

## SER HOMEM, SER BOM ALUNO, SER DANÇARINO: TUDO ISSO SE APRENDE NA ESCOLA?

Fernando Seffner<sup>1</sup>

fernandoseffner@gmail.com

Éderson Costa dos Santos<sup>2</sup>

edersonrs@yahoo.com.br

**Resumo:** o artigo desenvolve reflexões situadas simultaneamente no campo dos Estudos Culturais e dos Estudos de Gênero em Educação. É resultado de pesquisa de cunho qualitativo, envolvendo trajetórias de dez jovens que dançam hip-hop, esforçam-se por manter um bom desempenho escolar e vão se produzindo como homens. Propomos pensar as pedagogias de masculinidade que se instalam na prática do hip-hop, imprimindo no corpo modos hegemônicos de viver o masculino, no cenário das danças contemporâneas. As indagações centrais problematizam a forma como se estruturam as estratégias e negociações utilizadas pelos garotos dançarinos de hip-hop na produção, constituição e manutenção de representações de masculinidades. O hip-hop produz tanto posições de sujeito confortáveis para os meninos dançarinos, apresentando-se como um terreno masculino no universo das danças competitivas, como também gera situações de desconforto.

**Palavras-chave:** Pedagogias de gênero. Masculinidades. Escola. Dança. Hip-hop.

**Abstract:** Article develops reflections located simultaneously in the field of Cultural Studies and Gender Studies in Education. It is the result of qualitative research, involving trajectories of ten young dancing hip-hoppers. These young people are striving to maintain a good academic performance and will produce as men. We propose thinking pedagogies of masculinity that settle in the practice of hip-hop, printing on body hegemonic ways of living the male, in the scenario of contemporary dances. Our goal is to discuss the way they structure the negotiations and strategies used by boy hip-hop production, construction and maintenance of representations of masculinity. The hip-hop produces both comfortable subject positions for boy dancers, presenting it as a land of men in the universe dances competitive, but also generates situations of discomfort.

**Keywords:** Gender pedagogies. Masculinities. School. Dance. Hip-hop.

### 1 DOIS PRA CÁ, DOIS PRA LÁ: ACERTANDO PASSOS ENTRE CURRÍCULO E DESENHO COREOGRÁFICO

A escola é um contexto específico um tanto ameaçador para a produção das masculinidades em seu sentido tradicional. É um espaço muito feminino, são muitas mulheres professoras, exigências de comportamento adequado, insistência para ser bom aluno, obrigação de entregar textos e trabalhos limpos e caprichados, prescrições politicamente corretas do tipo “seja solidário com seu colega” ou “respeite as diferenças”, e além de tudo isso, certo ar de que aquilo tudo que se estuda não tem muito a ver com a “vida lá fora”. Nos últimos anos, cada vez mais as meninas frequentam a escola, e

progridem mais rapidamente que os meninos, alcançando ótimos escores, enquanto eles reprovam ou se evadem em maior número. Para completar o quadro, numerosas ações no âmbito dos direitos humanos buscam discutir com os alunos o acolhimento da diversidade, e particularmente são grandes os avanços no que diz respeito a alunos e alunas homossexuais. É claro que os meninos heterossexuais poderiam aproveitar todas estas características do ambiente escolar e se produzir como homens preocupados com a equidade de gênero, com a reprovação da violência como modo de solucionar conflitos, respeitando as diferenças de orientação sexual e agregando em seu projeto de vida o empenho nos estudos e a cultura da paz. Mas tudo isso é difícil de fazer, porque as pressões sociais que associam masculinidade com força, violência, dominação, temeridade, agitação, comportamento sexual agressivo e heterossexual são enormes, e invadem o ambiente escolar.

A pesquisa de onde este artigo se origina<sup>3</sup> investigou um contexto específico de produção de masculinidades: trajetórias de vida de meninos que dançam hip-hop e estudam em escolas públicas situadas em município da região metropolitana de Porto Alegre. Desta forma, buscamos flagrar nossos informantes numa zona de confluência marcada por exigências sociais de três ordens: ser um homem, ser bom aluno, ser um bom dançarino de hip-hop. Ser um bom dançarino de hip-hop é exigência autoimposta por estes meninos, que gostam de dançar, participam de campeonatos e desejam se sobressair entre seus pares. Ser bom aluno é exigência imposta pelas famílias e professores, em um sistema de controle sobre a atividade da dança. Ser homem é uma pressão social difusa, que atua de modo ininterrupto, embora de forma bastante diversa, fornecendo códigos de ação em tensão com o dançar e o estudar. Ficaram evidentes as complexas negociações para sobreviver neste lugar, que podem ser resumidas com a apresentação de algumas polaridades: o garoto que dança hip-hop, por um lado, “fica bem” com as meninas, por outro, é zoadado pelos demais meninos, que o chamam de “bailarina”; o garoto que dança hip-hop é até bem visto pelos pais e professores, desde que não pense em fazer da dança uma profissão; se o menino gosta de dançar, pais e professores aproveitam qualquer deslize nos estudos para ameaçar com a supressão da dança; se ele gosta de hip-hop tudo bem, mas se começa a gostar de dançar na rua, fazer grafites e desafios, isso é valorizado pelos demais meninos, pois é algo típico de “guri de rua”, mas é condenado pelos pais e professores, pois está associado ao vandalismo e arruaça; se o menino dança em espetáculos de palco, tudo bem, mas a vigilância sobre os temas das coreografias e particularmente sobre os figurinos são redobradas, especialmente a roupa justa e as cores que não sejam variantes do preto e do cinza. Se o menino dança muito bem, ele diz que “perde a cabeça dançando, esquece tudo, não pensa em problema nenhum”, e logo alguém desconfia que além de dançar ele use drogas. Além do hip-hop, pais e

professores por vezes estimulam o menino a dançar música típica gaúcha, ou até dança de salão. Mas o balé, o jazz, o sapateado e outros ritmos semelhantes são vivamente condenados.

No sentido de ordenar a abordagem das questões nesse território com tantos atravessamentos, iniciamos apresentando o objeto de pesquisa e os aspectos metodológicos mais relevantes, junto com a caracterização sumária do grupo de meninos acompanhado em suas trajetórias. Em seguida, abordamos um conjunto de marcas que posicionam estes meninos que dançam, investigando também como se deu sua inserção neste universo, e sua manutenção. Concluímos discutindo a importância de a escola compreender a simultânea produção do ser aluno, ser homem, ser dançarino. A compreensão mais apurada de como os meninos vivenciam os processos de produção, manutenção e modificação das masculinidades no ambiente escolar, bem como a análise de um conjunto geral de questões de gênero e sexualidade, pode ser instrumento valioso para uma melhor gestão das relações de sociabilidade e aprendizagem no espaço escolar. Ao longo da trajetória escolar, o menino não apenas se produz como aluno, mas se produz também como homem, inserido em certas culturas juvenis, demarcando seus projetos de vida, nos quais os componentes de gênero e sexualidade jogam um papel importante. Se por um lado não podemos dizer que seja tarefa da escola “ensinar a ser homem”, por outro não podemos esquecer que este processo corre em paralelo o tempo todo e interfere de muitos modos na produção do sujeito aluno. Este artigo não pretende nem de longe esgotar a apresentação da enorme dispersão de meios e modos pelos quais os meninos se produzem como homens no ambiente escolar, mas o recorte que fizemos claramente demarcado acima pode ajudar na compreensão do processo mais geral.

