

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES
EXPERIÊNCIAS E MEDIAÇÕES NAS RELAÇÕES EDUCACIONAIS EM ARTES

TATIANA MARIA ASINELLI DA LUZ KEIBER

A AUTONOMIA DA MULHER QUE DANÇA EM PARES:
UMA RELEITURA PARA A ATUAÇÃO NAS RELAÇÕES SOCIAIS E DE ENSINO

CURITIBA

2021

TATIANA MARIA ASINELLI DA LUZ KEIBER

A AUTONOMIA DA MULHER QUE DANÇA EM PARES:
UMA RELEITURA PARA A ATUAÇÃO NAS RELAÇÕES SOCIAIS E DE ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes, junto à linha de pesquisa Experiências e Mediações nas Relações Educacionais em Artes, Mestrado Profissional. Universidade Estadual do Paraná, como requisito à obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marila Annibelli Vellozo

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Mary Tomoko Inoue-CRB-91020

Kleiber, Tatiana Maria Asinelli da Luz

A autonomia da mulher que dança em pares : uma releitura para a atuação nas relações sociais e de ensino. / Tatiana Maria Asinelli da Luz Kleiber, 2021.

181f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Paraná – Programa de Pós-Graduação em Artes

Orientadora : Profª Drª Marila Annibelli Vellozo

1. Danças de salão. 2. Gênero. 3. Mulher na dança.
4. Machismo estrutural. 5. Heteronormatividade. 5. Ensino de danças em pares. I.T.II. Universidade Estadual do Paraná.

CDD : 792

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

ATO DE APROVAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

TURMA 2019

DATA DA DEFESA: 28/06/2021

TITULO DO TRABALHO: A Autonomia da Mulher que Dança em Pares: Uma Releitura para a Atuação nas Relações Sociais e de Ensino

MESTRANDO: Tatiana Maria Asinelli da Luz Keiber

ORIENTADOR: Marila Annibelli Vellozo

MEMBROS DA BANCA: Marila Annibelli Vellozo; Paola de Vasconcelos Silveira; Guaraci da Silva Lopes Martins

A ata de defesa com as respectivas assinaturas dos membros da banca examinadora encontra-se na pasta do/a discente na Secretaria do Programa de Pós Graduação em Artes - Mestrado Profissional - PPGARTES

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa e toda energia a ela canalizada,
às minhas manas e manos do *Coletivo PAR*, pessoas que me inspiraram,
me acolheram e em nenhum momento me abandonaram, sempre me fazendo
acreditar que essas dores valeriam o esforço e que eu seria capaz! Também
destaco em lugares especiais nesta dedicatória, duas Mulheres que não só me
iluminaram do início ao fim, mas foram meus principais alicerces, minha *mami*
Araci e minha filha **Gabriella**, as Mulheres da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Foram muitas as pessoas que atravessaram meu caminho, desde muito antes desta pesquisa começar. Uma Mulher, uma Artista, uma Professora não se faz em dois anos, muitas vezes, nem mesmo em uma vida. Foi refletindo sobre isso depois de tantas leituras e uma sessão de terapia, quando entendi que esse tema não é um objeto de Mestrado, mas o trabalho de uma vida e por isso não caberá ao final destes dois anos. Ficarão algumas arestas "para fora" desta dissertação, mas não de mim. Tudo isso para contextualizar os muitos agradecimentos que farei e, certamente esquecerei de pessoas importantes, mas espero que se vejam no resultado deste trabalho e nos meus próximos passos, pois não vou me desfazer daquelas arestas cortadas, tornam-se parte do processo, que também não caberá nesta vida...precisarei de outras!

Gratidão à minha mãe *Araci* e meu pai *Gastão* por terem sido o ponto de partida, onde tudo começou (literalmente); ao meu núcleo familiar, fonte de renovação de mim mesma, ao olhar meu filho e filha, *Emmanuel* e *Gabriella*, vendo, sabendo e entendendo que estarão comigo, incondicionalmente; meu companheiro de vida, *Ivo*, vendo florescer a mulher que quero ser e vivenciando tudo o que isso quer dizer; minhas alunas e alunos nesses trinta anos em salas de aulas, é por e para vocês; às alunas e professoras, mulheres que auxiliaram como participantes diretas nos dados desta pesquisa; minha orientadora *Marila Velozzo* com sua imensa sabedoria e doçura me fazendo sentir maior e mais importante do que sou, com seu afeto e acolhimento, do início ao fim desta jornada. Cada colega do Mestrado com quem aprendi tanto, em dias de convivência e conversas. Cada professora e professor do Mestrado e toda gama de profissionais incríveis que tive em muitas fases da vida acadêmica. Em destaque *Rachel Mesquita*, *Vera Prieto* e *Carlinhos de Jesus*, minha eterna gratidão e admiração. Ao professor *Nivaldo Minervi* pelo carinho e todo suporte dado à pesquisa. Aos "não mulheres" *Leonardo Taques*, *Alisson George*, *Matheus Assis*, *Rodolfo Lorandi*, *Tárcio Santos*, *Marlyson Barbosa* e *Abner Cypriano*, que me deram força e um fio de esperança à uma convivência de respeito e construção mútua.

E por fim, minhas manas de luta e nem sempre de glórias, *Barbara Rodrigues*, *Camila Victorino*, *Carol Parpinelli*, *Fabi Chagas*, *Jocélia Freire* e *Katiusca Dickow*, que não sabem o tamanho e a importância que têm em mim, apesar de eu dizer todos os dias.

A todas, todos e todes, minha gratidão incondicional!

KEIBER, Tatiana Maria Asinelli da Luz. **A autonomia da mulher que dança em pares**: uma releitura para a atuação nas relações sociais e de ensino. Dissertação. Mestrado Profissional em Artes. Universidade Estadual do Paraná. Curitiba, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa discute o papel da mulher no ensino e em práticas das danças em pares, com ênfase no desenvolvimento da autonomia nas relações de domínio e de tomada de decisão entre homens e mulheres que praticam danças de salão, quer sejam alunos e alunas e/ou professores e professoras. Tem-se como questão de pesquisa: Como o ensino das danças de salão desenvolvido em escolas de dança de Curitiba favorece a autonomia de mulheres praticantes das danças em pares? Parte-se da premissa de que é necessário desenvolver autonomia para as mulheres nas relações de ensino-aprendizagem destas danças, em virtude de que os métodos de ensino ainda são, em grande parte, pautados em modelos tradicionais que reforçam o machismo estrutural e a binariedade na interação entre pares. Com o objetivo geral de conhecer os fatores que favorecem e os que dificultam a autonomia das mulheres nos ambientes de ensino e de prática das danças em pares. As participantes da pesquisa são noventa e cinco mulheres que frequentam aulas de dança de salão em escolas de dança de Curitiba. O instrumento de pesquisa foi um questionário semiestruturado respondido de forma remota, visando a coleta de dados de pesquisa de caráter exploratório. A metodologia contempla ainda, relatos da autora desta dissertação e a revisão bibliográfica para trazer uma releitura do papel da mulher nas danças em pares, uma vez que as mulheres de hoje não são como as mulheres de cinquenta ou cem anos atrás. Para embasar a pesquisa e discutir os dados autores como **Daniela Auad, Simone de Beauvoir, Guacira Lopes Louro, Alexandra Carter, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Jorge Albuquerque Vieira**, dentre outros, se fazem presentes em diálogos possíveis e complementares. Como resultados e conclusões afirma-se a importância de se atualizar os modos como se dão as relações de poder e domínio, em relação às aulas de danças de salão e aos códigos de comportamento da sociedade, para fazer ajustes necessários e contribuir para que, ao longo do tempo, se equilibrem as relações de poder no ambiente de ensino das danças em pares e, conseqüentemente, em outros espaços de atuação das mulheres.

Palavras-chave: Danças de salão; Gênero; Mulher na dança; Machismo estrutural; Heteronormatividade; Ensino de danças em pares.

KEIBER, Tatiana Maria Asinelli da Luz. **La autonomía de las mujeres que bailan en parejas**: una reinterpretación para actuar en las relaciones sociales y docentes. Disertación Master Profesional en Artes. Universidad Estatal de Paraná. Curitiba, 2021.

RESUMEN

Esta investigación levanta la discusión acerca del papel de la mujer en la enseñanza y las prácticas en de las danzas en pareja, con énfasis en el desarrollo de autonomía en las relaciones de dominio y tomas de decisión entre hombres y mujeres que practican danzas de salón, ya sean alumnos y alumnas y/o profesores y profesoras. Se tiene como pregunta de investigación: ¿Como la enseñanza de danzas de salón desarrolladas en las escuelas de danza de Curitiba favorece la autonomía de mujeres que practican las danzas en pareja? Se parte de la premisa de que es necesario desarrollar la autonomía de las mujeres en las relaciones enseñanza-aprendizaje de estos bailes, debido a que los métodos de enseñanza todavía se basan en gran medida en modelos tradicionales que refuerzan el machismo estructural y la binaridad en la interacción entre pares. Con el objetivo general de conocer los factores que favorecen y los que dificultan la autonomía de la mujer en los ambientes de enseñanza y práctica del las danzas en pareja. Las participantes en la investigación son noventa y cinco mujeres que frecuentan las clases de danza de salón en escuelas de danza de Curitiba. El instrumento de investigación fue un cuestionario semiestructurado respondido de forma remota, con el objetivo de recolectar datos de investigación exploratoria. La metodología también incluye los informes de la autora de esta disertación y la revisión bibliográfica para traer una relectura del papel de la mujer en las danzas en pareja, una vez que las mujeres de hoy no son como las mujeres de hace cincuenta o cien años atrás. Para sustentar la investigación y discutir los datos, autores como **Daniela Auad, Simone de Beauvoir, Guacira Lopes Louro, Alexandra Carter, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Jorge Albuquerque Vieira**, entre otros, se hacen presentes en posibles diálogos posibles y complementares. Como resultados y conclusiones se afirma la importancia de actualizar las formas en las que se dan las relaciones de poder y dominio, en relación a las clases de danzas de salón y a los códigos de comportamiento de la sociedad para hacer ajustes necesarios y contribuir para que a lo largo del tiempo se equilibren las relaciones de poder en los ambientes de enseñanza de las danzas en pareja y, en consecuencia, en otros espacios de actuación de las mujeres.

Palabras clave: Bailes de Salón; Género; Mujer en danza; Machismo estructural; Heteronormatividad; Enseñanza de danza en pareja.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

QUADRO 1 – Relação entre objetivos específicos, metodologia e instrumentos.....	111
FIGURA 1 – Processo de geração do conjunto de dados.....	114
FIGURA 2 – Nuvem de palavras questão 5 – o que entendem por autonomia.....	118
FIGURA 3 – Nuvem de palavras questão 6 – autonomia da mulher que dança em pares.....	119
FIGURA 4 – Nuvem de palavras questões 7 e 8 – o que pensam sobre autonomia enquanto alunas de danças em pares.....	120
FIGURA 5 – Dendograma da autonomia.....	123
FIGURA 6 – Nuvem de palavras questões 9 e 10 – estratégias que contemplem a autonomia da mulher nas aulas que frequentam.....	124
FIGURA 7 – Nuvem de palavras questão 11 – estratégias de ensino que mantém a tomada de decisão por parte do homem condutor.....	126
FIGURA 8 – Nuvem de palavras questões 12 e 13 – abordagens didáticas sobre autonomia de mulheres em diferentes escolas de danças de salão.....	128
FIGURA 9 – Nuvem de palavras questões 14, 15 e 16 – exercícios específicos para homens e para mulheres.....	130
FIGURA 10 – Nuvem de palavras questões 21, 22 e 23 – condução compartilhada e compartilhamento de propostas nas danças em pares.....	134
FIGURA 11 – Nuvem de palavras questões 35 e 36 – se identificam questões machistas no ensino das danças em pares.....	139
FIGURA 12 – Nuvem de palavras questões 37 e 38 – identificam questões machistas na aplicação da aula.....	141
FIGURA 13 – Nuvem de palavras questões 39 e 40 – se identificam questões machistas nos exercícios das aulas.....	143
FIGURA 14 – Nuvem de palavras questão 41 – a função da mulher nas danças em pares hoje, comparado a anos atrás.....	144
FIGURA 15 – Nuvem de palavras questões 42 e 43 – diferença de comportamento das mulheres que dançam e as que não, referente autonomia.....	146
FIGURA 16 – Nuvem de palavras questões 44, 45 e 46 - sobre concepções de machismos.....	147

FIGURA 17 – Dendograma referente à questão 47 – quais aspectos considera machistas nas danças de salão.....	148
FIGURA 18 – Nuvem de palavras questão 47 – aspectos machistas identificados nas danças de salão.....	149
FIGURA 19 – Nuvem de palavras questão 48 – como sentir-se melhor em relação ao que considera machismo nas danças de salão.....	150
FIGURA 20 – Nuvem de palavras questão 49 – comportamentos equânimes nas danças de salão.....	151
FIGURA 21 – Nuvem de palavras questão 52 – observações e declarações livres sobre a temática da pesquisa.....	153
FIGURA 22 – Análise de sentimentos questão 6 – o que entende por Autonomia da mulher nas danças em pares.....	155
FIGURA 23 – Análise de sentimento questão 44 – o que entende por machismo.....	156
FIGURA 24 – Análise de sentimento questão 47 – quais aspectos considera machistas nas danças de salão.....	157

SUMÁRIO

1. AQUECIMENTO – COMO TUDO COMEÇOU.....	10
1.1 – INTRODUÇÃO.....	11
1.2 – JUSTIFICATIVA.....	14
1.3 – APRESENTAÇÃO.....	15
2. DESENVOLVIMENTO – É SOBRE AUTONOMIA.....	19
2.1 – AUTONOMIA E A CORRELAÇÃO COM O PAPEL DA MULHER NAS DANÇAS EM PARES.....	19
2.1.1 – Relações de autonomia para mulheres nas danças em pares.....	25
2.1.2 – O "tropeço" das danças em pares para a autonomia das mulheres.....	28
2.2 – SOBRE A SOCIEDADE PATRIARCAL E O MACHISMO ESTRUTURAL QUE EMBASAM A SISTEMATIZAÇÃO DA DANÇA DE SALÃO – BINARIEDADE E HETERONORMATIVIDADE.....	30
2.2.1 – Patriarcado.....	30
2.2.2 – Machismo estrutural.....	34
2.2.3 – Binariedade.....	41
2.3 – A MEMÓRIA EXISTENTE SOBRE DAMAS E CAVALHEIROS.....	43
2.3.1 – A chegada da dança de salão no Brasil e a herança histórica que veio na bagagem.....	48
2.3.2 – Com que roupa eu posso ir.....	54
3. ESTRATÉGIAS – O LUGAR DO CORPO E DA AUTONOMIA NO ENSINO DAS DANÇAS EM PARES.....	62
3.1 – UM BREVE CONTEXTO SOBRE FEMINISMO E O LUGAR DO CORPO PARA A CONSTRUÇÃO DE AUTONOMIAS.....	63
3.2 – O LUGAR DO CORPO E DO MOVIMENTO NO ENSINO EM DANÇA.....	73
3.2.1 – Ensino em danças de salão.....	76
3.2.2 – O ensino tradicional nas danças de salão.....	79
3.3 – OUTROS PARÂMETROS PARA O ENSINO DAS DANÇAS EM PARES.....	82
3.3.1 – Sobre condução.....	83
3.3.1.1 – A ação de conduzir.....	86
3.3.1.2 – A ação de ser conduzida.....	89
3.3.2 – Tomada de decisão e protagonismo.....	91
3.3.3 – A habilidade e necessidade de dizer não.....	96

3.3.4 – Outros modelos para aprender a dançar em pares.....	100
3.3.5 – Ensino das danças de salão em Curitiba: breve contexto.....	104
4. PROPOSIÇÕES – PASSOS EM RÍTMOS METODOLÓGICOS COM CERTA AUTONOMIA.....	107
4.1 – DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	107
4.1.1 – Seleção das participantes.....	109
4.1.2 – Coleta de dados.....	110
4.1.2.1 – Instrumento de coleta de dados.....	111
4.2 – MATERIAIS E MÉTODOS.....	112
4.2.1 – Mineração de Texto (MT).....	113
4.2.2 – Dados não estruturados.....	113
4.2.3 – Dendrograma.....	115
4.2.4 – Nuvem de Palavras.....	115
4.2.5 – Análise de Agrupamentos.....	115
4.2.6 – Medida de Similaridade.....	116
4.2.7 – O pacote estatístico SentiLex-PT.....	116
4.3 – PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	117
4.4 – ANÁLISE DE DADOS.....	117
5. RELAXAMENTO – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
6. REFERÊNCIAS.....	163
7. APÊNDICES.....	175
APÊNDICE I – CARTA CONVITE PARA ALUNAS DE DANÇAS A DOIS.....	175
APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO PARA ALUNAS DE DANÇAS A DOIS.....	176
8. ANEXOS.....	180
ANEXO I – LETRA DA MÚSICA ESTATUTO DA GAFIEIRA.....	180
ANEXO II – O ESTATUTO DA GAFIEIRA.....	181

1. AQUECIMENTO – COMO TUDO COMEÇOU

*Toda vez que uma mulher se defende, sem nem perceber que isso é possível,
sem qualquer pretensão, ela defende todas as mulheres.*

Maya Angelou

¹Formada em Artes Cênicas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR no ano de 1994, ainda muito jovem iniciei minhas atividades profissionais no campo das artes e da educação. No primeiro como atriz em 1984 e no segundo como professora em escola pública em 1990, dedicando-me ao ensino de Teatro, Educação Artística e das danças em geral, incluindo as danças folclóricas, enquanto patrimônio cultural brasileiro. Durante a Graduação em Artes Cênicas, conheci as danças de salão e passei a me dedicar aos estudos dessa área específica. Em 1994 completei o Curso de Formação em Danças de Salão pela Casa de Dança Carlinhos de Jesus (RJ).

Sendo filha de pais professores da Universidade Federal do Paraná e também da Rede Estadual de Ensino, tive o ambiente acadêmico como referência desde muito cedo, o que me inspirou a continuar estudando mesmo já tendo minha própria escola de danças de salão, desde 1996. Em 1997 fiz minha primeira Especialização em Fundamentos Estéticos para Arte-Educação/Dança, pela Faculdade de Artes do Paraná – FAP e, em 2006, Especialização em Danças de Salão – Teoria e Técnica, pela Faculdade Metropolitana de Curitiba – FAMEC. Segui como professora e proprietária da Casa de Dança Tatiana Asinelli onde passei a desenvolver junto à equipe de professores da qual fui coordenadora pedagógica, um estudo sobre métodos de ensino das danças de salão² passando pelo CARDAS – Curso de Aperfeiçoamento e Reciclagem em danças de salão, sendo despertada a ingressar no Mestrado Profissional em Artes, pela FAP/UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná, em 2019, no intuito de desenvolver e aprofundar ainda mais a pesquisa em métodos e técnicas do ensino das danças a dois/duas, tendo a questão da mulher como linha de frente. A experiência profissional de mais de trinta anos em danças de salão, atuando como professora, competidora, coreógrafa, coordenadora

¹ Nesse primeiro momento uso a escrita na primeira pessoa do singular por relatar o lugar de onde falo, enquanto autora desta dissertação. Ao longo do texto, opto pelo impessoal, por incluir na escrita outras pessoas com quem dialogo pessoalmente, ou por meio de escritos e outras obras, exceto nas Considerações finais onde volto a usar a escrita na primeira pessoa.

² Dança social que se dança em pares, no contexto de baile. (PACIEVITCH, 2006)

de equipe, dançarina e também como aluna, traz-se a percepção empírica, além de estudos sobre as questões também heteronormativas e estruturais que cercam a história das danças de salão, as ditas danças sociais. Estas são questões que embasam as relações entre homens e mulheres que dançam, determinando comportamentos dentro e fora dos salões de baile e das salas de aula.

1.1 – INTRODUÇÃO

Então, como proposta de aquecimento para nossa atividade que se inicia agora, podemos juntas e juntos colocar nosso corpo em movimento, embalado pelo som dos pensamentos que irão surgindo ao longo desses exercícios, com intuito de nos preparar física e mentalmente, para receber possibilidades diferentes e/ou que reforcem a necessidade de acolhimento e reflexão no que se refere a revisão dos métodos de ensino das danças de salão. Podemos começar?

As mulheres exercem um papel fundamental na sociedade contemporânea, mais representativo que há trinta, cinquenta anos atrás. Conquistas e reconhecimentos foram alcançados pelas mulheres, mas ainda há um longo caminho a ser traçado em todas as áreas e esferas de atuação. As danças de salão têm uma história tradicional apoiada em conceitos de uma sociedade machista³, com mais de um século de existência, quando essa atividade começa a se desenvolver dentro e fora dos grandes bailes, assim como nas manifestações populares. Nesse contexto, as mulheres não tinham autonomia ou liberdade de expressão, as têm nos tempos atuais.

Nas danças de salão, os métodos tradicionais que ainda se fazem presentes no ensino, perpetuam a concepção de que nas danças em pares, o homem, ou a representação do papel dele como *cavalheiro*⁴, tem o domínio nas tomadas de decisão. A dinâmica social tem mostrado a importância de a mulher assumir um

³ **Machismo** é entendido neste artigo baseado nas autoras SAFFIOTI (1987) e AUAD (2012), como a supremacia masculina que causa a inferiorização do gênero feminino provocando várias formas de violência: verbal, psicológica, física etc. Baseia-se na supervalorização das características físicas e culturais associadas ao masculino, em detrimento ao feminino, crença de que homens são superiores às mulheres. Usa o sexo como argumento para esquemas de repressão e dominação da mulher, hierarquizando as relações dividindo homem e mulher em dominante e dominado. (DRUMONT, 1980)

⁴ **Cavalheiro** Tradicionalmente o homem que, numa dança em pares é o responsável por decidir e conduzir os passos, além da atenção ao espaço, dar os comandos ao corpo da Dama, a mulher, e ter o cuidado com o mesmo. (STRACK, 2017)

lugar ativo de protagonismo social, em todas as áreas profissionais. E não é diferente no campo da cultura, das artes e, portanto, nas danças de salão. Acredita-se ser necessário que a mulher que dança em pares faça uma releitura desse significado nos dias de hoje. Nesse sentido, o ensino das danças de salão é um campo educacional importante na formação de cidadãos e na educação das pessoas para o respeito no âmbito das relações interpessoais, porque integra múltiplas linguagens e áreas de aprendizagem (cinestésica, auditiva, visual) e múltiplas dimensões (cognitiva, emocional, psicológica, corporal, histórica, política, entre outras). Num contexto ainda machista, o ensino das danças em pares auxilia no respeito à mulher que dança, seja como aprendiz, seja como profissional. Sendo assim, essa dissertação visa conhecer os fatores que favorecem e os que dificultam a autonomia das mulheres na aprendizagem e na prática das danças em pares em escolas de dança de salão em Curitiba.

Assim, a problemática central a ser investigada envolve as seguintes **questões direcionadoras**: Como professoras e professores de danças de salão estão desenvolvendo suas aulas, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem das mulheres que praticam essa atividade? Como essas mulheres, alunas de danças de salão em escolas de dança de uma capital do sul do Brasil, percebem ou sentem as questões referentes ao machismo que ainda permeiam essa linguagem? Como essas mulheres, alunas participantes identificam e compreendem autonomia a partir das práticas das danças em pares?

Diante de tal contexto de diversidade de papéis e possibilidades de tomadas de decisão na dança em pares, tendo em vista o protagonismo de mulheres, tem-se como **pergunta de pesquisa**: Como o ensino das danças de salão desenvolvido nas escolas de dança de Curitiba favorece a autonomia de mulheres praticantes das danças em pares? Para desenvolver a pesquisa optou-se pela **pesquisa qualitativa exploratória**, tendo-se como **objetivos geral**: Conhecer os fatores que favorecem e os que dificultam a autonomia das mulheres na aprendizagem e na prática das danças em pares, em escolas de dança de salão Curitiba e **objetivos específicos**: Obj. 1: Analisar a autonomia da mulher nas danças em pares e nas relações no processo ensino-aprendizagem das danças de salão a partir da literatura disponível; Obj. 2: Analisar a autonomia da mulher nas danças em pares e nas relações no processo ensino-aprendizagem das danças de salão na perspectiva de mulheres alunas de escolas de dança em Curitiba; Obj. 3: Analisar as motivações e

identificação de mulheres que praticam as danças em pares para métodos de ensino que possibilitam a equiparação entre as perspectivas de gênero; Obj. 4: Analisar como a autonomia, o machismo estrutural e as relações de poder entre os gêneros são percebidos no processo ensino-aprendizagem por alunas mulheres de escolas de danças de salão em Curitiba; Obj. 5: Identificar as representações de machismo e machismo estrutural entre mulheres alunas e praticantes de danças em pares de escolas de danças de salão em Curitiba.

Para dar sustentação teórica à pesquisa tem-se como referências, Daniela Auad, Judith Butler, Simone de Beauvoir e Guacira Louro no que se refere ao posicionamento político relativo ao feminismo, sexualidade e questões de gênero; Michael Foucault sobre as relações de poder e a sexualidade; Pierre Bourdieu, sobre o machismo estrutural, principalmente a partir de sua obra *A dominação masculina* (2012); Paulo Freire e Jorge Albuquerque Vieira sobre autonomia; Débora Pazzetto, Carolina Polezi, Paola de Vasconcelos Silveira, sobre as danças de salão; Alexandra Carter e Gill Miller, sobre as danças em geral, entre outras/os autores e abordagens.

Para trabalhar as questões propostas fez-se uma revisão bibliográfica, leitura e fichamento de textos e autores-base. A partir da análise de referencial teórico será possível estabelecer, de modo indutivo, as relações entre estes campos de saber que completam, portanto, relações entre danças de salão e seus métodos de ensino, gênero, sexualidade e machismo estrutural.

É bem verdade que nem todas as mulheres concordam com a ideia de que elas possam propor ou tenham alguma tomada de decisão, mas o que se tenta investigar nessa pesquisa seria também a possibilidade de atender as pessoas que não estão sendo contempladas nessa relação das comunicações das danças em pares. Ressalta-se a importância do ensino para que atualizem essas relações práticas e os parâmetros de atuação nas danças de salão para as mulheres de modo geral, mas que estão relacionados aos códigos de comportamento da sociedade desde sempre.

Outro contexto importante para se relacionar a esta pesquisa é que as danças de salão aparecem no campo dos estudos acadêmicos, muito recentemente, no Brasil. Muitos dos trabalhos caracterizam-se como monografias de Cursos de Especialização e Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC). As teses e dissertações ainda são poucas e sob enfoques diferentes do que se propõe neste trabalho, bem

como as demais divulgações delas decorrentes, artigos e capítulos de livros. Sob o enfoque de ferramenta que auxilie a mulher a perceber seu papel na sociedade e como isso pode estar relacionado às atividades de dança (autonomia e liberdade nas tomadas de decisão).

1.2 – JUSTIFICATIVA

Pensando que, a cada novo movimento ou início de atividade que exija colocar o corpo e a cabeça para trabalhar/funcionar, faz-se necessária a preparação física e mental antes de iniciar os exercícios e, desta forma, saber o que vai ser trabalhado, como e porque fazer. Sendo assim, nada de pular o aquecimento. Entenda cada etapa do processo para uma boa preparação.

No âmbito pessoal profissional pela oportunidade de verificar, teórica e praticamente, formas de auxiliar as alunas praticantes de danças de salão, a ressignificar a aprendizagem das mesmas no cotidiano de suas vidas, visando uma aula com estratégias também pensadas e desenvolvidas para as mulheres serem protagonistas das danças em pares que praticam. Ou seja, as habilidades pró-sociais, cognitivas, de desenvolvimento da autoestima e autoconceito⁵ dos papéis de gênero que fazem parte das atividades cotidianas, devem estar presentes como possibilidade de facilitação da execução das danças em pares. Isto de tal forma a promover a complementação dos movimentos, do diálogo, do respeito à outra pessoa, por meio do olhar, do toque, da condução proposta ou recebida, das relações interpessoais de um modo geral. Afinal, os movimentos não pertencem a esse ou aquele gênero. Concorda?

No campo social a pesquisa se justifica na medida em que pode trazer informações e ações a serem implementadas nos espaços sociais de superação das desigualdades sociais e de gênero, contribuindo para minimizar as violências que, historicamente, ilustram a existência das mulheres brasileiras. Como justificativa acadêmica, a pesquisa em si e as publicações dela decorrentes possibilitam o fortalecimento das danças de salão enquanto campo de estudo específico e de interface com a Educação, a Cultura, a História, a Antropologia, a Filosofia e todos

⁵ **Autoconceito** é o conceito que se tem sobre si próprio. Parte da identidade do sujeito em que estão guardados os conceitos, os julgamentos, as ideias e as representações que ele faz acerca de si. (<https://escolaeducacao.com.br/o-que-e-autoconceito-em-psicologia-definicao-e-caracteristicas/>)

os campos que envolvem as relações interpessoais, a superação de diferenças, o desenvolvimento da autonomia e da liberdade como expressão da cidadania. Também preenchendo uma lacuna acadêmica de pesquisas empíricas tendo como participantes, mulheres, alunas de danças de salão.

Dessa forma, esta dissertação se justifica nos campos pessoal, profissional, social e acadêmico, trazendo aprofundamento e oportunidade de desenvolvimento humano e de cidadania. Enfatiza-se, no campo social, enquanto demanda de felicidade e de habilidades pró-sociais para diferentes segmentos comunitários. Nos campos científico e acadêmico, na discussão e apresentação de dados em diálogo com a literatura existente, contribuindo para a construção de novos conhecimentos. Ressalta-se, ainda, que as danças em pares se inserem na perspectiva da complexidade em função das inúmeras dimensões e áreas de conhecimento, inseridas nos campos da Cultura, das Artes e da Educação.

1.3 – APRESENTAÇÃO

O aquecimento acontecerá da seguinte forma: cada um e cada uma no seu tempo e dentro das suas possibilidades corporais vai caminhar pelo espaço disponível, seguindo o ritmo dos estímulos sonoros que estiver recebendo e reagindo de acordo com sua interpretação. Durante o deslocamento alterne as partes do corpo que irá movimentar, sempre pensando em experimentar amplitude, velocidade, direções, podendo começar de cima para baixo, ou na sequência que te fizer sentido. Não andem em círculos, procurem ocupar os espaços vazios e explorar bem as direções durante o deslocamento.

A estrutura da pesquisa em formato de dissertação está pensada em analogia a um plano de aula, para uma aula de dança, como segue:

Parte 1 como Aquecimento, onde se encontram descritos o lugar de fala da mestrandia, autora do projeto, o contexto vivencial que determinou o foco da pesquisa e os fatores motivacionais. À guisa de introdução, a questão problema e as perguntas norteadoras, o objetivo geral, a justificativa, os autores teóricos que fundamentam o estudo e o método a ser seguido. Em seguida, na apresentação, os capítulos de fundamentação teórica, assim delineados.

A parte 2 chamado de Desenvolvimento trata da fundamentação teórica, sobre conceito de autonomia e a correlação com o papel da mulher nas danças em

pares. Aborda, também, o início das danças de salão, a definição sobre os termos e parte da história, a carga “genética” trazida em suas normas de conduta a exemplo de regras de etiquetas que passam de uma geração a outra, analisando o quanto algumas mudanças das sociedades são acompanhadas, ou não, pelas danças de salão. Muito dessa história se pauta em uma estrutura binária, onde o homem é o *cavalheiro* que conduz e a mulher é a *dama* que deve ser conduzida, como reflexo dos papéis sociais da época em que as danças de salão surgiram (POLEZI e SILVEIRA, 2017), como sendo dança de corte. Deste modo, a parte 2 desenvolve a análise das relações sociais e o modo como a relação entre homens e mulheres refletem o comportamento dos pares nas danças de salão, evoluindo para uma atualização do papel da mulher nos tempos atuais. Neste capítulo será discutido o patriarcado e o machismo estrutural que vêm construindo historicamente as relações na sociedade como um todo, principalmente a partir da obra *A dominação masculina* (2012), de Pierre Bourdieu que trouxe nitidez sobre questões normatizadoras e *Feminismo: que história é essa?* (2003), de Daniela Auad contextualizando historicamente os movimentos feministas.

A parte 3 denominada de Estratégias, inaugura uma necessária reflexão sobre as mudanças profundas que se fazem importantes, em relação à temática da sexualidade no contexto das danças de salão. A compreensão sobre questões de gênero que se estendem a todas as atividades sociais, exigindo conhecimento e respeito para que as possibilidades de propor, conduzir ou apenas serem conduzidos e conduzidas, possam ser aprendidos e exercidos livremente, independente de gênero. Nesta parte, portanto, é analisada como a herança do machismo estrutural afeta relações de ensino-aprendizagem nas danças de salão, observando comportamentos que são preservados no ensino de métodos tradicionais e que reforçam relações de domínio nas escolhas por parte dos homens. Apesar das mudanças sociais em relação aos papéis e identidades de gênero, a heteronormatividade se faz presente no comportamento cotidiano de homens e mulheres no mundo ocidental (STRACK, 2013).

Em correlação ao machismo estrutural, na parte 3 serão analisados os métodos e estratégias de ensinamentos tradicionais, que não priorizam uma perspectiva de aula equiparada entre o aprendizado dos homens e das mulheres. Ainda se presenciavam aulas que são pensadas a partir da perspectiva do condutor/homem e vê-se a necessidade de repensar esses métodos e estratégias, para que o ensino

seja uma ferramenta em busca de equilíbrio entre os poderes e tomadas de decisão, não apenas para os movimentos, mas também sobre a liberdade de escolha referente às funções e papéis que se cumprem nessa relação de dançar a dois, ou a duas.

Para discutir os métodos de ensino, serão trazidas experiências da pesquisadora nesses trinta anos dedicados ao ensino das danças de salão e também como aluna de professores-referências de todo país e, juntam-se a ela profissionais que pesquisam e trabalham a prática e ensino das danças de salão como Rachel Mesquita, Katiusca Dickow, Carolina Polezi, Paola de Vasconcelos, Debora Pazzetto, Rodolfo Lorandi, dentre outras/os não aqui identificadas/os.

A parte 4 apresentada como Proposições trata do método que, dada a opção pela pesquisa qualitativa, propicia uma maior aproximação entre a pesquisadora e as participantes do estudo. LÜDKE e ANDRÉ (1987) afirmam que a pesquisa qualitativa permite um maior aprofundamento das informações obtidas na coleta de dados. Daí também advém o seu caráter exploratório, uma vez que essa temática ainda é pouco investigada na intersecção entre o ensino de danças de salão e a educação. Para Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 376) "o foco da pesquisa qualitativa é compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto". Dessa forma, é possível acessar a subjetividade como que as participantes experienciam, vivenciam, significam o contexto das danças de salão na perspectiva do desenvolvimento da autonomia e empoderamento feminino.

Para a coleta de dados, dentre as técnicas de pesquisa qualitativa participaram da pesquisa alunas de dança de salão em escolas de dança de Curitiba cuja coleta de dados foi realizada por meio de questionário semiestruturado em formulário do *Google Forms*. Esse questionário foi entregue e preenchido de forma individual e *online* por alunas que participaram de forma livre e voluntária. As perguntas do questionário seguem em anexo juntamente com a carta-convite para participarem dessa etapa (APÊNDICES I e II). Responderam com interesse nesta etapa 109 alunas no total, com 95 respondendo de forma completa (coleta de dados *online*).

A escolha de serem apenas entrevistadas mulheres foi para evitar que seus parceiros homens interferissem, ou pudessem causar algum tipo de constrangimento, alterando ou interferindo na veracidade e autenticidade das

respostas. As respostas serão trazidas como dados e apresentadas como resultado em figuras, citações e/ou em dados percentuais, para análise e discussão.

Parte 5, denominada Relaxamento, refere-se às considerações finais. Seguem-se a elas as referências, os apêndices e os anexos.

2. DESENVOLVIMENTO – É SOBRE AUTONOMIA

*Você tem que agir como se fosse possível transformar radicalmente o mundo.
E você tem que fazer isso o tempo todo.*
Ângela Davis

2.1 – AUTONOMIA E A CORRELAÇÃO COM O PAPEL DA MULHER NAS DANÇAS EM PARES

Nesse momento da aula é quando serão determinadas as metas, a temática e a parte do conteúdo que serão trabalhadas. Numa proposta aberta, essas decisões são tomadas em conjunto entre quem ensina e quem aprende, ou pelo menos com escolhas feitas à partir do contexto.

De modo amplo, autonomia é um termo que está diretamente ligado a uma ideia de independência, liberdade, autossuficiência como reitera e acrescenta Bunge (2006, p. 40) como qualidades de um ser autônomo: “independente, autodeterminado, autogovernante”. A etimologia da palavra autonomia do grego antigo apresenta *auto* que significa de si mesmo e *nomos* que significa leis, ou seja, aquela/e que estabelece suas próprias leis indicando aptidão ou competência para um indivíduo racional, de gerir sua própria vida, valendo-se de seus próprios meios, vontade e/ou princípios (GRAMÁTICA.NET.BR, 2020). Bunge (2006) ainda estabelece autonomia como uma ideia descomplicada de emancipação ao qual os dois aspectos de liberdade que o autor define como sendo as liberdades passiva e ativa e que são coimplicadas, resultam no conceito de autonomia. Autonomia, portanto, para Bunge (2006) implica uma parcela de dependência ao se ter de lidar com restrições sociais, por exemplo, ao mesmo tempo em que se tem a força para atuar e escolher. Esses aspectos serão importantes conforme se observar ao longo desta dissertação, as relações históricas que as danças de salão ou danças em pares - como serão nessa dissertação tratadas as danças a dois, ou duas - carregam como uma espécie de herança sociocultural, mas também tendo a responsabilidade de, ainda hoje, uma parte de profissionais dessa dança resistirem a realmente problematizar o que parece ser um projeto político vigente desde sempre, e que vem sendo reforçado através desse modelo de dança.

Por outro viés, quer-se relacionar autonomia a noções sobre educação, ética e práticas humanizadas de ensino para se refletir sobre estes mesmos fatores nas

danças em pares e para tanto, encontrou-se em Paulo Freire subsídios para pensar nestas aproximações. Segundo Freire (2000), a sociedade está constantemente em movimento, impossibilitando que o desenvolvimento e o processo de homens e mulheres que vivem nesse ambiente, seja estático. Faz parte dessa mutabilidade, a educação como ação política, assim como o é o ensino da Arte, e para Freire (2000, 2010) a educação não é neutra nem imparcial, tendo em vista que há discordâncias inerentes aos modos de vida social e individual das pessoas. Em função disso, Freire (2000, 2010) considera a politicidade da educação como fator essencial para que as pessoas sejam capazes de intervir nas comunidades onde atuam. E como aspecto prioritário para a politicidade e para a ética na educação, Freire (2010, p. 59) enfatiza: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. E são considerados por Freire (2010, p. 59) como aspectos a serem respeitados e relacionados a autonomia, “[...] a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, [...]”.

Indo além, Freire (2000) afirma que são muitos os caminhos para desenvolver a autonomia e por isso estimula a ampla investigação das possibilidades individuais, as quais devem ser respeitadas como conhecimento no processo de pesquisa de cada pessoa. Para fins desta dissertação, o que o autor apresenta interessa na medida em que vincula politicidade, ética e respeito a possibilidades e processos individuais de desenvolvimento de outras pessoas pela educação; e, mais especificamente segundo a concepção de Freire (2010, p. 60) é importante relacionar estes aspectos com a consciência e percepção de que quando alguém se torna ou age de forma machista, racista ou classista, deve se assumir como transgressor/a da natureza humana. Conforme Freire (2010, p. 16): “A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe”.

Há um reforço pelo autor de se posicionar contra práticas de desumanização sendo a pedagogia da autonomia sua proposta de “compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana” (FREIRE, 2010, p. 10). Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1997) afirma que a autonomia de estudantes é o ponto central para refletir a prática docente. Nesse sentido, a relação que Paulo Freire estabelece entre autonomia e um conceito amplo de educação

parece ser bem apropriada para os caminhos que essa pesquisa toma, para pensar a autonomia da mulher nas danças em pares e no ensino destas práticas.

Contudo, há ainda uma outra abordagem teórica que interessa aproximar para refletir sobre o que envolve discutir a autonomia da mulher que dança em pares, como um modo de experienciar seu mundo de possibilidades de atuação nessa dança, sendo a autonomia, segundo Vieira (2006, p. 41) uma característica geral básica dos sistemas⁶ (BUNGE, 2006; UYEMOV *apud* VIEIRA, 2006) diz respeito a “[...] todos os ‘estoques’, de energia e de matéria em todas as suas formas, logo de informação, que permitem ao sistema a exploração necessária à permanência no tempo”. A autonomia é gerada no tempo por meio de ambientes, de informações e de experiências que produzem memória e, portanto, a própria autonomia também como a habilidade de solucionar problemas, fazer escolhas, ter iniciativas e tomar decisões. De outro modo, entende-se por meio das colocações de Vieira (2006) a autonomia como uma característica pela qual um sistema passa a ter a capacidade de perceber a informação de uma certa maneira, que gere uma função memória e que contribua para a sua permanência: “É a partir da memória, aqui generalizada, que um sistema consegue conectar seu passado, na forma de uma história, com o presente transiente e com possíveis futuros” (p. 22). O modo como esta definição de Jorge Albuquerque Vieira vincula em um único sistema o passado como história, com o presente que se vivencia para que se tracem possíveis futuros, pareceu ser um caminho coerente para integrar os registros históricos de uma prática de dança que existe, ainda, fundamentada em propriedades como a heteronormatividade⁷ e o machismo estrutural⁸, que serão apresentadas e discutidas em subitem desta parte 2.

⁶ **Sistema** para Bunge (2006, p. 358) é “Objeto complexo do qual toda parte ou toda componente está relacionada no mínimo com uma outra componente. Exemplos: um átomo é um sistema físico composto de prótons, nêutrons e elétrons; uma célula é um sistema biológico composto de subsistemas, tais como as organelas, que por sua vez são compostas de moléculas; [...]” e, segundo Uyemov (1975, p. 96) *apud* Vieira (2006, p. 41): “Um sistema é um conjunto ou agregado de elementos relacionados o suficiente para que haja a partilha de propriedades”.

⁷ **Heteronormatividade** “[...] entende-se a reprodução de práticas e códigos heterossexuais, sustentada pelo casamento monogâmico, amor romântico, fidelidade conjugal, constituição de família”, sendo família composta por pai homem, mãe mulher e filhos (FOSTER, 2001, p. 19). Normas de condutas estabelecidas para determinar a normalidade baseadas no homem branco, heterossexual, classe média, cristão e urbano. A heteronormatividade é pautada em *performar* de acordo com heterossexualidade e todos os privilégios e/ou opressões que nela se apresentem. (LOURO, 2009).

⁸ **Machismo Estrutural** pode-se chamar quando “atitudes preconceituosas são definidas no espaço doméstico e reproduzidas no espaço público, dificultando ainda mais a atuação das mulheres em

Ao mesmo tempo, se sabe que o posicionamento das mulheres na sociedade e nas próprias danças em pares tem desconstruído imaginários, que por muito tempo estiveram fixos a exemplo de um único modo de se dançar em pares, no qual o homem conduz a mulher. Esse modelo de entendimento nestas danças vem sendo discutido e em alguns casos as práticas têm se transformado, abrindo espaço para outros modos de tratar estas relações, seja por questões de gênero ou mesmo questões técnicas e artísticas, já que podem haver diferentes modos de se relacionar duas pessoas durante uma dança. Um exemplo, é a não-necessidade de se definir quem irá conduzir ou ser conduzido/a, podendo as danças, inclusive, terem a possibilidade de condução compartilhada entre ambas as pessoas.

Alguns movimentos de mulheres feministas da dança de salão surgiram no decorrer dos últimos seis anos (2014-2021), principalmente motivadas por suas demandas pessoais de necessidade em se entenderem como mulheres feministas num contexto machista, binário e heteronormativo como a dança de salão, mas em especial durante a pandemia da Covid-19 que acabou forçando a maioria das pessoas que praticam e/ou trabalham com as danças em pares, a ficarem afastadas de suas atividades, sem contato físico, sem bailes, aulas e eventos de danças de salão. O isolamento acabou proporcionando a oportunidade dos contatos virtuais e a aproximação entre mulheres de regiões diferentes do país e também de fora, unindo-as numa única direção de sororidade⁹, acolhimento e combate ao machismo nos ambientes das danças de salão. Exemplos de grupos e coletivos de mulheres que se organizaram para discussões e expansão de projetos que tratam sobre os feminismos, interseccionalidade¹⁰ e o protagonismo feminino nas danças em pares: Coletivo PAR, Mulheres que conduzem, Tango entre mulheres, Forró das Bonita,

ambientes de tradição masculina, especialmente para as que não pertencem a uma classe social capaz de agregar capital cultural e social, entre outros" (ESTEVINHO, 2019, p. 116).

⁹ **Sororidade** Proposta de acolher e apoiar umas às outras, ter um olhar mais sensível e empático, evitar julgamentos sob as perspectivas machistas que são impostas e ensinadas, principalmente com mulheres que possivelmente já sofreram ou poderão sofrer ao longo da vida, alguma situação abusiva ou traumática como por exemplo a objetificação do corpo, julgamento pelas roupas que vestem, idade - Informações colhidas através do material disponível na página do Coletivo PAR. (https://www.instagram.com/p/CC6x9Mbnygw/?utm_source=ig_web_copy_link)

¹⁰ **Interseccionalidade** intersecção é um conjunto de elementos que pertencem a mais de um conjunto, simultaneamente. Quando trazemos isso para aspectos sociais, podemos exemplificar com uma pessoa que pertence a mais de um grupo de minorias. A interseccionalidade está muito presente nas discussões feministas, a partir do momento que entendemos que mulheres são muitas, múltiplas e plurais. Somos de classes sociais diferentes, cores de peles diferentes, países, religiões, culturas e lutas específicas diferentes, mas todas nós nos encontramos no "Ser mulher", em um mundo patriarcal - Informações colhidas através da página do Instagram do Coletivo PAR. (https://www.instagram.com/p/CHtDWPEHdwd/?utm_source=ig_web_copy_link)

Forró sem assédio, Isis&Flavia, *Femalle Power*, Mulher do fim do mundo, além de inúmeros trabalhos individuais de mulheres dentro dos ambientes de prática e de ensino das danças de salão¹¹.

Porém, há a necessidade e importância de se discutir e de se avançar na ampliação de possibilidades de inovação e de disseminação de outros modelos de práticas nas danças em pares, visando se consolidar novas e outras opções de escolha para quem dança, especialmente para a mulher. Para tanto, é necessário repensar os ambientes e as regras usualmente postas no salão de baile e no ensino destas danças, e, portanto, repensar como se entendem processos de autonomia para que as pessoas possam se posicionar e atuar sendo respeitadas ética, humana e politicamente, independente de gênero, de etnias ou de condições sociais, etc.

Por outro lado, entender a autonomia de um sistema, segundo Vieira (2006, p. 43), requer analisar “[...] do quanto o sistema em si mesmo é um ambiente pleno de possibilidades de autonomia, [...]” e com isso, essa prerrogativa que nos apresenta o autor, evidencia a necessidade de desenvolvimento de um campo de possibilidades para que um determinado sistema possa produzir e gerar o que denominamos de autonomia. Neste sentido, autonomia não nos seria dada de presente, de antemão ou a priori. A autonomia de alguém e, nesse caso, de uma mulher nas danças em pares, necessita ser construída por meio de um estoque de vivências e de informações que gerem um tipo de memória, que reitere, por meio de práticas e experiências, suas possibilidades de atuação e de tomar iniciativa, no caso específico destas danças. Essa atuação e iniciativa demandarão a resignificação da aprendizagem dos modos do corpo estar e se sentir em relação a si mesma e ao par ou parceiro da dança por meio de estratégias de aulas pensadas e desenvolvidas para as mulheres serem, também protagonistas das danças em pares que praticam.

Acrescenta-se ainda, que as habilidades pró-sociais, cognitivas, de construção da autoestima e de autoconceito que se desenvolvem em relação ao lugar onde determinado gênero atua e que fazem parte das atividades cotidianas, devem estar presentes como modo de promover outras formas de diálogo, pelo movimento que inclui nestas danças o olhar, o toque, o abraço, a condução proposta e a recebida; no qual trocas possam ter espaço para ocorrer com mais

¹¹ @coletivo.par; @mulheres_que_conduzem; @tango.entre.mulheres; @forrodasbonita; @forrosemassedio; @isisflaviasamba; @femallepower; @mulherdofimdomundo.

equanimidade¹² de escolher entre as duas pessoas que compõem um par para dançar a dois, ou a duas. Afinal, movimento não tem gênero, classe social ou raça. Mas, como assegurar que esse entendimento possa ter espaço seguro para ocorrer em práticas de danças realizadas em pares?

São vários os desafios para atuar no sentido até aqui exposto, sendo que para Vieira (2006, p. 23), o exercício da produção que gere códigos e conteúdos culturais é difícil, demanda e “depende da qualidade de memória disponível, depende da autonomia que dispomos e que podemos elaborar”. Com isso, Vieira (2006) explicita que a autonomia pode estar lá disponível e pode ser também elaborada no tempo. Tratar autonomia por esse viés sistêmico, fundamenta a reflexão desta dissertação, sobre como oferecer informações e experiências que promovam a elaboração de autonomia nas danças em pares para as mulheres.

Piaget (1932/1994), ao apresentar as fases do desenvolvimento da pessoa, em especial ao tratar o desenvolvimento moral da criança, afirma e apresenta os experimentos que justificam a anomia¹³, a heteronomia¹⁴ e a autonomia, enquanto processos sequenciais. Na heteronomia há “uma assimetria entre o eu e o outro” (TOGNETTA, 2009, p. 37). Por isto Piaget (1932/1994) se referia à necessidade do respeito para a criança obedecer. Se levarmos em conta este processo em sociedades que tem por referência a heteronormatividade, é possível imaginar a estrutura subjetiva de mulheres, desde pequenas ensinadas e condicionadas a **obedecer** e se perceberem como inferiores aos homens, e as dificuldades, sofrimento para algumas, em romper, transgredir e sobreviver, de forma dissidente e resiliente a autonomia, por tanto tempo negada e silenciada. Portanto, autonomia é um valor a ser alcançado. Ninguém nasce autônomo. A autonomia é conquistada, é uma construção individual e coletiva no/do desenvolvimento humano. E não o é diferente em relação ao desempenho de mulheres nas danças em pares.

