

A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA HOMENS NO ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA E OS SEUS ENFRENTAMENTOS

Igor Henrique da Costa¹
Marco Antonio Torres²

Resumo: Esta pesquisa qualitativa teve como objetivo compreender a abordagem pedagógica adotada por professores homens de Educação Física no ensino da dança na escola, analisando os desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem desse conteúdo. Para a produção dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco professores de Educação Física homens, e a análise foi conduzida por meio da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Os resultados indicam que nem todos os professores entrevistados lecionam a dança em suas aulas. Entre aqueles que a incorporam, foram identificadas diferentes abordagens pedagógicas, com um aspecto comum: a predominância de estilos de dança como as danças folclóricas, o hip-hop e o funk. Esses estilos são percebidos como mais alinhados às normas tradicionais de masculinidade (Connell, 1995), o que evidencia a influência de construções (cis)heteronormativas na escolha dos conteúdos. Assim, a participação masculina na dança, mesmo enquanto docente, ainda está condicionada a estilos de dança que não desafiem ou questionem a masculinidade e a heterossexualidade. Além disso, questões de gênero, enfrentamentos religiosos e influências familiares impactam o ensino da dança nas escolas, revelando preconceitos que atravessam as trajetórias profissionais desses professores. A orientação sexual também se mostra um fator determinante na proximidade ou distanciamento desses docentes em relação ao ensino da dança.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Gênero. Masculinidade. Dança.

THE TEACHING PRACTICE OF MALE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN SCHOOL DANCE INSTRUCTION AND THEIR CHALLENGES

Abstract: This qualitative research aimed to understand the pedagogical approach adopted by male Physical Education teachers in teaching dance at school, analyzing the challenges faced in the teaching-learning process of this content. Data were collected through semi-structured interviews with five male Physical Education teachers, and the analysis was conducted using Bardin's (2011) Content Analysis technique. The results indicate that not all interviewed teachers include dance in their classes. Among those who do, different pedagogical approaches were identified, with one common aspect: the predominance of dance styles such as folk dances, hip-hop, and funk. These styles are perceived as more aligned with traditional masculinity norms (Connell, 1995), highlighting the influence of (cis)heteronormative constructions on content selection. Thus, male participation in dance, even in a teaching role, remains conditioned to dance styles that do not challenge or question masculinity and heterosexuality. Furthermore, gender issues, religious confrontations, and family influences impact dance teaching in schools, revealing prejudices that shape these teachers' professional trajectories. Sexual orientation also emerges as a determining factor in their proximity or distance from dance education.

Keywords: School Physical Education. Gender. Masculinity. Dance.

¹ Doutorando em Educação na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Mestre em Educação; Licenciado e Bacharel em Educação Física na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). E-mail: igor.henrique@aluno.ufop.edu.br

² Professor Associado da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). E-mail: marcoatorres@ufop.edu.br

LA PRÁCTICA DOCENTE DE PROFESORES HOMBRES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA DE LA DANZA EN LA ESCUELA Y SUS DESAFÍOS

Resumen: Esta investigación cualitativa tuvo como objetivo comprender el enfoque pedagógico adoptado por los profesores hombres de Educación Física en la enseñanza de la danza en la escuela, analizando los desafíos enfrentados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de este contenido. Para la producción de datos, se realizaron entrevistas semiestructuradas con cinco profesores hombres de Educación Física, y el análisis se llevó a cabo mediante la técnica de Análisis de Contenido de Bardin (2011). Los resultados indican que no todos los profesores entrevistados incluyen la danza en sus clases. Entre aquellos que sí lo hacen, se identificaron diferentes enfoques pedagógicos, con un aspecto en común: la predominancia de estilos de danza como las danzas folclóricas, el hip-hop y el funk. Estos estilos son percibidos como más alineados con las normas tradicionales de masculinidad (Connell, 1995), lo que evidencia la influencia de construcciones (cis)heteronormativas en la selección de contenidos. Así, la participación masculina en la danza, incluso en el rol docente, sigue estando condicionada a estilos de danza que no desafíen ni cuestionen la masculinidad y la heterosexualidad. Además, cuestiones de género, enfrentamientos religiosos e influencias familiares impactan la enseñanza de la danza en las escuelas, revelando prejuicios que atraviesan las trayectorias profesionales de estos profesores. La orientación sexual también se muestra como un factor determinante en la cercanía o el distanciamiento de estos docentes respecto a la enseñanza de la danza.

Palavras-clave: Educación Física Escolar. Género. Masculinidad. Danza.

Introdução

É possível compreender a dança como uma forma de expressão que vai além do simples movimento, integrando elementos culturais e representando os hábitos e costumes de uma sociedade (Medina *et al.*, 2008). Embora a literatura especializada apresente definições diversas, todas convergem na ideia de que a essência da dança reside na articulação de movimentos e gestos corporais (Dantas, 2020).

A dança, embora integre a Cultura Corporal de Movimento na Educação Física, não representa um conteúdo exclusivo da área. Como destaca Pereira (2007), trata-se de um saber plural, que atravessa diferentes campos do conhecimento – incluindo a Pedagogia e, sobretudo, o universo das Artes, onde se consolida como área de conhecimento autônoma. Essa distinção é crucial: enquanto a Educação Física aborda a partir da dimensão corporal e motora, a Dança como área artística desenvolve-se a partir de referenciais estéticos, expressivos e culturais próprios.

A educação física, componente curricular obrigatório da educação básica, trabalha com um conhecimento específico dentro da escola: a cultura corporal de movimento, a qual engloba esportes, ginásticas, lutas, jogos e brincadeiras,

atividades rítmicas e expressivas [...] O conhecimento específico da educação física tem sido nomeado de diferentes formas, dentre as quais “cultura corporal de movimento” (Valter Bracht, 1992, 1999, 2006) e “cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992). (Altmann *et al.*, 2018, p. 2).

O conteúdo dança é alcançado pela Educação Física através do componente das atividades rítmicas e expressivas, entretanto representa um conteúdo pouco trabalhado na disciplina como conhecimento escolar (Ehrenverg; Gallardo, 2005), mesmo estando presente na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Além disso, mesmo sendo um componente da Cultura Corporal de Movimento na Educação Física, a dança não é uma disciplina obrigatória em todos os cursos de graduação da área no Brasil. Observa-se, inclusive, uma tendência predominante de ofertar apenas uma disciplina de dança ao longo da formação acadêmica (Alencar *et al.*, 2022).

No contexto escolar, a dança é frequentemente tratada como uma atividade física voltada ao desenvolvimento de habilidades motoras e à aptidão física dos estudantes, desconsiderando, por exemplo, sua dimensão artística (Pacheco, 1999). Conforme argumenta Pacheco (1999, p. 5), “quando o ensino da dança ocorre através da Educação Física, ele se torna uma sequência de movimentos na qual só é observado o desempenho técnico, o que caracteriza uma abordagem tecnicista do ensino”.