## 2 PASSOS METODOLÓGICOS E CAMINHOS INVESTIGATIVOS

A modalidade de dança investigada, o hip-hop, como qualquer outra variedade de dança, constitui-se intimamente vinculada às relações de gênero e sexualidade. Em outras palavras, dançar é performance marcada pelo gênero, com inevitáveis conexões com a sexualidade. Ninguém dança sem carregar consigo impressões ligadas a gênero e sexualidade. Em nossa cultura ocidental, a expressão mais clássica da dança é o balé, marcado pelo universo feminino: leveza, músicas suaves, delicadeza, roupas justas à pele, cores claras, temas românticos. A dança, em nosso tempo, marca os corpos e significa formas de se pensar o gênero e a sexualidade como um fio condutor na produção de diferenças. A dança, articulada com o gênero e com a sexualidade, estabelece diferentes relações que posicionam o sujeito em lugares específicos, em que certas vozes são trazidas à luz e, outras, por sua

vez, permanecem em silêncio. Dessa forma, percebendo a tamanha complexidade que a dança apresenta, seria impossível abordar todas as formas de dança articuladas às questões de masculinidade. Em nosso recorte, optamos por discutir os impactos na produção das masculinidades em um contexto específico da dança: o hip-hop estilizado para competições de dança, ou seja, o hip-hop espetacular. Isso porque, Robert W. Connell, pesquisador dos estudos de masculinidade, propõe a análise das produções de masculinidade a partir de suas especificidades em lugares e espaços contextualizados. Segundo ele, “diferentes masculinidades são produzidas no mesmo contexto social” (CONNELL, 1995:189). Para Connell, a masculinidade é produzida em formas plurais nos mais diferentes lugares, por meio de relações de dominação, marginalização e cumplicidade.

A partir dessas considerações, problematizamos como o hip-hop inscreve nos corpos de jovens dançarinos formas de ser homem no enredo da dança, com inevitáveis impactos nas relações no ambiente escolar. Os garotos que dançam hip-hop se envolvem num complexo jogo, articulando tensões, lutas, resistências e investimentos para apropriação e sobrevivência nesse lugar. As questões que nos guiam no presente artigo são: quais são as estratégias e negociações utilizadas pelos garotos dançarinos de hip-hop na produção, constituição e manutenção de representações de masculinidades? Quais são as pedagogias que se instalam nesta prática operando como produtoras de um corpo masculino no contexto da dança? Como as relações de gênero e sexualidade se atravessam na produção dessas representações? Como o hip-hop apresentado em concursos de dança opera na produção dessas masculinidades no cenário juvenil escolar contemporâneo? O hip-hop é pensado como um espaço de trocas e aprendizagens múltiplas na produção de identidades juvenis em nosso tempo, com impactos nas trajetórias de gênero e sexualidade dos garotos que dançam. Assumimos que o hip-hop é um terreno bastante masculino no cenário da dança: músicas, roupas, acessórios, movimentos e cores utilizadas pelos dançarinos apontam para um lugar valorizado em termos de garantia da masculinidade, mas não isento de tensões. A mulher, neste espaço, ocupa uma posição coadjuvante e auxiliar. Desta forma, numa visão um tanto aligeirada, poderíamos concluir que o menino que dança hip-hop agrega em sua trajetória um elemento que lhe auxilia na construção de uma masculinidade hegemônica, no dizer de Connell (1995).

De acordo com Connell (1997), podemos dizer que a masculinidade hegemônica se apresenta como estrutura institucional, em locais de trabalho, universidades, no serviço público, nas forças armadas, na mídia, na família. Desta forma, é esta modalidade de masculinidade que aparece como correta, normal e plena de êxito, e esta situação é reforçada por um conjunto de privilégios que, de

forma ostensiva ou menos explícita, mantém os indivíduos que a ela aderem com melhores chances de sucesso na vida. É nas trajetórias de vida dos homens que aparecem como representantes mais credenciados da masculinidade hegemônica que os demais buscam elementos para definir seu modo de viver. Isso implica em observar que opções profissionais o indivíduo tomou, quais suas preferências em termos de consumo, como se constitui sua estrutura familiar, que roupas e acessórios ele utiliza, quais suas opiniões acerca de temas relativos ao mundo masculino, etc. O exame passa também por características corporais, pois é no corpo que se busca com mais intensidade aquilo que pode definir a identidade sexual do indivíduo, é no corpo que se buscam os determinantes de gênero:

[...] aparentemente, o corpo é inequívoco, evidente por si; em consequência, esperamos que o corpo dite a identidade, sem ambiguidades nem inconstância. Aparentemente se deduz uma identidade de gênero, sexual ou étnica de 'marcas' biológicas; o processo é, no entanto, muito mais complexo e essa dedução pode ser (e muitas vezes é) equivocada (LOURO, 1999, p. 14).

Embora qualquer listagem dos atributos – ou características – da masculinidade hegemônica esteja sujeita a fortes discussões, uma vez que sua variação histórica e cultural e seus diferentes modos de percepção não permitem uma unanimidade, acreditamos ser possível reconhecer um conjunto de traços, ou uma concentração de aspectos, que assinalam a forma hegemônica da masculinidade para o tema que estamos tratando: uso da violência em diversas circunstâncias da vida, incluída aí a vida sexual; vivência de agrupamentos masculinos (como no futebol, na pescaria, no exército, nos escoteiros, na turma da bagunça no fundo da sala de aula, no grupo de hip-hop, etc.); a tendência a dominar, superando aquela da conciliação; o uso de piadas sexistas, com depreciativo para mulheres e homens afeminados; o comportamento guerreiro e a valorização das guerras como modos de resolver contendas; a crença no patriarcado; o exercício do papel de provedor; o reconhecimento dos ritos de passagem da vida sexual, que podem incluir iniciação sexual com prostitutas; a extrema valorização da conquista sexual; a valorização do corpo musculoso, forte e ágil; a valorização do corpo sem exageros de expressão (sem lágrimas nem grandes expansões de afeto); os comportamentos homofóbico e misógino quase como inerentes à masculinidade heterossexual; a valorização da pornografia e da sacanagem; a geração de filhos e o exercício em geral pouco dedicado da paternidade; a noção de chefe de família; o gosto pela vida pública e pela atividade política e especialmente político-partidária. A listagem com certeza não é exaustiva, mas ajuda a dar forma ao que pode ser entendido como masculinidade hegemônica no cotidiano.