¹² **Equanimidade** Imparcialidade, neutralidade, constância, equilíbrio de julgamento. (www.dicionarioweb.com.br)

¹³ **Anomia**, segundo Piaget, acontece só na criança e nos primeiros dias e meses ao nascer, uma ausência pela incapacidade de diferenciação de si em relação ao outro/outra (corpo materno). (PIAGET, 1932/1994)

¹⁴ **Heteronomia** é um conceito criado por Kant e que se opõe ao conceito de autonomia por colocar indivíduos em situação de subordinação a outras pessoas e/ou ao sistema, sem a possibilidade de expressar-se livremente. Paulo Freire defende que a heteronomia desencoraja a capacidade de emancipação das pessoas, impedindo-as de compreender o pretexto das regras e poder rejeitar os sistemas que as oprimem e estarem abertas às mudanças em busca de autonomia. (ZATTI, 2007)

2.1.1 – Relações de autonomia para mulheres nas danças em pares

Fundamentando-se em Vieira (2006, p. 52) toma-se para discutir a autonomia das mulheres nas danças em pares, a noção de que se codepende de outras relações estabelecidas nestas danças para se agir em relação ao tema, já que uma relação é sistêmica quando se toma um elemento “[...] com referência à totalidade que o engloba”. Isto quer dizer: é preciso entender como se dispõem outros aspectos destas danças para entender como a autonomia da mulher está presente, ou pode ser elaborada, não se esquecendo de verificar os contextos e os modos do corpo estar nessas danças e mesmo, na sociedade. Então, partindo desses pressupostos em relação a como a autonomia está disponível e pode gerar a produção de códigos e de conteúdos sobre autonomia para mulheres que dançam em pares, e, em relação a não se tratar de ‘ter’ autonomia, ou de se exigir que alguém tenha autonomia em relação a algo, como já mencionado nesse texto, faz-se necessário verificar alguns aspectos específicos sobre o tema nestas danças.

O que se vislumbra nas práticas e ensino das danças em pares, a partir do entendimento fundamentado em uma visão sistêmica sobre autonomia e nas outras abordagens mencionadas, é oferecer possibilidades para que a autonomia possa ser construída/conquistada/desenvolvida ao serem disponibilizados os meios técnicos, de ensino e os ambientes para que a autonomia seja exercitada e desenvolvida. Os meios tratam especificamente de atender para os modelos de práticas utilizados, seja nos salões de baile, seja nas salas de aula, que são ambientes de ensino.

Ao se confrontar com o fato de que mulheres que dançam em pares não necessitam ter alguém para lhes conduzir, ou para lhes dizer o que devem e como fazer cada passo e movimento de uma dança, a exemplo da condução dos movimentos – entre outros vários detalhes que se dão a ver nas metodologias de ensino tradicional das danças de salão e que serão tratadas no Capítulo 3 – evidencia-se, primeiramente, a ausência e a necessidade da discussão e entendimento de como a autonomia pode ser pensada e produzida nas práticas destas danças. Com isso, não se quer dizer que não existam iniciativas e métodos que visam romper com este ciclo histórico e social do corpo e das relações entre mulher e homem, pautadas em um único modelo para se dançar, que é o da mulher ser conduzida e ter de seguir o homem. Para as professoras e professores

disponíveis a experimentar outras metodologias de ensino progressistas¹⁵, a concepção de autonomia nas danças em pares é um componente que vem sendo desenvolvido e visibilizado no decorrer dos últimos seis anos, aproximadamente, pois desconstrói e até desestabiliza o papel no qual as mulheres, comumente chamadas de *damas* nestas danças, são entendidas na relação em par.

Ao mesmo tempo, essa dissertação ressalta a necessidade de articular dimensões entre a prática e o ensino das danças em pares, principalmente quando pautadas em práticas e entendimentos ainda vigentes e enraizados no cotidiano da sociedade, como as fundamentadas no machismo estrutural:

[...] compreendemos a dança de salão tradicional como parte da linguagem performativa do gênero, isto é, como uma prática cultural que há séculos vem reforçando os estereótipos de gênero e naturalizando o corpo, o comportamento e a gestualidade em concordância com normas binárias, patriarcais e heterossexistas. (PAZZETO; SAMWAYS, 2018, p. 6/162)

Considerando que o corpo é cognoscente¹⁶, isto é, produz conhecimento a partir de si e de sua ação em relação ao ambiente, é pelo meio que este corpo percebe e vivencia suas relações – das quais emergem emoções, sentimentos, afetividade e valores relacionais – que memórias substanciarão possibilidades de autonomia, ou não. Para as mulheres, entende-se nesta pesquisa que estas memórias devem estar religadas à tomada de decisão sobre seu corpo, seus movimentos, sobre suas escolhas para as roupas e sapatos que irão usar, para suas opções de identidades, ou expressões de gênero. Emprestando de Herrerías (2013, p. 40) seu conceito de autonomia, no campo pedagógico, pode-se refletir sobre as características a serem desenvolvidas nas mulheres no ensino das danças em pares já que para o autor, ser autônoma é "aprender a pensar, decidir, atuar, desde *nomos*, normas, leis vindas da própria consciência. Não viva de maneira dominadora e exigente dos interesses e anseios de outros poderosos."¹⁷ (tradução livre da autora).

¹⁵ **Ensino progressista** se caracteriza por estabelecer uma relação mais horizontal entre professores e aprendizes, com metodologias mais participativas na busca pela construção do conhecimento, onde os conteúdos são trazidos das temáticas cotidianas de alunos. Idealiza uma escola mais crítica que questiona as relações dos indivíduos e seu meio. (QUEIROZ; MOITA, 2007)

¹⁶ **Cognoscente** se opõe ao ignorante, capaz de passar a saber, de assimilar conhecimento. (<https://www.dicio.com.br/cognoscente/>)

¹⁷ "aprender a pensar, decidir, actuar, desde *nomos*, normas, leyes, emanadas de la propia consciencia. No vivir de manera diominada y exigida desde intereses y afanes de los otros poderosos."

Nesse sentido, do desenvolvimento da autonomia pelas práticas dessas danças, espera-se a partir dessa pesquisa promover e estimular que as mulheres que dançam em pares possam aprender a ouvir e dançar a música como a sentem e não necessariamente serem entregues ao 'seu' parceiro para que as conduzam para tudo, a não ser que isso seja desejado. Não por falta de outras práticas, onde a mulher seja protagonista de si mesma, ciente de que não necessita ser conduzida pelo homem ou pelo par, como se esta fosse a única norma a seguir e um único modo de dançar em pares. E ainda: que não se sintam desconfortáveis quando houver a possibilidade de escolherem qual papel tomar em uma dança.

Ainda concordando com Vieira (2006, p. 18) quando o autor correlaciona a autonomia com a produção de complexidade¹⁸ para outros subsistemas: "Parece-nos óbvio que é a cultura, incluindo todo sistema educacional, que pode produzir *autonomia* necessária para produzir *material humano*, que possa efetivamente criar e gerenciar a complexidade dos outros subsistemas". Entende-se, assim, a educação e ensino das danças em questão como indissociáveis para promover a autonomia que gere a criação de outros modos de pensar e fazer danças. Espera-se que das práticas geridas para a autonomia da mulher nas danças em pares, se desdobrem compreensões diferenciadas para outros campos de saber e para outras instâncias do dia a dia, como a social.

Quando no sistema de ensino das danças de salão, a autonomia é estimulada em todos os alunos e alunas, desenvolvendo também a existência e entendimento de alteridade¹⁹, todos e todas terão mais possibilidades de elaborá-la em função de certos tipos de informações e experiências que serão direcionadas para a elaboração de memórias que subsidiem iniciativa e protagonismo da mulher, fazendo com que seu desenvolvimento na aprendizagem das danças em pares, tenha a equanimidade e participação ativa nos diferentes papéis por ser gerado o compartilhamento de responsabilidades e de tomadas de decisão.

Articular a ideia de autonomia aos estoques de memória que são culturais e sociais e também da ordem individual de cada pessoa, – do que ela vive e

¹⁸ **Complexidade** na perspectiva de Vieira (2006) complexidade está sendo apresentada como uma composição com fortes indícios de diversidade, sendo que, quanto maior a variedade de componentes e categorias, mais aumenta a complexidade.

¹⁹ **Alteridade** Greiner (2017) traz alteridade como um instrumento excepcionalmente capaz de agir na estrutura daquilo que somos e de como nos reconhecemos ou não, a partir do outro. Alteridade enquanto experiência "que lida com tudo aquilo que não é o *mesmo*, e sim, um *estado outro*, acionado por algo, alguém, alguma circunstância ou ideia diferente." (GREINER, 2017, p.12)

apreende, tanto na família quanto nos ambientes por onde circula e vivencia práticas –, fundamenta a confiança em acreditar na possibilidade de que as mulheres que dançam em pares desenvolvam seu próprio estilo, ao mesmo tempo em que sejam mais colaborativas e criativas, de modo a aliviar as demandas de responsabilidade na condução por homens/condutores possibilitando um aprendizado e desenvolvimento do ensino das danças em pares, que venha a ser libertador para ambos. É libertador quando, depois de ouvir por tantas vezes que 'na dança a mulher não pensa', que não pode negar uma dança independente dos seus motivos e incômodos, que a mulher não deve convidar outra pessoa para dançar mesmo que queira, aprender que todas estas afirmações são apenas comportamentos e discursos padrões de um ensino tradicional ultrapassado, pautado em construção social e na manutenção de um projeto político que, visando a dominação de corpos femininos é sustentado e reafirmado em salas de aulas de danças de salão. Mas, quando e **se** a mulher quiser tomar alguma decisão referente à sua dança e seu corpo, ela o pode através do desenvolvimento da sua autonomia.

2.1.2 – O "tropeço" das danças em pares para a autonomia das mulheres

O papel da mulher durante muito tempo nas danças de salão, foi – e ainda é, em certo grau – pautado na heteronomia sendo, por vezes, de dependência, de submissão ou de subordinação, como replicação do que ocorre na vida cotidiana e social, numa sociedade heteronormativa e patriarcal²⁰, embora isso não signifique ausência de ação. Na Idade Média as mulheres exerciam um papel significativo na sociedade. Mulheres de esferas sociais diversificadas estavam subordinadas aos homens, mas submissão não significava inatividade uma vez que as mulheres da nobreza eram responsáveis pelos afazeres da casa, teciam e, as camponesas, cultivavam no campo diariamente (AUAD, 2003). Mas, assim como na vida, essa condição da mulher nas danças em pares já não é mais uma premissa, por isso a necessidade de discutir e de tratar com mais responsabilidade, no ensino, nas pesquisas e nas práticas, sobre o tema da autonomia da mulher.

²⁰ **Patriarcal** Conceito utilizado para determinar um modelo de regime paterno a exemplo das estruturas de famílias tradicionais, onde a figura do pai sempre representada pelo homem seja quem tem o poder de decisão e os direitos políticos e sociais. (PATEMAN, 1993)

No ensino das danças de salão, em especial a autonomia é pouco estimulada, principalmente para as mulheres, uma vez que as técnicas do ensino tradicional²¹ dessas danças em pares são desenvolvidas a partir da ideia de um casal, sendo, usualmente um homem e uma mulher que exercem, nessa ordem, os papéis de *cavalheiro* e de *dama*, condutor e conduzida. Segundo Majerowicz e Silveira (2018), esses papéis estabelecem funções definidas onde a mulher aguarda pelas indicações ou comandos do homem, uma vez que o *cavalheiro*/condutor é o responsável pelas propostas de movimentações a serem executadas, segundo as regras ainda hoje ensinadas e seguidas e, como um reflexo de alguns padrões patriarcais trazidos das normas vigentes para as danças de salão, onde, "por exemplo, é apenas o homem que escolhe as damas com quem quer dançar, essa, que por falta de autonomia não convida outras pessoas, principalmente as com menos experiências ou mais velhas" (MAJEROWICZ; SILVEIRA, 2018, p. 5).

Desse modo, um padrão que por muito tempo vigorou nos salões de qualquer tipo de baile, com mulheres aguardando homens lhes convidar para uma dança, estendeu-se nas danças de salão a métodos tradicionais de ensino, que perpetuam a concepção de que nas danças em pares, o homem, ou a representação do papel dele como *cavalheiro*, tem o domínio nas tomadas de decisão, incluindo a de escolher com quem deseja dançar. O que exclui para a mulher, tal opção.

Ao mesmo tempo em que dinâmicas sociais têm reforçado a importância da mulher e seu protagonismo social, por exemplo em assumir lugares mais participativos e ativos por meio da transformação de leis e reformas políticas destinadas a aumentar o número de mulheres candidatas e eleitas em processos eleitorais²², assim como ocorrem outras medidas legais e de mobilização social e política em outras áreas profissionais, entende-se que o fortalecimento do protagonismo das mulheres não deve ser diferente no campo da cultura, das artes e,

²¹ **Ensino Tradicional** Modelo de ensino centrado em quem ensina, que transmite o conteúdo e aprendizes assistem passivamente. Nesse modelo os alunos e alunas têm resultados a atingir periodicamente num modelo do século XVIII. Modelo quantitativo que valoriza a quantidade de conteúdo que a pessoa tem para absorver e à técnica, com resultados e comportamento padrão duplicado por repetição, sem questionar ou modificar o que está posto (FREIRE, 1996). No caso específico do ensino da dança de salão, segue-se "moldes nos quais não há espaço para a reflexão, nem por parte dos profissionais, tampouco dos alunos [...] não há tempo para o aprofundamento da experiência que promoveria a conscientização do corpo e a formação estética do indivíduo". (SILVA, 2014, p. 19-20)

²² Esses dados e informações podem ser acessados através do artigo publicado na data de 02 de abril de 2020, disponível em: (<https://www.politize.com.br/cotas-de-genero-em-eleicoes/>)

portanto, nas danças de salão. É nesse sentido que se acredita ser necessária uma releitura sobre o lugar que ocupa a mulher nas danças em pares, considerando-se a autonomia de escolha e de posicionamento antes, durante e depois de uma dança, seja nos salões, nas salas de aula, ou em qualquer outra dimensão social e política. As danças, no campo da cultura, da educação, da saúde, das artes, dos direitos humanos, têm muito a oferecer, dependendo de como profissionais proponham, conscientemente, mecanismos para reforçar este protagonismo de escolhas e de tomada de decisão, que afetam processos participativos na sociedade.

2.2 – SOBRE A SOCIEDADE PATRIARCAL E O MACHISMO ESTRUTURAL QUE EMBASAM A SISTEMATIZAÇÃO DAS DANÇAS DE SALÃO – BINARIEDADE E HETERONORMATIVIDADE

A humanidade é masculina, e o homem define a mulher não em si, mas relativamente a ele; ela não é considerada um ser autônomo.
Simone de Beauvoir

Neste momento, faz-se importante entender o contexto, conhecer o histórico, o perfil, as vivências e experiências de quem vai participar do processo de aprendizagem que se inicia, para que a percepção sobre e de cada integrante, seja a premissa das escolhas de quem ensina. Uma busca para identificar quem são, o que pensam e porque pensam dessa forma sobre si e sobre o que seja o ensino das danças a dois, ou a duas, fará diferença para as escolhas de estratégias de ensino.

Para a releitura proposta nesta dissertação, entende-se importante explicitar algumas estruturas que embasaram e ainda embasam a criação e a manutenção de ambientes para o ensino das danças em pares e, mesmo, para os de interação social como os bailes. É nesse sentido que se apresenta o patriarcado, o machismo estrutural e a binariedade como parâmetros que se desdobram em práticas sociais e em práticas corporais e de danças.

2.2.1 – Patriarcado

Conforme Auad (2003, p. 53), Heleieth Saffioti afirma que a "*estrutura patriarcal* existente em nossa sociedade", impede as mulheres de estarem num patamar de equidade com os homens, apesar de fazerem tantas coisas. O patriarcado é um dos pilares de sustentação do capitalismo.

O conceito de patriarcado permitiu perceber que, de diferentes modos, as mulheres são dominadas e exploradas. Embora seja um conceito complexo e controverso, neste livro vamos defini-lo, para melhor compreendê-lo, como um conjunto de relações hierárquicas entre homens e homens, mulheres e mulheres, homens e mulheres, que caracterizam pela opressão das mulheres. (AUAD, 2003, p. 54)

Estas afirmações referentes às relações de sustentação entre patriarcado e capitalismo, também se reafirmam nos ambientes das danças em pares, quando, por exemplo, tem-se como característica, ainda hoje, a contratação oficial de professores homens, sem a necessidade de terem/levarem uma parceira e, quando isso acontece é comum os valores de cachês serem diferentes, com os professores homens recebendo mais que suas parceiras, isso quando elas recebem. É recorrente, também, em duplas que costumam trabalhar juntas em eventos de danças de salão, quando a parceria se desfaz, apenas o professor homem ser chamado/contratado para dar aulas nos eventos seguintes, seja sozinho ou com novas parceiras. Não raras são as vezes em que as profissionais mulheres são dispensadas, ou não renovam seus contratos em escolas e eventos, depois de terminadas as parcerias, enquanto o mesmo não acontece com seus antigos parceiros homens.

A emergência e manutenção de padrões heteronormativos e androcêntricos nas danças de salão, se localiza em um contexto social embasado no machismo estrutural, como um dos pilares de uma sociedade patriarcal. Assim, apresentar brevemente o que representam estes termos e estruturas sociais que são, também, culturais e políticas, se faz necessário para entender que as danças de salão foram e são influenciadas por estas estruturas macro. Ao mesmo tempo em que se acredita nesta pesquisa, que as práticas e o ensino das danças em pares podem afetar e reorganizar relações dadas por meio de ações concretas que modifiquem regras e mecanismos estabelecidos.

[...] é difícil se construírem novos direitos perante a tradição, pois o direito se dá através do reconhecimento de um estatuto vitalício. A dominação patriarcal do pai de família, chefe da parentela ou soberano, é o tipo mais puro de dominação tradicional a fidelidade ao patriarca é perpassada através da educação, hábito na infância em relação à criança com o chefe de família. (AZEVEDO, 2016, p. 14)

Etimologicamente, patriarcado significa “a regra do pai” (FERGUSON, 1999) e também “o chefe de uma raça” (LIDDELL; SCOTT, 1996), com justificativas

baseadas em questões puramente biológicas. Uma construção social²³ considerada androcêntrica quando reconhece apenas o poder do homem (OLIVEIRA; BARROS; SOUZA, 2010) e androcêntrica, quando toda e qualquer análise foca a partir, exclusivamente e do olhar masculino (OLIVEIRA, 2004). As dominações sociais relacionadas ao poder masculino são muito fortes e presentes na sociedade, provocando inúmeros e constantes estudos de gênero. Além do patriarcado, segundo Auad (2003) há uma expressão bastante importante para ajudar a entender a desigualdade entre homens e mulheres, que é relação de gênero. Para Auad (2003, p. 57) "Gênero também é o conjunto de expressões do que se pensa sobre masculino e feminino", sendo que a sociedade constrói a sua história por séculos e com ela vão-se formando e solidificando "significados, símbolos e características para interpretar cada um dos sexos" e, sendo uma construção social espera-se muitas coisas específicas para homens e mulheres, pela forma "como as pessoas percebem os gêneros masculino e feminino". A essa narrativa chama de "relação de gênero".

Estudos feitos por feministas como Heleieth Saffioti (2004), dentre outras, trazem ao debate questões referentes ao patriarcado na contemporaneidade apontando que os papéis sociais determinam a desigualdade entre homens e mulheres, por conta da cultura se associar à biologia. O discurso do patriarcado é dependente das condições culturais e, por isso, essa argumentação foi naturalizada a partir da ideia de que a biologia da mulher é frágil e tem função primária de procriação.

As mulheres foram criadas para obedecer e servir aos homens. Os homens devem ser fortes para prover a família, para desenvolver estratégias e liderar – e também podiam esperar ser servidos. Esses são os papéis de gênero aparentes em todas as instituições de uma comunidade, desde famílias, escolas e estádios, até os tribunais. Quando desafiadas, tais ideias podem ser impostas pela violência. Mas, às vezes, um olhar mais frio ou a gozação de colegas são o suficiente para fazer que alguém mude seu comportamento, para que seja mais condizente com seu papel de gênero. Um menino chorão ou uma menina agressiva talvez percebam, com certa rapidez, que transgrediram os papéis de gênero para eles. (THORPE, 2016, p. 94)

²³ **Construção social** é um conjunto de traços pessoais, comportamentais e de relações que parecem naturais, mas são imposições de padrões e estereótipos causados por crenças e normas, com intuito de organização, controle, dominação e acordos coletivos que regulam as relações sociais, determinam valores e significados sobre: moral, ética, costumes, regras de etiqueta, padrões de beleza e normativos. (MARQUES, 2015)

Essa estrutura histórica de desigualdade e de poder do homem sobre a mulher, desdobrou-se em inúmeras formas e variados ambientes afetando as relações e a condição de desigualdade entre os gêneros. Contudo, para Auad (2003, p. 55) "falar de gênero é mais do que falar das diferenças biológicas entre homens e mulheres. Assim como patriarcado, gênero é um conceito que pode ser entendido ao lado da luta das mulheres pelos seus direitos".

Uma percepção reducionista do que seja questão de gênero distancia da análise que Louro (1997) apresenta, propondo indagar o que seja construído socialmente deslocando das alegações feitas sobre sexo biológico, o que reforça o cultivo e hábito de desigualdade. Em Segato (1998) a autora evidencia que não encontrou estudos ou materiais que registrem igualdade de gêneros em algum momento da história, onde a hierarquia esteve sempre presente e o poder opressor de um gênero em detrimento do outro foi naturalizado causando opressão à mulher e tirando seu direito de oportunidade e liberdade. Para uma parte das feministas, o patriarcado é condição principal de propagação da distinção de poderes entre homens e mulheres (SAFFIOTI, 2004). Apesar dos avanços e das conquistas conseguidas pelos movimentos feministas, o patriarcado ainda está muito presente em função da sua base capitalista de manutenção, tendo sido apenas rearranjado com o passar do tempo.

Identidade, diferente de sexo biológico, é algo que vai sendo idealizado e elaborado durante todo processo de existência e desenvolvimento de uma pessoa, algumas vezes rompendo com a dicotomia do pensamento cis²⁴/hétero normativo, onde a sexualidade acaba por revelar o comportamento de dominação a partir do sexo masculino que foi designado como primacial. Esse estilo de regimento é o que constitui a imposição dos papéis de homem e mulher que são aceitos socialmente, fortalecendo de modo constante o preconceito referente a gêneros, usando o corpo biológico como estado natural para justificar força, estrutura e questões anatômicas como superioridade, ignorando que esse corpo já vivenciou e recebeu representações culturais significativas (BUTLER, 2003).

²⁴ O termo **cisgênero** foi utilizado pela primeira vez por um homem trans holandês chamado Carl Buijs para falar de pessoas que não são trans, ou seja, para se referir a pessoas as quais sua identidade de gênero está em concordância com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer (vale recordar que a anatomia é desde sempre gendrada, cirurgiada pela cultura do gênero e pelas formas de conhecer e representar nos termos binários). (LEONARDO; ATHAYDE; PACAHY, 2015, p. 5)

Se a maneira de educar e tudo que se refere à diferenciação entre meninos e meninas, desde vestimentas e brincadeiras, até comportamentos e forma de expressar foram naturalizados, aceitos e repetidos ao longo de séculos, como não imaginar que o mesmo poderia acontecer em uma manifestação cultural que se espelha nas relações de pares como as danças de salão? Esses preconceitos estão sendo perpetuados durante muito tempo e questões referentes à sexualidade são valores importantes ao homem, pois dizem respeito à representação da sua masculinidade, o que dificulta ainda mais a desconstrução desse pensamento (FOUCAULT, 1988).

Quando mulheres tentam ocupar espaços historicamente masculinos, o que deveria ser tratado como algo comum acaba por gerar incômodos que podem atrair comportamentos machistas e até violentos, pois o patriarcado luta para garantir a sua permanência nesses espaços, reforçando desigualdades e preconceitos referentes à mulher, limitando suas possibilidades e direitos. "Não tem direitos humanos sem direitos da mulher, da mesma forma que não tem como discutir direito da mulher sem falar dos direitos de todas e todos" (VELLOZO, 2021, registro de orientação).²⁵

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) apresenta inúmeros dos seus artigos com direitos que devem ser preservados e garantidos, para que todas as pessoas nasçam livres e com igualdade de direitos tendo sua dignidade garantida, sem distinção de qualquer natureza. Diante disso, entende-se que a inter-relação entre gênero, sexualidade, direitos, história e cidadania se faz muito necessária.

2.2.2 – Machismo estrutural

O machismo é um agrupamento de convicções que acabaram perpetuando preconceitos, que se expressam por atitudes que privilegiam homens em detrimento das mulheres. Além de promover a ideia de oposição entre homens e mulheres como se fossem divergentes, o machismo também se apresenta sob a opinião de superioridade do homem nas relações sociais (CASTAÑEDA, 2006). Quando penetramos mais a fundo na cultura machista da sociedade, percebemos que essas

²⁵ Fala da Profª Marila Annibelli Vellozo em orientação para Mestrado Profissional em Artes, em 11 mar. 2021. (informação verbal)

ações e concepções estão enraizadas na construção das relações sociais desde as bases, sendo reproduzidas repetidas vezes e até de forma inconsciente, por ser um ensinamento que se ouve ao longo da vida; por isso o termo machismo estrutural. Ele [o machismo] aparece quase o tempo todo, em praticamente todas as pessoas, principalmente em pequenos detalhes, mas isso não significa que quase todas as pessoas são mal-intencionadas, ou ruins. Significa que a cultura e o sistema da sociedade educam as pessoas para aceitarem e reproduzirem a ideia de que existem diferenças de valores entre homens e mulheres, que justificam uma hierarquia entre os gêneros. As pessoas não herdam apenas bens materiais de suas famílias, herdam também cultura, tradição e visão de mundo, onde "mulheres eram consideradas como moeda de troca, parte do patrimônio dos homens de seu grupo" (AUAD, 2003, p. 22). Muitos registros ficam marcados nos corpos:

Esses esquemas de pensamento, de aplicação universal, registram como que diferenças de natureza, inscritas na subjetividade, das variações e dos traços distintivos (por exemplo em matéria corporal) que eles contribuem para fazer existir, ao mesmo tempo em que as 'naturalizam', inscrevendo-as em um sistema de diferenças, todas igualmente naturais em aparência, de modo que as previsões que elas engendram são incessantemente confirmadas pelo curso do mundo, sobretudo por todos os ciclos biológicos e cósmicos. Assim, não vemos como poderia emergir na consciência a relação social de dominação que está em sua base e que, por uma inversão completa de causas e efeitos, surge como uma aplicação entre outras, de um sistema de relações de sentido totalmente independente das relações de força (BOURDIEU, 2012, p. 16-17).

Em *A dominação masculina* (2012), Pierre Bourdieu trata de questões que abordam e auxiliam a conceituar o que venha a ser o "machismo estrutural". Como essa estrutura de dominação se estabelece e se eterniza, não sendo um processo histórico, mas naturalizado, o que dificulta a possibilidade de mudança. Em Butler (2003) a autora afirma que o conceito de gênero foi adulterado para refutar o que estava estabelecido como a biologia sendo um percurso, um destino, onde a pessoa nasce homem ou mulher e suas vivências, sua colocação como indivíduo na sociedade estariam naturalmente estabelecidos, conforme o sexo em que nasceu.

Por sua vez, as relações entre homens e mulheres nas danças de salão também foram estabelecidas a partir deste mesmo parâmetro, onde foi naturalizado que as tomadas de decisões, assim como a responsabilidade e, conseqüentemente os méritos nas danças que acontecem em pares, recaem sempre sobre os homens, assim como os movimentos, comportamentos e vestimentas são determinados a partir dos gêneros.

Essa determinação biológica serve à naturalização da desigualdade entre homens e mulheres. Ao se naturalizar o poder, oculta-se como seus mecanismos operam, bem como a possibilidade de contestação e transformação da estrutura social. O conceito de gênero surge então para afirmar que as diferenças sexuais não são por si só determinantes das diferenças sociais entre homens e mulheres, mas são significadas e valorizadas pela cultura de forma a produzir diferenças que são ideologicamente afirmadas como naturais (FIRMINO; PORCHAT, 2017, p. 55)

Um dos sustentáculos do machismo estrutural é a dependência econômica e psicológica das mulheres, que foi construída ao longo de muito tempo a partir das suas características biológicas, vinculando-as a uma situação de inferioridade. Na Grécia Antiga a mulher já ocupava um lugar de inferioridade, como ser secundário na sociedade. O casamento acontecia através de negociações entre os homens, sem que a mulher tivesse conhecimento ou participação e sem o seu consentimento, o que as levava a ficar dependente de algum homem, fosse pai, filho, marido, ou algum tutor, sendo homem (AUAD, 2003). Em muitos outros momentos da história se encontram exemplos como o mencionado, que se apresentam de outras maneiras, porém, tendo a inferioridade como premissa. No exemplo apresentado em Aguiar (2015), as mulheres são trazidas em grau de inferioridade sob as condições do patriarcado e, cumprem com uma série de incumbências referentes aos homens como ceder à relações sexuais conjugais permanentes, mesmo contra sua vontade, além de manterem controle sobre seus corpos, sua sexualidade, sua vida e frequência reprodutiva, sem falar que detinham também o controle financeiro, tornando-as ainda mais dependentes deles.

Esta inferiorização da mulher também se dá nas danças de salão, uma vez que são menos valorizadas profissionalmente, independente de suas habilidades, capacidades e titulações, mas sim por sua estética. Inclusive, nenhuma capacitação trará maior valorização ou garantias às profissionais das danças de salão, principalmente quando houver disputa de vaga com um profissional homem, independente de suas credenciais formativas.

Dentre as diversas formas de violência contra a mulher, a violência institucional é uma das mais nocivas, ferindo diretamente os direitos humanos inerentes a todos. A violência institucional é toda aquela causada por agentes do Estado a cidadãos, uma vez que o Estado é o responsável por garantir os direitos e não tirá-los, pois os maiores índices deste tipo de abuso ocorrem dentro de instituições que são as responsáveis por suas garantias. O foco [...] está na educação machista que recebemos e somos todos, independentemente do gênero, vítimas, o que reflete diretamente na forma com que somos tratados pelo Estado e pelas suas instituições (CORTES *et al.*, s/d, p. 2).

Por uma outra perspectiva, existe a ideia equivocada de que só é chamada de machismo, a ação que seja feita de forma deliberada de um homem contra uma mulher, sendo intencional e com intuito de diminuir e/ou agredir física, ou psicologicamente. O machismo é tão naturalizado que a dificuldade de entender, aceitar e perceber que, tanto homens quanto mulheres podem ser e cometer atos machistas, é perene, mesmo quando está diante dos olhos. Essa falta de percepção da repressão existir e ser negativa, faz o poder ser quase imperceptível nas sociedades democráticas atuais. Assim, há hábitos e padrões de comportamento e de entendimento das coisas, que tendem, algumas vezes, até a mudar de nome, porém, a manter determinada estrutura mais arraigada; conforme Auad (2003, p. 16) "[...] existem concepções sobre as mulheres que foram se modificando com o passar do tempo, mas, por outro lado, muitas ideias sobre as mulheres permanecem como há muitos e muitos anos", apenas mudaram os termos.

Foi na Idade Média que as mulheres começaram a ter acesso às Artes, Ciência e Literatura. Durante a Inquisição, a maior parte das pessoas que foram mortas eram mulheres e, com o nascimento do capitalismo, foi instaurada a repressão e desvalorização da mulher e de tudo que fosse feminino. A predileção por "exterminar mulheres pode ter acontecido graças àquela mentalidade espalhada pela igreja a respeito da feminilidade" (AUAD, 2003, p. 35). Para a autora, não há separação entre dominação patriarcal e exploração capitalista, o que ainda reflete na sociedade contemporânea, segundo Aguiar (2015), que relata ser significativo o número de donas de casa com incalculáveis tarefas domésticas e permanecem submetidas economicamente a seus maridos, apesar das mulheres já estarem inseridas no mercado de trabalho, exatamente pela busca da independência financeira. Vale ressaltar que essas mulheres conseguiram entrar para o mercado de trabalho, mas a realidade ainda permanece sendo a de menores salários em relação aos salários de homens que exercem o mesmo cargo, muitas vezes em situação de precariedade e sem seguridade social. Os afazeres domésticos também permanecem sendo tarefa da mulher prioritariamente, por ser considerado o normal.

O patriarcado perpetua as práticas de opressão e dominação social: "O conhecimento histórico permite que se perceba como a situação das mulheres na atualidade foi se construindo e como é possível modificá-la. O que aconteceu *ontem* está aqui para dar instrumentos para pensarmos o *hoje*" (AUAD, 2003, p. 15). Embora isto não seja tão evidente conforme se espera. O machismo estrutural

cumpriu seu papel histórico, cunhando mentes e corpos para a obediência social e de gênero.

[...] a ordem patriarcal assegura aos homens os meios de produção e reprodução da vida social. Nesse regime, os homens se relacionam de forma hierárquica conforme a faixa etária, desempenhando funções sociais diferenciadas, assim como existe entre eles uma solidariedade que os capacita a determinar o controle sobre as mulheres. Em contrapartida, as mulheres desempenham o papel de objetos sexuais dos homens, produtoras e reprodutoras da força de trabalho. Trata-se, portanto, de uma dominação-exploração (ou exploração-dominação) que se configura como opressão contra as mulheres, enquanto categoria coletiva. (AZEVEDO, 2016, p. 17)

Para Saffioti (2004) o patriarcado atende à ambição dos poderosos da classe dominante, apoiados na ideia da distribuição dos trabalhos e categorizando as profissões pelos sexos. O domínio político dos homens se apresenta em vários níveis para a exploração e diminuição da mulher, a partir do patriarcado; é também uma questão ideológica alimentada pelo capitalismo: "Além do patriarcado fomentar a guerra entre mulheres, funciona como uma engrenagem quase automática, pois pode ser acionada por qualquer um, inclusive por mulheres" (SAFFIOTI, 2004, p. 101).

Os modos como se estabelecem as regras entre homens e mulheres na sociedade se refletem nas danças em pares como será visto mais adiante neste Capítulo, e um dos objetivos dessa pesquisa é próximo ao que evidenciou Auad (2003), pois ao se observar a força da replicação de comportamentos como o da dominação e da opressão que se interiorizam como memória nos corpos, e por conseguinte nas relações entre quem dança, se buscam meios de analisar criticamente possibilidades de mudança nesses padrões sociais que se repercutem nas danças de salão. A força da replicação de padrões sociais é forte em se considerando Saffioti (2004) ao destacar que, apesar dos progressos femininos na busca por emancipação, a base material do patriarcado não foi destruída. Mesmo com o avanço do feminismo no mundo ocidental.

Por este caminho, o estímulo às mulheres para convidarem seus pares para dançar, sejam estes homens, ou mesmo mulheres, entre outras opções de gênero que estejam presentes em ambientes de práticas, em bailes ou em aulas é apenas um exemplo de possibilidade de mudança, porém, que demanda a criação do ambiente e a mudança de compreensão de quem ensina e dança, as danças de salão. Referente ao mercado de trabalho, ainda hoje a contratação de professores

homens em eventos é significativamente maior que de professoras mulheres e, quando em pares, comumente o cachê dos homens é maior que das mulheres, mesmo exercendo as mesmas funções.

Na parte 3 serão elencados e discutidos os modos para se equiparar regras e métodos entre homens e mulheres; ao mesmo tempo, serão apresentados exemplos para demonstrar modos de operar, que gerem mais espaço e escolha para instituir práticas de dança em pares, que assegurem uma mudança cognitiva,²⁶ porque corporal, que acione iniciativas e empoderamento das mulheres.

E por mais que pareça evidente a questão presente do machismo estrutural nas danças de salão, como algo que cerceia e que coloca a mulher como um agente secundário nessa relação, sem nenhuma ou pouca tomada de decisão, inclusive sobre ela mesma, ainda assim, são presentes os discursos de mulheres que não identificam essa estrutura e nem se incomodam com as questões que emergem dessa situação, em função de como corporalizaram estas relações entre cultura, sociedade e prática de dança em pares.

Como exemplo, Polezi e Silveira (2017) apresentam a condução como um dos pilares das danças em pares, sendo uma das principais formas de comunicação nessa relação e maior responsável pela manutenção dos discursos machistas e patriarcais. Na perspectiva da condução aonde uma pessoa do par conduz e a outra é conduzida, percebe-se que existe a relação de quem vai conduzir ser a pessoa que decide como vai ser a dança e cabe à outra pessoa responder passivamente ao que lhe é proposto. Uma vez que está estabelecido desde as primeiras manifestações das danças de salão que o condutor é um homem e a pessoa a ser conduzida é uma mulher, seria essa uma perspectiva machista e colonial, com nítida relação de poder baseada pelo sexo. Os próprios termos *damas* e *cavalheiros* são uma forte representatividade do machismo uma vez que denominam os papéis e funções que cada um deles desempenha nessa relação, embasados em performar sob a construção social dos gêneros, afirmando a necessidade de rever a utilização dos mesmos: "as palavras estão cobertas de significados, muitas vezes inconscientes, que permeiam o nosso pensar" (SILVEIRA, 2012, p. 20).

²⁶ **Cognitivo** Processo de aprendizado e elaboração do conhecimento. É a partir do processo cognitivo que o ser humano consegue desenvolver suas capacidades intelectuais e emocionais. Em Kastrup (2008) a autora apresenta a perspectiva de Francisco Varela e Humberto Maturana da cognição contemporânea como "biologia do conhecimento", na Teoria da Autopoiese como alusão a um modelo de cognição que rejeita o "modelo da representação" e oferece a concepção como "invenção de si e do mundo". (KASTRUP, 2008, p. 98)

Observa-se a presença da diferença de regras e comportamentos que foram estabelecidos para os homens e as mulheres que frequentavam os bailes de dança, sendo importante comentar algumas, diante do foco desta pesquisa como a cartilha do convite para dançar. Outro reflexo da forte influência do patriarcado nos ambientes das danças em pares era o impedimento às mulheres de poderem convidar uma outra pessoa para dançar, especialmente se for um homem, da mesma forma que não era permitido mulheres negarem uma dança no ambiente do baile, independente de sua vontade. Mulheres que negavam uma dança ficavam mal vistas e poderiam correr o risco de ficarem sem dançar o restante do baile. Quando um homem toma a decisão de convidar uma mulher para dançar, ele deve ir até o local onde ela está e convidá-la, mas se estiver acompanhada é para o seu acompanhante que o homem deve pedir permissão e, se consentido, deve conduzi-la "até a pista e retornando com ela, no final da dança, para o mesmo lugar onde a convidou". (DICKOW, 2020, p. 125-126). Então, cabe também refletir sobre como soa hoje esse tipo de mensagem e prática, se aplicada nos salões e ambientes de ensino?

É exemplar em termos da manutenção do conservadorismo e naturalização do machismo estrutural nas danças de salão, quando se tem em publicação recente considerações que ainda colocam as condições das mulheres no baile, relacionadas à permissão ou não, de seu acompanhante, sendo um homem. Por que é tido como desagradável a um homem, quando alguém convida sua acompanhante para dançar, uma vez que o ambiente tenha essa conotação de interrelação e sociabilização? O que mudou daquele pensamento sobre as mulheres estarem sob a observação e cuidados de um tutor homem? Entende-se que esses códigos de conduta estejam estabelecidos para essa prática, mas o que se propõe é que sejam revistas e estabelecidas outras formas para se atender a essa questão sobre convidar uma pessoa acompanhada para dançar, independente de gênero.

As danças de salão são bastante pautadas por códigos heteronormativos que enfatizam estereótipos de gêneros introduzindo comportamentos corporais e gestuais, os quais reforçam códigos binários como uma prática cultural que ainda evidencia uma linguagem patriarcal e heterossexista (PAZETTO; SAMWAYS, 2018). A prática da dança de salão pode estar ligada ao flerte, ao cortejo como se diria antigamente, mas não necessariamente ser diretamente ligada às ações e códigos de conquistas heteronormativas que reforçam a binariedade, ignoram a possibilidade

do consentimento e rotulam a atividade (dança de salão/dança em pares) como sendo um lugar que disponibiliza os corpos (em especial os corpos femininos) para essa prática cultural do galanteio, já tão normatizada nos ambientes da dança de salão, também.

Para além da discussão sobre a escolha de papéis e/ou funções a serem trabalhadas, aprendidas e desenvolvidas em salas de aula do ensino das danças de salão, refletindo nos ambientes de práticas e nas relações entre os pares, acredita-se que a possibilidade da mulher, ou quem quer que esteja na condição de conduzido/a, possa usar da sua autonomia para também interferir e propor durante a dança sem a necessidade da inversão dos papéis. A dificuldade para se pensar esse modelo de proposta, provavelmente se dê pela perspectiva binária que temos não somente nas relações e pensamentos referentes às danças de salão, mas em praticamente tudo já construído e constituído na sociedade.

2.2.3 – Binariedade

Trazendo a ideia de binariedade para abordagem, entende-se como tal, tudo que seja/esteja em dualidade, concebido por dois componentes que se complementam, se opõem, ou simplesmente são distintos. Sua ancestralidade remonta, por exemplo, às grandes religiões, onde a concepção dual pressupõe os constructos de bem e mal, certo e errado, pecado e virtude, e que acabou por ser uma expressão utilizada na representatividade de visões de mundo em oposição, incompatíveis ou contrários (BURIGO²⁷, 2016). A binariedade é maniqueísta²⁸ e isso faz com que a forma de pensar as relações e existências sejam fossilizadas, congelando conceitos e definições em apenas duas possibilidades (geralmente uma boa e outra ruim, uma certa e outra errada), desprezando a diversidade e a pluralidade que a humanidade pode oportunizar. Esta binariedade que ainda se mantém na sociedade determina o mundo do trabalho (quem pode o quê) e a manutenção das desigualdades financeiras, de poder de mando, a concepção de

²⁷ Joanna Burigo é jornalista e escritora da Revista Carta Capital, fundadora da Casa da Mãe Joanna e da Rede Emancipa Mulher que propõem apresentar projetos feministas, Mestra em Gênero, Mídia e Cultura. (<https://www.cartacapital.com.br/opiniaao/e-preciso-ter-cuidado-com-o-pensamento-binario/>)

²⁸ **Maniqueísmo** Ideia apoiada na doutrina religiosa de que tudo se afirma na existência de dois princípios opostos, onde o bem representa tudo e todos/todas que tenham natureza bondosa, em contraposição a tudo e todos/todas que sejam essencialmente perversos. (<https://www.significados.com.br/maniqueismo/>)

famílias (embora os inúmeros arranjos familiares) e não é diferente nas danças em pares. A ideia dual que ascendeu aos níveis do poder político interfere na discussão social sobre as sexualidades e as identidades de gênero, focadas especificamente nos corpos.

Desta forma, os corpos masculinos definem o ser homem, assim como os corpos femininos definem o ser mulher. E esta forma de marcar, definir quem é o quê, interfere no seu processo de desenvolvimento, identidade para outras dimensões além da biológica (que define o corpo) e exigem que tudo seja ressignificado, para que as pessoas assumam diferentes papéis e funções nas danças em pares. Andreoli (2020, p. 261) realizou revisão de literatura nacional e internacional e registra “debates consistentes sobre gênero, dança, arte e educação”, que tendem tanto a perpetuar os modelos hegemônicos heteronormativos, “quanto estratégias para confrontá-los”. No binário de gêneros só existem homens e mulheres, masculino e feminino nas danças em pares e ainda com total desequilíbrio de poder. Isso tem servido de sustentação ao machismo, embora os estudos da sexualidade e gênero apresentem outras formas não binárias, como agênero, androgenia, gênero fluido, ou a identidade *queer*²⁹ (considera a binariedade de gênero um limitador de expressão de gênero). Para Louro (2008), o gênero, como a sexualidade, é uma construção que se dá por meio de vivências e experiências socioculturais, tendo como possibilidade o inacabamento e como incerteza a posição da normalidade.

A concepção sociocultural de gênero é uma estrutura binária construída na ideia de masculino e/ou feminino determinados pela biologia, numa perspectiva antagônica entre homem e mulher de forma que "ser homem implica em não ser mulher, em rejeitar todo e qualquer marcador identitário inscrito no universo feminino" (REIS; PINHO, 2016, p. 11). As questões de identidade de gênero têm um papel importante e é preciso cada pessoa criar sua própria identidade, elas não são herdadas. Zygmunt Bauman no documentário *Fronteiras do Pensamento* (2011) comenta que as pessoas passam a vida reafirmando sua identidade, porque a vida é

²⁹ "A teoria *queer* é um conjunto de estudos e enunciados, de vários autores, sobre a construção social da sexualidade e do gênero, com forte influência de Foucault. A teoria *queer* faz uma crítica radical das identidades sexuais tidas como essências imutáveis. [...] Inicialmente utilizado de modo pejorativo e como insulto a homossexuais, *queer* foi positivado e ressignificado por seus teóricos, passando a ser usado para descrever práticas subversivas, que se colocam contra as normas sexuais dominantes, sobretudo a da heterossexualidade." (POMBO, 2017, p. 389)

dinâmica. As sociedades foram individualizadas. Em vez de pensar a qual comunidade ou nação se pertence, tende-se a redefinir o significado da vida, o propósito dela, autoidentificação e aceitação.

Nem tudo que é definido como bom ou ruim permanece desse jeito, o estilo de vida muda o tempo todo e assim também acontece no desenvolvimento dentro do aprendizado nas danças em pares. As mudanças acontecem o tempo todo e numa velocidade que quase não se pode acompanhar, no que diz respeito à repertório, possibilidades corporais, o que cada pessoa gosta ou consegue fazer. Então, por que a participação das mulheres nesse processo, também não pode ter mudanças/melhoras/avanços?

2.3 – A MEMÓRIA EXISTENTE SOBRE DAMAS E CAVALHEIROS

O conhecimento histórico permite que se perceba como a situação das mulheres na atualidade foi se construindo e como é possível modificá-la.

Daniela Auad

Na escolha do conteúdo a ser trabalhado em aula, vale ressaltar a importância de estarem alinhados com os objetivos, ações referentes a quem aprende. No plano em questão, um dos objetivos é fazer uma releitura do que sejam os papéis pré estabelecidos aos pares, nas danças de salão. Então, atentem para a designação dos conteúdos.

No Brasil, a prática da dança e dos bailes nos salões³⁰ vieram com a transferência da corte portuguesa e, segundo Friedrich (2001, p. 8), entre hábitos sociais e culturais estavam as danças da moda europeia e "todos os eventos festivos eram motivo para um baile". Segundo as afirmações de Totti (2010, p. 5), a dança "como pares entrelaçados" surgiu nas cortes³¹ austríaca e alemã com a Valsa, somente no século XVIII. Desde o início essa categorização como danças de salão necessitou de salas amplas para comportar a movimentação dos pares

³⁰ O termo dança de salão vem do inglês *ballroom* que significa "salão de baile" na nossa tradução, utilizado para denominar as danças em pares e diferenciá-las das danças de roda. A dança de salão também é conhecida como dança social por ser praticada por pessoas comuns, em ambientes e encontros sociais como festas e confraternizações, o que proporciona a possibilidade de relações interpessoais, integração e até relacionamentos de amizade, ou românticos. (FRIEDRICH, 2001)

³¹ Em Gomes (2010, p. 1) o autor descreve que "foi através da sua prática nos salões das cortes reais europeias que este tipo de dança foi valorizado e levado para as colônias da América, Ásia e África, sendo divulgado pelo mundo todo e transformando-se num divertimento muito popular entre diversos povos".

livremente, como nas práticas dos salões das cortes e, por isso o nome “danças de salão”.

Em Ried (2003, p. 8) consta que, “as classes nobres diferenciavam-se das classes baixas, entre outras através das danças típicas, cuja aprendizagem fazia parte da educação”. Neste contexto³² faz-se importante relatar, que todas as danças sociais se referiam a danças que eram praticadas em pares, ou em grupos, incluindo as danças de roda, que também se caracterizam pela presença de interação social. Já as danças de salão, num contexto historiográfico eurocentrado, também foram classificadas como danças sociais por serem praticadas em salões de bailes, somente em pares, inicialmente um homem e uma mulher, e com regras de etiquetas severas (RIED, 2003). Esta concepção sobre a história das danças de salão é a mais difundida nos livros que retratam o tema, nitidamente numa perspectiva colonial que reafirma os valores patriarcais e heteronormativos, já citados anteriormente. Contudo, é importante ressaltar que essa é uma perspectiva histórica apenas, e aquela escolhida para contextualizar a problemática de que trata essa Dissertação.

A etiqueta para a dança de salão é assunto discutido há séculos e tudo que se refere a regras de comportamento, acaba por gerar dúvidas e controvérsias. Afinal, as práticas se modificam ao longo do tempo e um comportamento social padrão precisa ser ensinado para que seja exigido e mantido (DAHER, 2016).

Ainda hoje é muito comum professores de dança ensinarem o 'comportamento social' nas aulas de danças de salão, que vai desde as roupas 'adequadas' até o convite para dançar³³. O livro *A arte da dança de sociedade* (1846) de Lúcio Borelli é um dos livros brasileiros mais antigos e, mesmo não sendo sobre etiqueta para danças de salão, sua leitura é relevante porque descreve algumas regras do baile, tais como manter a circulação no salão (ronda ou fluxo do salão), cuidar para não se bater com outros casais, dar atenção à elegância da

³² As classes com menor poder aquisitivo praticavam as danças folclóricas, enquanto os aristocratas que detinham maiores recursos econômicos, praticavam as danças da corte, como o Minueto, por exemplo. **O Minueto** teve sua origem, como dança, na região de Poitu e seu nome vem de “pas menu” que significa passo miúdo. Sob o reinado de Luís XIV invadiu os salões da corte e se espalhou pela Europa, a ponto de se tornar a principal dança da aristocracia, atingindo o mais alto grau de luxo e magnificência. (BASTOS, 2012) rogeriobastos.blogspot.com

³³ Os mestres de dança, função que surgiu na Itália por volta do ano de 1.500, equivalentes aos professores de dança de hoje, também eram responsáveis por ensinar os bons costumes, além de estabelecer os padrões de etiqueta e comportamentos que são protocolos muito próximos dos ensinados ainda hoje nas aulas de dança em pares (ANDERSON, 1978).

postura e a leveza, estar sempre asseado, ser educado nos gestos e palavras, seguir as normas de conduta na hora de convidar uma *dama* para a pista, dançar usando movimentos adequados ao espaço do salão de baile.

