no cotidiano escolar. A avaliação, no processo de superação dessa concepção, inscreve-se no conjunto de práticas escolares e sociais que enfatiza a produção do conhecimento como processo realizado por seres humanos em interação, que, ao conhecer, se conhecem; ao produzir o mundo no qual vivem, se produzem; ao viver, vão esgotando suas possibilidades de vida individual e estreitando os laços que unem cada um e cada uma à infinita rede da vida.<sup>1</sup>

Novos comportamentos, vestimentas e expressões de docentes, discentes e funcionários são consentidas nas escolas, mas não fica claro até onde podemos ir, pois novas formas de controle se estabelecem nesses ambientes, onde ainda é possível percebermos neste um disciplinamento do corpo, gestos e comportamentos, aceitos ou não, e sendo assim, reforçados padrões do que é certo ou errado, no cotidiano dos alunos. Em qualquer sociedade o corpo encontra-se aprisionado por poderes que lhe impõem limitações, proibições e obrigações.<sup>2</sup>

Vemos que esforços são inúmeros na tentativa de repensar a educação, de vê-la a partir de um outro olhar, com múltiplas possibilidades e perspectivas diferentes. Mas infelizmente, grande parte desses movimentos, que se dizem em direção às inovações e reconstruções de conceitos e ações, percorrem a direção contrária. Trazem uma nova roupagem ao que já conhecíamos, uma

<sup>1</sup> ESTEBAN, Maria Teresa. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 31

<sup>2</sup> FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 118



mudança de rótulo que, usando a metáfora de uma garrafa, não atravessa o rígido vidro de nossos arraigados pensamentos tradicionais e, desta forma superficial, nunca chegará a transformar os “líquidos” das consciências.

Ações que nos parecem novas, introduzidas nas escolas utilizando-se da tecnologia ou até mascaradas por ela, continuam a manter e reforçar antigos padrões de comportamentos, alimentados pelo saudosismo dos que já passaram por escolas ditas tradicionais, aquelas onde o movimento era negado e o silêncio premiado, aliado à ausência de opiniões. Os que participaram destes modelos educacionais fazem questão de mostrar seu envaidecimento por pertencerem a um grupo seletivo de pessoas que são “bem educadas”, “polidas”, o que parece não contribuir para a transformação e o enriquecimento necessários e urgentes das propostas educativas.

Hoje, podemos e precisamos pensar em currículos mais flexíveis, podemos e precisamos pensar em construção de conhecimentos interdisciplinares ou transdisciplinares, que rompam com as rígidas barreiras construídas na modernidade, instituindo outras reengenharias curriculares. E fazemos tudo isso, para garantir e polir a nova face digital do velho modelo analógico da escola. Repito: apesar de suas diferentes feições, o modelo da escola é ainda o mesmo, desde o mestre Platão, desde quase sempre, imagem que se repete, mesmo que com infinitas variações.<sup>3</sup>

As escolas que apresentam bons resultados cognitivos, portanto as “melhores” na visão de grande parte das pessoas, seguem educando os corpos a sentarem-se e permanecerem por muitas horas imóveis, sendo por muitas vezes negligenciados, esquecidos, quando os obrigamos a se adequarem a um espaço desinteressante e até aprisionante. Os educandos aprendem a comportar-se, movimentar-se, ser precisos e ter ritmo; gestos são fabricados e sentimentos são produzidos.

E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, repartição de valores ou dos méritos. (FOUCAULT, 2008, p. 126).

Este “adestramento” é resultado da aplicação de técnicas de sujeição, baseadas em saberes pedagógicos, médicos, sociológicos, físicos etc. “O corpo torna-se útil e eficiente, mas ao mesmo tempo torna-se dócil e submisso: o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso.” (FOUCAULT, 2008, p. 26).

