



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

GRAZIELLE DE CASTILHO

**JUVENTUDES E CORPO: UM OLHAR ANTROPÓLIGO SOBRE O ENSINO
DA DANÇA NA REDE ESTADUAL DE GOIÂNIA**

GOIÂNIA

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESE E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. IDENTIFICAÇÃO DO MATERIAL BIBLIOGRÁFICO

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. NOME COMPLETO DO AUTOR

GRAZIELLE DE CASTILHO

3. TÍTULO DO TRABALHO

JUVENTUDES E CORPO: UM OLHAR ANTROPOLÓGICO SOBRE O ENSINO DA DANÇA NA REDE ESTADUAL DE GOIÂNIA

4. INFORMAÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO (ESTE CAMPO DEVE SER PREENCHIDO PELO ORIENTADOR)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Grazielle De Castilho, Discente**, em 16/07/2025, às 09:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fabiana Jordão Martinez, Usuário Externo**, em 18/08/2025, às 16:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5506034** e o código CRC **A1699BB5**.

Referência:

Processo

nº

23070.029442/2025-76

SEI nº 5506034

GRAZIELLE DE CASTILHO

**JUVENTUDES E CORPO: UM OLHAR ANTROPOLÓGICO SOBRE O
ENSINO DA DANÇA NA REDE ESTADUAL DE GOIÂNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social em 2025, da Faculdade de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de mestre em Antropologia Social. Área de concentração: Antropologia Social. Linha de pesquisa: Corpo e marcadores sociais da diferença.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Jordão Martinez.

GOIÂNIA

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Castilho, Grazielle de
JUVENTUDES E CORPO: UM OLHAR
ANTROPÓLIGO SOBRE O ENSINO DA DANÇA NA
REDE ESTADUAL DE GOIÂNIA [manuscrito]
/ Grazielle de Castilho. - 2025.
138 f.

Orientador: Prof. Dr. Fabiana Jordão
Martinez. . Dissertação (Mestrado) - Universidade
Federal de Goiás,
Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-
Graduação em Antropologia Social, Goiânia, 2025.
Bibliografia.
Inclui fotografias, lista de figuras.

1. dança. 2. antropologia. 3. juventude. 4. marcadores
sociais. 5. corpo. I. Martinez. , Fabiana Jordão , orient. II.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 003/25-M da sessão de Defesa de Dissertação de GRAZIELLE DE CASTILHO, que lhe confere o título de Mestra em Antropologia Social, na área de concentração Antropologia Social.

Aos vinte e sete dias do mês de junho de 2025, às 14:00 horas, via webconferência, realizou-se a sessão de julgamento da Dissertação de Mestrado de GRAZIELLE DE CASTILHO, intitulada *JUVENTUDES E CORPO: UM OLHAR ANTROPOLÓGICO SOBRE O ENSINO DA DANÇA*

NA REDE ESTADUAL DE GOIÂNIA. A Banca Examinadora foi composta pelos/as seguintes Professores/as Doutores/as: Fabiana Jordão Martinez (PPGAS/UFG – presidente e orientadora), Carlos Eduardo Henning (PPGAS/UFG – membro titular interno) e André Luiz de Souza Filgueira (PPGAS/UFG – membro titular interno). A candidata apresentou seu trabalho, foi arguida pela Banca e respondeu às arguições. Ao final da arguição, a Banca Examinadora passou a julgamento em sessão reservada, pelo qual foi atribuído à mestranda o seguinte resultado: aprovada. Reabertos os trabalhos, a presidente proclamou os resultados e encerrou a sessão pública, da qual foi lavrada a presente ata, que vai assinada por ela e os/as demais integrantes da Banca Examinadora.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Fabiana Jordão Martinez, Usuário Externo**, em 27/06/2025, às 15:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Carlos Eduardo Henning, Professor do Magistério Superior**, em 27/06/2025, às 16:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camilo Albuquerque De Braz** ,
Coordenador de Pós- Graduação, em 30/06/2025, às 14:23, conforme horário oficial de
Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#)



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
[https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_e
xterno=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5416570** e o código CRC **2A3F1454**.

Referência: Processonº23070.029442/2025-76 SEI nº 5416570

Dedico este trabalho às vozes que ecoaram em cada movimento, às juventudes que, pela dança, me ensinaram a ver e sentir a antropologia do corpo. Que o respeito e a pluralidade que busquei reconhecer neste estudo sigam florescendo em cada passo.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre difícil, sou grata a tantas pessoas que não caberia em uma única página. Agradeço em primeiro lugar à minha orientadora Fabiana Jordão Martinez pelos ensinamentos, confiança e apoio na produção dessa dissertação. A todos os professores da Universidade Federal de Goiás da faculdade de Ciências Sociais e Antropologia social, meu muito obrigada pelas reflexões e ensinamentos com as disciplinas ministradas. E a todos os funcionários dessa unidade, que tornaram meus estudos possíveis.

Agradeço aos meus colegas de turma, que tornaram essa jornada prazerosa, em especial o Matheus Martins se tornou um companheiro de leituras e reflexões durante esse processo e se tornou um amigo que me incentivou e dividiu muitas das minhas angústias e descobertas. E a minha amiga Karina, que estava no mestrado de Geografia e compartilhou comigo muitos momentos de reflexão.

À minha família, que sempre foi o pilar para minha formação acadêmica.

A minha filha Laura pelo seu amor e paciência durante todas as horas dedicadas ao mestrado onde muitas vezes tive que me ausentar para poder me dedicar. Seu sorriso e abraço me incentivou mesmo nos momentos mais difíceis dessa jornada.

Ao meu companheiro Paulo, por seu apoio e amor durante toda a elaboração dessa dissertação.

À SEDUCGO que me auxiliou nesse período com a licença aprimoramento, o que tornou meus estudos possíveis e aos meus colegas de trabalho e de vida da rede estadual de educação de Goiás que sempre me apoiaram e torceram por mim.

Ao diretor da unidade estudada pela disponibilidade em me ceder espaço e acolhimento para realização desta pesquisa. Aos jovens/interlocutores que participaram desta pesquisa, dedicando seu tempo para me ajudarem e suas narrativas para refletirmos sobre a juventudes e como a dança pode contribuir para moldar suas vidas. A professora desta unidade que dedicou seu tempo para responder a entrevista e cedeu suas aulas para serem observadas. Gratidão a vocês.

E finalmente, a mim mesma e a Deus. Por não ter desistido, pois o mestrado sempre foi uma meta pessoal em minha vida. Mesmo depois de muitos anos afastada da academia, com uma filha pequena não desisti do sonho de ser mestra. Agradeço por minha persistência e resiliência de chegar até aqui. E Deus por me permitir conseguir.

"No corpo que dança, a juventude reinventa sua antropologia, traçando no movimento as múltiplas formas do ser" (Almeida, 2006).

RESUMO

Essa dissertação tem o intuito de articular dança e antropologia para compreender a produção de juventudes através do ensino da dança no ambiente escolar e como os marcadores sociais atravessam esses processos. Para isso, escolhi a pesquisa etnográfica com observação participante de um grupo de jovens com idades de 13 a 16 anos do ensino fundamental II e a professora de dança de uma escola estadual que fica localizada na região sul, da cidade de Goiânia. Assim, busco realizar um olhar antropológico sobre o corpo, a juventude e a dança. E analisar em campo as práticas e sentidos do ensino da dança e a forma como os marcadores sociais atravessam o curso de vida dos jovens. Nesse cenário, essa escrita ocorrerá através de uma pesquisa com método etnográfico que possibilitará uma descrição na qual levará em conta as minhas experiências e a dos jovens nos processos e interações. Em face disso, meu principal objetivo é analisar as práticas e sentidos do ensino da dança em campo; identificar como os marcadores sociais influenciam as experiências dos jovens e sugerir caminhos para práticas de dança que provem respeito e pluralidade.

Palavras-chave: dança, antropologia, juventude, corpo, marcadores sociais.

ABSTRACT

This dissertation aims to articulate dance and anthropology to understand the production of youth through dance teaching in the school environment and how social markers permeate these processes. To this end, I chose ethnographic research with participant observation of a group of young people aged 13 to 16 in elementary school II and the dance teacher of a state school located in the Jardim América district of the city of Goiânia. Thus, I seek to carry out an anthropological reading of the body, youth and dance. And to analyze in the field the practices and meanings of dance teaching and the way in which social markers permeate the course of young people's lives. In this scenario, this writing will occur through research with an ethnographic method that will allow a description in which it will take into account my experiences and those of young people in the processes and interactions. In view of this, my main objective is to analyze the practices and meanings of dance teaching in the field; identify how social markers influence the experiences of young people and suggest paths for dance practices that demonstrate respect and plurality.

Keywords: dance, anthropology, youth, body, social markers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Alunos dançando na quadra da escola, foto tirada no dia 03 de junho de 2024.	62
Figura 2 – Alunos ensaiando coreografia com uso de bambolê no dia 20 de maio de 2024....	63
Figura 3 – Alunos ensaiando espaço aberto da escola embaixo do pé de manga; Alunos em aula no espaço da tenda; Alunos em aula de dança na quadra da escola.	64
Figura 4 – Alunos ensaiando em grupo, foto tirada no dia 20 de agosto de 2024.....	67
Figura 5 – Alunos participando do “Museu das narrativas” no dia 21 de outubro de 2024.....	71
Figura 6 – Alunos participando do “Museu das narrativas” no dia 21 de outubro 10 de 2024	72

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	MEMORIAL: CAMINHOS PERCORRIDOS PELA DANÇA.	11
2	DANÇA E ANTROPOLOGIA: UM ENTRELAÇAR DE CONHECIMENTOS..	22
	DANÇA E ANTROPOLOGIA	22
	DANÇA NA EDUCAÇÃO	30
	DANÇA NO ESPAÇO ESCOLAR: DIFICULDADES, DESVALORIZAÇÃO E RELAÇÕES DE PODER	33
3	ETNOGRAFAR A DANÇA, SOBRE AS NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS CORPORAIS DAS JUVENTUDES NA ESCOLA.....	42
	POSICIONALIDADES E A BUSCA POR UMA ETNOGRAFIA DE APROXIMAÇÕES .	42
	CAMINHOS E DESLOCAMENTOS NO MEU CAMPO DE PESQUISA: QUESTÕES ÉTICAS, POLÍTICAS E METODOLÓGICAS	47
	JUVENTUDES PLURAIS	52
4	COMO É A DANÇA EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	58
	PROJETO ARCA DE NOÉ: DINÂMICAS CORPORAIS E ESPAÇOS OCUPADOS PELOS JOVENS	59
	MEMÓRIAS CORPORAIS E PROCESSO DE CRIAÇÃO DOS JOVENS	64
5	NARRATIVAS DAS JUVENTUDES: RELACÕES ENTRE A DANÇA E OS MARCADORES SOCIAIS	68
	“MUSEUS DAS NARRATIVAS”: BUSCANDO POR MEIO DE ETNOGRAFIAS DAS NARRATIVAS DA JUVENTUDE REFLETIR SOBRE OS MARCADORES SOCIAIS	70
5.1	Discutindo gênero: feminilidades e masculinidades construídas no ambiente escolar	74
5.2	Sexualidade.....	80
5.3	Violência sexual.....	85
5.4	Discriminação LGBTQIA+ e relações com a família e a sociedade.....	89
5.5	Raça	92
5.6	<i>Bullying</i> e padrões de beleza impostos	98
5.7	Classe	104
5.8	Violências e normas de convivência entre os jovens.....	106
5.9	Os discursos e as danças dos jovens	109
5.10	Medos, inseguranças e expectativas dos jovens para futuro.....	113

5.11	Conflitos geracionais	116
6	CONSIDERAÇÕES.....	121

1 INTRODUÇÃO

1.1 MEMORIAL: CAMINHOS PERCORRIDOS PELA DANÇA.

Minha trajetória acadêmica e profissional teve início na Educação Física e se desdobrou mais adiante na Dança, está profundamente entrelaçada às experiências vividas na minha infância e juventude que exerceram uma influência significativa, orientando minhas escolhas e moldando o caminho para minha trajetória profissional.

Nasci em 1986, na capital de Goiânia, do estado de Goiás, onde vivi minha infância e juventude até os dias atuais. Sou filha de pais humildes, que somente completaram o ensino médio e dedicaram sua vida inteira até aposentaria no comércio, um dos fatos que levaram os meus pais sempre se dedicarem à formação dos filhos, considerando a educação muito importante e um caminho para mudar a condição social.

Tive uma infância regada de amor e do acompanhamento dos meus pais em todas as atividades escolares, sempre fomos incentivados a aprender e ter curiosidade para sempre buscar mais conhecimentos. Esse incentivo e apoio familiar foi um pilar fundamental em minha jornada educacional. Tive no meu percurso excelente professores que também contribuíram para minha formação, tanto intelectual como humana.

Adicionalmente, a minha formação não posso deixar de destacar inúmeros recortes da minha trajetória, desde a infância e juventude, com aulas de *ballet*, *jazz* e dança contemporânea, e como bailarina no grupo de dança do SESI-GO por muitos anos. No grupo de dança do SESI, tive muitas vivências corporais e, por meio da dança, participei de inúmeras apresentações e competições na cidade de Goiânia. Dessa forma, as inúmeras vivências com dança, exerceram uma influência significativa, orientando minhas escolhas e moldando o caminho e direcionando minha vida profissional.

Em 2005, escolhi fazer faculdade de Educação Física na Universidade Federal de Goiás (UFG) e, em seguida, optei por me tornar professora, me especializei em Dança e Consciência corporal em 2010, na Universidade Gama Filho, no Rio de Janeiro. Posso dizer que a dança sempre esteve presente na minha vida, me moldou e me transformou em muitos aspectos, além de me direcionar por muitos caminhos que percorri e que ainda pretendo percorrer.

Foi entre 2008 e 2010, durante uma experiência de estágio como professora substituta no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da UFG, que a educação física, como mediadora dos conhecimentos relacionados à cultura corporal, me ajudou a compreender melhor a dança no ambiente escolar e a refletir sobre como, por meio de conteúdos específicos,

ela poderia contribuir para a descoberta de infinitas possibilidades de experiências corporais na vida dos jovens.

Desde 2010 tenho atuado na rede estadual de educação ministrando conteúdos de arte, educação física e dança, ministrando projetos de iniciação científica, eletivas e protagonismo juvenil. Atuei nos últimos anos como coordenadora do núcleo de integração curricular em uma escola em tempo integral pertencente à rede estadual de Goiânia. As experiências na coordenação de projetos foram bastante significativas, como coordenadora gerenciei, orientei e monitorei todos os projetos da escola, essa função me traz novas vivências e experiências na educação.

Ao me tornar professora efetiva de dança na rede estadual de educação de Goiás, pude perceber a complexidade de trazer uma análise para a dança e para o corpo na educação pública. Enquanto professora de dança, vivenciei a desvalorização da dança diante das disciplinas tradicionais, vi a dança ser utilizada como recreação e até como punição aos jovens. Mesmo reconhecida como área de conhecimento dentro das artes, percebo que a dança ainda encontra dificuldades para ser valorizada no espaço escolar e que não existem espaços na escola pensados para o desenvolvimento da dança. Ainda que naquele momento eu observa-se mais as práticas no sentido pedagógico da dança e não dispusesse do repertório mais crítico que tenho hoje.

Em 2019, passei a participar do Centro de Juventude Cajueiro, que nasceu em 2013 e tem como eixos estruturantes: a formação, assessoria e pesquisa em juventude. Participar das rodas de conversa e apresentações de trabalho foram fundamentais para aprofundar minha compreensão sobre o papel social da escola e da dança diante das juventudes.

Foram nesses encontros que me surgiram inquietações que envolviam a dança e a juventudes envolvendo as diferentes: identidades, conflitos, movimentos e corpos. Observando que havia conexões indissociáveis e complexas para análises e discussões. Nessa premissa, me interessei pelo mestrado em Antropologia Social e pela linha de pesquisa: corpo e marcadores sociais da diferença no intuito de compreender com maior profundidade as relações da dança levando em consideração as experiências individuais dos jovens.

Nesse momento ao longo desse percurso, pude pensar e me tornar consciente dos profundos marcadores sociais que afetaram minha jornada como jovem, que foi atravessada pelo marcador da corporeidade, sofrendo violências e discriminações referentes a gordofobia. Somente na vida adulta com minhas reflexões pude identificar e compreender as marcas que foram deixadas na minha própria trajetória.

Em 2023, após um processo de amadurecimento e inquietações, decidi me lançar em uma nova trajetória: ingressei no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás (UFG), movida pelo desejo de compreender mais profundamente os discursos e práticas da dança e da juventude sob uma leitura antropológica, sensível ao analisar as práticas do ensino de dança e as formas como que os marcadores sociais atravessam o curso de vida dos jovens.

O ingresso no mestrado em Antropologia Social representou um marco na minha trajetória, foi bastante desafiador estudar disciplinas e teóricas aos quais eu não estava acostumada durante o curso de licenciatura em educação física. Quero ressaltar a importância das disciplinas optativas e obrigatórias que cursei durante o Mestrado em Antropologia Social na UFG, as disciplinas foram: Práticas de pesquisas I e II, Teorias Antropológicas I e II, Gênero e Sexualidade e Arqueologia: gênero e decolonidades, e contribuíram significativamente para que eu tivesse maior clareza sobre o meu tema e sobre as discussões que iriam nortear, de forma mais específica, minha pesquisa de campo na área da antropologia.

Esse percurso acadêmico ampliou meu olhar crítico acerca da dança e da antropologia. O contato com todas as leituras propostas durante as disciplinas foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa e para me incitar a repensar minha posição como pesquisadora. A orientação da professora Dra. Fabiana Jordão Martinez foi fundamental nesse processo. A visão crítica dela sobre o Corpo e os Marcadores Sociais contribuiu profundamente para o amadurecimento das minhas reflexões.

Fui também convidada a participar dos grupos de estudos: trans/urbanos vias antropológicas de uma cidade cis-temática; e Letramento de Gênero e Interseccionalidade onde participei de encontros semanais, nos quais discutíamos bibliografias selecionadas pelos membros do grupo, foi uma experiência enriquecedora e de muito aprendizado que imbricaram meu olhar sobre marcadores sociais da diferença. Outra experiência relevante nesse processo foi ter participado do Seminário Nacional Bem- Viver em novembro de 2024, promovido pelo Observatório das Juventudes na contemporaneidade, promovido pelo centro de juventude Cajueiro onde apresentei um trabalho que pensava sobre as juventudes plurais: refletindo sobre as questões geracionais.

Este percurso que envolveu a dança – na vida pessoal e acadêmica – me trouxe até aqui. Os caminhos percorridos pela dançar na infância, juventude, o curso de educação física, a especialização em dança e desenvolvimento da minha vida profissional como professora de dança convergiram na construção do tema dessa pesquisa ao qual dediquei estudar nessa dissertação: corpos e juventudes: uma leitura antropológica sobre a dança em uma escola

estadual de Goiânia. Essa dissertação, portanto, surge de uma trajetória de inquietações e sobretudo de fazer uma leitura antropológica sobre as práticas de dança e de como os marcadores influenciam as experiências dos jovens.

1.2 OS CAMINHOS DA PESQUISA.

Esta pesquisa tem o intuito de apresentar uma leitura antropológica sobre o corpo, a juventude e a dança. Para isso escolhi a pesquisa etnográfica com observação participante de um grupo de jovens com idades de 10 e 16 anos do Ensino Fundamental II de uma escola estadual na cidade de Goiânia. A escolha por um Colégio Estadual se deu por ser uma escola que oferece ensino regular no Ensino Fundamental II e inclui a dança como componente curricular na rotina dos jovens, por meio de projetos que envolvem música e dança. São projetos em que os jovens podem escolher em quais eles querem participar ao longo do ano letivo.

Apesar de Goiânia ser considerada uma cidade cultural, com muitos teatros, museus e eventos relacionados às artes, entendo que esses espaços não alcançam a maioria dos estudantes da rede pública, em sua maioria jovens pobres e que moram longe do centro da cidade, onde ficam os espaços culturais. Muitas vezes, o contato e a vivência com as artes se dão apenas no ambiente escolar, por meio das aulas de artes e de dança.

A desigualdade de renda é um agravante para falta de acesso à cultura, o que faz com que a escola se torne um espaço onde as juventudes podem conhecer e vivenciar experiências corporais com as artes.

Diante de todas as vivências que tive como professora de dança na rede pública, meu intuito ao ingressar no mestrado é o de promover uma etnografia sobre as juventudes nas aulas de dança, e perceber como a dança pode contribuir, no contexto escolar, para produzir juventudes. Nesta dissertação, entendo a ideia de produzir juventudes em um sentido amplo de criar condições, por meio da dança, para a construção da identidade dos jovens, fornecendo-lhes experiências que os ajudem a interpretar e desenvolver os próprios valores, garantir direitos, a acessar oportunidades para o desenvolvimento integral, a encorajar a ser sujeitos ativos na sociedade; a expressar opiniões, sentimentos e ideias, e a participar de decisões que afetem os cursos da vida deles.

Conforme consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998), conjunto de diretrizes curriculares elaboradas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC e que orientam a elaboração e a execução dos currículos escolares, o ensino de dança na escola pode ampliar o repertório motor, favorecer o autoconhecimento e, dessa forma, contribuir para o

desenvolvimento da inteligência, da autonomia, da responsabilidade e da sensibilidade. Os jovens também aprendem por meio do movimento, uma vez que o corpo é capaz de aprender com experiências e sensações ao redor, seja por meio da linguagem, do movimento, das imagens, entre outros. A dança é capaz de fazer os jovens perceberem o mundo com outros olhares; ela instiga a criatividade e os leva a criar de modo consciente e, assim, ressignificar o mundo em forma de arte.

Na minha experiência como professora de dança, busco dar sentido aos vários significados que a dança tem para as juventudes, entendendo que esse pode ser um exercício relevante para entender o curso de vida dos meus interlocutores, por meio da análise de suas narrativas. A dança no ambiente da escola é apenas uma das vivências da dança experimentadas pelos jovens desta pesquisa, e este estudo concentra-se especificamente no ambiente escolar. Nessa perspectiva, falar sobre conhecimentos que atravessam um corpo que dança, e que transborda uma série de elementos culturais, sociais e epistemológicos, abre espaço para ouvir outras narrativas (Santos, 2023).

Dessa forma, busquei desenvolver um olhar sensível ao observar a juventude e seus corpos, o que fez com que, aos poucos, minha pesquisa se deslocasse para a intenção etnográfica de ouvir as narrativas e me aproximar dos jovens. Passei a etnografar a escola e as aulas de dança, e também as narrativas corporais que atravessam o cotidiano dos alunos do Ensino Fundamental II, relacionando-as com os marcadores sociais e inscrevendo-as em uma perspectiva antropológica.

Quando penso no campo da escola com os jovens, percebo que muitos traços formam as relações: diferentes identidades, conflitos, corpos e experiências corporais. Esta pesquisa busca observar as aulas de dança e refletir sobre as relações dos jovens com seus corpos, com a escola e com o mundo. Considerar inúmeras nuances, principalmente das interações que ocorrem no ambiente escolar e nas aulas de dança, que são intensas e complexas. Essas relações reverberam significados, experiências e vivências, e a etnografia mostrou-se indispensável, assim como a articulação entre as áreas e conhecimentos da dança e da antropologia.

Embora eu pertença ao cotidiano do ambiente escolar, meu intuito é trazer uma leitura da antropologia para entender e interpretar essas relações, inclusive as atravessadas por marcadores sociais e culturais que, por meio do ensino da dança na escola, afetam o curso de vida das juventudes. No início, não conseguia compreender ao certo como se daria meu trabalho de campo na escola e como isso se relacionaria com a minha posição de professora; depois percebi que seriam indissociáveis. Muitas vezes, a posição de professora revela uma enorme

possibilidade de adentrar as esferas mais profundas das relações com os jovens, acabamos por ser observadores diferenciados.

A etnografia no ambiente escolar possibilita observar os processos educativos da dança alinhados ao campo da antropologia, uma vez que a educação acontece nas estruturas socioculturais em que os sujeitos estão inseridos. Trata-se de uma ferramenta que conecta o ambiente social com a cultura e com outras experiências humanas. Quando realizada na escola, ela abrange as experiências dos jovens e dos profissionais da educação. Dessa forma, a etnografia é um instrumento fundamental para que a antropologia da educação compreenda as práticas sociais e as relações que se estabelecem entre as pessoas no ambiente educacional (Neto, 2023).

Nesse ponto, é importante situar a minha atuação como professora, mulher, adulta, branca, cisgênero, mãe e corpo que dança, deixo em evidência também os contextos que atravessam meu curso de vida, a minha prática de dançar e ensinar dança. Assim, minha pesquisa parte do meu ponto de vista como professora de dança, futura antropóloga, com experiências em dança ao longo do meu curso de vida que influenciam as diversas etapas dessa pesquisa (Fortin, 2009).

Minha posição como adulta, em um momento distinto do curso de vida dos jovens que analiso, me situam em uma perspectiva geracional diferente. Reconhecer que o meu "corpo que dança" foi formado em outro tempo e com outras referências é fundamental. Assim, posicione-me não como uma observadora neutra, mas como alguém que, consciente de sua idade e geração, busca ativamente uma escuta empática e uma compreensão aprofundada das realidades juvenis, utilizando minha experiência como um ponto de partida para as reflexões que sirvam para contextualizar, não para sobrepor ou invalidar as experiências juvenis.

Realizar uma etnografia sobre as aulas de dança representa um enorme desafio: trata-se de trazer discussões significativas para o campo da antropologia e da dança, ao adotar uma leitura antropológica que permita perceber uma série de sentidos e significados que são produzidos pela dança no curso de vida das juventudes. Entendo que as aulas de dança são um espaço importante para compreender os movimentos juvenis e os modos como os jovens se veem, se relacionam e se projetam na escola, na vida e no mundo.

A escrita etnográfica, nesta pesquisa, constituiu um processo de constante construção, assim como a maneira como observo o campo, e o comprometimento que tenho com as narrativas dos jovens nesta dissertação. É preciso estar atento às relações produzidas em campo e ter cuidado para que questões subjetivas não distorçam as coisas como se deseja e que elas sejam e vê-las como realmente são (Geertz, 1978). Estar lá, olhar, escrever, descrever

movimentos do campo, é um desdobrar constante entre o que o campo aparenta ser e a teoria que construímos a partir dele, o que requer um fazer antropológico e um ocupar meu lugar como autora e pesquisadora.

A posicionalidade da antropóloga e das representações etnográficas são sempre “verdades parciais” (Clifford, 1986), e é necessário reconhecer que as representações etnográficas são também verdades posicionadas (Abu-Lughod, 2018). Nessa relação, busco uma escrita posicionada e dialógica, que possibilite meu encontro com o campo na construção conjunta da pesquisa, interessada em compreender as relações entre corpo, dança e juventudes.

Ao longo desta pesquisa, procuro estabelecer uma estratégia textual que chamo de “narrativas das juventudes”, em que levo em consideração os jovens e suas vidas particulares, inscritas nos corpos e nas palavras. Considero a participação dos jovens nesta pesquisa de fundamental importância, pois os compreendo como atores sociais, sujeitos de sua história e de conhecimento, que precisam ser ouvidos em pesquisas. Ao realizar etnografias das “narrativas das juventudes”, busco garantir a esses jovens o direito à voz, o direito de serem ouvidos e de disputar a autoria dos discursos produzidos sobre eles. Ouvir o que os jovens têm a comunicar valoriza o que eles têm a dizer e permite ressignificar o modo de pensar sobre eles. Trata-se de um olhar antropológico mais atento ao cotidiano dos jovens pesquisados, atento à maneira como a dança pode contribuir para produzir juventudes no ambiente escolar.

Como antropóloga, é preciso ser cautelosa com as generalizações e com a imparcialidade, sem me distanciar do que descrevo e sem produzir discursos homogeneizantes e de autoridade, incapazes de transmitir as experiências das juventudes. Proponho trazer narrativas das juventudes que contam histórias sobre esses jovens específicos, situados no tempo e no espaço, em uma perspectiva que permita entender os jovens, as relações, e interpretações daquilo que eles dizem e fazem. Os jovens enfrentam escolhas, conflitos, disputas, violências, desejos. O objetivo é dar mais atenção ao jovem e às relações estabelecidas do que às afirmações teóricas sobre o assunto. Embora seja necessário selecionar o material coletado nesta pesquisa, procurei manter a sensibilidade de resgatar ao máximo as narrativas dos jovens pesquisados.

O trabalho de campo foi desenvolvido entre maio e novembro de 2024, em uma escola pública estadual localizada na região sul de Goiânia. A escola se destaca por desenvolver projetos de dança e contar, no quadro de professores, com uma docente efetiva de dança, com quem já havia um contato prévio por meio da Secretaria Estadual de Educação, que, por sua vez, abriu as portas da escola e deu acesso aos espaços e às aulas de dança para o estudo.

Por ser professora concursada em dança na rede estadual de Goiás desde 2010, escolhi essa escola estadual por contar com uma docente também concursada na área de dança, que é colega de profissão e interlocutora desta pesquisa junto com um grupo de dez jovens. Busco identificar as relações construídas por esses jovens por meio do ensino da dança na instituição de ensino. No primeiro momento, a professora apresentou a escola e a turma na qual ministrava aula, explicou que eu estaria presente durante o semestre do projeto como pesquisadora, para que os jovens não estranhassem minha presença. Combinamos que, como antropóloga, eu iria observar as aulas.

Além da observação participante, o diário de campo, as conversas informais, as entrevistas semiestruturadas e a intervenção em campo, foram as técnicas e instrumentos de pesquisa. Ao iniciar as idas ao campo, a coleta de dados ocorreu por meio da observação dos jovens em movimento na sala de aula e da maneira como a professora os guiava, para depois registrar descrições no caderno de campo. Também foi realizada uma intervenção junto à professora durante as aulas de dança, em que promovi um encontro de narrativas sobre os marcadores sociais com os jovens, a fim de obter dados para a pesquisa.

Procurei anotar o máximo de impressões no caderno de campo, com observações, impressões e ideias. No entanto, algumas vezes foi impossível anotar todas as impressões. Foram também utilizados registros audiovisuais das aulas observadas e entrevistas semiestruturadas com o grupo de dez jovens e com a professora de dança, com o objetivo de que esses registros escritos e visuais constituíssem um acervo de dados que me permitisse fazer ligações, paralelos e interlocuções, para focar no encontro com o campo como um lugar de construção de fatos etnográficos onde fazemos importantes conexões. (Abu-Lughod, 2018).

A realização de uma etnografia no contexto escolar apresenta inúmeros desafios éticos e metodológicos que precisei levar em consideração durante todo o percurso da pesquisa. A análise etnográfica requer um trabalho cauteloso, congruente com a realidade escolar, que se desenvolve a partir da observação ampla e minuciosa, além de envolver professores e jovens. Segundo Neto (2023), a investigação no contexto escolar traz desafios para antropólogos e demanda esforços para compreender o processo de formulação das abordagens educacionais que ali se manifestam. Compreender esses processos requer o entendimento de que existem diretrizes maiores que influenciam a escola, bem como o reconhecimento de que cada instituição tem sua própria dinâmica. A antropóloga se depara, então, com a responsabilidade de compreender como culturas, discursos e expectativas presentes na escola impactam as relações. O ambiente escolar proporciona oportunidades para inserções e construções de significados tanto para os jovens quanto para os professores.

A escola, embora seja apenas uma das várias estruturas onde a educação acontece, ainda é pouco explorada pela antropologia tradicional. Dessa forma, a escola e as aulas de dança têm se tornado um espaço de relevância para pesquisas etnográficas e é imprescindível entender os movimentos que ocorrem dentro das escolas. É necessário destacar que as aulas de dança na escola abrangem relações variadas e complexas, e que as interações entre dança, educação e antropologia devem passar pelo caminho da interdisciplinaridade. Refletir, sob o olhar da antropologia, sobre a dança como construtora e formadora de adolescências e de juventudes, e sobre o modo como ela produz percursos de vida.

Olhar para as juventudes significa considerar a multiplicidade. Dessa forma, proponho um olhar da antropologia para pensarmos a dança, o corpo e a juventude, que é tão plural. São múltiplos os desafios de realizar uma etnografia no ambiente escolar, mas também devemos reconhecer como esse modo de construir epistemologias pode ser rico na compreensão de dinâmicas de sentido, de cultura e de curso de vida dos jovens.

No capítulo 2, busco entrelaçar conhecimentos entre a Antropologia e a dança como campos de conhecimentos. Resgatar as relações entre antropologia e dança em estudos antropológicos que contribuam para a minha reflexão do modo como a dança pode produzir juventudes, e como a etnografia colabora para visualizar a dança como contribuição social que pode transformar a vida dos jovens. A intenção é fortalecer o diálogo da dança e antropologia.

Ainda no capítulo 2, traço um percurso sobre a dança como disciplina escolar, as dificuldades de reconhecimento e valorização, e reflito sobre a escola como espaço de poder, no qual abordagens metodológicas podem fragmentar, silenciar e disciplinar os corpos dos jovens. Todos esses caminhos buscam uma nova maneira de pensar a dança e de torná-la um campo de pesquisa que reconheça a dança como uma forma de construir o corpo e a identidade dos jovens, capaz de proporcionar experiências que ajude os jovens a interpretar o mundo, desenvolver valores e sentimentos, e a realizar leituras de si mesmos.

Procuro, também, uma compreensão mais ampla sobre o corpo a partir da antropologia e da sociologia, com o objetivo de entender a corporeidade humana como fenômeno social e cultural, como motivo simbólico e objeto de representações e imaginários. Assim, faz-se necessária uma reflexão sobre a escola enquanto espaço de formação e construção de percursos de vida. Parto, portanto, do entendimento da escola como um espaço de poder, que age na construção de percursos morais e de significados aos jovens. Reconheço, assim, os múltiplos desafios de se fazer etnografia no ambiente escolar, bem como sua relevância pra compreender as dinâmicas das práticas, sentidos, cultura e vida.

No capítulo 3, procurei descrever os procedimentos metodológicos utilizados para observar e analisar a juventude e as experiências corporais nas aulas de dança. Ao tratar das juventudes nesta pesquisa, os percursos de vida, os afetos, as angústias, os conflitos vivenciados no ambiente escolar, escrever e vivenciar foram processos indissociáveis. Escrever sobre os jovens é, também escrever sobre mim; eu não conseguiria me retirar do texto. Assim, a etnografia permeia as formas como vejo e penso o campo.

Reconheço o desafio de realizar uma pesquisa em contexto escolar. Mesmo ocupando uma posição que me permitia transitar entre os jovens e professores e compreender mais de perto a complexidade das relações, foi necessário analisar as diversas interações geradas pelos processos educativos, bem como estruturas de poder que sustentam e hierarquizam os jovens nesse espaço.

No capítulo 4, apresento uma descrição mais densa do trabalho de campo desenvolvido durante as aulas de dança de uma escola estadual do jardim América na cidade de Goiânia; descrevo o projeto *Arca de Noé*, realizado pela professora de dança, as dinâmicas corporais e os espaços ocupados pelos jovens, além das memórias corporais e dos processos criados por eles.

No capítulo 5, busco, por meio de etnografias das narrativas das juventudes, refletir sobre os marcadores sociais que afetam as vidas dos jovens desta pesquisa. A experiência relacional na escola é marcada por diversos modos em que os marcadores sociais incidem sobre a vida dos jovens, e isso influencia como eles se identificam e se relacionam. Com base em uma atividade intitulada de “Museu das narrativas”, analiso questões relacionadas a gênero (feminilidades e masculinidades construídas no ambiente escolar); sexualidade, violência sexual, discriminação LGBTQIA+ e as relações familiares; *bullying* e os padrões de beleza impostos; violência e normas de convivência entre os jovens; questões de raça e classe; além de conflitos geracionais. Dessa forma, a identidade dos jovens se constrói em um contexto de disputas, conflitos, violências e sistemas de representações, nos quais o corpo das juventudes constitui um campo fértil de análise da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, unir dança e antropologia é fundamental para pensar como a dança se torna importante no processo de construção das identidades dos jovens e de suas relações, além de contribuir a produzir juventudes. A dança oferece aos jovens uma forma expressão e pertencimento, uma identidade e influência na maneira com que eles relacionam consigo mesmos e com o outro.

Mergulhar nas narrativas dos jovens desta pesquisa é também refletir sobre quais juventudes estamos formando e desejamos formar, pois, dependendo da maneira como as

práticas escolares são direcionadas, elas podem exercer dominação ou promover libertação. Acredito que esta pesquisa consiga trilhar caminhos possíveis para avançar na produção de práticas que privilegiem o respeito e a pluralidade dos jovens e das experiências deles.

2 DANÇA E ANTROPOLOGIA: UM ENTRELAÇAR DE CONHECIMENTOS

DANÇA E ANTROPOLOGIA

Neste capítulo, analiso as possibilidades de entrelaçar dança e antropologia para pensar as formas com que o ensino da dança pode contribuir para produzir juventudes no Ensino Fundamental II, em uma escola estadual da cidade de Goiânia. A escola ocupa grande parte do período da adolescência e da formação das juventudes, durante o qual são construídos os projetos de vida, o descobrir-se e descobrir o outro e o mundo. As aulas de dança podem oferecer aos jovens infinitas possibilidades – socialização, autodescoberta, uso do movimento como expressão e desenvolvimento da autonomia – que influenciarão no curso de vida deles. Dessa forma, a dança é significativa no processo da juventude, e pode contribuir para colocar os jovens como protagonistas. As reflexões apresentadas nesta dissertação buscam, de algum modo, representar a expressão do fluir dos movimentos e das relações dos jovens que participaram desta pesquisa.

Outras etnografias do PPGAS/UFG que abordam dança, corpo e antropologia também contribuíram para essa pesquisa. São elas: a de Susan Maria da Graça Castro dos Santos, *Jazz dance: Memórias e histórias negras do Brasil* (2023); Karita Segato Rodrigues (2024), *Observações-Dançantes: uma etnografia de velhices dançantes em um baile de forró para a “terceira idade” na cidade de Goianésia-GO*; Charley da Silva Neiva (2022), *Memórias, pertencimento e negritude nas danças de rua*; e José Joaquim Gomes Neto (2023), *Juventude e escola: um estudo etnográfico atravessado pelas noções de corpo e subjetividade*. Todas essas etnografias tratam de temas relacionados ao universo da dança, da escola, das juventudes, e, de diferentes maneiras, auxiliaram nos meus estudos, ao mobilizarem também os marcadores sociais da diferença que, em muito, contribuíram para os meus escritos.