Já em *Considerações históricas sobre as danças sociais no Brasil* (1971), publicado na *Revista do Arquivo Municipal de São Paulo*, Maria Amália Giffoni levantou as seguintes regras de comportamento nos salões de baile: quando for convidar a mulher para dançar, o homem deve tirar um lenço do bolso (usado para colocar entre as mãos do homem e da mulher, para que não suem); as mulheres ficam de um lado do salão e os homens de outro, pois havia um tipo de 'quadro de avisos' geralmente luminoso (*carpet*), que avisa de tempos em tempos se serão os homens ou as mulheres que deverão convidar para a próxima dança; uma *dama* nunca deve recusar uma dança; não fumar antes, ou durante o baile; a Valsa era uma dança exclusiva para mulheres casadas ou de mais idade, sendo 'inadequado' para as moças mais jovens; sempre manter o sentido do salão (anti-horário); não fazer passos que coloquem em risco a integridade do seu par e dos outros casais. Entre outras condutas e comportamentos que foram estabelecidos como regras nos salões de baile, tanto Borelli (1846) quanto Giffoni (1971) abordam sobre a importância da troca de sorrisos entre os casais durante a dança.

Outro exemplo que reforça o papel da mulher como secundário e mesmo subserviente ao papel do homem, em sua posição de *dama* é a regra sobre a Valsa, inadequada para as mulheres jovens, sendo que a mesma regra não se aplicava aos homens, independentemente da idade. A Valsa foi a primeira dança de salão da aristocracia em que os pares dançavam 'entrelaçados', ou seja, com os braços em volta um do outro, hoje chamado de 'posição do abraço' nas danças afro-latinas, ou *close position* (posição fechada - tradução nossa) para as danças norte-americanas e europeias. Apesar de ser conhecida como uma dança clássica, a Valsa foi proibida inicialmente, por ter origem camponesa na Alemanha e na Áustria, no início do século XIX (BLATTER, 2007). Justamente por ser dançada por camponeses e com os braços entrelaçados, a Valsa foi mal vista pela aristocracia e proibida de ser dançada nos salões da corte.³⁴ (PACIEVITCH, 2006)

Ao contrário das danças existentes até então – onde o par dançava separado ou com os braços esticados e as mãos pousadas nos ombros um dos outros – a Valsa implicava um contacto físico muito próximo e, por

³⁴ <https://www.infoescola.com/artes/valsa/> e <https://passobase.com/artigos/valsa-rainha-dancas-salao>.

incrível que pareça, foi desde logo batizada de “dança proibida” e apontada como uma dança vulgar, ou seja, um autêntico pecado! Este sentimento era ainda partilhado pelo povo inglês, na Europa, onde a aceitação da Valsa foi igualmente lenta.³⁵ (PASSOBASE, s.d., s.p.)

E por que essas questões referentes à Valsa se fazem importantes, nesse contexto da temática desta pesquisa? Por muitos fatores. Começando pela proibição desse estilo de dança, vinda da aproximação dos corpos e da origem camponesa. Essa aproximação era proibida e o contato físico em público era considerado extremamente indigno. A relação entre homens e mulheres era de muito respeito, elegância e pouco contato com distanciamento dos corpos, onde somente as mãos se tocavam e mesmo assim, quase sempre com luvas ou lenços. O preconceito ao estilo camponês de dançar e de se relacionar, também evidencia para as questões sociais reforçadas pelo papel da mulher dessa época, que não tinha praticamente nenhuma autonomia na sociedade.

Segundo Hatherly (1996), o cotidiano da mulher no período compreendido entre o século XVII e metade do XVIII, seus hábitos e suas condições enquanto indivíduo da sociedade, não foram estudadas como poderia, provavelmente porque, segundo algumas obras, a mulher só ocupava o espaço privado, dedicada ao lar e à vida familiar (esposa, mãe, filha), refletida da mesma forma na sua participação na dança. E com a característica de ser uma dança de improviso, onde alguém precisaria ter a tomada de decisão, tem-se mais uma vez o homem como aquele que decide o como, onde e quando a dança em par acontece.

Para Strack (2013, p. 5), “historicamente, nas danças de salão, o cavalheiro sempre conduziu sua dama, restando a ela um papel passivo, de segui-lo em sua movimentação, deslocamento e musicalidade”. Não são raros os relatos de alunos e alunas que “na dança de salão é o homem quem manda” (informação verbal)³⁶, enquanto fica subentendido que a mulher obedece. Para fins dessa pesquisa é importante reforçar o quanto esse comportamento se corporalizou como memória, em âmbito histórico e corporal para mulheres e homens pelas danças de salão, e o quanto imprime, ainda hoje, essa noção a cada vez que isso se repete sem trazer à tona uma consciência desta herança dos papéis, sem lembrar, ou praticar outras possibilidades. Assim como as questões do machismo expostas anteriormente ainda

³⁵ <https://passobase.com/artigos/valsa-rainha-dancas-salao>

³⁶ Depoimentos comuns em salas de aulas referentes ao comando dos cavalheiros quando em situação das práticas das danças de salão. Relato da pesquisadora.

se perpetuam nas danças de salão, replicadas sem conscientização, o mesmo deve estar se repetindo. Como uma dança social que reflete as questões referentes à sociedade nos momentos históricos em que acontecem, compreende-se que os problemas estruturais se perpetuem nas relações dentro dos ambientes das danças de salão, igualmente.

Sendo assim, reforça-se que, o que trazemos à discussão são as questões referentes à equidade entre homens e mulheres no equilíbrio de poderes, tomadas de decisão e, em especial, a autonomia, minimamente nas mesmas proporções em que já acontecem em algumas instâncias e em algum grau, na sociedade atual, que se dispõe a rever e ressignificar esse lugar de pessoas no mundo, sem que se percebam correspondentes discussões e movimentações significativas de mudanças da mesma forma e proporção, nos ambientes de práticas e ensinamentos das danças de salão.

Mas em que momento a sociedade e a dança se encontram? Quando e de que forma as relações entre homens e mulheres influenciam nas relações entre *damas* e *cavalheiros*? No comportamento social se deu de maneira significativa, nessa época do surgimento da Valsa³⁷, sendo a dança de salão uma forma de contato e de relação entre os corpos, no âmbito público. Em Dickow (2020) a autora relata que quando as pessoas ouvem sobre bailes, ou danças de salão é natural que remetam à imagem de vivências que tiveram em ambientes, ou atividades sociais com danças, mesmo que somente por filmes, apresentações artísticas, ou registros de imagens, como praticante, ou plateia. Esse encontro na história entre dança e comportamento social, apresenta um lastro a ponto das regras de etiqueta ainda serem trazidas nos discursos e ensinadas, ainda hoje, sem conscientização de como podem ser modificadas e reorganizadas, dependendo dos contextos "[...] o ato de dançar a dois envolve não somente uma atividade social, mas sim todo um ritual que tem início desde a escolha da roupa, do sapato, o convite para bailar e a intensidade de sentimentos que se misturam a cada dança" (DICKOW, 2020, p. 123).

³⁷ As relações apontadas entre homens e mulheres neste contexto da Valsa, demonstram como o papel da mulher foi sendo desenhado para atuar nas danças em pares, por meio do estabelecimento de regras e etiquetas que controlavam as suas possibilidades de escolha. Estas regras e etiquetas estavam alinhadas com as regras estabelecidas na sociedade em geral, sendo o contexto de prática das danças, um reflexo, ou espelho do que ocorria em âmbito maior.

Esse valor do traje que ressalta o valor da pessoa e do grupo permanece nos habitués de hoje, ciosos de sua elegância e de suas habilidades corporais, especialmente no samba dançado a dois. Por mais que isso pareça uma contradição para outros grupos sociais, estar na gafieira é estar na moda, ou seja, em um cenário celebrado em filmes e novelas, na música popular e nas academias de dança. (VEIGA, 2012, p. 53)

Faz-se importante refletir sobre o formato sob o qual homens e mulheres se relacionam nesse ambiente, uma vez que o problema não está no homem convidar, conduzir e determinar sobre a dança e o movimento/comportamento corporal da mulher, se assim ela desejar, mas de ser um modelo único que desconsidera não só a mulher ter participação ativa nas decisões sobre essa dança, como também poder acontecer entre dois homens e/ou duas mulheres, ou entre outras combinações de pares.

A dança de salão continua a apresentar uma estrutura binária, onde existe a figura do *cavalheiro* que tem a representação do masculino e, por tanto, das atitudes e tomadas de decisão, enquanto as *damas* são a representação do feminino, que responde às propostas do seu parceiro. Embora o par, *dama* e *cavalheiro*, tenha sua configuração pensada na origem das danças de salão, também reflete o modelo social exercido na relação homem/mulher, na perspectiva da heteronormatividade e do machismo estrutural como já discutido nesta dissertação.

2.3.1 – A chegada da dança de salão no Brasil e a herança histórica que veio na bagagem.

Com o tempo, em cada região do país regras e hábitos foram mudando, ou sendo reformuladas de acordo com o contexto de cada lugar, seus costumes, ou instituições. De modo geral, algumas características foram repetidas e passadas de uma geração para outra, desde a chegada das danças da corte até os dias atuais. O que se observa com frequência é que algumas exigências de conduta e formas de se vestir acabam sendo mantidas, reforçando os padrões da estrutura antiga, como as mulheres estarem sempre de vestido e de sapatos de salto alto, maquiadas e se comportando de forma controlada, sem serem expansivas. Somente os homens convidam para dançar, abrem a porta, puxam a cadeira, escolhem com quem dançar e quais passos executarem, sendo eles os responsáveis pela condução da dança, fazendo com que algumas mulheres fiquem mais dependentes das suas vontades e habilidades.

Nesse sentido, um dos exemplos de regimento interno de conduta³⁸ para espaços de dança é o *Estatuto da Gafieira* (ANEXO I), escrito por Isidro Page na ocasião da reabertura da Gafieira Estudantina Musical³⁹ em 1978, quando este assume a instituição. Segundo ele, o Estatuto foi escrito a partir das regras de etiquetas de comportamento dos bailes tradicionais e inspirado no samba composto por Billy Blanco em 1954 (ANEXO II), o qual leva esse mesmo título: *Estatuto da Gafieira*. Muitas dessas regras são aplicadas até hoje nos bailes das gafieiras do Rio de Janeiro e outros lugares do Brasil (VEIGA, 2011), assim como foi na Estudantina até o dia do encerramento de suas atividades, em 2017.

A música de Billy Blanco fala sobre o vexame de uma briga num ambiente que exige respeito, segundo os estatutos. É preciso “dançar direito” sem jogar os pés para o alto, ou “abusar das umbigadas” (VEIGA, 2012, p. 122). O estatuto mostra também que as regras para homens e mulheres eram diferentes e, muito disso ainda se vê tanto nos bailes como nos conteúdos ensinados nas aulas de danças de salão. Para os homens, as regras falam sobre não poderem usar camisetas sem manga, ou bermudas, dentre outras, enquanto que para as mulheres, as recomendações eram para que não usassem regatas e *short* curto. As regras para homens e mulheres são descritas separadamente, sendo que se reflete nesta pesquisa que as regras poderiam ser as mesmas para todas as pessoas, independente de gênero. Vale compreender e ressaltar o contexto temporal da música e local em questão, num Brasil da era Vargas repleto de questões raciais e de classes, refletidas nesses espaços de danças ditas sociais que proibiam pessoas de entrarem usando turbantes, por exemplo, num processo/projeto de

³⁸ O pesquisador Felipe Berocam Veiga (2011, p. 110-111) fez um estudo aprofundado sobre estes aspectos e escreve sobre a Gafieira Estudantina, uma das mais tradicionais do Rio de Janeiro, onde relata que havia “uma observação atenta da aparência e das maneiras dos frequentadores, cujos trajes e condutas passam por escrutínio, aceitação ou eventuais negativas logo na entrada”. Alguns frequentadores eram apenas advertidos, mas são relatados casos de pessoas que foram barradas, ou até suspensas por insistirem em “romper com a delicada etiqueta local” (VEIGA, 2011, p. 111).

³⁹ A Gafieira Estudantina foi fundada em 1928 no bairro do Flamengo e levou esse nome por conta de um de seus fundadores, conhecido como Pedro, ser estudante de Direito. Em 1942 foi transferida para a Pç. Tiradentes, reduto dos Artistas do Rio de Janeiro e em 1978 foi reinaugurada por Isidro Page Fernandes, no famoso sobrado da Praça Tiradentes, nº 79 (VEIGA, 2011). A Estudantina permaneceu sob o comando de Isidro e no mesmo endereço até o seu fechamento, em 2017 por dívidas de aluguel. Sendo o prédio um patrimônio tombado, a ordem de despejo fechou suas portas. (<https://oglobo.globo.com/rio/por-que-tradicional-gafieira-estudantina-fecha-as-portas-21953552>)

branqueamento dessas danças apoiados na "Lei da Vadiagem", como ficou conhecida, motivada pela ideia de perseguição e apagamento de corpos negros⁴⁰.

Devendo-se considerar, que melhor seria um estatuto redigido para garantir a segurança das mulheres nos bailes e ambientes sociais, ensinando aos homens o comportamento adequado para o bom convívio apoiado em respeito e empatia. Uma cartilha dizendo que é permitido às mulheres que dançam, não só o poder de escolher com quem dançar, homens e/ou mulheres, mas poder convidar e exercer a função de condutora ou de conduzida, independente de questões de gênero. Decidir como quer se vestir, ou se comportar, estar em segurança e ter sua integridade garantida diante de suas escolhas. Entende-se o contexto da época e que grande parte da construção do que se tem hoje como a estrutura das danças de salão, seja apoiada nesse período e processo histórico, porém, os movimentos referentes à recolocação da mulher como um todo na sociedade pede que se faça o mesmo exercício nos ambientes das danças de salão, em especial no que diz respeito ao ensino, uma vez que sejam nas salas de aula que os discursos são difundidos e os comportamentos de praticantes são aprendidos, também nesses espaços. Os bailes são reflexo do que se aprende em sala de aula (relato da pesquisadora).

As questões de gênero que incluem disparidades de tratamento entre mulheres e homens, também mostram preconceitos entre as relações e as danças com pessoas do mesmo sexo, assim como, o controle referente ao limite de até onde tocar o corpo de alguém estariam sendo reforçados nestes estatutos. Conforme Veiga (2012, p. 59), "Os dois primeiros artigos⁴¹ dos 'estatutos da gafieira' se dirigem, respectivamente, aos *cavalheiros* e às *damas*, seguindo a hierarquia de gênero vigente na dança de salão".

Os salões de baile do mundo todo se modificam ao longo do tempo e, com eles, também as regras de etiqueta de modo geral. Se antes as regras de etiqueta

⁴⁰ **Lei da Vadiagem** Decreto-Lei nº 3.688, artigo 59, de 1941. (<https://www.politize.com.br/leis-antigas-quatro-leis-da-era-vargas-ainda-vigentes/>)

⁴¹ A forma como as frases são colocadas, também mostram a necessidade de atenção às questões de gênero. Por exemplo: "Art. 3. No salão não é permitido: d) dançar mulher com mulher e homem com homem". E o estatuto termina com os seguintes destaques: "Parágrafo único: Traje adequado aos frequentadores desta gafieira: passeio, ou esporte fino gosto", o que já determina que as mulheres não podem estar de calças, ou sem salto, por exemplo..."E assim conseguirá divertir-se em um ambiente onde poderá trazer familiares e amigos, tendo a certeza de que você é na Estudantina, um baluarte do respeito e do prazer" (VEIGA, 2012, p. 126), categorizando em absoluto os parâmetros comportamentais e heteronormativos, ditos como familiares em referência a serem de respeito, bem frequentados, que se considerava "mais civilizada culturalmente e racialmente" (CAULFIELD, *apud* PEREIRA, 2017, p. 41).

eram uma prática exigida e tinham um padrão, fazia sentido serem ensinadas e como tinham poucas variações, era habitual simplesmente segui-las: "Os trajes considerados decentes não vinham descritos – e nem precisavam –, porque esse seria um código que, a princípio, deveria ser compartilhado entre os contemporâneos" (PEREIRA, 2017, p. 47). Existem muitas variações, inúmeras mudanças de comportamento e percepções sobre a sociedade como um todo. Se antigamente os clubes e ambientes de encontros recreativos para bailes afirmavam em seus estatutos a importância das vestimentas que, mais do que conforto e segurança deveriam imprimir a decência, classe social, gênero, idade e religiosidade de quem vestia (PEREIRA, 2017), hoje o que se discute é a necessidade de rever o que vestir, que vai além do contexto social do baile e perpassa pelo conforto, segurança, personalidade, tentando ressignificar o comportamento e caracterização de gênero nesses ambientes.

Porém, apesar de haver mudanças de comportamento e pensamento na sociedade como um todo, a dança de salão ainda registra fatos que são preocupantes no que diz respeito à mulher. Mesmo com a imagem de que o baile de dança é um local de requinte e *glamour*, existem relatos de agressão, preconceito, maus-tratos e até de abusos, principalmente no ambiente profissional dessa atividade. A página Chega de Assédio na Dança, um perfil do Instagram identificado como @chegadeassedionadanca⁴² surgiu no início da pandemia da Covid-19 com o intuito de denunciar e expor publicamente, relatos de mulheres que trabalham e/ou praticam danças de salão e sofreram algum tipo de abuso ou assédio em salas de aula, eventos e bailes de dança, justamente por perceberem que isso acontece com certa frequência e os meios legais de denúncia não estavam resolvendo, impedindo ou protegendo essas mulheres. Essas violências sempre aconteceram e a normalização sobre homens assediarem e desrespeitarem o corpo de mulheres, se repetem e se reproduzem também nos ambientes das danças de salão. As postagens dessa página são um retrato concreto e atual desses abusos e ilustram de forma nítida essa informação.

Sendo a dança de salão uma atividade que normalmente recebe mais mulheres que homens, pondera-se,

⁴² (<https://www.instagram.com/chegadeassedionadanca/>)

Sobre as principais motivações que levam os homens a praticarem esse determinado tipo de dança e a influência que estes espaços têm na construção social da ideia de masculinidade que os mesmos têm sobre si mesmos e seus pares, bem como se a adesão masculina nesse tipo de prática corporal se justifica pela utilização da dança como instrumento de afirmação do papel masculino nas relações de gênero. (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 2)

No intuito de ter um 'atrativo a mais' para chamar atenção das mulheres, alguns homens procuram a dança de salão também para trabalhar a questão da sua postura e elegância. Estes são termos abordados no limiar entre o comportamento do corpo e as atitudes em si. Tem-se uma noção de elegância muito pautada na postura corporal, sem se levar em conta o conforto, ou possibilidades de cada corpo. No que diz respeito à mulher, por exemplo, as recomendações são para que esteja sempre com as pernas fechadas, ou cruzadas ao se sentar e alongadas quando dançar, sem flexionar os joelhos, primando mais uma vez as questões estéticas em detrimento do conforto e bem estar corporal e emocional.

Quanto às normas de conduta, o importante é conhecer o próprio corpo e respeitar seus limites, independente de códigos de conduta, ou as 'posturas' que os praticantes de dança determinam que sejam as corretas. Levar em conta que cada estilo de dança exige uma postura diferente em função do tipo de movimento, comprometimento do equilíbrio, impacto, sem falar nas condições do piso e espaço físico (relatos da pesquisadora).

Como se pode observar, as regras, regimentos e manuais de conduta interferem no modo como as danças irão se dar e se desenvolver tecnicamente e definem quem pode dançar com quem. Veiga (2012, p. 61) relata as colocações de "Seu Isidro" durante a entrevista feita, com o então proprietário da Estudantina Musical, sobre os termos do *Estatuto da Gafieira* que exaltam algumas posturas enquanto conduta, apoiado em explicações de cunho moral, advertindo claramente que a dança naquele local só é permitida entre homens dançando com mulheres.

Essa manutenção da 'estrutura básica'⁴³, determina apenas aos homens a possibilidade da condução durante todas as danças, além de cercear completamente qualquer contato corporal, ou a hipótese de uma dança entre pessoas do mesmo sexo: "E dança de homem com homem é impossível, só em baile gay. Mas mulher com mulher, eu acho isso uma coisa ridícula, pelo menos

⁴³ **Estrutura básica** citada nesse contexto trata da ideia de que apenas os homens devem convidar e conduzir as mulheres nas práticas de danças de salão, da forma como acontecia na sua criação.

para a gafeira, então é impossível permitir isso” (VEIGA, 2012, p. 61). Em Seara (2019) o autor comenta sobre a presença marcante da homofobia nos ambientes de ensino e práticas da dança de salão, tanto no contexto social, como artístico. Descreve uma cena em Montevideu quando um organizador de baile expulsa duas mulheres que dançavam juntas numa milonga⁴⁴, inclusive proferindo discursos de ódio referentes a elas, e também falando sobre outro evento de Tango⁴⁵ em Buenos Aires que proibia a dança entre quaisquer pessoas do mesmo sexo, dentro do baile.

Ainda segundo Seara (2019), tanto Brasil relatado no exemplo da Estudantina, como Montevideu e Argentina com os exemplos de homofobia em bailes, são países que têm os movimentos LGBTQIA+ protegidos por lei e são países referências sobre as questões identitárias e igualitárias como identidade e nome social, casamentos homoafetivos e adoções de crianças em situação de abandono, por casais do mesmo sexo. No Brasil, o crime de homofobia – LGBTI+fobia é equiparado ao crime de racismo (PL 860/2019), até que uma norma específica seja aprovada pelo Legislativo. Embora estas conquistas legais, o Brasil ainda continua no ranking dos países mais homofóbicos no mundo. Estas mesmas jurisprudências serviram de referência para a criação e amparo de espaços voltados para pessoas dos movimentos LGBTQIA+ dentro das danças de salão: “Nos espaços *queer/gay*/livres opera-se uma desconstrução dos estereótipos de gênero [...]” e rompe-se com a binariedade, manifestando-se um ambiente com a presença de uma dança livre e que possibilita a diversidade, incomum nos locais de bailes tradicionais (SEARA, 2019, p. 117).

Sob esse aspecto de determinar quem pode dançar com quem, é possível dizer que houve avanços, pois há bailes em que já é possível presenciar pessoas do mesmo sexo dançando juntas, mais especificamente em bailes promovidos por escolas, eventos e profissionais das danças de salão, mas não em bailes de Clubes e Sociedades tradicionais. Em Curitiba, campo dessa pesquisa, ainda é possível deparar-se com regras, estatutos e códigos de condutas que coíbem a liberdade das pessoas dançarem com outra pessoa do mesmo sexo, vestirem trajés informais e

⁴⁴ **Milonga** é também um estilo de dança, uma vertente da dança Tango, mas no contexto em questão está posto como baile específico de Tango, local onde se dança Tango. (FERRARI, 2011)

⁴⁵ O **Tango** surgiu na Argentina como música e dança por volta do final do século XIX, derivado de outros estilos como a *habanera* e a milonga. Inicialmente o Tango propagou-se entre as classes menos favorecidas de Buenos Aires, capital da Argentina. Somente entre as décadas de 1930 e 1940 começou a ganhar espaço nos salões, encantando todas as classes da cidade - por Liane Carvalho Oleques - Mestre em Artes Visuais (UDESC, 2010) e Graduada em Licenciatura em Desenho e Plástica (UFSM, 2008) (<https://www.infoescola.com/musica/tango/>).

comportamentos considerados desrespeitosos, em bailes e eventos sociais promovidos por clubes tradicionais e frequentados pela elite local.

Essas agremiações ainda mantêm a tradição e as regras de etiqueta de décadas atrás, não só na capital onde a pesquisa de campo se deu, mas também em outras regiões do país, da mesma forma que em alguns locais essas questões hegemônicas e heteronormativas já estão sendo revistas e em alguns eventos, já se dão com menos rigidez (VASCONCELOS, 2015; NASCIMENTO, 2011; MARTINI, 2010; VEIGA, 2012).

2.3.2 – Com que roupa eu posso ir

As vestimentas, figurinos, ou indumentárias são componentes importantes nas práticas de danças de salão. As vestimentas sempre fizeram parte da história dos povos, contando um pouco de como homens e mulheres de cada época se relacionavam entre si, com a natureza e com suas comunidades. Já foram utilizadas apenas para cobrir, ou adornar o corpo, fosse para proteger do frio, ou de ferimentos, fosse para mostrar bravura e virilidade. Sabe-se, também, que paramentar o corpo é um costume que relaciona diferentes culturas com cada período histórico, de maneira significativa (SIMILI, 2016) e, provavelmente seja esse um dos motivos pelos quais os trajes nos ambientes de baile e práticas de dança social sejam tão relevantes, ainda que apegados aos costumes de décadas atrás.

São aspectos sociais, culturais, ou de necessidades que se modificam e se adaptam no passar do tempo e de uma cultura para outra. Dentro das práticas das danças de salão, essa é a questão que causa maior inquietação e desconforto no decorrer das décadas, uma vez que a estética e o cerceamento dos movimentos sempre foram mais relevantes que o conforto, ou a segurança. Bourdieu (2012) tem uma passagem sobre as vestimentas que são colocadas para as meninas e, depois as mulheres usarem, com intuito de serem limitações e impeditivas referente a movimentos. Quando pensamos que desde crianças os meninos usam *short*, tênis e cabelos curtos, enquanto as meninas usam vestidos ou saias, sapatinhos com fivelas e saltinhos, cabelos longos e arrumados é notável que meninos são mais incentivados a terem liberdade corporal, uma vez que apenas as meninas precisam manter as pernas fechadas para não mostrar as roupas íntimas, não correr para não cair e manter os cabelos penteados.

Mesmo sendo provável o maior conforto de usar um tênis em comparação a uma sandália de salto para as mulheres, os bailes tradicionais de danças de salão priorizam a estética do salto, ao conforto do tênis. Sem falar na segurança por questão de estabilidade, ou equilíbrio, além da liberdade de movimentos que determinadas roupas e calçados tendem a valorizar, por exemplo. Desde as danças da corte se exigiam vestidos pesados e arrastando pelo chão, sapatos apertados e com saltos elevados, espartilhos extremamente apertados, inibindo por completo qualquer liberdade corporal, ou de movimentos, que as mulheres pudessem ter, em especial na aristocracia. Nas classes economicamente vulneráveis, onde não haviam essas regras de etiqueta e nem os recursos para se investir em roupas e ornamentos elaborados, as roupas eram mais leves e confortáveis, o que também influenciou nos movimentos de suas danças típicas. Com a Revolução Industrial⁴⁶ a moda começa a mudar radicalmente em função da fabricação em larga escala. As roupas ficam mais leves e simples ao longo do século XIX, com mulheres ocupando a classe trabalhadora, modificando de forma significativa a sua forma de se vestir (SOUZA, 2019).

Entre 1910 e 1950, as saias foram variando entre longas, curtas, largas ou justas, de acordo com os acontecimentos de cada época e região, o que também influenciava nos movimentos e flexibilidade do corpo, trazendo novas formas e estilos de se dançar. Nos anos 70, as mulheres já usavam calças compridas e a dança de salão acompanhou essas mudanças, surgindo novas danças e modificando a estrutura dos bailes. Apesar do uso de calças compridas passar a fazer parte do vestuário feminino inclusive nos ambientes das danças de salão, alguns estilos mantiveram a condição da mulher estar trajando saias, ou vestido, e usando sapatos de salto alto para dançar, enquanto os homens sempre puderam estar de calças e sapatos mais confortáveis, favorecendo sua liberdade de movimentos, como podemos observar no Tango, por exemplo.

Esse estilo de dança em pares traz as características clássicas do comportamento diferenciado entre homens e mulheres, fortemente marcadas pelos estilos de roupas e adereços entre os gêneros. No Tango, é forte a presença de homens com roupas clássicas: camisa fina, calças afuniladas, um bom par de calçados apropriado para dança e acessórios, os mais diversos. As mulheres estão

⁴⁶ **Revolução Industrial.** Entre os séculos XVIII e XIX. Período entre 1760 a algum momento entre 1820 e 1840.

quase sempre com vestidos que marcam o corpo e sapatos de salto alto e finos. São características das mulheres praticantes do Tango, os cabelos com penteados elaborados e maquiagens fortes. O Tango destaca-se por sua sensualidade de movimentos e de trajes, esteticamente belo de ser visto, num contexto de *glamour*. “O Tango é uma dança sensual, e a elegância deve estar sempre presente, tanto nos movimentos ao dançar assim como quando escolhe a sua indumentária. O seu objetivo deve ser ter um aspecto agradável e elegante, e ao mesmo tempo poder mover-se bem e sentir-se confortável enquanto dança”. (PASIONTANGO, s.d., s.p.)

Quando surgiu o tango as mulheres usavam saias longas. Com o passar do tempo começaram a abrir rachas para ter maior amplitude de movimentos. Hoje em dia é característico usarem-se saias de todos os estilos, desde que permitam o movimento: desde saias longas e com racha até saias curtas. As blusas e vestidos tem quase sempre decotes acentuados e sensuais. Actualmente é usual ver nas milongas roupas feitas com materiais mais modernos, como as lycras e outros tecidos elásticos. Uma peça fundamental na indumentária da mulher são os sapatos, que devem ser sempre sapatos de tango. Outros acessórios que podem ser usados em ocasiões especiais ou em espectáculos são as flores, de tecido ou penas, que se podem prender aos cabelos ou à perna, e também a meia de renda (mais conhecida como meia de arrastão no Brasil)⁴⁷. (PASIONTANGO, s.d., s.p.)

Importante mencionar que muitas vezes a aceitação das pessoas pelos grupos sociais, está relacionada à forma de se vestir. As danças de salão não são exceção a isso, mesmo apresentando mais resistência às mudanças e aderindo de forma mais vagarosa às tendências da moda: “Nos bailes, as pessoas mostravam se sabiam se portar”, o que significa saber se vestir adequadamente, andar, dançar e falar de acordo com o contexto, em especial as mulheres (POLEZI, 2020, 9'20")⁴⁸, ou seja, alguns ambientes das danças de salão não podiam ser frequentados por qualquer pessoa e nem com qualquer tipo de roupa. Nesse sentido, a dança passa a ser um importante instrumento para adestramento de corpos e vai "começar a dividir o que é homem de mulher, o que é pobre do rico, o que é nobreza do que é a plebe. Dança como ferramenta de divisão de corpos" (POLEZI, 2020, 7'44"). Para cada estilo de baile haviam as indumentárias apropriadas e as pessoas que poderiam frequentar, a exemplo do estatuto da *Estudiantina Musical*, já mencionado.

⁴⁷ <https://www.pasiontango.net/pt/artigos.aspx?id=roupas-de-tango>

⁴⁸ I Webnário Interseccional de Danças de Salão / PRODAN/UFBA e Grupo Dois em Um. Profª Ma Carolina Polezi - Tema: Gênero e Sexualidade: por que não usar damas e cavalheiros? 28 nov. 2020. A minutagem referente à citação no vídeo está colocada em lugar da página, logo após a indicação do ano. (<https://www.youtube.com/watch?v=2VHVGGQDCOQ>) Acesso em: 20 mar 2021.

Alves (2004, p. 52) observa que, “a roupa indica a posição de quem veste”. Isso significa que as regras de etiqueta referentes à roupa, por exemplo, dependem de quem está vestindo, se é um homem, ou uma mulher, se o ambiente é popular, ou apenas frequentado pela elite⁴⁹. Exemplo disso está no depoimento do antigo proprietário da Estudantina, 'Seu Isidro', quando tece comentários específicos sobre as vestimentas das mulheres.

Vinha mulher com shortinho muito curto e isso é uma coisa que não pode. A mulher brasileira, por sua vez, já tem uma bunda bem caprichada e isso chama muita atenção das pessoas. Isso é para evitar confusão. Evitar porque tinha vezes que entravam mil pessoas. Nessa quantidade toda de gente, sempre tem um atrevido, passa a mão na mulher, essa coisa toda, aí olha o problema! Algumas sim, algumas queriam ser seguidas, mas eram barradas. Se viessem com bermuda decente, tudo bem. Depois que sabiam que na gafeira não permitiam esse negócio, elas mudavam. Até hoje, veja bem, nas casas noturnas, é difícil você ver mulher vestida com short, mas sim de calça, de saia. De bermuda pequena, é muito difícil! (VEIGA, 2012, p. 60).

Com esse argumento o proprietário justifica porque “a quebra das formas de recato podem motivar confusões entre mulheres e clientes”, causando cenas de ciúmes entre os próprios clientes homens e, ele como proprietário, “se sente no direito de evitar”, evidenciando que o problema é a roupa da mulher e não o comportamento dos homens diante disso (VEIGA, 2012, p. 60). Esse pensamento também faz parte da construção social dos corpos, fazendo do corpo feminino uma realidade sexuada, um dos princípios da divisão entre gêneros e mais uma violência simbólica, também comentada por Bourdieu (2012). Essa fala de 'Seu Isidro' faz lembrar que a identidade do feminino é a concretização de um sistema de adestramento pelas instituições da sociedade composto pelas mídias, família, entidades religiosas, escolas, por onde, precocemente, as meninas eram preparadas "para que tivessem e soubessem exatamente o modo de andar, sentar, falar, dançar. Sem esses modos não poderiam ser inseridas no ambiente social" (POLEZI, 2020, 25'30"). Quando Simone de Beauvoir (1943, p. 13) escreve que "Ninguém nasce mulher: torna-se mulher" reflete a importância em se romper com esse ideal construído do que é ser homem e ser mulher a partir apenas de características biológicas, mantendo a binariedade e ignorando as questões de gênero.

⁴⁹ **Elite** [Sociologia] Minoria mais culta ou mais forte, dominante no grupo. Minoria composta por pessoas que se julgam superiores. Dicionário *online* de Português (<https://www.dicio.com.br/elite/>).

Em *O segundo sexo* (BEAUVOIR, 2009) a autora escreve que nenhuma das razões que nos foram dadas para que o mundo fosse dos machos, foram suficientes. A hierarquia entre os sexos é um dado pré-histórico e está presente no discurso de 'Seu Isidro'. Quando temos duas categorias e uma delas quer impor sua soberania, acabam criando hostilidade recíproca (BEAUVOIR, 2009, p. 1, 2ª parte): "Se uma das duas é privilegiada, ela domina a outra e tudo faz para mantê-la na opressão. Compreende-se, pois, que o homem tenha tido vontade de dominar a mulher. Mas que privilégio lhe permitiu satisfazer essa vontade?". Ainda anterior à Simone, no Brasil, Clarisse Lispector (1980) evidenciava o desencadear da morosa e por vezes dolorosa marcha na construção de uma mulher, mistério em si mesma: "Havia em todas elas uma qualidade de matéria-prima, alguma coisa que podia vir a definir-se mas que jamais se realizara, porque sua essência era de 'tornar-se'." (LISPECTOR, 1980, p. 92).

Segundo Polezi (2020, 12'50"), no Brasil "o adestramento do corpo da mulher é um projeto civilizatório e colonizador" para a construção e manutenção de uma "sociedade capitalista ocidental". O controle do corpo feminino acontece o tempo todo, inclusive no baile onde são ensinadas como devem se portar, cuidando com a forma e a intensidade do toque, da fala, do riso e aceitar prontamente todas as propostas de dança, sendo que esses comportamentos são reconhecidos em alguns contextos da dança de salão, ainda hoje. Polezi (2020, 23') insiste que "essa construção que se dá no século XIX ainda perdura nos dias de hoje" quando o corpo em questão é o corpo desprezado, "desprovido de beleza" e à espera de que os rapazes se sensibilizem, ou sejam estimulados a convidá-las para dançar. O salão de dança passa a ser um lugar de demarcação e diferenciação de corpos a partir da idade, classe social e padrão estético, equiparando-se com o que se vê atualmente com o trabalho de contratação e recebimento de pagamento por dança. Marca o salão também, como espaço de desigualdades.

Mas, como acontece essa ascensão dos homens nas danças em pares? Buscando fatores históricos, depara-se com a informação de que o Tango era inicialmente, dançado apenas por homens (FERRARI, 2001) e, assim, seguiu por um período da sua trajetória. No Samba aconteceu da mesma forma, uma vez que as mulheres que não queriam ser mal vistas e mal faladas, não frequentavam aulas e nem os locais onde se dançava Samba, fazendo com que os homens treinassem os passos entre si e depois faziam com suas parceiras.

As mulheres no cenário antigo das gafieiras não ficavam próximas aos cavalheiros e eram inclusive proibidas de fazer aulas em outros locais que não fossem em suas casas junto a professores particulares. Praticavam o que aprendiam em saraus domésticos promovidos pela família, ou seja, a dança era totalmente machista. (IKUNO, 2016, p. 90)

Essas informações sinalizam fortes motivos para os professores de dança serem quase sempre homens desde seu surgimento e, o porquê de suas habilidades serem mais presentes para as tomadas de decisão nas danças em pares do que para as mulheres. No decorrer dos anos, com a ascensão das Gafieiras pelo país, cada vez mais os homens dançarinos desenvolvem suas habilidades de executar os passos característicos de cada estilo de dança, criando, aprendendo e ensinando entre eles na beira da pista, entre uma dança e outra. Essa forma de desenvolver a dança de salão no Brasil se deu por muitos anos e foi sendo passado de uma geração de dançarinos para outra. Poucas mulheres se destacavam entre os dançarinos das Gafieiras, exceto Maria Antonieta que "foi a primeira mulher a exercer profissionalmente o cargo de professora de dança no cenário carioca" (IKUNO, 2016, p. 91). Antonieta modificou por completo a dança de salão no país, inspirando outras mulheres com sua autonomia e irreverência despertando dançarinas maravilhosas pelos salões afora; mas, as salas de aula continuavam dominadas pelos professores homens, inclusive formados por Antonieta (IKUNO, 2016).

Erika Ikuno escreveu um capítulo do livro *Tango & Samba: um encontro de duas culturas*, o qual chamou de *Reflexões sobre o Samba e autonomia da dama*, onde conta ter sido formada por um professor homem e que somente depois do término de sua parceria de anos sentiu necessidade de aprofundar nos estudos para "aprender a ministrar aulas sozinha" (p. 96), o que auxiliou no desenvolvimento didático para adquirir habilidades como *cavalheiro*, além de aprimorar sua técnica como *dama*. Esse relato reflete a história de muitas mulheres profissionais da dança de salão, que como Erika se colocam em movimento para o aprimoramento profissional a partir da autonomia adquirida e desenvolvida através das práticas de anos, percebendo que são mulheres capazes de produzir um excelente trabalho como professoras de danças em pares, independente de terem ou não um parceiro.

Trazendo a discussão sobre estatutos e regras de comportamento para dias mais atuais, existem outros Estatutos e espaços de dança de salão, ainda com regras de comportamento bem específicas, diferenciando as 'maneiras' e os espaços

entre mulheres e homens. Locais tradicionais e frequentado por praticantes de danças de salão, em especial por mulheres e geralmente com equipe de *Personal Dancer*⁵⁰, grupo composto por rapazes que dançam profissionalmente ou não, contratados pelas casas para dançarem com as mulheres clientes.

A crescente procura pela atividade de *personal*, tanto pelas instituições como pelas clientes, mostra a necessidade de se olhar com mais atenção para a atividade como potencial mercado de trabalho dentro das danças de salão. O mercado existe em função dessa necessidade dos papéis de *damas* e *cavalheiros* sendo exercidos cada qual pelos gêneros determinados, em especial em ambientes considerados tradicionais. Essa não é uma crítica e nem cabe a essa pesquisa qualquer julgamento de valores, apenas refletir sobre a necessidade dessas mulheres em contratarem rapazes para terem o direito de dançar e se divertir em um evento que tem esse propósito específico, ampliando o espaço para o mercado de trabalho de *personal*. As senhoras e senhores que frequentam os espaços de dança em questão estão sempre bem vestidas (os) e elegantes. É um público majoritariamente feminino, normalmente desacompanhadas, apaixonadas por dançar e investem significativos tempo e dinheiro nessa atividade, pois além do valor da entrada do baile, a maior parte delas ainda investe em fichas para as danças com *personal*, ou na contratação dos mesmos para dançar exclusivamente com elas durante toda a noite.

Essa prática não é nova e nem exclusiva das pistas de dança brasileiras; Carolina Polezi (2020, 23') fala sobre isso em sua palestra sobre gênero e sexualidade na dança de salão, quando relata que no século XIX os rapazes precisavam estar disponíveis para dançar com as senhoras que, por serem de mais idade não seriam escolhidas pelos *cavalheiros* do baile para dançar. Isso reforça os padrões machistas e antiquados trazidos pela cultura dos bailes de danças em pares, mas ressalta-se a importância em valorizar a atividade que proporciona o direito dessas mulheres de garantirem seu divertimento e com segurança, uma vez que são contratados e, a necessidade de se rever os ambientes de práticas de danças em pares no intuito que possam ser mais inclusivos e receptivos à diversidade. Algumas destas mulheres foram educadas e criadas 'à moda antiga', e,

⁵⁰ *Personal Dancer* são rapazes contratados para dançar com as clientes. Normalmente recebem por danças (controle de fichas) quando contratados pela organização do evento, ou por hora de trabalho, quando contratado diretamente pela cliente. Esses dançarinos não precisam ser, necessariamente, profissionais de dança (relato da pesquisadora).

provavelmente, ao pensar nos padrões culturais e na história nas danças de salão, não se sentiriam confortáveis em convidar algum homem para dançar. Da mesma forma é importante indagar sobre como esses homens veriam tal atitude ou iniciativa, em ambientes que foram estruturados por uma lógica de protagonismo do homem nas relações sociais e técnicas dessas danças. Resta a elas o pagamento pelas danças com *personal dancer*, seja pela compra de fichas ou contratação por período de trabalho.

Infelizmente, durante todo o tempo da existência das danças em pares, o ensino dessa prática reforçou a ideia de que as mulheres não podem convidar os homens para dançar, entre outros aspectos que não atendem a autonomia da mulher para tomadas de decisão. O convite para uma dança também era exclusividade dos homens e a reflexão e indicações de possíveis mudanças desses comportamentos, também estará presente no decorrer dos capítulos que seguem nessa pesquisa, incluindo sobre ambientes para a construção de autonomias. Ressalta-se que para os homens não há a necessidade, em nenhum espaço de dança, de contratar ou necessitar de mulheres *personal dancer*, porque a eles é concedida a condição naturalizada de dançar quando e com quem quiserem.

3. ESTRATÉGIAS – O LUGAR DO CORPO E DA AUTONOMIA NO ENSINO DAS DANÇAS EM PARES

O ato de ensinar exigirá sempre de quem ensina múltiplas competências, e dentre elas, as que se situam nas dimensões técnicas, políticas e pedagógicas. Ensinar é convencer, é argumentar, é ampliar possibilidades de olhares, como também possibilidades de como fazer, de sentir, de extrapolar o senso comum
Rachel Mesquita

Momento de escolher quais exercícios e atividades serão trazidas para a aula, com intuito de, através destas, entregar o conteúdo que servirá para auxiliar quem aprende, a atingir os objetivos propostos e/ou pedidos.

Nesta parte, para discorrer sobre questões do ensino nas danças em pares, parte-se do pressuposto de que o corpo e a dança ocupam lugar central para o estudo de questões que se relacionam com contextos socioculturais ao se fundamentar em autoras como (CARTER; DESMOND; FOSTER, 1998) e, ao mesmo tempo, se parte da importância do feminismo especialmente por se entender que a dança incorpora uma das distinções subjetivas e sociais mais significativas em qualquer sociedade que é a de gênero (CARTER, 1998, p. 121).

Assim, depois de apresentar o contexto de existência destas danças que é imerso em uma história respaldada no machismo estrutural, conforme visto na parte 2 desta dissertação. Entendendo que o corpo é entrecruzado pelas relações de poder instaladas social e culturalmente afetando e sendo afetado por estas, se tornou importante discutir e dimensionar estes contextos com o ambiente de ensino das danças em pares. Para isto observou-se componentes presentes no ensino tradicional e, vislumbrou-se o espaço e a importância de outras práticas que têm tomado a atenção de alguns profissionais da área específica. Nesse sentido, alguns aspectos e componentes do ensino destas danças serão apresentados para se refletir sobre como se pode elaborar autonomia para as mulheres se pautando em pressupostos para um ensino que horizontalize as relações de poder entre os pares e que compartilhe protagonismos e tomadas de decisão.

Um exemplo de componente do ensino tradicional dos mais debatidos, atualmente nessas danças, é a condução guiada pelo homem que passa a ser questionada e contraposta por meio de estratégias que alteram o papel ou função de condução entre ambos ou ambas as pessoas do par (POLEZI; MARTINS, 2019; SANTOS, 2016; DALAZEN, 2011; WITTIMER, 2017; NUNES; FROEHLICH, 2016,

2017, 2018; LORANDI; MANCINI, 2019, 2020; SILVEIRA, 2012; PAZETTO; SAMWAYS, 2018; SILVEIRA; POLEZI, 2017; MAJEROWICZ; SILVEIRA, 2018; QUINTANILHA, 2016; SANTOS, 2019; MONTE, 2015; VECCHI, 2012). Esse componente da condução, assim como alguns outros, será visto pelo modo como desenvolve habilidades sensório-motoras se distinguindo entre habilidades desenvolvidas no corpo de quem conduz e no corpo de quem é conduzida/o. Esta perspectiva se pauta no lugar central do corpo e da dança e na compreensão de que a análise da dança ao examinar suas partes – que incluem os movimentos – para viabilizar uma determinada interpretação, é um requisito para qualquer que seja o interesse de discussão em dança (ADSHEAD, 1998).

Assim, esta parte desenvolve uma discussão sobre o ensino tradicional das danças em pares, apresentando componentes que podem ser mantidos e/ou ajustados a outros pressupostos como a produção e elaboração de autonomia para a mulher e para qualquer outra pessoa que dança em par, independente dos papéis desempenhados por uma ou outro. É nesse sentido que cabe mencionar aspectos relacionados ao aprendizado do corpo em movimento na sua relação com o espaço, e em relação a tomada de decisão e iniciativa que, também diz respeito a mulher dizer não, ao ser convidada para dançar em um salão ou sala de aula, ou à mulher se sentir confortável para convidar quem quiser para dançar, entre outros aspectos que podem parecer menos importantes, mas que como discutido nessa dissertação, necessitam ser habilitados nas práticas corporais e de dança para produzir autonomias.

Na sequência são discutidas algumas abordagens do ensino em dança de salão que sugerem práticas para o protagonismo da mulher nas danças em pares. Desdobra-se então, a reflexão para o ensino das danças de salão em Curitiba, capital paranaense onde a pesquisadora e autora desta dissertação atua há mais de 30 anos como artista, professora, coreógrafa e empreendedora.

3.1 – UM BREVE CONTEXTO SOBRE FEMINISMO E O LUGAR DO CORPO PARA A CONSTRUÇÃO DE AUTONOMIAS

Feminismo é a emancipação, autonomia e autossuficiência da mulher, pessoal, social e profissionalmente.

Mônicka Christi

Faz-se importante, no momento de elencar os exercícios que serão propostos, que sejam aplicados numa sequência de aprendizado gradual e crescente, onde aprendizes consigam compreender a proposta e quais objetivos estarão sendo trabalhados em cada uma das atividades apresentadas. Lembrar de contextualizar as escolhas e, sempre que possível, dividi-las com todas e todos.

Com o movimento feminista no século XIX, o comportamento das mulheres na sociedade contemporânea ocidental apresentou mudanças significativas na estrutura familiar, no mundo do trabalho, na política, na ciência, na escolaridade.

O feminismo teve origem no século XIX (embora ideias iluministas sobre liberdade e igualdade tenham inspirado escritos feministas no final do século XVIII). [...] O feminismo organizado refletiu novas ideias, avanços na educação de mulheres e também a percepção de que os direitos e o poder econômico dos homens estavam sobrepujando os das mulheres.[...]o feminismo recuou um pouco durante a primeira metade do século XX, para emergir nos anos 1960, fazendo um novo conjunto de exigências, incluindo maior igualdade no ambiente de trabalho. (STEARNS, 2013, p. 214)

Como um movimento político e social, apesar dos inúmeros preconceitos em relação ao feminismo, segundo Auad (2003), foi esse movimento que plantou a semente da emancipação da mulher pelo trabalho fora do lar, pela educação e pela participação em esferas públicas e políticas em geral. A união de feministas para Auad (2003), por mais diferentes que as feministas e seus movimentos⁵¹ sejam entre si, é pautada na certeza de que existe uma opressão específica a todas as mulheres, que se manifesta nas fábricas, escritórios, escolas, famílias, nas ruas e, em função disso, é um movimento que critica radicalmente o sistema político, social e econômico que vivemos, tendo como objetivo maior liberar mulheres e homens para uma vida mais autêntica e consciente.

⁵¹ Os movimentos feministas foram divididos por períodos históricos e chamados de *ondas*, por suas características de serem pautadas por fatores históricos que levantaram os movimentos e marcam conquistas que insurgiram mulheres na dominação dos debates. A bandeira do movimento feminista nasce no Séc. XIX quando acontece a primeira onda com a conquista do direito feminino ao voto marcada pelo livro *O segundo sexo* de Simone de Beauvoir (1949). A segunda onda é pautada com a publicação do livro *A mística feminina* de Betty Friedman (1963), que é uma análise do livro de Beauvoir. É quando o movimento feminista se junta a outras manifestações por direitos sociais e políticos, dando início à discussão sobre a distinção entre *sexo* e *gênero*. Segundo Auad (2003), desde 1975 estamos vivendo os reflexos da segunda onda feminista. A terceira onda acontece no início década de noventa, com o reconhecimento da pluralidade e diversidade de mulheres e o surgimento dos grupos punks femininos que rompem radicalmente com a estética feminina imposta, mais especificamente em 1989 com a introdução do conceito de *interseccionalidade* como forma de mostrar as diferentes identidades e a variedade de experiências de mulheres. Em meio a terceira onda Judith Butler apresenta *Problemas de gênero* (1990) com a teoria de gênero enquanto *performatividade*. (AUAD, 2003) e (FRANCHINI, 2017)

Como enfatiza Auad (2003, p. 87), essa opressão se expressa na cultura da sociedade por meio de músicas, jeitos de dançar, de vestir, de falar, e em como as pessoas pensam o que é o “certo” e o “errado” para homens e mulheres. Como se vê nas palavras da mesma autora, essas opressões se embrenham nas ações e práticas cotidianas, até mesmo nos modos de dançar e, é nesse sentido, que discutir práticas que desenvolvam autonomia para as mulheres nas danças em pares faz parte de um conjunto de ações necessárias para tratar da questão da autonomia da mulher em âmbito macrossocial e nas especificidades dessa dança. E para tanto, o desejo de subverter e transformar ideias e práticas instaladas para que mulheres e homens tenham liberdade de pensar e agir (AUAD, 2003) se estabelece para que conquistas não sejam um privilégio para mulheres visando uma suposta destruição dos homens e sim, que ao combater o machismo, o sexismo⁵², e a desvalorização da mulher e do feminino, mulheres e homens compartilhem o poder na sociedade (AUAD, 2003).