A partir das contribuições de Pacheco (1999), o desempenho técnico da dança dentro da Educação física pode ser compreendido como uma abordagem tecnicista, que prioriza a execução e repetição mecânica de movimentos e a eficiência corporal em detrimento de sua dimensão artística e expressiva. Assim, o desempenho técnico é reduzido à execução correta de passos, ignorando a criatividade, a emoção e o significado cultural da dança. A autora defende que essa visão restritiva transforma a prática em um exercício vazio, desvinculado de sua essência como linguagem corporal e expressão humana.

Soares *et al.*, (1992) destacam que a Educação Física escolar tem historicamente adotado uma perspectiva influenciada pelo modelo biomédico e funcionalista, que estrutura o corpo segundo uma matriz de gênero binária e (cis)heteronormativa. Essa abordagem reflete a inserção da Educação Física no contexto educacional brasileiro, resultante de um projeto de modernização social, cultural e econômica fundamentado em discursos médico-higienistas, eugenistas e militaristas (Dornelles, 2013).

A dança, quando abordada em suas múltiplas possibilidades pedagógicas e estéticas, pode tensionar perspectivas binárias e funcionalistas presentes na Educação Física. Isso ocorre na medida em que certas abordagens da dança – especialmente aquelas que privilegiam a experimentação crítica e não normativa – abrem espaço para que o corpo seja explorado como meio de expressão plural (Nanni, 2002; Andreoli, 2019). Nesse contexto, torna-se possível (re)significação e a (re)produção de diferentes masculinidades e feminilidades (Butler, 2017). No entanto, esse potencial não é inerente à dança em si, mas depende do modo como ela é concebida e trabalhada pedagogicamente.

Os desafios e conflitos enfrentados pelos educadores ao abordar a dança no contexto escolar estão frequentemente relacionados às questões de gênero (Silva, 2012). No entanto, como destaca Almeida (2022), há uma notável escassez de pesquisas em língua portuguesa que explorem a relação entre masculinidade e Educação Física escolar, evidenciando que esse tema ainda é pouco investigado no Brasil.

Neste estudo, a masculinidade é compreendida como uma construção social multifacetada, onde diferentes formas de ser homem são performadas, (re)produzidas e valorizadas de maneiras distintas (Connell, 1995; Medrado; Lyra, 2008; Butler, 2017). Já a (cis)heteronormatividade é compreendida como um conjunto de regras sociais que supõem e favorecem a correspondência entre a identidade de gênero atribuída ao nascimento e a identidade de gênero vivenciada, além de considerar a heterossexualidade como o padrão predominante, normativo, cisgênero e binário (Andreoli, 2010; Sales; Paraíso, 2013; Souza; Pereira, 2013; Gonçalves Jr; Oliveira; Benevides, 2020; Rosa, 2020).

A masculinidade é tradicionalmente associada a atributos como força, resistência e competitividade (Connell, 1995), o que pode gerar tensões quando confrontada com a dança, uma prática frequentemente marcada por aspectos artísticos, expressivos e emocionais (Laban, 1978; Nanni, 2002). Além disso, a heteronormatividade, ao estabelecer a heterossexualidade como referência normativa (Butler, 2017), influencia distintas performatividades e compreensões sobre a dança, impactando tanto a percepção dos estudantes quanto a abordagem dos professores em contextos educacionais.

Na sociedade contemporânea, a dança ainda é amplamente percebida como uma prática corporal associada ao feminino, sendo menos vinculada à masculinidade. Esse fenômeno

funciona como um dispositivo de regulação da sexualidade, no qual a desqualificação de determinadas expressões de gênero (re)produz a ideia de que a ausência de masculinidade equivale à sua negação, seguindo uma lógica heteronormativa que sustenta hierarquias entre os gêneros (Andreoli, 2019; Butler, 2017).

A partir da compreensão do gênero como um elemento estruturante das relações sociais, fundamentado em distinções identitárias e culturais entre os sexos (Scott, 1998), bem como uma categoria de percepção que opera na diferenciação entre “masculino” e “feminino” (Nicholson, 2000; Butler, 2017), torna-se essencial considerar, conforme Stinson (1995), que os homens, em geral, iniciam sua relação com a dança mais tardiamente do que as mulheres, muitas vezes apenas na adolescência ou na fase adulta, quando sua identidade social já está consolidada.

No Brasil, esse distanciamento da dança está diretamente relacionado à construção da masculinidade, que, segundo De Léon (2011), se estabelece desde a infância e adolescência prioritariamente por meio do futebol, em detrimento de outras práticas corporais, como a dança. Essa dinâmica contribui para o afastamento dos homens não apenas da prática da dança, mas também de sua formação e atuação profissional. Como aponta Risner (2014), essa desigualdade se reflete no campo docente, em que as mulheres têm quatro vezes mais chances de se tornarem professoras de dança em comparação aos homens.

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo compreender a abordagem pedagógica utilizada por professores de Educação Física homens no ensino da dança na escola, analisando os enfrentamentos que emergem no processo de ensino-aprendizagem desse conteúdo.

Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, exploratória e transversal. A abordagem qualitativa foi adotada considerando sua adequação ao objetivo do estudo, alinhando-se à proposta de compreensão em profundidade dos fenômenos analisados (Mattar; Ramos, 2021). Segundo os autores, a pesquisa qualitativa permite explorar e descrever fenômenos sob diversas perspectivas, analisando os significados e interpretações atribuídos pelos participantes.

O instrumento de produção de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada, que

possibilita uma abordagem flexível e adequada ao estudo de significados subjetivos e complexos (Szymanski *et al.*, 2021).

O roteiro da entrevista foi desenvolvido pelos pesquisadores e a seleção dos participantes foi realizada através de busca ativa no círculo social dos pesquisadores, de indicações a partir dos próprios colaboradores que aceitaram participar, e identificação de potenciais entrevistados através de redes sociais.

A seleção dos participantes seguiu critérios previamente definidos: ser homem (cis ou trans), possuir formação em Licenciatura em Educação Física e atuar como docente em escolas públicas e/ou privadas. A seleção foi realizada com base na disponibilidade dos docentes em participar da pesquisa. Esta pesquisa, vinculada a uma dissertação³ de mestrado, realizou as entrevistas entre maio e junho de 2024.

Foram entrevistados cinco professores homens, formados em Licenciatura em Educação Física, que atuam profissionalmente em diferentes níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) em escolas públicas e privadas.

Após o convite e aceite dos participantes, as entrevistas foram realizadas remotamente via *Google Meet*. A escolha do formato virtual foi uma preferência unânime entre os entrevistados, o que pode ser explicado pela flexibilidade de tempo e interação proporcionada pelo ambiente digital (Pereira; Coutinho, 2021).