Busquei me orientar por esses autores e pesquisadores em dança e realizei uma pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES, com o objetivo de verificar produções e áreas de conhecimento que abordam os temas: “dança” e “antropologia” como palavras-chave. Priorizei trabalhos publicados entre os anos 2000 e 2020, que apresentavam diversas abordagens da dança, entre elas, no ambiente escolar, com análises culturais e identitárias mediadas com a dança. Constatei que as universidades de São Paulo, especialmente a USP, e a Unicamp, concentram a maior parte das pesquisas, etnografias e autoetnografias nessa área, o que podemos fazer uma relação com a valorização das artes e da dança nessa região.

Ao resgatarmos as relações entre a dança e a antropologia, ou mesmo a dança como objeto antropológico, encontramos a dança presente em estudos antropológicos desde a década

de 1920, como apontam Gisele Guilhon Antunes Camargo e Maria Acselrad (2019) em *Antropologia da Dança no Brasil: passos e compassos de uma caminha não-linear*, e Victor Hugo Neves de Oliveira (2017) no artigo *Antropologia-dança: uma discussão epistemológica*. Podemos citar uma das primeiras referências o britânico Edward Evan Pritchard, em 1928, com o texto *The Dance*, publicado na revista **África**. Franz Boas, em 1927, considerado fundador da antropologia, forneceu contribuições ao estudo das diferentes expressões artísticas, entre elas a dança, que ele categorizou como arte do tempo, tratando-a como campo autônomo e privilegiado para investigação antropológica.

Radcliffe-Brown (1922) relacionou as atividades corporais aos sentidos e às atividades mentais, para ele a dança era uma expressão e uma função da estrutura social. Margareth Mead (1975) estudou as danças informais praticadas por crianças em Samoa, país da Oceania, onde as danças eram praticadas para liberação da rigorosa repressão e subordinação impostas aos jovens. Malinowski e Raymond Firth também fizeram referências à dança nos trabalhos deles, sobretudo com ênfase na ligação da dança ao contexto cultural. Oliveira (2017) aponta que houve uma predominância em associar a dança à cultura, tratando-a como uma espécie de comprovação da cultura ou como aspecto objetivo dela.

Esses estudos conduzem a uma reflexão sobre os efeitos que o ensino da dança produz na esfera da vida social. Em uma discussão epistemológica que o autor denomina de “Antropologia-dança”, Oliveira (2017) desvela a ideia da dança como contexto, associada às combinações estabelecidas entre a tradição e a inovação.

A etnografia sempre foi utilizada em diferentes perspectivas em pesquisas que envolvem dança. Como destaca Frosch (1999), a etnografia tornou-se uma referência importante para o estudo da dança em uma perspectiva cultural, utilizada por antropólogos e por pesquisadores de dança. Sklar (1991) destaca que a etnografia da dança tem um caráter particular, pois é a única que é ancorada no corpo e nas experiências corporais.

As relações entre etnografia, antropologia e dança não eram muito evidentes. Davida (2001) mostra que apenas recentemente pesquisadores em dança começaram a se interessar por abordagens antropológicas das danças artísticas de tradições ocidentais, como o balé e a dança moderna. Até meados dos anos 1980, a maior parte dos estudos etnográficos em dança centrava-se nas sociedades e nas danças tidas como tradicionais ou populares. Assim, estudavam-se as danças para melhor compreender as sociedades.

Muitas discussões entre dança e antropologia estão pautadas em relação com o corpo, a corporalidade e as técnicas corporais. Por isso, não poderia deixar de mencionar o antropólogo Marcel Mauss (1974), que trouxe contribuições significativas para a antropologia ao analisar

as técnicas do corpo em relação aos aspectos sociais e culturais, para além dos fisiológicos. Passamos, assim, a entender o corpo e os diferentes modos como as pessoas se relacionam com os próprios corpos, que varia de acordo com cada sociedade. Isso possibilita compreender os agenciamentos decorrentes das práticas de dança.

Nesta pesquisa, busco pensar sobre as maneiras pelas quais as pessoas jovens estão inseridas na prática de dança nesse período do curso de suas vidas. Segundo Mauss (1974), as técnicas do corpo não são as mesmas quando consideramos a idade em que são introduzidas. A temporalidade é um fator importante na narrativa das experiências com a dança, pois expressam compreensões sobre o curso de vida das pessoas.

Articular dança e juventude envolve mediar corporeidade, conceito de Merleau-Ponty (2011) que reflete sobre a relação do sujeito e o mundo. O corpo que considero está no mundo com todos os objetos, mas possui uma extensão e capacidade reflexiva, rompe com a noção clássica e dicotômica do pensamento entre sujeito e objeto. Dessa forma, o corpo possui presença efetiva, e as experiências de mundo se desvelam no espaço em que o corpo toma consciência e ganha dimensão que não o separa o mundo.

Assim, a relação entre consciência e mundo é mediada pelo corpo. O corpo não é um objeto no mundo. O corpo é o que ele habita, é veículo da sua experiência subjetiva. Subjetividade e corporeidade são uma só. “O corpo próprio é o corpo-sujeito, ele evidencia a facticidade do sujeito no mundo e nos coloca diante do fenômeno da experiência, “ele é a própria existência em seu movimento de transcendência” (Merleau-Ponty, 2011 p.10).

O pensamento fenomenológico do francês Maurice Merleau-Ponty (2011) aponta caminhos para pensar a relação entre dança, corpo e corporeidade. A ideia de que o ser humano precisa ser compreendido não apenas enquanto corpo material, mas principalmente enquanto fenômeno corporal, ou seja, enquanto expressividade, palavra e linguagem. Somos mais que um corpo; somos movimento, gesto, expressividade e presença efetiva. A partir desse pensamento, o corpo não é objeto com presença passiva no mundo, mas o veículo da experiência. Dessa forma, o conceito de corporeidade rompe com a visão do homem fragmentado em corpo e mente.

Isso me leva a perceber possíveis significações nesta pesquisa sobre como a dança pode contribuir para produzir juventudes. Nesse sentido, minha atuação como professora de dança, centrada na corporeidade dos jovens interlocutores desta pesquisa, tem o “corpo inscrito” e atravessado por imperativos sociais e culturais (Butler, 2019). Isso não significa, contudo, que não possamos problematizar questões de dança e juventude ao longo do estudo.

Na tentativa de compreender a dança como linguagem e expressão do ser humano, que age e interage por meio do corpo em movimento a partir da dança, busco o entendimento de corpo e corporeidade e um entrelaçar entre e na antropologia, a sociologia e a filosofia. Para essa melhor compreensão sobre o corpo não posso deixar de citar David Le Breton (2007), que busca compreender a corporeidade humana como fenômeno social e cultural, motivo simbólico, objeto de representações e imaginários.

Moldado pelo contexto social e cultural em que o ator se insere, o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída: atividades perceptivas, mas também expressão dos sentimentos, cerimoniais dos ritos de interação, conjunto de gestos e mímicas, produção da aparência, jogos sutis da sedução, técnicas do corpo, exercícios físicos, relação com a dor, com o sofrimento, etc. Antes de qualquer coisa, a existência é corporal. Procurando entender esse lugar que constitui o âmago da relação do homem com o mundo, a sociologia está diante de um imenso campo de estudo. Aplicada ao corpo, dedica-se ao inventário e à compreensão das lógicas sociais e culturais que envolvem a extensão e os movimentos do homem (Le Breton, 2007, p.7).

Dessa forma, percebo o corpo como o eixo das relações com o mundo. É no corpo que se fundamentam todas as significações da existência individual e coletiva; assim, é por meio do corpo que os sistemas simbólicos são compartilhados e que produzimos sentidos que inserem o indivíduo de forma ativa no interior do espaço social e cultural. A antropologia, com estudos nesse sentido, pode trazer inúmeras contribuições para minha pesquisa, ao dar consciência de que o homem se constrói socialmente a partir do corpo.

Atualmente, entre as diversas possibilidades de abordar o corpo, posso afirmar que ele não se apresenta apenas como um objeto de pesquisa, mas como algo que precisa ser decodificado, isso ocorre porque a cada época o corpo é compreendido conforme as relações que o ser humano estabelece com o mundo que o cerca. De acordo com Merleau-Ponty (2011), o corpo permite realizar operações mentais, fantasiar, desejar, atribuir significados aos acontecimentos, além de efetuar escolhas e tomar decisões. Não é difícil perceber o quanto ideias de Merleau-Ponty a respeito do corpo são valiosas para a dança e para a antropologia, principalmente no que se refere a compreensão do ser humano.

O corpo é nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significação: é o caso dos hábitos motores da dança. Ora enfim a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele construa um instrumento, e ele projeta em torno de um mundo cultural (Merleau-Ponty, 1994, p. 203).

Desse modo, abordar o corpo como constituição e meio de comunicação com o mundo, enquanto experiência motora, caracteriza a dança como um dos modos de acessar o mundo. Entender o corpo e os atributos dele é fundamental para a construção do saber humano. O aprender, nesse sentido, ocorre por meio de um corpo com propósitos: físicos, intelectuais e afetivos, inserido em um meio social que lhe proporciona estímulos e conteúdo, por meio dos quais conseguirá transformar a própria realidade e adquirir conhecimentos para lidar consigo mesmo (com o próprio corpo) e com o mundo. A consolidação da corporeidade do “eu”, do “corpo que dança”, contribui para a formação dos sujeitos.

Dessa forma, a corporeidade nunca será igual entre os interlocutores desta pesquisa, visto que os saberes estão interligados às suas perspectivas, aprendizagens e cursos de vida. À medida em que vivemos nossa corporeidade e nos sentimos como corpo, tornamo-nos significativos para nós mesmos e para os outros. Nesse sentido, a dança é uma possibilidade de conhecer melhor a corporeidade, de conhecer, sentir e significar o próprio corpo por meio do movimento, e assim passa a perceber-se e a posicionar-se no mundo. Dessa forma, a dança e corporeidade são temáticas amplas, ricas de sentidos e interpretações que podem contribuir também com reflexões para a antropologia.

Ao buscar a pluralidade na pesquisa, atribuímos os fatores que produzem a dança e os fatores que a dança produz na esfera social, com o objetivo de compreender os diversos sentidos da dança nos diferentes contextos (Oliveira, 2017). Assim, surgem alguns questionamentos sobre como a etnografia na escola pode ser uma forma de visualizar a dança como contribuição para transformar o curso de vida dos jovens. Com esta pesquisa, busco fortalecer a relação entre a dança e a antropologia, ao considerar o caráter transformador da dança e a importância de valorizar os conteúdos específicos da dança, pois ela está muito presente na vida dos jovens das escolas públicas e oportuniza um espaço de transformação para esses jovens.

Dança e Antropologia são duas áreas do conhecimento relevantes para compreender o ser humano e as práticas culturais, essa interlocução gera uma nova possibilidade de discussões epistemológicas. Um dos meus desejos nessa pesquisa, foi o de não hierarquizar campos de conhecimento, já que minha intenção é apresentar uma leitura antropológica para a dança. A intenção foi explorar as múltiplas relações entre as disciplinas, tanto no lócus da pesquisa quanto nas escolhas metodológicas e realizar um entrelaçamento reflexivo entre a dança e antropologia. Assim como Rodrigues (2024), este estudo parte da dança para propor a produção de etnografias.

Pensar antropológicamente a dança nos leva a considerar as “formas expressivas” e sobre “as artes”. No Ocidente, as artes costumam estar vinculadas a uma forma específica de

expressão, conectadas a concepções como as de: sujeito, pessoa, corpo e individualidade. Então, aquilo que entendemos como “dança” no Ocidente, talvez não seja a mesma coisa em outros contextos é preciso estar atento para que isso não resulte na projeção de estereótipos de atraso ou inferioridade (Rodrigues, 2024).

Cesarino (2017), escritor e antropólogo, atuante no campo das formas expressivas e da antropologia da arte, propõe uma concepção ampliada de arte, embora pense na arte de forma ampliada ainda assim, contextualiza que, no sistema colonial de compreensão do mundo, a arte é compreendida principalmente como uma elaboração visual, no sistema colonial de compreensão das coisas. A partir da antropologia das formas expressivas, é possível pensar a dança como uma dessas formas expressivas que a antropologia se apropria e se aproxima para produzir conhecimentos. Nessa perspectiva, antropológica onde a dança passa a ser pensada como meio de transmissão de conhecimentos antropológicos e de como essa prática é permeada por relações sociais.

Como lembra a antropóloga Theresa Jill Buckland (2013), até as últimas décadas do século XX, os estudos etnográficos em dança concentravam-se majoritariamente em práticas culturais distantes do ambiente cultural e geográfico do próprio pesquisador, que se deslocava para observar culturas distantes do eixo eurocêntrico. A partir da década de 1990, no entanto, outras perspectivas etnográficas surgiram nos centros urbanos, abordagens que priorizavam o movimento do corpo e incluindo as experiências pessoais do pesquisador e do pesquisado. Diante dessas transformações, Buckland (2013, p. 147) questiona: “onde deverá se posicionar, agora, no século XXI, em um campo cada vez mais – geográfica, social e culturalmente – móvel, o campo da Etnografia da Dança?”.

Desde então, o foco das etnografias inclui campos mais transitórios, com pesquisas sobre danças populares realizadas por grupos interessados em compreender a dança em relação a antropologia (Browning, 1995). Também se destacam pesquisas sobre a dança no âmbito do ensino (Fortin, 1994), que abordam “contribuições possíveis da etnografia e da autoetnografia para pesquisas em prática artística”. Essas abordagens, voltadas ao ensino da dança moderna e contemporânea, tratam de temas diversos, como os significados atribuídos à prática pelos praticantes, as relações de poder estabelecidas no processo de ensino. São estudos que nos servem como referência para pensarmos sobre as pesquisas em arte e sobre a dança no ambiente escolar.

No Brasil, a dança é uma área do conhecimento recente no ambiente acadêmico. Nos últimos anos, tem-se notado um aumento significativo na presença de artistas e pesquisadores interessados em investigar a dança, muitas vezes a partir de seu próprio trabalho. Segundo

Sandra Meyer (2018), em *Perspectivas auto etnográficas em pesquisas com dança contemporânea*, trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, pesquisadores em dança com frequência constroem os pensamentos em diálogo com áreas afins, uma vez que a dança ainda é um campo científico jovem, e em busca de teorias e pressupostos metodológicos próprios. Nesse cenário, destaca-se a contribuição de Giselle Guilhon Camargo, que publicou dois volumes do livro *Antropologia da Dança* (2013, 2015). As obras têm grande importância nos estudos da antropologia e da dança no Brasil, ao sistematizar textos fundamentais na área e ampliar o acesso para um público mais amplo.

Dentre os estudos recentes em antropologia da dança, destaco o trabalho organizado pela professora Silvia Citro (2012), que no livro *Cuerpos en Movimiento: Antropología de y desde las danzas*, reúne uma coletânea de artigos de diversos pesquisadores que contribuem para estudo da dança.

É importante destacar que os cursos superiores de dança no Brasil são relativamente recentes. Marcia Strazzacappa (2004), doutora em Artes, relembra que, por mais de 25 anos, a única faculdade de dança no Brasil era da Universidade Federal da Bahia. Somente na década de 1980 surgiram três novos cursos: em Curitiba, no Paraná, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), em Campinas, São Paulo, na UNICAMP e no Rio de Janeiro, na UniverCidade. Esse cenário se deve à pouca valorização da dança como campo de estudo na sociedade. Apenas mais tarde, com a implementação do Reuni, programa governamental de reestruturação e ampliação do ensino público, outras faculdades de dança foram criadas no país.

Segundo Strazzacappa (2004), a dança sempre foi considerada inferior às demais áreas artísticas, e luta por sobrevivência e reconhecimento. Trata-se de uma arte ainda marginalizada, especialmente nos espaços acadêmicos, em que é necessário abrir novas possibilidades e discussões sobre o papel da dança na sociedade.

O que ainda se percebe é um número restrito de pesquisadores interessados em relacionar a antropologia com a dança e é nessa lacuna que me proponho a ampliar os estudos nessa área. As relações entre a dança e seus agenciamentos têm sido discutidas com maior frequência nas ciências sociais e na antropologia nas últimas décadas. Com esta dissertação me proponho a potencializar essas reflexões e a olhar para a dança em suas intersecções, nos diferentes cenários e com variados marcadores sociais da diferença, com o objetivo de produzir “outras” formas de conhecimento que mesclam antropologia e dança.

Dessa forma, esta pesquisa é um processo acadêmico que levanta questionamentos e reflexões a partir de uma esfera específica de produções acadêmicas. Ao trazer os saberes da dança para a antropologia, torna-se possível discorrer mais profundamente as diferenças e sobre

o que se percebe ao longo da experiência de campo. O intuito é contribuir com uma pesquisa antropológica e reflexiva da dança.

Por fim, não poderia deixar de citar Luciane Ramos Silva e Nilma Lino Gomes antropólogas, brasileiras, negras e educadoras, cujos trabalhos articulam ideias de multiplicidade, pluralidade, movimento e transformação, e que foram inspiração para os meus inscitos e para o entrelaçamento da dança e da antropologia que proponho nesta pesquisa. Segundo Silva (2017), a antropologia fornece ferramentas para pensar e entender as multiplicidades do corpo brasileiro na dança e os paradigmas da colonialidade. Da mesma forma, o trabalho de Gomes (2003) me permitiu articular a educação com as relações étnico-raciais, a partir da ideia de uma educação voltada ao horizonte que desejamos. Essas percepções me conduziram a uma postura crítica diante da dança, o que me levou a percebê-la como produtora de pessoas, de relações e de agenciamentos, e, assim, compreender as com mais profundidade as relações entre a dança, as pessoas e suas experiências.

A partir dessas referências, todas as etapas desta pesquisa foram e continuam sendo influenciadas pela minha experiência como professora de dança. São experiências que influenciaram a definição do objeto de estudo e das minhas escolhas teóricas e metodológicas. Trata-se, portanto, de uma pesquisa realizada por uma professora de dança, sobre os modos de fazer dança, com ênfase na reflexão sobre como a dança ajuda a produzir juventudes no ambiente escolar.

Meu objetivo é que esta pesquisa agregue ao modo transformador que dança é dentro do contexto escolar. Reafirmar a dança como conexão de saberes é uma manifestação central na vida dos jovens, a dança não é apenas um conteúdo a ser transferido, mas um espaço onde os jovens podem produzir e construir conhecimento. Segundo Freire (1996) “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Freire, 1996, p.25). Dessa forma, nós professores podemos ser agentes de libertação, de reconhecimento da capacidade criadora e de desenvolvimento crítico dos jovens.

Desta forma, minha pesquisa visa fortalecer os laços entre a dança e a Antropologia. Para isso, relacionarei autores e pesquisadores de ambas as áreas nos próximos capítulos, buscando compreender as múltiplas formas de ser e estar no mundo. Juntas, dança e Antropologia proporcionam um caminho para que os jovens se descubram, se expressem e se conectem ativamente com o conhecimento de forma transformadora.

DANÇA NA EDUCAÇÃO

A dança é uma representação simbólica da linguagem social, produzida historicamente e culturalmente, que permite a comunicação de sentimentos, emoções vividas e dimensões da religiosidade, ocasionada pelo ritmo natural da constituição do ser humano (Coletivo de autores, 1992). Nesse contexto, o corpo torna-se um meio de comunicação e a dança, uma linguagem corporal.

A dança sempre esteve ligada a diferentes formas representativas, e o modo como a conhecemos hoje é resultado da sua sistematização desde os séculos XV e XVII, através das danças da corte e do *ballet* (Monteiro, 1998). Foi a partir dessa sistematização que o ensino da dança se estendeu à educação curricular da nobreza, considerada uma atividade importante, assim como: a esgrima e a ginástica, e equiparada às demais disciplinas da época. No século XVIII, mantendo uma relação com as práticas da atividade física, a dança era indicada às meninas com objetivo de adequar a postura e reforçar os modos de agir e se portar esperados das mulheres daquela época. Não há referências ao ensino de dança aos homens nesse período, muito provável por classificarem os gestos como “não viris” (Brasileiro, 2008).

Dessa forma, o ensino da dança esteve historicamente vinculado às práticas da educação física, e, por meio da Educação física, a dança passou a integrar o currículo educacional sendo ministrada por professoras que utilizavam a dança em jogos com músicas, atividades rítmicas e danças regionais. Segundo Brasileiro (2008), a dança foi inserida no processo de escolarização como forma de conhecimento associada aos exercícios físicos e à ginástica presente nas aulas de educação física. Atualmente, a dança integra o currículo obrigatório dos estudantes e está contemplada em duas áreas distintas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), com enfoques diferentes no processo de ensino.

A dança no contexto da educação física tem como objetivo:

(...) explorar o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas (Brasil, 2017).

Dessa forma, na educação física, a dança é geralmente tratada como uma prática corporal configurada pelo aprendizado na experimentação, identificação e recriação de danças já existentes, sem ênfase na dança como arte e como despertar sensível, aspectos centrais da dança como arte. O ensino da dança, no entanto deve proporcionar experiências e vivências que

possibilitem a apropriação dessa linguagem corporal, em que o domínio técnico não é o objetivo principal, mas sim a capacidade utilizá-la em variados contextos.

Para pensar sobre a dança, utilizarei Isabel Marques, que é pioneira no Brasil na sistematização e pesquisa na área de ensino da dança, com vasto trabalho que articula pesquisa e ensino de dança no Brasil e no exterior. Segundo Marques (2007, p. 30), à dança cabe ensinar: “(...) elementos históricos, culturais e sociais como história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, assim como saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia”, e que abrange saberes sobre a dança e sobre as artes, e que articula diversos aspectos do universo da dança que completam e alteram a nossa experiência com ela.

Embora atualmente a dança esteja incluída no ensino de arte, garantida pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a presença da dança no currículo escolar ainda não é constante como forma de conhecimento e na rotina das escolas. Recorrente, vemos atividade que envolve dança nos eventos da escola, no recreio, nas atividades do pátio, por meio de jogos e brincadeiras. No entanto, posso dizer que a maioria dos professores de educação física ou artes não se sente confortável para ministrar o conteúdo de dança na escola, pois durante a formação a dança é vista muito superficialmente, o que faz com que o ensino da dança fique vinculado aos eventos culturais, projetos de contraturno ou apresentação de outras disciplinas.

Segundo Strazzacappa (2004), muitas vezes para atender às demandas de apresentações escolares, os professores se encarregam da função de coreógrafos, o que demonstra que a dança ainda está presente no ambiente escolar de forma superficial. Dessa forma, a dança parece pertencer ao domínio público, em que todos se sentem capazes de usufruí-la à vontade, como já afirmou Marques (2012). Considero isso, em parte, benéfico, pois proporciona aos jovens maiores acesso às manifestações culturais e amplia as oportunidades de conhecimento. Porém, corre-se o risco da banalização da dança, uma vez que poucos se preocupam em ter um olhar mais profundo sobre essa manifestação, o que contribui para a desvalorização no ambiente escolar.

Sem o cuidado de compreender profundamente a dança, ela pode se resumir à cópia e à reprodução mecânica e inconsciente de passos, ou ser vista apenas como um meio para descarregar as energias dos jovens. E o ensino da dança nas escolas precisa ultrapassar essa visão: “ainda temos dificuldade no Brasil para obtermos informações, termos experiências práticas e discussões críticas em relação ao ensino da dança (...)” (Marques, 2007, p. 24). Isso se deve à pouca valorização como campo de conhecimento que a dança recebe na sociedade.

Para muitas pessoas, a dança parece se encontrar de forma isolada, como atividade física, e deixa de ter sentido como experimentação criativa; para outras, ela está na informalidade das ruas, das festas, das academias e nos programas de televisão e de internet. Levar a dança para o ambiente escolar é trazer um novo olhar para ela, é desejar que a dança seja vista e tratada como um saber a ser ensinado, visto que faz parte da nossa cultura e história.

Porém, o que ainda percebemos é uma presença bastante limitada da dança no ambiente escolar, que sofre com um pensamento racionalista que considera o ensino analítico, descritivo e linear superior ao ensino corporal. Ao atribuir maior importância a outras disciplinas em relação à dança, Strazzacappa (2002) a considera como o “terceiro mundo da arte”. Para essa autora, essa matriz sempre esteve em uma situação inferior às demais áreas artísticas, pois, enquanto outras discutem questões como os espaços destinados a exposições artísticas, por exemplo, a dança ainda luta por sobrevivência e reconhecimento, uma vez que, constantemente, essa arte é marginalizada.

Ainda que a dança esteja incluída nos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) desde 1996, e tenha ganhado reconhecimento nacional como uma disciplina a ser trabalhada nas escolas, sabemos que nem sempre isso acontece de maneira consistente. Muitas escolas brasileiras ainda não contam com professores com formação específica em dança, e, por isso, o professor de Educação Física, o de Arte e até mesmo os pedagogos, que também se encontra amparado pelos PCNs, passam a ocupar esse espaço

Na educação básica, isto é, nas escolas de ensino regular, ela costuma ser vista como conteúdo da Educação Física, fato claramente indicado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da área dessa disciplina. Embora as Diretrizes situem a dança como uma das linguagens do ensino de arte nas escolas, ela é apresentada ora como complemento das aulas de música, sobretudo quando se estudam as manifestações populares, ora como conteúdo da Educação Física, quando aparece nas comemorações cívicas do calendário escolar. Quando a dança finalmente é oferecida no ambiente escolar como uma atividade em si, aparece como disciplina optativa de caráter extracurricular (Strazzacappa, p. 74, 2002).

Todos esses apontamentos nos ajudam a compreender o motivo de a dança ser tratada tão superficialmente pela sociedade e no ambiente escolar. Para Marques (2012), a dança ainda parece ser vista como um risco para a educação formal, por ser desconhecida. A dança e suas propostas criativas e imprevisíveis podem causar estranhamento naqueles docentes que são regidos pela didática tradicional. Sabemos que as artes, de maneira geral, são atos de resistência ao conservadorismo. Apesar de vários problemas estruturais e de formação de professores, a escola pode ser considerada um local privilegiado para o ensino de dança, uma vez que é um

espaço de construção e sistematização de conhecimentos historicamente construídos, conforme destaca Demerval Saviani (2018).

A escola possibilita que os alunos tenham acesso à dança como forma de conhecimento e experiência, e favorece a construção de conhecimentos sobre a dança, sobre a história, os diversos estilos, os diferentes repertórios, os elementos constitutivos, bem como formas de apreciar e fruir dança. Nos dizeres de Marques (2012, p. 22), “uma postura crítica em relação ao ensino de dança engloba, conteúdos bem mais amplos e complexos que a memorização de uma coreografia de carnaval, ou reprodução de uma dança popular”.

Diante desse contexto, é necessário que o ensino de dança seja visto com olhar mais profundo e consistente, especialmente no ambiente escolar. A dança é também uma forma de conhecimento e de experiência estética; portanto, precisa ser discutida nos espaços de ensino com a mesma importância atribuída às outras áreas do conhecimento. Para Marques (2012), o estudo e a compreensão da dança, tanto corporal, quanto intelectual, vão muito além da prática. O ensino dessa arte pode contribuir de maneira significativa para a formação de jovens.

A dança, como um dos meios de se educar o corpo, torna-se imprescindível na sociedade atual para que sejamos presentes e atuantes na contemporaneidade. Ao pensarmos em uma educação consistente na área da dança, sobretudo no espaço da escola, é fundamental considerar também a relação com a sociedade em que vivemos. Não se pode mais aceitar discursos superficiais que reproduzem a ideia de que a dança serve apenas para que os alunos extravasem as energias. A dança é muito mais que isso. Essa linguagem artística trabalha com o corpo e, como bem destacam Arroyo e Silva (2012), a escola, a pedagogia e a docência não podem mais ignorar os corpos dos jovens. É fundamental que a escola esteja atenta aos múltiplos corpos existentes no espaço escolar e adote uma postura pedagógica ao lidar com eles. Os corpos podem falar, ainda que silenciados e controlados. Portanto, saberes artísticos que enfatizem o trabalho corporal, como a dança, são de fundamental importância para contribuir com a formação integral dos jovens.

DANÇA NO ESPAÇO ESCOLAR: DIFICULDADES, DESVALORIZAÇÃO E RELAÇÕES DE PODER

No ano de 2010, ao me tornar professora efetiva de dança na rede estadual de educação de Goiás, pude perceber a complexidade de olhar para a dança e para o corpo na educação. Vivenciei como a dança é desvalorizada diante das disciplinas tradicionais, como o Português e a Matemática, e como o ensino da dança é muitas vezes visto como recreação ou lazer, e usado em algumas ocasiões como forma de punição aos alunos, que só participam da aula se

tiverem um comportamento adequado ou apresentarem bons resultados nas disciplinas tradicionais.

Mesmo sendo reconhecida como área de conhecimento dentro das Artes, e sabendo que existem conteúdos a serem ensinados e aprendidos, a dança encontra dificuldades para ser reconhecida no espaço escolar. A falta de espaço para a realização das aulas de dança é outra dificuldade a ser considerada. As escolas não são projetadas pensando nas aulas de arte ou dança; as salas são ocupadas por mesas, cadeiras, o que dificulta o trabalho corporal, e os demais espaços da escola são locais de passagem que dificultam a concentração e a escuta do corpo, não existe um espaço pensado para a dança nas escolas. Já cheguei a dar aula em refeitório e no pátio, onde transitam pessoas o tempo todo, o que ocasionava a distração dos alunos. Além disso, o som da música e dos movimentos corporais incomodava os demais funcionários da escola e até mesmo outros professores que estavam em salas de aula.

A dança é uma disciplina ainda considerada nova no ambiente escolar, e nossa abordagem metodológica é muitas vezes oposta à das disciplinas tradicionais. Se, para aprender português e Matemática, o jovem precisa ficar sentado e em silêncio, para aprender a dança é necessário estar no barulho, explorar os corpos com variados movimentos no espaço. Isso gera estranheza aos que estão acostumados com o corpo disciplinado, dócil e de fácil dominação, características presentes na nossa sociedade discutida por Foucault (1987).

Além disso, na maior parte do processo escolar, nós, professores, estamos preocupados com a disciplina corporal dos jovens e com os conteúdos voltados para o cognitivo. Assim, fazemos com que os sujeitos se distanciem dos processos educativos e das experiências corporais. Durante a minha experiência de docência, percebi que a escola ainda trata os jovens de forma fragmentada, com a dicotomia do corpo e da mente, e reconhece as ações corporais como atos de indisciplina. Isso dificultava muito a minha prática como professora de dança, pois minha percepção é de uma educação que perpassa o corpo inteiro, o corpo humano, o corpo no mundo.

Diante desse pensamento, das percepções e das vivências que tive, percebi a necessidade de que o corpo exista na sala de aula, exista na escola, seja por meio da fala, do olhar ou do movimento. A escola precisa ser um espaço de corpos dançantes, onde os jovens possam criar e pensar a dança, movimentar o corpo, mesmo que isso incomode aqueles que são favoráveis ao silêncio e a disciplina do corpo como forma de controle (Foucault, 1987).

Todos esses caminhos buscam propor uma nova maneira de pensar a dança e de torná-la campo de pesquisa antropológica que considere a dança como sendo uma das formas de construirmos o corpo e a identidade dos jovens, pois, segundo Marques (2007) a partir da dança

introjetamos valores, atitudes e posturas. Por isso, olhar para a dança é refletir sobre práticas que vão além das capacidades expressivas, imaginativas e criativas. É pensar também sobre a formação dos jovens, fornecendo-lhes experiências que os ajudem a interpretar, desenvolver valores, sentimentos, emoções e uma visão questionadora do mundo que o cerca.

A dança permite desenvolver a criatividade ao perceber e valorizar os hábitos, costumes e modos das diferentes culturas, ajudando a fazer, por si só, várias leituras do mundo e de si mesmos. Sendo assim, acreditamos que um olhar antropológico sobre a dança pode trazer grandes contribuições para a educação e para a antropologia. A partir dessa perspectiva, busco identificar, por meio da observação de um grupo de jovens, as diferentes formas de se relacionar a dança, por meio dos sentidos e das suas práticas, a partir de uma abordagem antropológica da dança.

Para obtermos essa compreensão mais ampla sobre o corpo, me proponho a pensá-la por meio da Antropologia e da Sociologia, e utilizarei com referencial David Le Breton (2007), na busca por entender a corporeidade humana como fenômeno social e cultural, motivo simbólico, objeto de representações e imaginários.

Moldado pelo contexto social e cultural em que o ator se insere, o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída: atividades perceptivas, mas também expressão dos sentimentos, cerimoniais dos ritos de interação, conjunto de gestos e mímicas, produção da aparência, jogos sutis da sedução, técnicas do corpo, exercícios físicos, relação com a dor, com o sofrimento, etc. Antes de qualquer coisa, a existência é corporal. Procurando entender esse lugar que constitui o âmago da relação do homem com o mundo, a sociologia está diante de um imenso campo de estudo. Aplicada ao corpo, dedica-se ao inventário e à compreensão das lógicas sociais e culturais que envolvem a extensão e os movimentos do homem (Le Breton, 2007, p.7).

Dessa forma percebo o corpo como o eixo das relações com o mundo. É no corpo que se fundamentam todas as significações da existência individual e coletiva. Sendo assim, é por meio do corpo que os sistemas simbólicos são compartilhados e que produzimos sentidos que inserem o ser humano de forma ativa no interior do espaço social e cultural. A Antropologia pode, nesse sentido, trazer inúmeras contribuições para nossos estudos, dando-nos a consciência de que o homem constrói o corpo socialmente.

Para isso, é necessário entender que a cultura é a própria condição da existência dos seres humanos, produto das ações de um processo contínuo, através do qual, as pessoas dão sentido às ações. Estou tomando por referência Geertz, que afirma “que esta ocorre na mediação das relações dos indivíduos entre si, na produção de sentidos e significados (Geertz, 1978, p.15).”

A partir do pensamento de Geertz (1978) como referencial teórico, buscamos, a partir das práticas simbólicas, realizar uma Antropologia interpretativa que visa entender o outro. Ao adotarmos esse pensamento, estamos cientes que as incertezas e ambiguidades fazem parte do nosso estudo de forma intensa. A proposta de Geertz é interpretar as experiências para, posteriormente, relatarmos as interpretações a fim de chegar a algumas conclusões.

Diante disso, entendemos a cultura como uma teia de significados que o ser humano teceu e nas quais enxerga o mundo, sempre procurando significados. Na Antropologia interpretativa, o significado é constituído e estabelecido socialmente. Sendo assim, a Antropologia sempre considera a história, o contexto das inter-relações existentes, e traz contribuições na forma como pensamos a sociedade, a humanidade e a atualidade. As interpretações ganham significados quando os acontecimentos são inseridos pelo ser humano em determinados contextos.

Ao colocar a corporeidade como centro do meu estudo, ela nos ajuda a romper o pensamento fragmentado, no qual o homem precisa ser compreendido como corpo material e como um fenômeno corporal, ou seja, como expressividade e linguagem. Segundo Merleau-Ponty (1994), somos movimento, gesto, expressividade e presença. O conceito de corporeidade implica a inserção do corpo no mundo, como uma totalidade movida por intenções e que permite ao ser humano tomar consciência de si mesmo, dos outros e do mundo em que vive. O que me faz perceber a educação de uma forma muito mais ampla, que considera o corpo como sujeito que constrói a própria história e cultura, ao mesmo tempo em que busca aprender mais sobre o que está a sua volta. Por essa razão, precisamos trilhar uma educação que respeite a complexidade dos corpos.

A partir desse pensamento, estou de acordo com Marcel Mauss (1974), que aborda as lógicas sociais e culturais do corpo e nos traz a definição de técnicas do corpo como “as maneiras pelas quais os homens, sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo” (Mauss, 1974, p. 401). Assim, os movimentos executados pelas pessoas, até os mais elaborados tecnicamente, incluem significação e valor. Segundo ele, essas técnicas são classificadas de forma sincrônica, conforme o sexo, a idade, o rendimento e as formas de transmissão. E de forma diacrônica, conforme o nascimento, a infância, a adolescência e a idade adulta. Assim, as técnicas são inúmeras, variam de um indivíduo para o outro, de uma cultura para outra e moldam os nossos comportamentos e gestos (Mauss, 1974).

Assim, posso entender que todo gesto ou manifestação corporal pode ser considerado uma técnica, implícita de significados, à medida que atende aos critérios estabelecidos pela tradição e pela eficácia simbólica. Ou seja, as técnicas corporais são transmitidas e perpetuadas

culturalmente entre os seres humanos, o que nos leva a considerar, na Antropologia, o corpo como objeto de estudo, a fim de compreendermos o papel do corpo no processo de socialização. As técnicas do corpo correspondem aos mapeamentos socioculturais de tempo e do espaço, nos quais o corpo é, ao mesmo tempo, ferramenta original com que os humanos moldam o mundo e a substância a partir da qual o mundo humano é moldado.

Entendo que é nos corpos que incidem as técnicas corporais, transmitindo valores, costumes, hábitos e regras sociais. Por isso, interpretar como esses processos ocorrem por meio do corpo, não o observando como estático, mas no seu movimentar-se e na relação com o outro, enquanto pertencente a uma cultura, constitui o objeto de estudo deste trabalho.

Também empregarei a noção de *habitus*, desenvolvida posteriormente por Bourdieu (1983), para falar sobre a dimensão coletiva das técnicas corporais. Ainda que existam diferenças de um indivíduo para o outro, é a prática coletiva que orienta e molda nossos gestos e comportamentos. Nesse sentido, este estudo propõe uma reflexão sobre como cada sociedade impõe ao indivíduo um uso rigorosamente determinado do corpo e como a estrutura social deixa marcas nos indivíduos.

A noção de técnicas do corpo evidencia que os gestos naturais como correr, caminhar, realizar determinadas ações, gestos, são moldados pelas sociedades e transmitidos aos indivíduos. Essa ideia abre um campo de investigação nas ciências sociais e convida a antropologia a considerar o corpo como um objeto de estudo, para compreender o papel do corpo no processo de socialização.

Para Mauss (1974), o corpo é uma construção simbólica e cultural, e toda sociedade utiliza formas para marcar o corpo. O fundamento teórico básico é que o ser humano, sempre e em toda parte, soube fazer uso do corpo como um produto de técnicas e de representações. A sociedade, conforme a época e o lugar, determina estereótipos e modelos de comportamentos que se inserem sobre o corpo do indivíduo.

Ao pensar no meu contexto de estudo, que é a escola, onde os jovens se expressam coletivamente, reconheço que a instituição escolar desempenha um papel importante nas práticas de difusão de ideias, conceitos, expressões corporais e estereótipos. A maioria das disciplinas presentes na escola ainda atua de forma conformadora em relação ao corpo, e estabelece normas (técnicas) corporais e comportamentais de maneira impositiva. Nesse cenário, pensamos a dança, uma disciplina destinada ao corpo, como possibilidade de intervir e não reproduzir determinadas práticas no contexto escolar.