Mas, conforme já adiantamos acima, as coisas não se passam de modo tão seguro. Nossas indagações ocupam dois níveis. Um deles trata de investigar como os meninos dançarinos de hip-hop

constroem sua masculinidade em relação aos demais meninos com quem dividem espaço na escola, ou seja, aqueles que não fazem parte da dança (jogadores de futebol, integrantes de grupos de jovens religiosos, escoteiros, lutadores de artes marciais, garotos identificados como afiliados a gangues diversas, etc.), bem como na relação com suas famílias. Um segundo nível diz respeito às relações que estes meninos que dançam hip-hop estabelecem com outros grupos de meninos dançarinos, em particular nos festivais e encontros de dança (meninos que dançam balé, jazz, dança gaúcha, danças típicas de alguns países, sapateado, danças de salão, etc.). Neste segundo nível pousamos o olhar sobre as roupas da dança, os gestos, as coreografias, as maquiagens, os espetáculos, as reações da plateia, os cursos/oficinas e workshops, a estruturação dos festivais e concursos (em que circulam todos os estilos de dança), os ensaios, o convívio na divisão de quartos de hotéis, as viagens, etc.

Na impossibilidade de trazer, neste artigo, depoimentos e cenas coletadas acerca de todos estes contextos, adiantamos já uma impressão forte ao comparar estes dois níveis: na relação com os colegas da escola que não dançam, nossos informantes dançarinos de hip-hop experimentam situações de desafio à sua masculinidade, insinuações e brincadeiras que constantemente lhes colocam na defensiva. Por outro lado, no convívio com o universo mais geral da dança em festivais e concursos, o pertencimento ao hip-hop lhes fornece certa garantia e validação de uma masculinidade heterossexual hegemônica, pois, que outras modalidades de dança aparecem como mais “ameaçadoras” na produção das masculinidades dos meninos que as praticam? Enfim, os meninos praticantes do hip-hop habitam um terreno que lhes exige esforços, acordos e negociações, visando garantir uma situação confortável na representação de suas masculinidades.

Os meninos que dançam hip-hop estão envolvidos em jogos de verdade acerca de ser “mais” ou “menos” homem. Pensar nisso implica em saber que é por meio dos jogos de verdade que somos interpelados em determinadas posições, que nos fixamos como identidades e que, por sua vez, produzimo-nos como sujeitos. Para Michel Foucault (1998), a verdade está centrada nos discursos científicos e nas instituições que os produzem, difundidos tanto por meio das instâncias educativas, quanto pelas redes de informação. Os jogos de verdade, segundo Foucault, são onipresentes, em análises das condições de possibilidade da constituição dos objetos de conhecimento e modos de subjetivação, na medida em que essas categorias são indissociáveis e dependentes umas das outras. Segundo o autor, os jogos de verdade “não são as descobertas do que é verdadeiro, mas as regras segundo as quais aquilo que um sujeito diz a respeito de certo objeto decorre da questão do verdadeiro e do falso” (FOUCAULT, 1998:87). Dessa forma, o menino que pratica o hip-hop é subjetivado por

diversos discursos 'masculinizantes' que, por sua vez, por meio de seus jogos de verdade, opera no controle/manutenção/produção da masculinidade "verdadeira".

Diversos locais do social – mídia, festivais, competições, academias, escolas públicas e privadas – consomem a atual imagem do hip-hop. Os palcos de festivais de dança têm percebido um número muito expressivo de grupos (sejam eles de escolas de dança profissionais ou amadores) dedicados a este estilo, garantindo, inclusive, o maior número de público nas noites dedicadas a este tipo de dança. Os festivais de cunho importante para o cenário artístico possuem maior número de inscritos nas modalidades de hip-hop, mantendo os finais de semana para essa modalidade e alteração no valor do ingresso, pois a garantia de público esperada é sempre mais significativa do que nos dias reservados para os outros estilos. O hip-hop virou espetáculo. O hip-hop não pode ser entendido apenas por sua origem ligada a populações juvenis pobres, ele ultrapassou as margens do popular, alcançando as mais diferentes classes do social. Nesse sentido, direcionamos o olhar para o palco, selecionando para examinar as trajetórias de vida um grupo de jovens praticantes de hip-hop que se inserem na realização de coreografias para apreciação pública. O foco de luz está direcionado para uma mesma direção: o jovem dançarino de hip-hop em grupos de competições, inserido simultaneamente numa estrutura familiar e numa vivência escolar. Ao direcionar nosso olhar para o menino praticante de hip-hop espetacular, valemo-nos de Guy Debord, filósofo e diretor de cinema, que diz "o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens" (DEBORD, 1997, p.14).

Definido este personagem, optamos por trabalhar com duas ferramentas: a entrevista individual semiestruturada e a observação participante com posterior anotação em diário de campo de festivais e apresentações. Dessa forma, o recorte investigativo foi inscrito em rapazes dançarinos de hip-hop distribuídos em cinco lugares diferentes de dança em um município da região metropolitana de Porto Alegre, sendo dois de cada espaço, totalizando, assim, uma amostra de dez informantes. Além das entrevistas, estes meninos foram acompanhados em suas apresentações em festivais e em outros locais de apresentação. A faixa etária dos informantes oscila de quinze a vinte anos de idade. Para a coleta de dados, foram obtidos termos de consentimento livre e esclarecido, dos próprios entrevistados e, nos menores de dezoito anos, de seus pais ou responsáveis. As entrevistas foram agendadas com antecedência para cada um dos informantes e realizadas em locais apropriados, de forma a facilitar a transcrição. O anonimato dos informantes foi preservado, utilizando nesta narrativa nomes fictícios para cada um dos participantes. As entrevistas seguiram um roteiro composto por quatro blocos de

perguntas. No primeiro bloco buscou-se uma aproximação com o entrevistado, fazendo perguntas envolvendo idade, local onde mora, religião, vida escolar, etc. O segundo bloco foi orientado para o nível de envolvimento do informante com a prática do hip-hop. O objetivo do terceiro bloco era investigar, em linhas gerais, sobre as questões de corpo, masculinidade e sexualidade articuladas à prática do hip-hop. O quarto bloco de perguntas tinha como objetivo perceber as intenções futuras do informante em relação ao exercício da dança em sua vida de um modo geral.