Os participantes foram identificados por códigos alfanuméricos para preservar sua identidade: MG1, MG2, MG3 e MG4 para os professores que residem em Minas Gerais (MG) e SC1 para o professor que reside em Santa Catarina (SC).

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente pelo próprio pesquisador, garantindo maior familiaridade com os dados e aprofundamento na interpretação (Manzini, 2014; Guazi, 2021). O método de transcrição utilizado foi o não naturalista, priorizando a conversão literal das falas, mas permitindo a inclusão de elementos da transcrição naturalista quando pertinentes (Guazi, 2021).

Para a análise, utilizou-se a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011). Essa técnica foi escolhida por sua abordagem sistemática e objetiva na descrição dos conteúdos coletados,

³ Masculinidade e (cis)heteronormatividade na formação e atuação docente em educação física: o ensino da dança na escola. Universidade Federal de Ouro Preto. 2025.

permitindo a categorização dos temas emergentes. No contexto desta pesquisa, a Análise de Conteúdo foi fundamental para identificar a frequência e a relevância de categorias nas respostas dos participantes, proporcionando uma interpretação aprofundada dos significados atribuídos pelos entrevistados.

O critério de saturação foi utilizado para definir o número de entrevistas, considerando que novas entrevistas poderiam não acrescentar informações substanciais à análise (Fontanella; Ricas; Turato, 2008; Ribeiro; Souza; Lobão, 2018). Segundo esses autores, a saturação ocorre quando a coleta de novos dados não introduz mais variações significativas ou novos insights teóricos relevantes.

Todos os procedimentos éticos foram seguidos conforme a Resolução CNS nº 466/2012 (Brasil, 2012). Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o esclarecimento sobre os objetivos da pesquisa, a voluntariedade da participação e o direito de desistência a qualquer momento. O sigilo das informações foi assegurado, assim como o compromisso com a fidedignidade dos dados produzidos.

Dessa forma, a metodologia adotada permitiu uma abordagem ampla e aprofundada sobre o ensino da dança por professores homens na Educação Física Escolar, favorecendo uma análise detalhada dos desafios e enfrentamentos vivenciados no contexto escolar.

Este estudo obteve aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), registrada sob o número CAAE 55477621.70000.5150. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Resultados

Os cinco professores entrevistados afirmaram que sua formação acadêmica contribuiu para sua atuação profissional no ensino da dança no ambiente escolar. No entanto, apenas três deles relataram lecionar o conteúdo com propriedade na Educação Física Escolar: MG1, MG2 e MG3, todos professores gays. Em contraste, o professor MG4, heterossexual, afirmou trabalhar com a dança em algumas situações, mas ressaltou que o faz "sem propriedade e na mesma quantidade que outras práticas e conteúdos da Educação Física Escolar". Já o professor SC1, também heterossexual, relatou não ter trabalhado diretamente com a dança em suas aulas (sendo este um motivo de sua

menor presença neste estudo), mas mencionou sua atuação na organização de festividades escolares, como os ensaios das quadrilhas nas festas juninas, atribuição que, segundo ele, era tradicionalmente delegada ao professor de Educação Física da escola.

A literatura aponta que a maioria dos professores tende a abordar a dança na escola de maneira recreativa (Pinto; Feitosa, 2017), e não como um conteúdo estruturado dentro do currículo de Educação Física. Quando trabalhada, a dança muitas vezes ocupa um espaço marginalizado em relação a outros conteúdos, especialmente os esportes coletivos, que são supervalorizados no ensino da Educação Física (Betti, 1999). Segundo Betti (1999), a ausência de conteúdos como a dança na prática docente pode estar relacionada ao despreparo na formação inicial, que leva os professores a priorizarem conteúdos com os quais possuem maior domínio e afinidade.

Essa análise sugere que a orientação sexual dos professores homens pode influenciar sua proximidade ou distanciamento em relação ao ensino da dança na Educação Física Escolar. Tal aspecto salienta a necessidade de refletir sobre os impactos da formação inicial e dos estereótipos de gênero na prática docente, bem como sobre as barreiras que podem dificultar a abordagem da dança como um conteúdo legítimo dentro da disciplina.

Nos próximos tópicos compreenderemos sobre a prática docente desses professores homens no ensino da dança na Educação Física Escolar e também os enfrentamentos encontrados por eles.

Prática docente do ensino da dança na Educação Física Escolar

As estratégias adotadas pelos 4 professores que trabalham o conteúdo dança nas aulas de Educação Física Escolar evidenciam diferentes abordagens pedagógicas, refletindo tanto a adaptação ao ambiente escolar quanto às necessidades e interesses dos alunos. Dentre as principais categorias emergentes nas entrevistas, destacam-se a valorização cultural e contemporânea da dança, a desconstrução de preconceitos e promoção da inclusão, a articulação entre teoria e prática, e o uso de recursos audiovisuais. Esses aspectos indicam que, apesar das variações metodológicas, há um consenso quanto à importância da contextualização sociocultural, do desenvolvimento técnico dos alunos e da ampliação do acesso a essa manifestação da cultura corporal.

O professor MG1 enfatiza a relação entre a dança e a cultura popular, utilizando-se, por exemplo, das festividades juninas como um contexto significativo para a abordagem desse conteúdo. Além disso, ele incorpora estilos musicais amplamente consumidos pelos estudantes, como hip-hop e funk, buscando estabelecer um elo entre as manifestações tradicionais e contemporâneas da dança.

Outro aspecto relevante em sua prática pedagógica é a utilização do TikTok como recurso didático. Considerando que essa rede social é uma das mais populares entre os jovens (Santos, 2023), ele explora seu potencial para aproximar os alunos do universo da dança e incentivar sua participação ativa nas aulas. Dentro desse contexto, o professor destaca a influência do hip-hop e do funk, gêneros frequentemente presentes nos conteúdos compartilhados na plataforma, como facilitadores para o engajamento dos estudantes na aprendizagem da dança.

Com base no relato do professor MG1 sobre a utilização do hip hop e do funk como estilos de dança para promover a integração de seus alunos, é possível refletir sobre como essa escolha se relaciona com a construção e (re)produção de masculinidades nesses contextos. Conforme discutido por Soares (2009), certos estilos de dança, como o funk e o hip-hop, podem sustentar representações sólidas de masculinidade, o que pode facilitar a adesão dos alunos homens, evitando afastamento e fortalecendo a identificação deles com essas práticas culturais. Essa estratégia, portanto, pode ter sido considerada como uma ferramenta de integração pelo professor MG1, pois incorpora elementos que podem ser vistos pelos alunos como compatíveis com normas de masculinidade (Connell, 1995; Andreoli, 2010), favorecendo a aceitação e o envolvimento deles nas atividades propostas pelo professor.