Partindo dessas premissas colocadas pela autora sobre o feminismo, é que se vislumbra nesta dissertação a equidade entre os pares na condução das danças e no tratamento à mulher durante os processos de convivência e nas dinâmicas de aulas e dos salões de baile, o que se traduziria em uma relação e ação que exercita a tomada de decisão para dançarinas ou estudantes. Entende-se, ainda, que essas práticas que compartilham papéis e iniciativas serão também frutíferas para os homens já que a responsabilidade de se dançar ‘bem’ não ficará apenas a encargo deles, assim como a oportunidade de se deixar ir à condução da outra pessoa poderá ser aproveitada pelos homens. O compartilhamento é uma premissa na proposta de divisão entre direitos e deveres, além de auxiliar nos processos de desconstrução de uma masculinidade tóxica estimulada e experienciada pelos homens, também nas danças em pares.

A proposta de práticas invertendo relações de comando e de iniciativas, inversão de condução, serve para que no corpo das mulheres se possa experimentar e corporalizar o que envolve as diferentes ações de condução, de escolher com quem se dança no salão entre outras ações; e, para isso devem haver espaços onde cada vez mais se compartilhem papéis, ao invés de se fixar modelos de relação. É

⁵² **Sexismo** é um tipo de preconceito ou discriminação que a pessoa sofre exclusivamente em função do sexo ou gênero. Sugerimos como exemplo o material disponível na página do Coletivo PAR. (https://www.instagram.com/tv/CIENjtZnitj/?utm_source=ig_web_copy_link)

buscando que o corpo possa sentir e aprender de outros modos, que se acredita que a inversão de papéis no ensino das danças em pares é também essencial no modo como aulas são conduzidas, repensando quais vozes, em sua maioria, direcionam as aulas entre outros aspectos.

Contudo, cabe reforçar como já brevemente apresentado, que os modelos dados nas danças de salão refletem a cultura e os modelos da sociedade que incluem o que se entendeu e se definiu como diferenças entre mulheres e homens que, por sinal, não são diferenças naturais e essenciais conforme Auad (2003, p. 58), porque são construídas por um conjunto de elementos que são trazidos como “verdades” pelas escolas, famílias, igrejas. E por mais que se considere que essas “verdades” já estão dadas quando nascemos, elas podem e devem ser questionadas e transformadas, enfatiza a autora, pois não cabe generalizar que mulheres são mais pacientes, delicadas, educadas ou mais caprichosas e tão pouco que se espere que apenas os homens tenham iniciativa, que sejam mais agressivos, ou pouco preocupados com aparência. Essas generalizações não contribuem para um acolhimento das diferenças que por ventura cada pessoa apresente, independentemente de ser homem ou mulher.

Outro aspecto que importa a essa pesquisa reforçar é esta memória que se instala no corpo, por vivenciar determinadas verdades ao longo da vida e por exercitar determinados papéis. É no corpo que ficam os registros das vivências e com isso se quer dizer que é no corpo que deve haver outras experiências de movimento, de espaço, de posição que toma um corpo em uma relação de iniciativa, de inversão ou no compartilhamento de relações de comando e de poder, etc. Nesse sentido, a feminista norte americana Gill Wright Miller (2019) apresenta uma epistemologia somática afirmando que: “Nossos próprios corpos são pontos de partida óbvios para sentir nossas respostas, mudando nossas posições e ouvindo ativamente os outros” (p. 69). Pautada em sistemas de estudo sobre o corpo e mente como o *Body-Mind Centering*^{sm53} e a Análise de Movimento de Laban⁵⁴ e ao longo de décadas de aplicação dessas duas teorias somáticas, a epistemologia somática integra como menciona Miller (2019, p. 70):

⁵³ **Body-Mind Centering**sm, segundo Adriana Almeida Paes (2008, p.140) é um “[...] método pertencente à área da Educação Somática e Terapia Somática, investiga fundamentalmente, a comunicação entre o corpo e a mente através da articulação dos diferentes sistemas corporais[...]”.

⁵⁴ Sistema de estudo, análise e de descrição do movimento humano desenvolvido por Rudolf Von Laban (1879-1958), no início do Século XX.

[...] as células como indicadores micros das relações macros; o desenvolvimento do movimento como blocos de construção de nossas tradições de “eus” dependentes para “eus” independentes e, a percepção como a expansão das escolhas disponíveis, tanto para nós como para nossos colaboradores de pesquisa [...].

Como a autora descreve, a partir dos métodos que embasam seu trabalho em relação ao corpo, há o balanço do *self* por meio do estudo da embriologia das células e dos sistemas corporais:

[...] fornecem um modelo para a diversidade, para a expansão e para as diferenças de perspectiva; ela nos dá maneiras de “ler” e de sermos “lidos”, a fim de encontrar ressonância com os outros. Dentro de um corpo celular, as várias organelas são codependentes e cooperativas. O próprio fato de trabalharem umas com as outras, respeitando e confiando nas diferentes contribuições que cada uma faz, é uma indicação de que somos construídos para cooperar. (2019, p. 71)

Este é apenas um dos fundamentos de Miller sobre o entendimento de epistemologia somática a qual ela propõe como caminho para as feministas que deixaram de lado a experiência do corpo. Seu artigo *Feminismo e práxis somática* sintetiza um breve histórico sobre como o corpo foi sendo entendido e assimilado ou não, ao longo do movimento feminista, enfatizando o pioneirismo de Elizabeth Grosz com o livro *Volatile Bodies*, de 1994 para a teoria do corpo feminista (MILLER, 2019):

Sua abordagem considerou o “de dentro para fora” e o “de fora para dentro”, e ela reconheceu corretamente topografias, indicando que “o próprio corpo de uma pessoa [...] é um lugar de onde tanto a percepção externa quanto a interna podem brotar (p. 37) Grosz concluiu que o “corpo” teorizado era inabalavelmente masculino. Ela se voltou, então, às experiências femininas (essencializadas) – menstruação, gravidez, parto, lactação, menopausa – para lançar as bases de uma abordagem de corporeidade centrada no corpo. (MILLER, 2019, p. 67)

Outra feminista que, segundo Miller (2019) considerou o corpo foi a belga Luce Irigaray: “Ela inaugurou uma escuta do corpo e seus modos de agência dentro da escrita feminina. Vê-se o ensaio de Irigaray como um precursor da investigação somática, o que fica patente em seu texto por passagens como ‘os dois lábios beijando dois lábios: a abertura é nossa novamente’ (IRIGARAY, 1985, *apud* MILLER, 2019, p. 66).

De outro modo, porém, se pautando na experiência do corpo, Miller (2019) propõe o exercício de se mover lado a lado junto a outra pessoa por algum tempo para verificar como se sente, no corpo, e depois se separar para sentir o que se dá

[...] à medida que as perguntas se tornam mais pertinentes, a raças, classes, gêneros, nacionalidades e etnias, ou seja, identidades. Em outras palavras, perdemos informações valiosas quando permitimos que as concepções feministas baseiem-se na posição sociopolítica desse corpo da *Gestalt* (avaliado, analisado e argumentado), em vez do corpo somático (reconhecido, escutado, ouvido). (MILLER, 2019, p. 68-69)

Dessa breve apresentação sobre os pressupostos feministas por equiparação de direitos para mulheres têm-se essa discussão pertinente sobre o lugar do corpo, no sentido da experiência das mulheres, a ser considerada, tanto na escrita, quanto no modo como se sentem em relação ao que vivenciam. O que dizer, por exemplo quando nos coloca Auad (2003, p. 23), que toda subordinação econômica e psicológica das mulheres não foi constituída no decorrer dos séculos a partir de "dados biológicos irrefutáveis que comprovassem a fragilidade das mulheres", mas sim o contrário, que "as características biológicas das mulheres é que foram associadas à inferioridade"? Esse é um exemplo de como se corporalizam auto imagem e percepção de si, – como características que se dão no corpo a partir do que se ouve, se vive e se pratica.

Nesse sentido, cabe a esta pesquisa lembrar que a autonomia da mulher para dançar em pares diz respeito a ter a oportunidade proporcionada pelos ambientes destas danças para sentirem diferente seu dançar, isso porque, só agindo no papel da condução e da iniciativa é que poderão de fato experimentar motora e sensorialmente este outro papel, que ainda, na maioria das vezes é direcionado por um homem. Há um universo de possibilidades a serem praticadas na troca e inversão de papéis.

Por hora, fica evidenciado que nossas histórias corporais passadas influenciam nossos modos de perceber, hoje, o que podemos ou não fazer e sentir. Como reforça Miller (2019, p. 70):

Pesquisadoras feministas que investigam consciência social, justiça e mudança têm algo tangível a ganhar, ao incluir uma investigação dos vieses inerentes em nossos próprios corpos. Procuramos não só aderir às práticas disciplinares e éticas aceitas, nomear nossas posições político-culturais e manter uma flexibilidade não-essencial descentralizada, mas também desvendar por que nos sentimos e pensamos, de certa forma, de modo que nossas experiências passadas e o que elas têm escrito no corpo possa ser conscientemente dirigido em nossas interações cotidianas.

Ainda há outro aspecto do feminismo que importa ressaltar, no que se articula a defesa e promoção dos direitos humanos. Para Maria Victoria Benevides, no Capítulo de Apresentação de Auad (2003, p. 10): “Sem os direitos das mulheres,

não existem os direitos humanos”, assim como para a autora enquanto houver a inferioridade da mulher, não haverá o fim das desigualdades outras como a econômica e de classes sociais, especialmente entre ricos e pobres e a da discriminação sexual, por exemplo. A discriminação de qualquer ordem, seja de raça, de gênero ou de classe, afeta eticamente qualquer uma das outras. Demorou para que o movimento feminista se caracterizasse como "ação política" (AUAD, 2003, p. 43):

Não basta apenas querer um mundo no qual não existam ricos e pobres. É necessário querer também um mundo em que a desigualdade entre homens e mulheres não exista. Simplesmente não há o fim da sociedade de classes sem o fim da inferioridade das mulheres e sem o fim da desvalorização das características consideradas femininas. Mas isso não foi percebido nos tempos da Revolução Francesa, assim como muitas pessoas ainda hoje não o perceberam.

E esse é um dos aspectos que torna a educação primordial para gerar mudanças efetivas na sociedade. Para Auad (2003) é preciso que haja transformações profundas na educação de adultos e crianças, mulheres e homens, dentro e fora da escola e menciona (2019, p. 92) que a inglesa Mary Wollstonecraft escreveu *Defesa dos direitos da mulher*, em 1792 e "Ela afirma que existem diferenças entre meninos e meninas, mas que a inferioridade da mulher nada mais é do que fruto da educação". Propõe "igualdade na formação intelectual e no desenvolvimento físico entre os sexos". Auad (2003, p. 93) oferece outro exemplo quando menciona que a italiana Elena Belotti escreveu *Educar para a submissão: o descondicionamento da mulher*, em 1973, onde relata situações ocorridas no meio familiar e escolar, percebendo como as meninas são ensinadas desde pequenas a **serem submissas, passivas, obedientes** e nada contestadoras ou críticas. Mostra como o modelo de 'boa menina' pode transformar as mulheres que o seguem em um grande grupo inferiorizado na sociedade, com menos oportunidade de expressão, criatividade e liberdade que os homens.

Esta dissertação não tem a intenção de discutir o feminismo em profundidade, mas o de entender que é no século XX que o movimento adquire característica de ação política, com um discurso próprio sobre a luta das mulheres, segundo Auad (2003) e, com o passar do tempo e o avanço das conquistas, o pensamento aristotélico de que a mulher seria um "homem inacabado" perde força e as mulheres passam a ter outra percepção e postura incluindo a de não permitir serem coagidas, diante do controle social imposto. Parte das conquistas do

feminismo é que as mulheres têm lutado em movimentos sociais por lutas de outras ordens fortalecendo a sociedade como um todo em conquistas pelos direitos humanos e sociais de outros grupos. A frase 'meu corpo é meu' foi usada como *slogan* de campanha de movimentos feministas na década de 1970 e trouxe grandes transformações, exigindo "proteção à liberdade das mulheres em tomar decisões de acordo com a sua autonomia da vontade e não meramente por coação diante do controle social" (ALECRIM; SILVA; ARAÚJO, 2014, p. 164). A mulher vem lutando pela sua liberdade por meio de manifestações e protagonizando movimentos sociais desde o século passado, brigando pelo direito à liberdade e trazendo para a discussão, temas como contraceptivos, direito a esterilização, autonomia sobre seu próprio corpo, dentre outras.

Não há dúvidas sobre conquistas, contudo há muito ainda a ser trabalhado, a ver. Segundo Auad (2003, p. 15) "Existem concepções sobre as mulheres que foram se modificando com o passar do tempo, mas por outro lado, muitas ideias antigas sobre as mulheres permanecem como há muitos anos, apenas mudaram os termos"; e do mesmo modo que nos séculos IV e V, as mulheres foram rigorosamente excluídas da vida pública e confinadas no interior das casas; a autora enfatiza que é importante notar que essa ideia ainda é presente na nossa sociedade. Em 1950 as mulheres lideraram um movimento importante para a reformulação do Código Civil do governo Vargas, onde constava que, "ao casar, a mulher renunciava da sua capacidade plena de ser mulher" (ALECRIM; SILVA; ARAUJO, 2014, p. 165), o que quer que seja que isso signifique.

No decorrer dos tempos, obstáculos foram sendo rompidos e preconceitos derrubados, a mulher conquistou direito ao voto, ao trabalho, à participação familiar efetiva e, sobretudo, o direito de ter dignidade, de ter garantido seus direitos fundamentais e de serem vistas como um todo e não um fragmento. (ALECRIM; SILVA; ARAUJO, 2014, p. 165)

Os reflexos que esses pensamentos causaram na sociedade como um todo e, conseqüentemente nas atividades sociais como a dança de salão, provavelmente ficaram para trás. Portanto, a mulher que dança hoje não é mais a 'mesma' mulher do início das danças de casais, nem do Renascimento das danças da corte, nem dos anos 60 e 70, com o surgimento de uma identidade mais definida, do que seria a dança de salão no Brasil. Quando existe um código que determina que mulheres devem renunciar à plenitude de ser mulher ao se casar, remete aos códigos de conduta da dança de salão que foram baseados nesses códigos civis, exigindo às

mulheres que dançam em pares, que renunciem também aos seus direitos de aprender na plenitude os passos, papéis e linguagens no ensino das danças de salão, assim como abdicar dos direitos de convidarem quem quiser, negar uma dança quando assim desejar, vestir-se conforme sua vontade e conforto, ou desempenhar funções/papéis como bem entender nos ambientes de bailes. Vale refletir, também, se a dança de salão em si, ou as pessoas que compõem essa comunidade, não sejam tão ou mais responsáveis pela elaboração e manutenção destas condutas, uma vez que já deu tempo de perceber e promover mudanças bem mais significativas, enquanto vê-se nos ambientes das danças em pares o fortalecimento destas regras sociais.

Uma boa parcela de mulheres hoje têm independência (financeira, principalmente) e busca autonomia na vida; porque a mensagem dentro das relações nas danças em pares deveria ser contrária a isso? Ou mesmo, porque não seria pró ativa a esse discurso? Se uma mulher busca no seu dia a dia atividades e recursos para desenvolver, fortalecer e firmar suas independências (financeira, emocional, profissional) e conquistar autonomia, a sociedade onde vivem essas mulheres se reformula e discute as possibilidades para que isso proceda, que haja essa adequação. A dança de salão como dança social certamente recebe os reflexos desses fatores históricos, precisando, então, refletir e se reinventar como atividade (através da classe) para receber e atender homens e mulheres que estejam em busca dessa perspectiva de aprendizado e as relações dentro/a partir dele: "Será que uma proposta de ensino diferenciada seria capaz de alterar o pensamento dos praticantes da dança de salão acerca destes papéis, e, quem sabe criar uma nova forma de comunicação entre os pares?" (MONTE, 2015, p. 2). Quantas mulheres, casadas ou não, renunciaram ao desejo/vontade/sonho de dançar em pares ou mesmo apreciar as danças de salão, porque seus maridos/companheiros/namorados não dançam e não se dispõem a acompanhá-las em bailes ou festas de danças de salão? Espera-se que este tempo esteja no fim. Esta dissertação contribui para a reflexão sobre as oportunidades que o desenvolvimento da autonomia oferece às mulheres que dançam em pares.

Cabe, contudo ressaltar que o principal desejo que faz com que as mulheres se organizem e lutem, é o desejo de condições dignas de se viver (AUAD, 2003), repensar e propor outros modos de organizar as danças em pares, na relação mulher e homem é parte desse processo de reflexão enquanto sociedade e prática

de interação entre pessoas, somadas à necessidade de ambientes que também eduquem e formem cidadãos e cidadãs. Articulando estas necessidades mencionadas com autonomia (VIEIRA, 2006, p. 19):

O que necessitamos agora, para tentar garantir isso que chamamos *qualidade de vida*, é ainda tentar produzir *autonomia* e *memória*, que possam manter nossa permanência, compatível ao nível de complexidade natural adequada ao ser humano (que na maioria das vezes as pessoas não atingem, limitando-se a sobreviver quando possível).

Assim, as mulheres não apenas estão lá agindo, obviamente, quando dançam ao serem conduzidas por homens, estão também prontas a tomarem iniciativas e a contribuir com novos caminhos por onde as danças em pares podem seguir. Porém, sobre o que mais é necessário discutir e relembrar, como parte dos desafios desses outros passos em direção a uma dança de relações equânimes? Além da possibilidade do constrangimento ao manifestar a vontade de propor os movimentos numa dança que também é sua, a mulher ainda precisa enfrentar o sexismo que se manifesta até em situações mais comuns de bailes:

[...] convidei uma de minhas amigas para dançar. Não precisamos de muito tempo juntas no meio no salão para que celulares começassem a gravar o grande acontecimento que era uma mulher conduzindo outra mulher, de forma eficiente e segura. Após a nossa dança, uma participante do baile comentou com minha amiga “você e sua namorada dançam muito bem juntas”. Em seguida, quando me aproximei da conversa ela se direcionou a mim e completou “você dança muito bem como homem, inclusive meus amigos estão intimidados depois de ver vocês dançarem”. Uma simples dança, menos de 3 minutos dentro do baile, eu ganhei novo gênero e nova sexualidade somente por conduzir muito bem minha amiga. Lembrando que o “muito bem” foi substituído pelo adjetivo e também gênero “homem”, o mesmo gênero que parece não conseguir lidar com a tal situação a ponto de não querer mais dançar, já que uma mulher pareceu ser melhor que eles na função que os cabia exercer. (SANTOS, 2019, p. 48)

A autora relata situações que presenciou em ambientes sociais de dança, mais especificamente em baile de forró na cidade de São Paulo, onde foi com suas alunas para uma prática sobre iniciativas de mulheres em bailes. Uma delas ao ser convidada por um homem para dançar, propôs que ela estivesse no abraço de condutora, posição comumente relacionada ao homem na dança em pares e a reação imediata do rapaz foi de espanto e argumentando que "mulher não pode conduzir, quem faz isso é o homem", abandonando a referida aluna na pista, por ter proposto uma inversão dos papéis naquela dança (SANTOS, 2019, p. 49).

Esse movimento feminista nas danças de salão, mais especificamente nos ambientes de forró nos relatos acima, tem sido formado por mulheres críticas e

questionadoras que não se encaixam nos modelos de passividade que se imagina e espera. Sendo o feminismo um grupo composto por mulheres que criticam o sistema político, social e econômico que lhes impõe, seu objetivo maior é emancipar mulheres e homens para uma vida de convivência autêntica e conscienciosa: "O feminismo não é privilégio para as mulheres e destruição para os homens. A luta feminista combate o machismo e o sexismo, a desvalorização das mulheres e do que é feminino, mas não combate os homens" (AUAD, 2003, p. 14). O feminismo busca que mulheres e homens compartilhem poder na sociedade.

3.2 – O LUGAR DO CORPO E DO MOVIMENTO NO ENSINO EM DANÇA

*Por mais belo que possa parecer, nada que te subjugué,
te tolha os movimentos do corpo e da alma pode ser bom.
Todo o ser aprisionado busca libertação e um dia a encontrará.*
Elis Regina Dias

Em propostas mais abertas, cada etapa dos procedimentos de aula são acordados e discutidos entre quem ensina e quem aprende, antes e depois de cada aplicação. Assim, pode-se avaliar a cada etapa dos procedimentos o que está fazendo sentido ou não, as dificuldades apontadas e se os objetivos estão sendo atingidos. Faz parte das estratégias o levantamento por feedback.

Torna-se necessário recortar, para discutir aspectos do ensino nas danças em pares, que olhar para o corpo em movimento nas danças é um meio de se estudar e discutir temáticas e questões como as abrangidas nesta dissertação e, portanto, a afirmação de Fortin (2003, p. 162) se torna fundamental para o desenvolvimento deste Capítulo: “o corpo em movimento constitui a própria matéria da dança [...] As inscrições corporais de sua arte se empregam em sua identidade e os acompanham em sua vida de todos os dias, [...]”.

Sobre uma perspectiva histórica de aspectos sobre o ensino em dança, na Renascença, segundo Carter (1998), a dança foi praticada e estudada, também teoricamente – mesmo que isso ocorresse de modo esporádico. No final do século XIX, a moral Vitoriana se colocou contra a dança, dificultando o desenvolvimento de uma literatura sólida para a área. Parte desse olhar moral de desconfiança sobre a dança recai em fatores como a natureza ser entendida e mais relacionada a uma

atividade do corpo e não da mente, dado ao dualismo ocidental que se pauta em uma visão dicotomizada entre corpo e pensamento.

Porém, Carter (1998, p. 1) apresenta outro aspecto que em muito se relaciona a discussão desta dissertação: “[...] sua população de mulheres que predominantemente performam e baixo status resultante; o caráter moral duvidoso de qualquer prática que não envolva apenas as mulheres, mas foque especificamente sobre seus corpos [...]”⁵⁵ (tradução nossa). Como se percebe, a materialidade dos corpos e dos movimentos nas danças – e há que se repensar em relação ao seu ensino – está substanciada por diferenciações que corpos apresentam em categorias como gênero, raça além de nacionalidade e etnicidade, por exemplo.

Ainda, no período do Renascimento, Carter (1998, p. 1) informa que a Dança não era apenas praticada e, sim estudada por outros parâmetros “[...] tal como a sua função social; sua base anatômica; seu valor educacional; os problemas e potencialidades de sua estética e a base teórica de sua técnica de execução.”⁵⁶ (tradução nossa). Ao refletir sobre os aspectos apresentados pela autora (1998), se reconhecem algumas das disciplinas que se relacionam ao estudo e, portanto, ao ensino da dança como a anatomia como um olhar para a organização estrutural do corpo humano; como o valor do aprendizado das danças para a educação de uma pessoa; como os aspectos técnicos e, nesse sentido, das técnicas que cada dança desenvolve relacionada ao movimento do corpo e domínio corporal; as questões e potenciais estéticos de cada dança e, sobre a função social das danças.

É importante, contudo, mencionar que não se irá abarcar todas estas questões nesta Dissertação, sendo sim, necessário, enfatizar como o corpo, o movimento humano e técnico e a estética das danças estão interconectados com os contextos socioculturais, sendo fundamental refletir em como algumas destas relações se estabelecem no ensino das danças em pares. Para Carter (1998, p. 121): “[...] no nível mais fundamental de análise, gênero na dança e cultura são a mesma coisa.”⁵⁷ (tradução nossa). Ressalta-se que repensar o ensino das danças

⁵⁵ “[...] its population of predominantly women performers and resultant low status; the dubious moral character of any practice which not only involves women but also focuses specifically on their bodies [...]”

⁵⁶ “[...] such as its social function; its anatomical basis; its educational value; the problems and potential of its aesthetics and the theoretical basis of its performance technique.”

⁵⁷ “[...] at the most fundamental level of analysis, dance gender and culture are one and the same thing.”

em pares, requer então repensar o lugar de importância do corpo e do movimento enquanto se aprende a dançar e o modo como corpo e movimento em dança são exercitados e repetidos em relação aos desafios de gênero e de raça, por exemplo.

De um outro modo, se reforça por meio de autoras como Desmond (1997), p. 160)⁵⁸ a defesa pela importância da textualidade do corpo em movimento. Esta concepção se aproxima do que foi apresentado por Miller (2019) – de que nossas experiências passadas e o que elas têm escrito no corpo se relacionam com nossas interações cotidianas –, devendo-se acrescentar sua ênfase no fato de que as danças representam identidades sociais em suas configurações pelas diferenças do corpo que incluem categorias das mais desafiantes como as de raça, de gênero, entre outras:

Também defendi uma maior atenção ao movimento como um texto social primário e não secundário, de imensa importância e tremendo desafio. Se pretendemos expandir as humanidades agora para incluir 'o corpo' como texto, certamente deveríamos incluir nesse novo sentido de textualidade corpos em movimento, dos quais a dança representa uma das dimensões mais codificadas, difundidas e intensamente afetivas. E porque muitas das nossas categorias de identidade mais explosivas e tenazes são mapeadas em diferenças corporais, incluindo raça, gênero, mas se expandindo um deslizamento contínuo de categorias para incluir etnia e nacionalidade e até sexualidade, não devemos ignorar as formas em que a dança sinaliza e representa identidades sociais em todas as suas configurações em constante mudança (tradução nossa). (DESMOND, 1997, p. 160)

Desse modo, acredita-se que ao levantar algumas das habilidades sensório-motoras desenvolvidas no ensino das danças em pares será possível contribuir para um redimensionamento, em propostas de ensino, de alguns aspectos que equilibrem e equiparem, durante as experiências de aprendizado, o lugar de autonomia e protagonismo da mulher, em relação ao de seu/sua par. Requer-se para tanto, que ocorra uma mudança de referencial e de paradigma que gere nos ambientes de ensino, a elaboração dessa autonomia que se dará por meio da experiência do corpo nas inter-relações com o uso do espaço, no aprendizado dos movimentos e

⁵⁸ *"I have also argued for increased attention to movement as a primary not a secondary social text, one of the immense importance and tremendous challenge. If we are to expand the humanities now to include 'the body' as text, surely we should include in that new sense of textuality bodies in motion, of which dance represents one of the most highly codified, widespread and intensively affective dimensions. And because so many our most explosive and most tenacious categories of identity are mapped onto bodily difference, including race, gender, but expanding though a continue slippage of categories to include ethnicity and nationality and even sexuality as well, we should not ignore the ways in which dance signals and enacts social identities in all their continually changing configurations."*

nas ações que convidam a tomada de decisão e ao posicionamento da mulher nas aulas e nos bailes.

Como ressalta Fortin (2003, p. 162) sobre como as práticas corporais delineiam condições sociais ao reforçar a ideia de que as relações de poder sofrem alteração em decorrência das fontes de saber: “Assim, abordo as diferentes formas de práticas corporais como fonte possível, tanto de opressão quanto de emancipação”. E é focando nesse aspecto que apresenta Fortin (2003), que se torna necessário observar alguns modos que embasam o ensino das danças em pares.

3.2.1 – Ensinos em danças de salão

Com o surgimento de escolas de dança, o sistema de ensino aplicado no ballet clássico acabou sendo trazido para o ensino da dança de salão, criando uma forma padronizada de se ensinar e, conseqüentemente, de se dançar. Relatos de aulas de danças de salão dadas ao som de piano, faladas em francês e com 'chicotinho' na mão são marcas desse início do ensino das danças em pares no país, reflexo da rigorosa gestão trazida da suíça (GRANGEIRO, 2014). Os primeiros professores de danças de salão que surgiram no Brasil eram europeus que vieram para ensinar conduta social à nobreza brasileira, o que incluiria a dança do baile, conforme acontecia na Europa (PONTES, 2011).

Como enfatiza Carter (1998), normas de conduta do Renascimento Europeu, vieram integradas ao ensino das danças por meio dos passos e de outros aspectos a serem seguidos conforme os seus mestres ensinavam a denominada performance da etiqueta (CARTER, 1998, p. 1): “[...] nas cortes da Inglaterra de Tudor e no renascimento europeu, a habilidade de dançar era um atributo vital e os mestres da dança disseminavam formalmente os passos, padrões e etiqueta social e de desempenho essencial.”⁵⁹ (tradução nossa)

A etiqueta está relacionada ao histórico das danças de salão não só no Brasil, mas na sua origem também, como apresentado na parte 2. O ensino desta dança que era praticada nos eventos sociais da nobreza, da elite brasileira também composta por europeus migrados/trazidos para o Brasil era parte do código de

⁵⁹ “[...] in the courts of Tudor England and the European renaissance, skill at dancing was a vital attribute and dancing masters formally disseminated the steps, patterns and essential social and performance etiquette.”

conduta para um 'bom comportamento social'. A primeira escola de dança de salão do país que se tem registro (GRANGEIRO, 2014, 76) recebeu o nome de 'Escola de Dança e Boas Maneiras', o que evidencia intenções e propósitos. Foi em São Paulo no ano de 1915 e trouxe "toda rigidez das danças europeias sem nenhuma raiz brasileira", impondo, inclusive, maneiras de se vestir e se portar: "Para frequentar as aulas os alunos precisavam estar com unhas limpas e só podiam entrar de terno e gravata" (GRANGEIRO, 2014, p. 76).

Conforme Onuki (2011, p. 153), foram os menestréis e trovadores, quase ao final da Idade Média, que difundiram a dança aos nobres:

Com isso, floresceram as danças de salão e teve início uma nova forma de manifestação: as danças ligadas à diversão e à etiqueta, sem estar necessariamente conectada a um evento religioso ou místico. É nas cortes que surgem os primeiros professores de dança, e as habilidades de dançar estavam entre aquelas que qualificavam o indivíduo a fazer parte do grupo social ao qual pertencia por nascimento.

Sendo uma dança social, as danças de salão reproduzem em suas estruturas, muitas das concepções trazidas pelo patriarcado e, uma vez que historicamente é determinada aos homens a condição de provedor e de detentor dos saberes, responsável único pelas tomadas de decisão, compreende-se que o processo de ensino nestas danças e em suas práticas acabam por repetir esses padrões de entendimento e de relacionamento entre homens e mulheres. Assim, mesmo quando Polezi e Pacheco (2019) apresentam os incômodos, ainda presentes, em papéis de gêneros e funções estabelecidas nas danças em pares e sobre como isto têm reverberado em algumas falas de professoras e professores, é ainda possível de se perceber que, apesar de alguns esforços, identificam-se palavras e expressões que reforçam os estereótipos sobre *dama* e *cavalheiro* nas danças em pares:

Apesar dos esforços em escapar e criar um outro lugar de ocupação para a mulher-dama dentro da dança de salão, nota-se que essas mulheres continuam enredadas dentro dos estereótipos tradicionais de gênero que são refletidos na dança de salão. Os discursos são muito fortes e sedutores, sendo difícil romper um ideário de mulher-dama e homem-cavalheiro. Assim, muitas dessas iniciativas sequer chegam a escapar-fissurar o aparelho de estado, mostrando que fraturar o sistema e o imaginário da mulher-dama é complexo e está sendo constantemente capturado para manutenção dos mesmos papéis na dança de salão. (POLEZI; PACHECO, 2019, p. 236-237)

Para se ter ideia de até onde estas relações podem se desdobrar, em Strack (2016) a autora relata o quanto se tornaram frequentes as discussões entre casais durante as aulas de dança de salão, pois na falta de segurança e autonomia das mulheres, os homens sentem-se no direito de tomar todas as decisões sobre os movimentos, aproveitamento musical, deslocamentos e qualquer outra execução durante a dança. Quando a mulher tem alguma iniciativa à parte do comando do seu par, quase sempre é questionada pela sua 'teimosia' reforçando que, para dançar bem, destina-se à mulher a obediência, informação que se repete sobre a ideia de que a *boa dama* é aquela que **não pensa**. Diante desse pensamento que por vezes ainda perdura, torna-se mais trabalhoso ensinar uma mulher a dançar visando o desenvolvimento de sua autonomia e que tenha menos dependência de seus pares sobre seu corpo e suas movimentações. Performar papéis estabelecidos para cada gênero é o ponto chave para se dedicar e lançar um novo olhar a partir do que se vê ainda reforçado, constantemente no ensino tradicional das danças de salão.

Para melhor compreensão da dinâmica de como a Dança de Salão tradicional funciona, é possível imaginar a condução e resposta de um passo como se fossem códigos ou peças com um dispositivo de encaixe único, e que o detentor da peça que deve ser encaixada, e que corresponde a um passo x, seja somente o cavalheiro. Para cada passo, figura e sequências existem conduções específicas às quais devem obter a resposta adequada da dama, assim ela só precisa oferecer a peça correta para o encaixe da peça/código que o cavalheiro deseja fixar. Nesse tipo de interação, apenas os cavalheiros escolhem as peças que querem utilizar e se, porventura, o código doador do cavalheiro não encaixa no código receptor da dama, a dança não acontece. Por isso que, na Dança de Salão, entendemos as damas como sendo passivas e os cavalheiros ativos no processo de ensino/aprendizagem da dança. (MONTEIRO, 2017, p. 20)

Nesse sentido, Fortin (2003, p. 167) enfatiza que “Cada técnica de dança constrói um corpo específico e especializado, que representa a visão estética de dança de um dado coreógrafo ou de uma tradição”. Esta reflexão de Sylvie Fortin (2003) que será retomada mais adiante sob outra perspectiva, reforça a necessidade de olhar para quais construções de corpo e de técnica se mantêm pelas tradições estéticas e mesmo, do ensino de uma dança.

Ressalta-se mais uma vez nessa escrita, que é correto dizer que houveram avanços na estrutura da sociedade referente às relações e condições de gênero, assim como no pensamento sobre as danças sociais em pares, mas cabe questionar se o ensino destas danças acompanha essas reflexões, rupturas e revisões tão necessárias. Se a sociedade está constantemente mudando, revendo esses valores

e comportamentos, não faz sentido que nas danças de salão, como danças sociais sejam reformulados os processos de fazer e de ensinar as danças em pares? Em virtude do aqui exposto é que se pretende verificar mais pontualmente o que está implícito no ensino tradicional das danças em pares.

3.2.2 – O Ensino tradicional nas danças de salão

Ensino tradicional como explicitado no início desta Dissertação, diz respeito a uma espécie de carga 'genética' da dança que é carregada e ensinada desde o Renascimento como já mencionado neste capítulo, com rígidas regras de execução e de comportamento, que incluem o uso de roupas 'adequadas' para cada ocasião e gênero (GRANGEIRO, 2014).

Com a noção de ensino tradicional há a predominância de um ensino voltado à transmissão de passos e sequências prontas, pré-estabelecidas por alguém, considerando apenas a perspectiva técnica e estética das pessoas que praticam essa atividade. Ao que reforça (WITTMER, 2017, p. 9) sobre o ensino de métodos tradicionais que ensinam "passos e caminhos já preconcebidos, que limitam a expressividade corporal do aluno e deixam a dança transformar-se em sequências coreográficas".

Esta perspectiva da transmissão de passos e de sequência de passos está relacionada àquele modelo de aula na qual o professor e a professora ensinam do mesmo jeito que aprenderam, sem questionar, duvidar, subverter os ensinamentos de seus 'mestres' e 'mestras', como reforça Fortin (2003, p.163): "A maioria dos professores e professoras ensina da forma como aprendeu, e as atitudes e comportamentos se *perpetuam* de geração em geração, o que *perpetua* um certo *status quo* no ensino".

Nessa mesma lógica, trata-se de um ensino que diferencia o certo do errado; prima pela execução técnica e pela estética do movimento, que ainda utiliza o espelho como referência de frente para o corpo se posicionar e aprender copiando. Para que a aula seja desenvolvida, o professor e a professora executam os movimentos de frente para o espelho, cada um fazendo os passos referentes aos seus papéis de *dama* e de *cavalheiro*, que se mantêm como modelo único de dinâmica relacional entre os pares, ou condutor/conduzida e conduzido/conduzida. Estudantes praticantes se posicionam atrás do professor e/ou professora

executando os mesmos movimentos, ao mesmo tempo, tentando fazer com a mesma qualidade e querendo o mesmo resultado. Vê-se nessa análise dos aspectos considerados em uma aula tradicional de ensino de danças em pares, uma preocupação voltada a aparência e a representação do corpo por meio de um aprendizado mais rígido, baseado em repetições e mecânicas de movimentos.

Quanto a este aspecto das aparências, Sylvie Fortin (2003) ao desenvolver o artigo *Transformações de práticas de dança* discute a necessidade de revisão de metodologias para que enfatizem as experiências do corpo, se concentrando na qualidade do que é vivenciado e, não, apenas na representação do corpo que prioriza a aparência exterior dos movimentos nas danças. É aí que a autora (FORTIN, 2003, p. 163) considera uma diferença importante entre a relação da tradição no ensino da dança e dos processos artísticos e de criação: “No ensino da dança, a tradição é uma fonte muito importante de saber. É interessante notar que a criação coreográfica evoluiu por rupturas sucessivas com as obras estéticas anteriores, enquanto que o ensino permaneceu fiel em grande parte aos usos e costumes da tradição”. Cabe questionar, como a tradição no ensino das danças em pares não ficou limitada e ao mesmo tempo limitou as possibilidades artísticas destas mesmas danças? Partindo deste questionamento, a autonomia parece não ser contemplada nem parece ser uma preocupação para se ensinar a dançar em pares, quando os métodos são ainda pautados apenas por pressupostos do ensino tradicional.

Mesmo com a perspectiva de que as mulheres são a parte passiva na relação das danças em pares, que elas ficam dependentes das escolhas e decisões dos homens, importante entender que, mesmo nessa condição, existem ações que não anulam ou invalidam a participação de mulheres nestas danças, seja em reação, em execução, ou em resposta aos estímulos e propostas recebidas (POLEZI; PACHECO, 2019).

Dependendo de como a mulher se relaciona com a sua dança e a desenvolve nessa relação com o par, ela vai afetar o resultado final dessa dança, seja no baile, seja numa competição, ainda que pareça ser uma limitação em comparação com as inúmeras formas de que uma mulher possa participar nas danças em pares. Ela [a mulher] não é tão passiva a ponto de que, dela, nada dependa para dar certo.

Como essa comunicação não se dá de forma compartilhada, mas apenas um do par direcionando e o outro somente recebendo, por mais que tenha ação, revela-se um ensino onde os papéis e funções já vêm pré-estabelecidos, sem a possibilidade de liberdade, ou escolha da troca de papéis, ou funções. Esta é uma questão prioritária para a discussão desta dissertação, como já exposto, tendo em vista que para se desenvolver autonomia é necessário haver experiências que gerem, ao longo do tempo, memória como algo que capacita um corpo para solucionar e decidir questões e situações.

Para além da discussão sobre a livre escolha de papéis e/ou funções a serem trabalhadas, aprendidas e desenvolvidas em salas de aula do ensino das danças em pares, refletindo nos ambientes de práticas e nas relações entre os pares, acredita-se que a possibilidade da mulher ou quem quer que esteja na condição de conduzido/a, possa usar da sua autonomia para também interferir e propor durante a dança sem a necessidade da inversão dos papéis. A dificuldade para se pensar esse modelo de proposta, provavelmente se dá pela perspectiva binária que se têm, não somente nas relações e pensamentos referentes às danças de salão, mas em praticamente tudo já construído e constituído na sociedade. Como os métodos tradicionais de ensino-aprendizagem seguem apresentando estratégias de ensino pensadas e aplicadas para o *cavalheiro*, os movimentos, as contagens, os deslocamentos e o desenvolvimento da dança como um todo, costumam ser a partir da perspectiva de quem comanda: tradicionalmente, **o homem** com as aulas pensadas para os condutores; isso faz com que o aprendizado do **homem** seja priorizado, pois depende dele ter o domínio para que a dança possa acontecer (DICKOW, 2020).

Os métodos de ensino tradicionais das danças de salão são semelhantes e apoiados no que se aproxima nesta dissertação ao método de **ensino direto**, termo usado na Área da Educação para descrever um dos modelos do ensino formal tendo como modelo um ensino centrado em quem ensina e com propostas onde professores e professoras passam as informações pré-definidas, caracterizando um modelo de aprendizagem passiva. Este modelo de ensino surgiu nos Estados Unidos da América na década de 1950 e foi mais desenvolvido nos anos de 1960. Kozloff (1994) define o modelo de ensino direto como um método que se distingue dos demais por ter estratégias, materiais e linguagens experimentadas amplamente e muito estudadas com intuito de evitar erros no processo.

Finn e Ravitch (1996) comparam esse modo de ensinar a um computador, onde ao cometer algum tipo 'de erro', ou dar uma resposta diferente da esperada, recebe-se o aviso e resposta 'correta' é apresentada de forma automática, pois dessa forma aprendizes não precisam aprender a lidar com os erros, tornando a aprendizagem mais dinâmica. Além de ser um modelo de ensino que apresenta e entrega o conteúdo de acordo com a perspectiva apenas de quem ensina, é um método que emprega a manutenção dos discursos conservadores sobre como e quem dançar. As questões estruturais de machismos e outros preconceitos vigentes na sociedade, perpetuam-se nas práticas e ambientes das danças de salão por serem o reflexo do que é ensinado em sala de aula.

O ensino direto, como estão sendo entendidos os métodos tradicionais das danças de salão vem sendo revisto e questionado por ser uma forma de ensinar que duplica o mesmo modo de operar discursos, movimentos e valores que passam de uma geração à outra, sem questionar ou refletir sobre o sentido que aquele conteúdo faz naquele momento, ou para aquelas pessoas. Esses métodos foram repetidamente testados e aplicados, com instruções bem determinadas pelos professores e professoras, dando a sensação de bom aproveitamento e aprendizado mais acelerado, onde as atividades acontecem (FINN; RAVITCH, 1996).

É nesse sentido, que se reforça a análise crítica de Fortin (2003, p. 163) sobre o corpo dançante não ser desassociado do hábito, "daí a importância de escutar as práticas de dança sob o ângulo das assimetrias de poder e do saber". Neste sentido, acompanhar criticamente os modelos pedagógicos e se responsabilizar pela formação das futuras gerações de artistas ganham importância.

3.3 – OUTROS PARÂMETROS PARA O ENSINO DAS DANÇAS EM PARES

*A vida é para quem é corajoso o suficiente para se arriscar
e humilde o bastante para aprender.*
Clarice Lispector

Ao pensar em estratégias que visam um ensino com olhar num contexto mais contemporâneo, promovendo e desenvolvendo autonomia, especialmente de mulheres que dançam em pares, faz-se importante pensar/aplicar exercício e atividades que rompam o máximo possível, com as propostas de ensino tradicionais das danças de salão. Quando se tem a equidade entre gêneros como premissa,

para as escolhas e abordagens estratégicas do ensino-aprendizagem é relevante apresentar vivências sem a necessidade de generificar passos e movimentos, onde todas e todos aprendem da mesma forma, experimentam as mesmas propostas corporais e recebem o mesmo estímulo para aprender a propor, conduzir, executar.

Visando observar aspectos técnicos anteriormente mencionados das danças em pares, têm-se na experiência da pesquisadora autora desta dissertação, um balizador para discutir e apresentar movimentos que compõem o universo de relações entre corpo, espaço e contextos de existências destas danças. Considerando a condução, a habilidade de dizer não e a iniciativa para tomar decisões se parte para a apresentação de alguns modos de relacionar estes fatores para que a autonomia possa ser elaborada nos ambientes de ensino de danças em pares.

3.3.1 – Sobre Condução

Em Strack (2017) a autora descreve algumas características e condições que definem o que possa ser considerada uma dança de salão e, dentre elas cita a necessidade de ser dançada em pares independentes, mas que esse par seja formado por um *cavalheiro* e uma *dama*, onde as condições desses termos estejam ligadas às funções que cada papel desses desempenha, mais do que ao sexo biológico delas: "Pode-se ter duas pessoas do mesmo sexo dançando juntas, cada uma assumindo um dos papéis acima, ou alternando entre eles" (STRACK, 2017, p. 27). A autora reitera que, ao exercer a função de condutor a pessoa está demarcada para desempenhar o papel de *cavalheiro*, assim como a *dama* deve ser quem desempenha a função de ser conduzida, aprendendo e executando passos específicos de cada gênero e, cada um com uma forma específica de proceder.

Muitas são as publicações que falam sobre a condução ser um dos pilares das danças de salão e, conseqüentemente, um dos principais meios de dominação do corpo de quem é conduzido/a. Trazendo Polezi e Pacheco (2019) para exemplificar, as autoras afirmam que a condução é a técnica responsável por permitir aos homens que sejam prioritariamente os condutores que acabam por decidir, geralmente, quais movimentos serão feitos e como serão executados os passos de dança. Por essa razão, algumas das principais investigações sobre ressignificar, ou seja, atribuir um novo significado ao que seja o ensino das danças

em pares parte da condução e sobre como esta pode ser revista para gerar outros modos de comunicação entre os pares, que não apenas a condução realizada pelo homem, ou apenas por uma pessoa do par.

A Contraconduta é um dos termos empregados para essa revisão, originalmente trazido por Foucault como uma forma de se opor às atuações estabelecidas no intuito de ser mais libertador sobre as questões sociais e intrapessoais (FOUCAULT, 1993). Além de grande pensador sobre o poder, Foucault também refletiu sobre a resistência; entender que quando se vive em tempo ou ambiente de condução e conduta, a resistência está justamente na conduta de se recusar a ser dominada ou conduzida de maneira incondicional. Quando fala de contraconduta em Foucault (2008, p. 256) retrata a aparição de "movimentos específicos que são resistência, insubmissões, algo que poderíamos chamar de revoltas específicas de conduta, aqui também deixando à palavra 'conduta' toda sua ambiguidade". Sendo assim, para Michael Foucault contraconduta são:

[...] movimentos que têm como objetivo outra conduta, isto é: querer ser conduzido de outro modo, por outros condutores e por outros pastores, para outros objetivos e para outras formas de salvação, por meio de outros procedimentos e de outros métodos. São movimentos que também procuram, eventualmente em todo caso, escapar da conduta dos outros, que procuram definir para cada um a maneira de se conduzir. (FOUCAULT, 2008, p. 257)

A contraconduta na dança de salão é estudada com o propósito de possibilitar que as orientações ou direcionamentos na condução possam acontecer por outros caminhos e modos, a exemplo do que propõem Polezi e Martins (2019) ao caracterizarem a contraconduta em três finalidades: para se desprender das movimentações e resultados padrões de determinados estilos e passos de dança visando a experiência por outros caminhos e possibilidades de resultados diferentes dos sempre esperados, para exemplificar um rompimento nos discursos que perpetuam os estereótipos dessa atividade desde o seu surgimento, impossibilitando a criticidade e atualizações destas danças; e como terceiro aspecto visa se contrapor às desigualdades entre gêneros que acabam por manter a participação das mulheres como complementar e impedindo e desestimulando seu protagonismo nas tomadas de decisão referentes à movimentação e à condução, ao aproveitamento musical. Esses aspectos e finalidades apontam a contraconduta como um dos componentes fundamentais para gerar autonomia para as mulheres.

Conforme desenvolvem nesta autoria, a contraconduta tende a rejeitar a repetição e modificar os hábitos impedindo a duplicação de ações e pensamentos que podem ser utilizados na dança em pares enquanto uma condução distinta da comumente esperada e "[...] como exercício de análise dos atravessamentos discursivos aos quais os corpos estão subordinados na dança, possibilitando a multiplicação de discursos e abertura para novas possibilidades de criação" (POLEZI; MARTINS, 2019, p. 11).

Ainda sobre condução, o 'lugar' da dança em pares onde mais se questiona e gera as reflexões sobre resignificação, Lorandi e Mancini (2020, p. 8) afirmam que a condução não pode ser contida e nem destacada em si mesma, uma vez que não significa ter sempre os mesmos resultados por não verem como sendo uma técnica ou procedimento, mas como "a soma de fatores, planos, fluxos (direção, intensidade, peso, ritmo, tempo), modos de interferência e ressonância (afetos, existências, qualidades, tonalidades, contrastes, diferenças, forças de forma, virtualidades), [...]" deliberadas de forma iminente.

Uma política da condução sugere pensarmos a dança de salão 'agramaticalmente', ou seja, sugere sua desterritorialização como linguagem em prol de suas expressões em força de forma, excluídas das linguagens convencionais, e que reinventam constantemente seus modos de existência. Falar de uma política da condução traz de volta a importância da DS [Dança de Salão] enquanto movimento do mundo. (LORANDI; MANCINI, 2020, p. 9)

A discordância dessa linha de pensamento faz com que profissionais das danças de salão tenham propensão em fazer a manutenção das formas (e pensamentos), tanto na dança como nas relações fora dela alimentando a padronização⁶⁰ que tanto se discute ultimamente, nos encontros entre alguns profissionais e praticantes das danças em pares. Como exemplo os autores relatam sobre um aluno autista que se desculpa por estar falando muito durante aquela dança, pois além de tentar comunicar suas propostas de movimento, ele observava

⁶⁰ Essa padronização não está presente apenas nos discursos e ações de profissionais da dança, mas também e principalmente da parte de pessoas que procuram essa atividade, o que é de se esperar uma vez que são padrões já identificados nas estruturas da sociedade. As questões estéticas que padronizam corpos e movimentos basicamente pautados nas referências europeias (corpos brancos, magros, cabelos longos e lisos; movimentos retilíneos e postura mais ereta, braços bem posicionados, jamais olhar para o chão) são tão frequentes e valorizadas quanto às vestimentas e condutas classificadas/separadas por sexo biológico como convidar para uma dança, recusar uma dança, as roupas que se pode vestir e outros costumes já tratados no Capítulo 2. São padrões estéticos, padrões machistas, padrões de comportamento, padrões de movimentos, todos com relevância para serem amplamente discutidos e que serão apenas citados no decorrer desta Dissertação, pela delimitação da pesquisa. (relato da autora)

o que acontecia no espaço à sua volta e isso lhe causou a sensação de diminuição da importância sobre suas percepções do entorno, do espaço, das movimentações e objetos. Essa mesma condição de restrição e diminuição do que seja relevante foi imposta por anos para as mulheres, também aconteceu nas danças em pares sendo impedidas de intervir e/ou de perceber suas próprias potencialidades.