Podemos perceber claramente que a noção de disciplina na escola é ligada ao não-movimento, o que faz com que este conceito vá de encontro à realidade. Educadores e equipes diretivas usam como punição aos alunos tidos como “indisciplinados” a privação dos momentos de recreio ou de competições esportivas, limitando, ainda mais, suas possibilidades de contato com o

---

<sup>3</sup> GALLO, Sívio. Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: RIBEIRO, Paula et al. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: Editora da UFRGS, 2007. p. 98



movimento. Um corpo deve ser disciplinado para ser eficiente; a disciplina define cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto. (FOUCAULT, 2008, p. 130).

A partir desta perspectiva é notável que um dos principais problemas reclamados pelas escolas dos dias de hoje seja a “indisciplina” dos educandos; educadores buscam alternativas e soluções para essas dificuldades diárias constantes. Mas qual é o significado de indisciplina para estes educadores? Creio que a ausência de um comportamento calmo, pacato e hierárquico seja um grande problema para eles. Mas também vale lembrar que defendemos uma educação democrática, de respeito às diferenças, em que os educandos sejam construtores de suas individualidades e capazes de fazer escolhas, a partir de conhecimentos construídos e reconstruídos. Qual a fronteira entre respeito e submissão?

### *A escola do corpo*

Entendendo o corpo para além de pensamentos limitadores é possível que percebamos sua inerência com a existência humana, como um simples pensamento ocorre de forma integral nos sujeitos. Somos construídos de forma global e o corpo sente, dialoga, vive todas as experiências de forma que absorve e se modifica, se reconstrói a partir de tudo o que acontece em nossas vidas

Os corpos são significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados. Talvez devêssemos perguntar, antes de tudo como determinada característica passou a ser reconhecida (passou a ser significada) como uma 'marca' definidora da identidade.<sup>4</sup>

A partir da reflexão sobre o corpo, contida nos escritos acima, muitos questionamentos se fazem presentes acerca dos ambientes de educação escolarizada no que diz respeito aos corpos que nele convivem : como os corpos se manifestam na escola e quais as novas formas de expressão da realidade, o que lhes é permitido, ou não, expressar e, afinal, o que se espera dos comportamentos, bem como é “dever” de um corpo escolarizado, se portar. Guacira Louro descreve o que para ela é um corpo escolarizado:

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos e comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos para outras tantas. (LOURO, 2001, p. 23).

Aos poucos, constatamos que novas iniciativas visando a um maior espaço na escola para as expressões do corpo. É possível observarmos, por exemplo, no Rio Grande do Sul, que em muitos dos concursos municipais para a contratação de docentes para atuação em ensino básico, foram

---

<sup>4</sup> LOURO, Guacira Lopes. Pedagogia da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: psicologias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 14



solicitadas inscrições para a Área de dança, no contexto de Arte e Educação, onde os professores poderiam ser educadores físicos com especialização ou licenciados em dança. Tal iniciativa traz uma esperança de que o corpo seja também aprendiz na escola, não apenas inconscientemente, nos recreios e intervalos de aula, mas que tenha um espaço de construção e diálogo, que transponha a barreira da permitida repetição de técnicas.

O corpo em movimento federa os sentidos e os unifica nele. Essa visão corporal global e esse toque, cujo maravilhoso poder de transubstanciação transformam o paredão rochoso em matéria mole e fibrosa, continuam sempre a produzir encantamento, mesmo na ausência tácita de linguagem e música.<sup>5</sup>

Na passagem recortada da obra “Variações sobre o corpo” de Michel Serres, podemos perceber o quanto o corpo com suas variedades de gestos e posturas atesta e vive uma multiplicidade de experiências relacionais dos sujeitos, transbordante de significados. O corpo é consciente e inconsciente e manifesta pelo movimento espontâneo, ou não, os lugares que ocupa, sua cultura e identidades.