O professor MG2, por sua vez, adota uma abordagem que transcende os aspectos técnicos da dança, enfatizando a necessidade de desconstruir preconceitos, especialmente no que se refere à participação masculina. Sua prática pedagógica busca romper estereótipos de gênero, promovendo valores de inclusão e diversidade no ensino da dança. Para isso, ele utiliza sua experiência prévia, além de materiais audiovisuais, como vídeos e apresentações, para contextualizar historicamente e culturalmente a dança. Seu trabalho abrange uma diversidade de ritmos, desde danças folclóricas até manifestações contemporâneas, como o funk, um estilo frequentemente associado à masculinidade (cis)heteronormativa (Sousa, 1994; Soares, 2009).

No caso do professor MG3, há um foco na progressão do ensino do conteúdo dança, priorizando a fundamentação teórica antes da prática. Ele ajusta sua metodologia conforme a faixa etária dos alunos, introduzindo conceitos técnicos como compasso e contagem rítmica antes de iniciar as coreografias. Ao contrário da maioria dos docentes que restringem a dança ao segundo trimestre, vinculando-a às festividades juninas (Costa, 2021; Farias, 2021), MG3 busca ampliar a abordagem do conteúdo, incorporando outras estéticas de dança além da quadrilha.

O professor MG4, que reconhece sua limitação no ensino da dança, adota uma abordagem majoritariamente teórica, com foco em danças folclóricas. Seu trabalho pedagógico se apoia no uso de vídeos e apresentações realizadas pelos próprios alunos. Além disso, ele menciona já ter convidado uma professora que possuía maiores experiências e conhecimentos sobre dança para ministrar aulas sobre diferentes estilos, embora reconheça que a dança ocupa um espaço reduzido dentro de seu planejamento anual.

Ao analisar as abordagens pedagógicas dos professores que atuam em Minas Gerais (MG) e as temáticas que emergem em suas práticas, é possível estabelecer uma relação com as diretrizes curriculares estaduais para o ensino da dança no Ensino Médio. De acordo com Diniz e Darido (2019), os temas contemplados nas propostas curriculares de MG incluem: (1) história e aspectos socioculturais, abordados pelos professores MG1 e MG2; (2) mídia e dança, presente na prática pedagógica do professor MG1; (3) gênero e dança, trabalhado pelo professor MG2; e (4) práticas generalistas de dança, exploradas pelo professor MG3.

Por outro lado, algumas temáticas não previstas nas diretrizes curriculares de MG também foram incorporadas pelos docentes em suas práticas. Entre elas, destacam-se: (5) danças urbanas, como funk e dança de rua, abordadas pelo professor MG1, e (6) danças populares e folclóricas, presentes no ensino dos professores MG3 e MG4 (Diniz e Darido, 2019). Essas observações indicam que, embora as propostas curriculares estaduais forneçam diretrizes para o ensino da dança, há uma ampliação do escopo temático por parte dos docentes, evidenciando diferentes formas de adaptação e contextualização do conteúdo em suas práticas pedagógicas.

Enfrentamentos no ensino do conteúdo dança na Educação Física Escolar

Em pleno século XXI, os enfrentamentos e barreiras a serem transpostos para ministrar os conteúdos de dança retratam uma educação escolar brasileira desafiante, currículos acadêmicos que não têm correspondido às reais necessidades dos docentes e estudantes, estrutura curricular engessada e disciplinas totalmente segregadas, acarretando formação e intervenção profissionais que privilegiam a hegemonia de determinados conteúdos nas áreas de Educação Física (esporte) (Pires De Sousa; Hunger, 2019, p.14).

A construção da identidade masculina exerce um papel fundamental na determinação e legitimação das funções sociais atribuídas aos homens na sociedade ocidental contemporânea. Diversas instituições, como a família, a escola, a religião, a mídia e a sociedade em geral, desempenham um papel central na transmissão e (re)produção dos comportamentos considerados masculinos, seja de forma explícita ou implícita (Santos, 2018).

Ao serem questionados sobre os desafios enfrentados no ensino da dança na Educação Física Escolar (EFE), especialmente no que se refere às questões de gênero, os professores apresentaram perspectivas distintas. O professor MG1 adota uma visão mais otimista, considerando que os principais obstáculos no ensino da dança estão relacionados à timidez, à vergonha e, em alguns casos, a crenças religiosas. Ele enfatiza que esses desafios são vivenciados tanto por meninos quanto por meninas, não identificando as questões de gênero como um entrave significativo em sua prática pedagógica.

Por outro lado, os professores MG2, MG3 e MG4 apresentam um olhar mais crítico sobre as dificuldades enfrentadas. Em suas falas, além dos desafios diretamente relacionados às questões de gênero, emergem outros enfrentamentos que se entrelaçam com essa problemática, como resistências de cunho familiar e religioso. Essas barreiras evidenciam a complexidade da inserção da dança no contexto escolar, revelando que o ensino desse conteúdo ainda pode ser impactado por normativas socioculturais que (re)produzam a (cis)heteronormatividade e restringem a participação dos alunos de forma igualitária.

Enfrentamento das questões de gênero

Qualquer perspectiva de ensino da dança que se proponha consciente e responsável deve levar em conta esse complexo processo da construção do gênero, a partir do qual a dança pode muitas vezes funcionar como um

mecanismo de perpetuação de padrões culturais ligados à produção de hierarquias sociais. Atitudes aparentemente insignificantes, como ensinar para os alunos que existem movimentos de dança mais “masculinos” e mais “femininos”, podem contribuir para perpetuar concepções bastante limitadas de gênero, ligadas a outras cadeias de representações (Andreoli, 2019, p. 13).

Como destaca Marani (2022), um dos motivos que levam muitos professores a evitarem o ensino da dança está diretamente relacionado à fuga das discussões sobre gênero e sexualidade. O autor aponta que a abordagem desse conteúdo abre espaço para a exploração das manifestações corporais em suas múltiplas dimensões, o que, em certa medida, desafia concepções normativas. Dessa forma, a dança se torna um território sensível dentro da Educação Física Escolar, muitas vezes sendo deixada de lado para evitar confrontos com estruturas sociais que (re)produzam padrões (cis)heteronormativos.

[...] ao investigar os desafios que a dança promove aos códigos masculinos, o ensino da referida manifestação corporal para meninos desorganiza a (re)produção de gêneros normativos. Essa perspectiva pode ser identificada em produções que, em linhas gerais, engendram a ideia de que os estereótipos da dança são repletos de elementos ligados à homossexualidade, o que faz com que alguns meninos se afastem dessa manifestação e, outros, se aproximem, dado o acolhimento à diferença (HANNA, 1999). Entretanto, ao advogarem nessa perspectiva, acabam reforçando a homossexualidade como elemento que precisa ser combatido, reforçando normas de gênero e de sexualidade operando na normatização de corpos, inclusive, em suas experiências dançantes (Marani, 2022, p. 7).