Esta condição de mulheres também serem incentivadas e ensinadas experimentar possibilidades para entenderem/aprenderem/conhecerem o que gostam, querem e conseguem fazer, torna-se importante discutir por gerar habilidades sensório motoras⁶¹. Estas habilidades são desenvolvidas nos corpos que praticam estas danças – tanto ao serem treinados para conduzir o outro corpo, quanto ao serem treinadas para serem conduzidas quando seguem os direcionamentos de quem conduz. Cabe questionar: seriam as mesmas habilidades desenvolvidas nestas duas funções ao se dançar em par? O que se estrutura como conhecimento no corpo e se estabelece como relação entre gêneros, a partir dessas práticas? O que as práticas de ensino replicam social e culturalmente em outros ambientes como os bailes e nas relações cotidianas entre as pessoas?

3.3.1.1 – A ação de Conduzir

Mas o quê, afinal, acontece com uma ação em condução, para que ela serve?

Movimentos são compostos de sensação que se co-criam com as linguagens e carregam suas fissuras, recheadas de virtualidades de onde emerge a condução validada por um estado de atenção. São um conjunto complexo de tendências, acordos, linguagens, planos virtuais e reais, que se conservam em si, mas não se limitam a si nem a quem está presente. Estes movimentos-compostos revelam o plano do qual emergem e se mantêm abertos ao mundo. (LORANDI; MANCINI, 2019, p. 113)

Acredita-se e fala-se de condução sob algumas perspectivas; pode ser proposta, indicação, indução, manipulação e até imposição de condição e

⁶¹ Conforme pondera sobre as habilidades sensório-motoras (VELLOZO, 2013, p. 72): “São vários os aspectos a serem considerados quando o assunto são habilidades sensório-motoras”. Com base na alusão apresentada por Alva Nöe (2004) que é pesquisador da percepção e ciências cognitivas, considera-se, a princípio, “a relação entre percepção-ação.” (2013, p. 72). Vale ressaltar que a forma como deduzimos e procedemos são referentes àquilo que exercemos e nossas habilidades, o que se estabelece como o que “estamos prontos para fazer” e isso vai-se atualizando em tempo real, conforme vamos fazendo. Segue a autora (VELLOZO, 2013, p. 72): “Os verbos perceber e agir do modo imbricado, como propõe Nöe (2004), habilitam capacidades e são refinados por exercício contínuo sensório-motor.”

movimentos. O significado da palavra diz que é a ação de trazer ou levar, transportar e isso fez com que, na dança em pares, essa condição fosse levada ao pé da letra e, sendo que, nesta relação tem alguém que leva, traz ou transporta, automaticamente tem-se outro alguém sendo transportado/a, o que passa a ser um impeditivo no que diz respeito à autonomia da pessoa que está sendo conduzida, como reforça Pacheco (1998, p. 11) conceituando condução como: "procedimentos pelos quais homem conduz/dirige a mulher durante a evolução dos passos dancísticos".

Em Fonseca, Vecchi e Gama (2012, p. 201) afirmam: "Mover o corpo em companhia de outro, harmonizando movimentos em sintonia, num mesmo ritmo, resulta em uma união do ser físico numa quase mágica sincronia" e normalmente é a condução que possibilita isso. O ato de conduzir nas danças em pares pode ser entendido como uma forma de comunicar, fazendo parte, então, de um tipo de linguagem; a corporal.

Para aprender e desenvolver condução nas danças em pares, pode-se dizer que algumas habilidades sensorio motoras serão destacadas nesta função, como a conexão dos corpos através do contato, por exemplo. Normalmente a pessoa do par que está na posição determinada para a condução, posição de condutor/a tem seu braço direito colocado em torno do tronco do par na altura da escápula esquerda e o braço esquerdo como suporte para as mãos que se encaixam fechando o circuito da posição de dança, chamada de 'abraço'. Esta condição corporal do abraço é o que comumente determina quem está na condição de conduzir, no par. Não por acaso o abraço da pessoa que conduz é com o braço direito em torno do corpo do par, pois sendo esta a habilidade das pessoas destros tidas como padrão de normalidade, condicionou-se que o braço da condução, que propõe e/ou promove os movimentos no corpo do par é o braço direito, reforçando sobre a manutenção e imposição dos padrões normativos, novamente, ignorando a probabilidade de pessoas canhotas terem mais conforto e habilidade no braço esquerdo.

Além da conexão para melhor comunicar suas intenções de movimentos no corpo do par, quem conduz determina a sequência de movimentos, tanto os seus quanto da outra pessoa, o que exige a habilidade de fazer o movimento no corpo do par, ou organizar os seus movimentos de forma que seu corpo reverbere e estimule os movimentos no corpo de outrem; também organizar a relação entre os passos e a música, o deslocamento e a percepção espacial do par. No caso de uma relação

entre os pares onde ambas [as pessoas do par] podem propor movimentos ou interferir nas tomadas de decisão, haverá também a necessidade de desenvolver escuta e atenção além das habilidades estabelecidas para quem conduz.

Ressaltando que a função de conduzir é quase sempre atribuída às pessoas que exercem o papel de *cavalheiro* no ensino das danças em pares e, a essas pessoas "são designadas diversas tarefas e muitas vezes todas de forma simultânea" (MONTEIRO, 2017, p. 27). Não sem motivo tornou-se perceptível maior dificuldade dos homens em aprender a dançar esse estilo de dança no ensino tradicional, em comparação às mulheres, uma vez que "É de responsabilidade principal dos homens a condução durante a dança, [...]" (2017, p. 27). A este respeito Strack (2017, p. 33) cita que para alunos iniciantes "[...] desempenhar todas as funções citadas ao mesmo tempo, permanecendo dentro do ritmo da música pode ser um verdadeiro tormento, levando muitos homens a desistirem de dançar."

Diante desta ideia que parece contraditória a um dos temas centrais desta Dissertação, por que ainda existe tanta resistência de homens e mulheres para o desenvolvimento do compartilhamento nas tomadas de decisão nas danças em pares? Essa pergunta deve ser respondida ao menos de forma parcial, por meio da leitura e levantamento de dados desta pesquisa e nas perspectivas trazidas por professoras e professores que pesquisam em danças de salão, além da leitura da pesquisadora autora.

O enfoque do que seja conduzir e a quem essa condição sempre foi atribuída está fundamentado em fatores sociais e históricos que estabeleceram os estereótipos de cada papel, pautados em condições biológicas, como já dito antes (MONTEIRO, 2017). O autor reforça que as diferenças entre o que se refere ao masculino e ao feminino existem desde sempre na sociedade e aprende-se sobre essas diferenças "[...] desde a infância com rótulos sobre o que é de meninas e de meninos, incluindo emoções e sentimentos aos quais são permitidos a uns e negados aos outros a naturalidade de extravasar" (p. 28). Este fator parece ser um forte indício da necessidade de alguns homens resistirem ao compartilhamento de poder também na dança de pares, mesmo tendo uma carga aparentemente maior nas responsabilidades atribuídas a quem conduz e, da mesma forma algumas mulheres optarem por abrir mão do seu direito de tomada de decisão para se manterem em situação de conforto e não necessariamente de dependência, o que também pode caracterizar autonomia, se isto for uma escolha e não uma condição.

O ponto é a liberdade de escolha diante das opções sendo apresentadas, estimuladas e devidamente experimentadas.

3.3.1.2 – A ação de ser conduzida

Como visto anteriormente a ação de conduzir está imbricada à ideia de comando, onde uma pessoa decide e outra executa, geralmente colocando a mulher “na condição de corpo instrumento e conseqüentemente um corpo submisso” (FEITOSA, 2011, p. 24). Mas se a dança em pares é comunicação e existe esta relação de um corpo que propõe, por conseguinte existe um outro corpo que recebe, interpreta, executa. Às mulheres ainda cabe, no pensamento tradicional e conservador, um papel de gênero específico também nas danças de salão historicamente vistas e ensinadas como conduzidas, à espera dos passos e sequências escolhidos pelos condutores homens. Sob um olhar crítico e necessário, Pazetto e Samways (2018, p. 158) defendem que o ensino tradicional das danças em pares “é uma cultura que reforça a divisão binária dos gêneros, atribuição de papéis e estereótipos de gêneros normativos, a submissão das mulheres e a naturalização da heterossexualidade”, corroborando com a ideia de rever a forma de pensar, ensinar e executar as danças em pares no que diz respeito às normas de gênero nas danças de salão.

Em modelos de ensino pautados na ideia de que, nas danças em pares é preciso conceber quem conduz e quem seja conduzido ou conduzida, independente de sexo ou gênero, baseia-se na necessidade de haver o aprendizado de receptor, pessoa a quem se designa a instrução de executar o que lhe foi pedido ou proposto (JAKOBSON, 2010). Numa aula de dança de salão pode-se pressupor que, às aprendizes ensina-se de que forma comunicar e/ou executar os movimentos daquela dança e, conseqüentemente, a dupla deve conhecer os códigos fazendo com que determinados comandos de um corpo em relação a outro, gere as movimentações que irão compor essa dança/relação. Sobre receber a condução, faz-se mais interessante e funcional quando o movimento/passo/figura transmitido já foi experienciado pelo corpo que vai receber e executar a proposta de quem conduz e, por reconhecer “produzirá o passo conjuntamente com o – ou a – proponente” (FEITOSA, 2011, p. 33). Enquanto o aprendizado de quem conduz é pautado em habilidades técnicas para conseguir executar o comando ou indicação dos

movimentos propostos para o corpo do par, a pessoa a ser conduzida deve desenvolver atenção, espera e uma boa dose de interpretação, além da capacidade em desempenhar os passos propostos:

Não se tem garantia de que um corpo, por mais que tenha experienciado práticas com danças de salão, possa compreender certos estímulos proposto por outro corpo, pois inúmeras causalidades podem acontecer, como, por exemplo, um corpo pode executar uma movimentação antecipada e desconhecida para o momento se a proposição dada for equivocada ou confusa, ou algum outro fator casual. (FEITOSA, 2011, p. 33-34)

Vê-se que, nesta relação que se dá entre os pares nas danças de salão, a pessoa que exerce a função de ser conduzida não tem, de antemão, correlação ou necessidade de autonomia, uma vez que a figura do condutor é quem “dita a dança, quem cria e se expressa artisticamente”, em contrapartida à pessoa que será conduzida, a qual “deve ocupar a posição de seguidora, sem poderes para propor movimentações ou interpretações na dança” (SILVEIRA; POLEZI, 2017, 70). Como já mencionado, sendo a condução um dos princípios básicos das danças em pares e crucial na conservação dos discursos machistas e patriarcais, parece ser a partir daí que se tem a necessidade de revisitar os papéis e as funções que exercem nas danças em pares, quando buscam-se organizações e relações que sejam mais equânimes e indulgentes. Limitar o desenvolvimento de habilidades de mulheres a exercerem apenas esse papel de conduzidas, ou pressupor que essa função nas danças em pares independe do sexo, mas está relacionada apenas a receber, executar, se deixar levar, enfeitar e sensualizar, sem autonomia para interferir, propor, contrapor, ou ter protagonismo nas tomadas de decisão, seria um reforço à naturalização sobre regras, comportamentos e condutas impostos pela construção social já citada, sendo que o ensino da dança pode ir além disso:

A reflexão sobre esses lugares do masculino e feminino na dança são fundamentais para pensarmos outras estratégias de prática e, sobretudo, de ensino, de forma a romper com os padrões culturais dominantes e utilizar a dança como veículo de igualdade de gênero e superação de preconceitos, uma vez que essa atividade é social e amplamente difundida. (SILVEIRA; POLEZI, 2017, p. 71)

Saber esperar, receber e executar, enfeitar, conhecer os comandos, ter o corpo disponível para compreender e aceitar as propostas de passos e movimentos; ter entrega, escuta, atenção, todas essas 'habilidades' são propostas para serem desenvolvidas pelas pessoas a serem conduzidas nas danças em pares, danças de

salão. Numa proposição onde deva prevalecer o diálogo, a troca, o compartilhamento e equilíbrio de deveres e poderes entre as pessoas envolvidas nesta relação durante uma dança, o par, independente de gênero, poderia/deveria ser estimulado a aprender e desenvolver as habilidades que compõem e idealizam tanto condutores(as) como conduzidos(as), ponderando-se, também, sobre o uso dessas nomenclaturas que mantêm a ideia de ainda haver, num par, uma pessoa que decide e outra que executa, sendo que a autora dessa dissertação levanta a hipótese de, mesmo estando no papel/função de *conduzida*, a mulher possa propor e/ou interferir nesta dança que também é sua, sem a necessidade da inversão de papéis e estar na condição de condutora.

3.3.2 – Tomada de decisão e protagonismo

A perspectiva de protagonismo feminino nas danças em pares, espelha-se em lutas travadas por mulheres para ultrapassar as limitações da vida privada e tomar seus lugares em espaços públicos, como enfrentamento e tentativa de “[...] adquirir os direitos dos quais estavam privadas e para construir uma dinâmica, uma práxis diferente da pretendida anteriormente [...]” (CAVALCANTI, 2005, p. 244), como era característica na transição do século XIX para o XX, período que caracterizou fortemente o termo *empowerment*⁶² com a inserção da mulher nas vivências sociais (CAVALCANTI, 2005). Segundo Berth (2019, p. 19):

Empoderar, dentro das premissas sugeridas, é, antes de tudo, pensar em caminhos de reconstrução das bases sociopolíticas, rompendo concomitantemente com o que está posto, entendendo ser esta a formação de todas as vertentes opressoras que temos visto ao longo da História. Esse entendimento é um dos escudos mais eficientes no combate à banalização e ao esvaziamento de toda teoria e de sua aplicação como instrumento de transformação social.

Mesmo em aulas com propostas que oferecem a possibilidade da escolha e experimentação sobre aprender e praticar ambos os papéis – quem propõe e quem recebe e executa as propostas – é grande o número de mulheres que relatam não querer, ou não conseguir ter qualquer tipo de iniciativa na dança, preferindo apenas serem conduzidas pelos seus pares, o que não teria nenhum problema sendo uma escolha e não uma condição. Quando o ensino das danças em pares ainda tem

⁶² **Empoderamento** “dar poder” e fortalecer o autoconhecimento e auto valorização estimulando autonomia política e social. (BERTH, 2019)

grande parte de profissionais trabalhando a ideia de que, alguém precisa conduzir e a outra pessoa apenas executar, a resistência de algumas alunas em aprenderem a propor nesta relação/dança, de forma a terem (co)responsabilidade continuará sendo uma constante: “Nosso papel é refletir sobre essa questão, levantar a problemática, desconstruir essa estrutura anacrônica e reconstruir, com a ajuda de toda comunidade dançante” (SILVEIRA; POLEZI, 2017, p. 72).

Não é apenas sobre ter autonomia e tomada de decisão, mas também sobre permanecer na chamada ‘zona de conforto’ e não ter responsabilidades sobre a sua dança, ou de seus pares. Em Silveira e Polezi (2017, p. 75) as autoras ponderam: “[...] o não desejar conduzir está diretamente conectado com esses padrões do que é ser mulher nessa dança e na vida e quais as condições pré-estabelecidas nesses lugares”.

As atividades e espaços ditos de meninos e de meninas são separados e delimitados pelas autoridades adultas, desde a escola e espaços públicos, até os brinquedos e comportamentos (LOURO, 2014). Além da segregação entre os sexos, os espaços escolares, de modo geral, também diferenciam a maneira de estimular autonomia, independência e autoconfiança; em escolas de dança não é diferente. Os homens são mais encorajados a terem iniciativa e detêm protagonismo em praticamente todas as instâncias e espaços de danças em pares.

Mesmo quando não é declarado de forma explícita o protagonismo dos homens nas danças em pares, os discursos e hábitos praticamente naturalizaram o lugar da mulher como coadjuvante. Como já antes citado, os homens são ensinados a convidar as mulheres com as quais queiram dançar, tanto nas aulas como nos bailes; em salas de aula os professores homens normalmente têm mais espaço para se posicionar e tomam a frente nas falas; em apresentações e competições os nomes dos dançarinos homens são comumente colocados antes de suas parceiras e, os cachês dos profissionais homens são maiores que das mulheres, mesmo quando exercem a mesma função e com a mesma qualidade:

[...] a dominação masculina, travestida de gentileza e cuidado, privilegia o homem no cenário profissional. Ao homem professor, dançarino e coreógrafo, são atribuídos renome, prestígio, autoridade e fama, enquanto a mulher - quando tem seu nome mencionado - é tratada como ornamento, como alguém que abrilhanta a dança por ser sensual, graciosa e bela. (PAZETTO; SAMWAYS, 2018, p. 171)

Assim como na sociedade, a mulher é absolutamente capaz de ocupar e desenvolver protagonismo em qualquer instância dentre as atividades que englobam as danças de salão, danças em pares. É preciso que os modelos de ensino, as referências e os discursos sejam revistos para que as mulheres sejam ensinadas e estimuladas a se posicionarem de modo diferente dos modelos dados, pois estes apenas são compostos pela naturalização e construção social de gêneros, os quais nada têm a ver com capacidade ou possibilidade:

Fatores como sexo, idade e raça/etnia se constituem em critério seletivo para participação no mercado de trabalho, operando segundo as necessidades e conveniências do modo como se realiza o processo produtivo. Através desse tipo de manipulação, no que se refere à desvalorização da força de trabalho de mulheres, negros e pessoas mais velhas, também se almejam as diferenciações internas entre os trabalhadores, [...] A condição de sexo acaba por permitir salários diferenciados entre trabalhadores, que realizam uma mesma tarefa, levando as mulheres a ocupar cargos e funções inferiores e de menor prestígio e remuneração, bem como criando maiores dificuldades para a profissionalização e promoção desse grupo social. (CAVALCANTI, 2005, p. 249)

Na obra *O segundo sexo* (BEAUVOIR, 2009), Simone fala que a mulher livre está apenas nascendo, sendo a mulher colocada como condição de 'não homem', 'outro do homem' e, por esse motivo ser o segundo sexo, desvalorizado e desprovido de importância, o que retira a mulher da esfera produtiva da vida material e, à medida que os seres humanos organizam uma sociedade de classes, organizam de forma que as funções que produzem a vida material são função dos homens e, com isso, as mulheres são retiradas da esfera de produtividade econômica de uma sociedade capitalista, onde as pessoas valem o que geram de valor e, excluídas da produção de valores, o valor da mulher é tirado dela. Quando as mulheres passam a querer e pertencer à esfera produtiva da vida material, quando ela se insere no mercado de trabalho e inicia sua autonomia financeira, é um dado de emancipação e libertação, o que gera aos homens a sensação de estarem invadindo um espaço que, até então, pertencia somente a eles. Nas danças de salão não se tem um roteiro muito diferente.

Historicamente as mulheres não tiveram protagonismos nos ambientes das danças de salão, que não fosse pelos enfeites, boas respostas aos comandos de seus pares, ou por suas características físicas e estéticas, quando dentro dos padrões de beleza, geralmente eurocêntricos. A partir do momento que mulheres profissionais das danças em pares percebem que são tão capazes de exercer as

funções quanto seus colegas homens e, ao se capacitarem atingem lugares de destaque protagonizando onde apenas homens tinham reconhecimento, acabam por abalar uma estrutura patriarcal que sustentava as danças de salão até recentemente. A busca por reconhecimento e o empoderamento que os movimentos feministas promoveram nos ambientes das danças de salão, fizeram com que algumas mulheres que dançam em pares, sejam profissionais, praticantes ou aprendizes, percebessem um movimento estruturado de conhecimento de si mesmas, de se reconhecerem, se perceberem e se valorizarem. Aqui, empoderamento se caracteriza como “instrumento de emancipação política e social e não se propõe a ‘viciar’ ou criar relações paternalistas, assistencialistas ou de dependência entre indivíduos, [...]” (BERTH, 2019, p. 18). Diferente do poder enquanto opressão que muitas vezes os homens exercem sobre as mulheres, nas danças e nas relações sociais, o que se propõe aqui é empoderamento enquanto fortalecimento de mulheres e outras minorias nos ambientes de ensino e práticas das danças em pares, não “retirar o poder de um para dar a outro a ponto de inverter os polos de opressão, e sim de uma postura de enfrentamento da opressão para eliminação da situação injusta e equalização de existências em sociedade” (BERTH, 2019, p. 19).

Apesar da mulher apresentar uma imagem de valorização nas danças de salão, com discursos e aparência de soberania e destaque principalmente em apresentações e competições, onde as personagens aparentam ser poderosas, ativas e seguras, o que acontece na maior parte das vezes é a interpretação de um estereótipo de mulher que dança como representação daquilo que se quer aparentar/apresentar nessa relação. Mas dentro dos ensinamentos das danças em pares, seja em sala de aula, ou na cultura dos bailes, o que vemos é ausência de estímulo e propostas para que as mulheres tenham de fato, tomadas de decisão. O que se vê ainda hoje é a manutenção do projeto para formação da ‘boa dama’, como se essa fosse a única perspectiva positiva da mulher que dança em pares.

Em Silveira (2018) a autora descreve algumas características do que seria essa ‘boa dama’ e, aqui apresentada como antagonista do que se pretende com a proposta de autonomia e protagonismo:

Uma boa dama deve ter uma escuta sensível, saber decifrar os estímulos propostos pela condução do cavalheiro e respondê-los adequadamente. Deve esperar a condução do homem, sem antecipar o movimento. A boa dama dança tendo como qualidades: beleza, graciosidade e a sensualidade

adequada, nunca em excesso. Deve ser educada, gentil, e precisa cuidar para que suas vestimentas não pareçam vulgar. Uma boa dama realiza enfeites de dança, onde se pode demonstrar suas habilidades criativas, mas isso não pode atrapalhar o condutor. É recomendado que a mesma dance sempre com todos aqueles cavalheiros que a tirarem para dançar.

Uma boa dama não pode propor movimentos durante a dança, mesmo que ela tenha uma percepção diferente da música, ou porque percebeu que a dança poderia ter ido por outro caminho. Uma boa dama fica refém da condução do cavalheiro, não podendo dançar com outras pessoas, inclusive com outras damas, porque não tem acesso à ação de conduzir. Uma boa dama não pode não querer usar salto, não ser graciosa, nem sensual e muito menos ser o que quiser independente da legitimação do outro (homem). [...] Uma boa dama não recusa danças, inclusive se o cavalheiro for agressivo em seus movimentos, desagradável com seus toques e comentários. Se ela for tirada para dançar, independente do seu cansaço ou desejo, ela deve ir. (SILVEIRA, 2018, p. 6-7)

Todas estas informações e orientações sobre as características e formação da 'boa dama', papel que foi estabelecido para a mulher nas danças em pares parecem coerentes e até inofensivas, mas são mensagens machistas 'camufladas' e de manutenção da vulnerabilidade, as quais podem colocar as mulheres em situação de violências e assédios, embora não percebam devido à naturalização destas falas e situações. Quando se fala sobre a importância e necessidade da mulher ser ensinada e estimulada à tomada de decisão, não se trata apenas das decisões referentes aos passos e à sua dança, mas também e principalmente, sobre suas vontades, necessidades, desejos nos ambientes da dança e também na vida. Qual mensagem chega quando uma mulher aprende que ela não pode negar uma dança, não importa os motivos que ela tenha? O que está sendo dito a uma mulher quando ela aprende e ouve repetidamente, que ela não pode dizer 'não'? Numa situação de desconforto, de assédio moral e sexual, ambos frequentes nas danças de salão, as mulheres deveriam ser encorajadas não só a reagirem, mas se posicionarem quando testemunharem esse tipo de situação, seja em bailes ou salas de aula. Suas vontades devem ser exploradas e respeitadas, desde a possibilidade de negar uma dança, como a liberdade em convidar quem e quando queira, independente de gênero ou papéis nessa relação. Essas mensagens que ainda perpetuam em publicações e discursos no universo das danças de salão, segundo Silveira (2018) não só reforçam as atribuições das mulheres na dança ligadas ao embelezamento e manutenção dos padrões heteronormativos, como ignora as habilidades que colocam essas mulheres em protagonismo na dança e das suas próprias vidas.

Se para ser considerada uma ‘boa dama’ existe a condição da mulher precisar suprimir suas vontades, ignorar sua individualidade, habilidades e particularidades, e estar em sujeição às decisões de seus pares, vale refletir se isto é mais favorável que ter e desenvolver sua autonomia, além de ocupar/conquistar seu lugar de protagonismo na dança e na vida. “Não sou uma boa dama e nem nunca fui, mas já me machuquei muito tentando ser” (relato da autora). Importante ressaltar que ter protagonismo de mulheres nas danças em pares, não significa a exclusão ou diminuição do valor dos homens nesses ambientes, mas que se faz importante serem aliados no movimento e nas pautas feministas nas danças de salão que têm por objetivo a equidade entre os gêneros no que diz respeito a direitos e deveres. Tanto homens quanto mulheres, assim como pessoas não binárias e demais identidades, podem e devem ter tomadas de decisão, autonomia e autorresponsabilidade sobre seu corpo, sua dança, seu aprendizado e desenvolvimento pessoal ou profissional, mas quando se determina que apenas uma categoria dentro dessa linguagem, o homem/condutor, pode decidir quando, como e com quem quer dançar, tem lugar de fala e prioridades numa atividade executada e muitas vezes construída a dois, ou até predominantemente por mulheres, enfraquecendo e tirando o lugar das protagonistas destas ações e conquistas.

3.3.3 – A habilidade e necessidade de dizer não

O papel histórico em que a mulher foi relegada de reprodução da vida social é justamente o papel que possibilita sua vida. Por isso a mulher para estar liberta, precisa estar na esfera estrutural das tomadas de decisões, de criação de códigos e diretrizes nos ambientes onde atua e quando se observa a sociedade e o cenário profissional das danças em pares, danças de salão, percebe-se que não há representação efetiva de mulheres, não em medidas que seriam possíveis, ao menos.

Em Beauvoir (2009) a autora relata o encarceramento da mulher sobre o próprio corpo, quando esta não tem autoridade sobre si e, tanto o Estado quanto o marido decidem sobre seu útero e seu corpo, sem acesso a planejamento familiar ou métodos contraceptivos, impedindo autonomia, liberdade e, conseqüentemente, sem a possibilidade de desenvolver ou exercer seus próprios desejos. Poder decidir o

próprio rumo na sociedade, ou sobre seu próprio corpo em qualquer circunstância é um caráter emancipatório importante para as tomadas de decisão na vida da mulher, de modo que essa autonomia também se dê em suas ações nas danças em pares. O ensinamento sobre as mulheres não poderem negar uma dança nos ambientes de ensino e práticas das danças de salão, provavelmente seja um reflexo deste modelo obsoleto de sociedade, onde os desejos e vontades de mulheres são desconsiderados.

A habilidade e a percepção da necessidade de dizer **não** ao que não faz sentido e se posicionar sempre que necessário para reivindicar seus desejos e sonhos, precisa ser incentivado para que seja aprendido e desenvolvido. No programa Papo de Segunda do Canal GNT⁶³, foi citada a campanha da boneca Barbie chamada *Dream Gap*, representando a ‘lacuna’ que existe entre o potencial e o encorajamento que uma menina recebe, “a importância de incentivar as meninas a serem tudo” (PORCHAT, 2021, 0’10”)⁶⁴. O episódio chamado *Por que as mulheres param de acreditar que podem ser tudo?* tratou de questões referentes às mulheres que abdicam de sonhos, de desejos e que sofrem a pressão que a sociedade faz sobre elas, que sendo mulheres e mães, não conseguem, ou pensam que não podem dizer **não** ao que está determinado que sejam suas funções enquanto mulheres. Na fala de Emicida (7’50”) ele cita a *happer* Capicua, onde ela afirma: “A gente precisa incentivar o protagonismo feminino”, e segue contando sobre as referências femininas que suas filhas têm, que são personagens com histórias potentes e esse universo que está disponível inclusive no entretenimento, fazendo com que elas sintam-se encorajadas a serem sempre mais. Dessa forma, resta à família “[...] ser sempre essa ponte que faz com que ela consiga chegar cada vez mais perto dos sonhos delas e que a gente não se transforme nessa barreira, principalmente os homens” (EMICIDA, 2021, 7’00”).

Nas atividades relacionadas às danças de salão a perspectiva não é muito diferente, como já antes citado, referente às vontades e desejos das mulheres sobre com quem e/ou como dançar. Algumas mulheres, por vezes, não se sentem no direito ou na condição de negar uma dança, de se desvencilhar de um abraço ou

⁶³ Programa Papo de Segunda do Canal GNT - Por que as mulheres param de acreditar que podem ser tudo? Exibido em 02 mar 2021. (<https://www.youtube.com/watch?v=cSOgVgULFBo>)

⁶⁴ Devido à falta de normas específicas para citação da minutagem em caso de vídeos, no corpo do texto, usou-se o espaço entre parênteses no lugar da página, para constar o minuto e segundos das falas citadas.

toque incômodo, interromper ou se negar a estar em situação de desrespeito e desconforto. Esses hábitos, que foram tratados como regras nos ambientes das danças em pares, podem se tornar hábitos também no cotidiano dessas mulheres, o que reforça a necessidade em se repensar esses discursos e rever a forma de ensinar sobre os espaços que disseram às mulheres que elas podiam ou não, ocupar (PEREIRA, 2017).

As relações sociais, profissionais e as relações tratadas e desenvolvidas nas danças em pares se perpassam, por vezes. São aprendizados sobre ser mulher (ser homem, não ter que ser homem e nem mulher) e muito do que isso significa sobre si mesma. As estruturas e pilares da sociedade também sustentam a construção e desenvolvimento das danças em pares, como já se falou nos capítulos anteriores, reafirmando a relação dos movimentos feministas e as ações mais contemporâneas que se têm aproximado cada vez mais dos ambientes de ensino e práticas das danças em pares, “[...] numa espécie de compreensão de como é que a questão de gênero se infiltra nos lugares, nos detalhes mais insuspeitados das nossas vidas [...]” (CHICO BOSCO, Papo de segunda, 5’00”). Ele segue:

[...] não é mais sobre o voto, não é mais sobre o mercado de trabalho, não é mais sobre a desassociação entre gênero e maternidade, mas é impressionante, cada vez que a gente ouve uma mulher feminista é mais um lugar em que nós homens jamais suspeitávamos que o machismo entrava. (BOSCO, 2021, 5’40”)

Mas a importância de implementar o incentivo e desenvolvimento da habilidade de dizer **não** em situações de desagrado ou desconforto, no ensino das danças em pares, não diz respeito apenas a negar ou aceitar uma dança, sobre poder convidar alguém para dançar, ou decidir com que roupa ir baile, mas é também e principalmente, sobre deliberar e agir em situação de abuso e/ou violência. Em Faria *et. al.* (2018, p. 6) relata-se que “A violência sexista é um dos principais instrumentos da ofensiva neoliberal em curso, na qual o controle dos territórios e dos corpos das mulheres mostra-se como elemento central”, ideia apoiada em princípios patriarcais com a intenção de retomar a narrativa sobre ideal de família e mulher servil, que se manifesta através de violências contra as mulheres. Violências estas que também se manifestam em assédios e abusos nos ambientes das danças de salão, sejam nas palavras maliciosas ou preconceituosas, sejam em toques desrespeitosos e até agressões físicas, de fato.

Em contrapartida, neste mesmo contexto apresenta-se um número significativo de mulheres que, cada vez mais, refutam os machismos sob diversos aspectos. Ensinar e repetir por décadas que uma mulher não pode dizer *não* a uma dança, a uma pessoa independente de seus motivos é um tipo de coerção da qual mulheres vêm sendo impostas há décadas, uma violação de direitos que ameaça o discernimento e praticamente impõe que sigam as regras patriarcais, as quais sustentam os fundamentos das danças de salão e da sociedade: “[...] cada vez mais, vemos que a coerção passa a dar lugar a um estímulo constante para que as mulheres ‘desejem’ se submeter aos padrões machistas” (FARIA, *et. al.*, 2018, p. 15).

Emicida em *Papo de Segunda* (2021, 8’10”):

Fiquei pensando em todas as minhas colegas da música que foram desaparecendo à medida que elas foram entrando em relacionamento, à medida que foram se tornando mãe, à medida que as pressões do modelo de sociedade do qual a gente vive se apresentam, pressionam a experiência feminina e vão fazendo com que várias pessoas do sexo feminino, extremamente talentosas, vão tendo que fazer escolhas muito difíceis e os seus sonhos vão ficando em segundo plano, seus desejos vão ficando em segundo plano, seu prazer vai ficando em segundo plano e ela vai se transformando, somente numa engrenagem que vai ser esmagada ou invisibilizada dentro dessa grande estrutura que é o patriarcado.

Algumas escolhas na vida deveriam ser inegociáveis como se respeitar, se preservar, priorizar sua individualidade e seus desejos; se algum episódio vier a ferir esses princípios é necessário ter desenvolvido autonomia, bom senso e sabedoria para a coragem de dizer **não**, pois mulheres são educadas para serem sempre ‘boas meninas’, o que prevê ‘não decepcionar’, agradar a todos, não fazer nada de errado e nunca dizer *não*. Aprender e conseguir dizer **não** simboliza, por vezes, priorizar o que realmente importa.

No caso das danças em pares acredita-se que estas mudanças se iniciam pelos processos de ensino-aprendizagem. Métodos mais abertos e com abordagens que incentivem a experimentação para que as pessoas percebam e pratiquem o que gostam, conseguem e querem fazer. Autopercepção. Depois de tantos anos trabalhando praticamente da mesma forma, com sequências, discursos e métodos pré definidos, parece ser impossível imaginar uma metodologia ou sistemas de ensino que contemplem a individualidade e, principalmente, que pratique a equidade entre os pares desde as práticas educativas, até as aplicações em bailes e eventos sociais.

É possível encontrar profissionais das danças de salão desenvolvendo e aplicando outras possibilidades de estratégias para o ensino das danças em pares, em várias regiões do país. Em grupos de estudos formados por instituições ou coletivos de dança, para grupos de pesquisas acadêmicas vê-se o quanto profissionais já atuantes e relevantes no cenário das danças de salão estão buscando formação continuada, capacitação em atividades coadjuvantes como Licenciatura em Dança ou Pedagogia, Especialização em Artes ou na área da Educação, 'bebendo de outras fontes' e ampliando os horizontes, principalmente percebendo e entendendo que a sociedade continua machista, racista, homofóbica, elitista, higienista, heteronormativa e as demais mazelas de uma sociedade, mas a forma de ver e tratar destas questões mudou; as pessoas mudaram e as danças de salão, seja como Arte ou manifestação social, precisa mudar também. Estes movimentos de profissionais que estão fazendo pesquisa e se desenvolvendo para entregar um outro estilo de relação nestas danças em pares, estão promovendo mudanças as quais provavelmente irão refletir nas suas relações cotidianas.

3.3.4 – Outros modelos para aprender a dançar em pares

Sobre ambientes que proporcionam.

No início do seu vídeo no módulo sobre Metodologia do Ensino-aprendizagem para Dança de Salão, a professora e Mestre Rachel Mesquita (2017) apresenta uma frase de Adélia Prado, que diz: "Não quero faca nem queijo; quero é fome". Trazendo para o processo do ensino-aprendizagem, essa fala remete à ideia de que não adianta ter a faca e o queijo se não se tem fome e, nesse caso, fome de aprender e ensinar. O compromisso não é uma atitude espontânea e nem a automotivação constante, por isso precisam ser estimulados; docentes que sentem fome de aprender para melhor ensinar, vão atrás de mais e maiores conhecimentos. Da mesma forma que alunas e alunos estão mais habituados com os métodos tradicionais de ensino, professoras e professores também resistem em fazer e ensinar diferente do como aprenderam e sempre fizeram. As aulas tradicionais são quase sempre muito animadas e contagiantes, com músicas que alegrem, professores e professoras que divertem, dão atenção e têm engajamento.

A professora Rachel Mesquita descreve em seu material do Cardas EAD (2017)⁶⁵:

Progressivamente, sequências de movimentos são apresentadas, troca de pares são efetuadas para os ajustes corporais necessários, conduções diferenciadas para os cavalheiros e respostas diferenciadas para as damas, correções e antes de terminar a aula, uma dança livre para o treinamento do que foi aprendido. 'Valeu, gente!' Aplausos e as pessoas saem felizes. (MESQUITA, 2017, informações verbais)⁶⁶

Mesquita (2017) traz como proposta de revisão para os métodos de ensino tradicionais da dança de salão, o que chama de Propostas Abertas de Ensino com métodos e estratégias que rompem com alguns pilares dos métodos tradicionais, por serem apoiadas e fundamentadas em uma visão crítica e com ações que sejam mais transformadoras, onde docentes desempenham o papel de mediação entre quem aprende e a aprendizagem negociando as decisões entre conteúdos, objetivos e até os meios de ensinar. Acredita-se que dessa forma o espaço do ensino-aprendizagem passa a ser um ambiente de compartilhamento e ressignificação sobre tomadas de decisão, detentores de saberes e auto responsabilidade, para então serem trabalhados temas como equilíbrio de poderes entre gêneros, relações interpessoais, cumplicidade, consentimento, termos e nomenclaturas usuais e seus significados, representatividade, valorização da mulher e manifestações espontâneas no processo criativo.

Assim como a proposta de Raquel Mesquita e o desenvolvimento da Contra Condução por outras profissionais, como visto ao longo deste Capítulo, entende-se prioritário o estudo, levantamento e o desenvolvimento de outros modos de compreender e de organizar o ensino das danças em pares, estando aqui um dos importantes desafios para os profissionais da área.

E onde entra a professora, pesquisadora, aluna Tatiana, nessa história toda? Neste momento, mais que antes. Este capítulo trata de estratégias de ensino, de métodos e trabalhos que já discutem e apresentam propostas que provocam romper o máximo possível, nas possibilidades dos processos de releitura, com o ensino

⁶⁵ **Cardas EAD** Curso de Aperfeiçoamento e Reciclagem para Professores de Danças de Salão, coordenado pelo Prof. Esp. Marcelo Grangeiro e ofertado no formato de Ensino à Distância pela plataforma digital Nutror. onde a Prof^a Ma. Rachel Mesquita ministrou o módulo de Metodologia do Ensino-aprendizagem das Danças de Salão, com vídeo aulas acessadas pela plataforma.

⁶⁶ Anotações referentes às vídeo aulas da Prof^a Ma. Rachel Mesquita durante o módulo de Metodologia do Ensino-aprendizagem das Danças de Salão do Curso CARDAS EAD, por plataforma digital, em 2017.

tradicional das danças de salão. É neste lugar que a pesquisadora/autora se encontra: nas ações que vão para as salas de aula do ensino das danças em pares.

Dadas as justificativas já apresentadas em capítulos anteriores, fez-se necessária a releitura de como ver, fazer e ensinar danças de salão, começando pelas propostas mais abertas, onde quem ensina deixa "guardado" seu protagonismo nas tomadas de decisão sobre o quê e como entregar, para perguntar e decidir junto com a parte mais interessada no sucesso destas escolhas: quem aprende. Mas como fazer isso, quando se aprende que professores são detentores dos saberes e estudantes são como "caixas vazias", as quais precisam ser preenchidas com o conhecimento que somente professores têm? Esta é a grande pergunta que não tem resposta pronta, mas tem caminhos a serem percorridos e basta começar a caminhar.

Como proposta de aulas mais equânimes e que iniciem o processo de interromper a dependência das abordagens e discursos dos métodos tradicionais do ensino das danças de salão, pode-se pensar em mudanças nas abordagens desde o primeiro dia de aula, pois diferente do que pensa, quanto mais tempo alunas e alunos forem ensinados de uma mesma forma, mais dificuldade terão em romper ou aprender/fazer diferente. Desta forma, acredita-se que seja importante iniciar o processo metodológico dentro da linguagem contemporânea que apresenta como proposta o compartilhamento de propostas e tomadas de decisão, desenvolvimento da autonomia de todas e todos, auto percepção, auto responsabilidade e respeito às diversidades de corpos e as possibilidades que promovem.

Inicialmente, propõe-se o contexto como premissa, ou seja: planejar cada aula a partir de cada turma e seus elementos; quem são as pessoas, seus perfis, interesses, possibilidades corporais, habilidades e dificuldades. Escolhas que partem destes lugares e não mais da percepção única de quem ensina, do que professoras e professores pensam ser o melhor, ou mais importante para quem aprende. principalmente porque estas pessoas não são "caixas vazias". Cada indivíduo traz consigo suas vivências, experiências, expectativas e interesses, e isso não deveria ser ignorado. Sendo assim, por que não iniciar as aulas perguntando para cada um/a como gostam de ser chamados/as, quais suas atividades cotidianas e experiências anteriores, e o que vieram buscar nas aulas de dança? Parece ser uma boa forma de entender minimamente o contexto e saber o que precisa tentar entregar.

Comumente a iniciação às aulas de danças de salão se dão pela ideia de aprender os passos, acessando figuras e sequências pré definidas para cada estilo de dança, com as mecânicas desses movimentos separadas pelo que será executada pelos homens, ou pelas mulheres. Sugere-se aqui, que a iniciação se dê pelo acesso ao estímulo sonoro, à percepção do próprio corpo, o que gosta e consegue fazer, experimentando e permitindo movimentos diversos individualmente, para depois pensar e aprender os sílabos de cada dança. Acredita-se na importância de conhecer seu próprio corpo, habilidades, possibilidades e dificuldades, para depois prepará-lo para receber novas formas e, principalmente, dividir esse corpo e movimentos com o corpo de outra pessoa. Como entender o que outro corpo propõe, ou conseguir comunicar propostas de movimentos a outra pessoa, se não conhece seu próprio corpo e o que ele [o corpo] é capaz de fazer? Equilíbrio, limites, conforto, dificuldades, possibilidades e impossibilidades, tudo isso se faz importante nos primeiros dias/meses de contato com as aulas de danças em pares.

Sobre propostas de estratégias que trabalham autonomia e equidade nas danças em pares:

Em propostas que não separam as atividades por gêneros, não há necessidade de usar termos como *damas*, *cavalheiros*, *condutores(as)*, *conduzidos(as)*, uma vez que a mesma proposta de exercícios pode e deve ser feita por todas as pessoas, independente de gênero. Neste caso, pode-se pedir que as pessoas se organizem em duplas, independente de gênero e que decidam entre si, quem vai começar propondo neste exercício. Por exemplo, indicar que a pessoa que vai começar propondo expresse, nesse primeiro momento, em que lugar da música gostaria que se movimentassem (linha melódica)⁶⁷, podendo transitar entre a marcação rítmica ou uma das melodias apresentadas por instrumentos e/ou vocais. Propor se e quando haverá deslocamentos, em quais direções e velocidades, dinâmicas de transferências de peso (deslocamentos em tempo, em contratempo, de modo lento ou mais acelerado). Depois de um determinado tempo pode-se instruir que invertam as funções no exercício, sendo que a pessoa que estava

⁶⁷ **Linhas melódicas** são as possibilidades sonoras de uma música, que podem ser compostas pelos sons dos instrumentos musicais que compõem aquela música, como também pelas vozes. Seriam os muitos sons que compõem uma música e, no caso da dança, poderem ser usadas como a marcação rítmica que dançantes escolhem para compor seus movimentos. (<https://souzalima.com.br/blog/o-que-e-linha-melodica/>). Acesso em: 02 set, 2021.

propondo passa a ser quem vai receber a proposta de movimento, enquanto a pessoa do par que recebia passa a propor.

Este exercício pode ser aplicado em turmas iniciantes, já nas primeiras aulas, da mesma forma que em turmas mais avançadas, onde as propostas de movimentações podem variar entre passos e "não passos", de acordo com a vontade e repertório corporal, tanto de quem está propondo, quanto do par. Importante ressaltar que nesse tipo de exercício não tem certo e errado, são para que possam experimentar, construir formas de comunicar e receber propostas corporais e rítmicas no intuito de construir juntos e juntas, mais de um caminho para se dançar, comunicar, compartilhar e se perceber, entendendo que a dança em pares se faz a dois, ou a duas, onde ambas as partes têm responsabilidade em fazer esta dança acontecer, propondo, recebendo, interferindo sempre que quiser ou achar necessário, seja para compor a dança, seja para se proteger ou impedir algo desagradável, ou que agrida sua integridade.

Todo processo de construção das danças em pares pode ser trabalhado a partir desta perspectiva, onde as práticas e exercícios não são separadas por gêneros, todas e todos experenciam as mesmas propostas, aprendem e desenvolvem autonomia tendo a liberdade de escolher **se** e **quando** exercer papéis, respeitando suas vontades, possibilidades, tempo e maneiras de aprendizagem.

3.3.5 – Ensino das danças de salão em Curitiba: breve contexto

Curitiba é a capital do Paraná e como grande parte da Região Sul do país, majoritariamente colonizada por europeus, mais especificamente italianos, alemães, poloneses, ucranianos, portugueses e espanhóis colaborando com a multiplicidade cultural representada na cidade, até a atualidade (MATOS; NUSSBAUMER, 2016). Com isso a cultura preponderante teve grande influência destes países e com a dança não seria diferente, em especial as danças de salão. Os estilos de dança mais tradicionais e clássicos sempre foram mais presentes e cogitados nas aulas e bailes de dança de salão, o que faz os métodos de ensino também permearem por esse universo mais tradicional, ainda hoje.

Os estilos mais populares de danças em pares são mais recentes nas grades de aulas das escolas de danças de salão de Curitiba e, provavelmente por isso grande parte de profissionais da cidade mantiveram o modelo de aula baseado

nos métodos tradicionais, com discursos conservadores e resistentes às mudanças metodológicas, comportamentais e referentes a gênero. É uma cidade preponderantemente habitada por pessoas brancas (78,8%), apontada como a capital mais violenta do Sul do país e com significativa desigualdade social, apesar de apresentar "o menor índice de analfabetismo entre as capitais brasileiras" (MATOS; NUSSBAUMER, 2016, p. 244).

Apesar de haverem muitos jovens praticantes e, conseqüentemente também professores e professoras de gerações que já discutem e vivem a contemporaneidade, o ensino das danças em pares ainda segue pautado nos modelos machistas e demais preconceitos estruturais da sociedade. Em Wosniak (2008) a autora relata sobre os fatores históricos que compõem a informalidade do ensino de dança em Curitiba, com forte influência das danças regionalistas e o legado colonial que constitui a cultura do estado, arraigado de múltiplas etnias. A criação das escolas de danças clássicas e o ensino informal das danças tradicionais nos clubes e sociedades da cidade marcaram fortemente esta inclinação pela manutenção dos estilos de dança e métodos de ensino mais tradicionais e conservadores, em especial nas danças sociais, danças de salão.

Curitiba tem o segundo curso de graduação em dança do país e primeiro no Paraná, o qual acontece na Faculdade de Artes do Paraná (FAP), hoje *campus* II da UNESPAR, Universidade Estadual do Paraná, ofertando as modalidades de bacharelado e licenciatura. Apesar disso, pequeno é o número de profissionais das danças de salão que têm formação acadêmica em dança, ou qualquer outra área correlata, dificultando a possibilidade do desenvolvimento de processos de ensino conectados com criação e pesquisa em dança. A 'formação' de professores e professoras de danças de salão comumente se dá nos ambientes de ensino informais, com a transmissão do conhecimento de professores/as para alunos/as através da repetição dos métodos e discursos, por imitação e duplicação:

Com a transformação da representatividade e validação artística e política da diversidade da dança da cidade, houve um crescimento da demanda e uma conseqüente oferta de formação em diferentes manifestações de dança, como a dança *jazz*, dança de salão, danças urbanas, dança do ventre, dança indiana, flamenca, cigana, sapateado, danças africanas, religiosas, circenses, circulares, dança para festas, danças populares, *pole dance*, entre outras e seus inúmeros entrecruzamentos. A formação nessa diversidade de dança acontece em espaços públicos e privados espalhados por toda região de Curitiba, inclusive em espaços itinerantes não formalizados, como as ruas. (MATOS; NUSSBAUMER, 2016, p. 248)

Em mapeamento da dança feito em Curitiba, em 2016, no que diz respeito às escolas de dança da cidade que participam dessa pesquisa, constatou-se na época o total de 21 escolas/academias de dança, sendo que 90,5% de responsáveis legais se declaram do gênero feminino (MATOS; NUSSBAUMER, 2016). Hoje certamente esse número de escolas de dança se apresenta significativamente maior, salvo as instituições forçadas ao fechamento devido à crise econômica provocada pela pandemia global do Covid-19 e, as gestões lideradas por mulheres frente as escolas de dança ainda se dão, inclusive à frente das principais escolas e Companhias – Cias de danças de salão.

Curitiba tem, em 2021, aproximadamente quinze (15) escolas de danças de salão, sendo dez (10) delas administradas por mulheres⁶⁸, sejam como gerentes ou proprietárias, o que demonstra não só competência como protagonismo das mulheres profissionais das danças em pares de Curitiba. Apesar de terem mulheres na maior parte das gestões das escolas e Cias de dança de salão de Curitiba, em média os métodos de ensino se caracterizam como tradicionais no que diz respeito às nomenclaturas, estilos de aulas e estratégias de ensino, ainda pautadas em movimento do homem, movimento da mulher, papéis de *damas* e de *cavalheiros*, passos e sequências pré estabelecidas e combinadas⁶⁹, além da formação de pares constituídas por um homem e uma mulher, tanto nas práticas de aulas como em bailes. Apenas na necessidade de se completarem os pares quando o número de homens e mulheres não está equiparado nas aulas (geralmente tem-se mais mulheres que homens nas atividades das danças em pares), vê-se duas mulheres dançando juntas e, nesse caso, uma delas cumprindo o papel/função de cavalheiro, geralmente. Raras são as vezes em que se vê duas mulheres dançando juntas em bailes e, ainda mais difícil, dois homens (relato da autora).