### 3 ALTA TENSÃO: COMEÇAR A DANÇAR, SEGUIR DANÇANDO

Ao longo das entrevistas, os informantes narraram situações de “alta tensão” na apropriação da dança. Episódios de atração e repulsão pelo hip-hop foram sublinhados pelos jovens dançarinos. O fato de apresentar-se como uma dança hegemonicamente masculina, construída por marcas juvenis contemporâneas (o chamado ‘estilo hip-hopper’) e possuidora de movimentos fortes e marcados seduz esses garotos. Por outro lado, ao longo das entrevistas, os informantes descreveram episódios de preconceito e constrangimento pelo fato de ser dançarino. No total de dez entrevistados, todos apontaram no mínimo uma situação de agressão, seja física ou verbal, nos mais diferentes espaços em que circularam (escola, família, grupo de amigos, academia). A opção de dançar não vagueia dentre as atividades masculinas, causando, então, um suposto estranhamento (resultado de diversos discursos que produzem e reforçam a masculinidade “esperada” do menino). O silenciamento/negação da aproximação do menino pela prática da dança emerge nas falas dos pesquisados. Embora o hip-hop apresente-se como um campo de certo conforto para os meninos dançarem sem colocar em tensão sua masculinidade, a entrada nesta prática corporal é anunciada de forma apreensiva. Rogério, um dos entrevistados, ao falar sobre sua entrada no cenário da dança, diz:

[...] bom, eu comecei a dançar sem a minha família saber, assim, porque eu não achei necessário falar... Depois que meu pai descobriu... tá meu pai descobriu, foi no dia de uma apresentação, ele ficou bem desnortado, minha mãe já sabia e ela sempre me apoiou, mas o meu pai não, ele sempre foi contra e qualquer coisa que eu fazia era motivo pra me tirar da dança.

Para Rogério, sua experiência inicial foi de silêncio, porque, desde o início, percebia que estava se inserindo em um campo de risco. Ao anunciar que começou a “dançar sem a família saber”, Rogério mostra medo e insegurança em dividir desejos e sensações com as pessoas com as quais possui convívio diário. Estar na dança representava um desafio. Suas estratégias foram aplicadas na busca de respaldo da mãe para conseguir dançar. O apoio prestado por ela permitiu que se



aventurasse neste campo de conflito em torno da masculinidade que, de alguma maneira particular, afetou a estrutura da família, principalmente de encontro aos argumentos colocados pelo pai. Ao falar sobre as propostas feitas pelo pai, Rogério aponta que “qualquer coisa que eu fazia era motivo pra me tirar da dança”, ou seja, todas as suas falhas no dia a dia (acordar atrasado para aula, não fazer a cama, não estudar, tirar notas baixas) eram colocadas como fatos cruciais para fazer intimidações e ameaças em torno de sua preferência pela dança. Ressalta-se o conjunto de estratégias a serem negociadas, bem como o leque de articulações, conversas e diálogos para poder ir atrás daquilo que almeja. E, ao mesmo tempo, perceber a força de resistência posta pelo pai para desdobrar essa situação e mantê-lo longe desse lugar supostamente ameaçador. O fato de o pai ter ficado “meio desnorteado” ao saber que Rogério estava dançando ilustra o quanto essa prática parece incomodar o terreno masculino. O pai demonstra seu incômodo ao perder o norte, ou seja, a referência para aquilo que devemos ser. Homem dançando, em nossa cultura, é algo que parece estar fora da ordem.

Este primeiro recorte surge para pensarmos o quanto as questões de gênero atuam fortemente na organização do tecido social. Essa categoria analítica age como estruturadora das relações sociais e hierarquização dos sujeitos em diferentes instâncias. O conceito de gênero foi introduzido no cenário da Educação ao longo das décadas de 60 e 70, ou seja, quando as chamadas pedagogias críticas surgiram nas discussões acadêmicas em nosso país. O ano de 1968 deve ser entendido como uma referência perante a caminhada nas manifestações feministas em busca de visibilidade social e política, que, desencadeadas pelo movimento sufragista, marcaram um novo momento no mundo acadêmico. Surgiam, então, os estudos da mulher, campos de conhecimento constituídos por estudiosas, docentes e pesquisadoras que, ao trazer questões de ordem intelectual, problematizaram a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas na produção de saberes (LOURO, 1997). Os debates e polêmicas em torno das desigualdades sociais entre homens e mulheres começaram a ser direcionados para as questões de ordem cultural. O conceito de gênero passou a ser fundamental nestas discussões. Esse conceito foi tomado como uma ferramenta analítica que, ao mesmo tempo, exercia funções políticas na produção de saberes.

Neste caminho, para um homem dançarino não pode haver dúvidas em torno do seu gênero. Aquele corpo biologicamente nomeado como sendo do sexo masculino precisa corresponder ao que a cultura produz e significa sobre esse corpo. A confusão de fronteiras não é bem vinda. Nada pode estar borrado – embaralhado. Em nossa cultura meridional, os Centros de Tradições Gaúchas, estruturados para acolher um específico jeito de ser homem, abrem brechas para a inserção de alguns desses

meninos para aproximar-se de atividades que envolvem a dança. Esse lugar apresenta ferramentas para se começar a dançar. Assim, utilizar a dança gaúcha como a primeira estratégia na apropriação da dança pode configurar estratégia segura de movimento. Fábio, ao narrar seus primeiros passos na dança, diz que encontrou um meio de chegar perto dela por meio das danças tradicionalistas. Em meio à entrevista, ele relata que:

[...] desde pequeno que eu moro com a minha avó. A família é muito ativa. E é baile gaúcho assim, louco! Então desde pequeno eu fui crescendo e aprendendo dançando, e olhando todo mundo dançar, baile...Daí com 12, a minha tia disse que ia me pagar pra eu fazer dança gaúcha, né? Típica [...] Lá num CTG que eu não me lembro aonde que era...mas eu [...], mas eu adoro dançar, adoro dançar samba, tudo, tudo, tudo. Agora hip-hop eu só comecei ano passado, que eu me inscrevi mesmo no [...] lá, que eu queria fazer [...] e fazer dança, que é uma coisa que eu achava legal. O hip-hop fui eu que escolhi. Daí, eu comecei a dançar, a minha família toda me apoia, toda. Toda não, a minha mãe não. Porque ela disse que ninguém mais vive de arte hoje em dia e não garante um bom amanhã, que é cultura. [...] Meu pai, ele dança também. Meu pai ele foi professor, ele dançava chula.

Os atravessamentos existentes entre Fábio e sua passagem pela dança gaúcha foram construídos a partir do olhar da família ao colocá-lo junto ao regionalismo desde criança. Um lugar permitido que não ofereça risco ao menino para dançar. Claramente é uma trajetória em que não fica comprometida a representação de masculinidade desejada no contexto da família. A significação da masculinidade, a partir da prática da dança, está embaralhada em diversas questões que, ao misturar-se, produzem posições e formas de leitura desse universo em diferentes lugares e culturas. Ao falar sobre as diferentes disposições de masculinidade relacionadas a um território geográfico, Kimmel comenta que: “entendemos que, em meio a qualquer sociedade, em qualquer momento, há múltiplos sentidos de o que ser homem significa. [...] nem todos os homens são iguais. Nossas experiências dependem de classe, etnicidade, idade, região do país. Cada um desses eixos modifica os outros (KIMMEL, 1998, p. 106)”.