A partir das contribuições de Marani (2022), torna-se evidente a necessidade de enfrentar um currículo (cis)heteronormativo para possibilitar a circulação de outras masculinidades no ambiente escolar. Os professores entrevistados relataram que enfrentam resistência dos alunos homens e buscam desconstruir os estereótipos e preconceitos relacionados à masculinidade, que são (re)produzidos no contexto das aulas de dança. Esses desafios de gênero emergem com maior intensidade quando se trata dos alunos mais velhos.

O professor MG2 destaca que, enquanto os alunos do 1º ao 5º ano apresentam maior receptividade às aulas de dança, os meninos adolescentes passam a se afastar da prática. Para ele, essa mudança se intensifica a partir do 6º ano, momento em que os alunos começam a sentir vergonha, possivelmente em função da construção de sua identidade masculina e da (re)produção de normas sociais que associam a dança a uma atividade feminina.

Corroborando essa perspectiva, o professor MG3 observa que a problemática de gênero

se torna mais evidente à medida que os alunos avançam nos anos escolares. Ele ressalta que os alunos mais novos ainda estão em processo de formação de identidade, tornando os preconceitos e estereótipos menos evidentes. No entanto, entre os mais velhos, a percepção de que “dança é para meninas” se fortalece, exigindo um esforço contínuo de diálogo e reflexão crítica em sala de aula.

Já o professor MG4 aponta que a resistência dos meninos se torna perceptível a partir do 5º ano, especialmente entre os heterossexuais. Esses alunos, ainda que respeitem aqueles que dançam, evitam se envolver ativamente, pois a dança é socialmente vista como uma atividade que não condiz com a masculinidade hegemônica. Essa resistência revela não apenas a influência dos estereótipos de gênero, mas também um medo real de julgamentos e represálias por desafiar normas tradicionais de masculinidade (Connell, 1995). Nesse contexto, a homofobia (Borrillo, 2010) e a pressão da (cis)heteronormatividade criam um ambiente no qual dançar pode representar um risco moral, emocional e até físico, dificultando a liberdade de expressão dos alunos.

Conforme discutido anteriormente, os homens tendem a se sentir confortáveis com a dança apenas em uma fase mais avançada da vida, quando já construíram uma identidade masculina individual (Stinson, 1995). No Brasil, a masculinidade tradicionalmente se consolida por meio do futebol, e não da dança (De León, 2011). Assim, a evasão dos meninos das aulas de dança na Educação Física Escolar pode estar diretamente relacionada às pressões sociais (cis)heteronormativas, que exaltam comportamentos alinhados à cisgeneridade e à heterossexualidade, ao mesmo tempo que desqualificam ou negligenciam expressões divergentes desse padrão (Rosa, 2020; Butler, 2008).

Para Andreoli (2019), independentemente da abordagem pedagógica adotada no ensino da dança, é fundamental que o gênero seja tratado como uma questão transversal no processo educativo. Caso contrário, a dança se perpetua como um mecanismo que “fabrica” masculinidades e feminilidades com base em normas culturais (cis)heteronormativas, contribuindo para a reprodução de lógicas sexistas, homofóbicas e transfóbicas (Andreoli, 2019). Assim, ao longo das últimas décadas, a Educação Física no Brasil tem historicamente (re)produzido elementos binários de gênero e padrões tradicionais de (cis)heteronormatividade (Louro, 1999), tornando urgente a necessidade de um ensino mais crítico e inclusivo.

Enfrentamentos familiares

Segundo Soares (2009), a família constitui a base do desenvolvimento humano dentro do ambiente escolar, exercendo uma influência determinante na formação dos indivíduos. A autora destaca que, embora escola, dança e Educação Física mantenham relações interdependentes, o papel da família permanece central nesse processo.

Nesse contexto, o impacto das famílias na educação dos alunos emerge como um desafio relevante para o ensino da dança na Educação Física Escolar, conforme apontam os relatos dos professores MG2 e MG3.

O professor MG2 descreve situações em que as famílias restringem ou desestimulam a participação de seus filhos em apresentações de dança, frequentemente recorrendo a argumentos de cunho religioso ou cultural. Ele ilustra o problema mencionando o caso de um aluno que, apesar do interesse em participar de uma apresentação, foi impedido pelos pais com justificativas religiosas. Esse episódio ressalta o embate entre os valores familiares e os objetivos pedagógicos, especialmente quando a visão conservadora da família sobre dança e gênero se impõe.

De maneira similar, o professor MG3 relata experiências que demonstram a interferência negativa das famílias no processo de ensino. Segundo ele, muitos meninos, mesmo demonstrando interesse pela dança, acabam sendo desestimulados a se envolver na atividade, pois as atitudes dos pais – muitas vezes fundamentadas em preconceitos culturais e religiosos – concedem aos filhos a prerrogativa de optar pela não participação.

Ao examinar as inter-relações entre a Educação Física e o contexto familiar, com a dança como foco de investigação, Soares (2009) constatou uma participação quase inexistente de homens. Esse achado é atribuído, em parte, à percepção de que “a dança é entendida como atividade eminentemente de mulher” (Soares, 2009, p. 163), tanto no ambiente escolar quanto familiar.

Além disso, a autora discorre sobre as restrições impostas por muitas famílias, que chegam a procurar os professores de Educação Física para interferir na participação dos alunos em atividades de dança ou canto, seja por questões de saúde ou por convicções religiosas.

Esses relatos indicam que as barreiras impostas pela influência familiar se estendem para além do ambiente escolar, refletindo também conflitos ligados às questões de gênero e

religião. Tais desafios ressaltam a importância de se adotar uma abordagem pedagógica que considere esses múltiplos contextos e promova uma educação mais inclusiva e crítica.

Enfrentamentos religiosos

Pires de Sousa e Hunger (2019) apontam que a religião representa um dos desafios externos enfrentados no ensino da dança. Além da transmissão do conteúdo, Gomes (2021) destaca que a influência religiosa atua como um impedimento nas discussões sobre gênero e sexualidade durante as aulas de dança, tanto em contextos de Educação Física quanto em aulas específicas de Dança.

No estudo realizado por Nascimento e Afonso (2019), foi observado que dois professores de Educação Física, que se identificam como homens homossexuais, manifestaram sentimentos de inferioridade relacionados ao preconceito advindo da tradição da religião católica. Esses docentes relataram que os enfrentamentos não surgiam unicamente pelo fato de ministrarem aulas de dança, mas também pela sua orientação sexual, evidenciando a interseção entre discriminação religiosa e preconceito homofóbico.

