

INVESTIGANDO DANÇA E GÊNERO NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA ⁽¹⁾

Maria do Carmo Saraiva Kunz

Universidade Federal de Santa Catarina – DEF/CDS - Brasil

Resumo

Este trabalho apresenta o processo de investigação desenvolvido para compreensão de relações de gênero e da vivência da dança na escola, a partir de um olhar fenomenológico e da análise hermenêutica. O processo enfoca as relações de significado com o objeto – a dança e o gênero – procurando-se a descrição, compreensão e interpretação concomitantes dos fenômenos observados.

Palavras-chave: *Dança, Gênero, Fenomenologia, Hermenêutica*

Introdução

A problemática abordada nesta investigação centra-se na relação de escolares, alunos e alunas com a dança e com outras atividades expressivas e na relação entre alunos e alunas nessas vivências, destacando-se a dança e as atividades expressivas como conteúdo formativo performativo para ambos os sexos na escola. Destaca-se também, a exclusão e/ou interação de gênero nessas vivências.

Desta forma, esta pesquisa se propôs a investigar como se revelam as capacidades, experiências e conhecimentos em relação ao gênero e à dança e outras atividades expressivas entre meninos e meninas na escola, bem como, as possibilidades de desconstrução das polaridades e exclusões de gênero e desenvolvimento da sensibilidade artística, ou senso estético, nos processos educativos. Trabalhou-se, assim, com a questão da *educação estética* e com a questão das *relações de gênero*, destacando empiricamente um contexto especí-

¹ Baseado na dissertação final de Doutorado orientada pela Professora Ana Paula Batalha (2003).

fico das *atividades expressivas* no âmbito escolar, privilegiando a dança. Trabalhou-se, também, com a perspectiva de que a dança, mesmo encontrando diversas valorizações no contexto social, é excluída, ou negligenciada no ensino formal, como rastro das tradicionais concepções dualistas de ser humano.

Isso nos colocou frente à tentativa de *compreensão de uma realidade social* a partir do material empírico – as aulas observadas e as vozes ouvidas –, delimitou a matriz de “análise qualitativa” na pesquisa e justificou uma orientação do “olhar/pensar” de enfoque *fenomenológico* no desenvolvimento da investigação empírica.

A perspectiva fenomenológica

O estudo de tipo qualitativo procura atingir uma interpretação qualitativa da realidade a ser analisada e caracteriza-se por *relações de significado* com o objeto de estudo e não por relações causais. Nisso, o olhar/pensar fenomenológico de conduzir a pesquisa não se define como “método”, mas como uma orientação em geral assumida pela análise qualitativa na pesquisa educacional (Trivinos, 1987; Masini, 1989; Rezende, 1990; Demo, 1995; Bicudo e Espósito, 1997; e.o.). Essa orientação é adotada como “atitude reflexiva”, que opera através do método que investiga a experiência, e é o método da Fenomenologia, a Hermenêutica (Bruyne et al., s/d).

O enfoque fenomenológico derivado das idéias originais de Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty, privilegia a experiência vivida e encaminha para a interpretação da vida cotidiana, dos dados da realidade tal como eles aparecem. Nesta pesquisa, o fenômeno a ser compreendido é subjectivo, porque ele “apresenta-se” na experiência vivida (por exemplo, a situação de dançar, ou não, na escola) e a Fenomenologia se volta para explicar o mundo vivido dos sujeitos. Ou seja, parte da *realidade aparente* para chegar ao *conhecimento* (Demo, 1995; Rezende, 1990).

Assim, na facticidade humana, que é situação de percepção do sujeito, encontra-se tanto a estrutura do sujeito, quanto a estrutura do mundo, a partir das quais, “*o fenômeno manifesta sua complexidade em quatro dimensões principais: subjectiva, social, histórica e de mundo*” (Rezende, 1990, p.38). Com isso, configura-se a dimensão dialética da estrutura fenomenal, que abarca com a *condição corporal* do sujeito – corpo-próprio e o corpo-sujeito (Merleau-Ponty, 1999); sua *existência*, como experiência da intersubjetividade e à qual corresponde uma consciência; a existência e coexistência como *história*; e a inter-relação entre os diversos lugares da experiência, como o mundo da *cultura*.