Um exemplo disto é a música na vida dos adolescentes, como motivadora do movimento que está presente nos corpos a todo o momento: nos intervalos ou durante as aulas enquanto um aparelho de mp3 passa despercebido pelo professor de classe e acaba trazendo uma tímida expressão ao corpo, ao som da música favorita, tornando manifesta a cultura em que se insere. O corpo é expressão da cultura. Gestos e movimentos corporais são criados e recriados por ela, passíveis de serem transmitidos através das gerações e imbuídos de significados. (PCNs, 1997).

Sabemos que toda atividade humana envolve funções cognitivas, motoras, afetivas e sociais. Dentro da escola isto não é diferente, porém, o movimento está, quase sempre, vinculado somente às aulas de Educação Física e à hora do recreio, como se o educando, em sala de aula, se tornasse um ser desprovido de movimentação. A limitação do uso do corpo em sala de aula se faz presente atualmente, de diferentes formas. Márcia Strazzacappa Hernandez, em seu artigo “a educação e a fábrica de corpos: a dança na escola”, coloca que a noção de disciplina esteve sempre vinculada ao “não-movimento”:

Embora conscientes de que o corpo é o veículo através do qual o indivíduo se expressa, o movimento corporal humano acaba ficando dentro da escola, restrito a momentos precisos como as aulas de educação física e o horário do recreio.<sup>6</sup>

Nos momentos de sala de aula, as professoras mesclam suas atividades com longos períodos de brincadeiras, no pátio, realizam inúmeros passeios e atividades lúdico-recreativas. As aulas de

<sup>5</sup> SERRES, Michel. **Variações sobre o corpo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. p. 15

<sup>6</sup> STRAZZACAPPA HERNANDEZ, M. M. A educação e a fábrica de corpos. **Cadernos do CEDES (UNICAMP)**. Campinas, v. 1, 2001. p. 72



educação física proporcionam momentos que fazem com que as crianças construam seus conhecimentos por meio do jogo. Num dado momento, saindo das séries iniciais, tudo muda, os recreios são cortados pela metade, as aulas não contemplam mais o lúdico, pela Educação física são ensinadas técnicas, e regras de jogo e o corpo passa a tornar-se útil, apenas: para carregar um cérebro, ser bonito e saudável!

E todos os outros significados, símbolos e representações? Onde ficam? Como nos traz Goellner<sup>7</sup>, somos mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações; o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, os sentidos que nele se exibem. Para os adolescentes estas representações fazem parte da construção de suas identidades, as quais, de acordo com Figueira<sup>8</sup>, não são fixas, elas são criadas e representadas de diferentes formas. Podemos pensar que o tempo vivido por esses jovens e o tempo que eles provavelmente viverão são também aprendidos nas representações que são produzidas sobre seus corpos.

#### *Relações de gênero na escola: dançando as realidades*

Para entendermos as relações entre os gêneros masculino e feminino na educação escolarizada se faz necessária uma reflexão acerca do conceito de gênero e suas nuances no contexto social, sua construção e afirmação entre os diferentes, e, para isso, segue o conceito de Scott:

Por gênero me refiro ao discurso da diferença dos sexos. Ele não se relaciona simplesmente às idéias, mas também às instituições, às estruturas, as práticas cotidianas, como aos rituais, e tudo o que constitui as relações sociais. O discurso é o instrumento de entrada na ordem do mundo, mesmo não sendo anterior à organização social, é dela inseparável. Segue-se, então, que o gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é causa originária da qual a organização social poderia derivar: ela é antes, uma estrutura social móvel que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos.<sup>9</sup>

Muitos são os sujeitos que convivem no ambiente escolar, docentes discentes, funcionários, equipe de gestão, famílias e outros visitantes. Se observarmos atentamente, homens e mulheres ocupam posições distintas e bem marcadas, expressando o que é culturalmente aceito e reforçado socialmente. Os homens, na maior parte das vezes, ocupam os espaços mais privilegiados, enquanto

<sup>7</sup> GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 128

<sup>8</sup> FIGUEIRA, Márcia Luiza Machado. A revista Capricho e a produção de corpos adolescentes femininos. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 102

<sup>9</sup> SCOTT, Joan. **La citoyenne paradoxale**: lês féministes françaises et lês droits de l'homme. Paris: Albin Michel, 1998.



as mulheres ainda ocupam posições menos favorecidas, e mesmo que este quadro esteja se transformando, penso que esta mudança ocorre num ritmo demasiadamente lento.