Um corpo, ao ser nomeado como sendo do sexo masculino, passa a ser codificado por uma rede de significados culturais no interior de seu gênero adequado, pois não existe corpo sem gênero, ou melhor, um corpo não é visto como viável se não pudermos distinguir seu gênero. Os comportamentos e atitudes sociais esperados devem corresponder a esse corpo vestido pelo gênero. Quando Fábio relata o comentário de sua mãe, dizendo “que ninguém mais vive de arte hoje em dia”, isto nos leva a pensar na existência de um projeto empreendedor em torno do filho homem para um futuro profissional promissor. A ideia de que a dança não produziria algo que lhe pudesse render uma profissão, ou que, no mínimo, colaborasse para seu amanhã, reforça um desmerecimento em relação à

profissionalização da dança. Essa constante vigilância em torno das escolhas de atividades feitas pelos meninos em idade escolar aponta para um projeto de masculinidade. O que não é feito com tanta consistência entre as meninas, o que colabora (também) para que exista um maior número de meninas optando pela dança como atividade. Afinal, dança não é lugar de homem trabalhar. Em todos os espaços investigados não existe a presença de meninos com idade inferior a treze anos participando das aulas de dança e, a partir dessa faixa etária, a procura é soberana pelas aulas de hip-hop. O atravessamento entre a masculinidade, a dança e o empreendedorismo são relatados em uma das falas de Richard, ao comentar sobre apoio e desaprovação de sua família, dizendo:

[...] E tipo, tipo, assim da família, tipo, não tem nenhum, sabe? Tipo, nunca, nunca, tipo, o meu pai... Pra eles não tem em sentido nenhum. Tipo, nenhuma apresentação eles vão, tipo, eles não gostam assim, que eu dance, sabe? Tipo, é bem punk assim o... Eu danço mais porque eu gosto mesmo, sabe? Não... [...] tipo eu saio e sempre o meu pai diz "Ai, o que que tu vai levar disso pra tua vida, não sei o quê." Tipo, "O que que tu ganha com isso?", sabe? Mas, sei lá, é uma coisa que eu gosto de fazer, uma coisa que, tipo, dá prazer, é uma coisa legal. Não sei ainda se eu quero levar isso como profissão, tipo, é uma dúvida.

Durante a exposição de Richard, diversos elementos são anunciados para pensar sobre a questão da profissionalização articulada a seu afastamento da dança. Os argumentos colocados fazem noticiar que toda atividade feita pelo informante deverá render algo para seu futuro, o corpo masculino é um corpo que deve ser produtivo. A ausência da família durante as apresentações expressada pelo Richard ao dizer que "nenhuma apresentação eles vão, tipo, eles não gostam assim, que eu dance", demonstra tanto sua reprovação quanto uma desvalorização de algo que supostamente não terá um retorno promissor por parte do entrevistado. Quando Richard reproduz a fala do pai perguntando a ele: "que que tu vai levar disso pra tua vida, não sei o quê [...] o que que tu ganha com isso?", nos mostra o quanto as ideias de resultado e/ou conquista emergem em sua narrativa e que, caso não haja certos atributos promissores, não há sentido em participar dessa atividade. Ao discutir sobre a temática da masculinidade, GOFFMAN (*apud* KIMMEL, 1998, p. 106) diz que existe apenas uma representação de homem 'completo' no ocidente, que seria um "jovem, casado, branco, urbano, do norte, heterossexual, pai, com educação superior, bem empregado e com algum recorde esportivo recente". O atributo de bem empregado exhibe um projeto a ser alcançado na constituição de uma masculinidade bem sucedida. E no caso específico deste informante, isso é colocado como algo acentuado, expresso na falta de apoio de sua família, mesmo que seu caminho profissional permaneça nebuloso. Por outro lado, a dança hip-hop em palco oferece visibilidade a estes jovens, mesmo que seja incipiente e passageiro. Palco, luz e performance aliam-se à produção dessa espetacularização da masculinidade,

criando, inclusive, maior atenção por parte das meninas que os assistem. Marcelo, em seu depoimento, comenta que a dança serve como uma forma de sedução em frente das meninas. Segundo ele, “as gurias dizem que é muito bonito ver meninos dançando e que, ah... é ótimo!..., as meninas, principalmente, puxam o meu saco por eu estar na dança, dizem: ah! o [...] é gostoso e tal”. Enfim, mesmo que seja na dança, o homem precisa criar estratégias de destaque para permanecer no ‘topo’ social, mesmo que isso seja uma arma de sedução, isto é, uma condição masculina ‘naturalmente’ condicionada.

Mas o dançar no palco traz novos problemas, uma vez que ali os garotos são escrutinados de modo intenso, em particular nos gestos, roupas, posturas, jeitos de dançar. Novamente retorna a tensão entre o ambiente dos festivais, e os ambientes escolares. Algo que foi sucesso num festival, pode ser lido de modo bem diferente em outro local, como nos conta Richard, narrando o impacto da vestimenta de uma determinada coreografia em dois locais:

[...] Aí, tipo, era uma roupa bem justa assim que eu usava, sabe? [...] Era bem estranho dançar assim. Aí a gente foi o ano... Ahn, tipo lá em Garopaba, tipo, ninguém olhou torto, sei lá, porque é um festival de dança, tem vários tipos de dança, ninguém olha todos os tipos de dança diferentes. Uma coreografia diferente. Aí a gente foi convidado pra dançar na inauguração da sub-prefeitura lá de... Lá da Mathias (*uma vila popular*). E, tipo, a gente dançou essa coreografia. Imagina!! Tipo, dançar... Não que tenha preconceito pela Mathias, mas sei lá, eles tem outra visão, sabe? “Ah, vão dançar uma coreografia de hip-hop.” Eles vão imaginar um negócio de calça larga assim, roupa tri largona assim. Aí, tipo, a gente chega lá e dança aquela coreografiazinha, sabe? [...] Era uma bermuda jeans e uma camiseta de botão assim, tipo, meio rosa, meio roxa. Foi uma zoada em cima da gente.