Esses quatro aspectos, *condição corporal, existência, história e cultura*, contemplam a dimensão estrutural de vida abarcado pela perspectiva fenomenológica de busca do conhecer.

Para tanto é que a Fenomenologia propõe a *descrição concreta* de conteúdos presentes na situação vivida, permeada pela *reflexão* e por aquele esforço constante para se obter uma *compreensão*, cada vez mais elaborada do real.

A análise hermenêutica é o método da Fenomenologia, que permite a extração do sentido das aparências (fenômeno) no processo concomitante de *descrever, compreender e interpretar* uma realidade. Isto não rejeita a teoria, as hipóteses e o pré-conhecimento, mas significa acioná-los a partir da descrição efetiva da experiência do fenômeno.

Para isso os métodos procedentes não são necessariamente da alçada da Fenomenologia. A articulação da compreensão é uma fase explicativa que busca procedimentos outros que não são restritos ao quadro de referência (como aqui, o da compreensão hermenêutico-dialética) mas, também, não são excludentes dele. É o caso da abordagem etnográfica desta pesquisa, que possibilitou, a partir das observações, entrevistas e questionários, elaborar "um/os" sentido (s) do comportamento observado e das falas manifestas.

A abordagem etnográfica

A tarefa a que nos propomos procurou uma **descrição** densa de tudo que ocorre na situação em estudo. Essa descrição envolve a compreensão do significado cultural de um comportamento particular, que se obtém na conjugação de dados de observação e de entrevistas com outros levantamentos como questionários, registros de imagens, etc., caracterizando-se essa descrição pelas ações concomitantes de perceber, reflectir, compreender, que a atitude fenomenológica propõe. Esse tipo de abordagem é enriquecido pela possibilidade de intervenção ocasional, não intencional, por parte do (a) pesquisador (a) junto ao grupo pesquisado, o que incrementa a obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos e *permite um transitar constante entre observação e análise, entre teoria e empiria* (André, 1989).

Procedeu-se a isso através de técnicas derivadas dos estudos etnográficos tradicionais, como a observação, a entrevista semi-estruturada e a aplicação de questionários.

O campo de investigação e os instrumentos

O "locus" da investigação foi escolhido *intencionalmente*, segundo os pressupostos da pesquisa qualitativa, pois se tratava de encontrar classes onde fossem ministradas, inicialmente, aulas de dança no Ensino formal.

Dessa forma, a pesquisa empírica realizou-se numa escola de Florianópolis, Brasil, que abarca com o ensino desde o pré-escolar até o último nível pré-universitário. O foco foi as 4^{as} e 5^{as} séries, alguns professores e professoras, tantos quanto fosse possível, procurando privilegiar os que ministrassem aulas as 4 e 5 séries e também pais e mãe dos alunos e alunas dessas séries. A existência de uma 4^a série só com meninos foi ocasional, mas permaneceu no campo de análise porque se tornou importante conhecer o relacionamento de uma turma *só de meninos* com a dança.

As 5ª séries eram divididas em dois grupos, cada uma, e foram observados um grupo de cada turma, conforme o número de turmas planejado, mas foram mantidos todos os grupos para as entrevistas e os questionários.

Quanto aos docentes e responsáveis, contou-se com o número deles, que pudesse responder às solicitações.

Assim, o campo de investigação constitui-se de um total de 79 meninas e meninos (quadro 1), 13 docentes (06 professores e 07 professoras) e 59 responsáveis (38 mães e 21 pais):

Quadro 1

	Turmas/grupos					
	4ª séries		5ª séries			
turnos	matutino	vespertino	matutino	05	vespertino	
meninas	08	xxxxxxxx	09	05	03	xxxxx
meninos	17	11	10	09	03	04
Totais	25	11	19	14	06	04

Nesse cenário - uma situação real de ensino da dança na escola, no contexto brasileiro - desenvolveram-se os procedimentos característicos à etnografia (André, 1989), que implicam, especialmente, na *observação sistemática das situações reais de campo com a obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos*.