As professoras de anos iniciais são a grande maioria; os homens aparecem principalmente nas disciplinas exatas como Física e Química ou nas equipes de gestão, psicólogas e pedagogas estão também em grande número; mulheres na faxina e cozinha, homens nos consertos; o conhecido CPM (círculo de pais e mestres) apesar de sua grafia, pouquíssimos são os pais que dele participam, as famílias, quando chamadas, na maior parte das vezes são representadas pelas mães e avós; meninos e meninas brincam e ocupam espaços diferentes nos recreios, momentos esportivos e culturais.

Nas últimas décadas as mulheres passaram a ocupar um grande espaço nas Instituições de Ensino Superior, o IBGE, mostra que as elas são maioria nos cursos de graduação no Brasil, hoje. Apesar desta informação nos levar ao pensamento de que nós mulheres estamos conquistando novos lugares, é válido considerar de quais cursos e profissões essas “maiorias” estão fazendo parte. Os cursos de licenciaturas, Psicologia, Enfermagem, Fisioterapia, Assistência Social, entre outros são povoados por elas, reconstruindo de forma renovada a imagem de “cuidadoras”, agora no nível superior, mais qualificadas e “instruídas”.

Essas realidades se transportam através dos tempos, remodelando-se de acordo com as novas tendências de comportamento, mas nunca esquecidas, são reconstruídas e ressignificadas, dando uma nova roupagem ao que dificilmente pode ser mudado por completo: o ser homem e o ser mulher. Sutilmente, padrões de comportamento são compartilhados com as crianças, levando-os à frente num processo de reforçador de relações de gênero, pouco igualitárias. Para tanto, se faz necessária uma reestruturação das ações da escola, como segue:

A criação de um ambiente educacional e social onde homens e mulheres, meninos e meninas sejam tratados/as igualmente e encorajados/as a explorarem completamente seu potencial, respeitando a liberdade de pensamento, de consciência, de religião e de crença, e onde os recursos educacionais promovam imagens não estereotipadas de homens e mulheres pode ter resultado efetivo na eliminação das causas da discriminação contra as mulheres e de desigualdades entre as mulheres e os homens.<sup>10</sup>

É notável que as brincadeiras dos sujeitos são momentos cheios de significados quando são reproduzidas essas práticas. Se atentarmos para os jogos de faz-de-conta, por exemplo, veremos claramente a repetição de padrões de comportamentos hegemônicos. As meninas fazem papel de mãe, com suas bonecas, fazem a “comidinha” em suas “panelinhas”, enquanto os meninos empurram seus “carrinhos” fazendo manobras incríveis sonorizadas por ruídos que produzem com

---

<sup>10</sup> ONU. **IV Conferência Mundial sobre a Mulher**. Beijin, 1995. Disponível em: <[www.un.org/wornwewatch](http://www.un.org/wornwewatch)>. Acesso em: maio 2010.



seus lábios, o que vai ao encontro do que se espera e estimula na construção das identidades femininas ou masculinas.

Como vemos, as relações de gênero, na escola, ainda permanecem em situação de iniquidade, refletindo uma construção social coletiva de representações de feminino e masculino que fazem parte de um processo histórico homogeneizante. O conceito de gênero busca desnaturalizar as diferenças e a divisão social do trabalho, trazendo uma significação plural e transitória.