[...] embora a aceitação da homossexualidade tenha crescido, a maioria dos brasileiros ainda não a tolera. Os mesmos autores, embasados em estudos da Joan Scott, relatam que a religião seria a principal força contrária a um aumento mais rápido e expressivo na tolerância às práticas homossexuais. A pesquisa feita por Lacerda, Pereira e Camino (2002) corrobora com esta ideia. Os autores demonstraram que as explicações religiosas colocam o homossexual como uma pessoa que não segue a palavra de Deus e que é fraca espiritual e religiosamente para resistir às tentações. A partir destas colocações, podemos entender o porquê do sentimento de culpa em relação à homossexualidade expressado por nossos entrevistados (Nascimento; Afonso, 2019, p. 244).

A dimensão religiosa surge como um desafio significativo no ensino da dança na Educação Física Escolar, conforme evidenciado nos relatos dos professores MG1, MG2 e MG3. Em determinadas tradições, a dança é considerada inadequada, o que provoca conflitos entre as práticas escolares e os valores religiosos, dificultando a plena participação dos alunos.

Tanto os professores MG1 quanto MG2 apontam que, para algumas famílias, há uma confusão entre a função da dança no contexto da Educação Física e seu papel em ambientes religiosos. O professor MG2, por exemplo, relata um episódio em que a religião foi invocada

para justificar a não participação de um aluno em uma apresentação, evidenciando a tensão entre as expectativas culturais e os preceitos religiosos. Esse cenário revela que, em certos contextos, a dança pode ser vista como incompatível com os valores religiosos, limitando o engajamento dos estudantes.

O professor MG3 expande essa discussão ao afirmar que algumas crenças religiosas se opõem a determinados tipos de dança, criando uma barreira adicional para a implementação do conteúdo. Segundo ele, essa influência transcende as questões de gênero, funcionando como um obstáculo extra para o ensino da dança. Assim, a resistência observada nos alunos tende a refletir os valores que são cultivados tanto no ambiente familiar quanto na escola.

No âmbito acadêmico, Santos (2018) destaca que a religião é uma das instituições que, de forma explícita ou implícita, (re)produz comportamentos considerados masculinos. Complementando essa perspectiva, Nascimento e Afonso (2019) apontam que a influência religiosa pode retardar o desenvolvimento de uma maior tolerância em relação às práticas homossexuais. Já Pires de Sousa e Hunger (2019) identificam nessa influência um dos desafios externos ao ensino da dança.

Adicionalmente, o estudo de Arruda (2014) demonstra que, embora a religião não interfira significativamente nas aulas de Educação Física em geral, ela se torna um fator de evasão nas aulas de dança. Em sua pesquisa, seis dos dez professores entrevistados relataram casos de alunos que se recusaram a participar das atividades de dança por motivos religiosos, ainda que o preconceito relacionado ao gênero também tenha sido destacado como um fator importante.

Portanto, o enfrentamento religioso no ensino da dança é uma realidade presente nos relatos dos professores MG1, MG2 e MG3, e sugere que, caso os professores MG4 e SC1 abordassem o conteúdo com maior propriedade, eles provavelmente encontrariam desafios similares. Essa constatação salienta a necessidade de se desenvolver estratégias pedagógicas que considerem a intersecção entre religião, gênero e as práticas corporais no ambiente escolar.

Preconceito

Para Crochík (2011), o preconceito pode ser compreendido como uma postura marcada por julgamentos generalizados e negativos em relação a indivíduos ou grupos, fundamentada

em uma percepção distorcida da realidade. Segundo o autor, esse fenômeno está intimamente ligado às relações de poder e dominação, sendo sustentado por mecanismos sociais que perpetuam desigualdades e privilégios, o que resulta na exclusão e discriminação. Assim, para compreender o preconceito é necessário analisar criticamente os contextos históricos e culturais que o originam.

Essa perspectiva se traduz, nesta pesquisa, na forma da homofobia, como demonstram os relatos dos professores homens entrevistados. Nesse contexto, a homofobia ultrapassa a mera manifestação de sentimentos negativos – como aversão, desprezo, ódio ou medo em relação à homossexualidade e – e se expressa por meio de atitudes discriminatórias voltadas às pessoas LGBTQIAPN+, por meio de comportamentos, julgamentos e práticas que (re)produzam estigmas e desigualdades (Borrillo, 2010).

Conforme enfatiza Crochík (2011), quando o preconceito se manifesta na forma de homofobia, ele não se limita ao nível individual, mas reflete padrões culturais e históricos que promovem a exclusão e a marginalização de certos grupos, especialmente em ambientes tradicionalmente marcados pela (cis)heteronormatividade, como escolas e locais de trabalho.

Dias (2020) explora a pedagogização do corpo masculino por meio da dança, apontando que o preconceito contra homens que dançam e sua exclusão ocorrem sobretudo quando o estilo de dança é associado ao universo feminino. Segundo suas análises, os homens praticantes de dança de salão não enfrentam os mesmos desafios preconceituosos que aqueles que dançam balé, sendo estes últimos até confrontados com resistência no âmbito familiar.

Dessa forma, é possível constatar que a manifestação do preconceito no campo da dança está diretamente ligada à estética do tipo de dança em questão (Dias, 2020). Essa problemática dialoga com as normas de gênero discutidas por Butler (2017) e converge com os achados de Costa e Campos (2023), que apontam que danças em pares – onde há uma (re)produção dos papéis femininos e masculinos, como na dança de salão ou no forró – são geralmente mais aceitas como práticas inclusivas, ao contrário de serem rotuladas exclusivamente como femininas ou masculinas. Marani (2021) ressalta que esses espaços estéticos da dança se configuram como locais de negociação das normas de gênero e sexualidade, onde a performatividade de gênero revela a (re)produção de masculinidades e feminilidades (Butler, 2008), (re)produzindo tanto a (cis)heteronormatividade quanto as práticas preconceituosas.

Quando questionados sobre experiências de preconceito no ensino da dança na Educação Física, todos os cinco professores entrevistados afirmaram ter enfrentado tais situações.

Considerações finais

Neste estudo os professores de Educação Física gays apresentam uma relação mais íntima e engajada com o ensino da dança, integrando-a de forma planejada e frequente em suas práticas pedagógicas, o que contribui para desafiar e subverter estereótipos tradicionais. Em contrapartida, os professores heterossexuais tendem a restringir a dança a eventos esporádicos, como festas juninas, ou a abordá-la de maneira limitada e insegura, sem a mesma consistência dedicada a outras práticas corporais.

Essa divergência nas abordagens pedagógicas evidencia como as construções de masculinidade (cis)heteronormativa se refletem na prática profissional desses docentes. Os professores gays demonstram, na realidade, uma postura que incorpora a dança com propriedade, desafiando preconceitos e oferecendo aos alunos uma visão mais plural de ser homem. Por outro lado, os professores heterossexuais parecem manter uma postura de distanciamento, refletindo as barreiras impostas por estereótipos que associam a dança a uma prática feminina ou à homossexualidade.