A opção pela **observação livre** deu-se porque esta permite a percepção dos fenômenos procurados e partiu do compreender pré-reflexivo que o quadro teórico proporcionou, servindo para antecipar alguns aspectos a serem observados, descritos e analisados, na situação de aula. Esses aspectos constituíram as *unidades de significado* ou *categorias*, que se manifestaram em falas, atitudes e ações. As unidades de significados foram provisória e parcialmente previstas, encontrando-se a confirmação de algumas e a construção de outras no decurso da observação. Para tanto foi elaborado um roteiro de observação (anexo 1), com os possíveis elementos de significância para a compreensão de todo o contexto de vivência das práticas observadas.

A observação foi realizada sobre as aulas das 4ª e 5ª séries num período de dois meses e meio, com as anotações de campo de natureza descritiva. As disciplinas que ofereceram as vivências com a dança e com as atividades expressivas foram a EF (Educação Física) na 4ª série e Artes Cênicas na 5ª série. A disciplina EF estava integrando um projeto multidisciplinar, juntamente com História e Língua Portuguesa sobre a cultura e história familiares. Com isso, as crianças pesquisavam suas próprias origens e a partir daí, na aula de EF passaram a criar as danças respectivas às etnias de escolha. As danças escolhidas foram as danças alemã, italiana, espanhola, portuguesa e, pela turma só masculina, a Chula uma dança tradicional do Sul do Brasil.

Quanto às 5ª séries, foram observados dois grupos mistos nas atividades expressivas desenvolvidas pela disciplina Artes Cênicas, incluindo-se aí, a experiência de construir uma dança num dos grupos.

Ao longo do período realizaram-se quarenta e oito² observações entre as aulas de Artes Cênicas, de Dança, também de EF, ensaios e outros eventos, como a Gincana e o próprio encerramento do Projeto Multidisciplinar em que se inseriram as aulas das 4^a séries.

Da análise preliminar do diário de campo – registro completo das aulas, momentos e eventos observados – foram selecionadas aquelas aulas e momentos, que mais forneceram elementos de análise dos objetos em investigação. Esses registros constituíram um quadro descritivo, para cada turma, com duas colunas, numa relatando-se os momentos significativos observados e noutra seus significados aparentes.

As **entrevistas** foram do tipo semi-estruturada, *“aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses”* (Triviños, p.146) que a mediação entre a teoria e a “realidade” (as respostas dos/as informantes) fazem emergir. O mesmo procedimento utilizado na observação desenvolveu-se para a análise das entrevistas realizadas com os/as alunos/alunas e os/as professores/as e para os questionários encaminhados aos pais e mães, alunos e alunas.

As entrevistas com alunos, alunas e professores foram realizadas à medida das suas disponibilidades de estarem na escola, resultando, ao longo da investigação, em 24 (vinte e quatro) entrevistas (coletivas e individuais), com 56 (cinquenta e seis alunos e alunas), e 13 (treze) entrevistas com professores e professoras (individuais). As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

Nos quadros descritivos das entrevistas procedeu-se igualmente como no quadro descritivo das aulas: na primeira coluna, apresentam-se as entrevistas dos alunos na íntegra; na segunda coluna, o registro preliminar dos elementos significativos “pinçados” nas falas e que forneceram as categorias de análise do discurso sobre a dança e as relações de gênero na escola. As entrevistas dos professores foram pré-analisadas e selecionadas as falas conforme as questões pertinentes do estudo,

O **questionário aberto** apresentou-se como recurso mais adequado à população destinada (alunos e alunas, pais e mães), não especializada nos conteúdos questionados, pois contém poucas perguntas e permite aos respondentes escreverem suas idéias de forma mais livre, com o que se previa, também, maior aceitação desses grupos ao procedimento. Os alunos e as alunas responderam ao questionário em sala de aula e aos pais e mães foram enviados para casa, logo nos primeiros contactos feitos com as turmas, prevendo-se lhes dar tempo para tanto, bem como a possibilidade de “chamadas” aos “retardatários” ao longo do processo de observação. Mesmo assim, houve muita abstenção de respostas de pais e mães, principalmente de pais.