Para refletir sobre as relações de poder do corpo na sociedade, utilizarei a filosofia de Michel Foucault (1987), a fim de compreender melhor qual é o lugar do corpo na educação

formal e como acontecem as relações entre corpo e educação. Foucault discorre sobre as relações de poder postas pelas instituições como escolas, prisões e quartéis, que são marcadas pela disciplina: É por meio da disciplina que as relações de poder se tornam mais observáveis, pois a disciplina estabelece as relações: opressor-oprimido, mandante-mandatário, persuasivo-persuadido, e tantas quantas forem as relações que exprimem comando e comandados.

O poder disciplinar é, com efeito, um poder que em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior adestrar; ou sem dúvida, adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-la; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo (Foucault, 1987, p.143).

Ao pensar na escola como meu campo de pesquisa, entendo-a como um espaço onde os corpos são controlados e organizados sob uma perspectiva disciplinar. Desse modo, a discussão sobre o lugar do corpo na educação, especialmente no que diz respeito à autonomia dos educandos e a relação hierarquizada entre alunos e professores precisa ser repensada. O que propomos com este estudo é uma ressignificação do corpo nos processos de ensino-aprendizagem.

Os indivíduos agem no mundo por meio de seus corpos. É o movimento corporal que possibilita as pessoas se comunicarem, sentirem o mundo e serem sentidos. Ao pensarmos a dança na educação, refletimos diretamente sobre a relação entre corpo e sociedade, pois ao nascer nós desenvolvemos e crescemos vivenciando experiências através do próprio corpo. O corpo é o meio que utilizamos para explorar, pensar e interagir no espaço em que vivemos. O nosso corpo é nosso modo de ser e estar no mundo (Le Breton, 2007).

Consequentemente, tratar de assuntos do corpo significa atuar sobre sua formação na sociedade, e todas as práticas que devem ser pensadas nesse contexto. Ao abordar o corpo na educação a partir de um olhar antropológico, torna-se possível perceber as adesões, as resistências e as transformações externalizadas nos corpos. Entendemos que aliar educação e antropologia permite ressignificar conceitos de sociedade, de indivíduos e dos corpos dos jovens.

Quando se compreende o corpo dessa forma, compreende-se a dança como parte da cultura corporal. Segundo o Coletivo de Autores (1992), trata-se saberes culturais que se expressam simbolicamente por meio do corpo. A presença da dança na rotina da educação, possibilita a descoberta do conhecimento, além de promover o desenvolvimento da expressão e da linguagem dos jovens.

Acredito que o trabalho da dança pode auxiliar na formação de jovens mais autônomos, desde que seja articulada de maneira interdisciplinar com os outros campos do conhecimento. Trata-se, assim, de um trabalho coletivo, interdisciplinar que permita a compreensão da realidade em sua totalidade. Por meio da dança, os jovens desenvolvem a expressão e a consciência corporal, além de estimular a criatividade, o ritmo, a flexibilidade, e o repertório cultural. A prática também favorece o desenvolvimento de diferentes domínios do comportamento humano (social, emocional, corporal e intelectual). Dessa forma, os conhecimentos específicos da dança podem auxiliar na elaboração das ações educativas que compreendem a educação na sua integralidade.

é fundamental dar conta juntamente da dança enquanto prática (como se dança, quais são os movimentos, os ritmos, os figurinos – se tiveram, onde se dança, com quem etc.) mas também como fato sociocultural contextualizado (numa época, numa sociedade, numa cultura e numa região localizada) e significado (em termos de discursos, representações, ideologia etc.) (Gosselin, 2014, p.7).

A partir do momento que atribuo esse sentido ao corpo, passo a entender que o movimento expressa muitas representações e vivências de dores, alegrias, derrotas e conquistas. Compreende-se um fazer que envolve a possibilidade de expressar sentimentos e a criatividade aprendendo muito sobre si mesma, o outro e o meio que a cerca. Os movimentos expressam desejos e percepções, tornando-se uma das principais formas de se expressar os pensamentos.

O ensino da dança na escola não deve estar relacionado à execução perfeita dos movimentos; é necessário que esse espaço valorize as capacidades criativas dos jovens, permitindo que os corpos dos jovens possam criar, e não apenas reproduzir ou copiar. Quando a dança é ensinada somente sob a perspectiva de reprodução mecânica, ela pouco colaborará no processo educativo (Marques, 2012). O jovem precisa compreender o porquê e o para que da dança. As aulas de dança devem considerar as expressões corporais dos jovens, oferecendo-lhes oportunidade de conhecer, explorar e representar subjetividades enquanto dançam. A escola, nesse sentido, deve abandonar a velha concepção de que para aprender é necessário estar sentado, calado e ouvindo o professor. Concordo com Saraiva (2005), ao afirmar que a dança, com a riqueza de possibilidades de vivências corporais, sociais e afetivas exerce um papel fundamental na formação humana.

Isso significa pensar a dança a partir de uma perspectiva decolonial, pois ainda existe em nossa sociedade a tendência de considerá-la como um conjunto de movimentos pré-estabelecidos, marcado por técnicas e pelo virtuosismo. Essa perspectiva causa estranheza

diante do indivíduo criador, e da improvisação como parte do processo criativo de gestos e movimentos.

É importante que os professores compreendam que, ao incentivar os alunos a reproduzir movimentos sem contextualização histórica e social, ou ao promover a reprodução de cópias de coreografias, eles podem contribuir para fortalecer a lógica da sociedade capitalista de reprodução de massa. Desse modo, o professor de dança deve ser comprometido com uma dança na educação que seja crítica e transformadora.

O que defendo é a possibilidade uma dança, dentro das escolas, que quebre estigmas apoiando-se no potencial transformador que ela pode trazer para o curso de vida dos jovens e para a produção das juventudes. Concordo com o discurso Silva (2017) que direciona para uma decolonialidade na dança, na qual é possível rever os saberes e as estéticas impostas por colonizadores hegemônicos. Segundo Silva (2017), descolonizar corpos não é uma tarefa fácil, é necessário reinvenção e pensamento crítico, rompendo com as insularidades dos espaços produtores de saberes, como é o caso das escolas formais. Além disso, é fundamental valorizar a interdisciplinaridade ao analisar o corpo que dança e suas relações como a vida social, cultural e econômica.

Pensar o corpo na educação significa ir além da dança, visto que ele não se manifesta apenas em um momento específico, mas está presente em todos os momentos da rotina escolar. Isso significa que a educação corporal e o movimento não devem ser de responsabilidade exclusiva da disciplina de dança. O corpo está em constante aprendizado o tempo todo, toda educação passa por ele e, portanto, reconhecê-lo como parte do processo de formação humana. “[...] os cuidados com o corpo podem e devem ser tematizados nas diferentes práticas educativas propostas nos currículos e viabilizados por diferentes disciplinas” (Nóbrega, 2005, p. 610). Ou seja, torna-se cada vez mais necessário abordar a questão do corpo na escola.

A ausência de uma atividade corporal também educa, mas para o não movimento, para a repressão. Uma educação que restringe o deslocamento, os gestos e as mudanças posturais, classificando o educando como indisciplinado, compromete o desenvolvimento do educando, impedindo que ele se conheça, se descubra e interaja com o mundo por meio do corpo. O que diferencia uma educação da outra é o tipo de juventudes que estamos formando. Diante disso, a dança que proponho aos jovens deve permitir escolhas, olhares diferentes para os corpos, para os outros e para o mundo.

O movimento significa muito mais do que apenas mexer as partes do corpo ou deslocar-se no espaço. É por meio do movimento que nos comunicamos e expressamos desejos, pensamentos e percepções. Na educação, porém, com o intuito de garantir a ordem e harmonia,

é comum uma visão de disciplinarização dos corpos e de “políticas do corpo” (Foucault, 1984, p.83). As instituições formais de ensino adotam práticas educativas que acabam por suprimir o movimento, impondo ao educando restrições posturais, na quais qualquer deslocamento, gesto ou mudança de posição é visto como indisciplina. No entanto, considero que essa impossibilidade de se mover e gesticular dificulta o pensamento e limita as possibilidades de expressão. A dança, nessa perspectiva, constitui-se como uma prática privilegiada, na qual o movimento é aprendido e ganha significado.

Concordo com Marques (2007), ao considerar que um simples passo de dança pode conter “múltiplos significados, relações, valores pessoais, culturais, políticos e sociais. A partir desse pensamento, acredito em uma abordagem crítica, relacional e transformadora da dança, na qual a escola possa sistematizar e construir conhecimento, apropriando-se criticamente dos conteúdos específicos da dança e relacionando-os com a sociedade que vivemos. A dança nos permite ver, sentir e perceber, rompendo a visão histórica e reducionista de que a dança não passa de “uns passinhos” na vida das pessoas. Não podemos ignorar o papel social, cultural e político do corpo e, conseqüentemente, da dança em nossa sociedade.

Dessa forma, pretendo, com esta pesquisa, realizar uma observação participante com um grupo de jovens do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Jardim América, onde a dança faz parte da rotina escolar. Busco identificar como são as práticas e os sentidos construídos e expressos por meio do corpo nessa instituição de ensino, proponho discussões de como o corpo se manifesta através do ensino da dança. Pretendo interpretar algumas alteridade de sentidos e significados que vão sendo construídos ao longo do curso de vida das juventudes

3 ETNOGRAFAR A DANÇA, SOBRE AS NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS CORPORAIS DAS JUVENTUDES NA ESCOLA

POSICIONALIDADES E A BUSCA POR UMA ETNOGRAFIA DE APROXIMAÇÕES

Essa pesquisa busca observar e analisar a juventude, a dança e a escola atravessadas nas noções de corpo, corporeidade e subjetividades. Por meio das aulas de dança busco encontrar relações dos jovens com seus corpos, com a escola e com o mundo.

De início não conseguia compreender ao certo como se daria meu trabalho de campo na escola e como isso se relacionaria com a minha posição de professora de dança, depois percebi que seria indissociável. Muitas vezes, a posição de professora revela uma enorme possibilidade de adentrar as esferas mais profundas das relações com os jovens, nos possibilitando entender as relações que são significativas para essa pesquisa e perceber as implicações na dança do curso de vida, isso acaba por me fazer ser uma observadora diferenciada.

Dentro da escola, meu olhar tem um lugar e uma perspectiva. Como professora inserida há 14 anos na rede estadual de Goiânia percebi que eu não precisava me distanciar desse olhar para perceber o campo que agora era o meu local de estudo. Como futura antropóloga eu não poderia evitar a questão da posicionalidade, onde toda visão é uma visão de algum lugar, e que todo ato de fala é a fala de algum lugar. Onde eu não precisaria me preocupar o tempo todo em manter a parcialidade (como viés ou posição de quem observa), de permanecer separada do outro, pois o externo jamais permanece simplesmente fora, permanece numa relação definida com o outro do estudo (Abu-Lughod, 2018).

Minha pesquisa investiga como a dança produz juventude e como ela afeta seus cursos de vida, sonhos, afetos, angústias e conflitos. Dessa forma, escrever e vivenciar são indissociáveis. Ao escrever sobre esses jovens, contam também histórias sobre mim. Não havia uma forma de me retirar do texto, era mais que necessário me deixar ser afetada (Fravet-Saada, 2005), no que diz respeito à minha escrita, à minha pesquisa, à minha forma de ver e pensar o campo.

A personalidade do investigador e a experiência pessoal não podem ser eliminadas do trabalho etnográfico. Segundo Peirano (2008, p. 4), elas estão “engastadas, plantadas nos fatos etnográficos que são selecionados e interpretados”. A escrita, nesse sentido, permite ir e vir entre experiências pessoais e culturais. Uma parte significativa da minha trajetória está ancorada no meu corpo. E é a partir dele que produz conhecimentos intrínsecos, que constituem o ponto de partida desta pesquisa.

Realizar uma etnografia na escola, entre jovens, não se resume apenas a conhecer e interpretar, mas implica também em me conectar de modo particular com esses jovens, de ser afetada pelos conhecimentos deles, pelas práticas, significados e expectativas (Damásio, 2022). Durante todo o desenvolvimento da pesquisa em campo, encontrei-me nessa afetação, na posição que assumi, como professora e pesquisadora, o que deixou marcas na minha forma de ver e perceber os jovens. Essa experiência configurou-se em uma produção de conhecimentos mediada pelos afetos (Favret- Saada, 2005).

Como aponta a pesquisadora Sylvie Fortin (2009), em pesquisas sobre dança, a etnografia oferece uma perspectiva para lidar com a circularidade entre observador e observado. No artigo *Contribuições possíveis da etnografia e da autoetnografia para pesquisa na prática artística*, Fortin destaca que a pessoa que conduz a investigação é indissociável da produção da pesquisa. Por que, então, não olhar para si e escrever a partir da própria experiência na sala de aula, nos espaços da escola e na interação com a juventude?

A etnografia, pensada no campo da dança, mais do que a seleção de entrevistas e observações de campo, requer uma experiência que permita o ir e vir entre as dimensões pessoais e culturais a fim de “colocar em ressonância a parte interior e mais sensível de si” (Fortin, 2009, p.83). Nesse processo, os dados etnográficos emergem também de uma presença sobre o campo, inclusive de expressões pessoais.

Durante muito tempo, na antropologia tradicional, o pesquisado era o “outro”, o distante, aquele que não fazia parte do grupo, que tentava traduzir e conhecer. O “outro” era visto como exótico. Ao longo do século XX, no entanto, as distâncias que separavam o etnólogo do seu grupo tornaram-se cada vez menores. Lévi-Strauss teve um papel importante nessa mudança de consciência, conferindo um sentido mais horizontal às crenças e práticas sociais. A ideia do fazer antropológico, antes marcado pela distância cultural e geográfica, foi trazido para o “somos todos nativos” (Geertz, 1978) e com a proposta da “antropologia em casa”, como pondera Peirano (2008). Assim, a etnografia deixa de depender das clássicas “grandes travessias”, e passa a se basear na potencialidade do estranhamento e na necessidade de examinar o motivo de certos eventos, vividos ou observados.

Nesse sentido, na minha pesquisa, o campo era a escola. Eu estava no meio do outro: enquanto professora e pesquisadora, estabelecia relações de diálogos com os jovens e professores, experimentava vivências próximas que geravam implicações éticas e metodológicas com complexidades específicas. Havia um jogo de aproximações em todos os níveis, similaridades, simetrias e assimetrias (Damásio, 2022).

Gilberto Velho (1978) me leva a refletir sobre o que é “familiar” não nos é, necessariamente, conhecido, e que o processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confortar diferentes versões e interpretações sobre situações e fatos. A antropologia, nesse sentido, nos auxilia em olhar para o que nós é familiar de modo a estranhá-lo, e tornar o que era conhecido em uma percepção diferente. Por mais aulas de dança que eu já tenha ministrado em diversas escolas públicas, isso não significa que conheço as perspectivas dos diferentes jovens que são meus interlocutores, tampouco as relações e regras que se estabelecem no meu campo de pesquisa. Dessa forma, é preciso estar atenta para o que me proponho a conhecer não seja comprometido pelas minhas vivências e expectativas como professora de dança, e esse é um processo que envolve algumas dificuldades.

O “outro”, na minha pesquisa, são os jovens. Eles foram meus interlocutores, as pessoas com quem dialoguei, troquei vivências e estabeleci conexões. Minha posição de professora e pesquisadora, de certo modo, me gerava aproximação. A proximidade com a escola me ajudou a criar laços de conexão com o campo e com os interlocutores. Na tentativa de identificar como a dança produzia juventudes naquela instituição de ensino, bem como detectar algumas alteridades de sentidos e significados construídos ao longo dos processos educativos. Meu processo etnográfico se produzia a partir dos jovens dessa instituição e não de um ponto de vista distanciado, superior ou privilegiado (Cesarino, 2017).

Dados etnográficos não existem fora de um contexto, eles são criados a partir das minhas relações e reflexões, que posteriormente, ganharam sentido quando percebi que os jovens daquela escola eram, de fato, a minha pesquisa. A intencionalidade de ouvir os jovens possibilitou o desenvolvimento da investigação. Assim, não há fórmulas rígidas ou engessadas para realizar pesquisas de campo (Damásio, 2022), e muitas vezes não sabemos quais caminhos a pesquisa percorrerá, são essas conexões em processo que fazem a nossa pesquisa acontecer. As trocas contínuas e diálogos com meus interlocutores junto com a observação participante foram cruciais para o desenvolvimento da minha pesquisa.

Concordo com Peirano (2008), no artigo *Etnografia ou teoria vivida*, publicado pelo Núcleo de Antropologia da USP, ao afirmar que uma boa etnografia não é apenas uma metodologia ou prática de pesquisa, mas uma teoria vivida. O diálogo entre etnografia e teoria cria condições para o fazer antropológico.

No fazer etnográfico, a teoria está, assim, de maneira óbvia, em ação, emaranhada nas evidências empíricas e nos nossos dados. Mais: a união da etnografia e da teoria não se manifesta apenas no exercício monográfico. Ela está presente no dia a dia acadêmico, em sala de aula, nas trocas entre professor e aluno, nos debates com colegas e pares, e, especialmente, na transformação em “fatos etnográficos” de eventos dos quais participamos ou que observamos. Desta perspectiva, etnografia não é apenas um método, mas uma forma de ver e ouvir, uma maneira de interpretar, uma perspectiva analítica, a própria teoria em ação (Peirano, 2008, p. 3).

Em alguns momentos, aquilo que eu havia estudado sobre etnografias e teorias antropológicas me distanciava dos jovens com os quais, ao mesmo tempo, eu buscava me aproximar. O conhecimento antropológico me provocava a me distanciar e a fazer uma percepção analítica do outro, em busca de semelhanças e diferenças. Muitos autores clássicos, como Malinowski (1979), descrevem como devemos nos colocar em campo com nossos diários de campos e com a fidedignidade da realidade. No entanto, mesmo com as críticas pós-coloniais e modernas, os debates de ficcionalidade dos nossos textos ainda não foram superados (Damásio, 2022).

A autoridade etnográfica que percebo nos textos escritos, pelos distanciamentos das relações com os pesquisados, acontece sob essa necessidade de criar o “outro” para construir uma autoridade de narrar sobre esse outro e alimenta uma ideia de cientificidade e neutralidade objetificando o conhecimento (Said, 2011). E essas ideias não são ideias superadas, ainda aprendemos a operar a partir desses princípios de que o estranhamento é necessário. Estranhar é diferente de criar um “outro distante” sendo que o outro de algum modo faz parte da minha trajetória.

Meu campo, que é a escola pública, é também meu ambiente de trabalho, um espaço onde tenho histórias, onde as histórias dos jovens são contadas. Suas etnografias particulares afetam suas vidas, impactam a escola, afetam as relações e afetam também o meu modo de ver e pensar a minha prática e a de outros professores na escola. Trata-se, portanto, de um processo antropológico de fazer pesquisa por meio de aproximações e reconhecimentos entre a escola, a antropologia, a juventude e a dança. Desse modo, para esta pesquisa, como afirma Peirano (2014) a etnografia não é apenas um método, mas é também teoria vivida.

Durante todo o programa de pós-graduação em mestrado na Antropologia, li textos e estudei teorias que apontavam para o que deveriam ser feitos em campo. Foram etnografias clássicas que ensinavam a fazer etnografia e me trouxeram uma bagagem que sem esses estudos esta pesquisa não seria possível. Porém, a minha atuação em campo não ocorreu somente sobre os meus conhecimentos antropológicos, mas também foi atravessada pelas minhas subjetividades (Silva, 2017). Subjetividades estas que são produzidas e alteradas no campo, a

partir das experiências, narrativas e vivências. Meus escritos são, portanto, resultado das escutas e das percepções dos jovens. A construção de conhecimentos não se dá apenas pela escrita, mas por um trabalho que reúne vivências, práticas e aprendizagens dados ao corpo que são compartilhadas, e que não foram feitas sozinha, mas sim em conjunto (Santos, 2023). Esta dissertação, nesse sentido, teve muitas vozes, interpretações e reflexões. Vozes dos jovens e professores que estão na escola pública com diferentes conflitos, percepções e visões e que contribuíram para produzir esse texto.

Busco, a partir disso, construir uma etnografia como antropóloga que narra sua própria “paisagem”, com uma antropologia que promova mais aproximações do que distanciamentos na pesquisa. Uma antropologia da aproximação, atravessada não apenas pelo observar, ver, escrever, distanciar, estranhar, mas também em aprender que, nesse outro, também está localizado o meu eu (Damásio, 2022). Narrar a escola, os jovens e as aulas de dança é também o meu lugar de narrar minha história, como professora da rede pública estadual, mulher, mãe e futura antropóloga, em uma relação de encontros e desencontros comigo mesma, que me auxilia a pensar sobre a minha posição na escola, na dança e na antropologia. Como futura antropóloga, estou sempre disposta a reavaliar e ampliar o universo pesquisado, para contribuir para desvendar novos caminhos e modificar a nossa compreensão sobre o mundo em que vivemos.

Parto do pensamento de Peirano (2008), de que todo antropólogo está constantemente reinventando e repensando a antropologia. E isso desde sempre:

De Malinowski encontrando o kula entre os trobriandeses; Evans-Pritchard, a bruxaria entre os azande; Florestan, revendo a guerra tupinambá nos arquivos. Antropólogos hoje, assim como nossos antecessores, sempre tivemos/temos que conceber novas maneiras de pesquisar – o que alguns gostam de nominar “novos métodos etnográficos”. Métodos (etnográficos) podem e serão sempre novos, mas sua natureza, derivada de quem e do que se deseja examinar, é antiga. Somos todos inventores, inovadores. A antropologia é resultado de uma permanente recombinação intelectual (Peirano, 2008).

Meu compromisso com o fazer antropológico tem se orientado por um formato que envolva sensibilidades, afetos e aproximações, aspectos antes excluídos e deslegitimados pela antropologia tradicional. O que busco é uma antropologia contemporânea que lida com o que é de perto. Como pontua Clifford (1986), a concretização textual da autoridade é um problema recorrente para experimentos em etnografia. A etnografia realizada na escola com jovens, nos apresenta potencialidades para repensar a autoridade criada dentro do texto e para além dele. Pensar sobre como produzimos conhecimentos legitimados academicamente nos leva a

repensar pressupostos clássicos e metodológicos de campo, a partir de uma descolonização das metodologias etnográficas. Peirano (1992) já nos levava a pensar nas “antropologias no plural”.

A discussão neste capítulo é, portanto, um exercício de reflexão sobre minha posicionalidade em campo de como entendi minha pesquisa e o próprio fazer antropológico. Segundo Clifford (1986), existe uma ficcionalidade da escrita e uso de estratégias de construção de verdades textuais, mas também existem parcialidades das histórias que contamos e das quais vivenciamos.

Podemos, então, afirmar que a superação das ideias de parcialidade, neutralidade e objetividade nas pesquisas ainda se mostra um desafio persistente, dadas as limitações encontradas em termos de reflexões e posicionalidades. O que temos são pesquisadores, em uma antropologia contemporânea, que buscam transformar a antropologia a partir de críticas e agenciamentos nas últimas décadas (Abu-Lughod, 2018). Minha posição no campo como pesquisadora, futura antropóloga, mulher, cisgênero, mãe e professora de dança subverte a expectativa dessa alteridade que se constrói sobre o outro e que impõe uma objetividade absoluta. Busco, assim, um diálogo com estudos da antropologia contemporânea para produzir uma etnografia em que escrever sobre jovens e dança atravesse a experiência de estar em campo, e em que as narrativas da juventude sejam ouvidas e representadas nesta pesquisa.

CAMINHOS E DESLOCAMENTOS NO MEU CAMPO DE PESQUISA: QUESTÕES ÉTICAS, POLÍTICAS E METODOLÓGICAS

Neste capítulo, elegi expor alguns caminhos importantes que possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa. A necessidade de unir duas áreas de conhecimento, a dança e a antropologia, nesta dissertação foi inspirada por certos encontros e afetações. O desejo de identificar as relações que são construídas pelos jovens por meio do ensino da dança e perceber como ela produz juventude a partir de um olhar antropológico fez com que esta escrita percorra caminhos, deslocamentos e tensões vivenciadas durante o campo de pesquisa.

Assim, os caminhos, escolhas éticas, políticas e metodológicas que discorro nesta pesquisa não estão dissociados do meu corpo, das minhas experiências e das implicações que me atravessam como professora de dança da rede estadual. Os múltiplos encontros e tensões que afetaram meu corpo, conseqüentemente, estarão presentes nesta pesquisa e ao longo de toda esta dissertação.

Quando escrevi o pré-projeto do mestrado, estava certa de que meu campo de pesquisa seria uma escola estadual de Goiânia que tivesse a dança na rotina escolar. Porém, ao delimitar as escolas estaduais em Goiânia, detectei que poucos professores concursados em dança

estavam atuando em sala de aula. A maioria desses professores estavam ocupando outros cargos dentro das instituições estaduais, muitos deles na coordenação de projetos da escola, no Núcleo Diversificado. Ou seja, são poucos professores de dança concursados que estão na sala de aula ministrando dança, visto que ocorreram somente dois concursos no estado de Goiás para área específica de dança, que ambos realizados em 2010.

Esse fato é uma realidade no quadro dos professores do estado de Goiás. Na minha atuação, nos últimos anos, também não ministrei aulas de dança desde 2018, período em que estava dirigindo a coordenação de projetos do Núcleo Diversificado, como projetos de protagonismo juvenil, iniciação científica e as eletivas nas escolas integrais. Diante dessa realidade, tive que realizar uma seleção do meu campo: conversei com diversos professores de dança concursados para verificar as escolas em que eles estavam atuando e se estavam ministrando aulas, e foram poucas as opções, pois a maioria dos professores com quem dialoguei estava fora da sala de aula.

Nas minhas buscas, dialoguei com uma professora de dança concursada, com quem já havia feito alguns cursos de formação do estado em dança, ela me contou que estava trabalhando em projetos de dança em uma escola estadual de ensino regular, no Ensino Fundamental II, no bairro Jardim América. Nesse diálogo, vi a possibilidade de essa escola se tornar o meu campo de pesquisa.

A dança, nessa escola, é trabalhada após o horário de aula dos jovens, na extensão de turno, momento em que se desenvolvem os projetos da escola que envolvem música e dança. Esses projetos, segundo o relato da professora de dança, são desenvolvidos de forma multidisciplinar aliados às demais disciplinas da escola, por meio de disciplinas eletivas. Fui então visitar informalmente a escola, conversar com o diretor e com a professora, e conhecer os projetos da escola.

No ano de 2024, os professores do colégio estavam desenvolvendo quatro projetos diferentes que articulam dança, música e teatro ofertados durante o ano letivo aos alunos. Dessa forma, percebemos que os conteúdos nessa escola não são abordados de forma isolada, o que contribui significativamente para aprendizagem dos jovens. Assim, por meio dos projetos de música, do teatro e dança, os alunos passam a ter mais afeição pelas disciplinas; diversos conteúdos podem virar música, teatro e dança, e essa interdisciplinaridade contribui para evolução dos jovens. Segundo Barbosa (1975), nas escolas o ensino das artes não deve ser posto como uma disciplina complementar, mas como uma ferramenta de aprendizagem. Foi então nessa percepção da relevância que essa escola dava aos projetos de artes e como os inseria no cotidiano dos jovens, que me campo se delimitou.

Minha pesquisa se deu, então, por meio de uma pesquisa etnográfica, com uma abordagem qualitativa e com observação participante, na qual dialoguei com os jovens interlocutores desta pesquisa. A observação participante, no campo da antropologia, tornou-se popular com Malinowski (1979), na obra *Argonautas do Pacífico Ocidental*, em que descreve a experiência do que chama de observação participante. Ao estudar as trocas dos nativos das ilhas Trobriand, na Polinésia, ele percebe que só conseguiria entender o sistema a partir do ponto de vista do nativo.

Ao iniciar as idas ao campo, minha coleta de dados se deu por meio da observação dos jovens em movimento na sala de aula de dança. Assim, pude perceber como o professor guiava os outros jovens e, posteriormente, nutrir o caderno de campo com descrições. O caderno de campo foi parte integrante de todas as aulas observadas durante o período de junho a novembro de 2024 em que estive em campo. Procurei fazer conexões e diálogos com os jovens e o professor, registrar o máximo de impressões e anotações sistemáticas no caderno de campo (Cardoso de Oliveira, 1998). A partir da observação participante, o diário de campo se consolida como um dos principais instrumentos para registro da experiência etnográfica. Assim, todos os dias que chegava do campo com meu caderno de campo, eu nutria meu diário de campo com descrições.

Dessa forma, o campo dessa pesquisa foi composto por cada um desses caminhos e deslocamentos: diálogos, desencontros, diários e cadernos de campo, observação participante, e registros audiovisuais, como fotografias, filmagens, gravações de áudios, e outros registros feitos com meu celular, que me permitia registrar com maior agilidade os momentos em que aula acontecia e garantiu um acervo de dados para interlocuções na pesquisa, presentes ao longo de toda a tese por meio de fragmentos dos meus cadernos de campo. Importante dizer que todos esses instrumentos utilizados preservaram a identidade dos interlocutores desta pesquisa e contaram com o livre consentimento esclarecido de cada um deles.

Sobre as questões éticas que envolvem esta pesquisa, o projeto foi encaminhado para Secretaria de Educação de Goiás (SEDUC-GO), para a gestão da escola e para a professora de dança, que autorizaram a pesquisa. Com as assinaturas desses órgãos, o projeto foi anexado à plataforma Brasil do Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás, tendo cumprido todos os requisitos estabelecidos e recebido aprovação para início da pesquisa.

Para a participação nesta pesquisa os jovens deveriam ser voluntários e se enquadrar no critério de estar matriculado no projeto de dança na escola e cursar o Ensino Fundamental II. Como a pesquisa foi desenvolvida com jovens, foi necessário a submissão ao comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás. Foi elaborado um termo de Consentimento Livre esclarecido

(TCLE) para os jovens e responsáveis, conforme exigido pelo Comitê Brasileiro de Ética em Pesquisas. A partir desse termo, os jovens e seus pais foram informados sobre os procedimentos que seriam realizados ao longo da pesquisa e sobre o caráter voluntário da participação, sendo garantido que, em caso de desistência a qualquer momento, o jovem não sofreria punição ou prejuízos. Os objetivos da pesquisa, assim como a forma de realização dela, foram apresentados aos jovens de forma oral e por escrito, através do TCLE, que foi aplicado no início do estudo e durante a coleta dos dados na pesquisa de campo

No entanto, conseguir a autorização dos pais para realização da pesquisa requer compreensão sobre a necessidade da participação dos jovens e sobre a importância da pesquisa, pois muitas vezes, os responsáveis demoram a dar retorno, o que dificulta o processo da pesquisa. Ao elaborar o termo de consentimento, tivemos o cuidado de utilizar uma escrita simples e adequada aos jovens e aos pais. Porém, tive bastante dificuldade com o retorno dos termos de consentimento entregue aos pais, pois poucos alunos retornavam com eles assinados. De um total de 17 alunos, consegui o retorno de 10 consentimentos, com os quais a pesquisa foi realizada. A princípio poucos jovens demonstravam interesse e entusiasmo em participar da pesquisa. No entanto, ao longo das idas ao campo com a construção das relações estabelecidas com os jovens, ficou perceptível que eles se envolviam bastante com as atividades propostas nas aulas e estavam dispostos a colaborar com a pesquisa.

A partir da vivência no campo, tanto na escola quanto com os jovens, percebo que muitos traços formam diferentes relações, que envolvem identidades, conflitos e experiências corporais. Percebo que inúmeras relações se formam, e que existem juventudes muito distintas. Existe um grupo de adolescentes com cabelos longos, roupas pretas e blusões largos; outro grupo que adora esportes; algumas alunas que desfilam seus corpos com camisetas amarradas; outros mais tímidos, que ficam mais isolados. São corpos de todas as formas, em movimentos, em relações e em conflitos, formando juventudes muito plurais. Observando isso, incluí como técnica de coleta de dados a realização de entrevistas com os jovens, com perguntas espontâneas e pré-estabelecidas, com o intuito de ter uma maior proximidade e interação com essas juventudes. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi selecionada uma amostra de 10 jovens e de 01 professor de dança da unidade escolar pesquisada.

Na entrevista semiestruturada, abordei perguntas que buscavam promover um encontro entre os jovens, a dança e a escola como: O que é ser jovem? Que ideias você tem sobre seu próprio corpo? Quais são suas angústias, medos, desejos? Quais são suas expectativas de futuro? Como você compreende questões de raça, gênero, idade, sexualidade, classe, corporeidade? Quais conflitos permeiam suas relações? Que violências você já sofreu? Essas

violências afetam sua vida e seu futuro? Quais conflitos geracionais observam na escola? O que é dança para você? Quais estilos de dança vocês gostam e experimentam? A dança contribui para transformar as juventudes?

As respostas revelaram uma enorme variedade de movimentos, conflitos e construções. A etnografia, em uma perspectiva antropológica, não pressupõe resultados, no sentido de predeterminar os resultados da pesquisa; ela permite que o campo nos ensine. Como pesquisadora, procuro permanecer flexível, permitindo que as experiências em campo moldem minhas linhas de investigação (Buckland, 2013). Dessa forma, realizei uma intervenção em campo com os jovens que trouxe à discussão os marcadores sociais da diferença, formados em nossa sociedade. Inicialmente fizemos uma roda de conversa, na qual foram ressaltados alguns conceitos sobre os marcadores. Esse encontro denominado de “Museu das narrativas”, cujo objetivo foi ouvir narrativas que levassem à reflexão sobre os marcadores sociais com os jovens e perceber como eles afetam as trajetórias de vidas diante das violências e preconceitos.

Ao longo deste trabalho, procuro estabelecer uma estratégia textual que chamo de “narrativas da juventude”, em que a etnografia foi indispensável para compreender as subjetividades dos jovens que são atravessados pelos marcadores sociais da diferença. Além disso, é preciso ter sensibilidade para escutá-los (Favret-Saada, 2005).

Considero a participação dos jovens nesta pesquisa de fundamental importância, pois os compreendo como atores sociais, sujeitos da própria história e de conhecimento, que precisam ser ouvidos nas pesquisas. Ao realizarmos etnografias das narrativas da juventude, garantimos a esses jovens o direito à voz, de serem ouvidos e de disputar autoria de discursos produzidos sobre si. Ouvir o que os jovens têm a comunicar valoriza o que eles têm a dizer e nos permite ressignificar nosso modo de pensar sobre eles e sobre as nossas práticas.

Suely Kofes nos mostra que narrativas (auto) biográficas ainda sofrem resistência enquanto objeto e campo antropológico, sendo muitas vezes considerados meros depoimentos orais e não enquanto potencialidades que constituem experiências, sentidos, relações. Nesse sentido, para Kofes (1994) a narrativa é o ponto de partida e de chegada para a realização científica. Assim, sigo a elaboração kofesiana de tramar, tecer, entretecer uma etnografia por meio de narrativas, silêncios, percursos, compartilhamentos de angústias, conflitos e desafios das juventudes.

Concordo com Kofes (1994) ao afirmar que narrativas autobiográficas são “interpretações individuais de experiências sociais” (Kofes, 1994, p.118). Nesse sentido a elaboração dessa dissertação busca as narrativas da juventude como ferramenta substancial para

o entendimento, interpretação e análise das relações, contatos e interações dos jovens pesquisados.

Como futura antropóloga, preciso ser cautelosa com as generalizações e com a ideia de imparcialidade, sem me distanciar do que descrevo e para não produzir discursos homogeneizantes e de autoridade, que não são capazes de transmitir as experiências das juventudes. Proponho experimentar a realização de uma etnografia com narrativas do particular. Ao contar histórias sobre jovens específicos, situados no tempo e no espaço, em uma perspectiva que permita reconstituir o entendimento dos jovens, as relações, e interpretações daquilo que eles próprios dizem e fazem. Indivíduos enfrentam escolhas, disputas, conflitos, violências e desejos. Quero dar mais atenção ao jovem em particular e às suas relações do que às afirmações teóricas sobre o assunto. Embora tenha que selecionar o material coletado nesta pesquisa, procurei ter a sensibilidade de resgatar ao máximo as narrativas dos jovens pesquisados.

JUVENTUDES PLURAIS

O ambiente escolar é marcado por inúmeras disputas e por uma complexa teia de relações. Assim, fazer pesquisa etnográfica na escola não significa apenas manter uma interlocução com a juventude que está na escola, os jovens são influenciados pelas dinâmicas das forças que compõem esse espaço (Neto, 2023). A escola é um espaço que gera uma infinidade de relações, normas, descobertas, códigos morais e de identidade, então ela se torna um espaço crucial para analisarmos as fases da vida como infância e a juventude.

Ao pensarmos o corpo dos jovens nas aulas de dança nas escolas, não podemos desconsiderar o curso de vida em que se encontram. São jovens na fase do Ensino Fundamental II, entre 13 e 16 anos, uma linha divisória entre a infância e a vida adulta. Trata-se de um critério de idade imposto no marco da temporalidade capitalista ocidental, pois as fronteiras entre as idades pelas quais os indivíduos passam não são as mesmas em todas as sociedades.

Phillipe Áries (1981), em *História Social da criança e da família*, apresenta esse mesmo pensamento de que infância e adolescência são invenções histórico-culturais, construções do Ocidente, o que nos leva a compreender que, em outras sociedades, as ideias que temos sobre infância, adolescência e juventude não existem ou são formuladas de outra maneira.

Nesse sentido, na sociedade ocidental, observa-se uma necessidade social de dividir o curso de vida rigidamente em idades, ou seja, de fazer uma cronologização do curso de vida. (Debert, 1999). Mediar o curso de vida em anos biológicos tornou-se o modo mais objetivo de criar critérios para a atribuição de direitos e deveres aos indivíduos. É por meio dessa mediação

que se determinam estágios da vida de maneira universal. A cronologização institucionaliza o curso de vida e é a marca desse processo a escolarização universal, na qual as diferenças individuais são frequentemente ignoradas em favor da seriação e na definição padronizada dos currículos escolares (Groppo, 2004).

Dessa forma, a cronologização institucionaliza o curso de vida, atribuindo às categorias “adolescência” e “juventude” uma finalidade social, principalmente no que se referem aos direitos e deveres dos jovens. As legislações são elaboradas com base nas categorias etárias, que definem o período que os jovens devem frequentar a escola, quando devem ingressar no mercado de trabalho, quando começam a votar, a dirigir, ou a ter responsabilidades penais, entre outros direitos e deveres (Segato, 2023).