Os homens são ensinados a ocupar lugares de poder e de grande destaque na sociedade, para que possam, dessa forma, construir e consolidar sua identidade masculina. A profissionalização da dança não possui prestígio em nossa cultura e, para um homem encaminhar seu futuro dentro dessa área, levanta suspeitas se não atingir um resultado promissor e de sucesso. Dentre os informantes, apenas um apontou a dança como o campo profissional em que deseja se inserir na fase adulta. Os outros entrevistados alegaram que a dança não seria sua preferência na busca de rendimentos ou reconhecimento profissional. Ao questioná-los sobre suas intenções futuras em relação à prática da dança, os argumentos apontados foram, principalmente, a falta de consolidação consistente da profissão de coreógrafo atualmente, baixa remuneração e irrelevância social. Três dos informantes fizeram os seguintes comentários:

[...] quero poder tã participando de algum grupo. Profissionalmente eu não sei direito, se eu vou ser professor de dança, por exemplo. Não sei ainda, ãh, mas nunca parar de dançar, isso é certo. Sempre estar participando de algum grupo, ãh,

assim que tiver tempo, que tiver oportunidade de fazer outras modalidades de dança. – Renato

[...] na verdade eu danço como hobby, eu não quero seguir dança, eu tô fazendo até uma faculdade que eu não gosto, vou mudar pra matemática, que é uma coisa que eu gosto muito e que eu gostaria de seguir carreira. Eu quero continuar dançando, mas não quero seguir profissão. – Rogério

[...] eu pretendo continuar dançando. Eu não quero seguir isso como profissão, mas eu pretendo continuar dançando sim, eu acho que ela estaria em segundo lugar na minha lista de carreira, porque é uma coisa que eu nasci dançando, eu danço desde muito tempo, e eu gosto muito de dançar. Eu posso estar podre de cansado, mas eu estou dançando... – Marcelo

Nesses relatos, a dança é percebida como algo que proporciona prazer e satisfação, porém não é encarada como um campo de interesse profissional. Aos homens, essa parece ser uma atividade um tanto proibida. Embora se admita que o sujeito tenha um hobby, isso não parece ser uma marca desta fase da vida em que o jovem tem o dever de aprender o que vai necessitar para ser um homem, um sujeito profissionalmente realizado no futuro, quando então poderá manter um hobby. Então a dança necessariamente é vista como algo próximo a perda de tempo, ao desperdício de energias. Esta não é a situação da mulher, e isso ajuda a explicar a presença maciça de mulheres em atividades de dança, nesta mesma fase da vida. Para Connell (1995), o homem sofre cobranças de desempenhos a partir das expectativas de gênero por inúmeras instâncias sociais. Segundo ele, “a pressão em favor da conformidade, vem das famílias, das escolas, dos grupos de colegas, da mídia e finalmente dos empregadores” (CONNELL 1995, p. 190). Com base nessas cobranças sociais do que é almejado ao homem, Marcelo comenta que “não quero seguir isso como profissão, mas eu pretendo continuar dançando sim, eu acho que ela estaria em segundo lugar na minha lista de carreira”, isso leva a pensar que, mesmo que a dança seja algo de tamanho interesse ao entrevistado, ela não seria cobiçada para o futuro.

As escolhas profissionais envolvem questões de gênero, pois atuam diretamente na organização do social, inserindo os sujeitos em determinados grupos, instituindo e significando masculinidades hierárquicas, ocupando o topo da pirâmide do poder aquelas que mais se aproximam da masculinidade hegemônica, as profissões que o representem. Para LOURO (1995, p.103), é preciso entender o gênero como uma compreensão ampla, em que homens e mulheres são [...] “produzidos através de praticas masculinizantes e feminilizantes”. Neste caminho, a dança, a partir do olhar da cultura, institui masculinidades um tanto desviantes, dado o seu respaldo em práticas sociais feminilizantes que buscam apresentar características inventadas como sendo femininas. Tanto na fala de Rogério quanto na de Renato, a dança ocupa um lugar de lazer e ocupação, chamando-a de hobby,

por exemplo. Embora a dança seja narrada como uma atividade que proporciona muito prazer e que não há desejo em encerrar suas participações nos grupos de dança, os informantes apontam que a profissionalização permanece nebulosa. Isso entra em conflito com a trajetória escolar, e ajuda a explicar a constante manobra de punir com o afastamento da dança eventuais deslizes na escola.

O modelo de representação da masculinidade heterossexual é explorado para discutir as posições de sujeito no campo da masculinidade em Seffner (2003). Segundo ele, “na perspectiva pós-estruturalista a diferença pode ser definida como a identidade que os outros portam e na relação com a qual temos que definir os contornos da nossa” (SEFFNER 2003, p. 85). Isso mobiliza a pensar que, como modelo de referência para o masculino a fim de alcançar uma masculinidade plena e bem-sucedida, a escolha pelo exercício dentre profissões que garantam lugar de destaque em frente das mulheres e, em especial, dos outros homens, passa a ser um dos projetos de investimentos na produção da identidade masculina. A urgência pelo sucesso profissional é anunciada em alguns depoimentos. Ricardo diz que, embora tenha a dança como prioridade neste momento de sua vida, não consegue enxergá-la como fonte de renda, porque, segundo ele, o reconhecimento se dá tardiamente em relação a outros caminhos profissionais. Ricardo diz que:

[...] essa que é a duvida, eu gosto de dança, sabe? Desde que eu comecei... Báh, eu vivo dança! Só que o ruim é que dança,... É ruim ganhar, difícil de ganhar dinheiro com isso, né? Tipo, se tu quer ter uma vida estável... Alguma coisa é difícil. Tu tem que ter... Tudo depende do teu corpo, né? Tem que ir por Ensino Superior, ganhar meu dinheiro com o curso. Alguma coisa assim. Mas é bem mais complicado. Mas só se eu ficar velho, daí tu fica bem conhecido, e dando aula ou alguma coisa assim... Dando curso, palestra... Para ganhar dinheiro rápido tem que ser medicina ou direito... Esse tipo de coisa. Porque dança, depois que tu conseguir um estágio, a maioria acho que tem que montar academia ou alguma coisa assim, pra poder ganhar um dinheiro. Porque só com dança não é muito dinheiro.

O informante demonstra em seu depoimento a falta de respaldo financeiro na carreira de coreógrafo, e ainda anuncia que os campos da medicina ou do direito trariam um reconhecimento mais rápido na aquisição do sucesso profissional. A tensão que se estabelece opõem os planos de futuro e realização profissional, aos prazeres do momento presente, expressos em afirmações do tipo “eu gosto de dançar, sabe? Desde que eu comecei... Báh, eu vivo dança!”; “porque é uma coisa que eu nasci dançando, eu danço desde muito tempo, e eu gosto muito de dançar”; “Não sei ainda, ah, mas nunca parar de dançar, isso é certo. Sempre estar participando de algum grupo”. A dança hip-hop é um instrumento de expressão singular na vida desses meninos, e, embora haja um discurso da promoção da masculinidade a partir do foco profissional desde a idade escolar, esses jovens desafiam e

desacomodam determinadas estruturas com o intuito de permanecer neste lugar que supostamente não trará futuro algum e nem mesmo os recompensará financeiramente como esperado.