² Considerou-se uma observação cada aula ou evento assistido, incluído cada aula-faixa como uma observação.

Para evitar essa abstenção junto aos alunos foi solicitado aos professores de outras disciplinas, não envolvidas na observação, a aplicação dos questionários em sala de aula, obtendo-se de alunos (as) que não foram entrevistados, também, alguns elementos que pudessem ser "contrastados", pelo menos com os dados da observação.

O questionário para pais/mães e alunos/alunas teve a função de instrumento de apoio aos possíveis significados extraídos das vivências na observação e dos "textos" elaborados nas entrevistas, bem como de registro dos dados contextuais de vida, do nível socioeconômico (colhendo as profissões dos pais e mães, por exemplo), suas ocupações de lazer e núcleo familiar.

Com as entrevistas e os questionários propôs-se a busca de compreensão sobre questões, tais como:

- o conhecimento dos (as) professores (as), sobre a dança;
- posicionamentos referentes à prática conjunta dos (as) alunos (as);
- atitudes ou falas de juízo estético;
- estratégias pedagógicas para o ensino específico da dança como, por exemplo, processos de experimentação que trabalham o imaginário;
- visões polarizadas ou não de corpo;
- visões excludentes ou não da dança.

O procedimento teórico-metodológico

Através da conjugação dos dados obtidos com a aplicação dos instrumentos descritos chegou-se a uma descrição densa de tudo o que ocorreu na situação em estudo.

Os dados da observação, colhidos com o apoio do roteiro, que poderia ou não corresponder aos dados que se apresentavam, fizeram emergir, inicialmente, os dados *estruturais ou funcionais* e, subseqüentemente, os *momentos significativos*. Os dados estruturais e funcionais são os mesmos em todas as turmas e são complementares na compreensão do contexto envolvente das vivências, tais como :

- conteúdos e/ou projetos trabalhados;
- o local e o tempo da aula;
- os rituais;
- o encaminhamento das tarefas no tempo e no espaço da aula;
- a participação das alunas e dos alunos na condução da aula e nos processos decisórios;
- a dinâmica das aulas;
- as mediações professora ou professor-alunos e alunas.

Desses dados é que se conhece por exemplo que as crianças têm autonomia para sugerir e decidir atividades; que existe um relacionamento dialógico entre professora/professor- alunos e alunas; que o tempo freqüentemente gasto para as tarefas propostas é bem aproveitado em algumas turmas e noutras não, etc.

A observação dos momentos significativos, é um dos passos mais complexos desse processo, que compreende e interpreta, simultaneamente, fenômenos sobre os quais podem ser feitas várias interpretações (Rubidge, 1998).

Para tanto, o empenho inicial foi na construção de um quadro descritivo dos dados, que “exalam” sentidos e que foram sendo compreendidos na pura situação de ensino-aprendizagem que se apresentava. Na primeira coluna dos quadros aparecem os **momentos significativos**, que não são mais os dados brutos, mas os já seleccionados do conjunto das observações e na segunda, os significados aparentes ou unidades de significado, dos quais se geram as categorias prévias de análise.

Na análise desse registro emergiram alguns “elementos de conteúdo”, os *significados aparentes*, considerados como categorias prévias de análise, a partir das quais, ou dentro das quais, se encontram outras ou subcategorias. Num primeiro momento, por exemplo, identificou-se nos seguintes relatos (entre “aspas”) o possível significado (em itálico):

- “... com movimentos caricatos, dos que as meninas costumam ver na televisão e outros *shows*”: *a influência da moda e da mídia no “fazer” dança*;
- “... demonstração delas para os meninos e repetição por parte deles [...] Os meninos, fixos em seus postos, prestam atenção e repetem”: *diferenças no comportamento motor e relacional dos alunos e das alunas*.