A juventude não é um fenômeno universal, como aponta Mead (1975), mas sim uma construção cultural. Em observações em Samoa, na Oceania, a autora identificou que os jovens eram considerados indivíduos autônomos e responsáveis, que desempenham papéis importantes na sociedade, uma concepção bem diferente da visão ocidental sobre a adolescência. Ruth Benedict (1934), por sua vez, analisou o padrão de criação de crianças dos povos Zuni, Dobu e Kwakiutl e encontrou significativas diferenças entre as responsabilidades atribuídas as crianças nessas diferentes sociedades. Assim como Mead em “Adolescência, sexo e cultura em Samoa”, Benedict em *Padrões de cultura* demonstrou que a adolescência é vivida de maneiras diferentes em diferentes culturas, e é uma fase crucial na vida das pessoas, marcada por experiências formativas que constituem o indivíduo. As duas antropólogas ofereceram contribuições para problematizar a ideia implícita de universalização dos jovens e crianças em direção a vida adulta.

A noção de juventude como um período de transição entre a infância e a adolescência surgiu apenas no final do século XIX. Antes disso, as crianças eram tratadas como “adultos em miniatura”, sem uma distinção clara entre as fases da vida. Essas delimitações foram construídas pelas posições e representações que cada cultura estabelece (Áries, 1981). A antropologia tem mostrado que essa fase da vida é vivida de distintas maneiras entre as diferentes culturas, e até mesmo dentro de uma mesma cultura.

Para Bourdieu (1983), as divisões entre as idades são construções arbitrárias que contribuem para a criação de estereótipos de infância, juventude e velhice. Essas classificações determinam o que cada grupo pode ou não fazer, tratando-se de uma divisão de poderes que impõe limites e produz uma ordem em que cada um deve se manter. A juventude, então, é construída socialmente nessa disputa de poderes entre jovens e velhos, o que constitui uma relação complexa entre a idade social e a idade biológica.

Ao falarmos dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar esses interesses a uma idade definida biologicamente, concordamos com Bourdieu (1983) sobre como a idade biológica é um dado social manipulável. É preciso considerar as diferenças entre as juventudes. Por exemplo, não podemos comparar as condições de vida, o mercado de trabalho, o tempo dos jovens, o estilo de vida, os sonhos e as expectativas dos jovens que possuem a mesma idade biológica, porém vivem em situações distintas, uns são somente estudantes e outros já trabalham. Pois encontramos diferenças em todos os domínios da existência desses jovens. Muitas vezes, o jovem que trabalha nem mesmo têm adolescência.

Le Breton (2017, p. 22) destaca que “a adolescência é para nossas sociedades um período mais ou menos longo entre infância e maturação social, um período de formação escolar e profissional”. Visto que, neste momento, não ocorrem apenas transformações corporais, mas também psicológicas e sociais na vida do sujeito, pelas mudanças nos papéis sociais, entrada no mundo do trabalho para alguns adolescentes e relacionamentos mais intensificados. A antropologia social tem nos mostrado em estudos que é na juventude que se desenvolvem a identidade, os conflitos e as experiências que são fundamentais para a vida e para formação das pessoas.

A distinção entre juventude e adolescência não é simples. Nessa fase, envolvem-se fatores sociais e culturais, mudanças corporais e fatores de autoidentificação por parte dos jovens e adolescentes (Neiva, 2022). O termo adolescência, do latim *adolescere*, significa crescer. Embora adolescência e juventude sejam termos usados de forma similar, a adolescência é definida como uma fase de transição entre a infância e a idade adulta, enquanto a juventude engloba um período que abrange a adolescência, mas não se limita a ela. A juventude continua por um período mais longo, no qual os jovens estão se preparando para a vida adulta.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, legislação dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil, a faixa etária que inclui a adolescência é de 12 a 17 anos. (Brasil, 1990). Mais recente, o Estatuto da Juventude definiu a juventude como a fase entre os 15 e 29 anos (Brasil, 2013). Portanto, os jovens desta pesquisa, com idades entre 13 a 16 anos, são legalmente considerados adolescentes e jovens.

Essa distinção entre esses dois termos não é algo muito claro dentro da Antropologia Social. De um lado, considera-se que não há distinção desses termos; de outro, entende-se como importante essa distinção, uma vez que a adolescência é um período específico que requer uma abordagem diferenciada. Os estudos em antropologia dão ênfase aos processos sociais, educativos e culturais constitutivos da adolescência.

É essencial pensar como indivíduos, no contexto de curso de vida, possuem diferentes ideias sobre um mesmo fenômeno, atribuindo aos mais jovens ideias de virilidade, violência, irresponsabilidade e paixão, e aos mais velhos, a sabedoria, ambição, a idade madura. A temporalidade, guiada pela perspectiva ocidental, nos leva ao pensamento de que jovens têm um campo de possibilidades, enquanto na velhice existem limitações. Áries (1981) ressalta que os tempos de classificação da periodização da vida são construídos de acordo com as relações demográficas, interesses políticos, econômicos e morais. A ideia de juventude é privilegiada ainda no século XVII, posteriormente a infância, no século XIX, e por último a adolescência, no século XX. Sendo que essas categorias estão ligadas a um tempo e contexto.

Há uma naturalização da adolescência e da juventude, como se todos os jovens compartilhassem as mesmas vivências e atitudes, desconsiderando que existem variáveis sociais, culturais, econômicas, emocionais e outras que tornam os indivíduos diferentes. A adolescência e a juventude, dessa forma, são marcadas como uma fase temporal relativa, que varia de pessoa para pessoa. No estudo antropológico, considerar o curso de vida das pessoas é fundamental, pois as grades de idades não são as mesmas e carregam significados específicos para cada grupo social.

Henning (2014) intitula como “sensibilidades geracionais” aquelas que estão atreladas às temporalidades experienciadas pelos indivíduos em contexto político, social, histórico, identitário e afetivo. Posso pensar que, em campo, os jovens operam diferentes “sensibilidades geracionais” em relação ao mercado de trabalho, à preocupação com o futuro, à sexualidade, entre outras. Ao mesmo tempo, essas “sensibilidades geracionais” ajudam a organizar o mundo no “tempo”, no tempo presente, não apenas no futuro, e fazem com que a pesquisa entre jovens, com todas as tensões e conflitos, aconteça. Na dança, busco perceber as experiências vivenciadas por pessoas em momentos distintos do curso de vida, que são particulares e diversas.

Pode-se dizer que as diferenças entre as juventudes não são absolutas e variam conforme a cultura e a sociedade, deve-se levar em conta o contexto social e cultural que se analisa. A partir dessa perspectiva mais complexa de olhar e conhecer a adolescência e a juventude, o termo mais adequado seria falar em adolescências e juventudes (no plural), a visto que nenhuma adolescência e juventude é igual a outra.

Fachinetto (2010) aborda o conceito de juventude usando o termo “juventude plural” em uma perspectiva diferenciada do contexto universal, e é esse conceito que adotei na minha pesquisa. A autora opõe-se à relação da juventude e conflito e à visão de passagem pela

juventude como um processo natural, composto por fases problemáticas e preparatórias para a vida social.

Desse modo, entre os jovens do Ensino Fundamental II que farão parte desta pesquisa, não serão feitas distinções com base na idade biológica, pois levarei em conta o contexto social e cultural específico, entendendo que existem conexões complexas e indissociáveis relacionadas a questões como gênero, sexualidade, raça, classe social e corporeidades. A vida dos jovens, que antes ocupava um segundo plano nos estudos em antropologia, marcadas por uma visão passiva e simplista de aprendizagem cultural que subestimava as contribuições, passa por um novo paradigma, um novo olhar no qual os jovens são entendidos como construção social e constitutiva da sociedade.

Dessa forma, busco analisar a juventude através da “etnografia das narrativas da juventude”, nos apoiando nas narrativas de trajetórias de vida, considerando as múltiplas juventudes no ambiente escolar e observando as diferentes realidades sociais e culturais que ali perpassam. Ouvir as diferentes trajetórias dos jovens é o ponto fundamental desta pesquisa. O modo como cada pessoa percorre a trajetória de vida é marcado por diversas variáveis, no que tange ao gênero, à sexualidade, à raça, à classe social, à ideologia e à religião. É um processo diverso, complexo e múltiplo, em que as desigualdades estabelecem uma série de desafios e afetam as experiências individuais. Em outras palavras, essa fase pode ser mais fácil para aqueles que dispõem recursos econômicos e educacionais, ou para aqueles que não enfrentam o racismo estrutural, dificuldades econômicas ou violências de gênero

Por isso, considerar narrativas da juventude e cursos de vida dessas adolescências e juventudes tão plurais é importante para entendermos que a sociedade que eles estão vislumbrando para si mesmos e conseguirmos perceber as formas de ver o mundo e como isso reflete nos corpos e no lugar ocupado por eles na nossa sociedade. Considerar os cursos de vida torna-se uma análise possível das relações estabelecidas com a realidade que nos cerca e as perspectivas vislumbradas.

Analisar as transições que ocorrem ao longo do curso de vida, como estudos, trabalho, maternidade, sexualidade e o saber sobre a própria vida. Alinhadas com categorias ligadas aos interesses da nossa sociedade do seu tempo e espaço. Com isso, trilhamos uma antropologia que analisa o curso de vida e se preocupa com as complexidades que envolvem o ser humano e as mudanças de *status* que ocorrem ao longo desse caminho, que é plural (Damásio, 2022).

Dessa forma, um dos maiores desafios do espaço escolar é o reconhecimento do ser humano como plural, das diferentes trajetórias e cursos de vida. A escola, em tese, deveria ser um espaço onde os jovens possam compreender melhor os próprios percursos, um local

privilegiado onde as desigualdades existentes na sociedade não são reproduzidas. E permita aos jovens compreenderem o mundo em uma perspectiva de sensibilidade e alteridade, requisitos fundamentais na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, conduzir uma etnografia no contexto escolar com jovens vai além da simples compreensão da juventude nesse ambiente, envolve análise das relações geradas pelos processos educativos, bem como estruturas de poder que sustentam e hierarquizam os sujeitos nesse espaço. Reconhecemos que um desafio enfrentado pelo pesquisador é adentrar essas estruturas; como professora considero ocupar uma posição diferenciada, que me permite transitar com mais facilidade entre os jovens e professores e compreender mais de perto a complexidade dessas relações.

4 COMO É A DANÇA EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Nessa escola estadual de Goiás a dança é trabalhada após o horário de aula dos jovens, durante o período de extensão em que são desenvolvidos os projetos da escola que envolvem música e dança. Em entrevista, a professora relatou que trabalha com projetos nesta unidade escolar desde 2010, e que o projeto é escolhido no início do ano letivo junto ao grupo de professores das áreas de artes da escola, dança e música (coral). Esses professores, que trabalham juntos desde 2018, articulam de forma interdisciplinar a arte nas demais disciplinas das escolas, oferecendo aos jovens a possibilidade de optar por qual projeto eles querem participar.

Em 2024, os professores do colégio desenvolveram quatro projetos diferentes que articulam dança e música, e são ofertados durante o ano letivo. Dessa forma, percebemos que os conteúdos nessa escola não são abordados de forma isolada, o que contribui significativamente para aprendizagem dos jovens. Por meio dos projetos de música e dança, os alunos passam a ter mais afeição às disciplinas, já que diversos conteúdos podem virar música e dança e essa interdisciplinaridade contribui para evolução do desenvolvimento dos jovens. Segundo Barbosa (1999), o ensino das artes nas escolas não deve ser posto como uma disciplina complementar, mas como uma ferramenta de aprendizagem para todas as disciplinas.

Sendo assim, esses projetos abrem um leque de possibilidades para o trabalho de diversas disciplinas, bem como para a abordagem de diferentes temas da nossa sociedade, o que demonstra que, por meio das artes (música e dança), existem outros recursos didáticos que não se resumem aos livros utilizados na sala de aula. Não posso deixar de mencionar que, na educação, a função da música e da dança é proporcionar a aprendizagem integral dos jovens, levando-os à aquisição de conhecimento e ao desenvolvimento dos sentimentos e ideias, o que contribui para o aprimoramento de habilidades no decorrer do curso da vida.

As artes fazem parte do nosso cotidiano desde a infância até a vida adulta, influenciam nossas emoções e colaboram com os nossos desenvolvimentos. Por esse motivo, elas se inserem dentro das escolas, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, a Lei 13.278/16 e a BNCC (2018). Esses documentos determinam que as artes visuais, a música, o teatro e a dança são conteúdos obrigatórios, inseridos nos componentes curriculares de Artes, e devem ser abordadas como áreas de conhecimento, colocando a cultura como parte da formação dos indivíduos no Ensino Fundamental. Além das aulas de artes, as escolas podem (e devem) desenvolver projetos que contemplem essas expressões artísticas, inserindo-as no cotidiano dos

jovens. A presença de projetos como os desenvolvidos nesse colégio estadual demonstra a relevância atribuída aos conteúdos de arte nesta unidade escolar.

Quando, em entrevista, perguntei aos jovens se já tinham contato com a dança antes, até mesmo na infância, praticamente todos responderam que esse contato ocorreu apenas na escola, nas aulas de dança. Por isso, Marques (2012) nos apresenta o principal motivo da presença da arte na escola: o acesso. A arte é um conhecimento universal, ao qual todos devem ter direito.

Apesar de toda modernização da cidade de Goiânia, ainda é necessário pensar em formas de incluir a população em políticas públicas voltadas à cultura, bem como garantir condições de acesso para que adolescentes e jovens tenham oportunidades de conhecer, vivenciar e apreciar a diversidade de produções existentes. Segundo Ane Mae Barbosa (1999), os jovens precisam ter oportunidades de expandir os conhecimentos sobre o país em que vivem. Sendo assim, a escola, junto com as aulas de dança, torna-se o espaço em que os alunos podem conhecer, vivenciar e ter experiências com as artes.

PROJETO ARCA DE NOÉ: DINÂMICAS CORPORAIS E ESPAÇOS OCUPADOS PELOS JOVENS

Durante todo o período que estive em campo, de maio a novembro de 2024, presenciei a execução do projeto interdisciplinar *Arca de Noé*. Trata-se de um projeto executado pelos professores de dança e música com os jovens do Ensino Fundamental II. Esse projeto fará parte da pesquisa, assim como os jovens e a professora de dança. O projeto é desenvolvido pelo grupo de professores da área de Artes e funciona como um apoio educacional que utiliza a arte como complemento ao ensino regular, oferecido gratuitamente aos jovens do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, durante o contraturno escolar.

Trabalhar projetos de Artes na escola reforça a necessidade da música e da dança não serem trabalhadas somente em situações isoladas, como em datas comemorativas, pois os projetos garantem sua aplicabilidade na sala de aula durante um longo processo educativo na escola. Segundo o Projeto Político-Pedagógico da escola, os projetos visam à formação integral dos jovens da escola. A escola, portanto, não se preocupa apenas com os conteúdos das disciplinas, ela oferece atividades que promovem o desenvolvimento intelectual, corporal, social, físico e emocional dos jovens, dentro e fora da sala de aula. Considera-se, assim, os projetos como atividades extracurriculares importantes nesse processo, capazes de gerar benefícios aos jovens envolvidos.

Solicitei à professora o projeto escrito da eletiva de dança, porém o documento se mostrou bastante superficial, apenas com informações de como o projeto funciona na escola, sobre horários de início e término, de como se dará a escolha dos jovens participantes, de que

as produções no projeto serão expostas em forma de culminância e que os participantes das atividades do projeto terão notas e conceitos a mais nas disciplinas. No entanto, o projeto não detalha a metodologia utilizada pela professora durante o desenvolvimento. Nesta pesquisa, então, trarei reflexões diante do que acompanhei durante o período em que estive em campo como observadora participante.

Em um primeiro momento, pensei que o projeto *Arca de Noé* tivesse a ver com a referência bíblica; somente com as idas a campo pude perceber que o projeto não tinha a ver com essa referência e sim com a obra de Vinicius de Moraes (1980) (músico e compositor brasileiro). Vinicius de Moraes foi um dos mais importantes compositores da Bossa Nova e criador de um clássico da música infantil: o disco *A arca de Noé*, lançado em outubro de 1980. As canções desse disco são cantadas por vários artistas, entre eles Chico Buarque, Milton Nascimento, Elis Regina MPB-4 e Alceu Valença. *A Arca de Noé* fala sobre vários bichos como *A foca*, *O pato* e *A arraia*), sobre coisas (como *A casa*, *A porta*, *O relógio*) e sobre a natureza (*O girassol*). O projeto *Arca de Noé* foi trabalhado nas aulas de dança de modo que os poemas musicalizados de Vinicius de Moraes se transformavam em movimentos corporais e coreografias, que foram criadas a partir das referências dos animais, das coisas e da natureza. Alguns movimentos foram criados apenas pela professora e, outros, em atuação conjunta com os jovens.

Nesta seção, farei breves descrições sobre as aulas de dança e as dinâmicas corporais que ocorreram com os jovens durante o desenvolvimento do projeto *Arca de Noé*. Meu intuito é mostrar como a dança aparece nos corpos e nos movimentos dos jovens e como ela se desenvolve nos espaços da escola, de forma a compartilhar um olhar das dinâmicas que acontecem na sala de aula.

A primeira descrição envolve o primeiro momento da aula de dança, momento em que, geralmente, a professora repassava a coreografia já criada por ela aos jovens. O poema musicalizado trabalhado era *A foca*. Nesse momento, os alunos estavam espalhados pela quadra, em formações organizadas em uma configuração espacial de duas fileiras, e os alunos utilizavam o bambolê como adereço para coreografar.

Segundo a professora, em entrevista, o projeto *Arca de Noé* não trabalha com um estilo próprio de dança. Ela afirma que trabalha “com dança criativa, com pinceladas de orientações de formação, espaço, técnicas variadas e preparação para apresentação junto à integração com o coral, onde a principal técnica utilizada nas aulas é a expressão corporal”. O projeto *Arca de Noé* proporciona melhoria na coordenação motora, desenvolvimento da criatividade, aumento da autoconfiança e melhora da integração social dos jovens.

A aula sempre era dividida em dois momentos: um, em que a professora passava os passos da primeira coreografia; e outro, em que os jovens criaram a coreografia em grupos separados. Eles eram divididos em grupos referentes a três poemas musicalizados: *O pato*, *A casa* e *O girassol*. Ao final da aula, os grupos se uniram novamente para apresentar as criações e juntar as partes, formando o todo da coreografia.

Esse primeiro momento, com a coreografia de *O pato*, era praticado por todos os jovens. A professora executava os movimentos e, por meio da observação e reprodução, os jovens os sistematizaram. Em alguns momentos, a professora se colocava à frente da turma para explicar os passos de dança específicos, de frente ou de costas. Dançava para que os alunos observassem o movimento proposto e, depois, tentassem executá-lo o mais próximo possível. O corpo da professora, naquele momento, era o modelo a ser observado e copiado dentro das possibilidades dos jovens. Isso implica, que os jovens primeiro se esforcem para compreender o modelo proposto para depois reproduzir nos próprios corpos.

Podemos pensar que, na escola onde se trabalha mais a exploração e a criação do próprio aluno, o aprendizado por passos não está presente. No entanto, essa é uma ideia equivocada. Outro ponto que temos que perceber é que essa cópia nunca será perfeita, pois cada jovem tem o próprio esquema corporal, e cada aspecto percebido por cada um será distinto. Uma sequência coreográfica requer articulação de diferentes partes do corpo, ritmo, tempo, intencionalidade e outros elementos, e cada jovem observa e seleciona o que considera mais fácil e mais prazeroso de fazer. A percepção sobre o movimento de cada jovem é única, e cabe a cada um se adaptar ao que entende e compreende dentro das suas próprias capacidades corporais.

A dança produzida pela professora nesse primeiro momento, envolve deslocamentos espaciais, saltos, equilíbrio e uso de bambolês, o que requer dos jovens um grande esforço corporal e apreensão dos conteúdos e técnicas propostas. Os jovens se posicionam atrás dela para tentar copiar os movimentos; eles buscam aprender os movimentos corporais que a professora executa. A professora adota uma forma pedagógica mais rígida, com uma forte preocupação em fazer com que os jovens dançam. A vantagem desse método é que se obtém uma resposta rápida dos jovens, que em poucas aulas já colocam os corpos para dançarem a coreografia. No entanto, muitas vezes os jovens não sabem o que estão reproduzindo, e tampouco compreendem os princípios corporais por detrás daqueles movimentos.

Figura 1 – Alunos dançando na quadra da escola, foto tirada no dia 03 de junho de 2024.



Fonte: a autora, 2024.

Muitas vezes noto que propostas de atividades em dança carecem de criatividade e inovação, restritas a repetir os mesmos movimentos, memorizar passos e imitar gestos que visam somente o domínio sobre o comportamento dos jovens, o que torna o movimento desprovido de sentido e significado e, contribui pouco para a aprendizagem deles. Entendo que esse tipo de atividade não enriquece a dança dentro da sala de aula. Os jovens por si só, são criativos, almejam experimentar e conhecer movimentos diferentes. Restringir-se somente à repetição e à mecanização é limitar as potencialidades dos jovens.

Apesar de nós, professores de dança, adotarmos essa prática de ensaios com reprodução de movimentos, devemos entender que a dança na escola não deve ser algo mecânico e repetitivo, pois entendemos a dança como uma linguagem de expressão que deve ser parte integrante da formação global dos jovens. As coreografias devem colaborar com a aquisição de conhecimentos, sociabilidade, sensibilidade e criatividade. Caso contrário, o ensaio se torna uma mera atividade mecânica sem interação, sem sentido e sem a criação dos jovens.

Outro ponto a se notar é o uso do bambolê, adereço fundamental em uma das coreografias. Apesar de ser um objeto que complementa o movimento corporal, ele é um objeto que possui fortes significações de gênero aplicadas sobre ele. Talvez a professora, ao utilizar esse objeto, não tenha se atentado, ou sequer se dado conta que estava perpetuando estereótipos de gênero em suas aulas. Mas devemos pensar que a igualdade começa a ser construída até mesmo por meio dos objetos que escolhemos para as nossas práticas.

Os bambolês utilizados nessa prática eram velhos e com remendados, talvez por falta de recursos da escola ou pela pouca valorização que a escola dá a esses materiais, que são complementos das aulas de dança. Como professora, tive diversas vezes que levar meu próprio

material de casa para a escola a fim de promover atividades para os alunos, ou então utilizar materiais recicláveis para confeccionar equipamentos para as aulas de dança. Apesar de ser uma disciplina obrigatória nas escolas estaduais, noto que as necessidades que envolvem materiais vão muito além do mínimo obrigatório por lei. Muitas vezes, a falta de recursos e estrutura física prejudica os objetivos da aula.

Figura 2 – Alunos ensaiando coreografia com uso de bambolê no dia 20 de maio de 2024



Fonte: a autora, 2024.

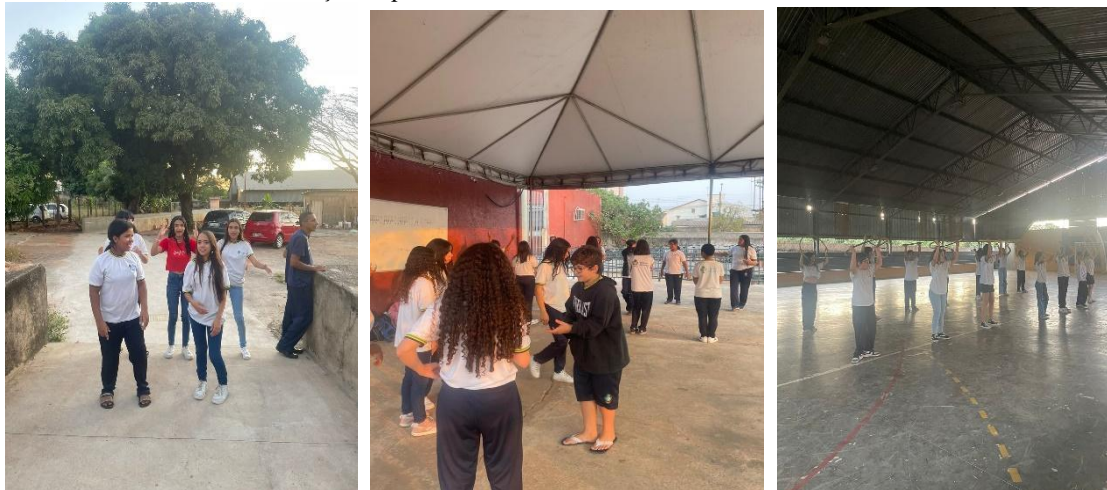
Ao andar pela estrutura da escola, vemos uma ampla estrutura na frente, com um grande pátio onde ocorrem o recreio e, algumas vezes, a aula de educação física e dança. Ao fundo desse pátio, há um prédio com dois andares onde se concentram as salas de aula. Seguindo por esse pátio temos um vasto espaço com um pé de manga e, ao lado dele, a quadra de esportes.

As aulas do projeto aconteceram, na maioria das vezes, na quadra da escola, que é compartilhada com as aulas de educação física. A estrutura da escola da escola não conta com uma sala adequada para desenvolvimento das atividades de dança, que se adaptam à quadra da escola. Em uma das aulas em que observei, a professora de educação física desceu para a quadra, e o espaço precisou ser dividido entre a turma de dança e a de educação física. De um lado os jovens dançavam; do outro, outros jovens jogavam bola. O barulho da turma de educação física atrapalhava a movimentação na aula de dança e a montagem da coreografia. A professora precisou se esforçar para ter atenção dos alunos e conseguir dar explicações dos passos. Até que decidiu encerrar a aula na quadra continuá-la embaixo do pé de manga.

O pé de manga também era um espaço bastante explorado pela professora na escola. Quando a quadra estava ocupada, a aula ocorria ali, em um espaço aberto. Muitas aulas ocorreram nesse espaço, do lado do pé de manga também havia uma tenda que ajudava a

proteger da chuva e do sol. Esse espaço era um espaço amplo, onde os jovens se dividiam em grupos, e cada um explorava o espaço montando suas coreografias que aconteciam em um segundo momento da aula que trarei relatos logo adiante.

Figura 3 – Alunos ensaiando espaço aberto da escola embaixo do pé de manga; Alunos em aula no espaço da tenda; Alunos em aula de dança na quadra da escola.



Fonte: a autora, 2024.

MEMÓRIAS CORPORAIS E PROCESSO DE CRIAÇÃO DOS JOVENS

No segundo momento da aula, os jovens são divididos em três grupos, e cada grupo cria uma coreografia para as músicas: *O pato*, *A casa* e *O girassol*. Os jovens, primeiro, escutam com atenção a música, pensam nos movimentos corporais que irão utilizar e, a partir daí, criam a coreografia em grupo, com base nas dinâmicas corporais do próprio corpo e dos colegas. Os movimentos iniciais muitas vezes são uma imitação do que a música descreve, ou uma reprodução do que eles já viram de dança em outros locais, muitos gestos influenciados pelas redes sociais.

Nessas atividades que requerem a criação, como professora, eu sempre me propunha a explorar as referências trazidas pelos jovens, os limites e as possibilidades que o corpo de cada um oferecia para a criação. A maneira que os jovens reproduzem movimentos durante uma sequência de coreografia pode ser diversa, o que acaba por provocar várias reflexões sobre a bagagem que os alunos trazem.

Meu foco como antropóloga era observar essa diversidade de movimentos, que podiam variar de acordo com os corpos, pois cada jovem colocava uma certa intenção no movimento. Estas seriam as memórias corporais, referências que os alunos já tinham incorporado, seja por interesses, gostos, trajetórias prévias na dança ou outras vivências. Alguns movimentos de

certos jovens eram mais discretos, outros mais expansivos; outros tinham movimentos vindos da dança de rua, do balé ou das redes sociais.

Acredito que uma grande parte do aprendizado em dança se dá pela transmissão dos professores, mas, além disso, existe também a socialização de movimentos por parte dos jovens com seus colegas de turma (transmissão horizontal de conteúdos). Durante as aulas, os jovens observam os colegas dançarem, assistem e compartilham vídeos de dança pela internet, criam em conjunto os movimentos da coreografia, trocam ideias de passos e gestos, conversam, trocam incentivos. São múltiplas as possibilidades de experimentar e aprender a dança nesses momentos, que vão além da aprendizagem propriamente dita da sala de aula.

Em praticamente todas as aulas observadas durante o campo, nesse segundo momento da aula, os jovens participam do processo de criação das coreografias, com o auxílio da professora. Eles eram divididos em grupos de 4 a 5 jovens, nos quais articulavam os movimentos e trocavam passos entre si. Em algumas aulas, ao final, esses grupos se reuniam para apresentar para os demais colegas o que eles haviam criado. Nesse momento, formava-se uma roda na qual o grupo se apresentava e os demais assistiam; ao final de cada apresentação e apreciação, os colegas aplaudiam e davam gritos, uma dinâmica que faz parte do ato de dançar e apresentar nas aulas de dança, soa como uma aprovação dos demais para aquele grupo que se apresenta. Como professora, posso dizer que essa prática de aplaudir após cada apresentação tem um sentido importante na dinâmica de incentivar os jovens.

Fica evidente que a aprendizagem em dança não pode ser limitada apenas a momentos de ensino formal na escola, visto que a transmissão de conteúdos nas aulas de dança ocorre também junto a momentos de sociabilidade entre os jovens.

Em algumas aulas, quando a coreografia já estava estabilizada pelo grupo, ele a apresentava aos demais jovens da sala. A maioria das aulas de dança que presenciei tinha essa dinâmica, quase todas marcadas pela execução de coreografias. Na metade do segundo semestre, esses ensaios se intensificaram devido às apresentações que os alunos teriam que realizar como culminância na mostra musical da escola.

No trabalho da dança na escola, combinar e recombinar qualidades de movimentos corporais em um determinado espaço é compor e criar movimentos dançantes usando alguns direcionamentos, objetos, músicas, dinâmicas e sensações. Essas combinações resultam em infinitas possibilidades de movimentos e novas descobertas. Em minhas experiências no trabalho com a dança, sempre percebi que os jovens adoram realizar trabalhos de criação; o interesse por processos criativos é tão grande que extrapolava a sala de aula.

Tenho defendido que a dança na escola não deva ter o ideal de formar bailarinos especialistas, ela abordar diferentes tipos de dança, trabalhar um amplo repertório que proporcione às jovens vivências de dinâmicas corporais diversas. Na dança, dá-se atenção ao desenrolar do movimento, como ele se realiza, quais partes do corpo são usadas para que ele aconteça, quais dinâmicas de tempo e espaço. Além disso, exercitam-se a capacidade respiratória, a coordenação motora, a flexibilidade, a força, a agilidade e outros aspectos motores. Ampliar a comunicação do corpo dos jovens leva-os a ampliar a percepção do outro e do mundo que os cerca.

[...] a maneira específica de perceber o meio ambiente, o seu jeito particular de expressar, através do movimento, as imagens poéticas diretamente ligadas à materialidade e à possibilidade corporal, todos esses fatores utilizados como suporte para a efetividade de sua 'comunicação' expressiva (Silva, 2001, p. 127).

O essencial da dança, portanto, não são as técnicas corporais ou a intervenção dos professores sobre os corpos, mas a maneira como os jovens irão agenciar esses movimentos nos próprios corpos. É necessário um processo educativo que respeite os corpos na heterogeneidade com que se apresentam nas aulas de dança e na forma em que eles se expressam.

Na dança, fala-se em ter consciência do corpo, de se conhecer, em se integrar com corpo, sendo esse mecanismo parte integral da pessoa no mundo. Dessa forma, na dança deve-se evitar pensar em dicotomias como corpo e mente, tão criticadas pela antropologia (Csordas, 2008) mas sim compreendê-la como articulação entre corpo, mente, percepção e contexto, que formam partes de um mecanismo que envolve o jovem em sua totalidade. E o contexto da escola possibilita aos jovens criarem e aprender com seus corpos.

Esses eventos etnográficos, relatados neste capítulo, buscam evidenciar como a dança era apropriada pelos jovens — aqui compreendidos como atores sociais — dentro de um contexto específico em campo. Observamos as relações que esses jovens construíram durante as aulas de dança, reconhecendo que a dança, nesse espaço, possui uma intenção e parte de princípios. Daí a importância de analisá-la como um objeto antropológico, pois ela se revela capaz de desvendar uma série de dinâmicas sociais complexas e significativas.

Esses eventos etnográficos relatados acima nesse capítulo, buscam evidenciar a maneira como a dança era apropriada em campo, nesse contexto específico, pelos jovens que são atores sociais, e a relação que estes criaram durante as aulas de dança. A dança, nesse espaço, tem uma intenção, parte de princípios, daí a importância da análise enquanto objeto antropológico, porque ela é capaz de nos revelar uma série de dinâmicas sociais.

No próximo capítulo explanarei a definição e os desdobramentos dos marcadores sociais da diferença no ambiente escolar, através do ensino da dança. Discutiremos como gênero, classe, geração, sexualidade e corporeidades atuam na diferenciação social e posicionamentos dos jovens nas aulas de dança, dentro e fora da escola e em seus cursos de vida produzindo preconceitos e discriminações.

Figura 4 – Alunos ensaiando em grupo, foto tirada no dia 20 de agosto de 2024.



Fonte: a autora, 2024.

5 NARRATIVAS DAS JUVENTUDES: RELACÕES ENTRE A DANÇA E OS MARCADORES SOCIAIS

Este capítulo tem como objetivo explicar a definição e os desdobramentos dos marcadores sociais da diferença no ambiente escolar, por meio do ensino da dança. Vamos discutir como os marcadores de gênero, raça, classe, geração, sexualidade e corporeidades atuam nos processos de diferenciação social e nos posicionamentos dos jovens presentes nas aulas de dança, na escola, e no curso de vida, produzindo preconceitos e discriminações.

Em 2019, Hirano publicou o livro "Marcadores Sociais das Diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções", que explora como marcadores sociais (como raça, gênero, classe, etc.) se cruzam e moldam as experiências sociais. E nos traz a importância de analisar esses marcadores não como categorias isoladas, mas sim que se inter-relacionam e produzem desigualdades e relações de poder. Contribuindo para a compreensão da interseccionalidade, onde diferentes marcadores sociais podem gerar experiências de opressão ou privilégio.

Devemos levar em conta a história do Brasil, marcada por hierarquias raciais, de classe e de gênero, que configuram nos sujeitos que tem os seus corpos, corporeidades e subjetividades histórica atravessados por eixos de discriminação que se interseccionam (Dias, 2019). Esses marcadores existem, ocupam e se reproduzem em lugares de tomada de poder e produção do conhecimento, incluindo o ambiente escolar.

A antropóloga Margareth Mead (1935), no livro *Sexo e temperamento* - não trata de gênero propriamente dito, pois o termo só foi conceituado em 1970, mas estudou três sociedades diferentes na Nova Guiné, onde percebeu características e estereótipos e os comparou com a sociedade ocidental. Mead notou que, nessas sociedades, havia indivíduos que não se encaixavam socialmente, conceituando-os como inadaptáveis, o que nos leva a pensar sobre situações de conflitos como os padrões sociais enfrentados por homossexuais, transexuais, negros, pobres, pessoas com deficiência e outros. Ou seja, pessoas que não atendem a um "padrão" exigido pela sociedade ocidental, padrão determinado pelos marcadores sociais

Nesse contexto, não podemos esquecer que o sistema de ensino privilegia conhecimentos produzidos no Ocidente como únicos, verdadeiros, legítimos, proporcionando uma espécie de racismo epistêmico. Para modificar essa realidade, nós, professores de dança, precisamos tematizar as danças e as práticas corporais de diferentes culturas e problematizar os conhecimentos relacionados às manifestações da cultura corporal buscando desenvolver uma educação intercultural e antirracista nas nossas aulas.

A dança, como qualquer prática, é constituída pela linguagem, pelos discursos e pelas representações que dão sentido à vida social. Por utilizar o corpo, está fortemente implicada nos processos que operam na construção cultural e social do corpo, existindo distinções corporais relacionadas a gênero, classe, etnia, geração, sexualidade e outros. Os movimentos, os gestos, as posturas corporais são culturalmente diferenciados de acordo com as identidades sociais. O corpo é, portanto, um lugar de inscrição dos discursos e representações culturais, que posicionam os sujeitos em lugares sociais específicos, por meio da construção de diferentes marcas corporais (Louro, 2004).

Ao realizar uma etnografia na escola sobre dança e juventudes, também busco compreender melhor as percepções dos jovens do Ensino Fundamental II sobre os marcadores sociais da diferença, refletir sobre os estereótipos idealizados de corpo e refletir de forma crítica sobre manifestações estereotipadas hegemonicamente na sociedade. Todos esses apontamentos nos levam à importância da escola no processo de construção das subjetividades dos jovens.

A escola, um espaço atravessado por conflitos e construções sociais que envolvem aspectos socioculturais, políticos, econômicos e raciais, tem um papel importante no combate às opressões e na emancipação. É preciso problematizar os processos de subjetivação que ocorrem no ambiente escolar, atentando para as experiências de identidade e de produção de subjetividades nos jovens e buscando entender como ambiente escolar, os discursos, as práticas têm colaborado para o processo de reconhecimento desses jovens.

A subjetividade, nesta pesquisa, é entendida como relações e ligações que produzem sujeitos como agenciamentos, em relação com o mundo (Brah, 2006), experimentada como a identidade. Nesse sentido, as identidades tendem a ser constantemente remodeladas no processo das relações sociais, tornando-as fluidas. Assim, identidades são construções associadas a discursos, práticas e posições do sujeito em interação com dispositivos históricos de poder e de resistência, que são consideradas como realidade social (Louro, 1999).

Em nossa sociedade a identidade é mutável, instável e plural, ela nos faz, ao mesmo tempo, pertencer a determinados grupos, associada aos diferentes espaços sociais do qual o sujeito participa e se identifica (Hall, 2004). A identidade também produz cristalizações que os jovens levam no curso de vida deles. Posso dizer que a escola é uma das instituições responsáveis pelo processo de construção das identidades dos jovens; por isso, é importante estarmos atentos para as práticas e os discursos, as imposições de normas e saberes que ocorrem no ambiente escolar que acabam por produzir identidades.

No entanto, a experiência relacional na escola é marcada por diversos modos em que os marcadores sociais atravessam a vida dos jovens, o que determina a forma com que eles

participam se se engajam nas múltiplas relações (Neto, 2023). A identidade, no contexto escolar, se constrói em um cenário de disputas, conflitos e sistemas de representações. O corpo da juventude é um campo interessante para análise da nossa sociedade. A dança torna-se importante no processo de construção das identidades dos jovens e das suas relações. As práticas corporais são uma forma de expressar o pertencimento, a identidade e influenciar na forma com que os jovens relacionam consigo mesmo e com os outros.