A presença masculina na dança, mesmo no papel de professor, parece depender da conformidade com estéticas que “seguras” para a heterossexualidade e que a (re)produzem. Esse fenômeno é observável em práticas como as danças folclóricas (Souza, 1994; Andreoli, 2010; Costa e Campos, 2023), no hip-hop e no funk (Soares, 2009; Costa e Campos, 2023).

Importa destacar, contudo, que estas últimas manifestações – hip-hop e funk – comportam em sua diversidade estética estilos que podem alcançar e dialogar com a comunidade LGBTQIAP+, como o *vogue* e o *ballroom* nas danças urbanas, por exemplo. A ausência desta discussão nas falas dos docentes entrevistados pode sugerir tanto um recorte específico do corpo docente entrevistado quanto uma concepção restritiva dessas práticas corporais, que tende a privilegiar determinadas performances de gênero em detrimento de outras.

Essas estéticas “seguras” oferecem um território onde a masculinidade dos corpos dançantes raramente é questionada. Todavia, quando as normas de gênero (Butler, 2017) que

sustentam essa segurança são tensionadas, o professor homem de Educação Física pode se tornar alvo de resistência ou mesmo de homofobia. Isto porque ele carrega o peso simbólico de representar e reproduzir determinados ideais de masculinidade que, quando subvertidos, desafiam a ordem (cis)heteronormativa.

Além dos desafios intrínsecos à questão de gênero, os relatos também apontam para enfrentamentos externos, como as influências familiares e religiosas, que (re)produza a associação entre dança, feminilidade e homossexualidade (Soares, 2009; Arruda, 2014; Pires de Souza; Hunger, 2019). Essas barreiras contribuem para a manutenção de um ambiente que favorece a (re)produção de normas e estigmas, dificultando a inclusão plena de práticas corporais diversificadas no contexto escolar.

A formação inicial em Educação Física revela-se um elemento central na possibilidade de romper com esses estereótipos. Muitos professores relatam ter experimentado uma “quebra de estereótipos e crenças” durante sua formação, momento crucial que pode inaugurar uma prática docente mais inclusiva e crítica. Nesse sentido, é imperativo repensar os currículos de formação para que estes incorporem abordagens que dialoguem com as demandas contemporâneas por inclusão e diversidade, tanto em termos de gênero quanto de orientação sexual.

Por fim, os achados apontam que o papel do professor homem de Educação Física no ensino da dança transcende o domínio técnico e pedagógico, envolvendo também a construção e a representação da masculinidade. Essa função simbólica, que pode tanto (re)produzir quanto desafiar normas preestabelecidas (Butler, 2017; Marani, 2021), destaca a urgência de promover uma transformação comportamental no campo da educação. A integração de abordagens inclusivas não deve se limitar à ruptura de estigmas relacionados à dança, mas deve também abrir caminho para uma reconfiguração mais ampla da prática pedagógica na Educação Física, contribuindo para a formação de uma cultura escolar verdadeiramente plural e transformadora.

Referências

ALENCAR, Allana *et al.* Passos e descompassos: a dança nos currículos de formação inicial em educação física. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, 2022.

ALMEIDA, Rômulo Sarmet de Mattos. **Masculinidades e Educação Física Escolar: análise da produção acadêmica e reflexões na direção de uma proposição didática.** 2022. 63f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Instituto de Educação Física, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/26831>. Acesso em: 12 fev. 2025.

ALTMANN, Helena *et al.* Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninas e meninos. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 26, n. 1. Abr. 2018

ANDREOLI, Giuliano Souza. Dança, Gênero e Sexualidade: Um Olhar Cultural. **Conjectura**, Rio Grande do Sul, v. 15, n. 1, p.107-118, jan. 2010.

ANDREOLI, Giuliano Souza. O ensino da dança e as relações de gênero e sexualidade. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade - RELACult**, v. 5, n. 2, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/926/1106>. Acesso em: 16 jul. 2024.

ARRUDA, Juliana da Silva. **Dança e religião nas aulas de Educação Física na escola: uma relação histórica e cultural**. 2014. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física)- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/7110>. Acesso em: 12 fev. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BETTI, Irene Conceição Rangel. Esporte na escola: mas é só isso, professor. **Motriz**, v. 1, n. 1, p. 25-31, 1999.

BORRILLO, Daniel. **História e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 59, 13 dez. 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>. Acesso em 26/05/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (versão final)**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 mai. 2025.

BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/3495/butler1%20corpos.pdf?seque>. Acesso em 10 set. 2024.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CONNELL, Robert Raewyn. Políticas da masculinidade. **Educação & realidade**, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71725/40671>. Acesso em 19 jul. 2024.

COSTA, Igor Henrique da. **Dança, masculinidade e heteronormatividade: "Se elas dançam, por que eles não dançam?"**. 2021. 86 f. Monografia (Graduação em Educação Física) - Escola de Educação Física, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2021. Disponível em: <https://monografias.ufop.br/handle/35400000/2970>. Acesso em: 12 fev. 2025.

COSTA, Igor Henrique da; CAMPOS, Priscila Augusta Ferreira. Gênero, Dança e Cultura: As Danças de Todos, Femininas, Masculinas e Desconhecidas. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 133–157, 2023.

CROCHÍK, José Leon. **Preconceito: indivíduo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

DANTAS, Mônica Fagundes. **Dança: o enigma do movimento**. Curitiba, Paraná: Appris, 2020.

DE LEÓN, Adriano. Tem viado no gramado dos campos de futebol? Uma proposta metodológica para analisar diferentes performances masculinas. In: MACHADO, C.; NUNES, M.; SANTIAGO, I. (orgs.). **Olhares: gênero, sexualidade e cultura**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, p. 47-72, 2011.

DIAS, Eulina Souto. **Corpos em movimento: masculinidades e práticas educativas da dança em Campina Grande (1985-2017)**. 2020. 153 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/12518>. Acesso em: 16 jul. 2024.

DINIZ, Irla Karla dos Santos; DARIDO, Suraya Cristina. O que ensinar sobre dança no ensino médio?. **Motrivivência**, v. 31, n. 58, 2019.

DORNELLES, Priscila Gomes. **A (hetero) normalização dos corpos em práticas pedagógicas da Educação Física escolar**. 2013. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/78768>. Acesso em: 11 fev. 2025.

EHRENBERG, Mônica Caldas; GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez. Dança: conhecimento a ser tratado nas aulas de Educação Física Escolar. **Motriz Revista de Educação Física**, p. 111-116, 2005.