Concomitantemente, uma “categoria ampla” se desdobrava em outras compreensões/categorias: ao serem observadas diferenças no comportamento e atitudes vinculados à vivência da dança, identificava-se, também, uma *apropriação feminista* da dança e uma *submissão de gênero* (masculino). Ainda, uma submissão de gênero que se identifica na vivência da dança, de imediato, apresenta (na descrição) novas compreensões: a vivência da dança se relaciona ao “saber” dançar, induzindo-se uma compreensão da *hierarquia do saber*.

Assim, junto à aparição pura dos fenômenos, a pré-reflexão fenomenológica elabora de imediato uma interpretação, que é compreensão prévia do fenômeno. Posteriormente, num processo de “cruzamento” das categorias emergentes a cada observação, o movimento circular de descrever, compreender e interpretar efetiva uma espécie de “filtragem” nas unidades de significado, elaborando-se as categorias analíticas principais que darão “os sentidos” à relação de gênero e às manifestações de senso estético na educação.

O mesmo procedimento descrito na compreensão dos momentos significativos das aulas, foi aplicado às falas na análise das entrevistas, sobressaindo-se a configuração das seguintes unidades de significado no discurso dos/das alunos/alunas:

- a importância da dança na escola;
- a imagem da dança e a vergonha de dançar;
- o valor da dança: o gosto, a utilidade e a vontade de apreender;

- a apropriação feminina da dança: a hierarquia do saber;
- o conhecimento e a dança; o conhecimento sobre a dança;
- o discurso da igualdade de gênero na dança e na escola.

A análise do discurso dos professores, nas entrevistas, tornou-se mais fácil pela categorização prévia que as próprias perguntas indicavam. A capacidade de sistematização dos professores e das professoras, certamente mais evidente, permitiu que se elaborasse, praticamente, o conteúdo de cada resposta como unidade de significado emergente.

O mesmo procedimento descrito na compreensão dos momentos significativos das aulas foi aplicado às falas das entrevistas e aos questionários, sobressaindo as unidades de significados que não foram necessariamente confrontadas com as das ações, já que o que compõe o conhecimento é, na medida do possível, o “todo” aparente que, neste processo, coloca a ação observada e as falas em relação.

Ainda, na análise preliminar dos questionários de alunos (as) verificou-se, especialmente, a confirmação dos elementos significativos levantados nas entrevistas e/ou observações, e que são privilegiados nas descrições da realidade. Dos questionários dos pais e mães, foram selecionadas as questões que descrevessem suas visões da dança, na relação consigo próprios, com o filho ou a filha, com a escola e com a cultura, formando-se outro quadro descritivo.

A compreensão e a interpretação dos dados

Do conjunto de momentos significativos apresentados nas aulas foram sendo encontrados os significantes mais amplos de todas as observações, resumidos aqui no quadro 2.

Quadro 2

Em todas as turmas	Nas turmas mistas	Na turma masculina
<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades de aprendizagens na vivência da dança e das atividades expressivas - O envolvimento e a manifestação de interesse na dança e nas atividades expressivas 	<ul style="list-style-type: none"> - As mediações alunos-alunas - Os contatos corporais - A presença de hierarquias - A influência do gosto, do modelo e do desempenho - As diferenças e não diferenças de gênero no comportamento motor e relacional dos/das alunos/alunas 	<ul style="list-style-type: none"> - Um padrão cultural de movimento e interesse: a bola

Nesses significantes, como dificuldades e aprendizagens na vivência da dança e das atividades expressivas, verificou-se, por exemplo, que os grupos mistos tinham dificuldades em “acertar” ou coordenar seus passos e movimentos em conjunto; no envolvimento e a manifestação de interesse na dança e nas atividades expressivas, percebia-se que a manifestação positiva ou mais afirmativa para com a dança relacionava-se com o “saber” ou “não saber” previamente uma forma de dançar e, dessa forma, esses dados apresentavam-se à compre-

ensão de uma forma mais complexa do que a simples dedução de que os meninos *não dançam porque não gostam*, quando implicado está também o fato de que *não dançam porque não sabem dançar*.