Nessa dimensão, o corpo, a corporalidade e as subjetividades são o ponto de partida, a partir dos quais diversos marcadores sociais da diferença se configuram, pois é na juventude que a corporalidade assume maior importância, uma vez que é o período em que os jovens experimentam mudanças físicas e emocionais significativas nos corpos.

O que percebemos é que as práticas corporais, incluindo a dança, são atravessadas pelos marcadores sociais da diferença: como gênero, sexualidade, classe, raça, geração e outros marcadores que expressam opressões e desigualdades na sociedade. Nesse sentido, unir dança e antropologia no papel de analisar essas diferenças e desnaturalizar as construções culturais em torno do corpo e da corporalidade na juventude, fase em que o corpo ganha sentido, significado e pertencimento.

“MUSEUS DAS NARRATIVAS”: BUSCANDO POR MEIO DE ETNOGRAFIAS DAS NARRATIVAS DA JUVENTUDE REFLETIR SOBRE OS MARCADORES SOCIAIS

Essa atividade foi inicialmente inspirada no “Museu da Empatia”, realizado em Londres, em setembro de 2015, durante um festival chamado Thames Festival. Nesse evento, havia um estande com diversos sapatos, cada um deles pertencia a uma pessoa. O visitante calçava o sapato escolhido, e enquanto caminhava, ouvia um áudio com um relato de vida do dono do sapato, exercitando assim a prática da empatia por meio da escuta da história do outro e se colocar no lugar dele.

A partir do “Museu da Empatia”, realizei uma adaptação para a prática dessa atividade com os jovens dessa pesquisa, que vou chamar de “Museu de Narrativas da Juventude”. Durante esse encontro com os jovens, que ocorreu na sala de aula no horário da aula de dança (segunda-feira, dia 21/10/2004, das 16h às 18h), coloquei vários objetos pessoais no centro da sala de aula. Cada objeto representavam as pessoas, donos deles, e continham uma carta, na qual dava para ler uma parte da história de vida do dono, relatando alguma situação de discriminação ou violência que essas pessoas viveram em nossa sociedade.

Figura 5 – Alunos participando do “Museu das narrativas” no dia 21 de outubro de 2024



Fonte: a autora, 2024.

Ainda na escola, meu ambiente familiar, eu já desconfiava das limitações de uma pesquisa corporal nesse espaço, que poderia me levar, como pesquisadora, a sentir vários desafios físicos na prática. De começo não me senti à vontade para participar das aulas ou ministrar aula no campo. As razões eram várias e perpassa o fato de atrapalhar a rotina dos jovens com a aula já estabelecida pela professora, na qual os alunos estavam criando e ensaiando. Como professora, eu sabia que uma intervenção poderia atrapalhar o planejamento do semestre letivo.

Ainda que eu tenha sido apresentada, desde o começo, aos jovens como a antropóloga que estaria fazendo uma pesquisa na escola, sinto que a corporeidade foi um ponto essencial que me atravessou toda a pesquisa de campo, seja ao observar as relações que atravessam meu próprio corpo como pesquisadora na escola; seja ao analisar a forma como os jovens se expressam por meio do corpo e como se relacionam com os conteúdos oferecidos; seja nas relações que estabeleci com esses jovens ao decorrer da pesquisa.

Esses questionamentos iniciais me levaram, em um primeiro momento, a somente observar as aulas e fazer anotações no meu caderno de campo. Com o tempo e a aproximação com os jovens, senti-me motivada a ministrar um encontro com os jovens em campo que me permitisse trazer à tona discussões sobre os marcadores sociais da diferença. A turma que acompanhei era formada, em sua maioria, por jovens brancos; três jovens negros. São jovens de escola pública, majoritariamente oriundos das classes mais baixas. A maioria se identifica como cisgênero e heterossexual, sendo dois deles se entendem homossexuais. Observa-se também uma divisão desproporcional entre homens e mulheres, sendo a maioria mulheres na turma.

Esses jovens apresentam diferentes corporeidades (alto, magro, gordo, baixo, forte), carregam consigo experiências corporais que atravessam seus cursos de vida de maneiras

distintas. Essas experiências dizem respeito tanto aos marcadores sociais como raça, gênero, sexualidade, corporeidades e classe, mas também às diferentes formas como eles tiveram acesso e experimentam a dança na escola.

Estando mais próximas dos jovens com as idas a campo, propus-me a realizar um encontro com eles, uma roda de conversa para estar mais próxima das ideias que esses jovens traziam sobre os marcadores sociais. Inicialmente, ressalttei alguns conceitos, como sexo e sexualidade, feminismo, homofobia e outras terminologias. Diante da roda de conversa, iniciamos uma atividade que intitulei de “Museu das narrativas da juventude”, que teve como objetivo permitir que os jovens trouxeram para o espaço da aula de dança narrativas das próprias trajetórias que os levassem a refletir sobre os marcadores sociais e a perceberem como eles afetam as vidas deles.

A estratégia que utilizei foi chamar um jovem para escolher um objeto. Ao escolhê-lo, ele lia a carta para toda a turma, que escutava com atenção, e depois eles discutiam sobre o marcador da diferença relatado na história e sobre a violência sofrida na história contada. As cartas abordavam histórias de violências e discriminação como: homofobia, diferenças de gênero, sexualidade, gordofobia, discriminação por raça e classe social. Os jovens interagiram bem com a atividade, nem foi preciso escolher o jovem que iria ao centro, eles mesmos se disponibilizavam a ir escolher o objeto e a ler a carta. Estavam curiosos para saber as histórias que as cartas traziam.

Figura 6 – Alunos participando do “Museu das narrativas” no dia 21 de outubro 10 de 2024



Fonte: a autora, 2024.

A conexão entre essa atividade e dança foi integrar o corpo, a expressão e a emoção. Aprofundar a compreensão das experiências de violências e discriminação, trazendo empatia e

transformação diante das narrativas que emergiram durante a intervenção. Após a leitura e discussão das cartas, bem como a análise sobre os marcadores sociais, os jovens expressam corporalmente as emoções e reflexões despertadas pelas histórias. Sentimentos de angústia, resiliência, raiva, solidariedade, esperança encontraram forma por meio do movimento. O corpo também foi um lugar ativo de processamento das vivências compartilhadas durante o museu de narrativas.

Após se expressarem corporalmente, a minha intenção era colher narrativas de vida dos jovens desta pesquisa. Então, pedi à eles que escrevessem uma carta contando uma história que eles já passaram ou passam que envolva algum tipo de violência ou discriminação sofrida na nossa sociedade, incluindo a escola e as aulas de dança. Trago nesta dissertação algumas narrativas transcritas que nos revelam parte das violências sofridas pelos jovens na nossa sociedade diante dos marcadores sociais. Muitas delas envolvendo *bullying* em relação ao corpo por ser gordo, magro ou por não se encaixar em um padrão estabelecido pela sociedade; outras envolvem a sexualidade dos jovens, a não aceitação pela família; outras, ainda, envolvem o racismo explícito na nossa sociedade e as diferenças entre gêneros.

Cada aluno escreveu uma narrativa da sua vida. A princípio, alguns jovens disseram não ter o que relatar. Quando foi explicado que a história não seria lida para a turma, que seria confidencial que somente eu, como pesquisadora, teria acesso às cartas, os jovens se demonstraram interessados pela atividade, pegaram papéis e escreveram os relatos. Somente em um dos papéis recebidos havia escrita dizendo que não havia o que falar; todos os demais jovens escreveram um relato de discriminação, preconceitos ou violência sofrida.

Nos próximos tópicos desta pesquisa, iremos falar sobre os marcadores sociais, trazendo reflexões sobre o que foi acompanhado durante o campo nas aulas de dança, as falas desses jovens durante o “Museu de narrativas” e nas entrevistas, bem como os escritos feitos por eles sobre suas narrativas de vida. Dessa forma, esta etnografia não é somente sobre as aulas de dança e a escola, é sobre as narrativas e experiências que atravessam os cotidianos dos jovens pesquisados, refletindo a dança como ampla possibilidade de produzir juventudes por meio das práticas. Nesta pesquisa, assim como Abu-Lughod (2018), procuro destacar as condições de enunciação dos jovens.

Minha pesquisa de campo acompanhou uma turma de dança composta por 17 jovens, com aulas realizadas às segundas-feiras, das 16h50 às 18h20. Inicialmente, a turma contava com 15 participantes do sexo feminino e dois do sexo masculino. Desses, obtive a autorização dos pais de 10 jovens para a realização de entrevistas e intervenções em campo, sendo nove do sexo feminino e um do sexo masculino. Após as entrevistas e a experiência imersiva no Museu

das Narrativas, etapas cruciais para este estudo, pude consolidar uma base de dados sociodemográficos e de marcadores sociais das diferenças, incluindo os jovens e a professora. Essa coleta, sistematizada na tabela apresentada, forneceu o embasamento quantitativo necessário para aprofundar a análise das experiências dos jovens e da professora, enriquecendo as discussões desenvolvidas nesta dissertação.

Participantes Da pesquisa	Idade	Gênero	Raça/Etnia	Orientação Sexual	Identidade de gênero	Experiências de discriminações
Jovem 1	13 anos	feminino	branca	heterossexual	Cisgênero	Bullying por características físicas gordofobia
Jovem 2	13 anos	feminino	parda	heterossexual	Cisgênero	Sexismo Bullying por características físicas
Jovem 3	14 anos	feminino	parda	heterossexual	Cisgênero	Sexismo gordofobia
Jovem 4	15 anos	masculino	branco	Gay	Cisgênero	Sexismo homofobia
Jovem 5	13 anos	feminino	preta	heterossexual	Cisgênero	Racismo Sexismo Bullying por características físicas
Jovem 6	15 anos	feminino	branca	heterossexual	Cisgênero	Bullying por características físicas
Jovem 7	16 anos	feminino	branca	Bissexual	Em construção	sexismo
Jovem 8	14 anos	feminino	preta	heterossexual	Cisgênero	Racismo, sexismo Bullying por características físicas
Jovem 9	15 anos	feminino	branca	Lésbica	Cisgênero	sexismo
Jovem 10	16 anos	feminino	branca	heterossexual	Cisgênero	Bullying por características físicas
Professora	49 anos	feminino	branca	heterossexual	Cisgênero	sexismo
Pesquisadora	38 anos	feminino	branca	heterossexual	Cisgênero	Sexismo gordofobia

5.1 Discutindo gênero: feminilidades e masculinidades construídas no ambiente escolar

Neste trabalho, busco costurar fragmentos entre as aulas de dança e as narrativas dos jovens como recurso, destacando situações vividas por eles nos cursos de vida para fazer uma análise dos marcadores sociais da diferença sobre o curso de vida deles e de como a prática de dança no ambiente escolar contribui para construção das subjetividades dos jovens pesquisados.

Essa turma era composta por 15 adolescentes e jovens do sexo feminino e dois do sexo masculino. As relações de gênero que se apresentam na escola e nas aulas de dança fazem parte da construção das subjetividades dos jovens, que se criam e se firmam ao longo de toda juventude. Farei algumas reflexões a fim de desconstruir preconceitos e apresentar possibilidades de pensamento para construção de uma sociedade mais equitativa.

Scott (1998) nos mostra que os sujeitos são constituídos pela experiência, ou seja, a identidade é socialmente produzida dentro das possibilidades culturais vigentes e das normas de gênero de cada época e contexto social, respaldadas pela produção de sentidos simbólicos masculinos e femininos que constroem a construção dos sujeitos de forma desigual. Ao falar de gênero, considero que não exista “a mulher” como categoria universal, mas mulheres vivendo em condições sociais variadas em termos de raça, sexo, classe social, geração, orientação sexual e outros marcadores sociais que as constituem enquanto sujeitos. Nesse sentido, o gênero é apenas uma parte da experiência que nos constitui.

Assim, pretendo tornar o conceito de gênero como uma ferramenta importante para analisar a dança dentro do ambiente escolar, como ela trata o disciplinamento e regulação dos corpos, e entender as normas de gênero que operam dentro da nossa cultura. Ou seja, analisar como os corpos são produzidos dentro dessa prática social que é a dança, que é inevitavelmente constituída por representações de gênero e sexualidade.

Nessa perspectiva da desigualdade entre os gêneros, refletirei como os sujeitos são moldados para ser o gênero feminino ou masculino, sendo que este é um conceito variável conforme determinada cultura e tempo histórico.

Os meninos podem vir short, as meninas não podem vir short e nem saia, nem calça legging. As meninas não praticam futebol (Fala da jovem 13 anos, no “Museu das narrativas”, 2024).

Na infância a gente percebe que tem brinquedos para meninas e meninos, os meninos não podem brincar de boneca e as meninas não brincam com carrinho (Fala da jovem 13 anos, no “Museu das narrativas”, 2024).

Os meninos deixam fazer o que quer, as meninas não. Os meninos vêm de short fino mostrando tudo, eles jogam bola sem camisa. Aqui a gente não pode vir de calça legging, de calça colada, com algumas brigas muito (Fala da jovem durante a entrevista, 13 anos, 2024).

O que os jovens trazem nas falas do “Museu das Narrativas” e nas entrevistas é que existe um jeito corporal de ser feminino e de ser masculino, com atitudes, movimentos e normas corporais socialmente determinados para cada sexo. A escola e as aulas de dança não estão

isentas de operar como pedagogia cultural de gênero, em que desigualdades são reproduzidas por meio de diferentes maneiras de usar o corpo de mulheres e homens. Dessa maneira, brinquedos, brincadeiras, comportamentos, roupas, profissões, sonhos, desejos, práticas corporais, interações sociais e a dança decorrem de estruturas sociais, representações simbólicas e de identidade na construção social (Scott, 1998).

A turma de dança que acompanhei era composta, em sua maioria, por meninas e poucos meninos. É inevitável não trazer a discussão sobre porque poucas pessoas do sexo masculino se matriculam voluntariamente nas aulas de dança. Na maioria das vezes, os meninos preferem as aulas de educação física e esportes. Os meninos demonstram preocupação de que a aula de dança seja vista como uma aula para meninas e de que as pessoas possam duvidar da sua masculinidade por frequentá-la. Tratar de questões de gênero na dança, principalmente na escola, é um desafio e faz parte do processo de escolarização nas aulas de dança.

Essa lógica perpassa aos estilos de dança, nos quais os movimentos ou a própria expressão do ato de dançar não são construídas da mesma maneira para homens e mulheres, nem os movimentos corporais, nem a intensidade, nem os elementos ligados à interação entre um par (como as danças de salão), nem o uso da força muscular. De alguma forma, o estilo das danças reafirma valores da nossa sociedade. A professora pesquisada relatou em entrevista que muitas vezes foi questionada sobre suas habilidades de liderar um projeto de dança devido ao fato de acharem que a dança deveria ser um projeto só para as mulheres.

Pensar a dança e o gênero implica problematizar também as relações entre corpo e gênero (Connel, 1995). Muitas vezes, são ensinados papéis de gênero por meio da dança; por exemplo, quando se ensina às mulheres a ser graciosas e a ter sensibilidade, reforçamos a expectativa que a sociedade recai sobre elas. É preciso que, nas aulas, também se ensinem outras qualidades, menos tradicionalmente femininas, como a força e a independência. Além de reforçar que sentimentos e expressões corporais fazem parte importante da vida humana. Partimos de uma vontade de uma ruptura com esses modelos de corpos subordinado à pedagogia dos gestos.

As técnicas corporais, segundo Mauss (1974), são as formas ritualizadas pelas quais, nós, seres humanos, tendemos a imitar certas maneiras de utilizar o corpo. Elas nunca estão dissociadas dos valores culturais da sociedade, pois “variam não simplesmente com os indivíduos e suas imitações, variam, sobretudo, com as sociedades, as educações, as conveniências, as modas e os prestígios” (Mauss, 1974, p.404). Cada sociedade constrói expectativas e valores para cada sexo, e assim, suas técnicas corporais variam.

Essa definição se assemelha ao conceito de Butler (2010) sobre performance de gênero, segundo o qual nos corpos estão inscritos os discursos e é neles que o gênero é produzido. Existe um aparato cultural que dispõe sobre normas e condutas sociais que vão em conformidade com as expectativas de gênero e identidade do indivíduo. Dessa forma, a dança é tida como uma atividade efeminada e suspeita ao corpo masculino; por isso, a maioria das aulas de dança é frequentada por meninas, além do fato de que as professoras de dança também são em maior número do que os professores.

Isso nos leva a entender as dificuldades, os receios e a resistência dos meninos em se inserirem na dança, elas são socialmente construídas e fazem parte de um contexto cultural maior. Ainda existe, na nossa cultura, um modelo hegemônico de masculinidade em que a dança aparece como uma ameaça a essa virilidade, pois vai na contramão dessa representação cultural dominante de masculinidade.

Nessa perspectiva, percebemos que o corpo carrega em si certas narrativas em formas de discurso, e que o corpo dos jovens carrega narrativas de ordem social anteriores à própria vivência com a dança. Ou seja, esse corpo já é impregnado por significados sociais que moldam o modo de comunicar, sentir, perceber e vivenciar a dança. Por meio do corpo, mostram-se os símbolos, as crenças, os valores e os significados que nele são inscritos pela cultura.

Apontamos para a importância de pensarmos na forma como aprendemos os modos de ser homem e mulher, e em uma articulação entre o gênero e a educação, a qual engloba um complexo de forças e processos (que incluem, na contemporaneidade, os meios de comunicação de massa, os brinquedos, a música, a dança e outros), nos quais os indivíduos são transformados e aprendem a se reconhecer como homens e mulheres, no âmbito das sociedades e grupos a que pertencem. E a naturalização desses processos educativos precisam ser pensados e problematizados.

Definir alguém como homem ou mulher significa marcar o corpo no interior de uma cultura. Os corpos recebem um valor social que lhes dá legitimidade como sujeitos (Louro, 2004). Através desse processo, instituem-se desigualdades, ordenamentos e hierarquias. O gênero revela-se como um campo em que as relações de poder e sociais se articulam. Assim como a etnia, classe e outros marcadores sociais da diferença, o gênero é uma construção política envolvido em disputas em torno do direito às significações e aos sentidos. E a cultura atua de tal modo na vida social regulando e vigiando a vida dos sujeitos, a “cultura nos governa” enquanto sujeitos de gênero (Hall, 2004) por meio de certas lógicas, estratégias, técnicas e modos de funcionamento.

A partir da noção foucaultiana de poder, pode-se entender o poder como uma ação sobre ações. Que discorre que relações de poder são postas, seja pelas instituições, escolas, prisões ou outras, são marcadas pela disciplina: “a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir” (Foucault, 1987). É pela disciplina que se estabelecem as relações: “opressor-oprimido, mandante-mandatário, persuasivo e persuadido”. Sendo assim, entendo que o gênero pode legitimar relações de hierarquias e violências por meio da construção de parâmetros culturais de superioridade. A masculinidade mantém o *status* hegemônico por meio de discursos e práticas produzidas por discursos e instituições diversas, inclusive a escola é utilizada para manutenção e dominação da hegemonia masculina.

Assim, a escola se apresenta como um espaço central na reprodução das masculinidades e feminilidades, e podemos perceber isso no modo como os meninos e meninas se posicionam frente às normas escolares, nas interações que reproduzem e nos códigos de masculinidades que eles aprendem. Para analisar a escola, “devemos explorar as estruturas e práticas pelas quais a escola forma masculinidades entre seus alunos” (Connell, 2001, p. 160).

A escola é apontada como uma das instituições primárias de socialização, da aprendizagem e perpetuação da dominação masculina. Segundo Bourdieu (2014) é no processo de socialização/educação que se produz e reproduz as masculinidades e as feminilidades. No controle dos espaços, nas imposições de gestos, comportamentos e falas definidas para cada gênero. A etnografia, nesse contexto, permite ao antropólogo compreender as abordagens educacionais que se manifestam, e a entender que existem diretrizes maiores que a escola e que é um espaço cujo as dinâmicas se assemelham às outras instituições. Daí, perceber como as culturas, discursos e expectativas impactam os processos educacionais. A etnografia possibilita, assim, um conhecimento mais aprofundado, levando em conta as conexões dessas práticas com os contextos sociais e culturais nas quais estão enraizadas (Neiva, 2022).

Essas análises perpassam a divisão generificada do currículo escolar; a orientação vocacional marcada pelo gênero; a ação docente e o tratamento dado a meninos e meninas; os projetos que são desenvolvidos nas escolas; a divisão sexuada do espaço físico; os jogos e atividades orientadas para cada gênero; os estereótipos e tipos físicos aceitáveis para cada gênero, principalmente nas aulas de dança e educação física; e a vigilância sobre o comportamento, sobre os modos de se vestir, andar e falar e sobre comportamentos afetivos e sexuais dos jovens.

Podemos fazer inúmeras análises sobre a escola quanto à divisão de gênero no currículo, na orientação vocacional, na ação docente e no tratamento de meninos e meninas. Além disso, outras divisões ocorrem no espaço físico, no material didático, nos projetos e nas atividades

desenvolvidas e nas normas produzidas na e para a escola. Nos estereótipos aceitáveis/desejáveis para cada gênero. Além de uma vigilância sobre o comportamento, o uso dos corpos, comportamentos afetivos e expressões de sexualidade. Connel (2001) nos chama atenção para as análises dessas relações e disposições presentes na escola e que contribuem para a produção de masculinidades que geram relações de poder, divisão do trabalho, padrões de emoções e simbolização.

Considero a escola e as aulas de dança um espaço privilegiado para a desconstrução/construção do gênero. O que busco é uma perspectiva consciente e responsável no ensino da dança, que considere esse complexo processo de construção de gênero. Não refletir sobre o gênero nas aulas de dança é reforçar as diferenças de oportunidades entre meninos e meninas, é educar para um processo hierarquizado (Berghauser, 2013). A dança que vislumbro desconstrói essas representações hegemônicas de gênero, pois acredito que tanto meninos quanto meninas possam vivenciar e experimentar inúmeras experiências corporais, ampliando suas possibilidades para além do gênero:

Sendo assim, “defendemos” uma prática da dança voltada às questões de gênero, que encaminha a necessidade de aliar a educação estética à prática coeducativa de meninos e meninas na escola, seja para a dança como conteúdo curricular (disciplina), quanto para a dança na educação física. Para tanto, “olhar de dentro a realidade” tornou-se essencial, impelindo-nos à busca de elementos para a compreensão da construção-desconstrução de relações polarizadas de gênero no interior da dança e de outras práticas expressivas, bem como das possibilidades destas práticas de ampliarem capacidades, experiências e conhecimento em relação à dança e ao gênero, na vivência conjunta de meninos e meninas (Kunz, 2003, p.5).

A abordagem das questões de gênero na educação tem sido marcada por avanços e retrocessos, em um processo contraditório em que discursos sobre a sexualidade se tornam objeto de afirmação de posições. O discurso conservador, que posiciona a educação contra a “ideologia de gênero” e se opõe à discussão da educação para sexualidade na escola, gera pânico moral e altera os planos de educação. O que noto é um silenciamento das questões de gênero na educação e a ausência de políticas educacionais com foco na equidade de gênero.

Ressalta-se, por outro lado, a desconstrução de normas rígidas de gênero por parte dos jovens, refletir sobre o papel da escola e da dança na manutenção das hierarquias de gênero e da masculinidade hegemônica e, ao mesmo tempo, a reconhecer a escola como um lugar privilegiado da desconstrução/construção do gênero.

5.2 Sexualidade

meninas não podem ficar abraçando meninas, meninos dançando com meninas que logo alguém vem reclamar. (Fala do jovem, 14 anos durante a entrevista, 2024).

Existe uma pressão para que os meninos comecem a beijar e a ter vida sexual mais cedo que as meninas, quando a mulher ela é julgada (fala do jovem, 13 anos durante o “Museu das narrativas”, 2024).

Os meninos gostam de ficar e as meninas gostam de namorar (Fala do jovem, 15 anos durante o “Museu das narrativas”, 2024).

Eu mesma não sei se me defino como bissexual eu fico com meninas também, mas nunca gostei tanto, eu sei lá eu acho que é uma coisa que está em construção (Fala do jovem, 16 anos durante o “Museu das narrativas”, 2024).

O nosso gênero é quem a gente é, como a gente se enxerga e se vê. Se é dentro é feminino, masculino ou ambos. (fala do jovem, 15 anos durante o “Museu das narrativas”, 2024).

A sexualidade humana está diretamente ligada à nossa cultura, trata-se de uma construção pessoal e social que se desenvolve ao longo da vida, em um processo contínuo e complexo que articula aspectos biológicos, fisiológicos, psicológicos, sociais, culturais e históricos, conforme os padrões do que é “natural” na nossa sociedade. Dessa forma, um relacionamento monogâmico, heterossexual e matrimonial é historicamente construído, e essas concepções, ao passar do tempo pode ser alterada, como exemplo da exigência moral e religiosa de que as mulheres deveriam se casar virgens, enquanto os homens poderiam ter diferentes parceiras sexuais.

Segundo Foucault (1997), a sexualidade é o nome que se dá a um dispositivo histórico

não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder (Foucault, 1997, p. 100).

Esse dispositivo opera sobre nossa sexualidade e sobre nossas práticas como docente por meio de diversos mecanismos de poder, por meio da construção de saberes sobre o corpo, o sexo e os desejos dos jovens, configurando a sexualidade uma poderosa forma de controle. Nesse sentido, tratar de sexualidade na escola é um caminho para problematizar, refletir e desconstruir discursos tomados como verdades absolutas em nossa sociedade, abordando seu caráter histórico e cultural.

Dos jovens entrevistados, quanto a sua orientação sexual a maioria se alto declarou heterossexual; dois jovens se declararam gay e lésbica, e outro jovem perceber-se como bissexual. Quanto sua identidade de gênero, a maioria dos jovens se declaram cisgênero, enquanto uma jovem declarou que a sua identidade de gênero está em construção. O gênero determina como mulheres e homens devem ser e impõe que gostem do sexo oposto, espera-se que as mulheres sejam femininas e os homens, masculinos. Quando um deles foge desse padrão são denominados por adjetivos que pré-determinam a sexualidade como “mulheres macho” e “homens femininos”, como se a orientação sexual estivesse relacionada com essas características. Esses discursos marcam os indivíduos considerados “diferentes” daqueles considerados “normais”, que estão presente nas famílias, na mídia, nas salas de aula e no pátio das escolas.

De acordo com Guacira Lopes Louro (1997), a escola está envolvida na produção de diferenças, hierarquias desigualdades e distinções, porque exerce uma ação distintiva desde o início, ao separar meninos de meninas.

Afinal, é “natural” que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que "naturalmente" a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? [...] É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem (Louro, 1997, p.63- 64).

Durante o trabalho de campo, tinha um jovem que se mostrava bastante vaidoso, tinha cabelo tingido, usava brincos, penteava o cabelo o tempo todo, andava com o pente no bolso e, sempre que o ensaio da coreografia parava, ele ajeitava o cabelo. Em outros momentos, o vi passando perfume. Percebi que, em alguns momentos, os demais jovens “zoavam” dele com adjetivos como “viadinho”, “bicha”. Esses termos ofendem, questionam a masculinidade do indivíduo que é culturalmente criado para reproduzir o papel de “macho”; trata-se do uso da linguagem pejorativa para tornar o outro incapaz, marginalizado.

Essa figura de feminilidade associada ao homossexual é um “estigma” em nossa sociedade, um traço utilizado para reconhecer o indivíduo como homossexual “afeminado”, que acaba assumindo publicamente a orientação sexual mais cedo por não poder negar pela aparência. Porém, nem todos os homossexuais possuem essa marca de reconhecimento: estereótipos não definem a sexualidade e se baseiam em pré-conceitos; muitas vezes, o estigma não é por regra visível (Goffman, 1988). Estigmas tornam essas jovens figuras conhecidas e sofridas na escola, seja por trejeitos femininos ou por uma aparência fora do padrão, eles sofrem pelas “marcas” sociais. Ao analisarmos os marcadores sociais da diferença e focarmos neste

conceito de estigma, percebemos que as marcas corporais são lidas como anormalidades que sinalizam o desvio. Infelizmente, o que percebo no ambiente escolar é o discurso normatizador heterossexual. A homossexualidade na escola, tanto entre professores quanto entre os jovens, ainda considerada um desvio.

Duante a juventude, percebemos que as aulas, as propagandas, telenovelas, enfim todos os discursos são voltados para a heterossexualidade, tem como base a heteronormatividade, na qual todos são criados para ser heterossexual, ou, mesmo que não se relacionem com o sexo oposto, adotem esse modelo para a vida. Não é por acaso, que as violências sofridas, como a homofobia, são frequentes para os que não seguem esse padrão.

O entendimento sobre gênero possibilita analisar a sexualidade, uma vez que não existe uma determinação natural para o comportamento de homens e mulheres, apesar das inúmeras regras sociais sob uma determinação biológica. Ao considerarmos que os comportamentos são construídos social e culturalmente, o gênero torna-se uma categoria útil, pois oferece meios para distinguirmos a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens (Scott, 1995).

Após alguns anos como professora, percebo que a escola continua sendo território de preconceitos, presentes nos discursos produzidos por professores em sala de aula, pela gestão e pelos próprios jovens. Muitas vezes, nós, professores, apenas nos silenciemos ou colaboramos com a reprodução de tais violências, quando a escola deveria ser um ambiente de acolhimento e respeito. É preciso questionarmos nossa prática docente, se estamos reproduzindo discursos discriminadores, e se fomentamos o preconceito em nossas aulas.

Durante a atividade em campo ouvi falar como “A sexualidade fica lá na casa de vocês” (fala da professora durante a aula observada. Diário de Campo, 26 de setembro de 2024). Acredito que sexualidade é um assunto que deve ser tratado em casa, mas também na escola e na vida. A escola como transmissora de conhecimentos, deve considerar como fundamental todos os assuntos que fazem parte do contexto dos jovens, inclusive questões ligadas à sexualidade. Desde 1996, documentos institucionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs já evidenciam a importância de “criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso a um conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (Brasil, 1996, p. 5). No entanto, tratar sobre a sexualidade ainda é um tabu, muitas vezes carregado de ideias repressoras sobre a sexualidade, que resultam em escassez de informações, reforço de comportamentos preconceituosos e influenciando violências.

A proposta [...] é que a escola trate da sexualidade como algo fundamental na vida das pessoas, questão ampla e polêmica, marcada pela história, pela cultura e pela evolução social. As crianças e adolescentes trazem noções e emoções sobre sexo, adquiridas em casa, em suas vivências e em suas relações pessoais, além do que recebem pelos meios de comunicação. [...] A escola não substitui nem concorre com a família, mas possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de valores. Em nenhuma situação cabe à escola julgar a educação que cada família oferece a seus filhos. Como um processo de intervenção pedagógica, tem por objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados, sem invadir a intimidade nem direcionar o comportamento dos alunos (Brasil, 1998, p. 67).

Diante disso, é dever e necessidade da escola levar a sexualidade como tema de debate para a sala de aula. Concordo com Figueiró (2009) sobre a importância de levar para a escola os mais variados temas que envolvem a sexualidade, dando oportunidades aos jovens para expressar subjetividades, pensamentos e sentimentos sobre determinados assuntos. A escola deve atuar como uma facilitadora neste processo, oferecendo apoio e segurança aos jovens, especialmente em relação a temas, como a sexualidade, que muitas vezes não são discutidos em casa.

É necessário que nós, professores, levemos esses assuntos para o contexto da escola e, das aulas de dança, para que os jovens não fiquem na dependência de fontes informais, nem de informações que não os ajudem de forma integral, a lidar com as escolhas, as dúvidas, as opiniões e com os preconceitos.

Dessa forma, o tratamento da sexualidade na escola favorece o olhar dos jovens sobre questões referentes aos direitos sexuais, à homofobia, à orientação sexual, à identidade de gênero, entre outros assuntos que compõem o universo da sexualidade. A escola precisa, por meio da proposta de currículo, abordar essas questões, pois ignorá-los, em pleno século XXI, só reforça comportamentos preconceituosos e discriminatórios. Falar sobre sexualidade no contexto escolar é tão importante quanto falar de qualquer outro assunto, exatamente porque é neste espaço em que os jovens têm a oportunidade de lidar com diferentes opiniões, socializar conhecimento e promover o íntegro desenvolvimento, papel que, acredito, deve compor a responsabilidade da escola diante da sociedade. A sexualidade deve ser percebida pelos jovens de forma positiva, sem medos, tabus e preconceitos.

Nessa perspectiva, penso o espaço escolar como um lugar privilegiado para promoção da cidadania, que deveria contribuir para questionamento e desconstrução de padrões e narrativas hegemônicas e normativas. No entanto, muitas vezes, acaba por reforçar preconceitos e tabus. Louro (1999) destaca a importância de se discutir sexualidade na escola, considerando a importância das subjetividades dos jovens e a desconstrução de normas e padrões sociais. A

sexualidade está presente na escola, nos corredores, nas conversas entre os jovens, na sala de aula, faz parte do dia a dia e, conseqüentemente do currículo, em sentido mais amplo.

[...] a presença da sexualidade [na escola] independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado, ou algo do qual alguém possa se “despir” (Louro, 1997, p. 81).

Durante muitas visitas ao campo, nas aulas de dança, nos intervalos das coreografias ou nos momentos de beber água, os jovens percebem aquele momento como horário de interação, socialização com outros jovens. Nesses momentos, eles trocavam carícias entre si, abraços, tocavam nos corpos dos outros. Notei que a professora só permitia ir um aluno por vez ao banheiro, talvez por medo de que os alunos trocassem carícias no banheiro? Entendo que, nesses momentos, os jovens percebem suas diferenças, inclusive sexuais, por meio das mudanças que ocorrem nos próprios corpos e nos corpos dos outros, é um momento exploratório, em que tentam conhecer a si mesmos, reconhecem o desejo pelo outro, manifestam curiosidade e interesse pela sexualidade e por outras formas de expressão. Ainda assim, esses comportamentos eram, por vezes, repreendidos com falas como: “Consegue desgrudar do seu colega?” “É uma sensualidade que ninguém suporta” (fala da professora, caderno de campo, 26 de setembro de 2024).

Conforme Aberastury e Knobel (1981), à medida que o jovem vai aceitando a si mesmo, busca também o contato com o outro, que agora lhe chama atenção, iniciando suas experiências sexuais. É o momento em que os jovens começam as primeiras manifestações de atração sexual por outras pessoas, o que marca o despertar para a sexualidade. E nesse período é importante falar sobre sexualidade, bem como compreender a juventude em meio às tantas transformações e conflitos.

Então, o que fazer? Os jovens precisam de espaço para discutir e refletir sobre a própria vida, o que vai além de preferência por esse ou aquele sexo. Nesse momento, a presença de um professor que escute sem impor seus próprios valores de certo ou errado pode ajudar. No entanto, apesar de entendermos que a sexualidade é um aspecto importante da condição humana, muitas vezes tratamos como tabu. Por isso, considero que este é o momento de formar jovens responsáveis pela própria vida e pela de outras pessoas. É nesse período que ocorrem as identificações, desejos, anseios e novos aprendizados para que eles possam lidar com seu corpo e vivenciar a sexualidade.

A educação sexual deve formar pessoas autônomas, tanto moral, quanto intelectual. Ao mesmo tempo que orientamos para que pensem e decidam com seriedade qual o melhor momento para iniciar sua vida sexual, devemos ajudá-los a entender que, muito antes de se preocuparem em fazer sexo, devem investir em aprender a se expressar sexualmente, por meio de atitudes afetivo-eróticas, Isso significa aprender a dar e receber carícias, a dar e receber afeto; aprender a “curtir” a alegria e o prazer nos pequenos atos eróticos, tais como: tocar; pegar na mão; abraçar; beijar; afagar os cabelos; olhos nos olhos etc (Figueiró, 2013. p.193).

Assim, entendo que nós, professores, devemos tecer o caminho de uma educação sexual libertadora nas escolas, uma educação vivenciada na superação dos tabus que cercam a sexualidade, visando uma educação plena, consciente e responsável. Somente assim os jovens poderão aprender e conduzir o respeito por si mesmos e pelos outros, além de refletir sobre as escolhas e possibilidades frente uma sexualidade atravessada por conflitos e transformações.

O ambiente escolar é um dos principais lugares para construção da identidade dos jovens, é ali que se deparam com as diferenças, principalmente as de gênero. A questão da sexualidade é um tema atual que necessita de ampla discussão nas escolas. É fundamental o desenvolvimento de uma consciência crítica e de práticas pautadas por respeito à diversidade. O desrespeito à diversidade pode acarretar várias consequências, produzir desinteresse pela escola, dificultar a aprendizagem, comprometer a qualidade do ensino, dificultar a inclusão dos alunos no ambiente escolar e conduzir a evasão e abandono escolar.

5.3 Violência sexual

Durante o museu de narrativas um dos temas abordados pelos jovens foi sobre a violência sexual, noto que apesar das campanhas e das lutas contra a violência sexual, ela ainda está muito presente na vida dos jovens, tanto de meninas quanto dos meninos. Porém, não podemos equalizar, nesta pesquisa, cuja amostra é majoritariamente composta por meninas, observa-se que meninas são acometidas de violências em maior proporção, principalmente quando o abuso é intrafamiliar.

Os jovens que são vítimas de violência sexual levam em seus cursos de vida “marcas” físicas, psíquicas, sociais, sexuais, entre outras. De acordo com denúncias recebidas pelo Disque 100, no Brasil, em 2023, 79% das vítimas de violência sexual eram crianças e adolescentes, a maioria entre 7 e 14 anos. Muitas vezes, essas violências acontecem dentro da própria casa. Vale ressaltar que muitas dessas violências não são sequer denunciadas. Muitas vítimas silenciam diante das situações de opressão que os desumanizam, o que se manifesta em uma reação de vergonha, medo e inseguranças, sentimentos que comprometem o modo de se relacionar e confiar nas pessoas.

Segundo a cartilha de violência sexual *Brincar e Aprender- Como proteger meu corpinho*, lançada pelo Ministério Público do Estado de Goiás em 2022, a violência sexual é caracterizada como qualquer envolvimento em atividades sexuais com um adulto, ou com qualquer pessoa mais velha, em que a criança ou adolescente é incapaz de dar um consentimento consciente, por causa do desequilíbrio de poder ou de alguma incapacidade mental ou física.

A violência sexual, caracterizada como abuso sexual, pode ser: intrafamiliar, quando é acometida por pais, parentes ou responsáveis legais pelo jovem; ou extrafamiliar, quando ocorre fora do meio familiar, geralmente praticada por alguém que conhece pouco o jovem ou por desconhecido, podendo haver ou não contato físico ou conjunção carnal.

Essa cartilha destaca a importância da autoproteção contra a violência sexual, além de ressaltar a necessidade de debater esse tema amplamente na sociedade.