Cabe compartilhar, a dificuldade em encontrar dados sobre a dança em Curitiba, sendo o Mapeamento mencionado, das raras fontes encontradas no sentido de fornecer alguns indicadores, mesmo que considerando que o número de participantes que responderam a pesquisa de 2016, chegam ao total de 328 pessoas.

⁶⁸ Informações fornecidas pela ADanS (Associação de Danças de Salão de Curitiba e Região Metropolitana), na pessoa do atual presidente, Hugo Ferreira.

⁶⁹ Relato da pesquisadora por sua observação de anos trabalhando na cidade em questão. A informação poderá ser analisada a partir das respostas trazidas no questionário.

4. PROPOSIÇÕES – PASSOS EM RÍTMOS METODOLÓGICOS COM CERTA AUTONOMIA

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire

A mediação entre quem ensina e quem aprende é muito significativa no processo do ensino-aprendizagem. Fazer as escolhas metodológicas intencionando potencializar as habilidades de quem as tem, assim como pontuar e atender às dificuldades quando e onde houverem, de forma direcionada e individualizada. As pessoas não aprendem da mesma forma, nem têm os mesmos interesses, a mesma capacidade e isso não precisa ser um problema. Então, construir esse caminho e desenvolver o processo do ensino-aprendizagem, num trabalho conjunto entre quem ensina e quem aprende parece ser uma boa proposição metodológica. Mas a avaliação dessa questão, também não precisa ficar apenas a cargos de professoras e professoras; o feedback de alunas e alunos pode ser um excelente balizador.

Diferente da pesquisa quantitativa, mas sem menos importância, a pesquisa qualitativa ganha força a partir da metade da década de 70. Embora com procedimentos e técnicas diferenciados, apresenta os mesmos elementos imprescindíveis a toda proposta de pesquisa, bem como sabe-se que pode estar sob a égide de diferentes correntes de pesquisa. (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008). Tendo em vista a sua “relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida” (FLICK, 2009, p. 20) e por se levar em conta as reflexões e subjetividades da pesquisadora na interpretação dos dados (padrão cultural)⁷⁰, optou-se por exercer a autonomia para titular os capítulos e as partes aproximando-se do campo de estudo: a autonomia da mulher nas danças de salão (danças de pares, danças a dois).

4.1 – DELINEAMENTO DA PESQUISA

A abordagem é **qualitativa exploratória**. De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 33), a abordagem qualitativa “utiliza a coleta de dados sem

⁷⁰ **Padrão Cultural** “Denominador comum dos marcos de interpretação qualitativos, que parte da premissa de que toda cultura ou sistema social possui um modo único para entender situações e eventos”. (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 35)

medição numérica para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação”. Para Minayo (2014) é uma Pesquisa Social⁷¹ e “orientada para problemas específicos” onde seus resultados são pragmáticos e operacionais, tendo em vista o conhecimento imediato que se evidencia. Enquanto abordagem exploratória volta-se a questões de pesquisa difíceis de abordar com métodos quantitativos. “Possibilita familiarizar-se com as pessoas e suas preocupações. [...] pode servir para determinar os impasses e os bloqueios, capazes de entravar um projeto de pesquisa em grande escala.” (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008, p. 130).

Esse delineamento se mostra adequado ao que se propõe porque pretende-se dar voz e vez às mulheres que fazem da dança sua linguagem de liberdade, felicidade, autonomia, profissão e tomada de decisão, mesmo que ainda em contextos marcados pelo machismo estrutural. Assim sendo, não é o número de mulheres que está em questão e sim o que elas manifestam, por meio da dança e como se percebem nesse contexto.

Embora em pesquisas qualitativas, o quantitativo é complementar e não contraditório, pelo fato da temática dos métodos de ensino-aprendizagem das danças em pares, em sua relação com o desenvolvimento da autonomia, protagonismo, empoderamento feminino, autoestima e autoconceito se apresentarem como recentes e escassos no campo acadêmico educacional, o caráter exploratório da pesquisa auxilia a pesquisadora a aproveitar diferentes dados e formas de coleta, bem como a se familiarizar com a temática e com o problema, tornando-os mais explícitos (GIL, 2019).

Na cidade-sede da investigação, mesmo que haja uma proliferação de escolas e academias onde se pode aprender danças em pares, na especificidade da docência das danças de salão, o privilégio se volta ao gênero masculino, comparativamente às mulheres. O mesmo não se pode afirmar em relação às pessoas que querem aprender a dançar em pares e suas motivações. Se forem levados em conta os estilos de dança, a faixa etária e as motivações, além do gênero, há um campo novo a ser explorado no que diz respeito às formações de pares, formas de se relacionar durante as danças e, em especial referente aos métodos de ensino.

⁷¹ “Tratam do ser humano em sociedade, de suas relações e instituições, de sua história e de sua produção simbólica. [...]estão relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente concatenadas”. (MINAYO, 2014, p. 47)

Por isso a pesquisa qualitativa também se mostra adequada nesse sentido, permitindo a seleção das participantes por conveniência (facilidade de acesso às escolas, divulgar a pesquisa e o convite para participarem).

Para compreensão dos passos da pesquisa, alguns aportes explicativos são necessários. Assim, seguem algumas definições iniciais e em seguida a metodologia empregada.

4.1.1 – Seleção das participantes

Foi solicitado a professores e professoras de Escolas de Dança de Salão de Curitiba, campo da pesquisa, uma Capital do Sul do Brasil, para que convidassem alunas de dança de salão a participarem da pesquisa. Para isto foi encaminhada uma carta convite (APÊNDICE I) sendo que cento e nove (109) mulheres responderam ao contato dispondo-se a participar da pesquisa, mas destas, noventa e cinco (95) responderam a todas as questões, constituindo-se como as participantes.

As participantes alunas responderam a um questionário semi estruturado e auto preenchível, individualmente, de forma *on line*, em função do isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19, cujos critérios de inclusão foram indicações das professoras convidadas, profissionais que se dispuseram a colaborar com a pesquisa e proprietários de escolas de dança do local da pesquisa, após manifestações das interessadas, tendo recebido a carta-convite e em ciência do conteúdo da pesquisa. Pretendia-se privilegiar participantes oriundas de diferentes métodos de ensino (tradicionais e abertos) e acredita-se ter alcançado este critério pela diversidade de participações e indicações (pergunta 4), sem que tenha se caracterizado como um critério de inclusão.

Sobre as participantes, tinham idades entre 20 a 73 anos, em sua maioria entre 41 a 50 anos (29%). A maioria, casadas ou em união estável (45,2 %). Mas há entre elas um número significativo de solteiras (22,6%) e de separadas ou divorciadas (22,6%). E há três (3) viúvas (9,7%).

A grande maioria frequenta as aulas de danças de salão com tempo de 1 a 2 anos (38,7%), embora um número significativo faça aulas de danças de salão entre 2 a 5 anos (22,6%), bem como outras que frequentam aulas de 6 a 10 anos (16,1%) e de 10 a 15 anos (16,1%).

Interessante salientar que, embora a pesquisa estivesse direcionada para mulheres que frequentavam escolas de danças de salão na condição de alunas, quando de sua manifestação enquanto relação com a dança, três (3) se identificaram como alunas e professoras, três (3) como professoras, três (3) como bolsistas, duas (2) como dançarinas e três (3) como praticantes e ex-alunas, embora frequentassem as aulas como alunas. As demais, 90,3% se reconhecem e identificam como alunas de danças de salão, na modalidade de danças em pares.

Há ainda outros dados importantes para validar a abrangência da pesquisa: 45,2% das participantes passaram por mais de duas escolas de danças de salão (de duas a quatro escolas), 9,7% delas de cinco a nove escolas e 3,2% frequentaram mais de três escolas e citaram entre trinta diferentes professores, professoras e escolas, aqui não citados por uma questão ética da pesquisa e, 7,7% das participantes que responderam essas questões optaram por não identificar suas escolas, ou professores(as). 41,9% fizeram aulas de danças de salão em apenas uma escola de dança.

O número de escolas, professores e professoras citadas nos leva a crer que as participantes tiveram a oportunidade de conhecerem diferentes métodos de ensino das danças em pares. Como não houve estudo ou pesquisa sobre as diferenças entre os métodos de ensino de ensino das escolas, a análise dos resultados das metodologias aplicadas sobre a temática da pesquisa, será feita apenas a partir das perspectivas das alunas participantes, nessa fase da coleta de dados.

As quatro primeiras questões permitiram a caracterização das participantes, reafirmando que todas são mulheres enquanto expressão de gênero. Não foi investigado sobre a identidade de gênero, portanto não podemos informar se entre as participantes havia alguma mulher trans.

4.1.2 – Coleta de dados

O questionário foi apresentado como formulário e elaborado pelo programa *Google Forms* para ser aplicado de forma virtual, em função do isolamento social exigido pela pandemia da Covid-19. Professoras e professores de escolas de danças de Curitiba foram contatadas/contatados pela pesquisadora e, aqueles e aquelas que se disponibilizaram a ajudar na entrega dos questionários fizeram

encaminhamento da Carta Convite (APÊNDICE I) às suas alunas e, aquelas que se disponibilizaram a participar da pesquisa receberam o link de acesso ao formulário para que respondessem às perguntas.

Sendo o *Google Forms* uma ferramenta de resposta automática, conforme as alunas responderam às perguntas, suas respostas foram disponibilizadas em planilha em tempo real, no próprio acesso do questionário na conta *Google* onde as perguntas foram criadas.

4.1.2.1 – Instrumento de coleta de dados.

Foi construído um questionário com 52 questões entre abertas e fechadas (APÊNDICE II) e encaminhadas às alunas que aceitaram participar da pesquisa (109 mulheres). Mas, efetivamente, noventa e cinco (95) foram as participantes respondendo todas as perguntas. As perguntas foram respondidas de forma remota, no formulário do *Google Forms*.

QUADRO 1: Relação entre objetivos específicos, metodologia e instrumentos

Objetivos Específicos	Metodologia	Instrumento
Obj. 1: Analisar a autonomia da mulher nas danças em pares e nas relações no processo ensino-aprendizagem das danças de salão a partir da literatura disponível.	Revisão de literatura	Literatura utilizada e seu fichamento.
Obj. 2: Analisar a autonomia da mulher nas danças em pares e nas relações no processo ensino-aprendizagem das danças de salão na perspectiva de mulheres alunas de escolas de dança em Curitiba.	Revisão de literatura Aplicação de questionário	Literatura utilizada e seu fichamento Questionário semiestruturado Questões 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13

<p>Obj. 3: Analisar as motivações e identificação de mulheres que praticam as danças em pares para métodos de ensino que possibilitam a equiparação entre as perspectivas de gênero.</p>	<p>Aplicação de questionário</p>	<p>Questionário semiestruturado</p> <p>Questões 11, 14, 15, 16, 26, 27, 8, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 41, 49</p>
<p>Obj. 4: Descrever o perfil das mulheres que praticam as danças em pares, participantes da pesquisa.</p>	<p>Aplicação de questionário</p>	<p>Questionário semiestruturado</p> <p>Questões A, B, 1, 2, 3, 4, 17, 18, 19, 20, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34</p>
<p>Obj. 5: Analisar como a autonomia, o machismo estrutural e as relações de poder entre os gêneros são percebidos no processo ensino-aprendizagem por alunas mulheres de escolas de danças de salão em Curitiba.</p>	<p>Aplicação de questionário</p>	<p>Questionário semiestruturado</p> <p>Questões 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 26, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52</p>
<p>Obj. 6: Verificar a identificação/aceitação dos termos/papéis dama e cavalheiro por mulheres alunas de danças de salão em escolas de danças em Curitiba.</p>	<p>Aplicação de questionário</p>	<p>Questionário semiestruturado</p> <p>Questões 17, 18, 19</p>
<p>Obj. 7: Identificar as representações de machismo e machismo estrutural entre mulheres alunas e praticantes de danças em pares de escolas de danças de salão em Curitiba.</p>	<p>Aplicação de questionário</p>	<p>Questionário semiestruturado</p> <p>Questões 11, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51</p>

FONTE: Elaborado pela autora (2021).

O Quadro 1 mostra de que forma a abordagem qualitativa da pesquisa e os instrumentos utilizados se relacionam com os objetivos traçados para a pesquisa.

4.2 – MATERIAIS E MÉTODOS

4.2.1 – Mineração de Texto (MT)

A Mineração de Texto (MT) abrange um vasto campo de métodos e teorias, entretanto, como condição *sine qua non*, é mister o uso de texto como informação de entrada. Conforme Camargo e Justo (2013), a MT é aplicada nos estudos de pensamentos, crenças e opiniões produzidas em relação a determinado fenômeno ou tema de investigação, e permitem quantificação de variáveis qualitativas originadas dos textos analisados. Para Meyer, Hornik e Feinerer (2008), a MT faz parte de um campo de atividade interdisciplinar, através da mineração de dados, da linguística, da estatística computacional e da ciência da computação. Assim, não existe uma única técnica de classificação de texto, agrupamento de texto, criação de ontologia e taxonomia, sumarização de documentos ou análise de *corpus* latentes.

4.2.2 – Dados não estruturados

Via de regra, dados não estruturados devem ser metodicamente estruturados. Conjunto de dados como imagens, dados de redes sociais, ou textos são exemplos rotineiros. Organizá-los é forma de tornar o tratamento de dados mais fácil e eficaz para a lida com a análise com o objetivo de minerar, de impor valor aos dados. Conforme descrito por Wickham (2014), os dados organizados têm uma estrutura específica em que cada variável é uma coluna, cada observação é uma linha e cada unidade de observação é uma casela da tabela montada.

Assim, definimos o formato de texto organizado como sendo uma tabela com um token por linha. Um token é uma unidade significativa de texto, como uma palavra, que estamos interessados em usar para análise, e tokenização é o processo de dividir o texto em tokens. Essa estrutura de um token por linha está em contraste com as maneiras como o texto é frequentemente armazenado nas análises. Para uma mineração de texto organizada, o token armazenado em cada linha geralmente é uma única palavra, mas também pode ser um n-grama, junção de duas ou mais palavras, uma frase ou um parágrafo.

Conjuntos de dados organizados permitem a manipulação com um conjunto padrão de ferramentas “organizadas”. Os pacotes estatísticos do software RStudio⁷²

⁷² Disponível em: www.r-project.org

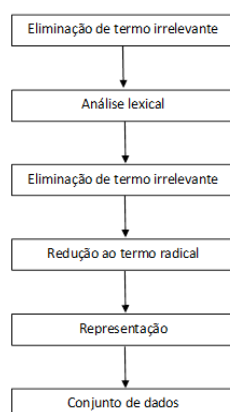
versão 4.0.3 (TEAM 2015), como dplyr (WICKHAM e FRANCOIS 2016), ggplot2 (H. WICKHAM 2009), tidy (H. WICKHAM, Tidy data 2014) e quanteda (BENOIT e NULTY 2016). Estes pacotes permitem um fluxo de trabalho onde a importação, filtragem e processamento são feitos usando dplyr e outras ferramentas organizadas, após o qual os dados são convertidos em uma matriz de documento-termo para aplicativos de aprendizado de máquina. Os modelos podem então ser reconvertidos em uma forma organizada para interpretação e visualização com ggplot2.

Segundo Silva, Peres e Boscaroli, (2016), enquanto dados estruturados seguem uma organização e representação adequadas para sua análise, os dados não estruturados precisam de uma preparação prévia. Define-se como sendo dados esparsos e, dentro destes, dados textuais em que cada texto ou *corpora* é tratado como um documento. A coleção de documentos forma um *corpus* que assume diferentes características, como tamanho do texto, tipo de conteúdo, língua ou linguagem adotada (formal, coloquial, poética, irônica etc.).

A transformação de um corpus em um conjunto de dados é feita de tal forma que este possa ser colocado à disposição para a análise e representação capazes da descrição de um documento. Para a descrição dos documentos cria-se a lista de todas as palavras que ocorrem em todos os documentos de um corpus, sendo esta lista nominada de dicionário.

Para a transformação do corpus original em uma representação que defina o conjunto de dados, alguns procedimentos são necessários. Para os fins deste trabalho acadêmico, a FIGURA 1 representa o tipo de pré-processamento utilizado.

FIGURA 1 – PROCESSO PARA GERAÇÃO DO CONJUNTO DE DADOS



FONTE: Elaborado pela autora com base em SILVA; PERES; BOSCARIOLI, 2016.

A figura 1 representa o processo de mineração de texto (MT), do *corpus* original ao conjunto de dados que vieram a compor as NP, as AA e os dendrogramas.

4.2.3 – Dendrograma

Dendrograma é uma representação gráfica bidimensional (gráfico de árvores) dos resultados colhidos de um procedimento hierárquico em que os objetos são colocados em um eixo, e no outro eixo são postos os passos do procedimento hierárquico. O dendrograma mostra graficamente como os agrupamentos são combinados em cada passo do procedimento até que todos estejam contidos em um único procedimento. Procedimentos hierárquicos de agrupamentos envolvem a divisão ou combinação de objetos em agrupamentos. Em cada etapa da iteração, o agrupamento mais heterogêneo é dividido em dois. O processo é iterado até que todos os objetos estejam em seu próprio agrupamento. Mais detalhes podem ser obtidos em Hair e outros (2009).

4.2.4 – Nuvem de Palavras

A Nuvem de Palavras (NP) agrupa as palavras e as organiza graficamente em função da sua frequência. É uma análise lexical mais simples, porém graficamente representativa de uma coleção de objetos. O package Wordcloud2 desenvolvido pelos pesquisadores Lang, Lazydata e Lang (2016), possibilita visualizações interessantes por meio de NP.

4.2.5 – Análise de Agrupamentos

A AA, Conforme Kassambara (2017), efetua a classificação de objetos, no caso palavras, em grupos de forma que as palavras dentro do mesmo grupo sejam mais similares quanto possível e, analogamente, que os diversos grupos sejam mais diferentes o possível em sua constituição. A AA objetiva agregar objetos e não variáveis, fazendo a agregação baseada na distância, ou seja, na proximidade entre objetos. Mais informações podem ser obtidas em (CORRAR, PAULO e DIAS FILHO 2009) (CHATFIELD e COLLINS 1980). A medida de similaridade é uma das técnicas

que compõe a Análise de Agrupamentos e o dendrograma é uma das maneiras de representar o resultado obtido.

4.2.6 – Medida de similaridade

Conforme Hair e outros (2009), a correspondência ou associação de dois objetos é chamada de similaridade. Ela pode ser obtida, de duas formas distintas: a primeira como sendo uma medida de associação com coeficiente de correlação positivo, e, quanto mais positivo, mais similar. Outra forma de obtenção da similaridade é através da proximidade entre cada par de objeto, onde a medida de distância ou diferença é empregada, de tal forma que as menores distâncias ou diferenças representam as maiores similaridades.

Para o cálculo da similaridade, neste trabalho foi utilizada a Distância Euclidiana (DE). Trata-se de uma medida comumente utilizada, e por vezes chamada de distância em linha reta. A distância euclidiana entre dois pontos é o comprimento da hipotenusa de um triângulo retângulo. Foi utilizado o método de aglomeração Agrupamento de Ligação Máxima ou Completa (ALMC). O ALMC calcula todas as dissimilaridades de pares entre os elementos no agrupamento 1 e os elementos no agrupamento 2, e considera o maior valor dessas dissimilaridades como a distância entre os dois clusters. O ALMC tende a produzir aglomerados mais compactos. Detalhes podem ser obtidos em Glasbey (1987).

4.2.7 – O pacote estatístico SentiLex-PT

SentiLex-PT foi desenvolvido pelos pesquisadores Carvalho e Silva (2015). Ele fornece acesso a léxicos de sentimento para análise de textos em língua portuguesa. Através deste pacote estatístico, tem-se acesso ao dicionário sentiLex_lem_PT02, que contem 7014 lemas classificados pelas polaridades: negativa(-1), Neutra (0) e Positiva (1). Os sentimentos correspondem a predicados humanos, ou seja, modificam substantivos humanos, e foram compilados a partir de diferentes recursos disponíveis publicamente (corpora e dicionários). O SentiLex-PT é utilizado em na medição, detecção e classificação de sentimentos e opiniões dirigidas a entidades humanas. As polaridades dos sentimentos são utilizados para

se extrair valor, minerar conhecimento, fazer Análise de Sentimentos (AS), cujos detalhes são melhor explorados por Liu (2020).

4.3 – PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Embora a não obrigatoriedade de submissão ao Comitê de Ética institucional em pesquisa envolvendo seres humanos, a dissertação atendeu os requisitos éticos para pesquisa na área das Ciências Humanas, tais como: o tratamento **participantes** (em substituição ao termo sujeitos da pesquisa) às mulheres que participaram; seu anonimato e sigilo das escolas de origem; as informações explícitas sobre a pesquisa na **carta convite**; o não pagamento de nenhum valor às participantes na cooperação com a pesquisa, mantendo o caráter voluntário; o respeito e adequação das perguntas evitando/diminuindo a possibilidade de constrangimento ou desconforto no processo, conforme os decretos 466/2012 e 510/2016 do CONEP – Conselho Nacional de Pesquisa do Ministério da Saúde.

4.4 – ANÁLISE DE DADOS

Analizamos as respostas das perguntas abertas sobre determinada questão do questionário. Cada questão é considerada uma *corpora*. As figuras das NP, AG e AS seguiram os passos:

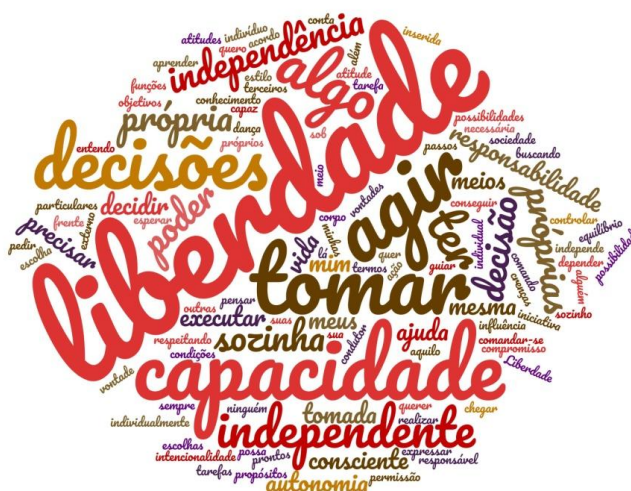
- I. Limpeza e preparação dos dados, convertendo-os em minúsculas, excluindo pontuação, espaços, *stopowords*⁷³ e pontuação;
- II. Cálculo da frequência de palavra;
- III. Visualização das palavras por meio de nuvens de acordo com as frequências;
- IV. Construção e visualização do agrupamento de palavras por dendrogramas;
- V. Construção e visualização dos sentimentos através de gráficos de barras.

Utilizamos o RStudio versão 4.0.3, TEAM (2015), RStudio (*et. al*, 2015) incluindo seu ambiente estatístico, sendo os principais pacotes estatísticos utilizados: tm (FEINERER e HORNIK 2018), Wordcloud2 (LANG, LAZYDATA e

⁷³ Palavras de parada, em tradução livre. São palavras consideradas irrelevantes dentro de um contexto, como pronomes e artigos.

LANG 2016), Tydeverse (WICKHAM 2019), tidy (MAILUND 2019). Implementamos a MT e, para cada representação obtida, tecemos comentários estreitando o escopo da análise para focar em algumas características observadas por meio das figuras obtidas.

FIGURA 2 – NUVEM DE PALAVRAS questão 5 – o que entendem por autonomia.



FONTE: Elaborado pela autora a partir do programa *Wordclouds* do Google, 2021.

A totalidade das participantes demonstra ter a mesma compreensão sobre a autonomia da mulher, ligada à ideia de liberdade de escolha, de tomada de decisão, capacidade de fazer e decidir sem precisar de ajuda. As frases a seguir ilustram algumas manifestações literais das participantes: *"Liberdade para agir"*; *"liberdade de escolha na tomada de decisões"*; *"A pessoa controla a si mesma e tem total responsabilidade e liberdade em suas escolhas"*; *"capacidade de aprender e decidir sozinha"*; *"Liberdade de fazer o que quer, pensar ou agir por si própria"*. A palavra destaque foi **liberdade**, seguida de **capacidade**, **agir** e **tomar decisões**. Também se fazem importantes expressões como **independente**, **sozinha** e **própria**, o que parece ilustrar bem o conceito de autonomia.

De acordo com as informações já trazidas na parte 1, autonomia é referente a liberdade, autossuficiência e independência, segundo Bunge (2006, 2009), o que mostra a compreensão das mulheres participantes sobre o conceito e segurança na elaboração das respostas. Porém, na perspectiva apresentada por Vieira (2006) sobre autonomia enquanto estoque de memória, vivências e autonomia gerada pelo ambiente e pelo tempo de experiência, não foram identificadas nas respostas dadas a esta questão.

Apesar da relação com a condução e a possibilidade da mulher poder propor, interferir e até convidar na dança, em nenhuma resposta foi cogitada a relação de pares que não fossem um homem e uma mulher. No que diz respeito a autonomia, os relatos se equiparam com a perspectiva apresentada por Jorge Albuquerque Vieira (2006) sobre estoque de memória, embora esta concepção não tenha sido apresentada quando da concepção de autonomia, relativa à pergunta 5, como já antes citado, uma vez que as participantes relatam a necessidade de saber conduzir e ter a capacidade de escolher que movimentos executar ou não: "*É quando a mulher realiza movimentos na dança porque quer, sejam eles de condução ou não*".

Para se adquirir armazenamento de memória e com isso ter autonomia na hora de decidir e escolher, seja sobre movimentos, atitudes ou consentimentos, é preciso ter capacidade de perceber a informação para que gere uma ação em referência ao que identifica sobre aquilo.

Além de também reforçar o conceito de Bunge (2006, 2009) sobre autonomia, as respostas da referida questão aproximam com o conceito trazido por Paulo Freire (2010), quando relaciona a autonomia com noções de educação onde a curiosidade de quem aprende é aguçada, priorizando as particularidades de cada pessoa, para que possam essencialmente intervir nas atividades e comunidades onde atuam respeitando seu gosto estético e criatividade.

FIGURA 4 – NUVEM DE PALAVRAS questões 7 e 8 – o que pensam sobre autonomia enquanto alunas de danças em pares.



FONTE: Elaborado pela autora a partir do programa *Wordclouds* do Google, 2021.

Relativo à figura 4, que traz um agrupamento de palavras evidenciadas nas questões 7 e 8, o que pensam sobre a autonomia enquanto alunas das danças em pares, a maioria das mulheres (71%) responderam que pensam na autonomia enquanto dança em pares (pergunta 7: Você já pensou em algum momento, enquanto estudante de danças de salão, sobre a autonomia da mulher nas relações existentes nas danças em pares?) e a NP que reuniu as informações relacionadas à percepção dessas mulheres, sobre autonomia nas danças em pares (pergunta 8) traz como destaques as palavras **dança**, **mulher** e **autonomia**, seguidas de **cavalheiro**, **parceiro**, também as expressões **mais não ser homem sempre**, entre muitos outros termos que representam o contexto da mulher que dança em pares, mas que têm menor força para explicar o processo de construção da autonomia neste contexto.

A NP permite identificar a **dança** em si como o fator mobilizador da ação. As participantes sabem que para autonomia na relação com o par é preciso a capacidade que possui para ser conduzida pelo parceiro, também para propor a condução, bem como o que devem fazer para atingir a autonomia ao dançar em pares, mas ainda é possível identificar alguma resistência no que diz respeito às tomadas de decisão (condução, iniciativa, consentimento), seja pela formação tradicional já comentada e até mesmo por escolha.

Dentre as respostas variadas desta questão, algumas expressões literais que ilustram as percepções anteriores, referente a autonomia na relação dos pares: *"Percebi que nos bailes uma boa parte das mulheres estão seguras para convidarem os homens para a dança e a expressar o que gostam na dança"; "Faz com que a mulher conheça seu corpo, tenha mais confiança e faça-se respeitar"; "Sempre pensei que a mulher deva ter autonomia para propor, criar sem perder a harmonia do casal"; "Inicialmente a percepção é que os homens apresentam maior autonomia, pois são eles que fazem a condução dos passos. Porém, posteriormente se percebe que são papéis complementares e ambos precisam de autonomia"; "Sou capaz disto, há parceiros que aceitam e acompanham numa boa".*

Chama a atenção, porém, algumas respostas que reforçam as dificuldades e/ou relutância no que diz respeito às tomadas de decisão da mulher nas danças em pares, conforme seguem alguns exemplos: *"É cultural a mulher ser conduzida, difícil o homem que aceite o contrário"; "A dama é conduzida pelo cavalheiro, o que dificulta a autonomia"; "Ainda há um caminho longo a percorrer para que, nós*

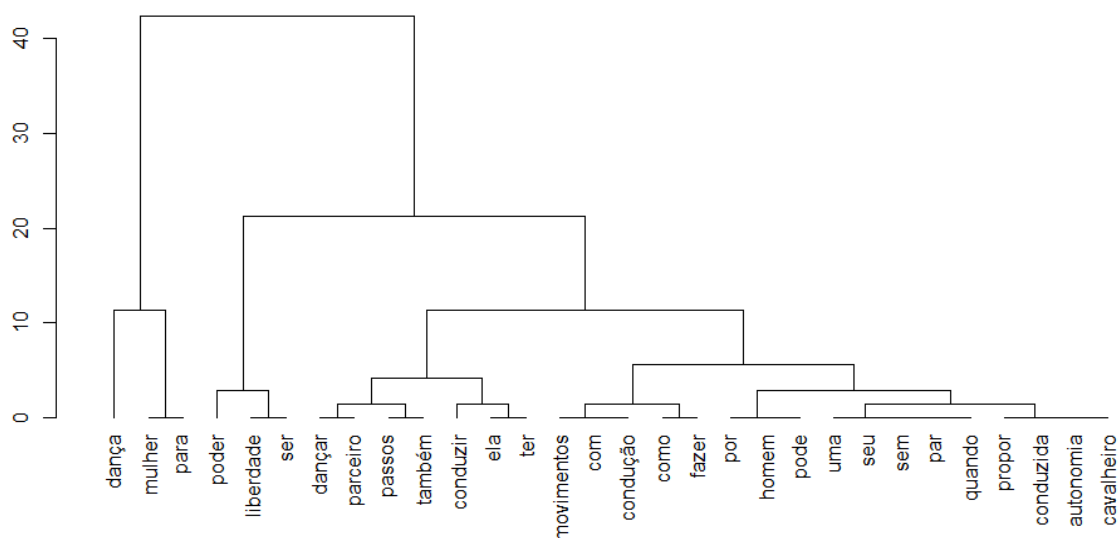
mulheres, tenhamos mais autonomia na dança a dois"; "É sempre o homem quem conduz na dança"; "Ainda há muitos cavalheiros (talvez a maioria ainda) que engessam a dança e querem que sejam seguidos apenas suas conduções"; "Não tinha essa consciência de que era possível a mulher ter autonomia. Fui ensinada que as mulheres tinham que deixar ser conduzidas"; "Me lembro de uma aula em que o professor me chamou à atenção porque eu estava querendo conduzir. como pra mim aquilo era a regra, sempre tive a concepção de que homens conduzem e mulheres obedecem".

Houveram participantes que disseram nunca ter pensado sobre autonomia da mulher nas danças em pares antes, e outros relatos que mostram já haverem trabalhos direcionados para esta questão, em salas de aula: *"Na nossa escola somos estimuladas a ser damas autônomas, criativas e sem interferir na dança do parceiro"; "É muito bom poder propor os passos que gosto de dançar"; "Nas aulas que faço nunca tive problema com autonomia, não me sinto restringida de nenhuma forma"; "Considerando que frequento uma escola que nos chama atenção para a autonomia da mulher em relação a dança, essa liberdade está sempre presente durante as aulas"; "Pelo convívio com meus colegas de aula, percebo que a autonomia da mulher seja algo natural"; "Na verdade só comecei a pensar sobre minha autonomia, depois que comecei a fazer aulas na minha atual escola"; "Achei muito legal quando a professora abordou estas questões, eu não havia parado para pensar nisso e gostei"; "Depois de 10 anos fazendo aulas, só agora na escola X que eu aprendi que todo mundo pode conduzir e ser conduzido na dança"; "Sempre refleti sobre isso, mas principalmente depois que minha professora de dança levantou essa questão e mostrou que o conhecimento do corpo, dos movimentos e percepções fazem com que a relação com o par seja diferente e muito mais compartilhada".*

Na relação das respostas com a literatura apresentada é possível identificar a concepção de autonomia trazidas por Vieira (2006), embora esta concepção não tenha sido apresentada quando da concepção de autonomia, relativa à pergunta 5 comentada anteriormente, e por Freire (1997, 2000, 2010), falando da autonomia como forma de educar, visando educação como ação política na necessidade de homens e mulheres nunca estarem estáticos diante de uma sociedade em constante movimento/desenvolvimento. A educação, assim como no ensino da Arte, não se apresenta de forma imparcial ou neutra e a autonomia está justamente nas

discordâncias existentes nos estilos de vida individuais de cada pessoa. A relação e a força das palavras podem ser verificadas também no dendrograma 1.

FIGURA 5 – Dendrograma da autonomia



FONTE: Elaborado pela autora (2021) a partir do Programa RStudio 4.0.3.

Nota-se a formação de dois blocos de palavras básicos. Em um deles, as palavras **dança**, **mulher** e na outra ponta as palavras **autonomia**, constituindo elos com os termos a que ela se vincula para se dar processualmente, **cavalheiro**, **conduzida**, **propor**. Investiga-se como se dá a autonomia da mulher que dança em pares.

Nesse sentido, o sentimento de liberdade relacionado a autonomia pelas participantes inclui tomadas de decisão, desde a aceitação ou escolha do parceiro, do par, geralmente um homem/*cavalheiro*, nas danças de salão tradicionais, até a liberdade de escolha e decisão dos movimentos a fazer, quando fazer, quando conduzir ou se deixar conduzir, evidenciando a complexidade de sentimentos e ações que constituem as danças em pares e a autonomia da mulher que dança em pares.

A distância entre estes dois polos mostra que a autonomia da mulher está bastante distante da estrutura atual das danças em pares. O *cavalheiro*/homem é quem propõe e a autonomia da mulher está na dependência da permissão do parceiro.

Essa ideia de enfeites, adornos e variações⁷⁴ é a imagem mais presente que se tem, sobre o que seja autonomia da mulher que dança, pois são aulas voltadas para mulheres e normalmente ministradas por professoras mulheres.

Mas será que este estilo de aula não é mais um reforço dos padrões de comportamento, movimento, vestimentas, como manutenção do estereótipo feminino sensual que autoras e autores questionam nas discussões anteriores? Algumas frases apresentadas como estratégias de aula para desenvolver a autonomia das alunas: *"Aulas voltadas para o trabalho com braços, cabeça, cabelos, lady style"; "Aprendemos movimentações de braços, pernas e corpo"; "Aulas de lady style e do que é aceitável no comportamento dos parceiros de dança"; "Trabalhar a postura, o olhar, o toque e sentir o ambiente"; "Principalmente as que não influenciam o outro, por meio de enfeites e presença, mas em alguns casos existem os ensinamentos de influência [na dança]"; "É estimulado que as mulheres também possam se manifestar em como se sentem melhor conduzidas, ex: mais força, mais leveza, além desse olhar incentivado da mulher ao homem".*

Além desta percepção pontual sobre o que vem a ser estimular a autonomia das mulheres em aula, houve respostas interessantes a respeito de propostas que as estimulam a propor quando quiserem e exercícios de alternância de proposta entre os pares. Alguns exemplos literais: *"Aulas com trocas de funções e tratativas diferentes que não somente damas e cavalheiros"; "Fui informada explicitamente sobre isso e foi dada a oportunidade de experimentar e fui estimulada a fazer quando sentisse vontade/necessidade"; "A todo tempo somos desafiadas a propor novas opções de finalização ou entradas de determinados passos"; "Na escola de dança X é ensinado às mulheres conduzirem e aos homens deixarem ser conduzidos, além de ser ensinado aos alunos escutarem, entenderem e respeitarem mais o seu próprio corpo"; "Alternância no papel de quem propõe movimento, diálogo aberto com todos os membros da classe sobre o papel de cada um dentro*

⁷⁴ **Enfeites** são movimentações que as mulheres/damas/conduzidas aprendem a fazer, geralmente com os braços em determinados passos e estilos de dança, como forma de enfeitar sua dança de forma delicada e por vezes, sensual. **Adornos** são movimentos feitos com partes do corpo (quadril, ombros, cabeça, pernas...) como se fosse o complemento do passo, a extensão do movimento para o preenchimento de um tempo, por exemplo, geralmente feito pelas mulheres/damas/conduzidas. **Variações** são possibilidades de execução dos passos que estão sendo propostos, mas com algum diferencial da mecânica original da figura, como forma de 'enfeitar' o movimento. Também são ensinadas de forma diferenciada o que são enfeites, adornos e variações do homem e da mulher (relatos da autora).

Quando perguntadas quais estratégias ou exercícios mantêm a tomada de decisão por parte do homem, algumas respostas falam de ser uma regra nas danças em pares que o homem conduza e a mulher se deixe levar. Houve a afirmação referente à ideia desses comandos e funções serem estabelecidos e ensinados desde o primeiro dia de aula.

Também, relatam sentir uma maior tendência ao comando dos homens, quando os exercícios separam homens e mulheres e quando aprendem sobre condução, em contrapartida a algumas poucas que afirmam serem estimuladas a propor, tanto quanto seus pares.

Assim, chama atenção algumas expressões utilizadas como: *"Os professores sempre explicam que as mulheres precisam ser bem conduzidas"; "Sempre que dancei, a condução foi feita pelo homem"; "Quando apresentam a performance de quem faz papel de cavalheiro"; "Nas aulas que participei, sempre tiveram passos da dama e do cavalheiro distintos"; "Seria impossível os dois tomarem a decisão, é muito mais relaxante eu não ter a necessidade de fazer nada"; "Sempre a regra é o homem conduzir, faz parte da aula de dança de salão seguir isto, baseada em todas as escolas que fiz aula.", "Em geral os homens são mais encorajados a ter atitude", "Executar os movimentos mantendo o corpo mais disponível e olhos vendados, de quem não está propondo. Quem tem a tomada de decisão, sempre irá propor o movimento para frente, onde terá a visão e o controle do espaço".* Importante destacar a forma de expressarem, pois exaltam e reforçam sobre a função do homem/cavalheiro/conductor ser quem detém as tomadas de decisão, mantendo os discursos patriarcais e machistas, como segue o ensino tradicional das danças de salão descrito nos capítulos anteriores.

Conforme a imagem na nuvem de palavras, confirma-se a leitura feita sobre aulas ainda pensadas e desenvolvidas para as habilidades dos homens, na sua representação de *cavalheiro/conductor* com a maior parte das tomadas de decisão. Destacam-se **homem**, **condução** e **sempre**, seguidas de **passos**, **mulher**, **movimento** e **dança**.

Na disposição das palavras em relação à imagem, como sensação surgem as expressões: 'homem ter sempre decisão do movimento!'; 'homem na condução da dança, passos e movimentos da mulher', dentre outras combinações possíveis. Nas referências utilizadas sobre os métodos de ensino das danças de salão é possível

validar a percepção de alunas que relatam as aulas e exercícios de **condução** como principal estratégia para o encorajamento e desenvolvimento da autonomia dos homens, em detrimento à mesma dedicação referente a autonomia de mulheres em aulas de danças em pares (FEITOSA, 2011; SILVEIRA, POLEZZI, 2017; NUNES, FROELICH, 2017-2018; PAZETTO, SAMWAYS, 2018; LORANDI, MANCINI, 2019-2020; WITTIMER, 2017; STRACK, 2017; POLEZI, MARTINS, 2019; MONTEIRO, 2017; DICKOW, 2020).

FIGURA 8 – NUVENS DE PALAVRAS questões 12 e 13 – abordagens didáticas sobre autonomia de mulheres em diferentes escolas de danças de salão.



FONTE: Elaborado pela autora a partir do programa *Wordclouds* do Google, 2021.

Para as participantes que fizeram aulas em mais de uma escola, ou com mais de um (a) professor (a) foi perguntado se perceberam diferenças nas abordagens didáticas, referentes a autonomia das mulheres e a maior parte respondeu que sim (48,4%), um pouco menos respondeu que não (38,7%) e algumas relatam que não têm certeza (12,9%), reafirmando a necessidade de aprofundar, ou trazer para a discussão.

Para aquelas que responderam de forma positiva foi pedido que exemplificassem algumas dessas estratégias sobre trabalhar a autonomia da mulher nas danças de salão e, destaca-se algumas respostas como "*Apenas **uma** professora, que é excelente, a melhor que já tive, faz isso acontecer em suas aulas*",

que *"não é comum estimularem a autonomia da mulher em outras escolas"*, como se essas abordagens fossem bem pontuais e incomuns, nas escolas em geral.

E seguem: *"Cada professor tem uma metodologia diferente, porém sempre focando na condução do homem, que o mesmo precisa saber conduzir"*; *"Não é comum estimularem a autonomia da dama em outras escolas, na maioria das vezes existem acordos/convenções ou passos prontos, é possível sentir isso dançando com colegas de outras escolas"*; *"Aulas que visem ensinar condução, tomada de decisão para homens e mulheres. Esse é o principal ponto. Percebi a dificuldade que eu, enquanto dama, tenho de fazer escolha e colocar em prática com a destreza dos cavalheiros. Nós não temos isso trabalhado em nós e vejo que poucas escolas/profissionais têm desenvolvido este trabalho em aulas"*; *"Há professores mais conservadores que não admitem a dama propor, ou mesmo conduzir. A dança fica só comando e resposta"*. Este último comentário se destaca por reforçar a condição da mulher em ser coadjuvante no que se refere a autonomia, além de um modelo de aula conduzida apenas a partir da perspectiva de quem ensina.

Uma parcela comenta sobre aulas de enfeites para braços, pernas e quadris referindo-se ao modelo *lady style*. Alguns relatos falam sobre estratégias que estimulam as mulheres a propor, interferir na dança proposta pelo par e ainda a decidir se quer/consegue executar os movimentos que forem propostos pelo par com exercícios de compartilhamento, comunicação e autoconsciência. Sobre essa condição do papel da mulher que dança em pares e a função que acabam por exercer de serem a personificação da estética, aprenderem a repetir estereótipos do que venha a ser um conceito de *dama ideal*, como já citado, dando a sensação de que a sensualização é sinônimo de poder, na dança em pares. Destaca-se uma resposta: *"As aulas da professora X são bastante voltadas para o empoderamento feminino na dança, aprecio muito, mas em doses moderadas para não tornar exibicionismo, algumas damas vão para a pista achando que estão no palco"*.

Na nuvem de palavras a **dança** aparece novamente como um agente motivador que se destaca em alguma medida, seguida de **professora**, **escola** (professora e escola), **sempre**, **dama** (sempre dama), **condução**, **passos** (condução de passos), **posso** e **movimentos** (posso fazer movimentos); esta é a relação que se pode construir entre as expressões e os sentimentos. Ainda é possível identificar entre palavras que se destacam/repetem **autonomia**, **corporal** (autonomia corporal), **abordagem**, **escolha** (abordagem com escolhas),

homens aprendem sobre condução. Também afirmam que as aulas de passos são separadas em passos do homem e passos da mulher, normalmente dividindo os grupos na sala com treinos direcionados para cada gênero.

Chama atenção um comentário que parece ser taxativo sobre a necessidade de separar condutores e conduzidos para aprenderem seus movimentos específicos: "*Separar condutor e conduzido para ensinar passos de cada um de praxe em **todas** as escolas e professores, sem exceção*" (negrito meu), o que mostra a negação sobre a existência de outras práticas e linhas metodológicas. Houve, também, relatos sobre aplicação de exercícios sempre iguais para todas e todos, com alternância de função ou de propostas, independente de gênero: "*Nas nossas aulas não existem esses exercícios para cada gênero*"; "*Nas primeiras escolas de dança que eu fiz aula, eram ensinados aos homens e as mulheres passos diferentes, mas agora, na escola X não lembro de haver essa distinção*". Enquanto uma participante afirma ser uma prática de todas as escolas o método tradicional do ensino das danças de salão, que separa *cavalheiros* de um lado e *damas* do outro para que cada grupo aprenda o seu passo de acordo com seu gênero (passo do homem e passo da mulher), esta questão especificamente mostra que não procede, através de relatos como esses últimos sobre estratégias que não fazem distinção por gênero, ou estimulam que todas e todos aprendam e exercitem os movimentos e suas possibilidades, independente de gênero ou papel que venham a cumprir na dança em pares: "*tudo é pra todos, para que consigam expressar da melhor maneira o caminho que desejam seguir dentro da dança*".

O que chama atenção nestas questões em especial, foram justamente as percepções diferentes sobre a mesma colocação. A pergunta trata da diferenciação entre homens e mulheres referente aos exercícios que contemplem o ensino específico da mulher e, mesmo com a distinção nas abordagens e direcionamentos, com homens que aprendem a propor, conduzir, decidir e ter iniciativas. Em contrapartida a mulher aprende a esperar, responder, executar, enfeitar e tem suas movimentações determinadas como *passo da dama*. Ainda assim a maior parte das participantes que respondeu se sente contemplada e acredita estar sendo estimulada e ensinada a ter autonomia, nas danças em pares.

A nuvem de palavras mostra que **passos** é o eixo central e destacado de forma evidente, onde existe maior diferenciação entre estratégias de ensino específicos para homens e para mulheres, como se não fosse possível uma mulher

executar um passo que foi pensado/determinado para o homem e vice-versa. Reitera-se a ideia de que movimento não tem gênero⁷⁵. Na análise das demais palavras em destaque vê-se **mulheres** e na sequência **dança** e **homem**, palavras que estavam mais destacadas em respostas anteriores. As expressões **outros**, **diferentes** e **específicos** aparecem em torno da palavra 'passos', a mais destacada, possibilitando como interpretação a sensação das participantes em verem *outros passos* como possibilidades, uma vez que o modelo de ensino tradicional permanece, em grande parte das escolas de dança de Curitiba, ensinando que homens e mulheres aprendem *passos diferentes* e que cada gênero executa *passos específicos* de acordo com o papel ou função que cumpre nas danças em pares. Mesmo que estas questões em análise não se refiram diretamente ao machismo estrutural presente no ensino das danças de salão, a manifestação das expressões de gênero e suas diferenciações nos processos de ensino-aprendizagem de passos exclusivos do homem e passos exclusivos da mulher, evidencia a heteronormatividade que caracteriza a cultura de referência das danças em pares.

A pergunta seguinte (número 17) visa saber o que as participantes pensam sobre o uso dos termos *damas* e *cavalheiros* e, 70,9% acham **normal**, 25,8% disseram ser **indiferente** e apenas 3,2% responderam **não concordo** ou **me incomoda**. Destaca-se que três (3) participantes fizeram questão de manifestar, além da resposta objetiva, o que pensam sobre o uso dos termos: "*Adoro*"; "*Extremamente elegante*"; "*impõem respeito*". Este resultado e, em especial essas expressões destas participantes sobre o uso de *damas* e *cavalheiros*, reafirma o machismo estrutural na concepção e desenvolvimento das danças de salão em Curitiba.

Esta capital do Sul do Brasil é conhecida pelo seu tradicionalismo e estrutura similar a algumas cidades do dito "primeiro mundo". Portanto, era esperado que muitas mulheres não se incomodassem com o uso dos termos *damas* e *cavalheiros*, referentes às pessoas que dançam em pares. Além disto, esta pauta não é trazida para os conteúdos das aulas de danças de salão, tão pouco debatida amplamente, para que haja o entendimento do que significam etimologicamente e o que representam enquanto performance de gênero, influenciando diretamente nas

⁷⁵ **Movimento não tem gênero** Expressão usada pela autora/pesquisadora em suas aulas, referindo-se às possibilidades corporais de homens e mulheres, em executarem os mesmos passos das danças de salão, geralmente separados no ensino e nas práticas, como passos da dama e passos do cavalheiro, distinta separação de gênero dentro do ensino das danças em pares.

questões referentes a autonomia e equidade nas danças em pares. Bourdieu (2012), no que diz respeito à heteronomia e a 'construção social', bem como Marques, 2015 e Saffioti, 2004 apresentam e discutem o patriarcado e sua consequência às mulheres.

Ao serem solicitadas para comentar sobre a questão, constatou-se que a maior parte das entrevistadas (48,3%) relatam que **gostam e não se incomodam** com o uso dos termos dama e cavalheiro. Já 25,8% disseram que **não se importam com a nomenclatura** utilizada, mas com a qualidade da dança; 6,5% se posicionam pela manutenção dos termos, alegando que **são históricos e precisam ser respeitados** e apenas uma (1) participante se posicionou contrária ao uso dos termos e escreveu: *"Recentemente eu aprendi que o termo que se refere ao cavalheirismo é machista, além de que eu posso ser mulher e querer fazer movimentos de condução e isso não me classificaria como homem/cavalheiro"*.

Destacam-se algumas colocações que reforçam a discussão tratada até agora e mostram as perspectivas de quem é aprendiz, ou praticante das danças de salão: *"Gosto de dama e cavalheiro porque é uma forma de impor limite e respeito"*; *"Eu gosto de ser vista como dama"*, *"Usar cavalheiro e dama valoriza mais a dança"*, *"Gosto dos termos e acho que falta um pouco disso nos dias de hoje"*. Outro comentário interessante foi sobre a mudança dos termos, mas a manutenção dos papéis e da ideia central em ter alguém que decide e outro alguém que executa, sendo desnecessária a alteração do nome e a manutenção dos conceitos. Quando perguntado se usariam ou preferem outros nomes, 71% responderam que **não**, 16,1% disseram que **sim** e 12,9% **não souberam responder**. Para as sugestões de quais termos poderiam ser usados em substituição a *damas* e *cavalheiros*, 83,9% responderam que **não mudariam os termos**, 6,5% disseram serem **indiferentes** aos termos usados e 3,2% propuseram **dançarinos** ou **parceiros**. Novamente houveram manifestações questionando a relevância de se mudar os termos e não mudar o entendimento sobre as relações que se dão nas danças a dois: *"Muda-se os termos e não muda o discurso ou atitudes, é nada com coisa nenhuma"*; *"Qual a relevância de mudar os termos e não o entendimento das condutas?"*, o que parece ser um questionamento coerente.