Assim, a partir dos momentos significativos descritos e do esforço de reflexão e compreensão hermenêutica, revelaram-se os sentidos/significados dos fenômenos investigados, que puderam ser “elencados” sob a forma de um conhecimento (possibilidades), como exemplificado no quadro 3

Quadro 3

Momentos significativos	Significados (possibilidades) encontrados
Momentos em que as crianças se perguntavam ou sugeriam determinados movimentos ou gestos	A expressão em construção pelo diálogo
A representação de si mesmos nas atividades cênicas	Momentos miméticos
Quando os meninos buscam apreender com as meninas	A subversão da hierarquia de gênero na vivência da dança
Na busca de ações similares para meninas e meninos na dança	A permeabilidade da fronteira de gênero
Nas diferenças dos movimentos representados	A presença do mundo vivido
Na exploração do gosto pela moda e pela performance	O interesse pela dança e a apreciação de formas e conteúdos performáticos
Despertando-se o interesse pelo que é da própria cultura	As danças folclóricas como universo de aproximação com a dança
A representação das diferenças de gênero e dentro do mesmo gênero	A valorização dos movimentos próprios, que são singulares
A dança é feminina no discurso dos meninos e na prática das meninas, mas não é feminina no discurso das meninas e “desmoronável” na prática dos meninos	A desconstrução da imagem feminina da dança

Esses sentidos e outros sentidos encontrados, são dados por uma consciência manifesta, pelos meninos e pelas meninas, de que os condicionantes das diferenças são culturais e não naturais.

A partir das entrevistas dos professores e das respostas de pais e mães confirmou-se que a posição da dança e das questões de gênero na formação escolar e na educação é relativa e dependente da mentalidade social, uma questão de problematização na comunidade escolar (que envolve alunos, pais e professores) e de esclarecimento.

Deparamo-nos com dúvidas e incertezas de docentes e responsáveis sobre a importância da dança na educação e no contexto social e, ao mesmo tempo, com a constatação da situação paradoxal da dança, que é valorizada como arte, sensibilidade e expressão e como potencial educativo.

Destacaram-se alguns sentidos emitidos pelos professores e professoras, tais como:

- a arte sensibiliza o ser humano, é formativa e promove transformação;
- a dança é importante pela sua especificidade estética e técnica;
- há necessidade de formação específica dos professores e das professoras para o ensino da dança e de outras atividades expressivas
- a necessidade de conscientização sobre as questões de gênero envolvidas na atuação dentro das artes corporais.

Compreendendo revelações do conjunto que forma essa realidade escolar estudada é importante destacar a importância dos *projetos pedagógicos* voltados para os desafios da *diversidade na contemporaneidade* e dos *projetos multidisciplinares* para o ensino da dança.

Todas as questões e a compreensão levantadas no estudo esclarecem que a dança é um objeto cultural indissociado de, pelo menos três campos do conhecimento e da atuação dos seres humanos: a Arte, a Cultura e a Educação.

No tocante à Arte, a dança confirma-se como formação estética e que deverá atender à aprendizagens de *linguagens artísticas*, proporcionando no sistema educativo uma formação básica que possibilite o emergir de escolhas futuras e a capacitação para a apreciação. No tocante à Cultura, a dança é um dos *bens culturais* mais bem-quistos pelas pessoas que, no entanto, só têm acesso à ela pela apreciação, ou nem isto. Além disso, ela compõe o elenco de culturas de movimento que são patrimônio cultural e não apenas artístico, das sociedades, portanto deveria ser acedida por todos na *formação regular*. No tocante à Educação, reafirma-se que esta não se indissocia da sociedade e, como tal, deve dar acesso, com *competência técnica e pedagógica*, a todos os bens culturais.