Meninas de 10 a 14 anos são as maiores vítimas de violência sexual no Brasil, segundo dados do *Atlas da violência*, divulgados em 18 de junho de 2024 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). Segundo o documento, existe uma “epidemia de violência sexual” no Brasil contra meninas nessa faixa etária, atingindo 49,6% delas. Outros dados apontam que, entre os 15 e 24 anos, 49% dos casos de violência sofridos por mulheres são de natureza física. Esses dados revelam como as mulheres estão expostas à violência durante a juventude e ao longo das vidas.

Segundo a UNICEF, mais de 370 milhões de meninas e mulheres, 1 em cada 8, sofreram estupro ou abuso sexual antes dos 18 anos. Esse dado revela a dimensão da violação da mulher em todo o mundo, especialmente para as jovens, trazendo implicações para toda sua vida. As consequências desses abusos podem incluir traumas severos que são levados para a vida adulta, depressão, ansiedade, isolamento social, dificuldades de relacionamentos saudáveis e outros impactos. Por isso, implantar intervenções durante a juventude é crucial para quebrar esse ciclo e promover mudanças nas normas sociais e culturais.

A sexualidade é um aspecto humano que deve ser naturalmente desenvolvido ao longo do curso de vida dos jovens. Quando essa sexualidade é violada, ela afeta a vida dos jovens, que não têm maturidade para identificar e enfrentar essas situações de violências. É preciso garantir aos jovens o direito ao desenvolvimento da sua sexualidade de forma segura e protegida, livre de violências. A escola deve trabalhar temas de sensibilização, mobilização e informação sobre o tema adequados aos jovens, assim eles poderão perceber e evitar situações de violência sexual, assim como denunciar.

Identificar as possíveis causas que levam à violência sexual contra os jovens torna-se indispensável buscar formas de enfrentar esse problema social, pois, conforme Scott (1995)

temos que nos perguntar com mais frequência como as coisas aconteceram para descobrir o porquê elas aconteceram. O que assusta é a ausência de debates na sociedade para proteger e prevenir situações de violências com os jovens. É preciso derrubar o tabu de falar sobre esse assunto nas escolas, enquanto esse medo existir, nossos jovens continuarão vulneráveis à violência. Dessa forma, a educação sexual nas escolas é fundamental para abordar assuntos dessa temática.

Discutir sobre violência sexual é pensar sobre as relações de gênero, sobre as desigualdades entre homens e mulheres e, conseqüentemente, sobre as dificuldades de romper essas situações de violências que atingem principalmente as jovens mulheres. Ao pensar nas funções do homem e da mulher na sociedade, que são atribuições sociais e culturais, assim como a família e os papéis sociais de cada membro, percebe-se que se constroem por relações assimétricas de poder, produzidas pelo marcador de gênero, e na ocorrência de violências intrafamiliares, principalmente a violência sexual que se refere aos jovens.

As relações familiares sofrem influências de aspectos culturais e sociais. A maioria das famílias se organiza com base no modelo patriarcal, no qual se dá ao homem direito sobre os filhos e a esposa. Os vestígios dessa organização ainda são percebidos na dinâmica de muitas famílias brasileiras e influenciam a forma como se constituem as relações sociais. No ambiente familiar, como em qualquer organização social, há divisões de papéis entre os membros, e estes são definidos por fatores sociais e culturais que moldam o cotidiano das relações “deve-se compreender que as famílias (enquanto modelos) têm em comum uma estrutura de desigualdades básicas: idade/sexo” (Azevedo e Guerra 2000, p. 40).

Com isso, a violência contra a mulher passa a ser tida como natural em muitos espaços, como se mulheres fossem consideradas inferiores, alienadas e submissas às vontades masculinas. Além disso, a racionalidade masculina é um argumento para justificar a violência exercida pelos homens. Enquanto as famílias forem lugares de desigualdades de gênero e geração, continuarão acontecendo diversos tipos de violências. Enquanto a subalternidade da mulher não for eliminada, a violência contra ela continuará a ser naturalizada dentro e fora do lar, e banalizada na sociedade (Azevedo e Guerra 2000). Isso estabelece uma relação desigual que fortalece o fenômeno das relações intrafamiliares, com o poder do homem sobre a mulher e o poder do adulto sobre os jovens.

Fatores mencionados anteriormente, aliados às questões culturais, determinaram que o jovem fosse tratado como propriedade dos pais, devendo-lhes total obediência, e que a mulher ainda deve obediência ao homem em muitas relações familiares, e tem como algumas de suas obrigações a realização das atividades domésticas e sexuais. Além disso, as famílias, por muito

tempo, seguiram o padrão (pai, mãe e filhos), ainda idealizado por filmes, novelas, e pelo modelo ocidental. Porém, sabe-se que muitas famílias não têm essa organização; um exemplo são as famílias chefiadas por mulheres, cujo número, segundo IPEA, é 51% maior do que o percentual de famílias chefiadas por homens. Desde 2019, mais mulheres são responsáveis pelas famílias nas diversas regiões brasileiras, entre essas mulheres predominam as mulheres negras (IPEA, 2023).

Pelas entrevistas feitas com os jovens, pude constatar que a composição das relações familiares desses jovens é bem plural: alguns moram somente com a mãe, outros moram com os avós, outros têm pais adotivos, alguns moram com algum membro da família. Isso mostra uma mudança no estereótipo formado por casais (heterossexuais) com filhos. As relações entre homens e mulheres evoluíram e estão se modificando, tornando-se mais democráticas na organização social. No entanto, ainda há resquícios dos papéis tradicionais atribuídos a cada um.

Entre adultos e jovens, existe uma hierarquia de poder que constrói as relações familiares, em que o adulto tem mais força e autoridade dentro da relação. Essa relação de poder também ocorre entre homens e mulheres. Essas relações desiguais dificultam a erradicação da violência nas relações familiares. A violência sexual intrafamiliar é caracterizada como “coação exercida por um adulto a ela ligado por laços de parentesco, afinidade ou responsabilidade, com o intuito de levá-la a participar de práticas eróticas” (Azevedo, 2000, p. 196). A ocorrência da violência sexual contra jovens não é recente, tampouco a ocorrência em relações intrafamiliares. O local que deveria ser espaço de amor e proteção, muitas vezes é o lugar de abuso e a agressão.

A professora pesquisada, em entrevista, diz acreditar que a violência sexual afeta profundamente as relações entre os jovens, além de comprometer as aprendizagens e a criatividade, sendo uma realidade preocupante nas escolas, que afeta inclusive as aulas de dança.

Acho importante abordar temas com os de violência sexual e sexualidade nas aulas, assim podemos ajudar a prevenir casos de assédio e violência. Informar sobre os tipos de violências que existem e onde buscar ajuda, poder ser um apoio (fala da professora em entrevista, 2024).

Assim, aponto para a importância de discutir e problematizar gênero e sexualidade na escola para o enfrentamento dessas violências e para o respeito e valorização dos direitos fundamentais dos seres humanos. Tratar a violência articulando-a com a realidade que os jovens

vivenciam é essencial para potencializar estratégias de enfrentamento e modificar situações de violências.

5.4 Discriminação LGBTQIA+ e relações com a família e a sociedade

Eu me chamo...e eu sou lésbica e minha vó não aceita e nem minha mãe, mas eu não gosto de homem porque eu fui abusada pelo meu pai. Depois disso nunca mais olhei na cara dele e fiquei com nojo. Depois disso, comecei a fazer coisas erradas, a fazer tudo escondido da minha vó, comecei a beber e fumar, ficar com homens mais velhos e até cheguei a mandar nudes (Carta da jovem 16 anos no “Museu de narrativas”, 2024).

O que percebo nessas narrativas é que, infelizmente, na sociedade brasileira ainda há atitudes preconceituosas e discriminatórias que engrenam uma cultura predominantemente homofóbica, transfóbica e racista, presenciada nas famílias e nas escolas. Vale ressaltar que a família e a escola deveriam ser espaços de proteção e acolhimento, mas, infelizmente, notamos que são as instituições mais LGBTfóbicas em nossa sociedade (Prado; Junqueira, 2011). O que percebo é uma população LGBTQIA+ discriminada, excluída e sofrendo violências simbólicas, físicas e sexuais.

Situações que colocam os homossexuais em posição de inferioridade e anormalidade, fazem com que a autoestima de jovens LGBTQIA+ diminua, o que leva muitos jovens a perderem a vontade e a disposição para a vida, pois já é difícil lidar com os preconceitos da sociedade e, ainda, ter de lidar com preconceitos dos próprios pais. Muitos jovens acabam escondendo a sexualidade para agradar seus pais e não perder o convívio.

Amo muito mesmo os homens, minha mãe não gosta, mas eu gosto. É isso e fico triste por decepcionar meus pais, e isso já me gerou muita depressão Minha mãe já me levou para a igreja (Carta do jovem, 15 anos no “Museu das narrativas”, 2024).

Na adolescência, surgem as descobertas acerca da identidade, medo da não aceitação social e sentimentos de negação, como negar a orientação sexual, além da homofobia internalizada (Maylon, 1982), que expressa o autopreconceito em decorrência de desejos e comportamentos alheios às normas cisheteronormativas. Quando internalizadas pelo jovem LGBTQIA+ dificulta o processo de aceitação e de assumir a sexualidade e identidade. Por outro lado, muitos jovens expressam suas subjetividades e lutam pelo pertencimento, olhando para si.

Muitos pais se sentem frustrados e decepcionados. O sexo na vida da criança é um rótulo, e a orientação sexual é algo que os foge do controle dos pais. Segundo o Instituto de

Pesquisa Data Popular, 37% dos pais não aceitam a homossexualidade dos filhos. Um levantamento feito pela Associação Internacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e intersexuais (ILGA), em 2016, revela que pelo menos dois terços das pessoas não gostariam de ter um filho gay. Alguns pais chegam a expulsá-los de casa; em outros casos, os jovens não aguentam as violências físicas e psicológicas e saem de casa. Quando isso acontece, ficam sem apoio da família e da sociedade, alguns chegam a se prostituir, tornam-se moradores de rua e ficam entre as drogas e a violência.

Esse cenário dificulta o vínculo com a escola e com o meio social. A professora pesquisada, em entrevista, relatou já ter recebido comentários sexistas e paternalistas vindo das famílias por ela apoiar alguns jovens com orientação sexual diferentes do padrão, e que estes sofreram discriminação pelas famílias.

Apesar de se ter muita informação e visibilidade ao combate ao preconceito contra a comunidade LGBTQIA+, ainda há muito a ser feito. Uma parcela significativa da sociedade manifesta, aberta ou veladamente, o preconceito, e as famílias não estão isentas disso. Atitudes como tentar “curar” o filho levando à igreja ou expulsá-lo de casa são comuns e trazem dor para os jovens e para as famílias. A igreja, segundo Foucault (1987), é a instituição responsável pelo disciplinamento e controle dos corpos, dos gêneros e das sexualidades.

Uma pesquisa do Instituto Locomotiva para a BIO Diversidade apontou que 2 a cada 10 brasileiros ainda acreditam que a orientação sexual é uma doença. O levantamento aconteceu entre maio e junho de 2023, de forma on-line, com 1574 participantes de todo o Brasil. O preconceito se expressa por meio do desconhecimento sobre o tema ou resistência em conhecer melhor sobre ele.

A professora, em entrevista, relatou que já tiveram jovens com comportamentos diferentes dos considerados hegemônicos para sexo, corpo, gênero e orientação sexual. Reafirmando a lógica da heteronormatividade. “É difícil perceber que um aluno é homossexual, eles são mais discretos” (Fala da professora, entrevista, 2024). Isso é estabelece uma lógica que a escola aceita a homossexualidade desde que corresponda aos modelos de comportamento heterossexual: o gay performe masculinidade e seja discreto e a lésbica seja feminina e discreta (Miskolci, 2012).

Em uma sociedade em que ainda predominam as famílias heteronormativas, nota-se que quando meninos com “jeito feminino” e meninas com “jeito masculino” sofrem dentro ambiente familiar. Ver um filho em comportamento feminino, segundo Otoni (2014), é mais difícil a aceitação dos pais e da sociedade, e são os que mais sofrem expulsão de seus lares.

A homofobia é conjunto de negatividades que afeta um homossexual pela discriminação, falta de respeito, e está presente nas famílias e na sociedade. São xingamentos, agressões físicas e psicológicas que deixam marcas e muitas vezes resultam em depressão nos jovens. Uma sociedade heterocentrada, que impõe padrões nos quais o homossexual precisa reprimir a orientação, controlar o comportamento, pode levar os jovens ao desgosto, a traumas, a medos e, conseqüentemente, à depressão e até ao suicídio.

É importante que os pais possam repensar as relações com os filhos para além de idealizações, não impondo a concretização de suas expectativas como condição para as relações familiares. Um jovem que se assume LGBTQIA+ encontra-se em situação de vulnerabilidade e necessita de um olhar mais cuidadoso dos pais e da sociedade para ter um espaço de aceitação.

Na escola, não é diferente: os jovens relatam que são agredidos verbal e fisicamente. Isso demonstra que há preconceito, discriminação, *bullying*, violência e insegurança, evasão escolar e diminuição do desempenho escolar. É preciso pensar na formação e capacitação de professores em relação aos direitos humanos, às diversidades, inclusive à orientação sexual, *bullying* e identidade de gênero. Gradualmente, vêm sendo criadas abordagens sobre direitos humanos nas escolas, especialmente a partir de 2012 com as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos humanos (EDH), que buscam articular espaços de debates, formação continuada e redes de apoio no ambiente escolar, construindo um ambiente de redução vulnerabilidades individuais e sociais e de combates às violências.

No entanto, enfrentamos alguns retrocessos no campo político, como o movimento que se intitula “Escola sem partido”, contrário ao que chamam de “doutrinação ideológica” nas escolas, tentando excluir temas e termos como “orientação sexual” e “gênero” do Plano Nacional de Educação (PNE) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Infelizmente, esses movimentos têm ganhado espaço, e verificamos um retrocesso quanto à inclusão desses temas nas agendas escolares, o que potencializa preconceitos e discriminações aos jovens LGBTQIA+.

Essas transcrições de narrativas da juventude mostram como o cotidiano das relações desses jovens se materializa por meio de discursos e práticas baseados no que é considerado ser macho ou fêmea, homem ou mulher, gordo ou magro, heterossexual ou homossexual, branco ou negro, pobre ou rico. Elas nos mostram que os marcadores determinam socializações que incluem e excluem os jovens gerando desigualdades na sociedade. Nesse caminho, não podemos pensar a instituição escolar e familiar sem considerar as construções sociais e culturais acerca dessas categorias dicotômicas hierarquizadas (Louro, 1997).

Corpos jovens tão distintos trazem narrativas de violências e *bullying*. Jovens que viveram diferentes experiências no seu cotidiano, que desafiam padrões, sofrem preconceitos e repensam os marcadores sociais. A juventude, para eles, é vivida de forma plural, uma pluralidade de vozes e corpos.

Através das narrativas dos atores envolvidos, esta pesquisa e etnografia traça a emergência de solos particulares de possibilidades, em que busco perspectivas e tentativas, e o cuidado de não estabelecer narrativas generalizadas. Como pontua Abu-Lughod (2018), é preciso reconhecer as narrativas de vida, nas quais eles contam sobre si mesmos requerendo a atenção das convenções de narrativas e do contexto em que são elucidadas.

Todos as violências relatadas nessas narrativas revelam a importância de trabalhar os temas dos marcadores sociais da diferença na sala de aula, principalmente para combater o racismo, a homofobia e o machismo. A educação voltada para esses temas pode ajudar na proteção e na segurança dos jovens que vivem situações de vulnerabilidade em espaços públicos, em ambiente doméstico e até mesmo nas escolas. As violências de gênero, como assédio e até estupros, deixam traumas e marcas profundas nas subjetividades dos jovens. A escola deve orientar e buscar uma formação voltada para os valores sociais mais igualitários que ajudem a combater as diferentes formas de violências vividos pelos jovens.

5.5 Raça

Quando eu era pequena, tinha uns 7 anos de idade, brincava com um primo e uns amigos, e tinha uma menina na minha sala que sempre fazia algo para me magoar, ele não gostava de mim por eu ser negra. Ai avó dessa menina dava lanche para todo mundo menos para mim, no aniversário dessa menina tirava fotos de todos, menos eu, um dia ela convidou todo mundo para assistir um filme e me deixou de fora. Até hoje isso me magoa (Carta escrita pela jovem 14 anos, no “Museu das narrativas”, 2024)

Hoje sofri racismo pelas minhas amigas, elas me chamaram de Magali preta, cabelo de bombril e macaca (“Fala da jovem, 13 anos Museu das narrativas”, 2024).

Ao analisarmos os marcadores presentes nas experiências de jovens nas escolas públicas, tento compreender como eles operam nos processos de construção das subjetividades desses jovens. A escola é um espaço onde se desenvolve o processo de identidade. E ao ouvirmos os jovens negros nesta pesquisa, percebemos como representações e concepções do corpo negro são construídas dentro do ambiente escolar.

O artigo de Nilma Lino Gomes (2003), *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*, nos lembra da importância da articulação entre cultura, identidade negra e educação em uma perspectiva antropológica. A

escola é uma instituição onde aprendemos e compartilhamos saberes e conteúdos escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos: raciais, de gênero, idade e de classe. Essa visão mais ampla permite pensar na construção da identidade negra entre os jovens e nas representações sobre o corpo e os padrões de beleza que são impostos na sociedade.

Segundo Gomes (2003), as identidades sociais (todas elas, não apenas as de raça, gênero, sexual, nacional, de classe etc.) são múltiplas e constituem os sujeitos na medida que são interpelados nas diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Ao reconhecer-se nelas, estabelece-se um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Não se trata de uma relação simples, dessa forma, os jovens são sujeitos de múltiplas identidades sociais, e elas têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural (Louro, 1999).

Assim, a identidade do jovem negro constrói-se gradativamente em um processo com diversas variáveis, que se iniciam na família e tem desdobramentos em outras relações que os jovens estabelecem no cotidiano. A identidade do jovem negro é entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural, a partir da construção do olhar de um grupo étnico/racial, de si mesmo, e da relação com o outro. Dos jovens participantes deste estudo, a maioria se autodeclarou como branca ou parda; somente quatro jovens se autodeclararam negros, pois assumir-se negro implica assumir todas as opressões e violências da sociedade.

Nesse sentido, a identidade dos jovens negros são construídas nas articulações entre o individual e o social, entre o passado e o presente, entre a memória e a história. Em um país estruturado pelo racismo associado ao sexismo (Gonzalez, 1984), ainda é internalizada e reforçada a imagem negativa do negro, reforçada também pela mídia, que cria padrões de beleza que afetam as subjetividades, a representatividade e as resistências dos jovens. Essas operações de imagens de controle (Collins, 2019) são um esforço de produzir uma objetificação do outro, impondo desvantagens às experiências dos jovens.

Durante o “Museu de narrativas”, os jovens puderam narrar situações de racismo que já vivenciaram ou presenciaram. Todos os jovens relataram ter presenciado cenas racistas na escola. O racismo praticado no cotidiano desses jovens presentes no espaço da escola, é resultado de um processo histórico da constituição de um país racista que promove uma política de branqueamento, da divulgação do mito da democracia racial (Gonzalez, 1984), que oculta e perpetua um processo de exclusão dos jovens.

falam que meu cabelo é ruim, porque acham que às vezes não é tão ofensivo, mas isso chega a machucar, eu tenho o meu amor-próprio, gosto do meu cabelo. Muitas vezes, as pessoas não pensam que é uma ofensa, mas é, e isso acaba prejudicando a autoestima (Fala da jovem, 13 anos no “Museu das narrativas”, 2024).

Grada Kilomba (2019) faz refletir sobre as narrativas dos jovens, segundo ela, o cabelo de pessoas negras são desvalorizados, como estigmas da negritude e usados para justificar a subordinação de africanos e africanas, colocando como inferior ao cabelo liso, chamado de “cabelo ruim”. Na juventude, durante o processo de desenvolvimento físico, psicológico e social, jovens negros são oprimidos por padrões estéticos com base na hierarquização racial, que delimitam o que é aceito ou não. O preconceito e estereótipos criados para ridicularizar os atributos das pessoas negras abalam a percepção da identidade dos jovens negros, principalmente das jovens negras.

Observa-se nas narrativas dos jovens que esses padrões são construídos sob uma ótica eurocêntrica, e aqueles que não se enquadram nesse padrão são excluídos socialmente, invisibilizados (Louro, 1999). A representatividade torna-se, portanto, importante para romper com a invisibilidade, e faz com que os jovens ocupem lugares antes negados a eles. Fica evidente que precisamos compreender e problematizar os processos de subjetivação que se dão no ambiente escolar, nos atentando para produção de subjetividades dos jovens negros. A escola é um lugar de fato privilegiado na vida dos jovens negros e pode produzir experiências profundas na construção das suas subjetividades.

Luciane Ramos Silva (2017), na tese *Corpo em diáspora: colonialidade, pedagogia de dança e técnica Germaine Acogny*, nos lembra que corpos negros foram historicamente privados de significância e agência. O racismo disfarçado, peculiar da experiência brasileira, marca e anula sujeitos negros, arrancando-os a percepção de si mesmos, da própria realidade e do pertencimento ao corpo. Esse entrecruzamento entre corpo e colonialidade amplia espaços de discussões dentro da antropologia e da educação, e nos permite perceber que a experiência negra no Brasil é atravessada pelo colonialismo, pelo controle sobre o corpo negro e pelo monopólio dos discursos.

Durante o “Museu de narrativas”, na tentativa de problematizar os marcadores sociais com os jovens, muitos deles relataram sofrer *bullying* e conversamos sobre preconceito e discriminação. Os jovens relataram que existem os apelidos pejorativos e que fazem por brincadeira para tentar justificar sua prática. O que eles não percebem é o quanto isso afeta na construção subjetividades dos colegas.

eu tenho orgulho de ser negra, não me importo com que eles falam de mim. Todo mundo é diferente, mas tem uns que não percebem isso e se acham melhor que os outros (Fala da jovem, 14 anos no “Museu de narrativas”, 2024).

Nas narrativas, percebo como o ambiente escolar influencia na constituição identitária dos jovens negros, identidades que são construídas a partir das interações e relações que os afetam, e como as marcas negativas deixadas nas experiências desses jovens interferem no processo de negação, identificação e ressignificação. De como é importante para o negro a sua afirmação e de como elas afetam as subjetividades dos jovens.

O racismo está na base da “normalização” que constitui as relações e atravessa todos os níveis de sociabilidade dos jovens, causando repercussões diretas ou subjetivas (Fanon, 1980). No desenvolvimento dessa análise, destaco a importância do enfrentamento e combate ao racismo, de construirmos outros olhares e da representatividade, necessitando romper com as estruturas que invisibilizam sujeitos.

Nem todos os jovens sabem se defender de xingamentos preconceituosos, e as experiências de preconceito raciais vividas na escola, que envolvem corpo, cabelo e estética, ficam guardadas por todo curso de vida desses jovens. Discutir essas questões na escola é primordial para não reforçar representações negativas sobre os jovens negros, principalmente de mulheres negras. Isso é notório nas narrativas e no recorte desta pesquisa, que é feita em sua maioria com mulheres, evidenciando que mulheres negras acumulam camadas diferentes de opressões baseadas em raça e gênero.

Para jovens mulheres negras, a perspectiva da interseccionalidade é particularmente relevante. Além de enfrentarem discriminações de raça, elas também enfrentam discriminação de gênero que afetam a formação identitária. Conforme destacado por Woodward (2005) a construção da identidade é tanto simbólica quanto social”. Portanto, é fundamental adotar uma abordagem interseccional para analisar a construção identitária de mulheres negras permitindo uma compreensão mais profunda dos diferentes sistemas de opressão como o racismo, sexismo e classismo que se entrelaçam e moldam as experiências dos jovens.

Desse modo, Angela Davis (2018) reforça que raça, gênero e classe são marcadores inseparáveis, considerando os contextos em que os jovens vivem. O sexismo influencia na construção das identidades das mulheres negras e as impõem expectativas restritivas quanto ao gênero e ao papel social. Muitas vezes, por uma visão eurocêntrica, estereotipada e excludente, restringem as expectativas dessas jovens, limitam as oportunidades e as impõem diferentes formas de violências. Nesse contexto, não é possível analisar as narrativas dessas jovens negras de escola pública centrados somente em um marcador, pois eles se articulam na construção das subjetividades desses jovens e das experiências que atravessam suas trajetórias.

A escola é uma instituição onde aprendemos e compartilhamos conteúdos e saberes escolares, mas também é o espaço onde se aprende valores, crenças e hábitos, assim como

preconceitos raciais, de gênero, de classe e outros. A partir desse olhar, é possível adotar uma visão mais ampla, que possibilita refletir a presença da dimensão educativa sobre a construção da identidade negra dentro da escola.

Sendo a escola um espaço responsável pelo processo de construção das identidades raciais, é importante observar que discursos circulam nas práticas. Podemos percebê-los por meio do currículo, das orientações e das ações pedagógicas, que expressam além de valores, normas, comportamentos do cotidiano escolar. A escola pública é um ambiente de extrema complexidade, onde a exclusão está presente em muitos momentos do cotidiano dos jovens negros. A escola se torna um espaço que interfere na construção da identidade negra. O modo com que a escola ensina sobre o negro e sua cultura tanto pode valorizar identidades e diversidade quanto podem estigmatizá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (Gomes, 2003).

De acordo com a Lei nº 10.639/2003, “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, tornou-se obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”. No entanto, apesar da implementação dessa lei, é notável que a introdução e aplicação nos currículos escolares ainda não é uma realidade. Tanto os jovens como a professora, em entrevistas, relataram que os conteúdos sobre desigualdades e discriminação da população negra são trabalhados apenas em momentos pontuais, por exemplo, no Dia da Consciência Negra. Se considerarmos as narrativas de opressões e violências sofridas trazidas pelos jovens dessa pesquisa percebemos a importância dessa temática ser discutida no ambiente escolar.

A construção de um olhar mais amplo para os valores e as representações com que os jovens negros são confrontados em sala de aula, durante a formação da identidade, é de suma relevância social e pedagógica (Mizael; Gonçalves, 2015). Segundo as autoras, o estereótipo, enquanto generalização do ser negro sob um ponto de vista preconceituoso prevê uma negatividade que acaba por perpetuar o sistema colonizador, que deve ser combatido pela escola. As autoras ainda salientam a importância da escola, por meio de ações pedagógicas em produzir um novo sujeito negro, capaz de sair do campo indefinido, pardo e assumir sua identidade negra, do lugar de inferioridade sabendo enfrentar qualquer atitude de discriminação.

Ao considerarmos a relação entre as representações do corpo negro e os processos educativos, considero nesta pesquisa questões: Como os jovens negros pensam o próprio corpo? Como os jovens pensam e veem o corpo negro? É preciso refletir sobre as representações de pessoas negras que são construídas em nossa sociedade, sobre a estética e como essas situações se mesclam com situações de racismo, discriminação e preconceito racial. Pensar também na

forma como os professores lidam com as diferenças étnicas raciais inscritas nos corpos dos jovens.

No processo de construção da identidade, o corpo é um marcador e suporte da identidade negra, e o cabelo crespo e a pele negra são um forte ícone identitário, em algumas situações são vistos como marca de inferioridade (Gomes, 2003). Lamentavelmente, a escola aparece nas narrativas dos jovens como um espaço que não valoriza a estética, o corpo negro e o cabelo crespo, sendo importante discutir sobre a diversidade étnico-cultural.

Silva (2017) problematiza a colonialidade na constituição dos currículos e oferece possibilidades antirracistas que tenham maiores referências de corporeidades negras, na defesa de um currículo diverso, que refute ações colonizadoras e saberes hierarquizados. A autora anuncia a necessidade de uma pedagogia crítica de dança que se coloque a favor de educar o corpo e que leve em consideração as estruturas plurais dos corpos dos jovens.

O racismo deve ser um tema constantemente abordado nos processos educativos de dança, as danças africanas e afro-brasileiras devem compor os conteúdos a serem ensinados na escola. Concordo com Silva (2017) que as danças negras devem constituir o currículo para além do olhar folclórico e/ou excêntrico, de inferiorização com outras danças. A presença de danças negras nas aulas de dança amplia as experiências estéticas dos jovens.

A ausência das referências não hegemônicas limita o campo de exploração do estudante brasileiro e afeta, de maneira distinta, estudantes negros e não negros. Em um país onde mais da metade da população é composta por afro-brasileiros, as propostas desenvolvidas em sala de aula não contemplam tal diversidade, o que se torna complexo quando tentamos abordar o corpo brasileiro a partir de sua profunda intersecção com tais culturas corporais (Silva, 2017, p. 83).

Pensar criticamente diante da colonialidade na dança diz respeito à ampliação das possibilidades de saberes associado a ela, que reconheçam e valorizem a diversidade. É responsabilidade social da escola e da dança trabalhar a questão racial, desconstruir estereótipos e, sobretudo nas escolas públicas, desenvolver trabalhos e projetos voltados para a valorização da cultura negra. Certamente, esses projetos influenciarão positivamente na construção da autoestima e da identidade dos jovens negros. Cabe à escola problematizar, reconstruir e discutir a identidade negra.

Dessa forma, destaco a importância de práticas e escutas pedagógicas sensíveis a esses marcadores e de espaços de reflexão, como este do encontro de narrativas, que rompam com estereótipos da nossa sociedade e estimulem o respeito às diversidades. A dança com conteúdo específico, pode possibilitar a aprendizagens sobre a diversidade e o respeito às histórias e

culturas, ressignificando e valorizando-as, sendo um espaço para produção de conhecimento humanizador que colabore com a decolonialidade de práticas cotidianas, promovendo uma educação intercultural apresentando de forma crítica diferentes culturas e identidades rompendo com preconceitos e racismo.

5.6 *Bullying* e padrões de beleza impostos

Tenho 15 anos, desde pequena eu sofro muito por causa do meu corpo. Por ser muito magra já fui chamada por muitos apelidos infantis, porém o que dói muito até hoje sofro com isso, principalmente com os meninos, sempre que vão discutir comigo usam argumentos me chamando de palito, fio-dental, tábua e outros. Eu como muito só que não engordo, e eu nem sou tão magra assim, mas mesmo se fosse eles não deveriam fazer isso com ninguém, sendo gorda, ou magra ou qualquer coisa. Dói muito saber que as pessoas fazem isso, não só comigo, me sinto horrível, já senti vontade até de morrer por um simples comentário tosco de alguém. Eu sei que meu corpo não tem nada de errado, eu acho meu corpo bonito. Só que dói saber que aquela pessoa pensa aquilo de você.” (Carta escrita pela jovem, 15 anos, durante o “Museu das narrativas”, 2024).

tenho 13 anos, professor foi me analisar ele disse que eu não poderia participar por ser muito baixa e magra, escutei os meus colegas me caçoando e eu sempre sofri bullying na escola, me chamando de palito, magrela, azeda, quase desisti dos meus sonhos por causa das críticas. (Carta escrita pela jovem, 13 anos, durante o “Museu das narrativas”, 2024).

eu já sofri bullying por ser muito pequena, as pessoas na escola me chamavam de cabelo de bombрил, eu falava para eles pararem. Minha mãe já foi na escola por causa disso, já tive até que mudar de escola porque eles não paravam. Eu nunca fiz nada com eles, eu não aceito isso (Carta transcrita pela jovem, 13 anos durante o “Museu das narrativas”, 2024).

o que mais sofro na minha infância e adolescência foi com o bullying sobre o meu cabelo cacheado, a cor da minha pele e o meu nariz e isso virou insegurança minha que tenho até hoje e fico triste quando alguém fala sobre isso, e todo mundo deveria aprender a respeitar uns aos outros e parar de fazer bullying uns com os outros (Carta transcrita da jovem, 14 anos durante o Museu das narrativas, 2024).

Todos esses trechos de narrativas apontam casos sérios de violências que ocorrem dentro da escola e no curso de vida dos jovens, em que preconceitos se enquadram de forma sutil e simbólica, afetando as subjetividades dos jovens. Compreendo o preconceito como uma das formas mais eficientes de controle e exclusão social. É imprescindível analisar as representações sociais e o comportamento dos jovens dentro da escola e suas narrativas de vida. Ações de violência se efetivam por meio de comportamentos agressivos e intimidadores referente às questões de corporeidades, que causam impactos na vida dos jovens.

Essas cartas, coletadas no "Museu das Narrativas", não são apenas histórias; são testemunhos de como os marcadores sociais da diferença (corpo, raça, gênero, corporeidades) são usados para ferir, marginalizar e diminuir. As aulas de dança se tornam, nesse contexto, um

espaço para o acolhimento dessas dores e oferecer oportunidades de expressão, empoderamento e ressignificação.

Durante a intervenção realizada ao buscar realizar movimentos que representassem as inseguranças, angústia, raiva, sentimentos que estavam expressos nas cartas, onde os jovens pudessem processar suas emoções. Percebendo que as narrativas revelam corpos constantemente atacados, a proposta foi que através do movimento cada jovem pudesse celebrar seu próprio corpo e expressar seus sentimentos. Assim, a dança se tornou uma ferramenta para valorizar a diversidade.

Diante dessa intervenção, constato o que a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) publicou em junho de 2009, em um estudo sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar, que jovens são agredidos, humilhados e acusados pelo simples fato de fazer parte de um grupo social específico, as principais vítimas de *bullying* são as jovens mulheres negras, pobres e homossexuais.

A imagem do corpo padrão é uma construção histórica, social e cultural. Desde os primeiros momentos de socialização, as mulheres são submetidas a esse padrão, que reforça padrões estéticos, e aquelas que não se enquadram a eles (são gordas, negras, masculinizadas, velhas etc.) sofrem preconceitos, sendo o *bullying* uma forma de violência e controle sobre as mulheres. O recorte desta pesquisa e uma maioria de mulheres jovens, discutir sobre essas violências é imprescindível.

É importante, o olhar interseccional sobre o *bullying*, a forma com que essas violências atingem as jovens negras, por exemplo, é diferente da maneira que impacta jovens brancas. O padrão visto como ideal na sociedade ocidental é o padrão europeu, pele branca, cabelo liso. Traços que não são típicos das jovens negras e da miscigenação presente no nosso país. O que faz com que mulheres negras se vejam como menos bonitas, e o racismo está presente na pressão estética. É importante analisar essas violências e entender como elas se manifestam no cotidiano das diferentes mulheres e como podemos pensar essas formas de opressão sobre os corpos dos jovens.

A escola, como um espaço de construção social para os jovens, exerce uma influência da estigmatização sobre suas trajetórias sociais é ainda mais considerável uma vez que influencia diretamente na construção da identidade, da aprendizagem escolar e da sua inclusão na sociedade. A cobrança imposta de que seus corpos sigam um padrão imposto, produz inúmeras situações de *bullying* com os jovens que não correspondem a determinadas expectativas.

O que noto é que são práticas que resultam em violências físicas e emocionais contra os jovens, ocasionadas por colegas, docentes, gestores, famílias e parte da sociedade, que comprometem a formação dos jovens, a qualidade da educação e o rendimento escolar. Esse contexto de violência no ambiente escolar é compreendido pela relação entre o *bullying*, que é associado a um conjunto de atividades agressivas, física ou psicológicas, intencionais e repetitivas que ocorrem por motivação evidente, adotada por um ou mais alunos contra outro(s), com o objetivo de intimidar ou agredir, causando dor e angústia em uma relação de desequilíbrio de poder entre os envolvidos (Brasil, 2015).

Em resposta a tais violações, foi publicada a Lei nº 13.185/2015, que combate o *bullying* na sociedade brasileira e coloca a escola como espaço privilegiado para promover uma educação antibullying. Assim, a escola se constitui como um lugar de socialização possibilitando desnaturalizar e problematizar as subalternidades.

Escola tem o dever de: prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (*bullying*) (...); capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema; implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação; instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores; integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo (...) (Brasil, 2015).

Sendo assim, é dever da escola prevenir e combater práticas de *bullying* por meio de capacitação de professores, incentivar práticas pedagógicas que promovam debates, orientações, informações e conscientização. Vale destacar, que as principais vítimas de *bullying* são a população LGBTQIA+, negra, indivíduos de classes populares e outros que se encontram em diversas subalternidades reforçadas pela interseccionalidade de gênero, sexualidade, etnia e raça (Davis, 2016).

Abramovay, Avancini e Oliveira (2008) levantam reflexões com ênfase nas escolas brasileiras e apontam que as repercussões da violência entre os jovens apresentam, de forma bastante dinâmica, questionamentos sobre problemas sociais antigos, dentre eles a violência nas escolas. Essa violência está ligada a questões de gênero, classe, preconceito racial, além de fatores internos como idade e série. As práticas pedagógicas, em geral, e as punições deixam de ser para os jovens um espaço prazeroso. As escolas, na visão dessas autoras, incorporaram a violência cotidiana das cidades, reproduzindo internamente as violências e mantendo um distanciamento das violências apresentadas em seu contexto.

A corporeidade é um outro marcador a ser considerado na escola e nas aulas de dança, e os impactos da gordofobia. Uma vez que esse preconceito impacta a vida dos jovens que não se encaixam nos padrões de beleza, e acabam sendo excluídos socialmente.

tenho 13 anos, meu próprio irmão me chama de gorda, ele e os amigos dele, e toda vez os amigos dele riem de mim, e toda vez que acontecia isso eu chorava. E todo dia era a mesma coisa, eu chorava até dormir (Carta transcrita da jovem, 13 anos no “Museu de narrativas”, 2024).

Dessa forma, discutir a estigmatização dos corpos gordos é papel da escola, principalmente da dança, que trabalha com corporeidade. O corpo gordo é visto como doença, descuido e preguiça, um problema que precisa ser combatido. O estigma do peso é uma construção social que associa o gordo a características pejorativas, que resultam em prejuízos para os jovens.

A sociedade constrói social e culturalmente um corpo ideal, uma padronização dos corpos, corpos brancos e magros. Esses estigmas são termos que fazem referência pejorativa, usando uma linguagem hierárquica que supervaloriza um indivíduo em detrimento do outro, inferiorizado. O jovem gordo não se encaixa em um padrão socialmente aceito e é estigmatizado. Goffman (1988) nos diz que estigma é construído histórica e socialmente, determina aspectos e concepções distintas de reprovação que confrontam com as condutas culturais que são prevalentes em determinados grupos sociais fazendo que indivíduos sejam estigmatizados e levados à exclusão social.