### *Meninos e meninas dançando a vida*

Porque os meninos não querem dançar? Não querem ou não lhes é permitido? Estas perguntas estiveram entre meus pensamentos, por muitos anos, nos quais vivenciei a experiência da dança em meu corpo, em minha vida. A ausência ou pequeno número de meninos nas aulas em que eu participava me inquietavam, ouvia as pessoas mais experientes dizerem que aos meninos cabiam as atividades que envolviam mais a força física e para as meninas, as mais delicadas.

Estas justificativas eram muito usadas para classificar quais os “movimentos indicados” para cada sexo, movimentos aos quais eram atribuídos símbolos e identificações de feminino e masculino, que rapidamente eram absorvidos pelos seus praticantes. Para estes só restava reproduzir o que lhes foi dado, papéis impostos pela sociedade que são muitas vezes inconscientemente repetidos.

Os papéis de gênero são mantidos e reforçados pelas famílias e a escola, inspirando uma idéia de naturalização de ações e “obrigações” de homens e mulheres, marcando seus corpos por meio de experiências vividas ou negadas pela sociedade, que tradicionalmente reproduz conceitos e “certezas” que perpassam os anos, nas entrelinhas do cotidiano. Essa reflexão traz um questionamento sobre como vem sendo construídas as identidades<sup>11</sup> de gênero na escola e como são vistos aqueles que saem dos padrões de normalidade considerados nos dias de hoje. “Papéis seriam basicamente padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar (...)”<sup>12</sup>

As pessoas que escapavam das regras e normas correntes, que se afastavam do que é tido como normal; meninas que não usavam roupas que marcavam sua feminilidade e gostavam de jogar

---

<sup>11</sup> “A identidade está vinculada a condições materiais e sociais, é relacional e a diferença é estabelecida por marcação simbólica relativamente a outras identidades, não são unificadas, são mutáveis e cambiantes”. (WOODWARD, 2009, p. 13-15).

<sup>12</sup> LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p 23





com os meninos, meninos que se integravam nas atividades de dança e detestavam o tal futebol; todos eram discriminados e levavam a fama de não pertencerem ao “lado certo” das coisas... tempos difíceis aqueles, quando tantas expressões eram caladas! É válido dizer, aqui, conforme Louro<sup>13</sup> que os significados dos corpos deslizam, eles são múltiplos e cambiantes, portanto, não podem ser “lidos” todos da mesma forma. Passaram-se os anos e nada se modificou, o que fez com que reflexões mais profundas permeassem o mundo da dança. Os meninos continuam em pequeno número, talvez até menor do que antes, nos “tempos difíceis”. Qual será o motivo deste distanciamento? Seria a falta desta arte nos ambientes educacionais? Seria a própria dança uma reforçadora de um caráter feminilizante em sua prática?

Estas dúvidas fomentam debates incessantes entre pesquisadores por terem múltiplas possibilidades de respostas; porém, torna-se nítida a associação da dança à delicadeza e à docilidade, qualidades que são atribuídas às mulheres, consideradas inerentes a elas e tornando-se necessário um treinamento para o reforço dessa natureza angelical e sutil. As meninas mais abastadas dançavam e tocavam piano, conhecendo a arte e preparando-se para uma vida onde deveriam comportar-se de maneira suave e complacente.

Por outro lado, os meninos são estimulados para atividades opostas às descritas acima, para que assumam um papel de comando, de força e inflexibilidade de pensamentos e emoções. Creio que esses códigos comportamentais deixam marcas que não se apagam e são passados de geração em geração, produzindo sentidos e perpetuando relações cada vez mais desiguais entre os gêneros.