FIGURA 10 – NUVEM DE PALAVRAS questões 21, 22 e 23 – condução compartilhada e compartilhamento de propostas nas danças em pares.



FONTE: Elaborado pela autora a partir do programa *Wordclouds* do Google, 2021.

Referente à condução compartilhada e compartilhamento de propostas nas danças em pares (pergunta 21) foi perguntado o que as entrevistadas entendem sobre a temática: 41,9% respondeu que seria a possibilidade de ambos poderem conduzir e ser conduzido invertendo os papéis; 19,2% descrevem como sendo a liberdade de tomar decisões para ambos, sem a necessidade da inversão de papéis; 16,1% não souberam responder e 22,8% descrevem como sendo uma dança onde a dama/conduzida interfere ou propõe na dança, se e quando quiser e onde ambos têm responsabilidade nas tomadas de decisão, independente de gênero. Destacam-se as seguintes respostas: *"Quando ambos têm autonomia"*, *"Ambos têm participação e responsabilidade na dança"*. Em contrapartida também houve um comentário que reforça o desconforto da participante, diante do tema: *"Gosto da condução do homem e não sinto nenhuma necessidade de conduzir"*, mesmo a pergunta não sendo sobre isso.

Na pergunta 22, referente a quem já participou de aulas de condução compartilhada, 51,6% respondeu que **sim**, 38,7% afirmam que **não** e 9,7% **não soube responder**. Assim como nas questões referentes à autonomia da mulher no ensino das danças de salão, parece haver dúvida, ou equívocos sobre o que venha a ser condução compartilhada e compartilhamento de propostas, nas danças em pares. É significativo o número de participantes que não fez aulas com esta

temática, ou não souberam responder (48,4%), reforçando a hipótese de ainda haverem muitas aulas de danças de salão com o formato tradicional já comentado, onde uma pessoa decide e a outra executa. Segundo Polezi e Martins (2019, p. 2), a condução seria "um dos princípios básicos da dança de salão na perpetuação do discurso e práticas das relações de poder", como uma ação reguladora para as boas relações nesse contexto.

Nos comentários sobre a experiência daquelas que experienciaram aulas com essa temática, as respostas trazem percepções de que o trabalho da autonomia naturaliza a realização do compartilhamento, que a experiência é importante e proporciona transitar por movimentações diferentes que as usuais. Algumas percebem o desenvolvimento da criatividade e mais sensibilidade, pois é difícil ter iniciativa quando se está acostumada a somente ser conduzida. O exercício de se colocar no papel do par lhes trouxe, segundo alguns relatos, o entendimento das dificuldades de cada função e isso faz com que tenham mais paciência e empatia no processo do outro/outra. Também relatam que muitos homens não aceitam a possibilidade de mulheres conduzirem, ou terem iniciativas na dança. Aquelas que fazem aulas frequentes com propostas de compartilhamento relatam que os exercícios voltados à proposta acontecem em todas as aulas, desde o primeiro dia de aula. Dentre as participantes que fizeram aulas de condução compartilhada e/ou compartilhamento de proposta dizem ter sido importante poder experimentar serem ativas na própria dança. Destaco um depoimento que me chamou atenção: "*Quando comecei eu tinha o costume de conduzir, mas fui corrigida e criticada pela minha professora*". Este depoimento evidencia a ideia de que alguns métodos de ensino repetem padrões e não se abrem para outras possibilidades e até mesmo questionamentos.

A nuvem de palavras (Figura 9) mostrou a **dança** novamente como eixo central, **conduzir** e **condução** em igual proporção, reforçando a ideia de que, para a maior parte das participantes que responderam essa fase da pesquisa, o importante é a dança acontecer e pode ser conduzindo ou sendo conduzida. As palavras **compartilhamento**, **escola** e **proposta** remetem à ideia de que existem escolas que estão trabalhando o compartilhamento como proposta, visto nos relatos de algumas participantes também. De um lado da figura aparecem em igual proporção as palavras **professora**, **homem** e **ativa**, no lado oposto e na mesma proporção tem **damas**, **sempre** e **passos**, e ainda **conduzidos**, **aumentou**, **experiência**, **nossas**,

interessante e entender. As palavras remetem a um contexto de aulas e prática de danças em pares que concebe papéis, funções, passos, possibilidades que são evidenciadas quando a escola ou a professora/professor permite o compartilhamento enquanto experiência, característica de métodos ativos (LORANDI; MANCINI, 2019, 2020; POLEZI; MARTINS, 2019).

Ainda que seja mais comum as aulas de danças de salão serem ministradas por um casal, sendo comumente um homem e uma mulher, 83,9% das entrevistadas relatam já haverem feito, ou fazem aulas com um professor ou uma professora, sem um par; 16,1% sempre tiveram aulas com duas pessoas. Neste contexto, a pesquisa mostra que 38,7% das entrevistadas fazem aulas com uma professora mulher, 12,9% têm aulas com um professor homem, 25,8% fazem aulas com um casal, sendo um professor homem e uma professora mulher.

Para estas alunas foi perguntado como são distribuídas as funções entre os pares durante as aulas, e grande parte dos relatos (30%) afirmam que a divisão se dá com professores homens ensinando para os homens e professoras mulheres ensinando para as mulheres (modelo sexista); algumas (22,6%) relatam práticas de condução compartilhada, com alternância nas demonstrações e sem definições de papéis, e apenas uma parcela menor (6,4%) diz que ambos ensinam tanto "*os passos do homem como os da mulher*" e que dançam trocando os papéis sempre que necessário, para a melhor aprendizagem dos alunos e alunas. Ainda afirmam 18,4% que os professores homens têm mais liderança durante as aulas e as professoras mulheres apenas trazem complementos (coadjuvantes). As participantes que fazem aulas com duas professoras mulheres (22,6%) relatam que a atuação nas aulas são bem distribuídas, com alternância entre as falas e nas demonstrações das propostas, geralmente sem definição de papéis. Nenhum relato de haverem dois professores homens ministrando aulas juntos, como um par.

Os dados mostram uma parcela de mulheres à frente de aulas de danças em pares nas escolas de dança de Curitiba, como relatado na parte 3 a partir dos dados fornecidos pelo mapeamento de dança e pela Associação de Danças de Salão de Curitiba e Região – ADanS. Curitiba tem um histórico nas danças de salão com mulheres líderes em gestão e administração de escolas de dança, além de companhias de dança e equipes atuantes em salas de aula.

Foram feitas perguntas específicas sobre gêneros, na intenção de investigar, o que as participantes pensam sobre aulas ministradas apenas por um professor

homem (pergunta 27) e 54,8% dizem achar **normal**, 41,9% se dizem **indiferentes** quanto a isso e 3,2% **não gostam de fazer aula com um professor homem**.

Ao comentarem sobre sua resposta à questão 27 (pergunta 28), 42% acham **normal** e não vêem problema em ter aulas apenas com um professor homem; 38,6% afirmam que o gênero não faz diferença, mas sim a forma de ensinar, pois o que relatam sobre aulas com professores homens é a falta dos direcionamentos específicos para o desenvolvimento da autonomia das mulheres: *"Já tive aulas com professores homens e gostava, mas agora que estou mais consciente sobre as questões de autonomia da mulher, machismos e metodologias, tradicionais talvez ficasse mais incomodada e insegura"*; *"Quando tive aula com um professor homem, sentia que apenas era conduzida. Penso que todas as escolas poderiam ensinar a condução compartilhada"*. Teve-se 12,9% respondendo que preferem aulas com professoras mulheres e 6,4% disseram ter preferência por aulas com um casal (um homem e uma mulher). Uma das participantes acrescentou um comentário à sua resposta, referente a esta pergunta: *"Uma coisa é a aula que pode ser ministrada por professor ou professora, outra coisa é a dança em si que deve ser entre um homem e uma mulher"*, num reforço ao padrão heteronormativo e homofóbico da cultura local.

Quando perguntadas sobre o que pensam de fazer aulas com apenas uma professora mulher (pergunta 29), 67,7% disse achar **normal** e 29,1% responderam ser **indiferente** e 3,2% disseram que **não gostam**, reforçando a ideia de que preferem que seja sempre um casal (um homem e uma mulher). Nos comentários sobre essa questão (pergunta 30), a maior parte das entrevistadas respondeu que não importa o gênero, mas sim a forma de ensinar (38,7%), ou que não vêem problema em fazer aulas com apenas uma professora mulher (22,6%). 12,9% disseram achar normal esse formato de aula e 16,2% responderam que preferem aula com uma professora mulher e gostam muito, mas 3,2% ainda reafirmam preferir fazer aulas com um casal de professores, sendo um homem e uma mulher *"como deve ser a dança de salão"*.

Há dois destaques para comentários literais de participantes, sobre terem aulas ministradas apenas por uma professora mulher: *"Quero ser feminina e tomo como referência as minhas professoras para enfeites e intenções"*; *"Não é uma exigência, mas eu gosto mais. Fujo de alguns que conheço a fama, ou de profissionais relapsos com didáticas que privilegiam os mais jovens, especialmente*

as meninas novas e gostosas". No primeiro comentário identificamos a necessidade da aluna em ter uma 'referência' para que ela 'aprenda' a ser feminina e reproduza os enfeites referentes à mulher, na dança. O último reflete a questão ética e machista relatando sobre professores homens que privilegiam atenção voltada aos jovens, provavelmente em detrimento à dedicação concedida ao aprendizado de mulheres mais velhas. Reforça a aparente recorrência de assédios por parte de professores homens, nas práticas de danças em pares.

Na pergunta 31 as participantes manifestaram o que pensam sobre uma aula de danças de salão ministrada por dois homens, onde 58,1% responderam que eram **indiferentes**, 25,8% disseram achar **normal** e 12,9% expressaram que acham **estranho** ou **não gosto** (3,2%), o que não parece ser por falta de hábito.

A partir de alguns comentários destacados identifica-se preconceito de homofobia e questão de insegurança por constrangimento de assédio, ambos relatados por algumas participantes: "*Apesar de ter vários amigos homossexuais, na dança seria estranho*"; "*Se for um casal (homem com homem) não me sentiria confortável*"; "*Dois homens ao mesmo tempo? Nunca pensei no assunto, mas acho estranho*"; "*Acharia bem inusitado e precisaria de um tempo para ver se me sentiria confortável durante as aulas*"; "*Eu não me sentiria à vontade fazendo aula com dois homens*". São falas preconceituosas e expressam a necessidade em se normalizar as relações fora dos padrões heteronormativos, conforme comentado por Seara (2019), na parte 3 desta dissertação. Uma participante expressou incômodo em fazerem aulas com dois professores por questão de segurança: "*Prefiro aulas com mulheres, me sinto mais segura*".

É possível interpretar que haja desconforto por assédio ou algum outro tipo de desrespeito que a aluna tenha vivenciado/presenciado em aulas de danças de salão, ou ouvido falar, por parte de professores homens. Estas participantes que relataram **não ficar confortável** com a possibilidade de aulas ministradas por dois professores homens, somaram 19,2%. A maior parte das participantes (32,3%) disseram ser **indiferentes** sobre esta questão e outras (29%) afirmam que **independente de gênero**, o que importa é a forma de trabalhar e o jeito de ensinar, 13% acham **normal** e 6,5% disseram **nunca ter passado por essa experiência** (pergunta 32).

Na sequência foi perguntado às participantes o que elas acham de aulas de danças de salão, ministradas por duas professoras mulheres (pergunta 33) e,

Ao serem perguntadas se identificam alguma questão ou estratégia de ensino que seja machista nas danças de salão (pergunta 35), 64,5% das participantes respondeu que **não**, enquanto 35,5% afirmam que **sim**. Na imagem da nuvem de palavras referente aos comentários das participantes sobre esta questão (pergunta 36), a palavra em destaque é **homem**, representação máxima do que seja machismo, como apresentado nos capítulos anteriores desta dissertação. Seguem-se palavras como **dança**, **dançar**, **mulher**, **não**, **conduz/condução** (mulher não conduz / não condução da mulher), **cavalheiro**, **compartilhar**, entre outras de menor expressão.

Tendo em vista o contexto em questão, as participantes revelaram, por meio das palavras o machismo estrutural que acompanha as danças em pares. O homem propõe a dança, permite à mulher dançar. Enquanto *cavalheiro* não permite à mulher a condução. O máximo é permitir compartilhar o prazer da dança, desde que a mulher se permita ser conduzida pelo par, segundo os padrões tradicionais das danças de salão.

Embora a negação da estrutura machista nas estratégias de ensino nas danças de salão, as expressões apresentadas na nuvem de palavras mostram os questionamentos de algumas participantes referentes à condução unilateral e, basicamente por parte dos homens. Destacam-se algumas frases que elucidam não só a percepção de questões machistas, como revelam os incômodos sobre isto: *"Sempre o homem conduz"; "Condução unilateral e somente o homem convida para dançar"; "A responsabilidade da dança ser boa é do homem"; "Métodos tradicionais que mantém o padrão heteronormativo, com destaque ao papel do cavalheiro como responsável pela escolha do par e condução da dança"; "Quando coloca a mulher, por ser mulher, numa posição inferior"; "Normalmente nas escolas a mulher é apenas conduzida, não podemos dançar os passos que gostamos de dançar"; "Varia de professor, mas alguns não permitem nossa autonomia, ou se incomodam com isso"; "A dança é a representação da sociedade e o machismo está presente em toda estrutura social"*.

Interessante observar que além dos comentários evidenciando a presença evidente destas questões machistas na estrutura, houveram relatos que também mostram mudanças de discursos e propostas em algumas escolas, como segue: *"Não me sentiria confortável se na minha escola determinados movimentos somente fossem possíveis para determinado gênero. Ambos parceiros têm que ter*

FONTE: Elaborado pela autora a partir do programa *Wordclouds* do *Google*, 2021.

Quando perguntadas se identificavam alguma questão machista na condução ou aplicação das aulas (pergunta 37), 80,6% das participantes responderam que **não** e apenas 19,4% identificam que **sim**. O que a nuvem de palavras mostra justamente em contraposição a este resultado, foi o destaque do **sim**, maior e centralizado, e o **não** nem aparece; seguido de **homem**, **conduzir** e **mulher** (homem conduzir mulher). Outros termos que aparecem, **ensino**, **diferentes**, **cavalheiro**, **machismo**, **vejo**, **passos**, **aula**, **troca**, **colado**, **incomodo**, **tradicionais**, **vontade**, **recusam**, **corrigir**. A maioria dos termos remete a pensar a aula tradicional, termos ligados ao ensino que privilegia o homem na função de condutor, do cavalheiro, o que determina os passos. Como estas falas são de mulheres, chama a atenção termos como colado, incomodo, recusam, troca, diferentes que podem significar momentos de desconforto mas que, as marcas do machismo marcadas nos corpos acostumados a obedecer, não reconhecem como machismo estrutural e sim como o que foi normatizado.

Embora a maioria afirme não identificar o machismo na condução das aulas, a maior parte das participantes que se manifestou referente a isto apontam situações pertinentes e importantes sobre o assunto: *"Nos métodos tradicionais que mantém o padrão heteronormativo com destaque ao papel do cavalheiro como responsável pela escolha do par e condução da dança"; "Opiniões ou atitudes que discriminam ou recusam a ideia de igualdade dos direitos entre homens e mulheres. Quando tentam me forçar a dançar colado demais, ou quando não estou gostando da condução e tento demonstrar por meio da recusa de alguns passos"; "A professora me corrigiu por conduzir"; "Não permitir que mulheres (professoras) se expressem e falem durante a aula. Decidir por elas qual é a melhor maneira de realizar um movimento".* Novamente aconteceu um relato sobre as questões de assédio que parecem ser recorrentes nas aulas: *"Alguns homens se aproveitam para assediar ou tentar algo no momento que é de aula e isso me incomoda. De fato, eu sinto vontade de desistir quando isso acontece".* Estas manifestações esclarecem alguns dos termos presentes na NP, evidenciando situações de machismo, mas que não são descritas como tal. Há um dilema conceitual e vivencial a ser esclarecido.

Também houveram comentários sobre abordagens que quebram esses padrões, em alguma medida, de acordo com os relatos de participantes: *"Na nossa*

escola não acontece"; "Nas aulas que eu participo não acontece, pois já busco participar de aulas que tenham propostas diferentes, onde me sinta mais confortável". E por fim, destaca-se que, ao tentarem justificar hábitos e costumes nas estruturas que compõem as danças de salão, algumas participantes acabam por reforçar o que já foi relatado nos itens anteriores, ao se contextualizar a história e trajetória das danças de salão: "Não vejo questão machista, não penso desta forma. Na dança é uma troca onde o homem conduz e a mulher deixa se conduzir, não é uma questão de poder e sim de troca"; "Tem um fator que deve ser levado em conta: dependendo do nível de aprendizado do cavalheiro, uma dama com muita autonomia pode dificultar o entendimento por parte do condutor e atrapalhar a dança"; "Entendo que o machismo ocorreria se não houvesse respeito, mas não vejo acontecer, pois entendemos que são funções diferentes do homem e da mulher". O negacionismo é uma forma de referendar a presença do machismo e se isentar de qualquer compromisso de mudança que 'me tire da zona de conforto'.

FIGURA 13 – NUVEM DE PALAVRAS questões 39 e 40 – se identificam questões machistas nos exercícios das aulas.



FONTE: Elaborado pela autora a partir do programa Wordclouds do Google, 2021.

Ao serem perguntadas se identificam questões machistas nos exercícios ou estratégias metodológicas nas aulas de danças de salão (pergunta 39), 83,9% das participantes responderam **não** e a parcela de 16,1% disse que **sim**. Percebeu-se que esta foi a questão que teve menor número de respostas. Ao serem convidadas a comentar sobre o tema recebeu-se apenas seis (6) respostas e, dentre elas

destacam-se três (3) que retomam temáticas já comentadas em questões anteriores, como a presença do assédio nestes ambientes por parte dos homens, com mulheres alunas: *"Algumas falas e atitudes, como elogios com segundas intenções que fingem ser apenas por causa da dança, homens que evitam atividades entre eles, escolha de damas pela aparência e não pela dança"*.

O machismo estrutural que, como Auad (2003) coloca, nos dá uma ideia equivocada de que aconteça apenas em ações de homens contra mulheres, sendo que a naturalização dos pensamentos machistas acarreta em mulheres que também reproduzem machismos, principalmente em julgamentos e apontamentos contra outras mulheres: *"Na sexualização da dança, mas não só na dança, está no mundo e como a dança é um pequeno grupo social, não estaria fora essa sexualização que está muito mais forte nas próprias mulheres que adoram ou aprenderam a adorar mostrar o corpo e sensualizar tudo sim, o machismo também é culpa das mulheres mesmo a grande maioria aí se fazendo de vítimas das circunstâncias"*.

Na nuvem de palavras novamente se destaca a **dança** como principal motivação e, nas demais palavras trazidas para destaque, **não**, **está**, **entre**, **mulheres** (dança não está entre mulheres). A invisibilidade do machismo está estruturada na naturalização da heteronormatividade social e reproduzida no ensino das danças de salão. Como reconhecer intencionalidade em um procedimento de ensino que foi escolhido e mantido como estratégia, para justificar a dominação masculina? Em sua obra Bourdieu (2012) argumenta sobre este processo.

FIGURA 14 – NUVEM DE PALAVRAS questão 41 – a função da mulher nas danças em pares hoje, comparado a anos atrás



FONTE: Elaborado pela autora a partir do programa Wordclouds do Google, 2021.

Tem-se como premissa que o comportamento das mulheres na atualidade não é o mesmo de tempos atrás, embora nas danças de salão pouco mudou em termos de métodos de ensino e condutas sociais, mesmo com os avanços e contextos já discutidos em partes anteriores desta dissertação. Os destaques às palavras **mais** e **mulher**, seguidas por **dança**, **muito**, **não** e **hoje**, num contexto periférico que comporta termos como **liberdade**, **mulheres**, **homem**, **autonomia**, **tem**, **está**, **salão**, **mudanças**, **conduzir**, **par**, **maior**, **movimentos**, **atualmente**, entre tantas outras palavras carregadas de significados, nos indica avanços, possibilidades, embora leve tempo para que se transforme uma cultura ou hábitos pessoais e sociais.

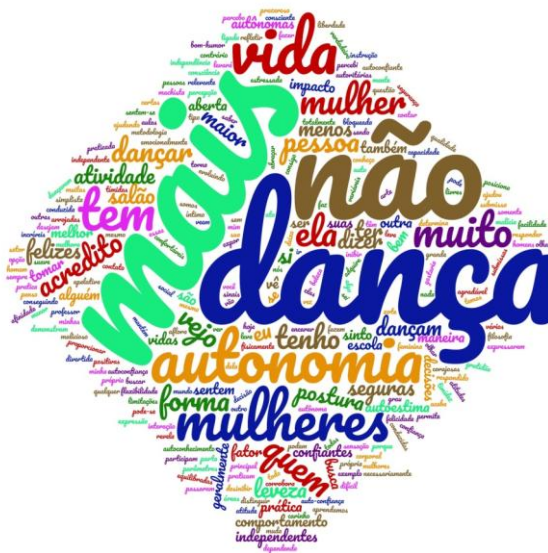
Algumas manifestações expressam as ideias aí contempladas: *“Que as mulheres são ensinadas a seguir o cavalheiro”*; *“Percebi que existe um movimento bem grande de mulheres que vão dançar sem estarem preocupadas se terão um cavalheiro para dançarem, dançam entre elas e a diversão continua sem problemas.”*; *“Acho que hoje a mulher pode se soltar mais na dança, porém lidamos com o machismo e com a falta de avaliação dos parceiros que muitas vezes se aproveitam da situação para assédio.”*; *“Uma grande mudança, assim como em todo nosso meio social.”*; *“Libertadora e potencializadora das mudanças em sociedades machistas.”*; *“Bem melhor, afinal as mulheres que querem já podem procurar escolas e professores que possam atender suas vontades na dança. Mulheres já conseguem dançar com outras mulheres, participar mais da dança, dançar a música que escutam também. Já não são proibidas disso.”*; *“Não danço a muito tempo, ainda não vi mudanças.”*; *“Acho que a mulher se posiciona como parceira e não submissa”*.

Esta dissertação tem como tema a autonomia da mulher que dança em pares e traz como intencionalidade provocar a reflexão junto a mulheres praticantes de danças de salão, atualmente na condição de aprendizes/alunas, na crença de seus potenciais enquanto agentes de transformação social junto aos seus pares e espaços de vivências.

Assim é a importância de lhes dar voz e vez e, a partir dos dados coletados, sistematizar e dialogar com autores e autoras que se debruçam sobre a temática em sua complexidade (teia de saberes). Perceber, mesmo que timidamente os avanços, as dificuldades, as resistências, os espaços de luta, ajuda a diminuir conflitos,

exercer a alteridade e equidade, sob a égide da ética que a dança de salão merece e almeja a todos e todas praticantes.

FIGURA 15 – NUVEM DE PALAVRAS questões 42 e 43 – diferença de comportamento de mulheres que dançam e as que não, referente a autonomia.



FONTE: Elaborado pela autora a partir do programa *Wordclouds* do *Google*, 2021.

Algumas palavras se destacam **mais, dança, não** e se entrelaçam com outras menos citadas mas que caracterizam o contexto ou lugar de fala das participantes, tais como **autonomia, mulheres, quem, muito, bem, quem, vejo, forma, tenho, dançar, atividade, acredito**. A NP expressa a complexidade da formação humana. De fato, 61% das participantes não identificam diferenças marcantes em relação à autonomia entre mulheres que dança, e as que não dançam, em situações da vida cotidiana, em contraposição a 38,8% das que percebem diferenças.

No entanto, os argumentos são melhor expressos em favor de algumas diferenças percebidas, como flexibilidade (mas não explica como se traduz nas atividades cotidianas), feminilidade (que necessariamente não está relacionada à autonomia), segurança, alegria e disciplina (que podem sim interferir na autonomia), e manifestando uma percepção muito pessoal, sem argumentos verificáveis, como se fossem hipóteses a serem comprovadas ou não. Algumas frases ilustram as percepções manifestas para justificar a afirmação ou negação da posição tomada.

“O comportamento de quem dança é melhor, mas é um bem para si própria. Se a pessoa não contar que faz aulas de dança, os que veem não vão saber, o comportamento não revela.”; “Sobre alguns aspectos sim, outros não. Flexibilidade, feminilidade, parecem características mais marcantes.”; “Nem sempre que é só conduzida é submissa e nem todas que são autônomas na dança se sentem livres para fazer o que desejam.”; “Temos mais autoconfiança, auto estima.”; “Autonomia na dança acaba ajudando a mulher a ter autonomia em outras áreas da vida.”; “Conheço. Muitas mulheres que não dançam e tem total autonomia de suas vidas.”; “No meu caso que faço dança de salão a aproximadamente 2 anos, não houve nenhuma diferença pois sempre tive autonomia em minhas decisões. Já na dança, confesso que mesmo com as aulas, algumas vezes ainda me sinto insegura para conduzir. Mas estou certa que é só uma questão de tempo e hábito.”

Os depoimentos (dados fornecidos nos questionários) fornecem o amálgama para dar sentido e significado à NP. Para algumas mulheres a dança de salão é uma atividade desfocada das atividades do cotidiano, como se na dança e na vida as coisas/attitudes/comportamentos permitidos/manifestos fossem diferentes, como se não fizessem parte da constituição da mesma pessoa. Talvez por isto, algumas delas, em outras que3stões mostrem dificuldade de reconhecer as nuances do machismo estrutural e da heterormatividade cultural presentes nas danças em pares. Bordieu (2012), Miller (2019) entre outros autores e autoras apresentam argumentos para entender isto em suas obras.

FIGURA 16 – NUVEM DE PALAVRAS questões 44, 45 e 46 – sobre concepção de machismo.

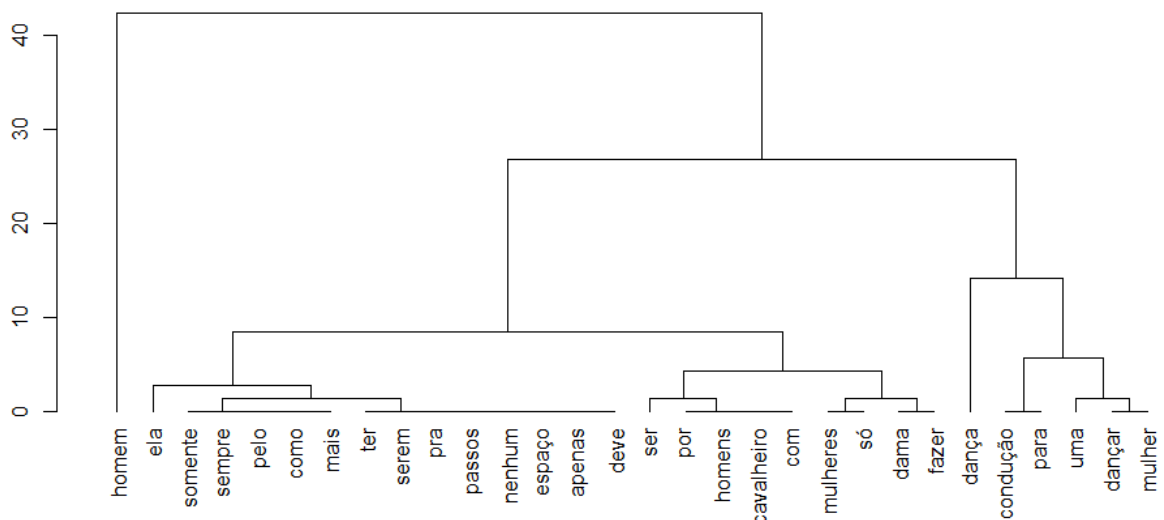


FONTE: Elaborado pela autora a partir do programa Wordclouds do Google, 2021.

As participantes, de diferentes maneiras, manifestam uma concepção semelhante sobre o machismo na estrutura da sociedade e que se repete nas danças de salão, como pode ser lido nos seguintes depoimentos selecionados entre os demais: *“Relação de desigualdade, construída socialmente onde o homem impõe seu desejo sobre a mulher, diminui, fragiliza, a faz sentir menos capaz e dependente”*; *“Só o homem comanda e decide a dança”*; *“Supervalorização do homem sobre a mulher e dos comportamentos considerados masculinos”*.

Assim, é possível afirmar que as participantes entendem o machismo como uma supremacia, poder, valorização do homem sobre a mulher enquanto ser no mundo e nas tomadas de decisão na dinâmica da sociedade, entendendo-o como estrutural e, por isto, também presente nas danças de salão, nas danças em pares. A NP destaca o **homem** como a figura central. Isto se materializa porque há a mulher a quem se sobrepõe. As relações de gênero se manifestam enquanto relações de poder e aparecem em forma de atitudes, comportamentos, vontades e como imposição da sociedade enquanto machismo estrutural, há superioridade do homem sobre a mulher enquanto supremacia de gênero.

FIGURA 17 – Dendrograma referente à questão 47 – Quais aspectos considera machistas na dança de salão.



FONTE: Elaborado pela autora (2021) a partir do Programa RStudio versão 4.0.3.

A organização dos eixos mostra uma primeira estrutura hierárquica com dois agrupamentos. O primeiro contém uma única palavra: **homem**, centro da concepção

de machismo e de machismo estrutural. O outro agrupamento sofreu iteração e resultou em onze agrupamentos, contendo o último, os termos **uma**, **mulher** e **dançar**. As palavras, dentro de um mesmo eixo, mostram proximidade. Portanto, a distância, analogamente, indica maior heterogeneidade. Assim, o dendrograma mostra a distância entre a concepção de machismo manifesta pelas participantes da pesquisa e a autonomia da mulher que dança em pares. Este dendrograma pode ser complementado com a NP mostrada na figura 18.

FIGURA 18 – NUVEM DE PALAVRAS questão 47 – aspectos machistas identificados nas danças de salão.



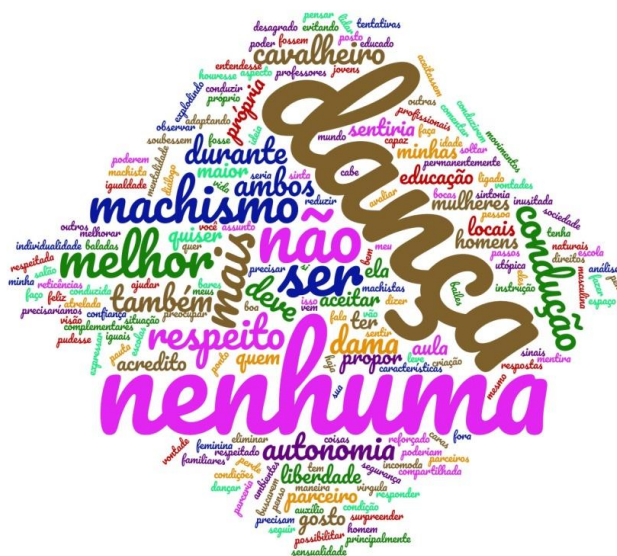
FONTE: Elaborado pela autora a partir do programa *Wordclouds* do *Google*, 2021.

A palavra **homem**, centralizada e em maior tamanho, seguida da palavra **condução**, evidencia que o papel do homem, no papel de cavalheiro nas danças de salão é o determinante da manutenção do machismo nas danças em pares, dificultando à mulher a condição de condutora, portanto, de exercer a autonomia de poder realizá-la. Algumas manifestações das participantes ilustram os aspectos analisados nas figuras 17 e 18: “*Condução do homem através da força e não da conexão e troca de energia, aulas com instruções somente para os homens, limitar a participação das mulheres somente a serem passivas ou participarem só com enfeites*”; “*Nada a comentar*”; “*O homem sempre conduzir. Não vejo como um problema real*”; “*Homem não aceitar que a mulher queira uma dança compartilhada*”; “*não tenho nenhuma informação a respeito.*”; “*Alguns cavalheiros que passam a*

mão onde não devem, que confundem simpatia com liberdade para dar em cima.”;
“Ter mais homens professores do que mulheres. Conceitos de dama e cavalheiro.”;
“Quando palavras ou comportamentos dizem o que uma mulher não pode fazer.”;
“Apenas situações em que a gente fique constrangida de negar uma dança. No Brasil não temos o costume do cabeceo, como nas milongas de Buenos Aires que permite uma negativa mais discreta, sem aproximação.”; *“Condução unilateral, só o homem convida para dançar. O homem se preocupa em proteger a dama.”*

Embora várias manifestações de comportamentos/atitudes machistas naturalizados para as danças de salão, algumas mulheres as identificam, mas não as reconhecem como “problemas reais”, confirmando as marcas históricas que a heteronormatividade imprimiu nos corpos femininos ao longo do tempo. Discussão e compreensão que pode ser aprofundada em diálogo com as obras de Miller (ano). Interessante também aparecerem denúncias de assédio e que são manifestas como não intencionais, como confusão de sentimentos, num negacionismo de que o machismo não coloca a mulher como objeto de poder, desejo e de dominação do mundo masculino.

FIGURA 19 – NUVEM DE PALAVRAS questão 48 – como sentir-se melhor em relação ao que considera machismo nas danças de salão.



FONTE: Elaborado pela autora a partir do programa Wordclouds do Google, 2021.

O destaque na palavra **dança**, seguida por **nenhuma**, permite visualizar que o domínio do homem no espaço das danças de salão, o **machismo**, é

compreendido e aceito no momento da **condução**. Porém, este processo pode ser mais equânime, justo, com **mais respeito, liberdade** e autonomia, como um momento de **educação** para **ambos, cavalheiro e dama**, numa relação de reciprocidade e respeito. A ética é o pilar balizador das relações humanas. Segundo Freire, (1987, 2000), a ética está onde se encontram homens e mulheres. A Ética, assim como a educação, é própria dos seres humanos.

Alguns dados à guisa de análise e contextualização da NP: *“Não vejo como um problema real.”; “Poder minhas vontades na dança a 2 sem que meu parceiro faça caras e bocas de expressar desagrado.”; “Que a pessoa entendesse meus sinais.”; “Da forma como minhas professoras tem apresentado nas aulas, ou seja, cavalheiros e damas conduzem, propõe, convidam, etc.”; “Maior participação e reconhecimento da mulher na área de dança de salão.”; “Nada a comentar.”; “A normalização da condução para homens ou mulheres (duplo aprendizado). As escolas realmente falarem sobre isso com os alunos nas aulas, talvez panfletos, conversas mais diretos sobre respeito e autonomia.”; “Penso que as coisas precisam ser mais naturais, com mais respeito a individualidade de cada um.”; “Me sinto bem.”; “Baseado em experiências já vividas dentro de sala de aula, o que me fez sentir melhor é a liberdade que as damas tem em também interferir na dança sem se sentirem de alguma forma "culpada" por isso, se impondo e tendo voz.”; “Se há respeito, não há problemas.”; “Não me incomoda. Acredito que se mais mulheres buscarem locais nos quais ela também se sintam bem. Os locais também vão se adaptando.”*

Percebe-se que as mulheres que dançam, participantes desta pesquisa, e que se manifestam nas questões formuladas para além do concordo, não concordo, não sei, reconhecem e manifestam que as mudanças, transformações almejadas dependem da possibilidade/oportunidade/ousadia de manifestarem seus desejos, seus desconfortos nas diferentes situações em que ocorrerem, sejam nas danças ou sejam em situações da vida cotidiana. E isto se refere ao desenvolvimento da autonomia, que exige o diálogo aberto, franco e respeitoso, possível de ser expresso pela NP: Nenhuma dança pode ser melhor com o machismo.

FIGURA 20 – NUVEM DE PALAVRAS questão 49 – Comportamentos equânimes nas danças de salão.



FONTE: Elaborado pela autora a partir do programa *Wordclouds* do Google, 2021.

As palavras **não**, **dança**, **nada**, seguidas de **movimentos**, **condução**, **respeito**, **mais**, **conduzir**, **dois**, **dançar**, **mulheres** **parceria**, **homem** **outro**, **importante**, **liberdade**, **podem**, **dizer**, **outro**, entre outras em menor destaque, mas não menos importantes, no contexto da discussão da equanimidade entre homens e mulheres, damas e cavalheiros, nas danças em pares reforça o que já foi expresso pelas participantes, numa espécie de síntese da temática que está sendo investigada nesta pesquisa: as possibilidades da autonomia para as mulheres praticantes das danças em pares.

Embora com algumas diferenças pontuais e específicas, as participantes compreendem a tradição do ensino das danças de salão submetidas ao machismo estrutural que norteia a dinâmica social. Embora esta história esteja marcado nos corpos e comportamentos das mulheres, algumas delas entendem que isto pode ser diferente, num anseio de autonomia ou de submissão que respeite seus desejos e possibilidades. Possibilidades se apresentam com uma parceria que possibilite liberdade de movimentos, de condução compartilhada ou não, de mais respeito nos movimentos de condução, em diálogo constante com o outro/outra, com a possibilidade de dizer não.

Algumas manifestações das participantes ilustram esta análise: *“Diálogo é fundamental.”*; *“Respeito. Indiferente do gênero e de quem está conduzindo e sendo conduzido.”*; *“Começaria pela mudança de conceito, pensamento sobre o que é e quem é responsável pela condução e sucesso de uma dança satisfatória.”*; *“Nada a comentar.”*; *“Depende do que se quer atingir com a dança.”*; *“Que tanto homem*

como mulher sejam preparados para conduzir e serem conduzidos e conduzidas podendo dançar também pessoas do mesmo gênero em pares.”; “Usar a condução compartilhada durante a dança.”; “Ensinar as mulheres sobre poses e enfeites.”; “O comportamento que vejo hoje já são justos! O que sinto é a falta de homens dançando.”; “Entendo que já seja equânime uma vez que ambos podem escolher dançar com quem querem, com a mulher podendo tirar outra pessoa para dançar.”; “Não vejo injustiças na dança de salão. A maior disparidade mesmo é que, via de regra, nós mulheres somos maioria, tanto nas aulas quanto nos bailes.”; “A simples preocupação em a dama estar confortável já seria muito importante.”

FIGURA 21 – NUVEM DE PALAVRAS questão 52 – observações e declarações livres sobre a temática da pesquisa.



FONTE: Elaborado pela autora a partir do programa Wordclouds do Google, 2021.

Para esta última NP foi escolhida uma figura feminina para reafirmar que se trata de uma pesquisa que tem por objetivo geral conhecer os fatores que favorecem

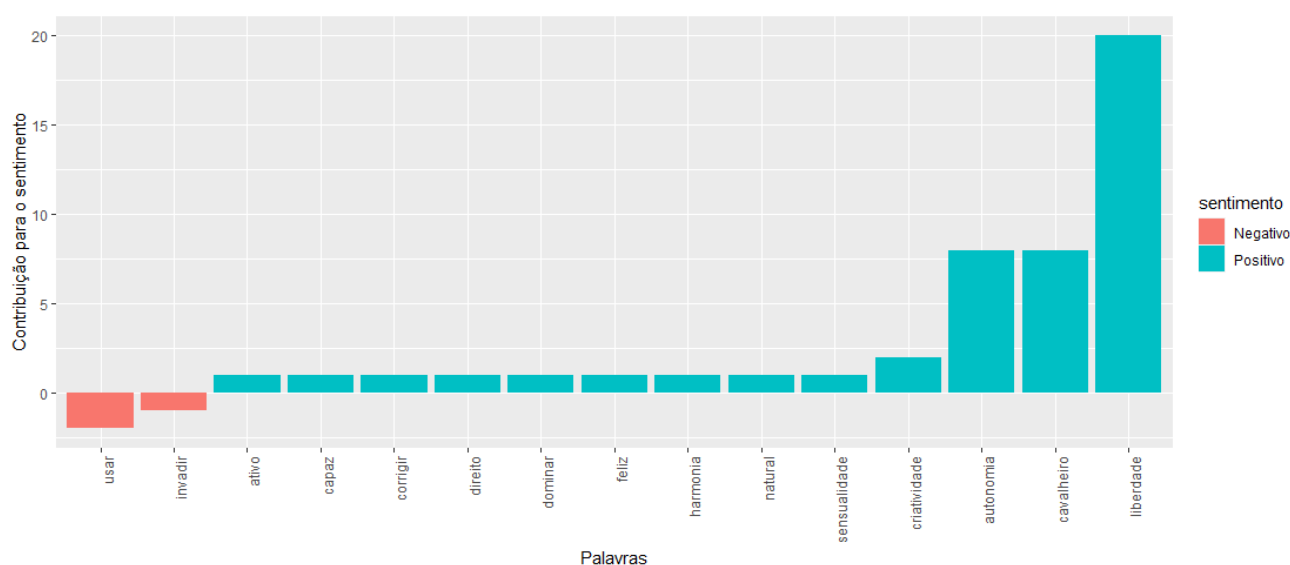
e os que dificultam a **autonomia das mulheres** na aprendizagem e na prática das danças em pares, em escolas de dança de Curitiba. As participantes foram convidadas a manifestarem, livremente, alguma observação ou consideração que julguem importante a fim de complementarem suas ideias sobre a temática tratada na pesquisa. Embora nem todas utilizaram este momento, algumas consideraram não haverem pensado antes sobre a manutenção do ensino tradicional como um limitador das possibilidades da autonomia da mulher nas danças em pares. Reafirmaram o quanto o tema é interessante e que a possibilidade de alternância de papéis torna a dança mais feliz e necessariamente não se contrapõe ao homem. E seu papel cavalheiro. Apenas se apresentam outras formas de fazer a condução e de manifestação das danças.

Também foi possível perceber que nem todas as mulheres, na condição de alunas de danças em pares desejam modificar sua situação de conduzida, ou dama, colocando-se algumas delas, numa situação de desconforto frente ao tema da pesquisa. Algumas manifestações ilustram o que aqui foi apresentado: *"É relevante saber que a dança de salão é feita, sim em casal homem e mulher, sendo o clássico/original"; "Apenas que a dinâmica das relações tem mudado bastante também nas danças"; "Gostaria de agradecer pelo empenho em estarem realizando esta pesquisa, pois acredito que terá impactos extremamente positivos e importantes na dança de salão em Curitiba. Acredito que num segundo momento, seria muito interessante criar espaços de discussão sobre este tema, para que saia do meio acadêmico e atinja a sociedade efetivamente"; "Não considero a dança de salão uma prática com estrutura machista. É uma categoria de dança que existe há séculos, com essas regras de conduta"; "[...] Na verdade, discutir machismo e papel da mulher na sociedade ficando nesse 'mimimi' que se pode tudo, que os papéis tem que se 'igualar' tá descambando prum discurso vazio e que não vai levar a grandes mudanças. #sóacho"; "Eu não vejo a dança de salão machista, porém pode incomodar alguma mulher, sendo assim, achei interessante a entrevista"; "O difícil não é a mulher aprender a propor e comandar na dança, o mais difícil é fazer o homem entender isso e deixá-la comandar"; "Parabéns pelo estudo e por encarar a realidade que exige respeito a todos praticantes da dança de salão".*

Percebe-se que mudança de cultura e, no caso do machismo, de paradigma, não é fácil e nem rápido. Além de mudança conceitual é necessária aproximação com a realidade. Neste sentido, a cultura e educação familiar, escolar e social

devem estar em harmonia. O momento mostra que ainda se está distante da práxis. Paulo Freire é um educador que construiu toda uma obra para que se atingisse o que ele chamou de conscientização e que se imortalizou na obra *Pedagogia do Oprimido* (1987) e, posteriormente, em *Pedagogia da Autonomia* (2010).

FIGURA 22 – Análise de Sentimentos Questão 06 – O que entende por Autonomia da mulher nas danças em pares.



FONTE: Elaborada pela autora (2021) a partir do Programa RStudio versão 4.0.3.

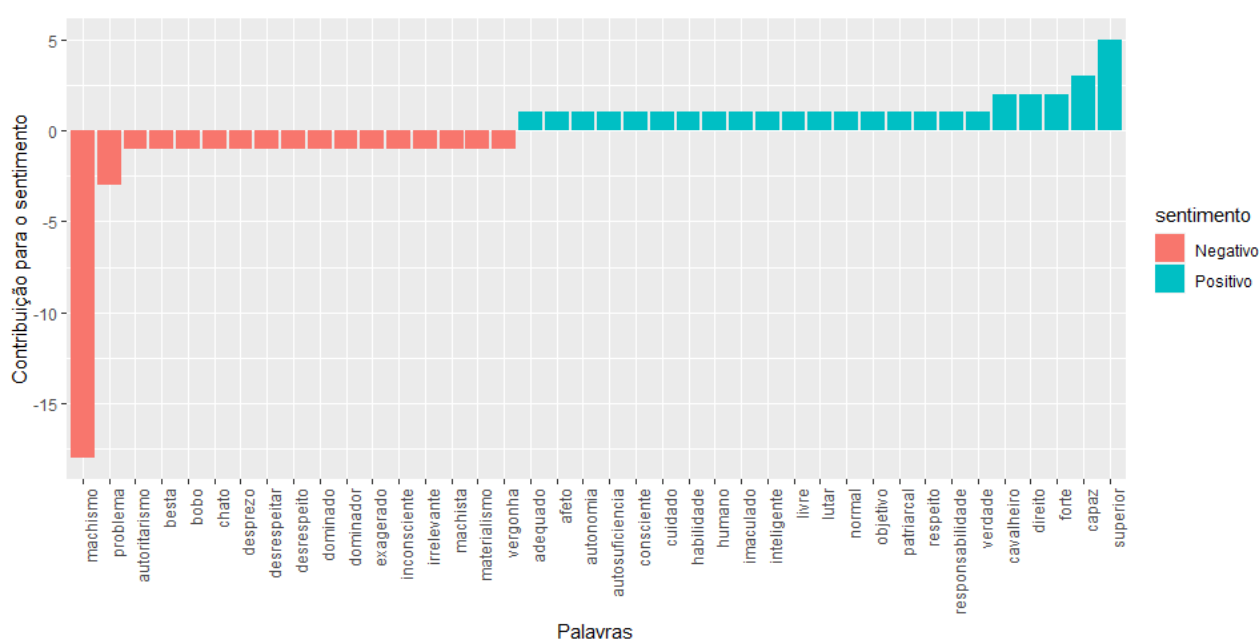
Toda figura (NP, AA, Dendrograma) é em si uma análise de sentimentos, pois as palavras distribuídas de diferentes modos propicia uma interpretação/análise de significados que, na subjetivação, são sentimentos. No entanto, neste modelo que prefere-se denominar simplesmente Análise de sentimentos – AS, organizamos os dados de tal forma a distribuir as palavras, em um único eixo horizontal em relação à sua frequência (eixo vertical), podendo-se estabelecer uma polarização de sentimentos positivos e negativos. De que se trata? Chama-se **polarização positiva** as palavras que no **corpus** oferecem sentidos e significados de harmonização, sentimentos de resolução de conflitos, de sentimentos de positividade ao tema em discussão.

Assim é que, em relação à concepção de autonomia da mulher nas danças em pares percebe-se uma positividade marcadamente superior em relação aos termos com sentimentos negativos. Destacam-se nos dados para garantir a positividade, **liberdade**, **cavalheiro**, **autonomia** e **criatividade**. Ou seja, para a

compreensão da prática da autonomia das mulheres nas danças em pares é preciso conhecer e exercer na prática os conceitos de liberdade, autonomia e criatividade, tendo no cavalheiro, não um oposto, mas um complementar que permite e contribui para o exercício da autonomia.

Por outro lado, dois verbetes contribuíram para o aparecimento de sentimentos de negatividade entre os dados fornecidos pelas participantes: **usar** e **invadir**. Interessante tratarem-se de dois verbos no infinitivo, relacionados a uma ação contrária ao que se busca: autonomia da mulher nas danças em pares. Pode significar o uso inadequado do papel da mulher nas danças em pares, como aquela que obedece, que segue, que é conduzida, que é coadjuvante, que é passiva e que tem o seu espaço invadido por uma supremacia do homem, do *cavalheiro* sobre a *dama*, suas possibilidades de liderança, de força e capacidade de conduzir.

FIGURA 23 – Análise de Sentimentos questão 44 – o que entendem por machismo.



FONTE: Elaborada pela autora (2021) a partir do Programa RStudio versão 4.0.3.

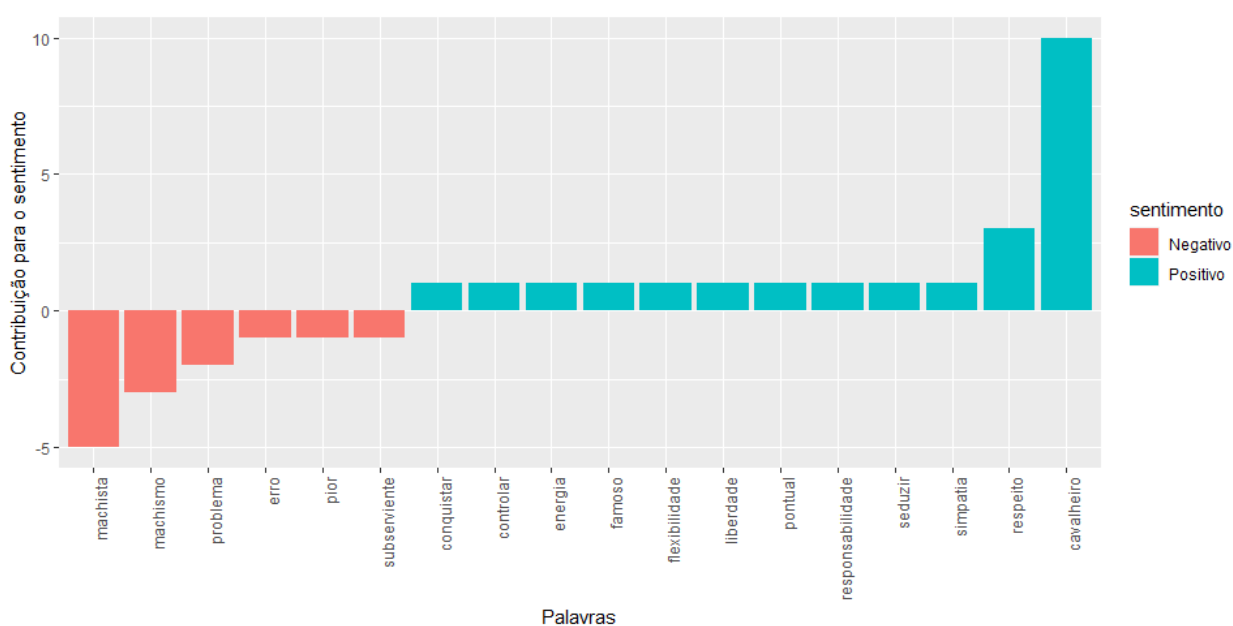
Neste gráfico de polarização, novamente se percebe o sentimento de positividade na discussão do machismo para que se avance na possibilidade do desenvolvimento da autonomia da mulher que dança em pares, a partir das escolas de dança de salão em Curitiba. Embora um pouco mais equilibrado que o anterior, ainda assim a positividade se fez evidenciar por meio de vinte e três termos, dos quais cinco deles, **superior**, **capaz**, **forte**, **direito** e **cavalheiro** se destacam pela

frequência no *corpus* que serviu para a MT. Ressaltam que o machismo está pautado na ideia de superioridade do homem sobre a mulher, da ideia de força, poder e direito historicamente construído e mantido da heteronormatividade como balizadora das atividades sociais, dentre elas as danças em pares.