Não podemos esquecer que a mídia tem um papel fundamental pois as cobranças desse corpo ideal são reforçadas cotidianamente, a escola e a aulas de dança acabam por reproduzir essa realidade.

na minha antiga escola me chamavam de gorda, por conta que eu tenho mais corpo que as outras meninas, tinha mais peito e mais perna. Até que cansei de ser chamada disso e tomei uma atitude e emagreci sete quilos e hoje não sofro mais com minhas inseguranças (Carta da jovem, 14 anos “Museu de narrativas, 2024).

O que percebo é que os jovens, para se enquadrarem nesse “padrão”, desenvolvem um sentimento de culpa, frustração, insatisfação, vergonha com o próprio corpo, o que pode gerar problemas físicos, emocionais e psicológicos, além de diversos transtornos alimentares, de ansiedade, baixa autoestima e depressão.

A escola pode ser um espaço profundamente violento, e essa afirmação lança-me memórias do meu próprio corpo adolescente. Vim de uma infância com desequilíbrios

alimentares e era acima do peso. Lembro-me de várias situações de *bullying* vivenciadas na escola por colegas, que me chamavam de “tribufu”, “roliça”, e outros apelidos. Minha mãe me matriculou em vários esportes na tentativa de perda de peso, a dança era um deles. Sofri *bullying* até do professor de dança, que, quando eu errava um passo ou não conseguia realizar, dizia “olha lá, com essa gordura nunca vai conseguir”. Essas falas deixaram muitos estigmas. Minha adolescência foi cheia de privações com relação a comida e ao meu corpo. Dançando em grupo de dança e para participar das competições do Sesi naquela época, eu não podia engordar; era preciso ser magra para se destacar e estar à frente nas coreografias. Isso gerou muita ansiedade naquele período, muitos anseios para ser aceita e me encaixar naquele grupo, o que provocou sentimentos de tristeza, vergonha e crises em algumas relações sociais.

O termo gordofobia surgiu nos Estados Unidos, criado por ativistas gordas que lutavam contra a estigmatização e a opressão dos corpos. Sendo assim, a gordofobia é uma questão social, como destaca Araujo (2023) que impede pessoas de terem seus direitos garantidos, inferiorizando-as e desumanizando-as. A palavra “gordofobia” foi incorporada à língua portuguesa em 2021, devido à sua relevância atual, segundo a Academia Brasileira de Letras (2022) significa repúdio e aversão preconceituosa a pessoas gordas, que ocorre na esfera afetiva, social e profissional. O que notamos é que existe uma discriminação velada ou explícita por parte da sociedade que gera apagamento, opressões e violências.

Contudo, ao pensar sobre gordofobia e educação, é preciso entender que o corpo e as relações naturais e normativas, realizando uma análise a partir das raízes do biopoder, e de como ele se utiliza de dispositivos para controlar vidas e corpos (Foucault, 1997). Segundo Foucault (1997), o corpo se mantém ao longo da história, moldável, passível de disciplina, vigília, a premiação e punição, enquanto o poder coordena as condutas e gera modos de vida, sendo que os dispositivos de poder estão constantemente se atualizando junto às transformações sociais. Sendo assim, os corpos gordos estão destinados à disciplina e às subjetivações do biopoder. Porém, graças às discussões referentes a esse tema, as pessoas podem ressignificar essas relações de poder.

Foi perguntado à professora como os outros alunos lidavam com os jovens que fogem do “padrão hegemônico” estabelecido, e a resposta foi “que hoje em dia é normal, aqui não se tem muito preconceito” (fala da professora na entrevista, 2024). Analisando a fala, noto que o preconceito é minimizado quando o professor naturaliza formas de preconceito que perpassam o cotidiano da escola. Sabemos que a existência do preconceito e do *bullying* está dentro da sala de aula, nas aulas de dança, nos pátios da escola, no horário do recreio, nos jogos e nas brincadeiras (Louro, 1997).

Quando, em entrevista perguntei para os jovens se gostariam de mudar algo em seus corpos, todos responderam que gostariam de alterar alguma parte, sendo: o cabelo, o nariz, a altura, o peso corporal, a boca e outros. Todas as respostas foram referentes aos *bullyings* que sofreram por outros colegas e aos padrões estabelecidos pela sociedade.

Luciane Ramos Silva (2017), pesquisadora de dança decolonial, amplia as perspectivas epistemológicas da dança quando discute a imposição unilateral de um só padrão de corpo dançante, que desconsidera pessoas com deficiência, gordas e muitos outros corpos que se veem oprimidos por não serem conforme a estética clássica e faz com que se afastem das práticas de dança.

Dessa forma, percebo que estar em um padrão exigido pela sociedade é um requisito para que os jovens sejam aceitos pelos grupos na escola e na vida, e que jovens que fogem desse padrão social que os dita com normais sofrem práticas excludentes. Dessa forma, a escola, enquanto esfera social, reproduz a realidade da sociedade em que o jovem está inserido. Essa exclusão gera desmotivação, desafetos, apatia pela escola e perda do interesse de frequentá-la, tornando a escola um “não lugar”. Concordo com Callai (2000, p. 107), “cada lugar vai ter marcas que lhe permitem construir a sua identidade”, olhando para o lugar escola, que pode nos conduzir a experiências para além dela, como é o caso do *bullying* e da gordofobia, que causam complicações nos cursos de vida dos jovens e na formação da sua identidade.

É grave se pensarmos que as escolas estão ensinando e reproduzindo esse sistema desigual, os jovens passam boa parte de suas vidas na escola construindo sua identidade em um lugar que lhe deixam marcas por todo seu curso de vida. Oferecer ferramentas de informação aos jovens para que eles não se sintam excluídos e desumanizados é interromper esse ciclo violento e contribuir para uma escola onde qualquer corpo possa transitar, onde os jovens se sintam seguros.

Ao refletir sobre a condição excludente e preconceituosa impostas a tantos corpos que não fazem parte de uma corporeidade branca, esbelta, de membros alongados, flexíveis e não deficiente, como é o padrão definido pela visão eurocêntrica. E trazer uma compreensão do universo da inclusão efetiva de diversos corpos nas aulas de dança. Assim o professor se torna contribuinte para a construção sociopolítico e cultural do ser humano.

Entendemos que a escola deve ser um espaço de trocas e compartilhamento das diferenças, onde os jovens possam conviver com pessoas com características diferentes e que aprendam a neutralizar as diferenças, sem gerar situações preconceituosas, pois aprenderam a lidar com as singularidades. Sendo assim a escola é um espaço que deve ser fortalecedor da

identidade e da autoestima dos jovens e cabe ao professor estar atento a desenvolver uma dança inclusiva e decolonial.

A dança é uma arte que pode promover reflexões sobre a realidade do *bullying*, dos preconceitos e dos padrões impostos pela nossa sociedade. Por meio da dança, pode-se identificar as formas de *bullying*, analisar as consequências para a vida das pessoas e também trazer, através do ensino da dança, discussões sobre os padrões de beleza imposto pela sociedade e como esses padrões variam conforme as gerações e o tempo podem ajudar a combater o *bullying*. As pessoas estão condicionadas pela cultura ocidental a acreditar que ser gordo não é normal, ser homossexual não é normal, ser diferente não é normal. É preciso ensinar aos jovens, falar abertamente sobre as diferenças que cada ser humano carrega em si e que eles aprendam a aceitar o seu próprio corpo.

A atividade das cartas foi importante durante a pesquisa para despertar a empatia e curiosidade nos jovens, a aula de dança pode assim aprofundar essa conexão de respeito e solidariedade. Ao se expressarem, conhecerem histórias de violências os jovens constroem um ambiente de respeito mútuo e aceitação, aprendem a ler os corpos dos outros jovens de forma não julgadora, fortalecendo os laços nas suas relações e experiências.

Mesmo que a relatos dos jovens sobre bullying, violência e discriminação sejam em sua maioria experiências que não foram vividas nas aulas de dança, foram vividas no ambiente escolar ou fora dele, essas narrativas trazem a realidade vivida pelos jovens para dentro da pesquisa, essas vulnerabilidades de manifestam de alguma forma dentro do ambiente escolar. Ignorar essas narrativas seria desconsiderar parte fundamental da construção da identidade e dos desafios dos jovens.

Ao incluir nesta dissertação relatos de experiências vividas fora do ambiente escolar, busco expandir a compreensão sobre as múltiplas formas de ser e estar no mundo. Essas narrativas nos revelam que a vida dos jovens não se limita aos muros da escola, elas são atravessadas por diversos contextos. Integrar essas histórias demonstra que a dança, como uma manifestação tão presente na vida deles, não está isolada de suas realidades. Pelo contrário, ela pode ser um espaço para abordar, elaborar e transformar questões que impactam e ajudam a transformar suas vidas.

5.7 Classe

A importância da classe como social como marcador social e de como os jovens de escola pública a percebem é relevante para analisarmos o nível de estratificação social presente na nossa sociedade. Apesar de autores contemporâneos afirmarem que vivemos em uma

sociedade capitalista sem classes (Beck, 1992), os jovens desta pesquisa reconhecem a importância e a existência de classes sociais e da sua atuação como marcador social para distinguir e categorizar pessoas e grupos, como demonstram as narrativas dos jovens. Para eles, classe social é “para diferenciar pessoas que têm e as pessoas que não têm”, “definir as pessoas dentro da sociedade, diferencia quem tem e não tem” (fala dos jovens, no “Museu de narrativas”). Portanto, a classe social diferencia aqueles que têm acesso e controle de recursos atuando como produtora de diferenças, segregação e assimetrias de poder.

Para os jovens de escola pública, que têm acessos limitados, a classe social é um marcador que produz desigualdades e interfere nas oportunidades e nas chances que os jovens terão em seus cursos de vida. Bourdieu (1998) explica como o *habitus* do aluno afeta a trajetória escolar. Aqueles que possuem *habitus* de classe alta aprendem com mais facilidade os conteúdos, uma vez que estão familiarizados com a língua culta, hábitos de leitura e apreciação de bens culturais, tendo, portanto, maior capital cultural. Já os alunos de classe baixa têm maiores dificuldade de lidar com os conteúdos da escola por não passarem por tais processos de acumulação do capital cultural. Os jovens da elite, portanto, já ingressam nos seus processos educacionais com um “privilégio cultural” e em posição de vantagens em relação aos jovens de classes mais baixas.

Considerando essa segregação, que engrena diferenças nas dinâmicas de poder, desigualdades sociais e de oportunidades educacionais, é ainda mais evidente articular marcadores de raça e classe social.

Desigualdades essas que são percebidas pelos jovens por meio de comparações que eles fazem entre si e outras pessoas, comparam estilo de consumo, de roupas, de lugares que frequentam, onde estudam, e outros, o marcador de classe é atravessado por múltiplos aspectos que moldam o cotidiano dos jovens.

O direito à educação a todos, independente da classe, consagrado no Art. 205 da Constituição Federal do Brasil de 1988, reproduzido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, além de outros documentos oficiais que regem o ensino e a educação em todos os níveis e modalidades, no território brasileiro. Embora este seja um avanço, não significa que os jovens terão acesso e sucesso garantidos no seu curso de vida. Nosso país é historicamente conhecido por existir uma desigualdade estrutural que perpassa as mais diversas questões que envolvem diversos marcadores sociais.

Os jovens direcionam a atenção para o fracasso escolar e a meritocracia como opressões sociais. Como já citado anteriormente, os jovens de escola pública de renda baixa já chegam à escola com baixa bagagem cultural, muitas vezes cumprem uma dupla jornada de trabalho e

estudo, além de realizarem atividades domésticas. Esses jovens, na maioria das vezes, têm pouco estímulo e apoio das famílias. É comum ouvir em comentários entre os jovens sobre a falta de dinheiro até para o transporte para chegar à escola, alguns jovens não têm dinheiro para comida, só comem na escola, outros às vezes levam coisas para vender na escola para conseguir algum dinheiro. Mesmo assim, a escola se coloca como um espaço formativo que considera que jovens só terão futuro se dedicarem ao estudo, com base no mérito pessoal. O que mantém a lógica competitiva da sociedade, onde uns precisam fracassar para que outros obtenham sucesso.

Contudo, esses jovens enfrentam questões sociais, econômicas, familiares, políticas, e se esforçam diariamente para permanecer no ambiente escolar. Não se pode falar em mérito sem considerar o recorte de classe e da desigualdade social. Como afirmam Soares; Baczinsk, (p.37, 2018) “à meritocracia escolar é um dos principais mecanismos dentro do sistema capitalista que ajuda a perpetuar e legitimar as desigualdades sociais impostas por esse sistema”

Outro fator a ser considerado é que essa noção de mérito culpabiliza e responsabiliza o jovem, que não tem condições necessárias de permanecer na escola e de se ingressar na faculdade posteriormente, pelo seu fracasso. Sendo que esse fracasso é apenas o retrato das desigualdades que esses jovens passam nos seus cursos de vida.

5.8 Violências e normas de convivência entre os jovens

Durante as aulas, quando os jovens tinham que formar grupos, a maioria deles buscava grupos aleatórios, com meninos e meninas. O que confirma a fala dos estudantes, que durante a entrevista afirmaram não notar diferenciação dos próprios jovens quanto ao gênero. Assim, meninas dançam com meninas, meninas com meninos e meninos com meninos. Porém, na entrevista, alguns alunos relataram que, às vezes, alguns alunos ficam excluídos do grupo por serem “gordinhos”.

Uma menina estava na frente da outra dançando e essa menina era meio que gordinha, aí menina falou que a foca estava na frente dela e que não ia fazer parte do grupo dela (fala da jovem durante a entrevista, 13 anos, 2024).

Já notei episódios de preconceito, tem uma menina que é gorda e eles tem preconceito com isso, que ela dança dura. Aí na hora de escolher para grupos de coreografia ela fica de fora (fala da jovem em entrevista, 15 anos, 2024).

Outro fator a ser considerado é que, na escolha dos grupos, os jovens relataram que, algumas vezes, ocorre a exclusão ligado a estereótipos de aparência e outras vezes estão ligados a questões de “afinidade” e relacionamento que eles criam entre si. “a gente exclui do grupo

não por aparência, mas por afinidade, se você não gosta da menina a gente exclui ela, aí ela fica perdida, sem par, sem grupo”, “as meninas ficam com raiva e para implicar exclui do grupo” (fala de jovem, 13 anos durante a entrevista). As relações dos jovens na escola perpassam muitos conflitos entre eles próprios, envolvem brigas, implicância e afetam também as relações na sala de aula. Na entrevista os jovens falaram que gostam da escola, porém existem pessoas que eles não gostam “porque elas caçam briga e inventam coisas”. Essas relações também atravessam as aulas de dança quando alguns alunos ficam excluídos dos grupos pelos próprios jovens por não possuírem relações de “afinidade” entre si.

Jovens reconhecem que os conflitos são comuns na sua experiência escolar de alunos de escola pública. Os episódios mais frequentes estão ligados às relações de pares que os jovens estabelecem entre si. A violência aparece nas tensões entre os grupos, quando um jovem tenta se impor sobre o outro, segundo os jovens existe um revanchismo entre eles no ambiente escolar. Nesse contexto, muitas negociações são feitas cotidianamente, conflitos surgem com frequência em diversas circunstâncias (Bourdieu, 1998).

Para que o jovem seja incluído pelos outros, ele tem que compartilhar as mesmas normas de convivência e de conduta, provavelmente existem elementos importantes nesses códigos dos grupos feitos entre os jovens, como por exemplo compartilhar hábitos parecidos, estilos de vida semelhantes, gostar dos mesmos estilos de dança e música e outros. Quando o jovem não se enquadra nessas relações estabelecidas por outros jovens eles sofrem violências, ameaças e exclusão como no relato dos estudantes.

Os jovens participantes da pesquisa percebem a pouca atenção que a escola dá a essas violências. Eles disseram que os professores até encaminham para coordenação e não acontece nada. “eles só dão uma bronca e fica por isso mesmo, não resolve nada, no outro dia acontece de novo” disse um dos jovens. Apesar de perceberem a ausência da intervenção da escola, os jovens afirmam que o professor e a escola deveriam ter um papel importante na busca da redução das tensões, conflitos, *bullying* e brigas que ocorrem entre os jovens. Na fala deles é atribuição da escola interferir e resolver esses conflitos.

Nesse sentido, os jovens parecem inteirar o discurso de que cabe a escola cuidar das sociabilidades juvenis. A meu ver, essa expectativa expressa a demanda dos adultos interferirem nos conflitos que envolvem os jovens, mas eles não acreditam na eficácia das ações da escola como relatado, os alunos reforçam o lugar do coordenador ou professor como educador. Para além desse discurso noto que se trata da importância da atuação da geração mais velha mediando conflitos entre os mais jovens, de certa forma os jovens convocam os mais velhos para ajudá-los diante das dificuldades nas suas relações.

A professora pesquisada diz gerenciar essas circunstâncias com suporte de colegas e superiores. Muitas vezes a atitude tomada pelo professor é encaminhar para o coordenador onde punições são adotadas como advertências e suspensões de atividades que são prazerosas aos jovens, ao invés de fazer diálogo para lidar com as atitudes negativas dos jovens, onde ao jovem não são permitidas outras chances ou formas de lidar com as dificuldades do ambiente escolar como aponta Abramovay, Avancini e Oliveira (2008).

A sala de aula se torna um ambiente complexo, envolto em inúmeros desafios nos quais nós, professores, tentamos nos preparar para mediar, pois são situações que interferem na harmonia da sala de aula, no cronograma das aulas, trazem dificuldades de comunicação e no relacionamento interpessoal gerando *bullying*, problemas pessoais entre os jovens que afetam o desenvolvimento socioemocional.

Quando perguntei à professora, em entrevista, como ela lida com as situações de *bullying* e preconceitos que surgem nas aulas de dança, alegou que a formação profissional não a capacita o suficiente e que tem dificuldades para promover a diversidade, e que procura se atualizar por conta própria, com cursos on-line, sempre lê sobre o assunto e participa de debates sobre diversidade e a inclusão. Além de participar de tudo que acontece na escola nas reuniões, encontros, planejamentos.

A dança é uma ferramenta educativa que ajuda e desempenha um papel fundamental na prevenção e combate a essas violências. Algumas das ações de Combate ao Bullying é promover uma aula mais inclusiva com empatia e respeito. Trabalhos em grupo ajudam na cooperação. A escola às vezes realiza oficinas que buscam conscientizar e discutir o bullying, o machismo e a homofobia, com parcerias de especialistas. Alguns temas também são trabalhados em projetos na feira intercultural, na consciência negra e na semana de integração da escola (fala da professora em entrevista, novembro 2024).

Apesar do estado oferecer poucos cursos de capacitação nota-se uma preocupação da escola e da professora com esse tema ao abordar no cotidiano projetos que busquem reduzir o *bullying*, fortalecer a empatia e tornar a escola mais inclusiva. Com essa dissertação reforço a importância das capacitações para manter nossas práticas atualizadas nas discussões e informações sobre as temáticas de gênero, sexualidade e equidade racial. Uma educação voltada para os direitos humanos pode ser mais eficaz, é uma educação mais democrática. Como professora, posso dizer que a escola não está preparada para lidar com questões relacionadas ao *bullying*, à gordofobia e aos outros marcadores sociais. No entanto, é necessário que professores e escola se envolvam em ações de combate ao *bullying* e na reprodução de preconceitos.

5.9 Os discursos e as danças dos jovens

Entender como a dança produz juventudes é um grande desafio, visto que ela é ainda vista de modo superficial dentro do espaço escolar, ainda prevalece a ideia entre os jovens de que a dança é “boa para relaxar, para soltar as emoções” e “expressar-se espontaneamente, acabar com a vergonha timidez”, “é legal, divertida” (fala da maioria dos jovens durante a entrevista). Dentro dessa perspectiva percebo que o caráter educativo da dança e das suas potencialidades de ampliar o conhecimento sobre o corpo

Mesmo estando os jovens cercados por várias manifestações de dança e envolvidos por ela no ambiente escolar, por meio de entrevistas notamos que há uma compreensão muito limitada do que eles entendem por dança, fazendo associação aos ritmos e estilos musicais como explica Strazzacappa (2001) que quando as pessoas são questionadas sobre o que entendem de dança, elas estabelecem relações com ritmos mais difundidos pela mídia ou século passado, como *ballet* clássico, o forró, o *hip hop*.

Percebo pelas narrativas dos jovens uma ausência de estudos teóricos sobre a dança e de como ela se manifesta na vida das pessoas em aspectos culturais e sociais. Há também uma lacuna no ensino da dança e nos discursos dos professores já que o propósito da dança não é formar jovens bailarinos. A dança é tudo isso, mas não se resume a isso nos saberes da escola. A prática de dança deve contemplar os conteúdos e historicidade, e nós, professores de dança, temos que ter cuidado para não propagar discursos que a desvalorizem.

Nossas práticas precisam desconstruir a ideia superficial e desfasada sobre dança, que tem como base o senso comum de que é somente para lazer, diversão, para relaxar e para apresentações de festividades, precisamos formar jovens para pensar, refletir e problematizar as manifestações de dança de forma contextualizada.

(...) desempenhar papel importante na educação dos corpos e do processo interpretativo e criativo [em] dança, pois dará aos alunos subsídios para melhor compreender, desvelar, desconstruir, revelar e, se for o caso, transformar as relações que se estabelecem entre corpo, dança e sociedade (Brasil, 1998, p. 70).

Desse modo, nós professores de dança somos responsáveis pela mediação entre saberes sistematizados e os saberes adquiridos pelos jovens no cotidiano. O professor precisa considerar o contexto social e cultural, a partir das vivências e conhecimentos que os alunos já possuem.

Quando interrogados se gostam de dançar, que dança eles gostam, quais ambientes fora da escola eles dançam e o que gostariam de aprender na escola, todos os dez entrevistados responderam que gostam de dançar, três acrescentaram que “depende da dança”. Os estilos

favoritos dos jovens entrevistados são *funk* e *hip hop*. As danças mencionadas pelos alunos fazem parte do cotidiano dos jovens de escola pública, de classe baixa, muito presente nas festas, raves, centros urbanos, difundidas pelas mídias que fazem parte da cultura periférica.

O termo periferia expressa a desigualdade na qual estão inseridos esses jovens em um determinado território. A experiência social compartilhada do “sentir-se periférico” é urbana, pois morar na periferia se contrapõe a habitar regiões bem estruturadas da cidade e com melhor poder aquisitivo. Goiânia, está em 9º lugar na lista de desigualdades sociais nas capitais do país em 2024. Esse processo se enquadra os jovens dessa pesquisa, através de valores que são pregados pela sociedade que reforça padrões de dominação de uma classe social sobre outra.

Fica evidente que a classe social gera acesso a um capital cultural específico, em que a dança atua nos processos e influencia os jovens. Segundo Csordas (1994), o processo de incorporação da cultura material retrata a relação entre corpo e os ditames culturais, a classe social a qual esses jovens pertencem acaba por condicionar a participação em danças específicas. Segundo Strazzacappa (2001), nada mais são que a linguagem artística dos jovens, que muitas vezes é explorada de forma negativa por nós, professores, que muitas vezes não adotamos esses estilos de dança na nossa sala de aula.

No recreio da escola não acontecem outras manifestações de dança. Quando perguntei em entrevista se eles gostam da aula de dança, a maioria disse gostar, somente uma aluna disse gostar quando “a música é mais agitada”. Com essas respostas percebo que os alunos gostam de dançar, mesmo que o estilo não lhes agrade.

Poucas vezes em campo pude ver a professora levar em consideração os gostos musicais e de dança dos jovens, passando alguns passos de uma música caribenha, que se devolia com movimentos mais agitados, que os jovens realizavam com entusiasmo. Algumas poucas vezes, vi também eles conectarem os próprios celulares na caixa de som e colocarem música e dançarem.

Quando perguntei à professora se os estilos que os jovens gostam são considerados em suas aulas, ela disse que sim, mas que também busca diversificar as experiências e habilidades. Embora o *funk* e *hip hop* sejam populares entre os jovens, o foco do projeto é desenvolver habilidades técnicas e artísticas, e diversificar os estilos de dança. Ela disse incluir elementos das danças urbanas no projeto, mas adaptando ao contexto escolar, e que tenta equilibrar as preferências dos jovens com os objetivos do projeto da escola. Segundo ela embora o *funk* e *hip hop* sejam relevantes, ela busca introduzir outros estilos e olhares com a dança criativa, para enriquecer a formação dos jovens.

As escolhas que esses jovens fazem em dança não são apenas escolhas pessoais, elas também são marcadas por condicionamentos sociais (Bourdieu, 2007). Ou seja, a forma como os jovens dançam não pode estar dissociada das questões de gênero, classe e raça, sendo essa a forma na qual a dança se faz presente no curso de vida dos jovens.

Outro fator relevante a se considerar é que os jovens passam horas consumindo conteúdos nas mídias sociais, na era digital, o avanço tecnológico e as facilidades de acesso às plataformas virtuais são uma realidade do cotidiano dessa geração. Elas desempenham um papel significativo na formação das perspectivas e escolhas dos jovens, são um fenômeno que deve ser levado em conta, pois molda também o curso de vida e as expectativas de futuro dos jovens.

As mídias sociais, como instagram, youtube e tik tok,¹ oferecem aos jovens uma ampla exposição e informação por meios de vídeos, *posts* e histórias em diferentes assuntos. Aplicativos de textos, vídeos, fotos, livros etc. não são novidade nos aparelhos celulares e computadores dos jovens. No entanto, na escola o quadro e o giz ainda são as principais ferramentas de aprendizagem utilizadas pelos professores. A inclusão das linguagens das tecnologias da informação e comunicação na escola é uma necessidade que emerge na contemporaneidade. A transformação nas formas de aprender exige que os professores também alterem sua forma de ensinar aos jovens. Como afirma Antunes (2007) um novo nascimento da educação, com novos modos de ensinar e aprender, nos mostra que as formas de aprender se modificam por meio do tempo.

Na dança, a influência das mídias sociais não é diferente. Quando perguntei em entrevista aos jovens onde eles dançavam fora da escola, a resposta foi quase unânime entre eles: “Em festas, em casa, e nas dancinhas do tik tok”, a maioria dos jovens consome conteúdos de dança nas redes sociais. Um dos jovens entrevistados disse: “já dancei muitas dancinhas, até perdi a conta”. Eles relatam que a dança ajuda com a timidez e a se soltar. O tik tok é uma rede social que permite aos seus usuários que criem e compartilhem vídeos curtos e “as dancinhas do tik tok” são coreografias curtas que se utilizam de músicas populares entre os jovens, e são compartilhadas na rede social. Muitas vezes os jovens fazem desafios de dança. Como professora de dança vejo o incentivo à movimentação do corpo como algo positivo nessas

¹ O **YouTUBE**, plataforma de compartilhamento de vídeos lançada em 2005, e o **TikTok**, aplicativo de vídeos curtos populares desde 2016, são referenciados neste trabalho como espaços cruciais para a **produção e difusão de conteúdo de dança**, bem como para a **construção de identidades e comunidades** entre jovens. O **Instagram**, rede social de fotos e vídeos, atua complementarmente como vitrine e ferramenta de interação social.

interações que surgem por meio da rede social, se constitui uma possibilidade de novas formas de manifestação da dança em novos ambientes e realidades.

Essa aproximação com a tecnologia amplia as experiências com a dança, assim como seus elementos constitutivos, seja por nos fazer dançar, por reproduzir, ou seja, por participar de qualquer manifestação de dança. As tecnologias podem ter o poder de estimular a criatividade e potencializar suas aplicações sociais. Ou seja, a de um *habitus* da rede social que constrói corpos. O conceito de *habitus* de Bourdieu nos serve como base de análise da dança como uma manifestação mediada pelas redes sociais.

Nas redes nos deparamos com uma infinidade de pessoas do mundo inteiro, de todos os gêneros, faixa etária, condições econômicas e sociais, que reproduzem pequenos passos de dança, muitas vezes repetitivas ou improvisadas, mas utilizam a dança como matéria expressiva. Algumas vezes são coreografias limitadas, carregadas de trejeitos da sociedade de consumo e de estéticas supérfluas. Há muitas questões que perpassam esse fenômeno, e o que nós, professores de dança, devemos considerar?

Quando perguntei a professora se ela inclui em seus projetos a dança e as redes sociais nos seus projetos, ela disse que inclui, mas que cada ano é trabalhado uma proposta diferente e que nunca mantém o mesmo estilo e que a cada ano é feita uma nova proposta e que já teve um projeto que trabalhou com metodologia ativa digital, que considerava as dancinhas de YouTube e TikTok como forma de expressão, mas que no momento o foco desse projeto é desenvolver habilidades técnicas e artísticas diferenciadas do cotidiano dos jovens.

Acredito que nós, professores, devemos considerar o impacto desse fenômeno sobre a vida dos jovens, que cria formas de ser e de pensar. Essas ferramentas podem nos servir para ensinar elementos da dança, aspectos da sua história, relações entre corpo e espaço e desenvolver musicalidade e criatividade, ensinando os jovens não somente a reproduzir os passinhos, mas a criar suas próprias danças. No entanto, o que percebemos é que a maioria dos professores de dança desconsideram essas ferramentas por considerá-las “cultura de massa”. Com esse pensamento nós, professores, nos distanciamos do cotidiano dos jovens, acabamos excluindo dos nossos planos de aula o meio em que esses jovens vivem e a cultura deles. É importante que professores de dança elevem suas percepções para além dos processos educativos tradicionais, experimentando novas formas de criação e de diálogo de suas aulas com a realidade.

Além da influência da mídia sobre a forma como as pessoas dão significado à dança, suas próprias experiências também interferem neste processo. Sejam experiências diretas com o ato de dançar ou indiretas, por meio de vídeos, *shows*, apresentações assistidas. As

experiências dos jovens com a dança se dão a partir do “corpo em movimento” fazendo uso de gestos elaborados, de passos improvisados e de expressões, no intuito de se comunicar, se reinventar, criar, ocupar espaços, interagir com o outro e consigo mesmo.

A dança está presente na vida dos jovens, uma vez que consiste em movimento que parte do próprio corpo, criado ou recriado, através de suas representações sobre a vida, sobre sentimentos e interesses e sobre a sociedade em que vive. É quando se “[...] age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos” (Strazzacappa, 2001, p. 69).

Presença da dimensão educativa da dança entrelaçada nas diversas instâncias da sociedade que nos remete a dança na escola como mediação entre os saberes adquiridos pelos jovens na sociedade e a construção de um saber que supera o senso comum, pois “a escola pode sim, fornecer parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade” (Marques, 2007, p. 23).

5.10 Medos, inseguranças e expectativas dos jovens para futuro

O que é ser jovem ou adolescente? Para os jovens desta pesquisa é uma pergunta difícil de encontrar apenas uma definição. Para eles é “poder brincar, sair e fazer coisas adultos ainda não fazem”; “é não ser criança, nem adulto”. “se divertir”, “ter responsabilidades para ter um futuro bom”, “concentrar mais nos estudos e aproveitar a vida” “tornar-se independente”. (Resposta dos jovens durante a entrevista) As respostas envolvem diversão, responsabilidades, se preparar para a vida.

Esses jovens são de escola pública com idades entre 13 e 16 anos que moram na cidade de Goiânia onde dos 10 entrevistados 9 somente estudam e ajudam nas tarefas domésticas, 3 deles auxiliam também no cuidado de irmão mais novo, e 1 deles trabalha aos finais de semanas como monitor em festas, ainda 4 deles relataram que no próximo ano iriam começar a trabalhar para ajudar as famílias.

A experiência de ser adolescente e jovem varia de acordo com uma série de condições e contextos nos quais se vive esse momento da vida. Nesse sentido, ao falar sobre jovens, é preciso considerar que tratamos de grupos diversos que, apesar das peculiaridades comuns, são marcados por diferenças de ordem social, econômica, cultural, de gênero, sexualidade, deficiência, e muitas outras. E é por isso que falo em juventudes e adolescências plurais, para indicar a diversidade das subjetividades dos jovens. Temos que ter cuidado para não resumir a juventude aos padrões homogêneos ocidentais e eurocêtricos como Bourdieu (1983) frisa que

não é possível tratar dos jovens, dos adolescentes como se fossem unidades sociais, dotados de interesses e práticas comuns.

Ser adolescente ou jovem indígena, branco ou negro, ser homem, mulher, cisgênero, transgênero, ser homo, hetero, bissexual, viver na cidade ou na zona rural, ser rico ou pobre, ter deficiência ou não, ser gordo ou magro, ter acesso ou não a educação, ter que trabalhar ou não, enfim são muitas as condições que fazem a experiência juvenil ser diversa, que por fim nos faz refletir sobre as distintas sensibilidades geracionais (Henning, 2014) que demarcam e produzem vivências diferenciadas na juventude.

Na contemporaneidade, para o jovem conquistar seu lugar social depende de um processo complexo, de vários rituais em diferentes setores da vida. Em especial aos jovens em contextos urbanos, esses rituais podem envolver: a iniciação sexual, primeiro namoro, a conclusão do ensino regular, primeiro ato de transgressão, o vestibular, o primeiro emprego, o casamento, o nascimento do primeiro filho, o alcance da vida profissional, enfim, um conjunto de processos que os jovens atravessam a fim de consolidar a subjetividade.

Na entrevista todos os jovens dessa pesquisa relataram como parte dos seus sonhos a realização profissional, almejam conquistar um trabalho e ser feliz nele. “eu quero me formar em alguma coisa que eu goste e me dê dinheiro” (fala da jovem, 14 anos em entrevista, 2024). A maioria dos jovens entrevistados quer fazer faculdade: alguns de engenharia, outros de arquitetura, a maioria deles quer ser advogado. A realização profissional para que eles ganhem bem para ajudar a família, em respostas mais nobres “ajudar os necessitados”. Os jovens delineiam perspectivas, criando um cenário de futuro, no qual a formação e a vida profissional são partes importantes.

O trabalho por ser uma das maiores ambições da juventude, ele também é preocupação. Todos os jovens entrevistados preocupam-se com o futuro profissional, têm incertezas em relação a não conseguir fazer faculdade, medo do desemprego, de ter outros percalços pelo caminho como a maternidade, adentrar ao mundo das drogas, e que isso os impeça de atingir os sonhos são as maiores preocupações dos jovens em relação ao futuro.

Insegurança de não conseguir realizar meu sonho, não conseguir uma vida boa, de não conseguir ter dinheiro, de ter filhos antes da hora, de ir por um caminho errado na vida. Eu sempre penso nisso (Fala da jovem, 15 anos em entrevista, 2024).

Eu tenho medo de fazer faculdade e no futuro não dar em nada. Eu não conseguir um emprego sabe. E insegurança de acabar mexendo com coisas erradas igual meu primo e meu irmão de consideração acabou, indo para as drogas (Fala da jovem, 16 anos em entrevista, 2024).

Os jovens chegam no Ensino Fundamental II sendo desafiados a pensar nos seus cursos de vida, pensar na formação, qual profissão querem seguir, em que emprego quer trabalhar, e nas escolhas afetivas. As profundas transformações sociais, econômicas, políticas e tecnológicas que vivemos nos últimos anos alteraram as relações de trabalho na atualidade e na forma com que as pessoas se relacionam com o futuro, com o trabalho e com o tempo.

Diante disso, o curso de vida pessoal e profissional dos jovens vem se modificando, sendo eles os mais afetados, o que torna as escolhas no campo profissional mais difíceis. Essa complexidade de escolhas nessa fase da vida é marcada por incertezas, em que os jovens precisam fazer planos e estabelecer expectativas para o futuro. Dib e Castro (2010) observam que a vida profissional e a inserção no mercado de trabalho para os jovens se configuram em um período de crise nas suas trajetórias, acompanhado de tensões, inquietações e questionamentos.

Sabemos que existem barreiras causadas pelas desigualdades de gênero e raça na inserção no mercado de trabalho, o que limita a vida profissional dos jovens que se encaixam nessas intersecções. O artigo “Empregabilidade: problematização com ênfase no gênero e raça (Melo, Montoya, 2016) explora essa temática a partir de uma pesquisa realizada com mulheres negras, que enfatizam a necessidade de se observar os atravessamentos identitários e sociais que estão atrelados à conquista da empregabilidade. “Compreender o contexto econômico e social da desigualdade entre brasileiros brancos e negros é importante para a construção de uma sociedade mais justa e democrática” (p. 11). Mesmo com alguns avanços nos setores de educação e trabalho, possibilitados por meio de cotas e ações afirmativas essas mudanças ainda não são suficientes para garantir equidade de empregabilidade entre os jovens.

O contexto sociocultural e institucional influencia as relações dos jovens com o mundo, em especial a família, que exerce influência na escolha profissional, guiada por crenças e valores familiares. Conciliar as expectativas da família sobre os jovens também é uma grande dificuldade. A mídia também exerce influência, à medida que exhibe profissões e estilos de vida com *status* diferenciados e com pouco esforço. “Quero ser youtuber, ou influencer”. (fala do jovem, 13 anos na entrevista, 2024). Influenciadores digitais e as narrativas deles podem moldar as aspirações dos jovens; no entanto a realidade muitas vezes, é composta de narrativas idealizadas, que precisa de uma compreensão mais profunda e realista.

No que concerne à escola, ela representa uma importante fonte de referência para o futuro dos jovens. Todos os jovens entrevistados acreditam que a escola os ajudará a atingir as expectativas do futuro de se formarem e alcançarem seus sonhos. Porém, as políticas educacionais que visam preparar os jovens para ingresso no ensino superior devem levar em

conta as contradições e variáveis sociais que existem e dificultam o acesso desses jovens à universidade, como a alta defasagem idade-série e a longa escolarização, que requer 12 anos de ensino fundamental e médio, período no qual boa parte dos jovens brasileiros abandonava os estudos antes de chegar à universidade. O censo do IBGE de 20123 (Bello; Britto, 2024) demonstra que a realidade dos jovens brasileiros vem mudando à medida que frequentam a escola. Segundo o censo, 94,6% de crianças e adolescentes de 6 a 14 anos frequentam o ensino fundamental, e 75% dos jovens de 15 a 17 anos estão matriculados no ensino médio ou o concluíram. A inclusão das camadas populares brasileiras no ensino superior, por meio das cotas e do Prouni, ajuda a tornar possível o sonho desses jovens de escola pública.

Ser jovem, muitas vezes, é não saber qual é o seu lugar, é ter a voz silenciada. Para alguns jovens, significa ter que trabalhar logo cedo, ou ser mãe, alguns não conseguem ir à escola por outras responsabilidades. Muitas vezes, precisam abdicar dos sonhos por falta de políticas públicas que garantem o pleno desenvolvimento e acesso ao mundo do trabalho para as juventudes.

O sentimento de fracasso, de “não conseguir se dar bem na vida”, tem milhares de motivos: pode ser pela não adaptação à lógica do sistema escolar, as relações conflituosas que podem existir nos espaços educativos e a frustração diante do acesso desigual à educação, uma realidade no Brasil. Todos esses fatores podem fazer com que o espaço da escola perca o sentido para os jovens. Muitas vezes, o fracasso escolar dos jovens é atribuído a questões econômicas, familiares, desconsideram o peso que os marcadores sociais exercem sobre suas trajetórias.