Neste caminho, debatemos os argumentos que desestabilizam discursos que narram a dança como uma prática essencialmente feminina. Enfocam-se as relações de poder instituídas na sua profissionalização a partir dos pressupostos de gênero e, a partir disso, narrativas que posicionam os homens como sujeitos que sofrem preconceito e discriminação dentro desse espaço. Algumas situações de desconforto são anunciadas nas entrevistas, reforçando uma suposta naturalização feminina da dança. Afinal de contas, a procura por esse campo profissional é de domínio feminino, o que não parece, de um modo geral, afetar seus interesses e planos para o futuro, ou ainda que a mulher, ao escolher a profissão de coreógrafa, não coloca em risco sua identidade de gênero, ou seja, ser uma mulher legítima. As posições de sujeito, as masculinidades (e feminilidades) são produzidas na dança a partir da linguagem, de arranjos discursivos de poder, e são posições dinâmicas, transitórias, constituídas por uma pluralidade de discursos em disputa para dar sentidos às nossas práticas. Segundo MEYER (2005, p.15), a linguagem “[...] é o lócus central da produção dos nexos que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder”. A linguagem não somente produz os sentidos da realidade, mas também possui efeitos de verdade. Ela é entendida como um elemento primordial da sistematização e organização da cultura e do social, podendo ser tomada como constituidora dos sujeitos e não apenas como um simples reflexo de uma realidade pré-disposta. Nesse sentido, a linguagem pode ser entendida como “a instância em que se constroem os sentidos que atribuímos ao mundo e a nós mesmos, o que é o mesmo que dizer que a linguagem produz aquilo que conhecemos como sendo real ou a realidade, ao mesmo tempo em que produz os sujeitos que aí estão implicados” (MEYER, 2005, p. 17).

A linguagem é o meio pelo qual atribuímos sentidos às coisas e ao mundo e em que as lutas travadas pelas relações de poder dão-se em torno do direito à representação. Neste caminho, a linguagem é fruto das relações de poder-saber, funcionando sempre ativamente em cadeia e circulando nas diferentes esferas do social. É por meio dela que representação, identidade e poder estão articulados e implicados naquilo que é narrado sobre as coisas. Dessa forma, importa identificar certas representações de masculinidade que circulam na dança hip-hop, e como ela constrói, elege e produz acerca desse corpo masculino como prática corporal, na medida em que estas representações produzem, por meio da linguagem, sujeitos e formas de viver o corpo e a masculinidade. A linguagem cria condições de existência desde o particular/privado até o público/coletivo, em que grupos como o do

hip-hop significam seu lugar na sociedade e marcam, por meio de suas práticas, um jeito específico de existência. A linguagem, no contexto do hip-hop, é refletida como um sistema de representação que é posto em efetividade por meio de construções sociais e discursivas para comunicar um conjunto de ideias que estão em posição de dirigir o processo de representação (SILVA, 1999).

A prática do hip-hop, entendida aqui como uma instância pedagógica, ou seja, lugar repleto de estratégias para aprendizagens de gênero e sexualidade produz significações e legitima um jeito específico de ser menino. O menino inserido na prática do hip-hop é também significado por meio da linguagem que esse espaço produz e reproduz. O processo de produção de sentidos é instável e dinâmico. A partir disso, retomamos a discussão sobre a profissionalização masculina e o empreendimento que se constrói em torno dos meninos que praticam esporte desde pequenos, com o incentivo e investimento acirrado das famílias na busca de sua profissionalização. As clássicas escolinhas de futebol, por exemplo, lotadas de meninos que sonham em se tornarem jogadores profissionais e, de preferência, com reconhecimento internacional. Estes garotos, embora tenham a atividade esportiva em formato de lazer, passam a ter a sua prática associada a um futuro próspero. A profissionalização esportiva perpassa diversos saberes no campo da Educação Física, em que existem, inclusive, discursos políticos consistentes de que os professores de Educação Física seriam grandes capacitores e formadores de atletas. Neste sentido, quanto mais treinos para o menino, maiores serão as chances de sua profissionalização. No atual contexto, em que o Brasil se prepara para sediar jogos olímpicos e copa do mundo, a escola é percebida como celeiro para coleta de futuros atletas, e as carreiras esportivas estão em alta. Na entrevista de Ricardo, ao comentar sobre o apoio da família em torno da dança, diz: “[...] Não, ela apoia. Só que ela não gosta que eu fique muito. Tipo, duas vezes assim por semana assim, tava bom. Não todo dia.”

Ricardo expõe que sua família tolera sua participação na dança, porém, não todo dia, porque a dança para o menino precisa ser um acessório em suas práticas diárias, ou seja, ela não pode tomar conta de sua vida. A partir disso, questionamos: será que existe a mesma cobrança para as meninas que dançam balé? A profissionalização feminina dentro da dança sofre tantos embates? E quanto à profissionalização esportiva, existe um controle da família em relação à quantidade de treinos e horários dos meninos que optam por esportes como futebol, judô ou voleibol, por exemplo? Na Educação Física, ao longo dos tempos, as atividades corporais e esportivas (ginásticas, esportes e lutas) não eram recomendadas às mulheres por inúmeros fatores. Apoiados em discursos científicos,



estas atividades eram prejudiciais à saúde da mulher, considerada de uma natureza mais frágil do que a dos homens. Segundo GOELLNER (2003, p. 31):

Centradas em explicações biológicas, mais especificamente, na fragilidade dos órgãos reprodutivos e na necessidade de preservação para uma maternidade sadia, tais proibições conferiam diferentes lugares sociais para mulheres [...] o lar passou a ser reconhecido como de domínio da mulher, que nele poderia exercer, na sua plenitude, as virtudes consideradas como próprias de seu sexo tais como a paciência, a intuição, a benevolência, entre outras.

A localização da mulher na sociedade derivava diretamente da biologia do corpo. Esse pensamento não desapareceu por completo, ele ainda tem muita força na contemporaneidade. Esses enunciados oferecem pistas para pensarmos o quanto meninas são colocadas em posições diferenciadas dos meninos em relação às práticas corporais. Isso reflete, também, na procura (quase) absoluta das meninas pela dança e do esporte pelos meninos. A ideia de que as meninas não levam jeito para o esporte, ao contrário dos meninos, é reforçada por discursos produzidos ao longo dos tempos em que o esporte é, efetivamente, um dos itens essenciais na produção/manutenção da masculinidade - no caso do Brasil, o futebol -, considerado interesse masculino obrigatório. Para FRAGA (1999), na cultura brasileira, o futebol tem uma forte tradição masculina, possui um poder de interpelação forte, que atravessa as diferentes relações sociais. Existem certos gestos e atitudes permitidas e proibidas no processo de tornar-se homem. Desta forma, para um garoto, tornar-se um adulto bem-sucedido implica em vencer, ou pelo menos ser muito bom em alguma área. O caminho para muitos destes meninos é buscado no esporte, sinônimo de coragem, energia, ousadia e competitividade; padrões estes que compõem a masculinidade hegemônica (LOURO, 1997).