Nas danças de salão, a supremacia do homem sobre a mulher se mantém na binariedade *cavalheiro* e *dama* e na estrutura do ensino das danças em pares, com privilégio das funções e papéis do *cavalheiro* sobre a *dama*, com separação dos passos e direcionamento do bem fazer e conduzir ao *cavalheiro*, que se torna o responsável pela boa dança. À *dama*/mulher, basta deixar-se bem conduzir.

Na perspectiva da negatividade de sentimentos, dezessete verbetes foram relacionados. Dentre eles, dois se sobressaíram pela repetição: **machismo** e **problema**. Nas partes teóricas que fundamentam esta dissertação, o machismo já foi enfatizado como determinante da manutenção do ensino tradicional nas danças de salão e, por isto, caracteriza-se como um problema social, técnico e pedagógico a ser enfrentado. Espera-se, com esta pesquisa, contribuir para esta discussão e futuros movimentos de transformação social, evidenciando as danças em pares como um dos caminhos de superação do machismo e de expansão do potencial feminino em busca da equidade e da justiça social.

FIGURA 24 – Análise de Sentimentos questão 47 – quais aspectos considera machistas nas danças de salão.



FONTE: Elaborada pela autora (2021) a partir do Programa RStudio versão 4.0.3.

Reafirmando a perspectiva apresentada pelas participantes, esta Análise de sentimentos evidencia que o machismo nas danças de salão é fator importante para se pensar as possibilidades de seu enfrentamento. Por isto os dados evidenciam sentimentos positivos nesta discussão em supremacia aos sentimentos negativos manifestos. Neste sentido doze verbetes dão a dinâmica positiva a esta análise destacando-se, pela repetição, os termos **cavalheiro** e **respeito**, complementados nesta análise pelas palavras **simpatia**, **seduzir**, **responsabilidade**, **pontual**, **liberdade**, **flexibilidade**, **famoso**, **energia**, **convidar** e **conquistar**, citadas na mesma proporção.

Como já discutido na parte teórica desta pesquisa, as danças de salão têm como referência no ensino tradicional a figura do *cavalheiro*. Espera-se do mesmo o respeito que lhe cabe em relação à *dama*. Por isso os sentimentos de simpatia, sedução, responsabilidade, conquista, energia, liberdade, entre outros citados, constituem o contexto não machista que se espera nas danças em pares.

Em contrapartida, os termos machista, machismo, problema, erro, pior e subserviente têm conotação negativa na medida em que reforça a dominação masculina e a heteronormatividade nos espaços sociais das danças em pares. Neste sentido a mulher é colocada em atitude de subserviência, passividade e dominação frente ao comportamento do homem. Todo e qualquer tentativa de modificação desta estrutura se constitui em erro e problema para a mulher.

Pode-se deduzir que o desrespeito entre os pares é o principal fator de reação ao machismo nas danças de salão. Reitera-se o posicionamento de algumas participantes ao afirmar que, o machismo em si, traduzido nos papéis *cavalheiro* e *dama*, e nas funções condutor(a) e conduzida(o) não impede o desenvolvimento da autonomia, imaginada como possível por parte das mulheres. O que está em discussão é a possibilidade de uma relação entre pares respeitosa, equânime, de equilíbrio entre poderes, possibilidades e desejos, nas danças em pares.

5. RELAXAMENTO – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes da desaceleração do corpo, um levantamento de como foi a aula, pela perspectiva de quem aprende é fortemente indicado. A avaliação dos resultados como feedback de alunas e alunos participantes da aula, praticando ou observando, proporciona entendimento a partir do prisma de quem procura atingir o(s) objetivo(s) proposto(s). Então, nada mais justo que estas pessoas relatem como se sentiram diante das propostas e estratégias aplicadas, pontuando onde houveram dificuldades, quando existirem, o que foi fácil de fazer, da mesma forma que validar, ou não, os objetivos traçados para serem atingidos.

Além do olhar como mulher, como praticante e como uma profissional da dança de salão, como pesquisadora compartilho a percepção e o posicionamento de outras mulheres que permeiam esse universo das danças de salão do contexto estudado, a partir da perspectiva de mulheres que fazem aulas de danças de salão em escolas de dança em Curitiba. Por mais que pareça evidente a **questão do machismo estrutural** nas danças de salão, como algo que cerceia, que oprime, que coloca a mulher como *dama* sendo um agente secundário nessa relação, sem nenhuma autonomia ou pouca tomada de decisão, inclusive sobre ela mesma, ainda assim, são presentes os discursos de mulheres que não identificam essa estrutura e nem se incomodam com as questões que emergem dessa situação.

Para que a dança de salão possa ser o instrumento de educar que se acredita que seja, os dados evidenciam e, por meio de sua prática regular as mulheres que a praticam possam ter **autonomia, tomada de decisão** sobre seu corpo, seus movimentos, suas roupas e sapatos, seus desejos, sua identidade de gênero e sua orientação sexual. Para que possam aprender a ouvir e dançar a música como a sentem e não serem dependentes de seus pares masculinos/*cavalheiros* para tudo, faz-se necessária e urgente uma releitura do lugar da mulher nessas danças em pares na atualidade, desde o ensino-aprendizagem até as práticas nos ambientes sociais. Saber-se-á que os pares, independente de gênero, protagonistas deste novo contexto de dança, se misturam com o processo civilizador.

Nesse sentido, corroboro com as autoras e autores ao afirmarem que o modelo de condução nas danças em pares que ainda se mantém como padrão, segundo os estilos tradicionais, perpetuam as relações heteronormativas de poder e

intimidam muitas mulheres a desenvolverem sua autonomia, na dança e na vida. Na sociedade atual, embora algumas mulheres desejem alcançar seu *status* de liberdade e autonomia na vida e no mundo do trabalho, nas danças de salão ainda se permitem conduzir pelo homem/*cavalheiro*/condutor, como sendo esta uma norma a ser seguida para que a dança possa acontecer.

Além das aulas não serem direcionadas para as mulheres prioritária ou equiparadamente, uma vez que as aulas não são pensadas para elas em muitas escolas que mantém a heteronormatividade como padrão histórico-cultural, também torna essa situação confortável, uma vez que as mulheres não têm tomada de decisão, ou responsabilidade de fazer aquela dança/relação dar certo. Por outro lado, mesmo que aceito como 'normal', ou nem mesmo percebido/questionado, a dominação masculina na dança torna o aprendizado de condutor algo possivelmente cruel e pesado, já que é da responsabilidade dele, *cavalheiro*/homem, que toda dança seja boa. Se essa comunicação não se dá de forma compartilhada, mas apenas um do par direcionando e o outro somente recebendo e reagindo, revela-se um ensino onde os papéis e funções já vêm pré-estabelecidos, sem a possibilidade de liberdade ou escolha da troca de papéis, ou funções, numa alternância dialógica que é salutar nas dinâmicas sociais.

Refletindo sobre o contexto de existência dessa pesquisa, cabe considerar que ainda hoje, mesmo diante de tantas mudanças no papel desempenhado por mulheres no desenvolvimento e no ensino das danças de salão, os métodos tradicionais de ensino-aprendizagem seguem apresentando estratégias de ensino pensadas e aplicadas para a figura de condutor, que tem as tomadas de decisão nas danças em pares, quase sempre exercidas por homens. Os movimentos, as contagens, os deslocamentos e o desenvolvimento da dança como um todo, sempre a partir da perspectiva de quem conduz, do *cavalheiro*. As aulas são pensadas para os homens, pois são eles que tradicionalmente têm a tomada de decisão. Isso faz com que o aprendizado do homem seja priorizado, pois depende dele ter o domínio.

Revisitando os objetivos específicos desta dissertação, 1: Analisar a autonomia da mulher nas danças em pares e nas relações no processo ensino-aprendizagem das danças de salão a partir da literatura disponível; 2: Analisar a autonomia da mulher nas danças em pares e nas relações no processo ensino-aprendizagem das danças de salão na perspectiva de mulheres alunas de escolas de dança em Curitiba; 3: Analisar as motivações e identificação de mulheres que

praticam as danças em pares para métodos de ensino que possibilitam a equiparação entre as perspectivas de gênero; 4: Descrever o perfil das mulheres que praticam as danças em pares, participantes da pesquisa; 5: Analisar como a autonomia, o machismo estrutural e as relações de poder entre os gêneros são percebidos no processo ensino-aprendizagem por alunas mulheres de escolas de danças de salão em Curitiba; 6: Verificar a identificação/aceitação dos termos/papéis *dama* e *cavalheiro* por mulheres alunas de danças de salão em escolas de danças em Curitiba; 7: Identificar as representações de machismo e machismo estrutural entre mulheres alunas e praticantes de danças em pares de escolas de danças de salão em Curitiba, é possível afirmar que o objetivo geral foi alcançado, mesmo que não se tenha a pretensão de esgotar aqui as possibilidades de análise e interpretação dos dados coletados, para conhecer os fatores que favorecem e os que dificultam a autonomia das mulheres na aprendizagem e nas práticas das danças em pares, em escolas de dança de Curitiba. Sem dúvida alguma, o machismo estrutural que fundamenta a dinâmica social desta capital do Sul do país, campo geográfico deste estudo e as decorrências dele no comportamento das mulheres, em especial as de gerações de 40 anos ou mais, carrega em si o conjunto de fatores que dificultam a autonomia da mulher na aprendizagem e na prática das danças de salão.

Mudar uma história de dependência financeira e social e abrir mão de um certo “comodismo” imposto pela cultura exige intencionalidade, resistência e resiliência. Algumas mulheres relatam que somente depois da separação ou viuvez puderam buscar aulas de danças de salão, ou passaram a frequentar salões de bailes e danças. Por outro lado, a expansão de mulheres que dançam e se tornaram professoras de danças de salão, donas ou gerentes de escolas de dança, mulheres empreendedoras, algumas jovens e sob a força do movimento feminista, tornam-se dissidentes e devolvem à sociedade outras posturas de comportamentos, fazendo um enfrentamento adequado ao machismo estrutural. Ou seja, conforme apregoa Freire (1987) se apropriam dos poderes do opressor para abandonar sua posição de oprimidas, sem se tornarem opressoras.

As relações de gênero nas danças em pares devem ser complementares, dialógicas, harmônicas, de compartilhamento. Não de enfrentamento ou confronto. A dança deve ser uma atividade educativa, prazerosa, de encontro feliz e relações interpessoais baseadas na ética. A conquista das mulheres em se tornarem

professoras, de abandonarem o lugar compulsório de coadjuvante, parceira de um professor homem, de poder trabalhar sozinha ou em par com um homem, ou com uma outra mulher, bem como a presença de métodos de ensino das danças de salão que ensinam e estimulam a autonomia das mulheres e dos homens, especialmente neste momento de pandemia (com a limitação do contato físico), constitui um conjunto de fatores que facilitam a manifestação da autonomia em mulheres que praticam as danças em pares. Os dados de pesquisa coletados para esta Dissertação de Mestrado permitem vislumbrar, enquanto resposta ao problema de pesquisa, embora a manutenção do ensino tradicional em várias escolas de dança de Curitiba, que a autonomia de mulheres que praticam as danças em pares começa a sair do anonimato e desponta como campo de disputas (BORDIEU, 2012), de discussões acaloradas e também como possibilidade de transformação social, nos espaços de danças de salão e, quiçá, na vida.

Acredito que, a despeito de todas as dificuldades e atravessamentos que uma parcela significativa de mulheres está passando em função do isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19, inclusive dentre as participantes desta pesquisa, este momento de dissociação para uma perspectiva diferente da aluna habituada a ser atendida em suas demandas e expectativas nas aulas de dança, mas de uma mulher que tem a oportunidade de ver e ouvir como pensam e sentem outras mulheres que também praticam danças em pares, como um potente exercício de sororidade, também registrado em algumas respostas à pergunta 52, quando afirmam não haver pensado sobre estas questões até serem perguntadas diretamente. Para as participantes que acreditam ser importante o desenvolvimento de sua autonomia, na vida e na dança, pode passar a ver suas práticas nos ambientes das danças em pares por outra perspectiva, auxiliando no movimento ao encontro de métodos e estratégias de ensino das danças de salão, mais equânimes.

Agora sim, cada um e cada uma no seu tempo e espaço disponível, se coloque de maneira confortável para refletir e organizar os pensamentos e atravessamentos que essa experiência proporcionou. Inspire lentamente enquanto alonga seu corpo, permitindo-se ponderar sobre as informações recebidas no decorrer da leitura, depois expire permitindo que seu corpo vivencie o que fizer sentido nestas proposições, repetindo quantas vezes forem necessárias, até que esteja relaxada, relaxado e sendo capaz de maturar as provocações que reverberaram em você.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Fernanda Ferreira de. **O par como unidade criativa**: reflexões sobre criação e técnica na dança de salão. Textos escolhidos de cultura e arte populares, Rio de Janeiro, 2013.
- ADSHEAD, Janet. *An introduction to dance analysis*. In: CARTER, Alexandra (Org.). **The Routledge dance studies reader**. Nova Iorque: Routledge, 1998.
- AGUIAR, Neuma. Patriarcado. In: Teixeira, Elizabeth Fleury (org.) **Dicionário feminino da infância**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Oswaldo Cruz, 2015.
- ALECRIM, Gisele Machado; SILVA, Eduardo Pordeus; ARAÚJO, Jailton Macena de. Autonomia da mulher sobre o seu corpo e a intervenção estatal. **Gênero & Direito**. Periódico do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Direito Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, n. 02, 2º semestre de 2014. (p. 158-176) Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ged/index>>. Acesso em: 27 nov. 2020.
- ALVES, Andréa Moraes. **A dama e o cavalheiro**: um estudo antropológico sobre envelhecimento, gênero e sociabilidade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ANDERSON, Jack. **Dança**. Tradução de Maria da Conceição Ribeiro da Costa, São Paulo: Verbo-Lisboa, 1978, Título original: *Dance*.
- ANDREOLI, Giulino Souza. O ensino da dança e as relações de gênero e sexualidade. In: RAYMUNDO, Giseli Valezi (Org.). **Direitos humanos e educação**: uma relação indissociável. Curitiba: Bagai, 2020.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: reações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2012.
- AUAD, Daniela. **Feminismo**: que história é essa? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- AZEVEDO, Fernanda Maria Caldeira de. O conceito de patriarcado nas análises teóricas das ciências sociais: uma contribuição feminista. **Revista Três Pontos - Dossiê Múltiplos olhares sobre gênero**, 2016.
- BASTOS, Rogério. **Notícias do Tradicionalismo Gaúcho**: tradição, folclore, tradicionalismo e cultura em geral. Danças tradicionais - Ciclo do minueto. 2012. Disponível em: <<http://www.rogeriobastos.com.br/search?q=minueto>>. Acesso em: fev. 2020.
- BAUMAN, Zygmunt. O mundo pós-moderno: a condição social. Entrevista [25 jul. 2011]. Entrevistador: Fernando Schuler e Mário Mazzilli. Londres, 2011. **Fronteira do Pensamento.mp4**. Entrevista na íntegra encontra-se: (HYPERLINK <https://drive.google.com/file/d/1W9ojlwMD4_uYJJlzwu8hvEF9NoDnRttt/view>). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tjo8foWOq7Y>>. Acesso em: jun. 2020.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 184 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro)

BLATTER, Alfred. **Revisiting Music Theory: a guide to the practice**. Grã-Bretanha: Routledge, 2007.

BOLSANELLO, Debora Pereira (org.). **Em pleno corpo**: educação somática, movimento e saúde. Curitiba: Juruá, 2008.

BORELLI, Lucio. **A arte da dança da sociedade**. Niterói: Laemmert, 1846.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BUNGE, Mario. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BURIGO, Joanna. **É preciso ter cuidado com o pensamento binário**. Carta Capital. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/opiniaoe-preciso-ter-cuidado-com-o-pensamento-binario/>>. Acesso em: mar. 2021.

BUTLER, Judith. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. New York: Routledge, 1990.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMARGO, Brígido Vizeu, JUSTO, Ana Maria. **IRAMUTEQ**: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em psicologia*, 2013: v. 21, n. 2, p. 513-518.

CARTER, Alexandra (Org.). **The Routledge dance studies reader**. Nova Iorque: Routledge, 1998.

CASTAÑEDA, Marina. **Machismo Invisível**. Tradução: Lara Christina de Malimpensa. São Paulo: A Girafa Editora, 2006.

CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon. Mulheres em ação: revoluções, protagonismo e práxis dos séculos XIX e XX. **Revista Projeto História**. São Paulo, (30), p. 243-264, jun. 2005.

CORTES, Janaina; SILVEIRA, Thiago; DICKEL, Flávio; NEUBAUER, Vanessa. A educação machista e seu reflexo como forma de violência institucional. **XVII Seminário Internacional de Educação no Mercosul**. Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ. Cruz Alta,

CUNHA, Carla Sabrina; PIZARRO, Diego; VELLOZO, Marila Annibelli (Org.). **Práticas somáticas em dança: Body-Mind Centering™** em criação, pesquisa e performance. Brasília: IFB, 2019. Disponível em: <<http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/104>>. Acesso em: fev 2021.

DAHER, Claudia Helena. **Sob o signo de Terpsicore**: cenas de baile em narrativas francesas, portuguesas e brasileiras do século XIX. Curitiba, 2016. 442 f. Tese (Doutorado em Letras) - Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

DALLAZEN, Luiz. O homem, a mulher e o diálogo no tango. **O Mosaico**. Revista de Pesquisa em Artes. Curitiba. n. 17, p. 1-231, jan./jun. 2019.

DESMOND, Jane C.. *Embodying difference: issues in dance and cultural studies*. In: CARTER, Alexandra (Org.). **The Routledge dance studies reader**. Nova Iorque: Routledge, 1998.

DESMOND, Jane C. **Meaning: New Cultural**. Duke University Press. Durham & London, 1997.

Dicionário *online* de Português. **Elite**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/elite/>>. Acesso em: fev. 2020.

DICKOW, Kátiuska Marusa Cunha. Capital corporal: um estudo sobre a relação entre corpo e gênero na dança de salão a partir de uma perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu. **Educação, Arte e Inclusão**. v. 18, n. 2, Abr/Jun 2020.

DRUMMONT, Mary Pimentel. Elementos para uma análise do machismo. **Perspectivas**. v. 3, p. 81-85, 1980.

ESTEVINHO, Glória. Gênero e o BNDES: seria mais um caso de machismo estrutural? **Revista NEP - Núcleo de Estudos Paranaenses** - Dossiê Partidos Políticos e Conexões Familiares, Curitiba, v.5, n.1, jun. 2019.

FARIA, Nalu; MORENO, Renata; VITÓRIA, Carla; COELHO, Sônia. **Feminismo e autonomia das mulheres**. Caminhos para os enfrentamentos à violência. São Paulo: Sempre Viva Organização Feminista, 2018.

FEITOZA, Jonas Karlos de Souza. **Danças de Salão**: os corpos iguais em seus propósitos e diferentes em suas experiências. 2011. 84p. Dissertação (Mestrado em Dança), Faculdade de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

FEINERER, Ingo; HORNIK, Kurt. **Package 'tm': Text Mining Package**. R-package version 0.7-3. Artifex Software Inc, 2018.

FERGUSON, Kathy E. *Patriarchy*. In: TIERNEY, Helen. **Women's studies encyclopedia**, v. 2. [S.l.]: Greenwood Publishing, 1999.

FERRARI, Lídia. **Tango: arte y misterio de un baile**. Buenos Aires: Corregidor, 2011.

FIRMINO, Flávio Henrique; PORCHAT, Patrícia. Feminismo, identidade e gênero em Judith Butler: apontamentos a partir de "Problemas de gênero". **Doxa Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v.19, n.1, p. 51-61, jan./jun. 2017.

FINN, Chester; RAVITCH, Diane. ***Educational reform. A report from the Educational Excellence Network.*** Indianapolis: Hudson Institute, 1996.

FONSECA, Cristiane Costa; VECCHI, Rodrigo Luiz; GAMA, Eliane Florêncio. A influência da dança de salão na percepção corporal. **Motriz**, Rio Claro, v. 18 n. 1, p. 200-207, jan./mar. 2012.

FORTIN, Sylvie. Transformação de práticas de dança. *In*: PEREIRA, Roberto (Org.). **Lições de Dança 4.** Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2003.

FOSTER, Susan Leigh. *Choreographing history.* *In*: CARTER, Alexandra (Org.). **The Routledge dance studies reader.** Nova Iorque: Routledge, 1998.

FOSTER, David William. *Consideraciones sobre el estudio de la heteronormatividad em la literatura latinoamericana.* **Letras: Literatura e Autoritarismo.** Santa Maria, n. 22, jan./jun. 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I.** Rio de Janeiro: Editora Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão.** Trad. RAMALHETE, R. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente:** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 41ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FRIEDRICH, Júlio César. **A Dança de salão nas aulas de Educação Física.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1912-8.pdf2001>>. Acesso em: nov. 2020.

GIFFONI, Maria Amália Corrêa. Considerações históricas sobre as danças sociais no Brasil. **Revista do Arquivo Municipal de São Paulo.** 1971.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLASBEY, Chris A. **Complete linkage as a multiple stopping rule for single linkage clustering**. *Journal of Classification*, 1987: v. 4, n. 1, p. 103-109.

GOMES, Jussara Vieira. **Um pouco sobre a história da Dança de Salão**. 2010. Disponível em: <<http://www.danceadois.com.br/proles/blogs/um-pouco-sobre-a-historia-da-danca-de-salao-no-brasil>>. Acesso em: fev. 2020.

GRANGEIRO, Marcelo. **Ai, pisaram no meu pé!** Um novo conceito em aprendizagem e ensino na dança de salão. São Paulo: Scortecci, 2014.

GREINER, Christiane. Em busca de uma metodologia para analisar a alteridade na arte. **Conceição**. Campinas: Concept, v. 6, n. 2, p. 10–21, jul./dez. 2017.

HAIR, Joseph F.; BLACK, William C.; BABIN, Barry J.; ANDERSON, Rolph E.; TATHAM, Ronald L; **Análise multivariada de dados**. Bookman editora, 2009.

HATHERLY, Ana. **A casa das musas**. Lisboa: Estampa, 1996.

HERRERÍAS, José Ángel López. **Etimologías pedagógicas**. Madrid: CCS, 2013.

IKUNO, Erika. Reflexões sobre o samba e a autonomia da dama. *In.*: FILHO, Rubens Pantano; OLIVEIRA, Rodrigo de; SUAYA, Alejandro “Turco”. (Orgs.) **Tango e Samba**. Um encontro de duas culturas. Indaiatuba (SP): Gráfica e Editora Vitória, 2016.

JAKOBSON, Roman. **Lingüística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2010.

KASSAMBARA, Alboukadel. **Practical guide to cluster analysis in R: Unsupervised machine learning**. *Sthda*, 2017: v. 01.

KASTRUP, Virgínia. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

KOZLOFF, Martin A. **Improving educational outcomes for children with disabilities: Principles for assessment, program planning, and evaluation**. Baltimore: Paul H. Brookes Publisher, 1994.

LANG, Dawei; T. R. U. E. LAZYDATA; LANG Maintainer Dawei. **Package “wordcloud2”**, *Technical report*, 2016.

LEONARDO, Rafaela Cotta; ATHAYDE, Thayz; POCAHY, Fernando Altair. O conceito de cisgeneridade e a produção de deslocamentos nas políticas feministas contemporâneas. **V Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

LIDDELL, Henry George; SCOTT, Robert. **A Greek-English Lexicon. With a Revised Supplement**. Oxford: Clarendon Press, 1996.

LISPECTOR, Clarice. **Perto do coração selvagem**. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

LOURO, Guacira Lopes. Cinema e sexualidade. **Educação & Realidade**. 33(1): 81-98 jan/jun, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. Belo Horizonte: Educação em Revista, 2007.

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

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 2009. v. 32. p. 85-93.

LORANDI, Rodolfo Marchetti; MANCINI, Bianca Scliar Cabral. Condução e danças de salão: conducorporificação. **Interfaces Brasil/Canadá**. Florianópolis/Pelotas/São Paulo, v. 19, n. 1, 2019, p. 104-120.

LORANDI, Rodolfo Marchetti; MANCINI, Bianca Scliar Cabral. Práticas e políticas imanentes para a Condução nas danças de salão. No Prelo. *In*: **Abordagens Contemporâneas na Dança de Salão**. Livro online não publicado, s/p. São Paulo: EACH/USP, 2020.

MAILUND, Thomas. *Manipulating data frames: dplyr*. *In*: **Revista Data Science Quick Reference**. Apress, Berkeley, CA, 2019: p. 109-160.

MAJEROWICZ, Ilana Taya I; SILVEIRA, Paola de Vasconcelos. Cavalheirismo não é Gentileza: elucidações sexistas no pensar contemporâneo da dança de salão. **Intercom**: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 41º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Joinville, v. 1, n. 1, p.1-13, set. 2018.

MARQUES, Teresa. **Compêndio em linha de problemas de filosofia analítica**. Campo Grande: Alameda da Universidade, 2015.

MARTINI, Cristiane Oliveira Pisani. **Festas, bailes, partidas e contradanças**: as danças de sala do Bolo Horizonte de 1897 a 1936. [manuscrito], 2010. 162 f., enc.:il.

MATOS, Lúcia; NUSSBAUMER, Gisele (Coor). **Mapeamento da dança**: diagnóstico da dança em oito capitais de cinco regiões do Brasil. Salvador: UFBA, 2016.

MEYER, David; HORNIK, Kurt; FEINERER, Ingo. **Text mining infrastructure in R**. *Journal of statistical software*, 2008: v. 25, n. 5, p. 1-54.

MILLER, Gil Wright. Feminismo e práxis somática. *In*: CUNHA, Carla Sabrina; PIZARRO, Diego; VELLOZO, Marila Annibelli (Org.). **Práticas somáticas em dança: Body-Mind Centering™** em criação, pesquisa e performance. Brasília: IFB, 2019. Disponível em: <<http://revistaexio.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/104>>. Acesso em: fev. 2021.

MONTE, Fernanda Cristina. **O masculino e o feminino na dança de salão**: o papel dos gêneros nesta modalidade. Monografia (Especialização em Curso de Aperfeiçoamento e Reciclagem em Dança de Salão/ CARDAS), Federação Internacional de Educação Física, 2015.

MONTEIRO, Livia Marafiga. **Condução na Dança de Salão**: em busca do diálogo corporal. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Dança Licenciatura), Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

NASCIMENTO, Francisca Denise Silva do. **De volta aos embalos de sábado à noite**: a dança de salão na terceira idade. 2011. Tese de Doutorado (Sociologia). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

NETO, Leticia Rodrigues Ferreira. **Patriarcalismo**. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/sociedade/patriarcalismo/>>. Acesso em: fev. de 2020.

NUNES, Bruno Blois; FROEHLICH, Márcia. **As relações de força entre os pares e um novo olhar sobre a condução na dança de salão dos dias atuais**. Artigo para XVIII ENPOS da Universidade Federal de Pelotas/RS, 2016.

NUNES, Bruno Blois; FROEHLICH, Márcia. Relações de poder cavalheiro/dama na condução na dança de salão: novos papéis, novas interpretações. **Interdisciplinaridade nas Ciências Humanas**: caminhos da pesquisa contemporânea. Jaguarão: CLAEC, 2017.

NUNES, Bruno Blois; FROEHLICH, Márcia. Um novo olhar sobre a condução na dança de salão: questões de gênero e relações de poder. **Revista Educação, Arte e Inclusão**. Niterói, 2018.

OLIVEIRA, Guacira Cesar de; BARROS, Ivônio; SOUZA, Maria Helena. **Trilhas feministas na gestão pública**. Brasília: CEFEMEA, 2010.

OLIVEIRA, Rosa Maria Rodrigues de. Para uma crítica da razão androcêntrica: gênero, homoerotismo e exclusão da ciência jurídica. **Revista Sequência**, n.º 48, p. 41-72, jul. de 2004.

ONUJI, Gisele Miyoko. Metodologia do ensino da dança. *In*: ZAGONEL, Bernadete. (Org.). **Metodologia do ensino da arte**. Curitiba: IBPEX, 2011.

PACHECO, Ana Julia Pinto. Educação Física e dança: uma análise bibliográfica. **Pensar a Prática**, v. 2, p. 156-171, 1998-1999.

PACIEVITCH, Thais. **Valsa**. 2006. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/artes/valsa/>>. Acesso em: fev. 2020.

PASIONTANGO.NET. **Roupas de tango.** Disponível em: <<https://www.pasiontango.net/pt/artigos.aspx?id=roupas-de-tango>>. Acesso em: fev. 2020.

PASSOBASE.COM. **Valsa:** a rainha de todas as danças de salão. Disponível em: <<https://passobase.com/artigos/valsa-rainha-dancas-salao>>. Acesso em: fev. 2020.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual.** Tradução: Marta Avancini. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PAZETTO, Débora; SAMWAYS, Samuel. Para além de damas e cavalheiros: uma abordagem *queer* das normas de gênero na dança de salão. **Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 14, n. 3, p.157-179 jul./set. 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/11736>> . Acesso em: nov. 2020.

PEES, Adriana Almeida. Uma introdução ao método Body-Mind centering® e os sistemas corporais. *In*: BOLSANELLO, Debora Pereira (org.). **Em pleno corpo:** educação somática, movimento e saúde. Curitiba: Juruá, 2008.

PEREIRA, Juliana Conceição. **Clubes dançantes e moralidades no Rio de Janeiro da Primeira República.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense. Instituto de História, 2017.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** Tradução: Elzon Lenardon. 4ª ed. São Paulo: Summus, [1932], 1994.

POLEZI, Carolina. **I Webnário Interseccional de Danças de Salão / PRODAN/UFBA e Grupo Dois em Um.** Profª Ma Carolina Polezi - Tema: Gênero e Sexualidade: por que não usar damas e cavalheiros? Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2VHVGGQDCOQ&list=PLHqch3J-SqpAem3e1tqUsH7rixvC1mC9v&index=2>>. Acesso em: nov. 2020.

POLEZI, Carolina. SILVEIRA, Paola Vasconcelos. Contracondutas no ensino e prática da Dança de Salão: a dança de salão *queer* e a condução compartilhada. **Revista Presencia. Miradas desde y acia la educaciona.** n. 2, Montevideo, 2017.

POLEZI, Carolina; MARTINS, Anderson Luiz Barbosa. Condução e contracondução na dança de salão. **Periódico Horizontes – USF – Itatiba**, v. 37, 2019.

POLEZI, Carolina; PACHECO, Debora Reis. Empoderamento da mulher-dama? Corpos desejanter na dança de salão. *in*: **VIII seminário conexões.** (Caderno de Anais). Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP - Faculdade de Educação: Campinas, 2019.

POMBO, Mariana Ferreira. Desconstruindo e subvertendo binarismo sexual e de gênero: apostas feministas e *queer*. **Periódicus**, Salvador, n. 7, v. 1, maio-out. 2017. Revista de estudos indisciplinados em gêneros e sexualidades. Publicação periódica vinculada ao Grupo de Pesquisa CUS, da Universidade Federal da Bahia – UFBA –

Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus>>. Acesso em: nov. 2020.

PONTES, Joana Barreto. **Das gafeiras para o palco**: um estudo acerca da dança de salão e suas transformações sociais e artísticas. 97f. Monografia em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

Programa Papo de Segunda do Canal GNT - **Por que as mulheres param de acreditar que podem ser tudo?** Exibido em: 02 mar 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cSOGVgULFBo>>. Acesso em: mai. 2021.

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes de; MOITA, Filomena M^a Gonçalves da Silva Cordeiro. As tendências pedagógicas e seus pressupostos. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. Natal: UEPB/UFRN, 2007. 15 fasc. Curso de Licenciatura em Geografia - EaD.

QUEIROZ, Margarita Tortajada. **Danza y género**. México: INBA, 2011.

QUINTANILHA, Elisa de Brito. Parceria: reflexões sobre damas e cavalheiros no contexto da dança de salão. **Grau Zero — Revista de Crítica Cultural**, v. 4, n. 2, 2016.

REIS, Neilton dos; PINHO, Raquel. Gêneros não-binários: identidades, expressões e educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 7-25, Jan./Abr. 2016. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: fev. 2021.

RIED, Bettina. **Fundamentos de Dança de Salão**: programa internacional de dança de salão; dança esportiva internacional. Ed. Midiograf. Londrina, 2003.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LÚCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Sérgio Maria Pereira dos. **A conexão dançante**: ampliação das possibilidades de condução em danças a dois. 24f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Dança) - Departamento de Artes, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SANTOS, Juliana Freire. **Xote com A** - Aflorando o forrobodó. Salvador, 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Dança) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, 2019.

SEARA, José Manuel Alvarez. As danças de salão *queer/gay*/livre como espaço de resistência. In: CHAVES, Elisângela; CÔRTEZ, Gustavo Pereira (Org.). **Dança: educação, lazer e arte nos percursos de pesquisa do grupo edudança**. Belo Horizonte: Utopika Editorial, 2019. p. 110-122.

SEGATO, Rita. **Os percursos do gênero na antropologia e para além dela**. Série Antropologia. 22 p. Brasília: Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 1998.

SILVA JR., João Batista. **Representações de masculinidade nos salões de dança carioca**. Monografia para o Curso de Bacharelado em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

SILVA JR., João. **O Homem na Dança de Salão: visões, percepções e motivações**. Rio de Janeiro: Luminária Academia, 2010.

SILVA, Suzanne Rhaquel Guerra da. **Reflexões sobre o ensino da dança de salão enquanto uma expressão das danças sociais**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2014.

SILVEIRA, Paola de Vasconcelos. **Pela urgência do fim da boa dama - os papéis de gênero na dança de salão**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2018.

SILVEIRA, Paola Vasconcelos. **Diálogos de um ser a dois: Uma perspectiva para dançar tango**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Trabalho de Conclusão de Curso. Porto Alegre, 2012.

SIMILI, Ivana Guilherme. As roupas como documentos nas narrativas históricas. **Patrimônio e Memória**. São Paulo: Unesp, v. 12, n. 1, p. 237-261, jan-jun, 2016.

SOUZA, João Francisco da Luz. O impacto da revolução industrial no vestuário e as mudanças na moda europeia. **Revista Eletrônica de Ciências Humanas, Letras e Artes**. Estudos a MARGem. Uberlândia, v. 16., n. 1, jan-jun, 2019.

STEARNS, Peter N. **História das relações de gênero**. São Paulo: Contexto, 2013.

STRACK, Míriam Medeiros. **Danças de salão: cartografia de uma abordagem feminista**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

STRACK, Míriam Medeiros. **Dama ativa e comunicação entre o casal na dança de salão: uma abordagem prática**. Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação em Teoria e Movimento da Dança com Ênfase em Danças de Salão da Faculdade Metropolitana de Curitiba. São José dos Pinhais, 2013.

STRACK, Míriam Medeiros. **Diário de Campo**. Belo Horizonte: [S. e.], 2016.

TEAM, RStudio *et al.* **RStudio: integrated development for R.** RStudio, Inc. 2015. Disponível em: <<http://www.rstudio.com>>. Acesso em: mai. 2021.

THORPE, Christopher. *et al.* **O livro da Sociologia.** São Paulo: Globo Livros, 2016.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2009.

TOTTI, Angélica. **A prática da ideocinese e sua influência da postura de praticantes iniciantes de samba, na Dança de Salão.** 2010. 82 f. Monografia (Especialista) – Curso de Pós-Graduação em Teoria e Movimento da Dança, Com Ênfase em Danças de Salão, Faculdade Metropolitana de Curitiba – FAMEC, São José dos Pinhais – PR, 2010.

VASCONCELOS, Andressa Maria Correia. **Dançando no Salão da Vida: Apontamentos sobre a Experiência de Dançar a Dois de Idosos na Cidade de Fortaleza-CE.** 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOR_21cc599f45f699a39cda4b7026b31464>. Acesso em: fev. 2021.

VELLOZO, Marila Annibelli . Processos de formação para criadores em dança: o desenvolvimento de habilidades sensório-motoras como aspecto coevolutivo a procedimentos de criação. *In: Revista Dança* Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA, Salvador, v. 2, n. 2, p. 67-80, jul./dez. 2013.

VECCHI, Rodrigo Luiz. **O ensino da Dança de Salão pautado na teoria do “Teaching for Understanding”.** 215f. Tese (Doutorado em Educação Física), Faculdade de Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2012.

VEIGA, Felipe Berocan. **“O ambiente exige respeito”.** Etnografia Urbana e Memória Social da Gafieira Estudantina. Tese de Doutorado para o Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA), do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia (ICHF) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, 2011.

VEIGA, Felipe Berocan. **A dança das regras: a invenção dos estatutos e o lugar do respeito nas gafieiras cariocas.** Niterói, 2012.

VIEIRA, Jorge de Albuquerque. **Teoria do conhecimento e Arte.** Formas de conhecimento: Arte e Ciência uma visão a partir da complexidade. Fortaleza, 2006.

WICKHAM, Hadley *et al.* **Welcome to the Tidyverse.** *Journal of Open Source Software*, 2019: v. 4, n. 43, p. 1686.

WITTMER, Brigitte. **Dançar a dois: a proposta para um diálogo - Ampliando as possibilidades.** Monografia apresentada como requisito para conclusão de Curso de Graduação em Dança, Licenciatura Plena - Faculdade Angel Vianna, 25 f. Rio de Janeiro, 2017.

WOSNIAK, Cristiane. Comunicação, Imagem e contemporaneidade: a crise sistêmica na dança. *In: Dança em Foco*, vol. 3 - Entre Imagem e Movimento. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/ Oi Futuro, 2008, p. 34 - 43.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

<<https://escolaeducacao.com.br/o-que-e-autoconceito-em-psicologia-definicao-e-caracteristicas/>>. Acesso em: nov. 2020.

<<https://oglobo.globo.com/rio/por-que-tradicional-gafieira-estudantina-fecha-as-portas-21953552>>. Acesso em: fev. 2021.

<<https://oglobo.globo.com/rio/por-que-tradicional-gafieira-estudantina-fecha-as-portas-21953552>>. Acesso em: fev. 2021.

<<https://www.dicio.com.br/cognoscente/>>. Acesso em: nov. 2020.

<<https://www.dicionarioweb.com.br/equ%C3%A2nome/>>. Acesso em: nov. 2020.

<<https://www.gramatica.net.br/?s=autonomia>>. Acesso em: fev. 2021.

<<https://www.infoescola.com/musica/tango/>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

<<https://www.instagram.com/chegadeassedionadanca/>>. Acesso em: nov. 2020.

<https://www.instagram.com/p/CC6x9Mbnygw/?utm_source=ig_web_copy_link>. Acesso em: nov. 2020.

<https://www.instagram.com/tv/CIENjtZnitj/?utm_source=ig_web_copy_link>. Acesso em: nov. 2020.

<<https://www.politize.com.br/cotas-de-genero-em-eleicoes/>>. Acesso em: mar. 2021.

<<https://www.politize.com.br/leis-antigas-quatro-leis-da-era-vargas-ainda-vigentes/>>. Acesso em jun. 2021.

<<https://www.significados.com.br/maniqueismo/>>. Acesso em: abr. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE I – CARTA CONVITE PARA ALUNAS

Cara Entrevistada

Este questionário diz respeito ao estudo sobre as mulheres que praticam ou trabalham com Danças de Salão em Curitiba, relacionado ao seu papel e as práticas de ensino voltadas a essas mulheres, que comporá a Dissertação do Mestrado Profissional em Artes da pesquisadora.

Entendo ser desnecessário sublinhar a carência de estudos e pesquisas sobre a releitura do papel da mulher nas danças a dois e é nessa ideia que me apoio para solicitar, às praticantes de danças de salão das escolas de Dança de Curitiba, respostas a este questionário. Confio que cada uma compreenderá a importância deste instrumento de pesquisa para o estudo que me proponho a desenvolver.

A contribuição das respostas extrapolará as questões individuais, pois será direcionada a uma reflexão acerca dos estudos sobre relações de ensino-aprendizagem de profissionais que atuam em prol da Dança de Salão com o olhar para a mulher que dança a dois em Curitiba, e aponta para a importância de se dar início a um diálogo que se propõe a identificar as possíveis melhorias para essa temática.

Comprometo-me, como pesquisadora, a manter o anonimato quanto aos nomes das entrevistadas, utilizando as informações somente para os fins a que esta pesquisa se destina, visando levantar as vozes e os modos de entender como se sentem e percebem a questão da autonomia da mulher quando praticam Danças de Salão e quais as motivações atuais em relação a estes temas.

Solicito um prazo de entrega até ___/___ podendo ser feito por e-mail.

Agradecendo sua contribuição, reitero, ainda, que qualquer dúvida poderá ser esclarecida pelo e-mail: tatiasinelli@hotmail.com

Atenciosamente,

Tatiana Asinelli

APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO PARA ALUNAS DE DANÇAS DE SALÃO

Questionário destinado às alunas praticantes de Danças de Salão em escolas de Dança de Curitiba:

A) Qual sua idade?

B) Qual seu estado civil?

casada/união estável Solteira Separada Viúva Outros: _____

1) Qual sua relação com a dança de salão?

Aluna Bolsista Auxiliar Outros: _____

2) Há quanto tempo pratica Danças de Salão?

3) Em quantas escolas e com quantos/quantas profissionais já fez aulas de Danças de Salão?

4) Se estiver confortável, mencione quais escolas e profissionais teve aulas de danças de salão e por quanto tempo:

5) O que entende por Autonomia?

6) O que você entende por Autonomia da Mulher nas danças em pares?

7) Você já pensou em algum momento, enquanto estudante de danças de salão, sobre a Autonomia da Mulher nas relações existentes nas danças em pares?

Sim Não

8) Referente à pergunta anterior, comente suas percepções, se possível:

9) Nas aulas que você participa ou participou como estudante, são oferecidas estratégias de ensino que contemplem a Autonomia da Mulher?

Sim Não Não sei responder

10) Referente à pergunta anterior, se sim, mencione quais:

11) Nas aulas, quais são as estratégias de ensino ou exercícios que mantêm a condução e a tomada de decisão por parte do homem?

12) Caso você tenha feito aulas em mais de uma escola em Curitiba, foi possível notar, em relação à Autonomia da Mulher, se houve alguma diferença entre as abordagens metodológicas e didáticas de uma escola para outra ou de um(a) professor(a) para outro(a)?

Sim Não Talvez

13) Referente à pergunta anterior, se sim, saberia descrever e/ou listar alguns pontos, estratégias ou exemplos que contemplem a Autonomia da Mulher nas

danças em pares?

14) Nas abordagens metodológicas que você pratica, há exercícios específicos direcionados apenas aos homens/cavalheiros e outros apenas às mulheres/damas?

() Sim () Não

15) Referente à pergunta anterior, se sim, mencione alguns exemplos ou comente sobre isso:

16) Nas aulas que você pratica, você se sente contemplada nos exercícios e estratégias metodológicas, escolhidas de forma pensada para a aprendizagem da Mulher?

() Sim () Não () Não sei responder

17) O que você acha sobre o uso dos termos cavalheiro e dama, que estruturam as danças de salão?

() Normal () Indiferente () Me incomoda () Não concordo () Outros: _____

18) Referente à pergunta anterior, por favor comente:

19) Você usaria ou prefere o uso de outros termos para conceituar esses papéis ou relações, dentro das danças de salão?

() Sim () Não () Não sei responder

20) Referente à pergunta anterior, comente e cite quais termos, por favor:

21) O que você entende por Condução Compartilhada ou Compartilhamento nas danças a dois?

22) Você já fez alguma aula que tivesse como proposta, a Condução Compartilhada ou Compartilhamento de Proposta?

() Sim () Não () Não sei responder

23) Referente à pergunta anterior, se sim, por favor comente:

24) Você já fez aulas com professor ou professora que deram aula sem par?

() Sim () Não

25) Quem costuma dar as aulas de dança de salão que você faz?

() Um casal () Um homem () Uma mulher () Dois homens () Duas mulheres

26) Caso a aula seja ministrada por um casal, comente como são distribuídas as funções da aula entre o par:

27) O que você pensa sobre aulas de danças de salão ministradas apenas por um professor homem?

() Normal () Estranho () Indiferente () Não gosto () Prefiro

28) Referente à pergunta anterior, comente:

29) O que você pensa sobre aulas de Danças de Salão ministradas apenas por uma professora mulher?

()Normal ()Estranho ()Indiferente ()Não gosto ()Prefiro

30) Referente à pergunta anterior, comente:

31) O que pensa sobre aulas de danças de salão ministradas por dois homens?

()Normal ()Estranho ()Indiferente ()Não gosto ()Prefiro

32) Referente à pergunta anterior, comente:

33) O que pensa sobre aulas de danças de salão ministradas por duas mulheres?

()Normal ()Estranho ()Indiferente ()Não gosto ()Prefiro

34) Referente à pergunta anterior, comente:

35) Você identifica alguma questão ou estratégia de ensino que seja machista na estrutura das danças de salão?

()Sim ()Não

36) Se sim, poderia descrever quais, por favor?

37) Você identifica alguma questão ou estratégia machista na aplicação/condução da aula?

()Sim ()Não

38) Se sim, poderia descrever quais, por favor?

39) Você identifica nas aulas, alguma questão machista nos exercícios ou estratégias metodológicas?

()Sim ()Não

40) Se sim, poderia descrever quais, por favor?

41) Como você vê ou sente a função da mulher nas danças a dois hoje, comparando com anos atrás?

42) Você percebe alguma diferença de comportamento, em algum grau, entre mulheres que praticam danças de salão e as que não praticam, no sentido da autonomia ou no modo de se posicionarem frente à vida?

()Sim ()Não

43) Referente à pergunta anterior, comente:

44) O que você entende sobre o que seja *machismo*?

45) Você acha que o ensino tradicional das Danças de Salão reforça, de alguma forma, a estrutura machista das danças em pares?

()Sim ()Não

46) Referente à pergunta anterior, exemplifique:

47) Quais aspectos você considera machista nas danças de salão?

48) Referente à pergunta anterior, como você se sentiria melhor em relação ao que comentou?

49) Na sua opinião, quais comportamentos seriam mais equânimes (justos) na relação entre mulheres e homens, na dança de salão?

50) Você conhece ou já ouviu falar de algum método ou sistema de ensino das Danças de Salão que rompe com uma estrutura machista?

()Sim ()Não ()Não sei responder

51) Referente à pergunta anterior, comente:

52) Alguma outra observação ou declaração que queira fazer referente aos assuntos abordados nessa entrevista, ou que ache relevante?

ANEXOS

ANEXO I – LETRA DA MÚSICA ESTATUTO DA GAFIEIRA

Estatutos da Gafieira

(Billy Blanco – 1954)

Moço, olha o vexame,
O ambiente exige respeito,
Pelos estatutos da nossa gafieira,
Dance a noite inteira, mas dance direito!
Aliás, pelo artigo 120,
O cavalheiro que fizer o seguinte:
Subir na parede, dançar de pé pro ar,
Morar na bebida sem querer pagar,
Abusar da umbigada de maneira folgazã,
Prejudicando hoje o bom crioulo de amanhã,
Será distintamente censurado,
Se balançar o corpo, vai pra mão do delegado.
Tá bem, moço?

ANEXO II – ESTATUTO DA GAFIEIRA

AOS CAROS FREQUENTADORES

A presença de vocês é primordial, tudo aquilo que vamos relatar é de grande importância, para que os nobres amigos possam permanecer à vontade. Não queremos ser radicais nem inoportunos, o que queremos é que todos sintam-se bem e anseiem voltar à Estudantina Musical.

Art. 1- Não é permitida a entrada de Cavalheiros:

- A) de camisetas sem mangas
- B) de bermudas
- C) de chinelo de qualquer tipo
- D) alcoolizados
- E) chapéu ou qualquer objeto que cubra toda a cabeça.

Art. 2- Não é permitida a entrada de Damas:

- A) de shorts ou bermudas curtas
- B) camiseta tipo regata
- C) chinelos de qualquer tipo
- D) chapéu, lenços tipo turbantes ou qualquer objeto que cubra a cabeça, fazendo parte ou não da indumentária.

Art. 3- No salão não é permitido:

- A) uso de bolsa tiracolo grande ou pequena
- B) portar cigarro aceso na pista de dança
- C) entrar na pista de dança com copos e garrafas com exceção dos garçons
- D) dançar mulher com mulher e homem com homem.

Art. 4- No interior da gafieira não é permitido:

- A) beijar demoradamente ou escandalosamente
- B) Cavalheiro colocar Dama no colo ou vice versa
- C) provocar confusões
- D) berrar, gritar ou gesticular exageradamente
- E) colocar os pés ou subir nas mesas e cadeiras sob qualquer pretexto
- F) não é permitido dançar espalhafatosamente, incomodando os demais dançarinos.

Art. 5- A desobediência de qualquer um dos artigos citados do presente estatuto poderá implicar nas seguintes sanções ao infrator:

- A) advertência verbal
- B) retirada do recinto
- C) suspensão a critério do dono da casa.

Parágrafo Único: trajar aos frequentadores desta gafieira: passeio ou esporte fino gosto.

E assim conseguirá divertir-se em um ambiente onde poderá trazer familiares e amigos, tendo a certeza de que você é, na Estudantina, um baluarte do respeito e do prazer.