Ao falar sobre educação, é necessário pensar o contexto em que os jovens estão inseridos, visto que a oportunidade de acesso não é igual para todos, e as juventudes também não são. Essa ideia de fracasso pode estar diretamente relacionada ao contexto social que é oferecido a esses jovens. Para possibilitar que realizem plenamente as vivências, é preciso superar as representações sociais negativas presentes nas diferentes instituições; enfrentar as violações de direitos a que estão submetidos, como a violência, o desemprego e a pobreza, e garantir oportunidades de acesso à educação, cultura, trabalho, saúde e todos os jovens.

5.11 Conflitos geracionais

As relações entre os jovens e as outras gerações são marcadas por conflitos, sejam eles familiares, educacionais ou relacionados à ocupação dos espaços. A escola, como um espaço de formação dos jovens, tem se configurado como um espaço com muitas disputas geracionais a respeito dos saberes, das práticas corporais e das aprendizagens que são construídas. Esses conflitos geracionais nos levam a pensar nas diferentes expectativas entre jovens e adultos, bem

como nas relações hierárquicas que constituem relações de poder no curso de vida dos jovens. Bourdieu (1983) argumenta que as divisões que reconhecemos entre as idades são conflituosas, pois geram partilha de poder e a produção de uma ordem que estabelece o lugar de cada um na sociedade: quem manda, quem decide, quem obedece.

A minha presença como pesquisadora, mesmo com a minha proximidade com os jovens, também implicou uma hierarquia, diante de tantas posições distintas que meu corpo ocupou na escola durante toda a pesquisa. De início, os jovens me percebiam como uma adulta, professora e pesquisadora que estava ali para observar e anotar o que eles faziam na sala de aula, até eu ganhar a confiança e eles entenderem que eu não estava ali somente para entrevistá-los e observá-los, mas para conviver e escutar as narrativas deles, o que modificou a minha relação com os jovens e interferiu positivamente nessa pesquisa.

A escola é um espaço que integra diferentes sujeitos históricos, que carregam diferentes formas de conhecimento e experiências de vida, é um ambiente rico e cheio de conflitos, contradições e reflexões. A educação formal sempre é relativa ao seu contexto.

[...] conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, ou seja, um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas [...] (Julia, 2001, p. 10).

Ao pensarmos na relação dos jovens com as regras que são impostas pelos adultos, professores, pais e pelas normas escolares, estamos problematizando a divisão das gerações. Geralmente, temos professores, pais e gestores que foram educados tradicionalmente, o que gera conflitos em que os jovens são vistos como agitados, ansiosos e questionadores. “Esses alunos não querem saber de nada, na minha época não era assim” (fala da professora, diário de campo, 2004.). Esses conflitos geracionais interferem na aproximação e na compreensão dos conteúdos, metodologias, tecnologias, comportamentos e interesses por parte dos jovens. A escola costuma ser pouco aberta às falas dos jovens, nesta pesquisa entendo que escutá-los é necessário. Muitas vezes, a imposição de regras desconsidera a participação dos jovens nos processos, uma lógica natural de dominação de adultos e docentes sobre os outros (jovens, estudantes).

Com frequência, os jovens levantam questionamentos sobre as regras que precisam cumprir na escola, falam sobre a luta geracional e sobre como eles percebem essas disputas arbitrárias. No encontro de narrativas, quando os jovens foram convidados a opinar sobre situações que envolviam conflitos escolares, percebemos que alguns estudantes tiveram

respostas conservadoras, que mantêm as relações de hierarquia já conhecidas: “A direção que define, e a professora decide”. Isso aponta para a dificuldade de lidar com divergências e indecisões, bem como em se colocarem como jovens ativos frente à sua escolaridade.

Nesse ponto, a escola como espaço educativo, deve cumprir o papel social de formar jovens capazes de pensar com autonomia, problematizando a realidade e a sociedade. É nesse contexto que considero a dança necessária.

[...] compreendida, desconstruída e transformada, pois é forma de conhecimento. A dança que chega às escolas [...] mesmo que sejam as danças da mídia ou os repertórios pré-fixados das danças brasileiras, urgem por reconstrução, releitura e transformação para que a escola cumpra seu papel no projeto social a que se propõe [...] (Marques, 2007, p.50).

Em relação à dança, ela deve convidar os jovens a experimentar danças de diferentes períodos históricos. Dessa forma, nos aproximamos da forma de sentir e pensar daquelas gerações, sendo um modo de acesso a visões de mundo distintas e às múltiplas culturas. O professor de dança deve selecionar, contextualizar e discutir diferentes culturas e épocas. Porém noto uma inserção limitada da dança como elemento educativo na formação das novas gerações.

Dialogar com a dança com a questão geracional, é fundamental, pois estamos em uma sociedade onde várias gerações convivem juntas em um mesmo tempo histórico, e cada grupo tem suas especificidades. Podendo ser que o faz sentido a um grupo não faça para o outro, o que pode gerar inúmeros conflitos e choques, e isso também reflete na dança. Por exemplo, já tiveram, na história, danças muito valorizadas que marcaram uma geração, como a lambada dos anos 1990, e que hoje não são mais valorizadas pelos jovens. Além disso, a influência da tecnologia nos corpos e na dança é inegável nessa geração, que molda as experiências, por meio das redes sociais e aplicativos de dança, que criam desafios para o ensino da dança. Dessa forma, compreender essas diferenças entre as gerações nos ajuda a combater preconceitos e discriminações

As relações entre alunos e professores precisam ser compreendidas para além da transmissão de conhecimentos, visando a superação da visão tradicional. Marques (2007, p.32) explica que “[...] os alunos têm seus próprios repertórios de dança, suas escolhas pessoais, de movimento para improvisar e criar, assim como formas diferentes de apreciar as danças trabalhadas em sala de aula ou construídas em sociedade”. Tal aspecto alerta a escola para buscar o contexto dos alunos e tê-los “[...] como um dos interlocutores para o fazer pensar dança [...]” e, assim, garantir “[...] a relação entre o conhecimento em dança e as relações sociopolítico-culturais dos mesmos em sociedade”. A dança, entendida deste modo, poderá

expandir novos horizontes tanto para professores como jovens, pode ser uma forma de educar sem se prender a formas tradicionais que ignoram as mudanças que ocorrem nas gerações.

A professora pesquisada tem 49 anos, é casada, mãe, heterossexual, tem como religião o espiritismo e mora na cidade de Goiânia. Em entrevista, ela relatou que conflitos geracionais são comuns nas aulas de dança e no ambiente escolar, e que ela se utiliza de algumas estratégias e percepções para lidar com eles. Procura perceber que os conflitos geralmente decorrem de diferenças de valores e crenças, bem como de diferenças culturais e socioeconômicas entre os jovens. Algumas vezes, também acontecem desentendimentos sobre os estilos musicais e danças entre eles. Para lidar com os conflitos, a professora diz procurar um diálogo aberto: apresenta aos jovens as perspectivas do projeto da escola e os objetivos das aulas e, depois, os escuta, reconhecendo as necessidades dos jovens e tenta ajustar o planejamento para atender à diversidade dos jovens em sala de aula.

Outro aspecto a ser percebido é a desvalorização de certos rituais que eram marcadores da juventude, como a formatura, o casamento e o emprego, que não têm mais o mesmo sentido para essa geração como tinham para as gerações anteriores. Fazer faculdade era sinônimo de emprego, o que, para essa geração não é mais; assim, a formatura não tem a mesma importância e o casamento ganhou um novo sentido enquanto casais experimentam formas diversas de relações.

Como pensar as juventudes diante de tantas diferenças geracionais? Sem dúvidas é um grande desafio: o encontro entre diferentes gerações e equilibrar saberes, contextos e interesses. E é justamente por meio desse encontro de gerações que pode haver a construção de novas formas de sentir e pensar as práticas educacionais que temos na nossa atuação docente. Para isso, os professores devem se dispor a compreender todas as potencialidades dos jovens, reconhecendo diferentes práticas de aprendizagem que superem o senso comum. Marques ressalta que, ao discutir o ensino da dança, ele pode ser tão formativo quanto alienante. Ou seja, “as aulas de dança podem ser verdadeiras prisões dos sentidos, das ideias, dos prazeres, da percepção e das relações que podemos traçar com o mundo” (Marques, 2007, p. 26).

Observar esse momento específico do curso de vida faz-me perceber que a idade enquanto construção social, é uma categoria complexa. Quando nós apoiamos nas narrativas sobre trajetórias de vida dos jovens, as definições de juventude como categoria social, biológica e cronológica desaparecem.

Outro aspecto importante é que assuntos relacionados à vida dos professores quase sempre ficam de fora da sala de aula. Schwengber (2008) nos fala que todos nós trazemos

marcas tecidas ao longo do nosso curso de vida, em tempos e espaços determinados, que compõem o nosso corpo e nossa historicidade. Dessa forma, podemos problematizar: com quem aprendemos a olhar para o nosso corpo? De que modo esse aprendizado deixa estigmas nos corpos dos jovens? Desse ponto, penso sobre o curso de vida e sobre como esses estigmas constituem e marcam também o corpo dos jovens, afinal, não acredito na neutralidade dos processos educativos. Em geral, os professores pertencem a gerações diferentes dos alunos, de uma geração na qual receberam marcas corporais e valores diferentes da geração dos alunos. Problematizar esse conflito não é fazer um juízo de valor, mas refletir como são construídas socialmente as vivências às quais os corpos dos jovens são submetidos na escola e na dança.

Possibilitar ou impedir o movimento dos jovens na escola, oferecer ou não oportunidades de exploração ou criação com o corpo, despertar ou reprimir o movimento, de uma forma ou de outra, educa os corpos. Os jovens são o próprio corpo. Toda educação é, também, educação do corpo; nós, professores, estamos constantemente educando corpos. Nós somos o nosso corpo. A ausência de atividade corporal também é uma educação para o não movimento, para a repressão. De uma forma ou de outra, a educação acontece, o que a diferencia é o tipo de jovens que estamos formando. Como antropóloga, considero essa reflexão fundamental para pensar sobre as práticas de sala de aula.

Diante dessas complexas reflexões e desafios geracionais no ambiente escolar e nas aulas de dança, também não posso deixar de problematizar minha atuação como pesquisadora e adulta investigando jovens. Reconheço que, ao observar esse momento específico do curso de vida dos jovens, minha própria idade – enquanto construção social – e minha pertença a uma geração anterior influenciam a forma como percebo e interpreto suas vivências.

Essa perspectiva me obriga a um exercício constante de reflexão e posicionamento, ciente de que marcas tecidas ao longo do meu curso de vida- valores, crenças e experiências com o corpo- podem moldar meu olhar e minhas análises. Problematizar essa diferença geracional é refletir criticamente sobre como as vivências e os corpos dos jovens são socialmente constituídos e marcados tanto na escola quanto na dança, questionando como minhas próprias marcas e as da minha geração pode dialogar com as deles, buscando compreender as potencialidades e as necessidades dessas juventudes.

6 CONSIDERAÇÕES

Nesta dissertação, busquei articular os conhecimentos entre dança e antropologia, e escutar as narrativas das juventudes de uma escola estadual de Goiânia, inclusive a minha própria trajetória, por meio de uma proposta de cunho metodológico de uma etnografia de aproximações.

Para isso, escolhi as aulas de dança como recorte da pesquisa, para destacar as narrativas de 10 jovens e de uma professora de dança, com o objetivo de dialogar e pensar como a dança pode contribuir para produzir juventudes. Entendo que a dança é capaz de possibilitar o autoconhecimento, a comunicação, o sentir o mundo e a interação com ele. Ao longo deste trabalho, enxerguei a oportunidade de ampliar os espaços para estudar a juventude por meio da dança e da antropologia, como estudo em pesquisas científicas e de mostrar a importância da dança na formação da identidade dos jovens.

Aqui, busquei pensar as juventudes, que são tão plurais, priorizando as narrativas dos jovens que envolvem a dança e os marcadores sociais, por meio de uma atividade intitulada “Museus de narrativas”, para relacionar temas que se inserem na vida das juventudes. Sinto, com essa pesquisa, como é importante dar voz e escutar as narrativas das juventudes para termos compreensão por outras perspectivas, dar outras possibilidades e vozes à presença dos corpos da juventude, que carregam em si a própria forma de ver e refletir sobre o mundo no qual estão inseridos.

Inicialmente, pretendia pesquisar o corpo e a juventude nas aulas de dança, mas o campo tem sua própria dinâmica e, por mais que eu estivesse familiarizada com ambiente, ele proporcionou a experiência as narrativas da juventude, sem que eu imaginasse que esse percurso seria marcado por tantas narrativas marcadas por violências, discriminações e preconceitos que iam além da sala de aula, envolve as vidas dentro e fora da escola.

Durante todo o texto, houve dois percursos que proporcionaram acesso às narrativas da juventude. Um foi por meio das entrevistas com os jovens, e o outro, por meio do “Museu de narrativas”, em que os jovens trouxeram, em formas de cartas, relatos das próprias vidas que trilharam o caminho desta dissertação.

Com o “Museu das narrativas”, os jovens apresentaram uma enorme variedade de temas ligada aos marcadores sociais que afetam o curso de vida e a construção da juventude. Esse processo de investigação sensibilizou meu olhar e minha escuta para os possíveis modos como esses marcadores afetam os corpos dos jovens: como os lugares ocupados por meninos e meninas durante as práticas; os distanciamentos das relações que anunciam violência e

discriminação; como tratamos a sexualidade em nossas práticas; o modo como nossos discursos podem promover preconceitos e privilégios de algum jovem em relação a outro, as relações com a família. Esta pesquisa, então, deslocou-se para um exercício de reflexão e escuta constante.

Dessa forma, outras dimensões também foram investigadas para possibilitar a compreensão desses atravessamentos no curso de vida dos jovens. Assim, a pesquisa se reconfigurou em torno das relações entre as juventudes, a dança e a escola, atravessadas pelas suas narrativas e subjetividades.

Nesta dissertação, pude vislumbrar que o corpo dos jovens passa por diversas experiências juvenis, desde questões raciais, de gênero, sexualidade, classe social, *bullying*, violência sexual, questões geracionais e outros que estão atravessados pelas noções de corpo e subjetividades, relativas às vivências, ao lugar no mundo, aos desejos, aos medos, aos sonhos, às expectativas para o futuro, às violências e aos posicionamentos. Sendo esse o desafio dessa pesquisa observar a juventude que dança e ao mesmo tempo é produzida pela dança. É importante para refletir sobre que juventudes estamos formando e desejamos.

O que percebo com essas narrativas das juventudes é que a escola e as aulas de dança podem contribuir para situações de exclusão, dores, resistências, violências naturalizadas, pode ser um ambiente de dominação ou libertação, a depender da maneira como direcionaremos nossas práticas. Acredito, com esta escrita, na possibilidade de apresentar possíveis caminhos para avançarmos na produção de práticas que privilegiem o respeito e a diversidade dos jovens e das experiências deles. Que as aulas de dança possam ser um espaço de transformação, comprometidas com o respeito às individualidades, com um agir intencional frente às questões dos marcadores sociais, uma vez que essas relações são potencialmente causadoras de violências no ambiente escolar entre os jovens.

A presente pesquisa proporcionou-me um pensar sobre a minha prática como professora de dança e como alguém que pode contribuir para a vida das juventudes. Cada página aqui escrita foi um momento de reflexão, percepção e identificação, no qual hoje me reconheço como professora e antropóloga em formação. A responsabilidade ética com esta pesquisa não significou me distanciar da posição de professora/pesquisadora, mas, sim, estabelecer uma presença em campo que me permitisse ver, refletir e questionar-me.

Confesso que, ao pesquisar um ambiente tão familiar, deparei-me com muitas contradições do fazer pedagógico, com situações de violências e discriminações vivenciadas pelos jovens no cotidiano da escola e das aulas de dança, pensei nas dificuldades, nos preconceitos materializados em discursos da prática diária da sala de aula, nas incertezas e nas

falhas. Dessa forma, esta pesquisa ajuda a observar criticamente, a avaliar e a reelaborar minha prática em sala de aula e a perceber como ela contribui para produzir as juventudes.

Esta pesquisa me gerou um incômodo e uma certa transformação, que mudou minha forma de perceber minhas próprias práticas, o jeito de olhar e escutar os jovens, a maneira de me posicionar na escola e nas aulas de dança. Muito provavelmente, a partir desta pesquisa, minha prática será diferente de antes; terei como preocupação ouvir mais as narrativas das juventudes e perceber o quanto de dominação ou libertação as minhas práticas têm provocado na construção das juventudes. Acredito que os deslocamentos desta pesquisa podem ajudar a construir um olhar sensível, capaz de perceber as ações e produções de desigualdades na sala de aula, bem como produzir olhares para práticas comprometidas com experiências que busquem combater as violências que afetam a vida dos jovens.

Outro ponto a se considerar é que os jovens têm os próprios repertórios de dança, escolhas pessoais, modos de criar e improvisar, assim como diferentes maneiras de apreciar as danças que trabalhamos em sala de aula ou que são construídas em sociedade (Marques, 2007). Dessa forma, para que nossas práticas em dança tenham escolhas significativas para os jovens, é interessante levar em consideração o contexto das juventudes, saber explorar o potencial dos jovens de modo com que favoreça suas habilidades e a sua criatividade.

As relações complexas do ambiente escolar e das relações entre os jovens não devem me imobilizar, mas sim me transformar como pesquisadora/professora, e nos lembrar da importância de escutar as narrativas das juventudes nos campos da antropologia e da educação. Portanto, finalizo esta escrita com a compreensão de que realizei um processo significativo e importante.

Contudo, reconheço as diversas limitações deste trabalho e reafirmo a necessidade de se unir antropologia e a dança como campos de conhecimento. Agradeço a Deus por me guiar e me permitir chegar à conclusão desta dissertação, sendo mulher, mãe, estudante, professora e antropóloga em formação nessa universidade pública. Espero continuar fazendo da dança um caminho de saberes, com outras narrativas de modo que ela contribua para a vida das pessoas.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A., & KNOBEL, M. **Adolescência normal: um enfoque psicanalítico**. Porto Alegre: Artemed, 1981.

ABRAMOVAY, Miriam; AVANCINI, Marta; OLIVEIRA, Helena. **Violência nas escolas: o bê á-bá da intolerância e da discriminação**. Brasília: Série Mania de Educação, 2008. p. 28-53.

ABU-LUGHOD, Lila; REGO, Francisco Cleiton Vieira Silva do; DURAZZO, Leandro. A Escrita contra a cultura. **Equatorial** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, v. 5, n. 8, p. 193-226, 23 nov. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/equatorial/article/view/15615>. Acesso em: 7 jun. 2024.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Gordofobia**. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/gordofobia>. Acesso em: 06 de novembro de 2024.

ALMEIDA, M. V. M. A selvagem dança do corpo. 2006. 271 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ARAÚJO, Rebeca da Silva. O não-lugar de corpos gordos no âmbito escolar e suas consequências para a formação da identidade. **Revista de Educação e Gênero**, v. 10, n. 2, p. 45-60, jul./dez. Salvador, 2023.

ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981.

ARROYO, M.G; SILVA, M.R. **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

AZEVEDO, Maria. Amelia.; & GUERRA, Viviane. N. A.; & VAICIUNAS, N. Incesto ordinário: a vitimização sexual doméstica da mulher-criança e suas consequências psicológicas. In: AZEVEDO, M. A. (org). **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1999. (Estudos; 139 dirigida por J. Guinsburg).

BARBOSA, Ana. Mae. 1975. **Teoria e prática da educação artística**, 1975. São Paulo:, Cultrix.

BECK,Ulrich. **Risk Society**:. Towards a new modernity. Londres: Sage, 1992.

BELLO, Luiz; BRITTO, Vinícius. **Proporção de jovens de 6 a 14 anos no ensino fundamental cai pelo terceiro ano**. In: Agência de Notícias do IBGE. Rio de Janeiro, 22 mar. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39530-proporcao-de-jovens-de-6-a-14-anos-no-ensino-fundamental-cai-pelo-terceiro-ano>. Acesso em: 2 fev. 2025.

BENEDICT, Ruth. **Patterns of culture**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1934.

BERGHAUSER, Tatiana Araújo. **Problematizações sobre enfoques de gênero reducionistas ou distorcidos na Dança**. 2013. Monografia (Especialização em Estudos Contemporâneos em Dança) - Programa de Pós-graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

BOAS, Franz. [1927] **A Arte Primitiva**. Lisboa: Fenda, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Org. de M. A. Nogueira e A. Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero. p. 112-121. 1983.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 maio 2012. Seção 1, p. 48.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição**: da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [endereço eletrônico da Constituição, ex: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm]. Acesso em: 03 de maio 2024.

BRASIL. **Lei de Combate às Intimidações Sistemáticas (bullying)** nº 13.185/2015. Brasília: Casa Civil, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 2017. [Link: Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf]

BRASIL. Lei n 12.852, de 5 de agosto de 2013. Estatuto da Juventude. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 ago. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12852.htm. Acesso em: 2 jun. 2024.

BRASIL., Lei n 13.278, de maio de 2016. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 83,p.1, 3 de maio 2016.

BRASIL. Lei n 8.069, de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul.1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.ht. Acesso em 2 jun.2024

BRASIL. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 141, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 213, p. 1, 9 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Básica**. Parecer CNE/CEB nº 8/2012, de 7 de março de 2012. Diretrizes Nacionais para a

Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf . Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2018.

BRASILEIRO, L. T. (2008). **O ensino da dança na educação física: formação e intervenção pedagógica em discussão**. Motriz, 14(4), 519-528, 2008. Recuperado de <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2140/1912>. Acesso em: 4 dez. 2024.

BROWNING, Barbara. **Samba: resistance in motion**. Indianapolis: Indiana University Press, 1995

BUCKLAND, Theresa J. **Mudança de perspectiva da Etnografia da Dança**. In: CAMARGO, Giselle (org.). Antropologia da Dança I. Florianópolis: Insular, 2013.

BUTLER, J. **Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”**. 1. ed. São Paulo: n-1 edições, 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão de identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CALLAI, H. **Estudar o lugar para compreender o mundo**. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAMARGO, Giselle Guilhon Antunes (Oorg). **Antropologia da dança II: Pesquisas do CIRANDA: Círculo Antropológico da Dança**. Florianópolis: Insular, 2015. 303 p ISBN 9788574748641.

CAMARGO, Giselle Guilhon Antunes (org.). **Antropologia da dança I**. Florianópolis: Insular, 2013. 190 p. SBN 9788574746982.

CAMARGO, Giselle Guilhon Antunes et al. (orgs.). **Anais do I Colóquio Latino-Americano de Antropologia da Dança - 27 a 31 de maio de 2019**, Florianópolis - SC. Belém: PPGArtes/UFPA, 2024. 842 p.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. O trabalho do antropólogo, Brasília:São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da UNESP15/ São Paulo: UNESP, 1998.

CESARINO, Pedro de Niemeyer. Conflitos de pressupostos na antropologia da arte: relações entre pessoas, coisas e imagens. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. fe 2017, n. 93. Tradução: .ce 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329306/2017>. Acesso em: 20 abr. 2024.

Citro, Silvia & AscHieri, Patricia (Coord.). **Cuerpos en Movimiento. Antropología de y desde las Danzas**. Buenos Aires:, Biblos, 2012, 344 p.p

CLIFFORD, J.; MARCUS, G. (Eds.). **Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography**. Berkeley: University of California Press, 1986.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação física**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo, Boitempo, 2019.

CONNEL, Robert W. Políticas da masculinidade. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, v.20, nº2, jul/dez 1995. pp. 185 206.

CONNELL, Raewyn. **Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las Escuelas**. *Nómadas*, nº 14, 2001. p.156-170.

CSORDAS, Thomas J. **Corpo/ significado/ cura**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS; 2008.

CSORDAS, Thomas J. **Introduction: the Body as Representation and Being-in-the-World**. In CSORDAS, T. (org.). *Embodiment and experience. The existential ground of culture and self*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 1-24. 1994.

DAMÁSIO, Ana Clara. **Fazer Família e Fazer Antropologia: Uma etnografia sobre cair pra idade, tomar de conta e posicionalidades em Canto do Buriti-PI**. 2022. [206 f. Dissertação (Mestrado em [Área de Concentração da Antropologia]) – Faculdade de Antropologia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

DAVIDA, Dena. **Kealiinohomoku’s Legacy: Watching dance as cultural practice through the ‘dance event framework’**. In: PONTBRIAND, Chantal (Org.). *Danse: langage propre et métissage culturel*. Montreal: Parachute. p.73-88. 2001.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEBERT, Guilta. Grin. **A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Fapesp, 1999.

SAMPAIO, Carlos Nathan. Goiânia fica em 9º lugar na lista que mede a desigualdade social. 2024. **Diário de Goiás**. Disponível em: <https://diariodegoias.com.br/goiania-fica-em-9o-lugar-na-lista-que-mede-a-desigualdade-social/422892/>. Acesso em: 14 mar. 2025.

DIAS, Luciana de O. Quase da Família: corpos e campos marcados pelo racismo e pelo machismo. **Revista humanidades e inovação**, v 6, n 16, 2019.

DIAS, Oliveria Luciana. Quase da Família: Corpos e Campos marcados pelo racismo e pelo machismo. **Revista Humanidades e Inovação**. v.6, n.16. 2019.

DIB, Sandra Korman; CASTRO, Lucia Rabello de. O trabalho é projeto de vida para os jovens? **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 1-15, 2010.

EVANS-PRITCHARD, Edward. The dance. **Africa**,1, p. 446-462, 1928.

FACHINETTO, Rochele Fellini. **Juventude e Violência: onde fica o jovem numa sociedade “sem lugares?”**. In: ALMEIDA, Maria da Graça Blaya (org.). [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS. 161 f. 2010.

FANON, Frantz. **Em Defesa da Revolução Africana**. Tradução: Isabel Pascoal. 1ª ed. Portugal: Sá da Costa Editora, 1980.

FAVRET-SAADA, Jeanne. 2005. “**Ser Afetado**”. Cadernos de Campo, ano 14, n. 13. Tradução: Paula Siqueira. São Paulo: USP. Disponível em: Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50263> Acesso em 10 nov./11/2023.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação Sexual no dia a dia**. Londrina: Eduel, 2013.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual: em busca de mudança**. Londrina: UEL, 2009

FIPE - FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS. Pesquisa **sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar**. São Paulo, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf. Acesso em: 21 mar. 2025.

FORTIN, Sylvie. **Contribuições possíveis da Etnografia e da Auto-etnografia para a pesquisa na prática artística**. In: Revista Cena. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas – Instituto de Artes da UFRGS, n.7, 2009.

FORTIN, Sylvie. **La recherche qualitative dans le studio de danse: une relation dialogique de corps à corps**. Revue de l’association pour la recherche qualitative, n. 10, p. 75-85, 1994.

FOUCAULT, Michel, **Microfísica do Poder**. Tradução: Roberto Machado. 4 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, p. 82-86, 1984.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petropolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROSCH, Joan D. Dance Ethnography: Tracing the Wave of Dance. In FRALEIGH, SONDRÁ; HANSTEIN, Penelope (Org.). **Researching Dancing: Evolving Modes of Inquiry**. Pittsburg: University of Pittsburgh Press, 1999, p. 249-280.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

G1. **37% dos brasileiros não aceitariam filho homossexual, diz pesquisa**. Disponível em: <https://g1.globo.com/brasil/noticia/2013/05/37-dos-brasileiros-nao-aceitariam-filho-homossexual-diz-pesquisa.html#:~:text=Uma%20pesquisa%20realizada%20pelo%20Instituto,direitos%20de%20%E2%80%9Ccasais%20tradicionais%E2%80%9D.> Acesso em: 10 mar. 2025.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução: Márcia Bandeira de Melo Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 1963. 2 ed. 1988.

GOIÁS. Ministério Público. **Brincar e aprender: como proteger meu corpinho**. Goiânia: Ministério Público do Estado de Goiás, 2022. Disponível em: <https://www.mpggo.mp.br/portal/conteudo/brincar-e-aprender-como-protoger-meu-corpinho> Acesso em: 12 dez. 2024.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Escolas da Rede Estadual de Educação**. [S. l.], [2024]. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/escolas/>. Acesso em: 4 set. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**. Anpocs. São Paulo. p.223-244, 1984.

GOSELIN Anne-Sophie. Percurso metodológico. De uma etnografia do corpo dançando à análise da arte-educação como política do corpo em movimento. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014, Natal/RN.

GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**. Ano 13, n. 25, dez., p. 9-22, 2004.

GUILHON, Giselle; ACSELRAD, Maria. Antropologia da Dança no Brasil: passos e compassos de uma caminhada não-linear. *In: Música e Cultura Revista da Associação Brasileira de Etnomusicologia*. ABET, Vol. 11, n. 1, maio de 2019. Disponível em: <https://www.abet.mus.br/volume-11-2019/> Acesso em: 3 fev.2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. ed. 11. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HENNING, Carlos Eduardo. **Paizões, tiozões, tias e cacuras: envelhecimento, meia-idade, velhice e homoerotismo masculino na cidade de São Paulo**. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

HIRANO, L. F. **Marcadores sociais das diferenças: rastreando a construção de um conceito em relação à abordagem interseccional e a associação de categorias**. In: Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções / HIRANO, Luís. Felipe K.; ACUÑA, Maurício.; MACHADO, Bernardo. Fonseca. (Org.). – Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2019. E-book. Disponível em: file:///C:/Users/admmin/Downloads/Marcadores_sociais_das_diferencas_rastre.pdf. Acesso em: 3 jun. 2024.

ILGA. **Dois terços das pessoas não gostariam de ter um filho gay, diz pesquisa**. 2016. Disponível: https://ilga.org/wp-content/uploads/2024/02/Ilga_Riwi_Attitudes_LGBTI_survey_Logo_personal_political.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Retratos das desigualdades de gênero e raça 2024**. Brasília, DF: IPEA, 2024. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Atlas da Violência 2024**. Brasília, DF: Ipea; FBSP, 2024. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>. Acesso em: 18 dez. de 2024.

INSTITUTO LOCOMOTIVA; BIO DIVERSIDADE. **20% dos brasileiros ainda acreditam que homossexualidade é doença, diz pesquisa**. [S.d.]. Disponível em: <https://ilocomotiva.com.br/clipping/20-dos-brasileiros-ainda-acreditam-que-homossexualidade-e-doenca-diz-pesquisa/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

JOVENS DA ESCOLA ESTADUAL DE GOIÁS. **Entrevista semiestruturada**, Goiânia, 2024.

JOVENS DA ESCOLA ESTADUAL DE GOIÁS. **Museu das narrativas**, Goiânia, 2024.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

KEALIINOHOMOKU, Joann W. A Comparative Study of Dance as a Constellation of Motor Behaviors among African and United States Negroes. Reflections and Perspectives on Two Anthropological Studies of Dance. **Congress On Research in Dance**, n. 7, p. 1-179, 1976.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução: Jess Oliveira. Cobogó: Rio de Janeiro, 2019.

KOFES, Suely. **Experiências sociais, interpretações individuais: histórias de vida, suas possibilidades e limites**. Pagu, n. 3, p.117 – 141, 1994

KUNZ, Maria do Carmo Saraiva **Dança e gênero na escola: formas de ser e viver mediadas pela educação estética**. Dissertação (Doutorado em motricidade humana). Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa-Portugal, p. 441. 2003.

LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo**. Petrópolis: Editora Vozes; 2007.

LE BRETON. David. **Uma breve história da adolescência**. Minas, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Publisher, Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho – Ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004, 92 p

MALINOWSKI, Bronislaw., Frazer, J. G., Carr, A. P., & Mendonça, L. A. C. **Argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia**. V. Civita. 1979.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo:, Cortezs, 2007.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 2008.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. São Paulo: Digitexto, 2012.

MAUSS, Marcel. As Técnicas Corporais. *In: Sociologia e Antropologia*. vol. 2. São Paulo: E.P.U./EDUSP, 1974.

MAYLON, A. **Psychotherapeutic implications of internalized homofobia in gay men**. *Journal of homosexuality*, v.7, n.13, 1982.

MEAD, Margaret. **Adolescencia y cultura en Samoa**. Barcelona: Editorial Laia, 1975.

MEAD, Margaret. **Sex and temperament in three primitive societies**. New York: William Morrow and Company, 1935.

MELO, Fátima Moreira de; MONTOYA, Alvaro José Altamirano. Empregabilidade: problematização com ênfase em gênero e raça. **Revista de CiênciasCiências Humanas**, Viçosa v. 16, n. 1, p. 9-25, jan./jun. 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 4ª ed. Tradução. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. (Biblioteca do Pensamento Moderno).

MERLEAU-PONTY, Maurice.. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Moura CAR., tradutor. São Paulo: Martins Fontes; 1994.

MEYER, Sandra. Perspectivas autoetnográficas em pesquisas com dança contemporânea. *In: CAMARGO, Giselle Guilhon Antunes (org.). Antropologia da Dança IV*. 4 ed. Florianópolis: Insular, 2018. p. 65-74.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA. **Crianças e adolescentes são 79% das vítimas em denúncias de estupro registradas no Disque 100**. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2 jun. 2022. Disponível em: www.gov.br. Acesso em: 10 dez. 2024.

MISKOLCI, Richard. **O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2012.

MIZAEEL, N. C. O.; GONÇALVES, L. R. D. Construção da identidade negra na sala de aula: passando por bruxa negra e preto fudido a pretinho no poder. **Itinerarius Reflections** - Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação, v. 11, n. 2, p. 1-21, 2015.

MONTEIRO, Mariana .Noverre. **Cartas sobre a dança**. (Ttradução e notas da autora). São Paulo: Edusp, 1998. 400.p

BRASILMORAES, Vinicius de. PolyGram Discos. **A arca de Noé**. Rio de Janeiro: Polygram Discos, 1980. 1 disco sonoro CD-ROM.

NEIVA, Charlei da Silva. **Memoria, pertencimento e negritude nas danças de rua**. Tese de dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação (Antropologia Social). Goiania, 2022.

NETO. José Joaquim Gomes. **Juventude e escola: um estudo etnográfico atravessado pelas noções de corpo e subjetividade**. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Goiânia, 2023.

NÓBREGA, T. P. Qual o lugar do corpo na Educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, 2005.

OLIVEIRA, V. H. N. de. Antropologia-Dança: uma discussão epistemológica. **Anais ABRACE**, [Campinas, SP], v. 18, n. 1, [p. inicial-final], 2017. Disponível em: <https://www.iar.unicamp.br/publionline/abrace/hosting.iar.unicamp.br/publionline/index.php/abrace/article/view/1112.html>. Acesso em: 2 jun. 2024.

OTONI, Isadora. 'Quando o preconceito vem de dentro de casa'. **Revista Fórum**. 2014. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/digital/139/quando-o-preconceito-vem-de-dentro-de-casa/>. Acessado em: 10 de maio de 2024.

PEIRANO, M. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, v. 20, p. 377–391, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-71832014000200015>. Acesso em: 17 de set. 2024.

PEIRANO, Mariza. **Etnografia, ou a teoria vivida**. Ponto Urbe, São Paulo: NAU/USP, ano 2, versão 2.0, fev. 2008.

PEIRANO, Mariza. **Uma antropologia no plural: três experiências contemporâneas**. Brasília: Ed. UnB,. 1992.

PRADO, M.A.M. & JUNQUEIRA, R.D. Homofobia, hierarquização e humilhação social. *In Diversidade sexual e homofobia no Brasil*. VENTURI, G. & BOKANY, V. (orgs). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

RADCLIFFE-BROWN, Alfred. 1922. **The Andaman Islanders: a study in social anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1922..

RODRIGUES, Karina Segato. “**Observações-Dançantes**”: uma etnografia de velhices dançantes em um baile de forró para a “terceira idade” na cidade de Goianésia-GO. 2024. 250 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024.

SAID, Edward. **Cultura e imperialismo.**, Ttradução Denise Bottmann, São Paulo: Companhia das letras, 2011.

SANTOS, S. M. da G. C. dos. **Jazz Dance**: memórias e histórias negras do Brasil. 2023. 229 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Antropologia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

SARAIVA, Maria do Carmo. **O sentido da dança: arte, símbolo, experiência vivida e representação**. Movimento, Porto Alegre, v.11,n 3,p 219-241, set/dez, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**.43.ed.Campinas. Autores Associados, 2018.

SCHWENGBER, Maria Simone Viane. Professora, cadê seu corpo? *In*: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosangela de Fátima Rodrigues. (Org.). Corpo, gênero e sexualidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. p. 83-92.

SCOTT, Joan. A Invisibilidade da Experiência. **Projeto História**. p. 304. 1998.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade**, 20 (2), 71-99,1995.

SILVA, João. **A expansão do léxico português: a inclusão de termos como "gordofobia" e seus impactos sociais**. 2022. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

SILVA, Luciane da. **Corpo em diáspora: colonialidade, pedagogia de dança e técnica Germaine Acogny**. 281 p. Tese (Doutorado em Artes da Cena) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/331753>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SILVA, Soraia Maria. **Profetas em movimento: dansintersemiotização pó metáfora cênica dos profetas do Aleijadinho utilizando o método Laban**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo,; Imprensa Oficial, 2001.

SILVA, Tomas Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 3 ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SKLAR, Deidre. On Dance Ethnography. **Dance Research Journal**, n. 23, p. 6-9, 1991.

SOARES, Karine da Silva; BACZINSK, Alexandra Vanessa de Moura. A meritocracia na educação escolar brasileira. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 22, p. 36-50, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/20121>. Acesso em jun. 2024.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedex**, v. 21, n.53, 2001.

STRAZZACAPPA, M. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 6, p. 73–86, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v6i0.55. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/pef/article/view/55>. Acesso em: 2 jun. 2024.

STRAZZACAPPA, M. **Reflexões sobre a formação profissional do artista da dança**. In: PEREIRA, R.; SOTER, S. Lições de dança 4. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na Educação - Discutindo questões básicas e polêmicas. **Pensar a Prática**, vol. 6, jul./jun. 2002, p. 73-85.

THOMAS, Helen. **The Body, Dance and Cultural Theory**. Hampshire: Plagrave Mac millan, 2003.

UNICEF. **Mais de 370 milhões de meninas e mulheres globalmente foram vítimas de estupro ou abuso sexual quando crianças**. Nova Iorque: UNICEF, 10 out. 2024. Disponível em: www.unicef.org. Acesso em: 13 fev. 2025.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. *In*: NUNES, Edson de Oliveira. **Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 121/132.

Woodward, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2025.