Nos últimos tempos, muitos homens procuram aulas de dança, mas se nos perguntarmos ao que eles visam perceberemos que são principalmente as aulas de dança de salão que tem como fundamental característica a condução masculina dos movimentos, o homem que dança o faz por motivos tipicamente de seu papel, o de sedutor ou conquistador; para tanto a escolha por danças de salão garante a sua pertença a esse grupo representado por ações dominantes. Tendo o consentimento feminino a este caráter de conquista e sedução da dança como importantes ou determinantes para a aceitação social masculina, ou seja, eles podem dançar, mas continuam tendo seus papéis marcados e simbolicamente construídos para a sua sobreposição ao feminino.

As modalidades de salão têm origem nos grandes bailes da corte, nos quais homens e mulheres mostravam-se para a sociedade reproduzindo gestos e movimentações que eram aceitas pelas maiorias. Nestas danças os homens determinam os passos, mudanças de direção e enlaçam as mulheres enquanto elas apenas os tocam em um dos ombros e uma das mãos e seguem os passos

---

<sup>13</sup> LOURO, Guacira Lopes. Corpos que escapam. **Labrys**: estudos feministas. n. 4, ago./dez. 2003. p. 3





que eles conduzem. Essas manifestações artísticas, assim como as folclóricas, remontam a um tempo em que as relações entre homens e mulheres eram marcadas pela desigualdade.

A partir destas danças de época, muitas possibilidades se abrem para o diálogo associado ao movimento, não a simples cópia do que já foi feito, mas o estudo dos passos, unindo execução e reflexão, pode se transformar em matéria prima para a viabilização de relações de gênero mais igualitárias. Para tanto, é possível que utilizemos em favor da educação a preferência masculina pelas danças a que me referi anteriormente, questionando suas preferências e problematizando as práticas, dando um novo sentido ao movimento corporal.

Dançar, compreender, apreciar e contextualizar danças de diversas origens culturais pode ser uma maneira de trabalharmos e discutirmos preconceitos e de incentivarmos nossos alunos a criarem danças que não ignorem ou reforcem negativamente diferenças de gênero. (MARQUES, 2005, p. 40).

Para tanto, questiono-me se esses antigos códigos já foram superados ou se são aceitos, nos dias de hoje, sob outras formas menos diretas e óbvias. Por que as aulas de ballet clássico, por exemplo, contam com uma maioria feminina, faltando sempre meninos para os “grand pax de deux” (dança para dois, um homem e uma mulher), ponto alto nas apresentações de “repertório”, nos quais a força, qualidade física tida como masculina, é um requisito básico para a sua execução?

Ao longo da História, homens famosos dançaram, as sociedades julgaram a dança uma atividade masculina natural. Luís XIII dançava e assumiu papéis de mulher, Luís XIV da França, dançou em papéis como o de rei ou Deus Apolo, foi glorificado como “Rei Sol”, a aristocracia aplaudia o nobre que dançava, e, inclusive, havia uma grande depreciação das mulheres nessas atividades, as quais representavam papéis mais inferiores.<sup>14</sup>

A dança foi, de início, uma ocupação masculina; marginais e em condição precária as mulheres acompanhavam trovadores e acrobatas. [...] depois as mulheres se afirmaram em papéis de dança no século XVIII. E pode-se imaginar que o balé romântico, [...] foi crucial para a idealização do corpo feminino e para o advento da “diva”. Dá-se então uma reversão nos papéis sexuais. Passa a haver uma conotação feminina da dança e a idéia de que é inconveniente, para um homem, dançar. Viu-se aí um sinal de efeminização, e principalmente nas famílias de origem popular, nos quais os estereótipos sexuais são mais fortes, resistia-se ao desejo do rapaz que quisesse tornar-se dançarino (...).<sup>15</sup>

Essa reversão se reforça através dos tempos, ultrapassa as reflexões mais profundas e mantêm-se arraigada às ações e reações dos sujeitos, sejam eles mulheres ou homens, que nomeiam e classificam a dança, principalmente a clássica, como “essencialmente feminina”, natural para elas.

<sup>14</sup> HANNA, Judith Lynne. **Dança, sexo e gênero**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p. 184

<sup>15</sup> PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 132