#### 4 PEDAGOGIAS DO GÊNERO E DA SEXUALIDADE

Meninos e meninas não estão na escola apenas ocupando a posição de alunos. Estão ali também para viver suas culturas juvenis, para aprender a serem homens e mulheres. A escola é um importante local para que meninos e meninas aprendam a respeitar as diferenças de gênero, exercitando um aprendizado pelas diferenças. A histórica posição inferior das mulheres, ainda presente na grande maioria das sociedades, precisa ser discutida. Também os meninos precisam se dar conta de seu envolvimento em atividades violentas, da sua falta de autocuidado, da pressão por resolverem os problemas com o uso da violência, e do fato de que assim agindo morrem mais cedo do que as mulheres. Mais ainda, a escola é local para que se discutam os mecanismos de produção e manutenção da norma heterossexual, ou da heterossexualidade compulsória, que além de dispor os

indivíduos em posições de gênero estanques, valoriza a heterossexualidade como sinônimo de felicidade e vida viável, condenando as demais possibilidades ao terreno da abjeção. Conforme abordamos neste texto, ao mesmo tempo em que estão cursando a escola, os meninos, por força do gosto pela dança, estão sujeitos a pedagogias de gênero e sexualidade, um conjunto de aprendizados que envolvem as posições identitárias do ser homem e do ser mulher.

Sendo assim, pensamos que a escola necessita de dois tipos de profissionais. Um deles é o professor, aquele que desempenha seu papel de profissional de uma área específica do conhecimento (seja história, geografia, matemática, etc.), na qual em geral foi formado, em curso de licenciatura. Ao lado desse desempenho, a escola precisa também de professores que possam atuar como adultos de referência para os jovens. Por adulto de referência não estamos entendendo aquela postura de se apresentar como tio ou tia das crianças, ou irmão mais velho, ou até mesmo como a mãe ou o pai dos alunos. A escola é uma instituição pública, e o professor um servidor público. Atuar como adulto de referência implica justamente em não ser alguém da família, nem o padre nem o pastor, mas um servidor público que aceita dialogar com os jovens e que age de acordo com as políticas públicas vigentes na área da educação.

Traço fundamental do adulto de referência é acolher o que vem das culturas juvenis, e perceber que os jovens estudantes também estão em processo de formação em atributos de gênero, raça, classe, pertencimento religioso, gosto musical, orientação sexual, vocação profissional, etc. Acolher as preferências e vontades dos alunos não significa exatamente gostar ou concordar. Você não é obrigado a gostar das músicas dos jovens, dos seus ídolos, das suas ideias políticas, do vestuário, dos valores. O que se espera de um professor ocupando esse papel de adulto de referência é que ele seja percebido pelos jovens como alguém com quem se pode conversar sobre estes temas próprios das culturas juvenis. Se o aluno gosta de funk, pagode, rock, hip-hop, sertanejo, MPB, música nativista ou algum outro estilo, ele tem que perceber que é possível conversar com seu professor sobre o tema. Há que se ter espaço na grade curricular das escolas para que um professor dedique algum tempo para discutir os traços das diversas culturas juvenis. Para fazer isso, o professor não pode simplesmente sair criticando o que é novo, refugiando-se em frases do tipo “no meu tempo é que se produzia música de qualidade, hoje em dia as letras são todas alienadas”. Não é necessário gostar da música “Quero te dar”, de Valesca Popozuda. Mas se ela agita os alunos, significa que ela pode render uma boa discussão. E o professor pode trazer outros elementos para analisar a letra e as performances da cantora.

Certamente nem todos os professores têm disposição ou estrutura para atuar como adultos de referência. Mas, em uma escola, alguns professores precisam ocupar este espaço, conduzir atividades em que seja possível aos alunos analisarem traços de suas próprias culturas juvenis e de suas trajetórias, por exemplo, esta que analisamos, em que se cruzam os atributos de ser bom aluno, dançar hip-hop e ser homem, agregando nestas discussões outros elementos, trazidos pelos educadores. Essa abordagem não deve ser feita ao estilo “queremos que vocês mudem de gostos musicais”, pois assim não vai funcionar. O adulto de referência é alguém que se credencia para conversar com os alunos sobre os traços de gênero e sexualidade postos nas culturas juvenis. Permite aos alunos reflexão sobre os pertencimentos em que os jovens estão inseridos, aquilo em que acreditam e que lhes constitui como jovens. Em vez de trazer materiais acerca de gênero e sexualidade, seria talvez mais interessante analisar os conteúdos em gênero e sexualidade postos nos artefatos culturais consumidos pelos jovens, como nas músicas e danças, e com isso auxiliar os alunos a terem opiniões acerca daquilo que eles gostam. Ou então permitir que em uma classe de alunos possam emergir as opiniões conflitantes e divergentes sobre as culturas juvenis, pois nem todos os alunos pertencem às mesmas tribos.

Desta forma, a escola caminha no sentido de cumprir seu papel de educação integral, e isso vale especialmente para os tempos atuais, em que se preconiza uma escola de turno integral, onde certamente muitos temas vão ganhar espaço em práticas e reflexões. Por fim, professores sensíveis e dispostos a trabalhar questões de gênero e sexualidade na trajetória dos alunos podem ajudar a construir uma escola onde se abra espaço para abordar projetos de felicidade, tal como expressa Rogério, ao se referir ao prazer de dançar: “Quando eu danço eu fico feliz. Eu consigo fazer tudo de ruim ficar bom, muda completamente.”

## REFERÊNCIAS

- CONNELL, R. W. La Organización Social de la Masculinidad. In.: VALDÉS, T.; OLAVARRÍA, J. **Masculinidad/es, Poder y Crisis**. Santiago de Chile: Flacso, 1997. pp. 31-48.
- CONNELL, R. W. Políticas da Masculinidade. In: **Educação & Realidade**: Porto Alegre. UFRGS. V.20, n.2, jul/dez. 1995.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- FRAGA, Alex Branco. Pedagogias do Corpo: marcas de distinção nas práticas escolares. In: SILVA, L.H. (Org.). **Século XXI: Qual é o conhecimento? Qual é o currículo?** Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

GOELLNER, S. V. A Produção Cultural do Corpo. In: GOELLNER, S. V.; LOURO, G. L.; FELIPE, J. **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

KIMMEL, M. S. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. In: **Horizontes Antropológicos**. Ano 4, n.9., Porto Alegre, 1998.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, Autêntica, 1999. pp. 7-34.

\_\_\_\_\_. **Gênero, Sexualidade e Educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. In: **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, jul/dez, Porto Alegre: UFRGS, 1995.

MEYER, D. E. E. Gênero e educação: teoria e política. In: GOELLNER, S. V.; LOURO, G. L.; FELIPE, J. **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

SEFFNER, F. **Derivas da Masculinidade**: representação, identidade e diferença no âmbito da identidade bissexual. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2003.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Linha de Pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero.

<sup>2</sup> Mestre em Educação, Diretor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo / RS.

<sup>3</sup> Dissertação de mestrado de Éderson Costa dos Santos, intitulada Um Jeito Masculino de Dançar: pensando a produção das MASCULINIDADES de dançarinos de HIP-HOP, defendida no PPGEDU UFRGS em 2009.