Conclusão

Retomando-se os propósitos iniciais desta investigação e, especialmente, o objetivo específico pode-se concluir que o processo permitiu encontrar e compreender

- Possibilidades de desconstrução de relações polarizadas de gênero no interior da dança e de outras práticas expressivas;
- O potencial da educação estética de ampliar capacidades, experiências e conhecimentos em relação à dança e ao gênero, para alunas e alunos.

Certamente muitas novas questões surgiram ao longo do percurso desenvolvido e essas questões sugerem novos problemas que devem ser investigados para responder-se mais satisfatoriamente à valorização da dança e das atividades expressivas para meninos e meninas na escola. Todavia, ficou claro que se devem reafirmar propostas pedagógicas e didáticas que respeitem a forma de cada pessoa *ser e viver no mundo*.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, Marli. E. D. (1989) A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. (org.) Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez Editora.
- BICUCO, M. A. V. e ESPÓSITO, Vitória H. C. (1997). Pesquisa qualitativa em educação. Piraciba/SP: Ed. UNIMEP
- BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTEETE, M. (s.d.) Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais. (Trad. de Ruth Joffily). Rio de Janeiro: Francisco Alves
- DEMO, Pedro (1995). Metodologia Científica em Ciências Sociais. São Paulo: Ed. Atlas.

- MASINI, Elcie S. (1989). Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: I. Fazenda (Org.). Metodologia da Pesquisa Educacional (pp. 59-67). São Paulo: Cortez
- MERLEAU-PONTY, M. (1999) Fenomenologia da Percepção. (trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura, 1994). São Paulo: Martins Fontes. (1945)
- REZENDE, Antônio M. (1990). Concepção Fenomenológica da Educação. São Paulo: Cortez Editora.
- RUBIDGE, Sarah. (1998, out.) Change and Identity. In: DANIEL, T. Continentes em Movimento. Actas da Conferência Internacional O Encontro de Culturas na História da Dança. Oeiras, Portugal: UTL-FMH-DEP.DANÇA.
- TRIVINÓS, Antônio N. S. (1987) Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas.

ANEXO I - Roteiro para observação de aulas

A) Impressões iniciais e características mais aparentes: horário de início da aula, condições ambientais, frequência de alunos e alunas, composição da classe por gênero, material e roupas pessoais dos alunos, idade, se há presença de alunos ou alunas com necessidades especiais, etc.

B) Dados Estruturais/Funcionais

- 1) "Rituais" (possibilidades):
 - Chegada do (a) professor (a) ou dos alunos e alunas
 - Conversa inicial
 - Deslocamentos
 - Chamada
- 2) Como a (o) professora (o) encaminha as atividades no tempo e no espaço
- 3) Participação das alunos e alunas na condução da aula e nos processos decisórios
- 4) Conteúdos ou conceitos trabalhados
- 5) Local e material utilizado

C) Momentos Significativos (desdobramentos)

- 1) Mediações entre meninos-meninas, meninos-meninos, meninas-meninas, professor (a)-alunos e alunas;
- 2) Possíveis aprendizagens;
- 3) Diferentes ritmos apresentados;
- 4) Demonstrações de autonomia, solidariedade e agressão;
- 5) Dificuldades encontradas;
- 6) Formação de grupos não mediados pelo professor ou professora;
- 7) As falas mais significativas; etc.

D) Os Significados Aparentes (atribuição de sentido ao dado do momento)

- 1) Presença de hierarquias (entre meninos e meninas: mais hábeis, mais bonitos (as), mais agressivos (as), etc.);
- 2) Valorização/desvalorização do conteúdo;
- 3) Integração/exclusão entre grupos;
- 4) Atribuição/não atribuição de habilidade relacionada ao gênero;
- 5) Impregnações do modismo;
- 6) Juízos sobre a dança, o corpo e o gênero;
- 7) A crítica sexista ou os discursos feminista e machista; etc.