FARIAS, Eduardo Silva de. **Realidades, possibilidades e limites do ensino da Dança Quadrilha Junina como conteúdo na Educação Física Escolar**. Trabalho de Conclusão de

Curso (Licenciatura em Educação Física). Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Campus Arapiraca, 2021. Disponível em: <https://ud10.arapiraca.ufal.br/repositorio/publicacoes/3855>. Acesso em: 12 fev. 2025.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de saúde pública**, v. 24, p. 17-27, 2008.

GOMES, Douglas Barros. **Gênero e sexualidade na dança: uma reflexão educacional**. 2021. 25 f. Artigo (Graduação em Dança) – Departamento de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/33675>. Acesso em: 16 jul. 2024.

GONÇALVES JR, Sara Wagner York; PIMENTA, Sara Wagner; OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes; BENEVIDES, Bruna. Manifestações textuais (insubmissas) travesti. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 28, n. 3, 2020. DOI: 10.1590/1806-9584-2020v28n75614. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/75614>. Acesso em: 15 jul. 2024.

GUAZI, Taísa Scarpin. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, [S. l.], v. 2, 2021. DOI: 10.18227/2675-3294repi.v2i0.7131. Disponível em: <https://revista.ufr.br/repi/article/view/e202114>. Acesso em: 10 jul. 2024.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

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

MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**. 2014. Esse texto faz parte do âmbito do Projeto da ONEESP. Disponível em: https://transcricoes.com.br/wp-content/uploads/2014/03/texto_orientacao_transcricao_entrevista.pdf. Acesso em: 08 jun. 2024.

MARANI, Vitor Hugo. **Corpo, dança e educação física: experiências subversivas de gênero e sexualidade?** 2021. 225 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/8213>. Acesso em: 12 fev. 2025.

MARANI, Vitor Hugo. Dança, Educação Física e heteronormatividade: enquadramentos corporais e subversões performativas. **Movimento**, v. 28, 2022.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. Coimbra: Grupo Almedina, 2021.

MEDINA, Josiane *et al.* As representações da dança: uma análise sociológica. **Movimento** (ESEFID/UFRGS), v. 14, n. 2, p. 99-113, 2008.

MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, p. 809-840, 2008.

NANNI, Dionisia. **Dança educação: princípios, métodos e técnicas**. 4 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

NASCIMENTO, Diego Ebling do; AFONSO, Mariângela da Rosa. Dança e educação física: narrativas sobre a formação inicial e continuada de bailarinos homossexuais. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 224-251, 2020. DOI: 10.14295/de.v7i2.9200. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/9200>. Acesso em: 10 mai. 2024.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000.

PACHECO, Ana Julia Pinto. Educação física e dança: uma análise bibliográfica. **Pensar a Prática**, v. 2, p. 156-171, 1999.

PEREIRA, Mariana Lolato. **A formação acadêmica do professor de Educação Física: em questão o conteúdo da dança**. 2007. Tese (Mestrado em Educação Física) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/9b6dded7-30c7-454a-ac38-a5973ba461b2/content>. Acesso em: 11 fev. 2025.

PEREIRA, Cintia; COUTINHO, Diogenes José Gusmão. Pesquisa Qualitativa na área da Educação. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 3, p. 992-1001, 2023.

PINTO, Celeida Belchior Garcia Cintra; FEITOSA, Roberta Pereira. O ensino da dança e a relação de gênero na educação básica. **Universitas: Ciências da Saúde**, v. 15, n. 1, p. 57-65, 2017.

PIRES DE SOUSA, Nilza Coqueiro; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. F. Ensino da dança na escola: enfrentamentos e barreiras a transpor. **Educación Física y Ciencia**, v. 21, n. 1, p. 7-8, 2019.

RIBEIRO, Jaime; SOUZA, Francislê Neri de; LOBÃO, Catarina. Editorial: Saturação da Análise na Investigação Qualitativa: Quando Parar de Recolher Dados? **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 6, n. 10, p. iii-vii, 2018. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/213>. Acesso em: 13 abr. 2024.

RISNER, Doug. Bullying victimisation and social support of adolescent male dance students: an analysis of findings. **Research in Dance Education**, v. 15, n. 2, p. 179-201, 2014.

ROSA, Eli Bruno Prado Roch. Cisheteronormatividade como instituição total. **Cadernos PET-Filosofia**, v. 18, n. 2, 2020.

SALES, Shirlei Rezende; PARAÍSO, Marlucy Alves. O Jovem Macho e a Jovem Difícil: governo da sexualidade no currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 603-625, abr./jun. 2013.

SANTOS, Tamara Cardoso Bastos. A história da construção da masculinidade hegemônica e seu reflexo nas práticas escolares e na experiência da educação física. In: **CONQUEER...** Campina Grande: Realize Editora, 2018. p. 35-42. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/40190>. Acesso em: 14 jul. 2024.

SANTOS, Marcos Vinícius dos. **As percepções dos professores de Educação Física sobre a influência do TikTok no ensino de dança na escola**. 2023. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Departamento de Educação Física, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: <https://repository.ufrpe.br/handle/123456789/4868>. Acesso em: 12 fev. 2025.

SCOTT, Joan. **Gender and the Politics of History**. New York: Columbia University Press, p. 28-50. 1988.

SILVA, Jefferson Henrique Rodrigues da. Gênero e dança na Educação Física escolar. **EFDeportes.com: Revista Digital**, Buenos Aires, ano 17, n. 175, p. 1-11, dez. 2012.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Andresa. **Educação física e família: construindo aproximações por meio da dança na escola**. 2009. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Desportos. Programa de Pós-graduação em Educação Física. 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92898>. Acesso em: 07 nov. 2024.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. **Meninos, à marcha! Meninas, à sombra. História do ensino de Educação Física em Belo Horizonte (1897 – 1994)**. 1994. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/83727>. Acesso em: 12 fev. 2025.

SOUZA, Eloisio Moulin de; PEREIRA, Severino Joaquim Nunes. (Re) produção do heterossexismo e da heteronormatividade nas relações de trabalho: a discriminação de homossexuais por homossexuais. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 14, p. 76-105, 2013.

STINSON, Susan. Uma pedagogia feminista para dança da criança. **Revista Pro-posições**, v. 6, n. 3, p. 77-89, 1995.

SZYMANSKI, Heloisa; DE ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Campinas: Autores Associados, 2021. Disponível em:
<https://books.google.com.br/books?id=9T8oEAAAQBAJ&lpg=PT8&ots=Y-SjPs9Xgr&dq=SZYMANSKI%2C%20H.%3B%20DE%20ALMEIDA%2C%20L.%20R.%3B%20PRANDINI%2C%20R.%20C.%20A.%20R.%20A%20entrevista%20na%20pesquisa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%3A%20a%20pr%C3%A1tica%20reflexiva.%20Autores%20Associados%2C%202021.&lr&hl=pt-BR&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 11 jun. 2024.

Submissão em: 13/02/2025

Aceito em: 25/05/2025

Citações e referências
Conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS