

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

FABÍOLA SCHIEBELBEIN CAPRI

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA DANÇA NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

**PONTA GROSSA
2010**

FABÍOLA SCHIEBELBEIN CAPRI

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA DANÇA NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Silvia Christina Madrid Finck

**PONTA GROSSA
2010**

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Processos Técnicos BICEN/UEPG

C253r Capri, Fabíola Schiebelbein
 As representações sociais da dança no contexto da Educação Física
Escolar. / Fabíola Schiebelbein Capri. Ponta Grossa, 2010.
 161 p.
 Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de
Ponta Grossa.
 Orientadora: Profa. Dra. Silvia Christina Madrid Finck

1. Dança. 2. Educação Física. 3. Escola.
I. Finck, Silvia Christina Madrid. II. T.

CDD: 793.3

FABÍOLA SCHIEBELBEIN CAPRI

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA DANÇA NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Texto apresentado para defesa de Dissertação, requisito para a obtenção do grau de Mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Ponta Grossa, 29 de abril de 2010

Aprovado em 29 de Abril de 2010.

Silvia Christina Madrid Finck

Doutora em Ciência da Atividade Física e do Esporte – UNILEON - Espanha

Eliane Mimesse Prado

Doutora em Educação – PUC - SP

Gilmar de Carvalho Cruz

Doutor em Educação Física – UNICAMP - SP

Esméria de Lourdes Saveli

Doutora em Educação – UNICAMP - SP

DEDICATÓRIA

*Miguel Schiebelbein (in memoriam),
avô, professor, exemplo...e ao
Meu filho Juan Schiebelbein Capri,
verdade que me leva a viver...*

AGRADECIMENTOS

“TUDO POSSO NAQUELE QUE ME FORTALECE”

(Filipenses 4:13)

Agradeço à Prof^a Dr^a Silvia Christina Madrid Finck, competente condutora deste estudo.

Agradeço também a todos os professores (as) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e, em especial, às Professoras Célia Finck e Esméria de Lourdes Saveli, por toda a colaboração na disciplina de seminário de dissertação.

Aos professores Eliane Mimesse Prado, Gilmar de Carvalho Cruz e Esméria de Lourdes Saveli, que prontamente aceitaram o convite, e pelas valiosas contribuições acadêmicas.

Agradeço aos meus pais, Edmilson e Soeli, que sempre apoiaram incondicionalmente os meus sonhos.

A Giovani Capri, pelo que representa em minha vida.

Aos meus irmãos sempre presentes em minha vida, em especial ao Luís Fernando, por seu auxílio nas digitações dos questionários.

Aos colegas Annaly Tozetto e Jonathan Molar, pelas palavras de entusiasmo quando a caminhada acadêmica parecia árdua demais.

Aos amigos Nei e Moacir, pelo apoio para que eu fizesse a prova de seleção do mestrado.

Aos professores Sandra e Geraldo Pedrozo, pelas correções do primeiro projeto da pesquisa.

À minha amiga Regina Schibuta, pelo apoio e por todos os *abstracts*.

Às minhas bailarinas do “Ballet Marista Pio XII”, pela compreensão, carinho e, sobretudo, porque entenderam minha ausência.

Agradeço também aos professores e alunos que fizeram parte desta investigação.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente colaboraram na realização deste estudo.

RESUMO

Tendo em vista que a dança é uma das manifestações da cultura corporal de movimento da disciplina de Educação Física (EF), o presente estudo teve como objetivo a análise da dança no contexto da Educação Física Escolar (EFE), buscando desvelar quais as representações sociais que alunos e professores possuem de dança em duas escolas da Rede Municipal de Ensino e dois colégios particulares do município de Ponta Grossa, Paraná. A pesquisa é de natureza qualitativa, cuja coleta de dados se obteve nos meses de setembro a dezembro de 2008, por meio de acompanhamento e observação sistêmica de aulas de EF nas 4^{as} séries do Ensino Fundamental. Como instrumento de coleta de dados foram aplicados questionários específicos para professores e alunos pertencentes à amostra de pesquisa, composta por cinco professores atuantes no Ensino Fundamental e aproximadamente 331 estudantes de ambos os gêneros, com idade entre 9 e 10 anos de idade. Os resultados foram submetidos à análise de conteúdo com base na Teoria das Representações Sociais (TRS). Após a análise, pode-se verificar que alguns fatores como a insuficiência do conteúdo sistematizado no processo de formação inicial dificulta a ação pedagógica, assim como a seleção de conteúdos pelo professor meramente por afinidade contribuem para a negligência da dança nas aulas de EF. Contudo, a representação central que professores possuem de dança está fortemente ligada aos ensaios para festas e datas comemorativas do contexto escolar. Os dados levantados pelos alunos demonstram a dança fortemente representada pelo prazer, vinculada ao gosto musical e, principalmente, que estudantes de ambos os gêneros possuem expectativas positivas em relação à dança e se mostram dispostos a participar das aulas de EF quando o conhecimento da dança for aplicado.

Palavras-chave: Dança. Educação Física. Escola.

ABSTRACT

Considering dance as one of the body movement culture manifestations of the subject of Physical Education (PE), the current study had as objective the analysis of the dance in the context of Physical Education in School (PES) trying to unveil which social representations students and teachers have about dancing in two (02) Municipal Public Schools and two (02) Private Schools in the city of Ponta Grossa – PR. One research of qualitative nature, which data collection was obtained in the months of September to December of 2008, through follow up and systemic observation of PE classes in 4th grades of Junior High School. As data collection instrument, specific questionnaires were given to teachers and students belonging to the sample of the research, composed by five (05) teachers working currently in Junior High School and approximately three hundred thirty one (331) students of both genders who are between nine (09) and ten (10) years old. The results were submitted to analysis of content based on Social Representations Theory (SRT). After the analysis we could verify that some factors as the systematized content insufficiency in the process of initial formation makes the pedagogical actions of the teacher harder, as well as selection of content by teachers merely by affinity, contribute to the negligence of dancing classes in PE, however the central representation that teachers have in dancing is strongly connected to rehearsals to parties and celebration dates in school's context. The data collected by the analysis of answered questionnaires by students showed dance strongly represented by pleasure, connected to musical taste and mainly, that students from both genders have positive expectations in relation to dancing and are able to take part in PE when dancing knowledge is applied.

Key words: Dance. Physical Education. School.

LISTA DE SIGLAS

P1, P2	–	Colégios Particulares
EF	–	Educação Física
EFE	–	Educação Física Escolar
ETBB	–	Escola do Teatro Bolshoi no Brasil
M1, M2	–	Escolas Públicas Municipais
LEF	–	Licenciatura em Educação Física
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PA, PB, PC	–	Professores dos Colégios Particulares
PE, PF	–	Professores das Escolas Públicas Municipais
RS	–	Representação Social
TRS	–	Teoria das Representações Sociais
UEPG	–	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNIVILLE	–	Universidade da Região de Joinville

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	DADOS DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	89
QUADRO 2 –	DISTRIBUIÇÃO DA MOSTRA EM RELAÇÃO AO NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS.....	91
QUADRO 3 –	DADOS QUANTITATIVOS COLETADOS NAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS	97
QUADRO 4 –	DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS PROFESSORES	105
QUADRO 5 –	OLHAR DOS ALUNOS SOBRE OS MOTIVOS QUE LEVAM AS PESSOAS A DANÇAR	122
QUADRO 6 –	RELAÇÃO MENINOS E MENINAS QUANTO AO GOSTO PELA DANÇA	124
QUADRO 7 –	OCASIÕES EM QUE OS ALUNOS DANÇARAM.....	127
QUADRO 8 –	CONHECIMENTO DOS ALUNOS EM DANÇA	129
QUADRO 9 –	MANIFESTAÇÕES DOS MENINOS E DAS MENINAS QUANTO À IDENTIFICAÇÃO COM OS ESTILOS DE DANÇA...	131
QUADRO 10 –	A DANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	133
QUADRO 11 –	APRECIÇÃO EM DANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	135
QUADRO 12 –	MANIFESTAÇÕES DOS MENINOS E DAS MENINAS QUANTO À EXPECTATIVA DA DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	137
QUADRO 13 –	RELAÇÃO MENINOS E MENINAS QUANTO À PARTICIPAÇÃO NAS AULAS QUANDO O CONTEÚDO DE DANÇA FOSSE APLICADO	138

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – CATEGORIAS EM P1 E P2	122
GRÁFICO 2 – CATEGORIAS EM M1 E M2.....	122
GRÁFICO 3 – REPRESENTAÇÃO DO GOSTO PELA DANÇA – MENINAS.....	124
GRÁFICO 4 – REPRESENTAÇÃO DO GOSTO PELA DANÇA – MENINOS	125
GRÁFICO 5 – OCASIÕES EM QUE OS ALUNOS DANÇARAM.....	127
GRÁFICO 6 – CONHECIMENTO DOS ALUNOS EM DANÇA	129
GRÁFICO 7 – MANIFESTAÇÕES DAS MENINAS.....	131
GRÁFICO 8 – MANIFESTAÇÕES DOS MENINOS.....	131
GRÁFICO 9 – A DANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR....	133
GRÁFICO 10 – APRECIÇÃO EM DANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	136
GRÁFICO 11 – MANIFESTAÇÕES QUANTO À EXPECTATIVA DA DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	137
GRÁFICO 12 – PARTICIPAÇÃO NAS AULAS DE EF QUANDO O CONTEÚDO DE DANÇA É APLICADO	139

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – CONSTRUINDO CAMINHOS ATRAVÉS DA DANÇA	11
CAPÍTULO 1– A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	17
1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA ESCOLARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	18
1.2 AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA DANÇA.....	22
1.2.1 Abordagem da Concepção do Ensino Aberto à Experiência.....	23
1.2.2 Abordagem Sistêmica.....	24
1.2.3 Abordagem Crítico-Superadora.....	27
1.2.4 Abordagem Crítico-Emancipatória.....	31
1.2.5 Abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN	34
1.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO.....	37
CAPÍTULO 2 – DANÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA	49
2.1 MANIFESTAÇÕES DA DANÇA AO LONGO DOS TEMPOS	50
2.2 CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS DA DANÇA.....	56
2.3 A ESCOLARIZAÇÃO DA DANÇA E SUAS RELAÇÕES ENQUANTO COMPONENTE DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO	60
CAPÍTULO 3 – AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA DANÇA EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	69
3.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	70
3.2 A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	79
CAPÍTULO 4 – AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS QUARTAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL: A DANÇA EM FOCO	83
4.1 METODOLOGIA.....	84
4.1.1 Características da Pesquisa.....	84
4.1.2 Cenário da Pesquisa	85
4.1.3 Procedimentos de Coleta de Dados da Pesquisa	88
4.1.4 Organização e procedimentos de análises dos dados da pesquisa.....	92
4.1.4.1 Dados obtidos nas observações das aulas de Educação Física.....	96
4.1.4.2 Discussão dos dados obtidos nos questionários respondidos pelos professores de Educação Física	103
4.1.4.3 Dados obtidos nos questionários respondidos pelos alunos da 4ª série (ou 2º ano do 2º ciclo) do Ensino Fundamental	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICE I – MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	151
APÊNDICE II – MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL	154
ANEXO I – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA	156
ANEXO II – TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA	158

INTRODUÇÃO

CONSTRUINDO CAMINHOS ATRAVÉS DA DANÇA

Escolher a dança foi para mim não ter escolha. Assim como acontece quando amamos alguém, ou quando nos apaixonamos subitamente por algo. Senti este encontro nascendo de um primeiro olhar que desencadeou uma escolha mútua, assim se deu o abraço e logo ocorreu este lançar-se intenso às mais diversas carícias. Dançar é expressar este querer, este constante apaixonar-se e admirar diante das essências das pessoas e do mundo.

(BARRETO, 2004, p. 163)

Aos sete anos de idade fiz minha primeira aula de balé; foi um dia mágico, um momento ímpar em minha vida, ali começou minha trajetória, sempre dançada, de alguma maneira, coreografada. Entrei no curso de balé clássico em 1987, na cidade de Ponta Grossa, onde permaneci até a conclusão, em 1999. Desfrutei intensamente de todos os momentos que a dança me proporcionava. Com o ingresso na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no Curso de Licenciatura em Educação Física (LEF), as questões corporais se aproximavam da minha paixão: a dança.

No ano de 2000 ingressei na Escola do Teatro Bolshoi no Brasil (ETBB), em Joinville, Santa Catarina, na turma do estágio modular sênior¹. Todo o esforço de uma vida dedicada à dança foi recompensado, e foi ali que iniciei um novo ciclo de vida e na minha profissão. Durante a formação, tive aulas com *maitres* de balé renomados no cenário nacional e internacional. O ingresso na ETBB também proporcionou a experiência de participação em importantes montagens de espetáculos, apresentados em diversos palcos do país. Durante quatro anos, dediquei-me às aulas no Bolshoi e à docência na Escola Municipal de Balé, em Joinville – Casa da Cultura.

No ano de 2002, percebi a necessidade de retomar meus estudos acadêmicos, e então transferi matrícula para a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Com essa iniciativa, além das aulas no curso de balé, surgiu a oportunidade de estagiar nas aulas de dança clássica e ginástica no curso de formação e, ainda, como professora auxiliar no Núcleo de Saúde. Nessa ocasião, atuei diretamente no processo de formação dos bailarinos iniciantes com idade entre 9 e 12 anos, do Curso de Formação da ETBB. Em 2004, recebi o diploma de Licenciada em Educação Física, também concluindo meus estudos de dança na turma do estágio modular máster na ETBB. Completou-se um ciclo, como uma coreografia de quatro emocionantes movimentos, algumas vezes desarmoniosos, porém com *grand finale*: a formatura.

No mesmo ano retornei para a cidade de Ponta Grossa, voltei a dançar e a ministrar aulas de balé clássico. Ingressei em curso de especialização na UEPG (*Lato Sensu*) e, na ocasião, acreditava que estava preparada para enfrentar os

¹ Nomenclatura utilizada pela ETBB para diferenciar os níveis de ensino ofertados: Curso de Formação com duração 8 anos e Estágio Modular dividido em 4 anos, sendo os dois primeiros anos em turmas denominadas como Sênior e os dois últimos anos nas turmas Máster.

desafios da docência. Foi nesse momento que comecei a examinar minhas próprias convicções. A partir desse período é que se intensificou minha vontade de estudar um pouco mais sobre a dança, uma vez que eu me encontrava bastante presa a situações tecnicistas, sentindo que deveria buscar aperfeiçoamento e ampliar minha visão, pois a dança seria – e é – muito mais do que eu estava percebendo.

Diante de muitas incertezas, passei a analisar minha prática e meu discurso criticamente; então, busquei condições para modificar a proposta de educação e postura como docente. Comecei a perceber a delicadeza dos corpos de meus alunos, juntamente com o potencial de criação que eu, no papel de educadora, não poderia negligenciar com atitudes tecnicistas, tradicionais e até mesmo imprudentes. Então, mudei minhas leituras, até então restritas ao balé clássico, para dança educativa, dança no contexto escolar, educação pelo movimento e outros, e com o auxílio de pressupostos teóricos, reformulei minhas propostas de ensino-aprendizagem em dança, trazendo para a sala de aula a criação, a ludicidade, os jogos rítmicos, a construção de conhecimento interdisciplinar e temas que visam à formação global do indivíduo em forma de projetos dançados. Com esta atitude, busquei uma inserção maior da dança no espaço escolar.

Dois anos se passaram e surgiu uma vaga para professor colaborador no Curso de Artes da UEPG, configurando uma nova oportunidade: a de ingressar como docente no ensino superior.

Dúvidas e incertezas sobre minha preparação ainda estavam presentes, porém a vontade de continuar abrindo possíveis caminhos em torno da dança agora buscava ser revelado sobre outro viés. Iniciei o trabalho como docente no ensino superior na disciplina de Produções Artísticas em Dança no Curso de Artes Visuais e Música, e na disciplina de Arte-educação, no Curso de Pedagogia da UEPG; no segundo semestre do mesmo ano, passei a fazer parte do corpo docente da Faculdade Sant'Ana, em Ponta Grossa, atuando também com Dança no Curso de Licenciatura em Educação Física (LEF).

Experiente na atuação e no ensino de dança, porém inexperiente ainda na docência do ensino superior, de repente eu encontrava-me totalmente envolvida e fascinada pelas possibilidades de atuação no processo de formação acadêmica. Fui galgando obstáculos, buscando subsídios, investindo na formação continuada, aprendendo dia a dia com os acadêmicos e com minha própria atuação, fazendo, errando e corrigindo eventuais falhas em busca não só de uma atuação otimizada,

mas sim uma maneira diferenciada de fazer a dança acontecer e ser compreendida. Acredito que as incertezas fizeram com que eu não estabilizasse minhas ações; durante todo tempo, não deixei que o conformismo pedagógico tomasse conta da minha atuação, da minha dança. Assim, fui buscar na pesquisa o aprofundamento das minhas reflexões e possíveis respostas.

O interesse em pesquisar a realidade da dança no contexto escolar surgiu pelo contato direto com o objeto de estudo, por meio da própria experiência profissional como bailarina, professora de dança do Ensino Fundamental e Educação Infantil em um colégio particular da cidade, mas, principalmente, como docente da disciplina de Atividades Rítmicas e Expressivas no Curso de Licenciatura em EF, na Faculdade Sant'Ana, em Ponta Grossa, bem como por meio das observações realizadas nos estágios e práticas de ensino dos acadêmicos durante a disciplina de Estágio Supervisionado da mesma Instituição, durante as quais foi possível constatar que este elemento da cultura corporal pouco se faz presente nas aulas de Educação Física no decorrer do ano letivo e da vida escolar dos alunos.

Na realização de análises e reflexões constantes relacionadas à dança, surgiram muitas indagações e questionamentos que impulsionaram a realização deste estudo. Minha história de vida é atrelada à dança e, de fato, nos estudos em nível de mestrado, a dança não poderia se encontrar fora desse contexto.

Assim, definiu-se como objeto de pesquisa: A realidade do ensino da dança nas aulas de Educação Física nas escolas do município de Ponta Grossa, Paraná, especificamente nas quartas séries do Ensino Fundamental.

A partir do delineamento do objeto de pesquisa surgiram as questões pertinentes que orientam o presente estudo:

- Quais são as situações que facilitam e ou dificultam as possibilidades do trabalho com a dança na escola?
- Como o professor está desenvolvendo a dança nas aulas de Educação Física?
- Qual é a aceitação dos alunos em relação ao conteúdo de dança nas aulas de Educação Física?
- Qual é a representação social que a dança tem para os professores e alunos?

Para o alcance dos objetivos, realizou-se uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, descritiva.

O estudo envolve dois grupos participantes: o primeiro é formado por professores de Educação Física, que atuam nas 4^{as} séries do Ensino Fundamental, em dois colégios da rede particular e duas escolas da rede pública municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa; o segundo grupo é formado por escolares de ambos os gêneros, com idade entre 9 e 10 anos, estudantes das 4^{as} séries do Ensino Fundamental das redes particular e pública do Município. Como técnica de coleta de dados, utilizaram-se as observações das aulas de Educação Física e a aplicação de questionários para os professores e alunos das 4^{as} séries.

O estudo está organizado da seguinte forma: o primeiro capítulo é composto pelos subsídios bibliográficos, com um levantamento acerca da Educação Física (EF) na escola, cuja abordagem se dá a partir da contextualização histórica, seus objetivos, conteúdos e mudanças, passando pelas tendências pedagógicas da Educação Física, finalizando com a apresentação da dança como conteúdo integrante da cultura corporal de movimento.

No segundo capítulo a dança é apresentada e considerada como conhecimento e conteúdo pedagógico a ser desenvolvido com enfoque educacional; as discussões são encaminhadas com apontamentos relevantes do processo histórico, passando pelos conceitos e características principais de dança até a sua escolarização. Discute-se também sobre as possibilidades pedagógicas e aplicações da dança no contexto educacional, especificamente nas aulas de Educação Física.

No terceiro capítulo descreve-se a teoria das representações sociais, tomando-se como referência os estudos de Moscovici (2007), e da Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais, de Pereira Sá (1996).

O quarto capítulo “cenário” da pesquisa descreve os procedimentos metodológicos utilizados, a organização dos dados coletados, direcionando-se para as análises e as discussões desses dados coletados nas observações das aulas de Educação Física, e dos questionários respondidos pelos professores e alunos envolvidos. Discute-se sobre o espaço que a dança ocupa em algumas escolas municipais e particulares, no município de Ponta Grossa, especificamente nas aulas de EF, das quartas séries do Ensino Fundamental, buscando-se identificar qual a representação social que a dança tem para os professores e alunos dessas escolas.

Finaliza-se o trabalho com as principais considerações em torno das intenções deste estudo, as quais não encerram as reflexões, pois se acredita não

ser possível esgotar as temáticas relacionadas ao objeto estudado; ao contrário, pretende-se apontar outras hipóteses para o desenvolvimento de outras pesquisas.

E assim, por meio da linguagem escrita, o deleite da **Dança** e da **Educação Física Escolar**.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Educação Física está na escola. Ela é uma matéria de ensino e sua presença traz uma adorável, uma benéfica e restauradora desordem naquela instituição. Esta sua desordem é portadora de uma ordem interna que lhe é peculiar e que pode criar, ou vir a criar uma outra ordem na escola.

(SOARES, 1996, p.7)

1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA ESCOLARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Ào se iniciarem as discussões sobre a Educação Física (EF), ocorre certa familiarização com os caminhos já percorridos, com a história, com a cientificidade, legitimidade e identidade da área; busca-se, no entanto, esta abordagem histórica com o objetivo principal de destacar as propostas de dança no contexto da Educação Física Escolar (EFE).

Segundo Castellani Filho (1988), a preocupação com o corpo no Brasil se dá com a chegada família real portuguesa, em 1808, e com a criação da Academia Real Militar, onde se introduziu o método da ginástica alemã. Assim, os militares foram os primeiros a se dedicar à prática de atividades físicas. Porém, a aristocracia continuava a resistir à prática de atividades físicas, vistas como não apropriadas às elites, pois estas deveriam preocupar-se com as atividades intelectuais, sendo a ginástica uma prática apenas para as pessoas mais humildes .

Algumas décadas mais tarde, a EF é incluída oficialmente na escola, em 1851, com a reforma de Couto Ferraz (DARIDO; RANGEL, 2008).

As meninas não praticavam exercícios ginásticos na escola até o início da década de 70, do século XIX (OLIVEIRA, 1987). Elas ganharam o direito de participar das aulas de ginástica por volta de 1874, e foi somente em 1882, quando Rui Barbosa passou a proclamar os benefícios das atividades físicas e recomendou a obrigatoriedade da ginástica para ambos os sexos, é que esta passou a ser oferecida nas escolas normais. Contudo, a implantação de fato ocorrera somente nas escolas militares e em parte do Rio de Janeiro, já que esta era a Capital da República (DARIDO; RANGEL, 2008, p. 2).

A partir de 1920, outros Estados da Federação acatam as reformas educacionais e passam a incluir a EF no contexto escolar, com o nome de ginástica (BETTI, 1991). De acordo com o mesmo autor, a dança é inserida no contexto escolar em 1854, no momento em que a ginástica é trabalhada para os homens, passando a dança a ser atividade exclusiva para as mulheres, pois a mulher deveria preservar a harmonia das formas visando à futura maternidade. Desse modo, a ginástica feminina abrangia trabalhos manuais, jogos infantis, a ginástica educativa e esportes menos violentos, compatíveis com a delicadeza e fragilidade do corpo da mulher. Marinho (1980) enfatiza que o contexto habitual era de que as mulheres

deveriam estar saudáveis para, assim, terem mais condições de gerarem filhos saudáveis e aptos à construção e defesa da pátria.

Por volta de 1930, a preocupação principal da EF era com as questões higienistas, valorizando, por meio do exercício, o desenvolvimento do físico, a saúde e os hábitos de higiene. Devido à necessidade de sistematizar a ginástica, com propostas que visavam valorizar a ginástica na escola, surgem os métodos ginásticos, sendo os mais importantes o sueco, proposto por P. H. Ling, o francês, proposto por Amoros, e o alemão, proposto por Spiess. (DARIDO, 2003, p. 1). Soares et al. (1992) afirma que os métodos ginásticos se configuram mais como exercícios físicos sistematizados do que como métodos.

No modelo militarista, os objetivos da EF na escola eram vinculados à formação de indivíduos “perfeitos” fisicamente, capazes de suportar as lutas e as guerras, excluindo-se os incapacitados, de forma a manter a ordem e o progresso da nação. Tanto a concepção higienista quanto a militarista consideravam a EF uma disciplina essencialmente prática, portanto excluía as bases teóricas, fato que fazia com que a EF não se diferenciasse do treinamento militar. (DARIDO, 2003, p. 2).

Com a industrialização, a EF sofreu também com os princípios do gerenciamento, preparando os indivíduos com condicionamento físico a favor do desenvolvimento econômico da nação. Segundo Gallardo (1997), a maneira utilitarista de pensar o corpo favoreceu o pensamento burguês na EF, pois o corpo do trabalhador era tratado como máquina, como operário-robô, de condicionamento servil.

Na década de 1960, o esporte passou a ser evidenciado no Brasil. O sucesso da Seleção Brasileira de Futebol em duas Copas do Mundo (1958 e 1962) levou a associação da EFE com o esporte, e após a Copa de 1970, segundo Darido (2003), aconteceu o predomínio dos conteúdos esportivos nas aulas de EF.

Em 1971, a EF no Brasil mereceu um tratamento novo e especial; com a sua obrigatoriedade como atividade, trazida no artigo 7º da Lei 5.692/71, e entre reformas e reformulações, a EF aparece nos currículos escolares até os dias atuais. Passa então a existir uma preocupação diferenciada para com a área, evidenciando-se não só os aspectos do físico e da saúde, mas também são elucidadas as questões do esporte na escola, caracterizando o esportivismo.

Betti (1991) ressalta que, entre 1969 e 1979, ocorreu a ascensão do esporte, acontecendo a inclusão do binômio Educação Física/Esporte. O governo militar

investiu pesado no esporte, com o intuito de fazer da EF um “sustentáculo ideológico” (DARIDO, 2003, p. 2), a fim de contribuir para o êxito do país em competições de alto nível. Castellani Filho (1993) analisa essa passagem histórica como uma posição do governo em reprimir os movimentos estudantis e desviar os olhares para as questões sócio-políticas, pois estudante cansado e enquadrado nas regras do esporte não tem disposição para entrar na política (CUNHA; DE GÓES, 1985).

A partir de 1980, muitos questionamentos são feitos em relação às concepções de uma EF com bases militares, higienistas e esportivistas. Nessa época, a EF passou por um importante momento de denúncias, contestações, revelações e, principalmente, por transformações, na busca de realmente se entender o que é EF.

O modelo esportivista, também chamado de mecanicista, tradicional e tecnicista, é muito criticado pelos meios acadêmicos, principalmente a partir da década de 1980, embora esta concepção ainda esteja bastante presente na sociedade e na escola (DARIDO; RANGEL, 2008, p. 4).

Sobre essa questão, Finck (1995, p. 66) evidencia que “a Educação Física, enquanto disciplina escolar, apresenta-se nos momentos históricos cumprindo também funções, que condizem com os valores vigentes da sociedade de cada época histórica”. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, informa que a EF passa a ser componente curricular, e o artigo 26, no § 3º, traz o seguinte texto:

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 1996).

Para Ehrenberg (2003, p. 39), a EF, mesmo fazendo parte dos componentes curriculares, ainda não encontra seu papel de destaque na escola e ainda permanece em busca de sua legitimidade. A autora evidencia que como componente curricular, a EF deveria tornar-se uma disciplina pedagógica e possuir o mesmo peso que as demais disciplinas, porém o documento ainda traz dúvidas relacionadas à sua estrutura, pois o termo “facultativo” deixa margem para muitos

questionamentos, visto que nenhuma outra disciplina integrante do currículo é “facultativa”.

Alguns autores como Ehrenberg (2003) e Finck (2005) destacam que, no ano de 2001, foi promulgada a Lei nº 10.328, de 12 de dezembro, que insere a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular", constante do § 3º do Art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBN), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 2001).

Ehrenberg (2003) evidencia que a obrigatoriedade da EF na escola não garante ao educando um ensino de qualidade, e que cabe ao professor fazer um adendo a este termo: “obrigatória” e com “qualidade”, a fim de buscar melhorias tanto de caráter físico quanto de cunho social. Nesse sentido, Finck (2005, p. 51) contribui dizendo que “a Educação Física deverá garantir seu espaço no contexto escolar através, principalmente, do trabalho desenvolvido pelo professor.” Segundo a autora, “a educação escolar pode ter um papel importante e decisório na transformação social, através da ação pedagógica consciente e politizada de seus educadores” (FINCK, 1995, p. 66).

Para Darido (2001), as novas situações do cenário nacional fizeram com que as ideias sugeridas pelo esporte de rendimento caíssem por terra e as produções acadêmicas, bastante intensas neste período, formularam novas propostas, e diferentes abordagens metodológicas passaram a ser pensadas e colocadas em prática, todas com o objetivo de romper com os modelos vigentes até aquele momento. E é neste momento que relevantes questões são levantadas, trazendo à tona reflexões pertinentes à prática e à identidade da EFE.

Algumas abordagens tiveram maior impacto na área da EF a partir da década de 1970 e 1980. Nesse sentido, Finck (2005, p. 66-67) evidencia que algumas são consideradas acríicas, por não se vincularem a uma teoria crítica de Educação, no sentido de fazer da crítica uma categoria central. São elas: a Psicomotricidade (LE BOULCH, 1982); a Desenvolvimentista (GALLAHUE, 1987; TANI, 1987; TANI et al., 1988; MANOEL, 1994); a Educação de Corpo Inteiro (FREIRE, 1989); a do Desenvolvimento Humano (KREBS, 1995/1996), e da Promoção da Saúde (a partir de 1990 – paradigma da aptidão física).

Ainda nas palavras de Finck (2005, p. 68):

Outras propostas são tidas como críticas, e contribuíram de forma significativa para uma nova perspectiva da Educação Física, são abordagens que se fundamentam numa teoria crítica de Educação, são elas: a Concepção do Ensino Aberto à experiência (HILDEBRANDT, 1986); a Sistêmica (BETTI, 1991); a Crítico-Superadora (Coletivo de Autores – SOARES et al., 1992) e a Crítico-Emancipatória (KUNZ, 1994).

Também se torna pertinente destacar a concepção segundo a abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento de nível nacional, elaborado na sua primeira versão em 1997 por um coletivo de educadores, que busca orientar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na escola em todas as áreas de conhecimento. No documento é possível encontrar algumas das principais ideias apontadas em determinadas abordagens (FINCK, 2005). Assim, nos próximos tópicos, são apresentadas discussões pertinentes às abordagens críticas, consideradas as mais divulgadas e discutidas no meio acadêmico e profissional.

A partir desse referencial, pretende-se observar e analisar o trabalho (aulas) do professor de EF na escola, visando verificar e discutir seus aspectos pedagógicos e identificar quais abordagens subsidiam teórica e cientificamente o trabalho docente.

Atualmente coexistem na área várias concepções, todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo anterior, fruto de uma etapa recente da Educação Física. Estas abordagens resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área e a aproximado das ciências humanas. Embora contenham enfoques diferenciados entre si, com pontos muitas vezes divergentes, têm em comum a busca de Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano (DARIDO, 2003, p. 20, 22).

1.2 AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA DANÇA

Começemos por ensinar as crianças a respirar, a vibrar, a sentir, a se integrar com harmonia e o movimento da natureza. Criemos uma pessoa bela, uma criança que saiba dançar. (ISADORA DUNCAN, s/d).

Para melhor se entender as questões centrais no processo pedagógico da EF, faz-se necessário destacar alguns aspectos históricos de algumas abordagens e

concepções dessa área de conhecimento, enfocando-se principalmente o corpo, e como ele foi visto e tratado nos diferentes períodos e épocas (FINCK, 2005, p. 64).

Importante destacar as contribuições das abordagens pedagógicas com um enfoque crítico, para o entendimento das questões relacionadas aos princípios da Educação Física Escolar (EFE), bem como apontar possibilidades para o desenvolvimento pedagógico da dança na escola, deixando-se aprofundamentos sobre a didática e a metodologia de ensino da dança para posteriores estudos.

1.2.1 Abordagem da Concepção do Ensino Aberto à Experiência

A proposta de ensino para a EFE, de acordo com essa abordagem, foi proposta principalmente nas obras de Hildebrandt e Laging (1986) e Cardoso (1991). A ideia principal que a subsidia é proporcionar ao aluno situações no processo de ensino aprendizagem nas quais ele possa participar junto ao professor sobre as decisões didáticas das aulas. Assim, seria possível possibilitar ao aluno a oportunidade de co-decisão no ensino da EF.

A proposta baseia-se na concepção de que o ensino pode ser trabalhado de uma maneira aberta, a fim de possibilitar ao educando a co-participação em decisões importantes durante as aulas, com objetivo de que os conteúdos do currículo tornem-se cada vez mais significativos para o aluno. Enfatiza-se que o ensino, numa concepção fechada, não possibilita uma interação escola-aluno-mundo, uma vez que o ensino numa concepção aberta permite novas conexões entre a escola e as implicações sociais as quais permeiam a vida dos alunos, pois os mesmos estão inseridos na sociedade num determinado contexto.

Por meio de ações que problematizam a realidade, em que professor e aluno interagem a fim de organizar suas ações metodológicas, temas geradores são propostos de forma dinâmica e participativa. Finck (2005, p. 72), ao analisar esta abordagem, ressalta que

[...] este tipo de proposta não está abonando um ensino de 'façam o que bem entenderem', pois deve haver uma co-decisão entre alunos e professor, não devendo a orientação ficar, exclusivamente, centrada neste último, sendo importante à solicitação dos alunos a intervir no processo.

A concepção do ensino aberto proporciona ao aluno autonomia, integração e comunicação, além de descentralizar do professor toda a responsabilidade do conhecimento; professor e alunos são co-participantes do processo de ensino-aprendizagem. Concorda-se com Finck (2005, p. 73, 74) ao evidenciar que:

[...] no ensino aberto também há necessidade de planejamento como no ensino fechado, no entanto, tanto os planejamentos como as execuções diferem muito quanto ao aspecto qualitativo, pois o aluno deve ser visto como sujeito do ensino, ocupando posição central nesse processo. O professor de Educação Física que objetiva abrir o ensino para seu 'contexto social', estimular seus alunos à maior independência e espontaneidade, e que procura fazer de suas próprias reflexões e intenções o padrão para a formação do ensino, precisa usar métodos 'não diretivos', que dêem espaços de ação aos alunos e não os prendam a formas de comportamento determinado.

Entende-se que nesta abordagem o aluno é o ponto de partida, foco principal, e o professor assume mais o papel de orientador no processo do que de detentor do conhecimento. É ele que conduzirá as reflexões e ações do alunado para novas situações sociais e educacionais proporcionadas pelo ensino da EFE.

Sobre o trabalho com a dança dentro das perspectivas educacionais da referida abordagem, seria viável e de fundamental importância que o professor possibilitasse situações pedagógicas para o aluno participar das propostas com a dança na escola, no sentido de colaborar com a sugestão de músicas, ritmos e ideias no processo criativo de coreografias, por exemplo. Dessa forma, seria possível oferecer um espaço também para a preservação dos aspectos culturais da comunidade escolar.

Aceitando as ideias dos alunos, o professor descentraliza sua ação e passa a criar junto, transcendendo à tradicional transmissão de modelos para abordagem dos conhecimentos. A co-participação dos alunos possibilitará o desenvolvimento da criatividade, da comunicação, da ação conjunta, da desinibição, bem como a partilha de conhecimentos.

1.2.2 Abordagem Sistêmica

Tendo como referência a teoria dos sistemas, proposta por Bertalanffy em meados de 1950, a obra elaborada por Betti (1991) levanta premissas a respeito de

uma abordagem sistêmica com fortes influências de estudos na área da sociologia, da filosofia e psicologia.

Sistema pode ser definido como um conjunto de elementos interdependentes que interagem com objetivos comuns, formando um todo, em que cada um dos elementos componentes comporta-se, por sua vez, como um sistema cujo resultado é maior do que o resultado que as unidades poderiam ter caso funcionassem independentemente. Qualquer conjunto de partes unidas entre si pode ser considerado um sistema, desde que as relações entre as partes e o comportamento do todo sejam o foco de atenção (ALVAREZ, 1990).

Betti (1991) entende a EF como um sistema hierárquico aberto, que sofre influência de toda a sociedade e, ao mesmo tempo, também a influencia. Nesta abordagem, o binômio corpo/movimento é considerado como meio e fim da EF Escolar, sendo importante garantir essa especificidade, que vai ser alcançada através da sua finalidade na escola. Segundo o autor, a função da EF na escola não está restrita ao ensino de habilidades motoras, embora sua aprendizagem também deva ser entendida como um dos objetivos, mas não o único a ser contemplado no desenvolvimento pedagógico dessa disciplina (FINCK, 2005, p. 77).

Ainda, Betti sugere que o aluno deve não só conhecer, mas sim usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais de atividade física, como o jogo, o esporte, a dança, a ginástica, e esta seria, portanto, a finalidade da EF na escola, ao contrário de apenas aprender habilidades motoras e desenvolver capacidades físicas. Para Betti (1992, p. 286),

Não basta (o aluno) correr ao redor da quadra; é preciso saber por que se está correndo, como correr, quais os benefícios advindos da corrida, qual intensidade, frequência e duração são recomendáveis. Não basta aprender as habilidades motoras específicas do basquetebol; é preciso aprender a organizar-se socialmente para jogar, compreender as regras como um elemento que torna o jogo possível...aprender a respeitar o adversário como um companheiro e não um inimigo a ser aniquilado, pois sem ele simplesmente não há jogo. É preciso, enfim, que o aluno seja preparado para incorporar o basquetebol e a corrida na sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível.

Nessa direção, Finck (2005, p. 77) complementa afirmando que não basta o aluno aprender a correr, jogar ou fazer inúmeros exercícios; , é necessário que entenda o porquê desta prática e quais os benefícios que vai obter com essa vivência. Os objetivos e o aprendizado da EF na escola devem incluir a vivência de

situações pedagógicas que apontem uma organização social dentro de uma atividade coletiva, bem como a educação de valores. Portanto, o aluno poderá vir a incorporar em sua vida cotidiana valores e benefícios que a prática das atividades físicas, esportivas e lúdicas pode proporcionar.

É preciso enfim levar o aluno a descobrir os motivos para praticar uma atividade física, favorecer o desenvolvimento de atitudes positivas para com a atividade física, levar à aprendizagem de comportamentos adequados na prática de uma atividade física, levar ao conhecimento, compreensão e análise de seu intelecto de todas as informações relacionadas às conquistas materiais e espirituais da cultura física, dirigir sua vontade e sua emoção para a prática e a apreciação do corpo em movimento (BETTI, 1992, p. 286).

Dois princípios apresentados por Betti (1991, 1992) devem ser evidenciados: o da *não-exclusão*, em que nenhuma atividade pode excluir qualquer aluno das aulas de EF, portanto deve ser garantido o acesso a todos os alunos ao processo de ensino aprendizagem; e a *diversidade* de atividades propostas nas aulas de EF, em que o professor não deve privilegiar apenas alguns conhecimentos, mas sim garantir um amplo leque de possibilidades de vivências esportivas, rítmicas e expressivas, da dança, da ginástica, entre outras.

Em relação aos posicionamentos elencados por Betti, partilha-se com Finck (2005, p. 79), ao se manifestar:

Concorda-se com o autor em relação à importância do professor considerar esses princípios no desenvolvimento do trabalho pedagógico, pois dessa forma todos teriam as mesmas oportunidades de aprendizagem, e um conhecimento ampliado a respeito da cultura corporal de movimento, o que possibilitaria ao aluno usufruir os mesmos fora do ambiente escolar.

Partilha-se também das ideias de Barreto (2004, p. 133), quando menciona que a seleção dos conteúdos e os processos pelos quais são ensinados merecem reflexão profunda e constante, já que os alunos trazem para a escola o tempo-espaço do mundo, suas dinâmicas, conflitos e novidades. Segundo a autora, os alunos estão inseridos no mundo da tecnologia, da mídia, das imagens, do audiovisual, do acesso das informações rápidas ao alcance dos dedos. Por essas e outras razões, os conteúdos escolares devem aproximar-se mais das situações da vida. É preciso, portanto, refletir sobre a relação do conteúdo com a realidade social do aluno; é preciso muito mais do que contemplar aspectos conceituais,

procedimentais e atitudinais, ou seja, não basta saber *o que* ensinar; é preciso saber *para que* e *o porquê* se está ensinando

1.2.3 Abordagem Crítico-Superadora

Outra abordagem que busca dar nova ênfase a EFE é a crítico-superadora, que tem como base o marxismo e neo-marxismo. É traduzida fundamentalmente na pedagogia histórico-crítica e utiliza do discurso da justiça social para apoiar suas ideias, que levantam questionamentos sobre poder, interesse, esforço e contestação (DARIDO; RANGEL, 2008, p. 12). A proposta busca oferecer subsídios teórico-práticos para a área através de uma obra escrita por um coletivo de professores brasileiros que recebeu grande influência de educadores como José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A abordagem Crítico-superadora tem características específicas quanto à seleção de conteúdos para as aulas de EF. Para tanto, os adeptos da abordagem propõem que sejam considerados aspectos relacionados à relevância social dos mesmos, sua contemporaneidade e sua adequação às características sociais e cognitivas dos alunos. Para organização do currículo, os autores ressaltam que é preciso fazer com que o aluno confronte os conhecimentos do senso comum com o conhecimento científico, para ampliar seu acervo de conhecimento. A abordagem busca não só o “como ensinar”, mas também sobre como se elaboram os conhecimentos, valorizando-se a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico (DARIDO; RANGEL, 2008, p. 12-13).

Pode-se dizer, portanto, que a abordagem crítico-superadora pretende que, por meio das aulas de EF, o aluno consiga fazer uma leitura da realidade, que lhe permita diagnosticar, interpretar e emitir valores sociais a fim de superar esta realidade. Para os autores, “a Educação Física é entendida como uma disciplina que trata de um tipo de conhecimento denominado Cultura Corporal que tem como temas: o jogo, a ginástica, a dança, o esporte e a capoeira” (DARIDO; RANGEL, 2008, p. 13).

Darido (2003, p. 8-9) ressalta que, embora esta proposta tenha representantes nas principais universidades do país e é, também, a que apresenta um grande número de publicações na área, até o momento pouco tem sido feito em

termos de implementação dessas ideias na prática da EF, embora haja um esforço nesse sentido.

Tani (1991, p. 65) faz uma crítica sobre esta abordagem:

Há uma corrente que chamaria Educação Física social, a qual, ao invés de preocupar-se com a Educação Física em si, transfere sistematicamente a discussão de seus problemas para níveis mais abstratos e macroscópicos onde, com freqüência, discursos genéricos e demagógicos de cunho ideológico e político-partidário, sem propostas reais de programas de Educação Física, têm contribuído para tornar ainda mais indefinido o que já está suficientemente ambíguo.

Percebe-se que o autor faz menção a “níveis abstratos” de uma discussão sobre a EF nesta abordagem, porém considera-se que a obra “Metodologia do Ensino da Educação Física” aponta um encaminhamento teórico-prático conciso dos conteúdos da cultura corporal de movimento; ainda, a proposta assinala possibilidades desses conteúdos serem desenvolvidos no contexto escolar. Assim, entende-se que a proposta da abordagem em questão consegue atingir seus propósitos na prática sem ambiguidades.

Na referida obra são consideradas as questões referentes à organização do conhecimento, em que há ênfase no tempo pedagógico para assimilação dos conhecimentos referentes ao jogo, ao esporte, à capoeira, à ginástica e à dança.

Considera-se a dança uma expressão representativa de diversos aspectos da vida do homem. Pode ser considerada como linguagem social que permite a transmissão de sentimentos, emoções da afetividade vivida nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, hábitos, da saúde, da guerra etc. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 82).

Para o ensino da dança, os autores consideram seu aspecto expressivo, que necessariamente se confronta com a formalidade técnica para sua execução, evidenciando que tal formalidade pode vir a esvaziar o aspecto verdadeiramente expressivo. Nesse sentido, a dança deve ser entendida como arte, não sendo, portanto, uma transposição da vida, mas deve encontrar seus fundamentos na própria vida, concretizando-se numa expressão dela e não numa produção acrobática. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 82).

De acordo com a abordagem crítico-superadora:

Na dança são determinantes as possibilidades expressivas de cada aluno, o que exige habilidades corporais que, necessariamente, se obtêm com o

treinamento. Em certo sentido, esse é o aspecto mais complexo do ensino da dança na escola: a decisão de ensinar gestos e movimentos técnicos, prejudicando a expressão espontânea, ou de imprimir no aluno um determinado pensamento/sentido/intuitivo da dança para favorecer o surgimento da expressão espontânea, abandonando a formação técnica necessária à expressão certa (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 82, 83).

Com uma visão bastante ampla, nessa abordagem se escolhe

[...] o desenvolvimento de uma disponibilidade corporal, no sentido da apreensão de variadas habilidades de execução/expressão de diferentes tipos de danças inicialmente sem ênfase nas técnicas formais, para permitir a expressão desejada sem deturpar o verdadeiro sentido nelas implícito. O desenvolvimento da técnica formal deve ocorrer paralelo ao desenvolvimento do pensamento abstrato, pois este permite a compreensão clara do significado da dança e da exigência expressiva nela contida. (...) A capacidade da expressão corporal desenvolve-se num *continuum* de experiências que se iniciam na interpretação espontânea ou livre, evoluindo para a interpretação de temas de dança formalizada, onde conscientemente o corpo é o suporte da comunicação (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 83).

Ainda sobre a questão do ensino técnico, é enfatizado que:

[...] o professor irá desenvolver o conhecimento técnico do aluno, sem que isso signifique exigir dele, necessariamente, níveis de execução de alta qualidade técnica. É claro que, se alguns vierem a se interessar e desenvolver condições para tal, poderão treinar até atingir esses níveis, enquanto outros serão orientados pelo professor dentro das possibilidades individuais, sem negar conhecimentos mais amplos e profundos (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 86).

Os autores também destacam a importância do resgate da cultura brasileira a partir da tematização de conteúdos culturais possíveis de serem interpretados e conhecidos através da dança, com objetivo de compreender suas origens e identidade social.

Sobre o conhecimento técnico, a obra sugere que sejam abordados os conhecimentos sobre ritmo, espaço e energia; e sobre os conhecimentos expressivos são sugeridos os seguintes temas: as ações da vida diária; os estados afetivos; as sensações corporais; os seres e fenômenos do mundo animal, vegetal e mineral; o mundo do trabalho; o mundo da escola; os problemas sócio-políticos atuais (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 84).

De uma forma bastante coerente, são indicadas na referida obra uma sequência pedagógica para o desenvolvimento da dança na Educação Infantil e nos diferentes níveis do Ensino Fundamental e Ensino Médio, destacando-se assim sugestões para os diferentes níveis de ensino, o que vem ao encontro do objetivo

principal dos autores, que é apontar algumas possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento deste conhecimento na escola de acordo com a abordagem crítico-superadora.

- Primeiro Ciclo – vai da Educação Infantil (pré-escolar) à 3ª série do Ensino Fundamental

Este ciclo é chamado pelos autores de “Ciclo de Identificação da Realidade”², em que o trabalho sugerido é com as danças de livre interpretação de músicas diferentes, ou seja, promover, através do estímulo musical, a interpretação corporal aos diferentes estímulos que as músicas podem desencadear. Relaciona-se também a esta interpretação a organização espaço-temporal, na qual se reconhece também as inter-relações pessoais durante a interpretação coletiva. Outra situação a ser explorada são as danças de interpretação de temas figurativos, podendo ser trabalhada a construção coletiva de representações e coreografias, uma produção-criação para escola e comunidade.

- Segundo Ciclo – da 4ª à 6ª séries do Ensino Fundamental

Neste ciclo, a dança passa a fazer parte da “Iniciação à Sistematização do Conhecimento”³, que, devido aos níveis de desenvolvimento dos alunos, possibilita o trabalho com a dança, com interpretação técnica da representação de temas da cultura nacional e internacional. Também é possível organizar o trabalho a partir de temas relacionados à realidade social dos alunos e da comunidade.

- Terceiro Ciclo – 7ª à 8ª séries do Ensino Fundamental

Neste ciclo de escolarização em que os alunos se encontram, no nível de “Ampliação da Sistematização do Conhecimento”⁴, são sugeridas danças técnica e

² No Ciclo de Identificação da Realidade, o aluno encontra-se na síncrese, ou seja, tem uma visão sincrética da realidade. Os dados aparecem de forma difusa, misturados. Cabe à escola, particularmente ao professor, organizar a identificação desses dados constatados e descritos pelo aluno, para que ele possa formar sistemas, encontrar as relações entre as coisas, identificando as semelhanças e as diferenças (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 35).

³ No Ciclo Iniciação à Sistematização do Conhecimento, o aluno vai adquirindo a consciência de sua atividade mental, suas possibilidades de abstração, confronta os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles. Começa a estabelecer nexos, dependências e relações complexas, representadas no conceito e no real aparente, ou seja, no aparecer social (COLETIVO DE AUTORES, 1992 p. 35).

⁴ No nível de Ampliação da Sistematização do Conhecimento, o aluno amplia as referências conceituais do seu pensamento. Ele toma consciência da atividade teórica, ou seja, de que uma

expressivamente aprimoradas e ou mímicas, com temas que atendam as necessidades dos alunos e que podem ser criados por eles ou não. Neste nível é importante promover a compreensão da corporeidade, para que assim os alunos tenham suporte para a expressão/comunicação, bem como estimular a criação de grupos de dança/mímica com organização e funcionamento de responsabilidade dos próprios alunos, com ampla interação da comunidade.

- Quarto Ciclo – 1ª à 3ª séries do Ensino Médio

Nesta fase o ensino deve promover o “Aprofundamento da Sistematização do Conhecimento”⁵, isto é, situações que ampliem o entendimento de dança e impliquem em conhecimento científico/técnico/artístico e da expressão corporal em geral. Sugere-se estimular o aperfeiçoamento dos conhecimentos/habilidades da dança para utilizá-los como meio de comunicação/informação dos interesses sócio-político-culturais da comunidade.

O professor pode também oferecer, nas aulas de EF, outras formas de prática da expressão corporal atrelada à dança, como a mímica ou pantomima⁶, contribuindo assim para o desenvolvimento da expressão comunicativa nos alunos.

1.2.4 Abordagem Crítico-Emancipatória

A abordagem crítico-emancipatória é proposta e está publicada na obra de Kunz (1994), cujos pressupostos estão na escola de Frankfurt. Dois aspectos são relevantes nesta concepção: o primeiro está relacionado com a preocupação do autor em contribuir para a emancipação do aluno a partir do ensino crítico nas aulas de EF, pois segundo ele, será proporcionada a partir de uma prática reflexiva, levando o aluno a questionar as situações da realidade social. O segundo aspecto a

operação mental exige a reconstituição dessa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva, leitura teórica da realidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 35).

⁵ Na Aprofundamento da Sistematização do Conhecimento, o aluno adquire uma relação especial com o objeto, que lhe permite refletir sobre ele. A apreensão das características especiais dos objetos é inacessível a partir de pseudoconceitos próprios do senso comum. O aluno começa a perceber, compreender e explicar que há propriedades comuns e regulares nos objetos. É neste nível que o aluno lida com a regularidade científica, podendo adquirir condições de ser produtor de conhecimento científico quando submetido a realidade da pesquisa. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 35).

⁶ Pode ser definida como gestual ou mímica, em que a expressividade exige não apenas o rosto, mas todo o corpo, e a partir disto, cria uma sequência lógica, formando uma história.

ser destacado está relacionado às construções de propostas pedagógicas possíveis de serem realizadas na escola e que podem contribuir com os objetivos do trabalho da EFE.

Kunz (1994) parte de uma concepção de movimento que identifica como sendo dialógica, na qual o movimentar-se, em seu entendimento, deve ser uma maneira de o indivíduo se comunicar com o mundo. Esta abordagem parte da tematização da cultura de movimento que envolve todas as atividades do movimento humano. Para o autor, o “se movimentar” é uma capacidade essencial do homem e o objeto principal da EF. O autor sugere uma pedagogia crítico-emancipatória para o desenvolvimento da EF, a fim de permitir uma nova visão para o ensino de modalidades esportivas tradicionais na escola.

Em sua obra, o autor critica a racionalidade do esporte nos padrões da civilização industrial e também contrapõe o conceito de cultura corporal defendido pelo Coletivo de Autores (1992), pois para ele a cultura é corporal e o movimento é uma particularidade desta cultura.

Finck (2005, p. 100) destaca que a abordagem crítico-emancipatória tem uma importante contribuição no que diz respeito ao ensino do esporte na escola, “já que aponta encaminhamentos metodológicos, evidenciando seus valores e mostrando a relevância da abordagem deste fenômeno social de uma forma crítica e significativa, vindo assim a contribuir para emancipação do aluno como cidadão.”

Para Darido e Rangel (2008, p.14), a abordagem “valoriza a compreensão crítica do mundo e da sociedade e propõe aumentar os graus de raciocínio crítico e autônomo dos alunos”. Levando-se em consideração os conteúdos da Cultura Corporal, se propõe a ensinar através de sequências de estratégias denominadas “transcendências de limites”, com etapas distintas, denominadas encenação, problematização, ampliação e reconstrução coletiva de conhecimentos.

Importantes aspectos são considerados nesta abordagem. Na encenação, o aluno explora as possibilidades e propriedades dos recursos didáticos; em seguida, tem a oportunidade de problematizar, confrontar e discutir as situações de ensino experienciadas na etapa da encenação; na sequência, pode ampliar seus conhecimentos ao levantar as dificuldades encontradas nas ações e propor subsídios que possibilitem a ampla visão dos temas vivenciados e, por fim, a reconstrução coletiva de seus conhecimentos, o que permite novos significados aos

conteúdos aplicados, a emancipação e a autonomia dos alunos em relação aos mesmos (DARIDO; RANGEL, 2008, p. 15).

Segundo Finck (2005, p. 86):

Para Kunz o ensino na concepção Crítico-Emancipatória deve ser um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que lhes apresentam a partir do conhecimento. O ensino escolar necessita, desta forma, basear-se numa concepção crítica.

Sabe-se que, embora esta abordagem esteja focada no ensino do esporte, visualiza-se também uma proposição crítico-emancipatória para o ensino da dança na escola. A dança e suas interpretações podem atribuir ao contexto escolar situações interessantes do ponto de vista didático-pedagógico (KUNZ, 1994); no entanto, cabe ao profissional instrumentalizar suas ações pedagógicas a fim de proporcionar este conhecimento de maneira que venha contribuir com a ação crítica dos alunos. Como enfatiza Barreto (2004, p. 83), “dançar é essencial à formação humana e seu ensino na escola tem o potencial de contribuir para a construção de um processo educacional mais harmonioso e equilibrado”.

Ao relacionar a dança do ponto de vista desta abordagem (KUNZ, 1994), propõem-se conteúdos com enfoque no cotidiano: seria o “despertar”, como sugere Barreto (2004), para as ações, os movimentos e as danças que se realizam no cotidiano. Assim, trazendo para as aulas situações que estão presentes no dia a dia do aluno, o professor poderá confrontar os conhecimentos do senso comum com os conhecimentos científicos, ampliando a reflexão crítica sobre as ações de dança presentes na realidade vivenciada pelos alunos.

A exemplo, pode-se citar o trabalho com as danças difundidas pela mídia, segundo o qual algumas questões podem ser consideradas como desencadeadoras do processo ensino aprendizagem, tais como: Quais os ritmos mais comuns? Quais os ritmos que os alunos mais gostam? Quais alunos sabem dançar? Quais são as influências das danças no aspecto das relações humanas? Enfim, cabe ao professor analisar, compreender e organizar as propostas de dança e suas interferências no cotidiano dos seus alunos, para que, assim, possa partir para uma proposta pedagógica de dança que possibilite a reflexão crítica, o diálogo e a superação de ideias do senso comum.

1.2.5 Abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram elaborados por um grupo de educadores, através do Ministério da Educação e do Desporto e da Secretaria do Ensino Fundamental, cujo objetivo principal foi propor diretrizes educacionais que norteariam o trabalho pedagógico dos professores de todas as disciplinas escolares. A realização do Projeto teve como inspiração o modelo educacional espanhol (FINCK, 2005, p. 87).

No ano de 1997 foram publicados os documentos referentes às séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série); em 1998 os documentos referentes às séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), e também em 1998 foi publicado, para a Educação Infantil, o documento denominado “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”; que está dividido em três volumes (BRASIL, 1998); e em 1999 foram publicados os PCN para o Ensino Médio.

Dos PCN fazem parte um documento introdutório, os temas transversais⁷ e os documentos que abordam cada um dos diferentes componentes curriculares. Alguns aspectos são muito significativos na proposta indicada nos PCN. São eles: o princípio da inclusão, as dimensões dos conteúdos (conceituais, atitudinais e procedimentais) e os temas transversais (FINCK, 2005, p. 88-90).

Segundo Finck (2005, p. 88), a proposta dos PCN apresenta alguns avanços e possibilidades importantes para a disciplina da EF, para as séries finais do Ensino Fundamental, embora muitas destas ideias, segundo a autora, já estivessem presentes no trabalho de alguns autores brasileiros, em discussões acadêmicas, bem como no trabalho de alguns professores da rede escolar de ensino.

Acredita-se que, embora muito do que está posto nos PCN já tenha sido abordado e discutido em alguns trabalhos e pesquisas de autores brasileiros, o documento apresenta sua importância, pois veio para subsidiar o trabalho dos educadores a ser desenvolvido na escola.

Na proposta da EF, o documento é dividido em duas partes. Na primeira são apresentados os princípios norteadores do Ensino Fundamental, cuja descrição

⁷ São temas que aparecem no documento e devem ser tratados de maneira didática por todas as disciplinas componentes do currículo. Os temas sugeridos (ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo) são emergentes na sociedade e sua abordagem por todas as disciplinas escolares, de forma transversal, é justificada com o objetivo de contribuir para a formação do integral do aluno.

apresenta a trajetória da disciplina através dos tempos, sua caracterização, concepções influências e tendências, expondo os objetivos gerais para o Ensino Fundamental. Na segunda parte, é possível identificar os critérios para seleção de conteúdos, aspectos didáticos gerais e específicos da prática pedagógica, objetivos da área, avaliação e orientações didáticas (FINCK, 2005, p. 89).

Nos PCN, o princípio que mais recebe ênfase em relação às finalidades da EFE é o convívio social, pressupondo a mesma lógica dos princípios de integração e de inclusão. É também evidenciado que a área da EF possibilita aos alunos, desde cedo, o desenvolvimento das habilidades corporais e a participação em atividades culturais como os jogos, esportes, a dança, as lutas e a ginástica, com vistas ao lazer, à expressão de sentimentos, ao afeto e à emoção (BRASIL, 1998).

Quando o documento elege a cidadania como eixo norteador, compreende-se que a EF também é responsável pela formação global do educando, para que os mesmos sejam capazes de participar de atividades corporais, respeitar o próximo, repudiar a violência, adotar hábitos saudáveis de higiene e alimentação e ter espírito crítico em relação à imposição de padrões de saúde, beleza e estética, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer (BRASIL, 1998).

Com a finalidade de evidenciar os objetivos principais da área, os conteúdos são organizados em três blocos, cuja articulação entre si é possível, ao passo que todo bloco de conteúdos possui suas especificidades. Diferentes enfoques podem ser dados aos blocos de conteúdos, que são assim divididos e explicitados:

- *Conhecimento sobre o corpo* – neste bloco são abordados conhecimentos que visam ao entendimento geral sobre o corpo, que vão desde conhecimentos biológicos (conhecimentos de anatomia, fisiologia, nutrição, biomecânica e bioquímica) até os conhecimentos socialmente adquiridos e que se relacionam com o corpo.
- *Esportes, lutas, jogos, e ginásticas* – considera-se esporte as práticas adotadas com regras oficiais, com caráter competitivo, seja amador ou profissional. Os jogos possuem características mais flexíveis nas suas regulamentações, cuja adaptação é permitida diante das características dos participantes e situações diversas do ponto de vista do espaço e materiais. As lutas possuem suas características bem definidas, assim como suas regras e técnicas; é importante enfatizar ao aluno o repúdio

aos atos de violência e atitudes desleais, considerados atos antidesportivos. As ginásticas são técnicas de trabalho corporal, de caráter individual e finalidade diversa.

- *Atividades rítmicas e expressivas* – trata-se do conhecimento da dança e brincadeiras cantadas. Em um país cuja diversidade cultural é bastante ampla, este bloco de conhecimento pode ser bastante amplo se forem consideradas as características regionais, as manifestações culturais e a diversidade musical, possibilitando assim um amplo leque de conhecimentos aos alunos.

No desenvolvimento do bloco das atividades rítmicas e expressivas, entre as quais a dança, o professor poderá trabalhar com as manifestações da cultura corporal de movimento por meio de conteúdos que valorizem a expressão, como a música, os ritmos e os sons. O trabalho sugerido seria específico com brinquedos cantados, danças e mímicas, visando ao desenvolvimento integral do educando, viabilizado por meio das experiências motoras, da observação e análise crítica das situações sociais e ações humanas, estimulando-se, assim, a criação e a expressão pelo movimento corporal.

Segundo Finck (2005, p. 91), os blocos são considerados como eixos norteadores do trabalho pedagógico a ser desenvolvido na escola, nas aulas de EF, porém outros aspectos devem ser considerados, como os da corporeidade, da cidadania, da saúde e da qualidade de vida, para que o conhecimento seja contextualizado e se torne significativo.

Os conteúdos organizados nos PCN têm objetivo de integrar o aluno nas experiências da cultura corporal de movimento e devem, por sua vez, considerar princípios para que assim possam alcançar suas finalidades. Cabe destacar o princípio da inclusão, que busca uma EF para todos, sem discriminação. Evidenciam-se também as dimensões dos conteúdos no que diz respeito às articulações do aprender, do saber fazer e saber porque se está fazendo, relacionando-se os procedimentos, os conceitos e as atitudes dos conteúdos desenvolvidos.

Por fim, os temas transversais buscam uma articulação e problematização possível entre os conteúdos da EF, e os assuntos emergentes da sociedade brasileira e seus desdobramentos ligados à cultura corporal de movimento e a escola.

As abordagens pedagógicas que são destacadas neste trabalho apontam para concepções diferentes em relação à Educação Física Escolar, mas tem em comum o objetivo de romper com o paradigma anterior, o da aptidão física e do rendimento, bem como, buscar uma prática pedagógica que contemple as múltiplas dimensões do ser humano (FINCK, 2005, p. 98).

Cada uma das abordagens destaca, de acordo com os encaminhamentos que apontam e as reflexões que possibilitam, a construção de uma prática pedagógica consubstanciada em conhecimentos teórico-científicos, que incluem formas diferenciadas de encaminhar a EF na escola. Com objetivos distintos e características significativas, todas as abordagens contribuem, de alguma forma, para os aspectos epistemológicos, pedagógicos e reflexivos da área da EF, para o delineamento de perspectivas do profissional em relação ao desenvolvimento de um trabalho docente comprometido, inovador e direcionado para o conhecimento da cultura corporal que atribui no seu fazer pedagógico.

1.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO

Os itinerários para a cultura são múltiplos, mas nunca inteiramente sinalizados (SNYDERS, 1993, p. 111)

No desenvolvimento deste estudo, é importante definir algumas concepções de corpo e cultura, com a finalidade de traçar um caminho epistemológico em direção às concepções de cultura corporal de movimento. “No âmbito mundial, a Cultura Corporal de Movimento pode ser entendida como uma parte da cultura humana, definindo e sendo definida pela cultura geral numa relação dialética.” (DARIDO; RANGEL, 2008, p. 28).

Desde os primórdios o corpo é dotado de signos e significados e já foi visto de diversas formas com o passar da história. Várias concepções de corpo e humanidade já foram construídas e sustentadas em pensamentos filosóficos, todos buscando legitimar uma maneira de ser e compreender o mundo. Nota-se que as

instituições sempre denotam poder na tentativa de definir os significados atribuídos ao corpo, assim “o corpo mostra-se como importante artefato, objeto de reconstrução cultural e social” (SIQUEIRA, 2006, p. 41). Para a autora, não existe corpo neutro, todos os corpos são moldados a partir de valores culturais e estéticos.

Na antiguidade clássica de Platão, existe um pensamento dualista de se considerar o homem, no qual a visão comum é de desconsiderá-lo como ser integral e considerar duas partes inconciliáveis; uma parte seria matéria, representada pelo corpo, e a outra a parte espiritual, representada pela alma ou consciência.

Segundo Cavalari (1996), o corpo caminhou, ao longo da filosofia, em um espaço muito estreito, e era visto com inferioridade, não se constituindo objeto de estudo. Nas poucas vezes que fora estudado lhe foi atribuído um olhar bastante secundário, pois o espírito sempre teve um valor superior.

Para Platão, o corpo é o cárcere da alma. Na obra *A República*⁸ Platão discute como deve ser a educação do ‘guardião’ – ginástica para o corpo e música para a alma. Deste modo, Platão difunde que “aqueles que praticam somente a ginástica acabam por ficarem mais grosseiros do que convém, e os que se dedicam apenas à música tornam-se mais moles do que lhes ficaria bem” (Livro III, p. 149 apud CAVALARI, 1996, p. 40). Portanto, a educação ideal consiste em saber aliar a educação do físico e da alma.

Portanto, defendendo a ginástica para o corpo e a música para alma, Platão não se colocava como precursor da ginástica atual, ele defendia uma educação intelectual e artística superior. Ora, se o homem era a soma de duas partes, nada mais natural que propor formas diferentes de educar cada uma delas. Porém, na obra *Teoria das Idéias*, Platão defende um mundo sensível e um mundo das ideias. Segundo ele, a alma, antes de habitar o corpo vive no mundo perfeito das ideias. Percebe-se a desvalorização do corpo, no sentido de que este pertence a um mundo sensível e imperfeito, ao passo que a alma advém do mundo das ideias, um mundo superior que escapa à ação deturpadora do tempo, portanto a alma é eterna (CAVALARI, 1996, p. 41).

É estranho pensar que o corpo era desvalorizado na Grécia Antiga, cujo povo tinha a tradição de cultuar o corpo nos jogos com exercícios físicos que exuberavam os músculos, além do que, a Grécia foi o berço dos Jogos Olímpicos,

⁸ Para um maior aprofundamento ver PLATÃO, *A República*. GULBENKIAN, C. Lisboa: 1987.

que prosseguem (com outro formato) até os dias de hoje. Essa valorização do corpo, contudo, se dava em detrimento da alma. Embora o corpo fosse inferior, deveria ser bem cuidado, pois ali estaria ‘aprisionada a alma’; assim cuidava-se do corpo para atingir a alma.

Ao contrário da Antiguidade, na Idade Média o corpo é considerado um obstáculo, um empecilho para que a alma viesse a atingir a perfeição. O corpo era visto como fonte do pecado, caminho da perdição e precisava ser negado e sacrificado.

A desvalorização do corpo neste período era tanta que passou a ser denominado ‘carne’, em oposição ao espírito. O principal filósofo representante deste período é Santo Agostinho, para o qual o entendimento da vida humana seria a luta constante entre o espírito e a carne⁹. “O ascetismo medieval defende a necessidade de se castigar a carne para salvar o espírito – castigai o corpo para salvar a alma” (CAVALARI, 1996, p. 42).

Da Idade Média para a Idade Moderna, no Renascimento, o homem recupera seu lugar no mundo. De uma visão teocêntrica – Deus no centro do universo – para uma visão antropocêntrica – o homem no centro do universo. Neste período, o homem passou a ser valorizado com uma visão mais positiva do corpo; é um período de grandes mudanças sociais, políticas e econômicas, em que verdades consagradas passam a ser questionadas. No entanto, a dicotomia corpo-consciência é acentuada, o homem passa a ser entendido – razão e o corpo, como já havia dito Descartes.

Observa-se que Descartes não estava preocupado em discutir o corpo, assim como os filósofos que o antecederam, mas sim em discutir um método no qual pudesse construir o conhecimento verdadeiro; assim, adota a dúvida com método, criando-a de forma metódica. “Descartes duvida de tudo que pudesse ser passível de dúvida. Só não pode duvidar que é um ser que duvida. [...] Se duvido penso. Se penso, existo. Descartes chega ao seu famoso ponto de partida: Penso, logo existo”¹⁰ (CAVALARI, 1996, p. 43).

Somente a partir dos estudos de Merleau-Ponty (1971), o corpo deixou de ser visto como um lugar onde a alma fica aprisionada. Ponty se preocupava em

⁹ Saber mais em capítulo 11 do livro VIII, “O espírito e a carne. Últimas lutas” e Capítulo 7 do livro X, “Ultrapassando a força corpórea”.

¹⁰ Para maiores aprofundamentos, consultar a obra: DESCARTES, R. **Discurso do Método**: as paixões da alma. São Paulo: Nova Cultural. 1987.

entender o homem como ser integral, e por meio da fenomenologia¹¹ passou a apresentar novas relações entre sujeito-objeto, homem-natureza, corpo-existência. Este filósofo preconiza a superação da clássica dicotomia entre corpo e pensamento e, segundo ele, a categoria que supera esta dicotomia é o corpo.

Na obra de Merleau-Ponty ¹², o corpo ganha significado:

[...] o corpo não é, pois um objeto. Pela razão, a consciência que tenho não é um pensamento, quer dizer que não posso decompô-lo para formar dele uma idéia clara. Sua unidade é sempre implícita e confusa. Ele é sempre outra coisa além do que é, sempre sexualidade ao mesmo tempo em que é liberdade, enraizado na natureza no momento mesmo em que se transforma pela cultura, nunca fechado sobre si mesmo, e nunca ultrapassado. Se trata do corpo de outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivendo-o, quer dizer, retornar por minha conta o drama que o atravessa e me confundir com ele. Sou, pois meu corpo (Merleau-Ponty 1971, p. 208 apud CAVALARI, 1996, p. 48).

Para Finck (2005, p. 64), o entendimento de corpo refere-se ao ser humano na sua essência, plenitude, fragilidade, carência, beleza e complexidade. A autora, quando utiliza este termo, refere-se ao ser humano na sua totalidade, e reforça mais ainda essa ideia ao citar Freire (1991), segundo o qual, no ser humano o sensível e o inteligível não são resultados de uma soma, mas, ao contrário, são entidades presentes em uma unidade mais ampla e complexa denominada corpo.

Segundo Bracht (1999), sempre foi considerado, em diversas teorias, o fato de que é o intelecto que aprende, inclusive teorias sobre a aprendizagem são em partes cognitivas. Assim, Bracht (1999, p. 71-72) enfatiza que o corpo vem sofrendo ações e intervenções, cuja finalidade quase sempre se dá por intermédio das ações sociais de produção e reprodução da vida, “alvo das necessidades produtivas (corpo produtivo), das necessidades sanitárias (corpo “saudável”), das necessidades morais (corpo deserotizado), das necessidades de adaptação e controle social (corpo dócil)”.

Portanto, este mesmo corpo que é produzido historicamente, precisava então ser alvo de educação, e segundo o referido autor, “educação corporal é educação do comportamento que, por sua vez, não é corporal, e sim humano.

¹¹ Fenomenologia – além de corrente filosófica é também um método que permite conceber as relações entre sujeito-objeto.

¹² Para maiores esclarecimentos ver a obra: MELEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos. 1971.

Educar o comportamento corporal é educar o comportamento humano.” (BRACHT, 1999, p. 72).

No que diz respeito à EF, o entendimento de corpo e de educação corporal se manifesta de diversas maneiras, sendo possível perceber tanto historicamente como nas abordagens pedagógicas da área as concepções que influenciaram o saber relacionado ao corpo e movimento desenvolvido na escola.

Como disciplina escolar, a EF contribui para a educação corporal que acontece na escola, mas é importante ressaltar que o “tratamento do corpo na EF sofre influências externas da cultura de maneira geral, mas também internas, ou seja, da própria instituição escolar” (BRACHT, 1999, p. 72).

Tendo como referência estes breves apontamentos, é possível perceber algumas questões que segmentam o homem, dualismos que ainda na contemporaneidade prevalecem; no entanto, nos dias atuais, ao contrário dos períodos históricos descritos, observa-se uma supervalorização do corpo, da aparência, dos padrões de beleza, muitas vezes em detrimento do ser humano na sua essência. Portanto, faz-se necessário resgatar as dualidades que já foram superadas em outras culturas e sociedades, para então considerar o homem como sendo um ser integral, na tentativa de valorizá-lo em sua totalidade.

Bonin (1998) destaca que o indivíduo, ao nascer, traz consigo características inatas, ligadas à sua estrutura biológica, entretanto, o seu desenvolvimento é adaptado aos moldes de uma sociedade ou das atividades culturais de outros indivíduos com quem se relaciona, já que os sistemas sociais são interligados e assimilados por meio de relações sociais. Correlaciona-se com o dualismo corporemente discutido anteriormente, enfatizando-se que o caminho para ultrapassar este reducionismo do ser está estreitamente dependente das situações culturais vividas em sociedade. Para tanto, alguns apontamentos a respeito de cultura e sociedade são necessários.

De acordo com os PCN (BRASIL, 2000), desde as suas origens, o ser humano produziu culturas. A história da humanidade é uma história de cultura, à medida que tudo o que o ser humano faz está introduzido num contexto cultural, produzindo e reproduzindo cultura. Ela é o conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis por todos os indivíduos do grupo desde o momento de sua concepção. (DARIDO; RANGEL, 2008, p. 32).

Com um pensamento evolucionista, a antropologia surge no século XIX para estudar o ser humano em sua totalidade, acreditando que, ao estudá-lo, os homens compreenderiam a desigualdade existente entre os homens. Com este pensamento, o termo cultura era visto como uma forma de classificar os grupos de acordo com suas práticas culturais e variedades de culturas produzidas. Este termo – cultura – era utilizado para denominar as formas de civilizações. Neste período, o conceito de cultura designava um conjunto de produções humanas. (THOMPSON, 1995).

Para Linton (2000), a cultura é uma herança social dos seres humanos e serve para adaptar o indivíduo ao seu lugar na sociedade, bem como no seu ambiente social. O autor destaca que a sociedade tornou-se mais importante para a vida humana que o próprio indivíduo, e a inclusão do homem em uma referida sociedade é uma das mais importantes heranças sociais humanas. Isso quer dizer que as mais variadas culturas humanas precisam incluir os grupos de indivíduos e, de certo modo, “adestrar” os jovens incluídos por via de normas e técnicas, para que saibam viver dentro destes grupos.

Certamente, existe uma concernente complexidade no ato de se viver em sociedade, pois para o indivíduo que ali está inserido existem

[...] condições em que são obrigados a viver como membros desta sociedade, tais complexidades não são o bastante para explicar a riqueza de conteúdos existentes, mesmo na mais simples das culturas, também não é bastante para explicar a razão pela qual os homens, em uma tendência aparentemente universal, ampliam a cultura e enriquecem constantemente seus conteúdos (LINTON, 2000, p. 93).

Linton (2000) defende que cultura e sociedade são reciprocamente dependentes, são unidades funcionais e interagem, sendo que nenhuma delas pode existir sem a outra. De posse de uma cultura em comum é que a sociedade permite a seus membros viverem e trabalharem em conjunto, com o mínimo de atritos e por meio de comportamentos socialmente adquiridos e admitidos. Desse modo, a sociedade dá à cultura uma manifestação expressa, que é transmitida de geração a geração.

Contudo, uma sociedade culturalmente organizada só é possível por meio dos indivíduos que, de alguma forma, manifestam, criam e interpretam sua cultura, e somente pelo adestramento desses indivíduos a cultura – dentro ou fora de uma determinada organização social – se perpetua (LINTON, 2000, p. 263).

Daolio (2003) enfatiza o pensamento de Geertz (1889), quando diz que a cultura é pública, pois sua dinâmica implica em ações humanas emanadas de contextos culturais oriundos de diversos comportamentos e atitudes que possuem significados. Nesta mesma linha de pensamento, Linton (2000) destaca que o indivíduo aprende e utiliza apenas determinados aspectos desta cultura; não domina e não precisa dominar na sua totalidade os aspectos culturais da sociedade pertencente, e mesmo assim são membros proveitosos e determinantes de cultura, mesmo sem possuir conhecimentos completos, ou seja, “toda pessoa usualmente conhece alguns elementos da cultura de sua sociedade que nunca terá de manifestar por meio de ações.” (LINTON, 2000, p. 263).

O comportamento dos indivíduos, que exprime um padrão cultural, pode variar de acordo com o indivíduo que o está manifestando. Entende-se que o comportamento dos indivíduos pertencentes a uma determinada sociedade pode causar certa estranheza a membros que pertencem à outra sociedade, que, portanto, possuem outra cultura.

O termo cultura possibilita uma conceituação bastante ampla e pode significar toda a produção humana. Darido e Rangel (2008) enfatizam que a cultura é polissistêmica, ou seja, possui vários sentidos. Seria possível permear vários e diversos caminhos acerca dessa discussão, a fim de se compreender seus diversos significados, porém concorda-se com as referidas autoras que as discussões ficariam amplas demais. Então, discute-se a partir do termo “cultura” dentro da área da EF. A EF traz em seu conteúdo o ser humano em movimento, sua linguagem é a representação do corpo humano em qualquer cultura. Carmo Jr. (2005, p. 146) descreve a EF como uma categoria cultural que possui na sua lógica e natureza prática, a representação necessária ao homem.

Fazer compreender que a Educação Física é um conceito, um legado cultural, antes de tornar instituição, requer filosofia prática, tanto quanto um olhar ontológico e repensar o projeto motor humano [...] não seria tão evasiva a concepção de que fazer Educação Física é uma metáfora da experiência da vida prática.

O referido autor também destaca que a EF está inserida na cultura e dela extrai seus tópicos, cujo significado traz sentido à sua existência. A EF inspira uma cultura do corpo e toda uma cadeia motora que a lê e se correlaciona, porém é fato que no mundo contemporâneo é dada a ela uma responsabilidade de rever

contextos. Darido e Rangel (2008) ressaltam que, para Betti (1993), o termo cultura abrange valores e padrões de atividades físicas, sobretudo institucionalizadas, como o esporte. Deste modo, é notório pensar que esta cultura do esporte é muito mais difundida na sociedade contemporânea em vários setores, inclusive científicos.

De acordo com Daolio (2003), é com as obras de autores como Kunz, Bracht e Betti que a discussão da EF, com base na consideração da cultura, torna-se relevante. Kunz critica a expressão cultura corporal, optando por cultura do movimento; Betti utiliza a expressão cultura física, ampliando depois para então utilizar cultura corporal de movimento, a mesma expressão utilizada por Bracht. Com visões diferentes, os três autores procuram discutir cultura e, segundo Daolio (2003), acabam chegando a algumas considerações importantes, como a de considerar o ser humano dinâmico e dotado de individualidade, inserido em um contexto sociocultural. Diz Daolio (2003, p. 121):

A visão de Educação Física, nesse caso, também parece ser ampliada, uma vez que procura contemplar não só as dimensões física, psicológica e social humanas, mas considerar o homem como a totalidade indissociável formada por esses aspectos. Daí a minha conclusão de que o conceito de homem proposto por Kunz, Bracht e Betti é, primordialmente, o de um homem cultural.

Daolio manifesta-se com maior aprofundamento ao discutir o termo “cultura” na obra de 2007, avançando na análise crítica do uso do termo em questão, pelos vários autores da EF, dentro de suas concepções, a partir do olhar da antropologia social. O autor enfatiza que o termo faz parte definitivamente da EF, a partir dos referenciais das ciências humanas, havendo ainda muitos equívocos nas relações do uso da expressão na EF.

O termo ainda é confundido com conhecimento formal, ou utilizado de forma preconceituosa quantificando-se o grau de cultura, ou como sinônimo de classe social mais elevada, ou ainda como indicador de bom gosto. Ouve-se ainda com frequência afirmações de “mais ou menos cultura”, “ter ou não cultura”, “cultura refinada ou desqualificada” e assim por diante (DAOLIO, 2007, p. 3).

Mas e o termo Cultura Corporal de Movimento? Questiona-se se existem expressões culturais humanas que não sejam relacionadas com o corpo e com o movimento. Darido e Rangel (2008, p. 33) concordam que este termo pode ser considerado até mesmo um pleonasma, se analisado brevemente de maneira

semântica. As autoras defendem o termo ao enfatizarem que as questões centrais da área da EF são o corpo e o movimento; suas análises dizem respeito à situação de que o corpo e o movimento são os aspectos principais de investigação da área, e que nenhuma outra área que investigue cultura irá delimitar-se aos aspectos destes temas centrais.

Dessa forma, é importante enfatizar que, em nossa área, ao se investigar sobre a cultura, se pesquisa aquilo que se refere ao corpo e ao movimento humano, portanto "Cultura Corporal de Movimento". Assim, este termo foi sendo construído e utilizado na área da EF.

Pela própria biologia humana, os homens foram evoluindo e buscando recursos para sua sobrevivência e, com isso, seus movimentos corporais também foram sofrendo modificações e evoluções, a fim de suprirem suas necessidades. Os movimentos humanos foram especializando-se ao longo dos tempos para caçar, pescar, produzir a agricultura, surgindo novas e diversas possibilidades de movimentações, sendo assim produzidos dentro dos espaços dominados pelo homem. A comunicação, a religiosidade e a ludicidade também estavam presentes a partir do domínio corporal, surgindo então uma imensa diversidade de movimentos que, com o passar dos tempos, foram sendo reestruturados e ressignificados, constituindo-se em uma cultura corporal de movimento.

Para Carmo Jr. (2005), o corpo e a motricidade¹³ são complementos de um fenômeno universal, uma vez que o corpo não representa um fenômeno unicamente biológico, a motricidade é seu legado na confirmação de sua vitalidade, e o verdadeiro ser é corporal e motor. O autor também destaca que é necessária uma reflexão bastante ampla sobre corporeidade e motricidade, muito mais que referências a conceitos, pois corpo-motricidade deve ser visto como um elo legítimo do ser humano que se move diante do mundo, aí a "re-significação" da EF contemporânea de rever contextos.

Dentre as possibilidades de movimentos, muitos foram incorporados à EF em forma de conteúdos como o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a lutas; tais

¹³ Termo usado e defendido por Manuel Sérgio na obra "Motricidade Humana: um paradigma emergente" de 1995. O termo supõe que o homem deve ser entendido como corpo-alma-natureza-sociedade, tudo reunido em um *eu* singular e unificante. O autor também defende o termo como ciência a fim de romper com as evidências do senso comum na busca pela compreensão e explicação satisfatória da realidade, denominada motricidade humana.

conteúdos têm em comum a representação corporal com diferentes características, de acordo com o contexto cultural que estão inseridos.

Para Daolio (2004 apud DARIDO; RANGEL, 2008, p. 33), “a cultura é o principal conceito para a EF, porque todas as manifestações culturais humanas são geradas da dinâmica cultural.” Portanto, a EF deve relacionar a área de conhecimento (corpo e movimento), a fim de intervir, com sua ação pedagógica, no trato do ser humano, de acordo com suas manifestações culturais. Os conteúdos da EF são manifestações da linguagem corporal ou expressão corporal, ou seja, elementos que propiciam a cultura corporal, portanto, possibilitam a apropriação de várias formas de linguagem corporal na busca da formação do ser integral.

Numa abordagem semântica, há o discurso do corpo e há a linguagem do movimento na arte de jogar o jogo, dançar a dança, brincar o brinquedo. Não há idealismo ou formalismo que se sustente sem a unidade mítica e metafísica. E no ideal do rendimento e performance, higiene e saúde, beleza e perfeição muitos corpos e mentes formarão , numa legítima coerência entre conceito de corpo e movimento fora dos limites físicos e humanos (CARMO JR., 2005, p. 48).

Segundo o Coletivo de Autores (1992), os temas tratados na escola sobre a cultura corporal devem ser repletos de significados, de sentidos que possibilitem a compreensão das relações de interdependências que os temas tratados na EF têm com os problemas de ordem social, promovendo uma leitura da realidade na qual o aluno está inserido.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), a Educação Física é uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento, e a Educação Física escolar é um componente curricular que possibilita aos alunos a integração nesta cultura corporal de movimento, em que se formam cidadãos críticos, proporcionando conhecimento e uma leitura mais ampla de corpo, compreendendo-o sem fragmentá-lo.

Ainda segundo os PCN, a EF deve capacitar os alunos para que possam participar de atividades corporais dotados de atitudes respeitadas, dignas e solidárias. Os alunos, a partir das práticas de atividades da cultura corporal de movimento, devem ser capazes de valorizar, respeitar e desfrutar de todas as manifestações culturais, adotando hábitos saudáveis, relacionados com a própria saúde e a saúde coletiva. Também devem ser capazes de discernir criticamente sobre os padrões de beleza e saúde impostos pela mídia, além de atuarem na

sociedade a fim de reivindicar, organizar e interferir a favor de locais adequados para as práticas corporais, atividades físicas e de lazer.

A cultura corporal de movimento deve ser uma perspectiva que fundamenta as ações pedagógicas do professor de EF, e o que se estuda nesta área são conteúdos historicamente propostos, que valorizam as diferenças regionais. Portanto, “não só as regras, a técnica, a tática e o aprendizado desses conteúdos são o foco dos estudos, mas o contexto em que acontece sua prática” (DARIDO; RANGEL, 2008, p. 28).

Estimular o uso do corpo com os propósitos de fazer Educação Física na plenitude da sua referência cultural deverá ser um exercício de toda capacidade humana de intervir-interagir com o mundo e não somente no limite do exercício ginástico, esportivo, lúdico ou expressivo. Devemos sustentar a Educação Física como uma entidade cultural redescobrimo sua identidade antológica (CARMO JR. 2005, p. 151).

Para a EF são atribuídas evidências práticas e teóricas que conduzem o conteúdo motor humano e acrescentam ao indivíduo valores e comportamentos adequados. Sua identidade muitas vezes pode parecer ‘meros esforços musculares’, porém se afirma categoricamente que antes de educar o físico, no sentido literal da palavra, a EF busca um educar consciente do físico, atribuindo a ele significados existenciais.

[...] a área ultrapassa a idéia única de estar voltada apenas para o ensino do gesto motor correto. Muito mais que isso, cabe ao professor de Educação Física problematizar, interpretar, relacionar, compreender com seus alunos as amplas manifestações da cultura corporal, de tal forma que os alunos compreendam os sentidos e significados impregnados nas práticas corporais (DARIDO, 2001, p. 20).

Carmo Jr. (2005) defende que a EF deveria ser mais que os discursos de vício cultural que a reduzem como disciplina e profissão; para o autor, a EF deveria ser entendida e devidamente credenciada a fim de relacionar-se com os seres e com o ser, com objetivo de capacitar o homem para que ele possa explorar a vida como ela é. Neste sentido, de exploração da realidade, entende-se que o Brasil possui uma diversidade cultural bastante ampla e apresenta na dança uma das suas mais variadas e significativas diferenças culturais, pois a dança é um fenômeno social, uma manifestação cultural, presente no universo cultural, carregada de valores sociais (SBORQUIA, 2006).

Com base no contexto social e cultural, é pertinente afirmar que existe um amplo acervo cultural relacionado à dança que pode ser desenvolvido na escola, cujas possibilidades devem ser consideradas enquanto conhecimento e aprendizagem, especificamente nas aulas de EF.

A dança é um dos fenômenos sociais engendrados pelo homem, construindo-se numa forma de cultura, que pode, por exemplo, nos contar através dos seus movimentos muito da história de um povo. No processo de aquisição e produção de conhecimentos pelo homem, processo este que se concebe devido às relações sociais existentes, tem sido basicamente a Educação veículo pelo qual o movimento histórico-cultural da humanidade prossegue e se legitima de geração em geração (SARAIVA KUNZ et al., 1998, p. 22).

Desse modo, a dança vem integrar os conteúdos da cultura corporal, com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento do aluno, em seus aspectos psicomotor, cognitivo, afetivo e social, aprofundando o desenvolvimento corporal de forma mais significativa e expressiva, e contribuindo para despertar sua identidade social, bem como cooperar para o resgate da cultura brasileira.

CAPÍTULO 2

DANÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA

Dança, uma das raras atividades humanas em que o homem se encontra totalmente engajado: corpo, espírito e coração.

(Béjart apud GARAUDY, 1980 p. 9)

2.1 MANIFESTAÇÕES DA DANÇA AO LONGO DOS TEMPOS

De todas as artes, a dança é a única que dispensa materiais e ferramentas, depende só do corpo. Por isso dizem-na a mais antiga, aquela que se carrega dentro de si desde os tempos imemoriais (PORTINARI, 1989).

O homem, ser social e religioso, sempre sentiu a necessidade de se comunicar com seus pares e com os poderes sobrenaturais. Assim, antes de dominar a linguagem, o meio para comunicar notícias, ideias e sentimentos foi o próprio corpo. A dança é fruto da expressão do homem, o qual, por intermédio da pantomima e da mímica mais primitiva, iniciou o processo de comunicação com seus semelhantes, com a natureza e com as divindades.

Portanto, os primeiros movimentos corporais passaram a ter significados importantes, que se transformaram em ritos ancestrais atrelados às crenças e à religiosidade dos povos e tribos mais antigas. Segundo Mendes (1985), os primeiros registros que se tem sobre dança datam do período paleolítico superior, quando o homem tinha como preocupação principal a caça, o cultivo de alimentos e a luta pela sobrevivência. Assim, a dança passava a imitar o trovão, evocar os ventos, imitar as fases da lua, os animais, a fim de atraí-los ao perímetro de tiro, com base na ideia de que semelhante atrai semelhante (OSSONA, 1998).

Como uma das mais antigas formas de expressão artística, a dança cumpriu papel respeitável no desenvolvimento das civilizações, algumas vezes como instrumento de crenças míticas e mágicas, outras como expressão dos costumes, saberes e preocupações de determinadas sociedades e, por fim, como forma de diversão para os mais variados tipos de indivíduos e classes sociais. Com o passar dos tempos, aos poucos a dança foi se desligando da significação ritualística e religiosa primitiva para desempenhar um papel lúdico e estético, aprimorada nas diversas sociedades como manifestação coletiva, de caráter festivo, expressivo, popular e folclórico. Ainda, como um vértice para ações estéticas, artísticas e teatrais, como o balé, que conseguiu diferenciar claramente as ações entre bailarinos e expectadores (MENDES, 1985).

No século IV, a dança passou a ser rejeitada na sociedade e foi condenada pela igreja católica, ocasionando severos castigos anunciados àqueles que

ousassem dançar. Mesmo assim, muitos povos permaneceram a dançar em suas manifestações cotidianas, a exemplo dos camponeses, que dançavam em rituais festivos e, por isso, eram considerados pagãos (PORTINARI, 1989).

A dança não é apenas um resultado artístico e religioso das progressivas mudanças históricas das mais diversas civilizações, mas deve ser entendida como identidade cultural e expressiva de cada povo, que permite ao homem afirmar-se como membro de uma sociedade.

As danças, em todas as épocas da história e/ou espaço geográfico, para todos os povos é representação de suas manifestações, de seus 'estados de espírito', permeios de emoções, de expressão e comunicação do ser e de suas características culturais (NANNI, 2001, p. 7).

A dança acompanhou o processo constante das mudanças históricas da civilização, configurando-se um patrimônio cultural herdado que não se limitou em repetir formas tradicionais e acadêmicas, mas ousou, explorou formas, contatos, padrões e movimentos, que permitiu a esta forma de expressão não verbal, corporal, artística e cultural a não estagnação. A dança, portanto, transformou-se de acordo com as ideias e necessidades de cada tempo e lugar, incorporando novas técnicas, novas possibilidades, novos ritmos, novos visuais, novas expressões e diversas linguagens (MENDES, 1985).

Nas culturas antigas¹⁴, em que as nações iam se diferenciando em culturas e a sociedade separada em classes¹⁵, a dança permitia princípios e efeitos distintos. A dança era realizada por especialistas e dedicada aos iniciados, e os espetáculos exclusivos às classes dirigentes. O povo, por sua vez, só tinha acesso quando as classes dominantes achavam conveniente (OSSONA, 1988).

Na Índia, as mulheres dançarinas eram consideradas sagradas, pertencentes a uma classe com privilégios e liberdades; *devadasis*¹⁶ era o nome que recebiam. Dançavam em templos, com cargos hereditários que existem até os dias atuais. Na China, a dança pregava filosofia e moral, era um instrumento do governo e da religião que, paulatinamente, demonstrava ao povo que deveriam manter sua

¹⁴ Termo utilizado por Ossona (1988, p. 47).

¹⁵ Classes de dirigentes e dirigidos. A classe dos dirigentes é integrada por três castas: os governantes, os sacerdotes e os guerreiros; as três castas utilizavam a dança como instrumento para preencher sua função. (OSSONA, op.cit. 47).

¹⁶ Serva de Deus; uma devadasi podia ser consagrada a um templo ou a um deus, além de dançar deveria cuidar de lugares sagrados, limpar os utensílios utilizados pelos sacerdotes, levar os panos sagrados e manter o fogo. Cargo remunerado e hereditário. (OSSONA, op.cit., p. 48)

submissão aos soberanos; ensinava ao espectador a amar o bom e o belo. No Japão, a dança era reconhecida como vínculo entre o homem e os deuses, sendo criada pelos sacerdotes¹⁷ para expressar os mandamentos dos deuses e fortalecer as preces dos crentes. No Egito, dançarinos eram integrantes de uma classe especial que divertiam as classes poderosas, que sentia grande atração pelos espetáculos mímicos; para eles, a dança e os balés significavam uma necessidade pelo fato de não haver outros tipos de representações de artes dramáticas, tal como possuíam os gregos (OSSONA, 1988).

Na Grécia, durante o período helenístico e greco-romano, já existia o profissionalismo em dança, porém não era uma ocupação estimada. A dança possuía caráter educativo, pois os gregos sempre buscavam a harmonia entre corpo e espírito, conexo a estruturas físicas fortes e belas, fator primordial da educação grega, que se conseguia através dos esportes, das artes e das danças. A dança que deveria atingir os objetivos gregos, cultivando-se a disciplina e a harmonia das formas, era oferecida desde a infância até a idade adulta.

Segundo Hanna (1999), ontologicamente, as pessoas descobrem e dominam seus corpos no tempo, no espaço e em padrões de esforços que, por meio da visão de movimentos, travam as relações. O poder da dança em comover e persuadir é reconhecido na teoria da história ocidental. “Aristóteles reconhecia o potencial das artes (o teatro grego incluía a dança) de despertar, e temia que ela pudesse subverter o Estado e a Religião” (HANNA, 1999, p. 46).

Com a decadência grega e o domínio romano houve o declínio da dança, que começou a fazer parte apenas de rituais religiosos. Os romanos passaram a contratar dançarinos gregos para ensinar, e a dança romana não passava de repetições de movimentos alheios, pantomimas criadas por outros povos. Deste modo, o povo romano pouco contribuiu para sua identidade cultural com a dança, uma vez que ele tinha uma visão totalmente fragmentada que dividia o homem em corpo-mente-alma (SBORQUIA, 2002).

Nos primeiros anos da dominação romana, as danças representadas em Bizâncio eram muito numerosas e variadas; cada aldeia possuía uma dança com índole patriótica e privada, executadas em festas e cerimônias religiosas. Nascia o

¹⁷ Os sacerdotes ainda hoje representam estas danças, e a eles é dado o nome de *miko*: “foram os primeiros dançarinos do Japão; suas danças não eram apenas um chamado aos deuses, mas os dançarinos eram por elas tomados, suscetíveis de divina possessão” (OSSONA, 1988, p. 52).

espírito competitivo e, com o passar do tempo, a dança na Bizantina ia degradando-se: “as danças devotas das mulheres nuas transforma-se em grosseiro exibicionismo; levantam-se protestos contra as dançarinas dissolutas que entretêm o povo com seus indecentes movimentos” (OSSONA, 1988, p. 61). O povo se via apaixonado com os espetáculos sangrentos do circo.

Na Idade Média, época de expansão do cristianismo, percebia-se que a dança ainda possuía escasso campo de reconhecimento como manifestação ritualística social, pois toda manifestação corporal para o cristianismo era vista como pecaminosa, assim como seus registros. Havia, então, o clima de proibições eclesiásticas e instabilidades. Entretanto, a Igreja não conseguia proibir todas as manifestações de dança, e começava a dar um ar de misticismos às danças ditas pagãs (TADRA, 2009), permitindo se dançar apenas as formas que se relacionassem aos cultos religiosos.

Com o Renascimento, as danças passaram a ser encenadas nos palácios e ostentavam a riqueza e o poder. Apareceram, então, os mestres da dança com grande prestígio social e, por seu intermédio, a dança baixa (deslizada) do período anterior dava lugar às danças menos majestosas (danças de salto), tomadas da dança camponesa (OSSONA, 1988). A dança se definiria de acordo com os moldes da renascença, que procurava o conhecimento racional das coisas e dos homens.

As danças que nascem de manifestações populares, livremente improvisadas ao som de instrumentos rústicos, são “adaptadas” ao gosto e refinamento dos nobres da corte, com suas pesadas vestimentas, perucas e para execução em recintos fechados. Como eram vistas de cima (das galerias dos palácios), os coreógrafos esmeravam-se em intrincados desenhos geométricos, privilegiando a horizontalidade (base danse) (WOSNIAK, 2006 apud TADRA et.al. 2009, p. 25).

As danças da corte passaram a ter seus próprios passos, suas figuras e regras, surgindo o termo *balletto*, gênero que ainda não seria definido por completo. Com o passar dos anos, a dança passou a ser codificada, até poder ser estudada separadamente, na plenitude de seus passos, de acordo com a criatividade do coreógrafo.

O casamento da rainha italiana Catarina de Médicis com o duque de Órleans¹⁸ aproximou as culturas italiana e francesa, deslocando o centro de expansão do balé da Itália para a França. Surgiu, assim, a dança como espetáculo

¹⁸ Futuro rei Henrique II da França.

artístico, mas foi no reinado de Luís XIV que grandes mudanças ocorreram, impondo novas características técnicas. Luís XIV, além de grande apreciador, era um exímio bailarino, que aos 15 anos de idade teve o seu epíteto de “Rei Sol” no “*Balé de La Nuit*”, em 1653 interpretando o papel de Sol (SAMPAIO, 1999, p. 47).

Luis XIV criou a Academia Real de Música e Dança, com o objetivo de profissionalizar a dança e a música. Com a mudança das apresentações para palcos elevados, foram necessárias mudanças fundamentais na técnica de dança, possibilitando ao balé codificação própria e universal, o *en dehors*¹⁹.

Com a Revolução Francesa, o balé tornou-se mais independente da corte, buscando maior simplicidade dos gestos, expressando mais a dramaticidade com o uso dos temas. Com o Romantismo, surgiu a sapatilha de pontas²⁰, dando ao balé um tom de surrealismo, em que a protagonista sempre interpretava papéis, doces, frágeis e delicados. Maria Taglione foi a primeira bailarina a realizar performance nas sapatilhas de pontas. É importante destacar que os temas dos ballés românticos eram inspirados em contos, estórias de fadas, bruxos e feiticeiros. Grandes nomes marcaram este período histórico da dança, como *Noverre, Lully, Beauchamps, Dupré, Pettipá, Diaghilev* e outros.

Com a entrada na era moderna, o balé romântico se desgastou e a dança passou por mudanças que possibilitaram mais liberdade de movimentos. A revolução na dança aconteceu no fim do século XIX, e o bailado francês, dominado por bailarinos (as), perdeu seu prestígio. O público acolhia, portanto, com entusiasmo espetáculos novos, mesmo que nada tivessem a ver com a dança clássica. Ao contrário da verticalidade do balé clássico, o contexto da dança moderna é executar os movimentos no solo, com os pés descalços e com maiores possibilidades de flexibilidade do tronco; “a dança moderna, que nasce neste contexto, tem por projeto recuperar a relação do homem com seu corpo e do seu corpo com o mundo” (WOSNIAK, 2006 apud TADRA et al., 2009, p. 33).

¹⁹ Uma das bases do balé, que significa “para fora”, é uma designação para que as pernas permaneçam rodadas para fora desde a articulação coxo-femural. Esta posição permite maior liberdade dos movimentos dos membros inferiores do que a posição contrária “*en dedans*”, que significa “para dentro”. O *en dehors*, além de dar maior estabilidade aos bailarinos, dá a impressão dos mesmos sempre estarem voltados de frente para a nobre platéia.

²⁰ Acessório eternizado pela bailarina Maria Taglioni e símbolo das bailarinas clássicas, leve e flexível, feitas artesanalmente, com a ponta reta e reforçada por camadas de cola e tecido (antes eram feitas de gesso), apresentam fitas que se entrelaçam à volta do tornozelo e que possibilitam a bailarina ficar na ponta dos dedos.

Por volta de 1900, Isadora Duncan deixou a América para se instalar na França, onde seduziu o público com novas interpretações: praticamente sem formação, descalça, sem espartilho, vestia somente uma túnica que acompanhava as formas de seu corpo em movimento. Duncan era uma solista que queria se expressar livremente através dos seus movimentos corporais, sem medo das técnicas e das convenções.

Esta experiência destacou-se na dança com a aparição do expressionismo²¹, que surgiu depois da Primeira Guerra Mundial, e que tinha como figura principal Rudolf Laban, com um paralelo de Jacques Dalcroze. Laban é considerado o grande precursor da dança moderna liberta da música e do teatro; estudou as ações humanas, dividiu as pessoas em três grupos, analisou os esquemas humanos de movimento, classificou toda uma gama de energia que cabe entre a máxima tensão e total relaxação, desenvolveu escalas harmônicas de movimento espacial denominando este método de *corêutica*, estudou as leis da gravidade, chamando o estudo de *eucinêutica*, e, finalmente, baseando-se em todos os seus estudos, desenvolveu seu método com conotações próprias, o que denominou *cinetografia* (OSSONA, 1988, p. 75).

Seria impossível falar em dança moderna sem ressaltar Duncan, Laban e Dalcroze; no entanto, outras figuras importantes estão entre os pioneiros do movimento, a exemplo dos norte-americanos Loie Fuller e Ruth St. Denis. Em Nova Iorque, em 1922, muitos antigos alunos de Deni-shawn desenvolveram estilos mais pessoais do que os que haviam aprendido. Muitos desses discípulos, entre os quais Martha Graham e Doris Humphrey, com seu par Charles Weidman, formaram suas próprias companhias de dança. Mary Wigman (aluna mais destacada de Laban e Dalcroze) foi a primeira grande bailarina da Europa (MEDOVA, 1998).

Os atuais trabalhos de dança contemporânea não dão tanta importância ao belo, às formas, às histórias e às expressões, como acontece nas obras de *balé* clássico.

Segundo Faro (2004, p. 124),

A dança contemporânea é tudo aquilo que se faz hoje dentro desta arte. Não importam o estilo, a procedência, os objetivos nem sua forma. É tudo aquilo que é feito em nosso tempo, por artistas que nele vivem. [...] Para ser

²¹ Expressionismo, movimento artístico de vanguarda que surgiu na primeira década do século 20, manifestou-se basicamente em três vertentes artísticas: a pintura, a literatura e o teatro.

contemporâneo, não se precisa forçosamente buscar estradas até então impenetradas. A dança, como arte ou diversão, já se diversificou de tal forma que sua contemporaneidade implica hoje, mas necessariamente o novo.

Muitas coreografias e produções contemporâneas exploram o movimento pelo movimento e retratam o cotidiano das pessoas, o ser simples, a modernidade, as evoluções, o homem e o poder do movimento e suas formas. O contemporâneo é alvo de inúmeras transformações, pesquisas contínuas, criações de novos estilos e de novas técnicas.

Considerando as situações históricas da dança como cultura, ritual de socialização, processo de desenvolvimento, criatividade, forma de expressão e comunicação não verbal, cada uma das manifestações em dança expressa um significado, compreende um sentido, expressa uma cultura ou formas particulares de se dançar. Como já foi apontado, cada manifestação de dança esteve pautada aos acontecimentos e pensamentos da época correspondentes. Mas afinal, o que pode ser considerado dança hoje em dia? Quais os conceitos, características, definições? Compreende-se a necessidade de abrir um tópico para discussões pertinentes aos conceitos e características de dança.

2.2 CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS DA DANÇA

sendo a dança fruto das necessidades de expressão do homem, como afirma Faro (2004), quando se menciona o termo 'dança', cada pessoa pode atribuir a ele um valor, um conceito ou uma característica específica, pois o mesmo acaba abrangendo um universo bastante amplo.

Quando a dança é pensada, ela apresenta uma forma, um padrão que pode ser classificado em quatro formas distintas: *étnica, folclórica, social e teatral*, que historicamente descendem uma da outra.

As danças étnicas são manifestações expressivas dos povos, cujas características principais distinguem uma nação ou religião. Como por exemplo, a *tarantela*, na Itália, a *valsa*, em Viena (Áustria), o *tango*, na Argentina, o *samba*, no Brasil, as danças latinas como a *rumba*, a *salsa*, e o *chá-chá-chá* (DARIDO;

RANGEL, 2008). Essas danças são difundidas em outras nações e podem ser praticadas por outros povos que não os de sua origem. Porém, é importante ressaltar que as danças étnicas são consideradas como identidade nacional, e apesar de serem conhecidas mundialmente (como o samba e o tango), cada uma delas se desenvolveu como parte dos costumes e tradições de um povo.

As danças folclóricas são aquelas que abordam os costumes e tradições dos povos de uma mesma nação. Geralmente não são compostas para serem desenvolvidas em palco e sim em festas, eventos populares, festas típicas e épocas festivas. Vêm do povo e são transmitidas de geração a geração, e estão ligadas a determinados momentos da vida dos povos. Embora as danças folclóricas sejam preservadas pela repetição, gradualmente vão sendo transformadas com o tempo. São as danças que festejam a boa colheita, exaltam passagens importantes como as estações do ano, matrimônio, nascimento e morte.

No Brasil, as danças folclóricas são bastante ricas e, ao mesmo tempo, segundo Faro (2004), são pouco exploradas. De acordo com especialistas, o folclore brasileiro divide-se em dois grupos principais: *o urbano* – parte integrante da vida da população citadina e que está localizada principalmente na região Norte e Nordeste; *o rural* – que se localiza na maior parte do Sul e Centro-Oeste, mas que se desenvolve principalmente nos vilarejos e zonas rurais, fora do alcance dos grandes centros urbanos (FARO, 2004, p. 25).

Podem-se citar como exemplos de danças folclóricas *a quadrilha, as rancheiras, o maxixe, o maracatu*, entre tantas outras manifestações que são a pura exaltação dos costumes regionais do povo brasileiro.

As danças sociais ou de salão resultam da evolução da própria dança que seguiu o seguinte trajeto: o templo, a aldeia, a igreja, a praça, o salão e o palco. O salão inclui todas as danças que passaram a fazer parte da vida social dos nobres europeus da Idade Média em diante. Com a transferência de locais onde as danças eram realizadas, também houve uma distinção bastante acentuada entre as danças encenadas pela população menos favorecida e pela nobreza, que, por sua vez, utilizava a dança e não a relacionava a um evento distinto, como acontecia nas classes baixas. Os nobres consideravam-na como pura diversão. As danças de salão surgiram entre a nobreza europeia, porém são descendentes diretas das danças populares (FARO, 2004, p. 30, 31).

Os minuetos, as mazurcas, as valsas e as polcas são alguns dos registros das danças de salão das épocas da corte. Ao se pensar no mundo contemporâneo, pode-se indicar como danças de salão aquelas praticadas socialmente em festas e danceterias, como o forró, o axé, pagode e até o funk, denominadas pelos próprios gêneros musicais (DARIDO; RANGEL, 2008).

Pode-se também dizer que as danças de salão – sociais – são representações do povo e que, em sua maioria, representam uma moda passageira, ligada a determinada época de sucesso. No início do século XIX, por exemplo, as pessoas consideravam a valsa como sendo deselegante, em virtude de que exigia maior contato entre os pares. Hoje pode-se dizer que a lambada está fora de moda e que o funk é a nova sensação, até que surja um novo estilo para se dançar.

A dança teatral ou artística iniciou sua trajetória no século XVII, quando Luis XIV fundou a Academia Nacional da Dança, em 1661 (ainda em pleno funcionamento); porém, nos dias atuais ela é conhecida como a Escola da Ópera de Paris. Desde então, na França ocorre ininterruptamente a sucessão de professores e bailarinos “A dança teatral nasce como privilégio de uma nobreza vazia e fútil, que encontrava nos faustosos espetáculos uma forma de preencher o vácuo de sua existência”. (FARO, 2004 p. 32). .

O ballet Comic de La Reine, de Beaujoieux, foi a primeira montagem profissional do gênero, que, a partir do reinado de Luis XIV, ganhou maiores incrementos e transformou-se em espetáculo artístico. As danças artísticas ou teatrais têm como objetivo principal o entretenimento, ou seja, são encenadas com este objetivo, e os bailarinos são preparados com técnica previamente codificada e demonstram grande prazer em mostrar performances, técnicas, coreografias e espetáculos.

Entre as formas de dança teatral estão o balé clássico, a dança contemporânea, a dança moderna, o sapateado, os musicais, o jazz, entre tantas outras. É importante enfatizar que, atualmente, muitas danças folclóricas e étnicas são encenadas em palcos como espetáculo artístico, portanto, passam a ser classificadas como danças teatrais, pois o objetivo passa a ser a preparação cênica que entretém o público.

A história mostra que o progresso técnico, social e cultural caminha de mãos dadas com a dança; assim, suas inúmeras possibilidades e combinações não

poderiam ficar de fora da escola, como forma de movimento e, principalmente, como forma de conhecimento.

Existem diferentes estilos de dança presentes na sociedade: a dança do lazer, as coreografias dos grupos musicais, as danças de salão, das casas noturnas, as danças do carnaval, as danças vinculadas na mídia televisiva, assim como todas as artísticas e performáticas. As categorias descritas acima, embora de maneira resumida, servem como diretrizes para uma escolha propícia e diversificada que venha a compor os conteúdos desenvolvidos na escola.

No entanto, enfatiza Marques (2007), não faz sentido o professor propor algum desses estilos de dança na escola sem levar em consideração a quem ele está ensinando, sem estar atento aos aspectos sociais, cognitivos e motores dos alunos. Além do mais:

Os alunos na sala de aula têm seus próprios repertórios de dança, suas escolhas pessoais de movimento para improvisar e criar, assim como formas diferentes de apreciar danças trabalhadas em sala de aula ou sociedade. Para que possamos fazer escolhas significativas para nossos alunos e para a sociedade, seria interessante levarmos em consideração o contexto dos alunos. [...] Estes contextos nos dão elementos para a escolha de conteúdos (MARQUES, 2007, p. 32).

Acredita-se que os apontamentos da referida autora devem ser considerados, pois se o professor ficar atento aos contextos onde seus alunos estiverem inseridos, conseguirá trabalhar de forma dialógica com os pressupostos escolares e sociais. Nessa direção será ser um criador, articulador e interlocutor entre os contextos sociais e os conteúdos dançados, proporcionando-se, então, conexões reflexivas entre os conteúdos de dança, as representações sociais dos alunos sobre diversos estilos de dança e o conhecimento da área propriamente dito.

Dessa forma, muitos autores e educadores dedicam-se a estudar, conceituar e classificar a dança no processo de ensino formal, e a dança na escola passa então a ser denominada dança-educação.

2.3 A ESCOLARIZAÇÃO DA DANÇA E SUAS RELAÇÕES ENQUANTO COMPONENTE DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO

Durante os anos escolares as crianças de nosso tempo não aprendem a apreciar o movimento. Apenas sabem o quanto de sua felicidade futura depende de uma vida de movimento intenso (LABAN, 1990, p.14).

Neste momento, compartilham-se as ideias de alguns autores que visualizam no ensinamento da dança um potencial de desenvolvimento humano que não pode ser deixado fora da escola. Em seguida, busca-se identificar a dança na escola como conteúdo da EF diante dos aspectos da cultura corporal de movimento, levando-se em consideração os documentos legais que subsidiam a área de conhecimento da Educação Física e da Arte.

Segundo Marques (2001), o bailarino e coreógrafo Rudolf Laban foi o grande revolucionário da dança no contexto da educação, pois trouxe para ela referenciais corporais que a instrumentalizaram e ainda instrumentam o processo de criação menos espontaneísta e mais consciente. Seu discurso é baseado na filosofia da dança moderna do início do século, quando John Dewey²² difundia as ideias da Escola Nova, na Inglaterra.

As propostas educacionais de Laban tinham como base a preocupação de desenvolver potencialmente as capacidades de criação e expressão do homem, permitindo um diálogo entre o conhecimento intelectual e as potencialidades criativas, através da dança.

Laban utilizou amplamente o binômio “dança educativa”²³ quando divulgou seu trabalho educacional na Inglaterra, com intuito de contrapor as ideias formais de dança na época, como o balé clássico (MARQUES, 2001). Para Laban, a dança possibilita a “expressão na riqueza das formas do movimento liberado, nos gestos, nos passos, como aqueles que o homem contemporâneo utiliza em sua vida cotidiana” (LABAN, 1990, p. 14).

²² O filósofo John Dewey foi um pedagogo americano que contribuiu intensamente para a divulgação dos princípios do que se chamou de *Escola Nova*, cuja finalidade é proporcionar à criança condições para que resolva por si própria os seus problemas, e não as tradicionais ideias de formar a criança de acordo com modelos prévios. Disponível em: <[www.pt.wikipedia.org/John Dewey](http://www.pt.wikipedia.org/John_Dewey)>.

²³ Termo utilizado na publicação de Laban de 1948, “Modern Educational Dance”.

No vasto trabalho de análise do movimento²⁴, Laban cria uma nova técnica que revoluciona o mundo da dança e da educação, a chamada 'dança livre', que foi aplicada à dança moderna com o propósito de promover o domínio do movimento em todos os aspectos, corporal e mental.

O idealizador da nova técnica enfatiza que a dança na educação é variada, já que o "impulso inato das crianças ao realizar movimentos similares aos da dança é uma forma inconsciente de descarga, que reforça suas faculdades naturais de expressão" (LABAN, 1990,, p. 18). Dessa forma, cabe à escola fazer com que a criança tome consciência deste impulso, com objetivo de que ele venha a ser governado por ela.

Em sua obra *Dança Educativa Moderna*, Laban (1990) enfatiza que, na escola, o que se fomenta na educação artística não é desenvolver o potencial criativo do aluno em execuções de danças sensacionais, mas, sim, procurar o efeito benéfico que a atividade criativa da dança tem sobre o aluno. Outra tarefa da educação, destacada na obra, é referente à preservação da espontaneidade do movimento inerente às crianças até que elas cheguem à idade adulta.

Neste sentido, segundo Laban (1990, p. 18), a escola tem dois objetivos:

[...] ajudar na expressão criativa das crianças, representando danças adequadas aos seus dons naturais e ao grau de seu desenvolvimento; outro é cultivar a capacidade de tomar parte na unidade superior das danças coletivas dirigidas pelo professor.

Marques (2001) ressalta que ainda hoje é comum se surpreender quando a dança é associada por jovens e professores ao balé clássico, mesmo por aqueles que nunca assistiram a um espetáculo desse tipo. Portanto, faz-se necessário propor uma revalorização da educação em dança, a fim de se ampliar os conteúdos propostos em uma visão que vai além do aprendizado da técnica.

A educação em dança que se cultua hoje onde reina o balé clássico, ao contrário disto, nos lembra, recorda, revive como educar (treinar) um corpo para o melhor desempenho artístico dentro dos padrões da arte da dança (MARQUES, 2001, p.70).

Scarpato (2001) enfatiza que a dança na escola deve alijar a execução de movimentos técnicos, corretos e perfeitos, para excluir o sentido de competitividade

²⁴ Ver obras de Rudolf Laban dos anos de 1947,1966,1978 e 1985.

entre os alunos. A autora sugere que se deve partir do pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno, cujo objetivo é de se formar opinião crítica, um cidadão ativo, participativo e responsável, capaz de se expressar em várias linguagens, entre as quais a expressividade em termos de movimento.

Marques (2007) aponta algumas críticas no modo como os professores veem a dança; enfatiza que é muito comum se ouvir discursos de professores que desvalorizam o trabalho corporal e artístico da dança, com o pensamento de que 'a dança é boa para relaxar', 'para soltar as emoções' ou 'conter a agressividade'; ou seja, a dança passa a ser pensada na escola como uma forma estratégica de se 'prevenir problemas'. Destaca ainda que a escola pode, sim, utilizar a dança como prevenção, porém cabe a esta construir conhecimentos através da dança, ou seja, fornecer subsídios para a sistematização e apropriação crítica dos conteúdos específicos da área e da sociedade.

É assim que a dança na escola se torna distinta de um baile de carnaval ou de um ritual catártico: o corpo que dança e o corpo na dança tornam-se forma de conhecimento sistematizado e transformador (MARQUES, 2007, p. 25).

O uso da dança na escola vai muito além das vivências corporais e o objetivo de diminuir as tensões do processo intelectual excessivo. Não se pode mais significar o corpo das crianças somente como um apanhado de articulações e músculos, um esqueleto a ser treinado pela repetição. É preciso ressignificar os conteúdos escolares, com o objetivo de que estes tornem-se mais prazerosos e expressivos. A dança, conforme providencia o trabalho corporal, possibilita ao aluno o questionamento crítico, e este, por sua vez, busca entender as relações que perpassam suas experiências de vida, tornando-se mais espontâneo e expressando-se de modo mais natural.

Com base nas propostas de Laban (1990) e nas prudentes ênfases de Marques (2007), verifica-se a necessidade de ampliar os conceitos de dança para a sociedade em geral, portanto que se comece na escola a quebrar paradigmas e apresentar a dança como forma de autoconhecimento e não como técnica acabada. A dança é a arte de expressar, através dos movimentos corporais ritmados,

situações imaginárias ou acontecimentos reais; é uma forma de conhecimento, de comunicação e de expressão não verbal.

Segundo Darido e Rangel (2008, p. 201-202), a dança, como um conteúdo da cultura corporal de movimento, possui diferentes objetivos, que variam de acordo com o contexto no qual está inserida. As autoras evidenciam alguns objetivos importantes para que a dança seja desenvolvida como um conteúdo da Educação Física escolar. São eles:

- possibilitar a exploração da criatividade através da descoberta e da busca de novas formas de movimentação corporal;
- viabilizar a educação rítmica, pela diversificação na dinâmica das ações motoras e por utilizar a música, a percussão, o canto e outros recursos como instrumentos para aumentar a motivação;
- canalizar para a expressividade, por refletir sentimentos, pensamentos e emoções;
- ampliar o vocabulário e o senso perceptivo;
- ampliar os horizontes e formar pensamentos críticos, conduzindo a participação, compreensão, desfrute e reconstrução das atuais conjunturas das artes e também das condições de cidadania;
- levar à apreciação e valorização artísticas, dando ênfase às contribuições culturais e históricas contidas nos trabalhos de dança.

Alguns apontamentos são pertinentes em relação ao trato dos PCN em relação à dança; percebe-se que ora o documento trata a dança como conteúdo da cultura corporal, ora como uma atividade rítmica. Os PCN afirmam que a EF trata de um conhecimento denominado cultura corporal de movimento e incluem a dança como um dos temas a serem trabalhados, porém o documento se refere à dança na EF como “Atividades Rítmicas e Expressivas” e não como ‘dança’, como se pode observar:

Aqui são incluídas as manifestações da cultura corporal que têm como características a intenção de expressão e comunicação por meio dos gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal. Trata-se, principalmente, das atividades rítmicas como a dança ou jogos musicais (BRASIL, 1998, p. 19).

O texto do documento traz que, no bloco das Atividades Rítmicas e Expressivas, o professor poderá trabalhar com as manifestações da cultura corporal de movimento em conteúdos que valorizem a expressão por meio da música, ritmos e sons. (BRASIL, 1998). O trabalho sugerido seria específico, com brinquedos cantados, danças e mímicas.

Outra situação que pode ser questionada neste documento, especificamente para as séries iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclo), é a situação de que as Atividades Rítmicas e Expressivas vêm a complementar o bloco de atividades em “Dança”, que faz parte do documento da disciplina de Artes. O documento demonstra que os conteúdos de dança estão mais bem sistematizados para serem trabalhados na disciplina de Artes e no texto que se refere à Educação Física destaca:

O professor encontrará, naquele documento (ref. a arte) mais subsídios para desenvolver um trabalho de dança, no que tange aos aspectos criativos e à concepção da dança como linguagem artística (Ibidem, p. 51).

No documento de Artes, a dança é a possibilidade de expressão e comunicação humana que viabiliza o diálogo verbal e corporal, comunicação entre as pessoas, expressão individual e coletiva, além de proporcionar o autoconhecimento. Sua atividade na escola desenvolve a capacidade de movimento da criança, fazendo com que ela entenda como é o funcionamento de seu corpo. Arelada a esta movimentação corporal está presente a expressividade, a sensibilidade, a inteligência e a autonomia (BRASIL, 1997, p. 67).

A dança é uma forma de integração e expressão tanto individual quanto coletiva, em que o aluno exercita a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade. A dança é também uma fonte de comunicação e de criação informada nas culturas. Como atividade lúdica, a dança permite a experimentação, a criação, no exercício da espontaneidade. Contribui também para o desenvolvimento da criança no que se refere à consciência e à construção de sua imagem corporal, aspectos que são fundamentais para seu crescimento individual e sua consciência social (Ibidem, p. 58).

No documento é possível encontrar apontamentos que se referem ao estímulo do aluno para os relacionamentos estéticos, nas diversas situações pessoais e interações com o mundo, a apreciação em dança, que desenvolve a capacidade de sensibilizar o aluno para as questões corporais e suas percepções com o mundo, a partir da sua compreensão, expressividade, individualidade e qualidade estética.

Improvisações em dança darão a oportunidade à criança de experimentar a plasticidade do seu corpo, de exercitar as potencialidades motoras e expressivas ao se relacionar com os outros. Nessa interação poderá reconhecer semelhanças e contrastes, buscando compreender e coordenar

as diversas expressões e habilidades com respeito e cooperação (BRASIL, 1997, p. 69).

Sobre a divisão da dança entre as disciplinas de Artes e Educação Física, Sborquia (2002) ressalta que ambas as áreas possuem condições de trabalhar a dança com qualidade na escola sem que haja colisão. Nas Artes a dança pode ser tratada em seu conhecimento e características artísticas, ao passo que a Educação Física irá tratar a dança como conteúdo da cultura corporal de movimento. Ambas possuem a dança como objeto de estudo; porém com enfoques diferentes e que podem ser trabalhados no contexto escolar em caráter interdisciplinar. Entretanto, observa-se que um vazio ainda existe e dificulta um diálogo rico acerca da dança-educação.²⁵

Como afirma Barreto (2005, p. 117):

a dança pode contribuir para a área de Educação Física na medida em que, através da experiência artística e da apreciação, estimula nos indivíduos os exercícios da imaginação e da criação de formas expressivas, despertando a consciência estética, como um conjunto de atitudes mais equilibradas diante do mundo. Por outro lado, a Educação Física também pode contribuir de forma relevante para a área de dança, ampliando discussões sobre a corporeidade e a motricidade humana que atribuem ao corpo que dança um sentido muito maior do que lhe foi concedido por muito tempo, no contexto das práticas tradicionais que privaram estes corpos da sua própria identidade e expressividade.

Outro impasse que pode ser observado em relação à dança na escola se dá a respeito da nomenclatura utilizada para denominar este trabalho no cotidiano escolar; nomes que, segundo Marques (1997), servem para mascarar o trabalho da dança na escola. A autora questiona sobre a denominação para a dança na escola: Expressão Corporal? Dança Educativa? Educação pelo/do/no movimento?

De acordo com os PCN, na EF a nomenclatura é “Atividades Rítmicas e Expressivas”, porém, contraditoriamente, o que faz parte da cultura corporal, segundo o mesmo documento, é a “dança”. Todavia, faz-se uma leitura de que esta nomenclatura é utilizada para distinguir o conteúdo aplicado na disciplina de Artes.

Ecletismos à parte, alguns aspectos são muito significativos na proposta. O documento aborda a possibilidade de o aluno conhecer, através da dança e

²⁵ Muito se discute na escola “em que disciplina a dança seria ensinada? Arte? EF? Em uma disciplina dedicada exclusivamente à dança? [...] E...quem estaria habilitado para ensinar dança? O bacharel em dança? Ou este deveria, necessariamente, ter cursado licenciatura? O licenciado em Educação Artística? O licenciado em EF? Os artistas? Os pedagogos estariam aptos a trabalhar essa disciplina nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental? (MARQUES 1997, p. 20).

brincadeiras, as qualidades do movimento expressivo como leve/pesado, forte/fraco, rápido/lento, fluído/interrompido, intensidade, duração, direção; conhecer técnicas de execução de movimentos e utilizar-se delas; ser capaz de improvisar, de coreografar e de adotar atitudes de valorização e apreciação dessas manifestações expressivas.

O documento indica, no bloco das Atividades Rítmicas e Expressivas, algumas sugestões possíveis de serem desenvolvidas na prática educativa da EF e que também podem ser adaptadas a contextos diferenciados:

- danças brasileiras: samba, baião, valsa, quadrilha, afoxé, catira, bumba-meu-boi, maracatu, xaxado, etc.;
- danças urbanas: rap, funk, break, pagode, danças de salão;
- danças eruditas: clássicas, modernas, contemporâneas, jazz;
- danças e coreografias associadas a manifestações musicais: blocos de afoxé, olodum, timbalada, trios elétricos, escolas de samba;
- lengalengas;
- brincadeiras de roda, cirandas.

Neste sentido, mesmo os PCN não atendendo a todas as demandas e possibilidades para o trabalho com a dança na escola, acredita-se que o documento pode ser um ponto de partida para se iniciar um trabalho rico e expressivo nas aulas de EF.

Atividades rítmicas, dança escolar e atividades expressivas são algumas possibilidades de nomenclatura que estão sendo utilizadas atualmente na escola, visando, talvez, minimizar impactos sociais primordiais àqueles que ainda imaginam a dança somente para o feminino, ou para até mesmo conquistar mais adeptos para esta prática.

Sem se aprofundar no mérito das nomenclaturas, vale esclarecer que, no entendimento desta pesquisa, Atividades Rítmicas e Expressivas são conteúdos inseridos diretamente no trabalho de dança, pois a dança é rítmica e expressiva, com gestos virtuais oriundos de sentimentos imaginados, sendo o movimento humano o seu elemento mais importante. Assim sendo, evidencia-se que, para o estudo em questão, optou-se pela nomenclatura “dança” como proposta para a EF escolar.

A dança, como componente da cultura corporal de movimento, permite que o aluno conheça várias formas de expressões e manifestações de diversas culturas;

também possibilita o resgate histórico, discussões e apreciação das diferentes possibilidades de movimentações rítmicas e expressivas. Os conteúdos de dança permitem que o aluno não só se manifeste através da reprodução de movimentos corporais ritmados, como também permite que ele mesmo crie sua própria forma de comunicação. Estes conteúdos podem variar de acordo com o local em que a escola está inserida.

Segundo Darido e Rangel (2008), o trabalho com dança pode ser iniciado pelo resgate das manifestações culturais mais antigas ou começar com as manifestações rítmicas e expressivas que os alunos conhecem, bem como com as afinidades musicais, com o objetivo de aproximá-los dos conteúdos de dança.

Neste estudo já se discorreu sobre as abordagens pedagógicas da EF; porém, é pertinente lembrar que uma das referências que evidencia e descreve o trabalho com a dança na escola é a obra denominada *Coletivo de Autores* (1992), cuja proposta é a abordagem crítico-superadora, na qual os autores consideram a dança em seus aspectos estéticos em confronto à formalidade da técnica para sua execução. Os autores evidenciam que o ensino da dança na escola deve ser uma escolha entre privilegiar o ensinamento da técnica ou valorizar a expressão espontânea do aluno, e seu desenvolvimento decorre primeiramente no favorecimento de diferentes manifestações de dança, inicialmente sem a ênfase da técnica formal. Esta, por sua vez, deve ocorrer paralelamente ao desenvolvimento abstrato, permitindo deste modo a compreensão clara dos significados da dança e das verdadeiras expressões nelas contidas.

Como conteúdos, Brikman (1998 apud DARIDO; RANGEL, 2008) destaca os conhecimentos sobre espaço, tempo e forma, aliados à energia dispendida para a realização dos movimentos. O autor também ressalta que os alunos poderão conhecer algumas técnicas de dança, a fim de se obter a realização de movimentos mais expressivos, com menos esforço e maior eficácia.

O ritmo também é um conteúdo indispensável para a compreensão da dança, pois

As atividades corporais são trabalhadas ritmicamente, assim, as atividades rítmicas educacionais merecem atenção no programa de Educação Física. Indica-se aliar o trabalho de ritmo de uma forma mais didática, ao som musical, pois a receptividade à música é um fenômeno corporal e a motivação torna-se maior (DARIDO; RANGEL, 2008, p. 203).

Pouco a pouco, o conhecimento rítmico e expressivo é dominado pelos alunos, e a criatividade e a musicalidade são compreendidas, de forma que eles possam transformar seus movimentos corporais em dança.

Também é pertinente transmitir ao aluno conhecimentos sobre a história da dança, danças folclóricas, danças artísticas, diferenças entre os diversos gêneros de dança, assim como conhecimentos sobre música, permitindo um despertar para a apreciação e valorização dos diferentes tipos de dança, ou também para que este aluno, por intermédio deste conhecimento escolar; possa buscar seu aperfeiçoamento como um dançarino profissional. “Todos os conteúdos podem e devem ser estimulados, vivenciados e praticados” (DARIDO; RANGEL, 2008, p. 203).

O trabalho com a dança em aulas de EF permite ao aluno conhecer seu corpo e suas possibilidades de movimento como forma de comunicação não verbal e rítmica, possibilitando a capacidade criativa, a improvisação e a composição coreográfica.

Ehrenberg (2003) enfatiza que a EF como um todo ainda não está preparada para trabalhar a dança nos moldes esperados, e ainda tende a enfatizar, por inúmeras vezes, gestos mecânicos e repetitivos, sem nenhuma contextualização. Muitas vezes, a dança faz parte da EF apenas para ensaios de festas comemorativas, nos quais “os professores 'perdem' várias aulas exigindo sincronia e habilidade técnica dos alunos para a repetição de movimentos ritmados que foram previamente criados por eles” (EHRENBERG, 2003, p. 60).

Concorda-se com os apontamentos de Ehrenberg e evidencia-se que a dança no contexto escolar deve ter uma sistematização específica, forma, conteúdo, didática e significação adequada ao contexto sociocultural, buscando desenvolver no alunado percepções de mundo mais críticas sobre os mais diversos assuntos da sociedade e da cultura corporal de movimento. Dentre eles, destaca-se a importância de ressignificar a dança para que não seja reduzida a mera cópia de movimentos.

CAPÍTULO 3

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA DANÇA EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

*O corpo estremece...
As pernas desobedecem...
Inconscientemente a gente dança!*

(ARAKETU, grupo musical artístico brasileiro)

3.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

*A*ntes de se abordarem as questões da dança e suas representações em aulas de EF, volta-se o olhar para a Teoria das Representações Sociais (TRS), de acordo com Moscovici (2007), na expectativa de melhor se compreender os fenômenos relacionados ao objeto deste estudo – O ensino da dança no contexto da Educação Física nas escolas do município de Ponta Grossa, Paraná, especificamente nas 4^{as} séries do Ensino Fundamental.

O termo “representações sociais” menciona tanto um conjunto de fenômenos quanto um conceito que os engloba, bem como a teoria construída para explicar tais fenômenos e identificá-los em um enorme campo de estudos psicológicos. A utilização deste termo e a pesquisa para se chegar à criação da Teoria das Representações Sociais devem-se ao psicólogo francês Serge Moscovici.

O trabalho de Moscovici, intitulado “La psychanalyse, son image et son public” (1961,1976), trouxe um primeiro delineamento formal que se refere ao conceito das Representações Sociais. Com o intuito de consolidar um campo específico de estudos, Moscovici buscava redefinir alguns problemas dos conceitos da psicologia social a partir dos fenômenos, visto que os fenômenos, conceitos e a teoria propriamente dita só podem ser aprendidos a partir de um contexto específico do processo estudado (SÁ, 1995).

O principal divulgador da teoria de Moscovici na comunidade científica foi Robert Farr, o qual avalia a teoria como “uma forma explicitamente social de psicologia ela constitui uma importante crítica da natureza individual de muito da, assim chamada, psicologia social na América do Norte e Grã-Bretanha” (FARR, 1987 apud SÁ, 1995, p. 20).

A TRS busca considerar tanto os comportamentos individuais quanto os fatos sociais, importando não apenas as influências unilaterais dos contextos sociais sobre os comportamentos, mas também a participação destes comportamentos na construção das próprias realidades sociais. Moscovici sempre resistiu em explicitar um conceito único e estanque para a TRS, pois no seu pensamento “a realidade das representações sociais é fácil de captar, o conceito não o é” (MOSCOVICI, 1976, p. 39 apud SÁ, 1996, p. 30).

Por representações sociais entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações, originados na vida cotidiana no curso de comunicações inter pessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1981, p. 181, apud SÁ, 1996, p. 31).

Para Moscovici (2007), as Representações Sociais, doravante RS, constituem um pensamento formal sobre a realidade, em um ambiente que se desenvolve a vida cotidiana. Sá (1995) esclarece que as RS são pensamentos gerados individualmente e pela própria sociedade; trata-se de uma compreensão elaborada sobre algo por indivíduos que pensam, mas não sozinhos, e os pronunciamentos de seus pensamentos demonstram a capacidade humana de pensar juntos sobre um mesmo assunto. Isto é, Moscovici denominou RS a origem destes pensamentos, que formam um denominador comum sobre algum assunto, acontecimento ou circunstância.

O homem percebe o mundo tal como ele é nas ideias abstratas, como respostas aos estímulos do ambiente físico ou quase físico que vive. O que se distingue entre os homens é a capacidade de compreender a realidade por completo ou de avaliar os seres e objetos corretamente, porém distorções e tendências em relação a um modelo, a uma regra ou a normas são possíveis de acontecer (MOSCOVICI, 2007); afinal, a existência vai além de aspectos lógicos, racionais e cognitivos, debate que os sujeitos, por estarem inseridos em uma sociedade, têm suas realidades influenciadas por ela (MESQUITA; ALMEIDA, 2009, p. 36).

De fato, percebe-se que as RS predeterminam pensamentos e comportamentos, orientam ou até mesmo definem a realidade.

Moscovici (2007) relata três casos específicos de situações que podem vir a predeterminar uma RS:

- 1^o) Quando uma determinada classe de pessoas, seja esta mais velha, mais nova ou de etnia diferente manipula o olhar sobre as coisas, fragmenta a realidade, classifica coisas e pessoas, enfim, torna visíveis algumas coisas e invisíveis outras, não pela falta de informação, mas sim pela opção de 'eclipsar' a realidade.
- 2^o) Fatos que simplesmente são aceitos sem discussão, que se tornam básicos e naturais ao comportamento e que, repentinamente, se transformam em meras ilusões. Distingue-se a aparência da realidade

das coisas, porém, só é possível distingui-las porque passam de uma aparência para a realidade através da noção ou de uma imagem.

- 3º) Reações aos acontecimentos, respostas aos estímulos comuns aos membros de uma sociedade.

O autor, ao relatar estes três casos, busca definir que as representações orientam as pessoas de alguma forma, em direção ao que é visível, àquilo que se relaciona com a realidade ou a define, pois o homem consegue perceber o mundo ao qual está familiarizado, analisando-o e considerando-o de maneira semelhante, haja vista que o mundo em que se vive é totalmente social.

Isto significa que nós nunca conseguimos nenhuma informação que não tenha sido distorcida por representações “superimpostas” aos objetos e às pessoas que lhes dão certa vaguidade e as fazem parcialmente inacessíveis (MOSCOVICI, 2007, p. 33).

Portanto, todas as informações adquiridas por predisposição genética herdada, por relações interpessoais, por intermédio da cultura e da convivência social, fazem com que se preestabeleça uma noção daquilo que é visto, ou seja, todas as opiniões sobre determinado assunto, sujeito ou objeto se juntam para se compreender aquilo que se contempla ou que é apresentado. Moscovici (2007) ressalta que todo ser humano está cercado tanto de individualidade quanto de coletividade, e que muitas mensagens acabam por interferir nas atividades e até mesmo passam a determiná-las.

Segundo o autor, as representações possuem duas funções:

- 1ª) A de convencionar os objetos, pessoas ou acontecimentos, atribuindo formas definitivas, categorias e modelos definidores, que são compartilhados e afirmados por um grupo de pessoas.

Mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adequam exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser nem compreendido, nem decodificado (MOSCOVICI, 2007, p. 34).

As experiências humanas são somadas a realidades predeterminadas por convenções e conforme ressalta Moscovici, nenhuma mente está livre de ser condicionada às representações anteriores. Aquilo que habitualmente se costuma a ver sofre a ação de um condicionamento, mesmo inconsciente, dessa convenção;

contudo, o ser humano pode se tornar consciente aos aspectos condicionantes da realidade, a fim de escapar de certos pensamentos impostos.

O autor relata que melhor que evitar e negar as convenções, a estratégia é procurar isolar as representações inerentes em pessoas ou objetos e descobrir o que elas representam exatamente, com o intuito de assim se reconhecer o que essas representações significam exatamente – para si e para a realidade na qual se está inserido. As representações são prescritivas, ou seja, “elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado (MOSCOVICI, 2007, p. 36).

As representações sociais prescritas são conteúdos sociais presentes pela tradição e estruturas imemorais; conteúdos aceitos que acabam por fazer parte das pessoas, das inter-relações com o outro, da maneira de se julgar as coisas e dos relacionamentos, definindo-se, assim, um posicionamento na hierarquia social. As RS prescritas constituem um ambiente real e concreto, exercem pressões (mesmo que se esteja conscientes que são meramente ideias), são conteúdos como se fossem realidades inquestionáveis. O peso da história e dos costumes cumulativos confronta as pessoas com toda a resistência de um objeto material. Talvez a RS prescritível seja ainda mais difícil de ser superada, por ser mais forte e maior do que aquilo que é visível.

As RS são capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade, pois o pensamento coletivo passa a imperar sobre o pensamento individual; portanto, as representações são presentes no cotidiano social como se fossem objetos materiais, pois são produtos de pensamentos e ações. Tais pensamentos são criados a partir de ações e comunicações dos grupos sociais, e uma vez criados, adquirem força e influenciam as pessoas. A influência de uma pessoa sobre a outra se dá a partir do pensamento, e este passa a interferir no mundo externo normal percebido por outra pessoa (FREGE, 1977, p. 38 apud MOSCOVICI, 2007).

Para melhor entender as RS, faz-se necessário investigar e compreender quais os motivos que as criaram; não é suficiente estudar somente aspectos principais de uma RS, pois muitas vezes uma representação é compartilhada por um coletivo, pelo simples e forte fato de ser tradição, tornando-se realidade *sui generis*. Moscovici é claro ao assegurar que a tarefa fundamental da psicologia social é

estudar tais representações, suas propriedades, origens e impacto. O autor atesta que, quando se estuda as RS, está se estudando o ser humano enquanto um ser que pensa e questiona, e não enquanto um ser que processa informações ou se comporta. Busca-se, portanto, compreender as que circunstâncias grupos se comunicam, tomam decisões, procuram revelar ou esconder coisas que fazem parte de suas crenças, ideologias, ciências e representações.

As RS devem ser compreendidas como uma maneira de ver e comunicar aquilo que já se sabe; elas possuem duas faces: a face simbólica e a face irônica. O autor explica que a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem. Um exemplo é pertinente para o presente estudo: muitas vezes, na sociedade, um homem dançando ballet clássico é uma imagem que está relacionada ao homossexualismo, ou seja, os mecanismos mentais criam uma figura no cérebro que dá um significado, o interpreta, cria uma série de conceitos que explica ou justifica a figura do homem dançando; então, cria-se uma RS que associa a imagem masculina no palco à ideia de homossexualismo.

Em sua obra, Moscovici (2007) enfatiza que as RS interessantes de serem estudadas são as da sociedade atual, visto que sistemas unificadores como a religião, as ciências, as ideologias oficiais influenciam nas RS da vida cotidiana, a fim de se tornarem realidade comum. Ainda, os meios de comunicação possuem forte influência e contribuem ativamente para que haja um denominador comum nessas representações.

[...] existe uma necessidade contínua de se re-construir o “senso comum” ou a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, sem a qual nenhuma coletividade pode operar (MOSCOVICI, 2007, p. 48).

As representações devem ser vistas como uma atmosfera que influencia o indivíduo ou o grupo e são específicas da sociedade. Moscovici (2007, p. 54) explica o porquê de representações serem criadas pelo homem. Para tanto, recorre a três hipóteses:

(1) a hipótese da desiderabilidade, isto é, onde uma pessoa ou um grupo procura criar imagens, construir sentenças que irão tanto revelar, como ocultar sua ou suas intenções, sendo essas imagens e sentenças distorções subjetivas de uma realidade objetiva; (2) a hipótese do desequilíbrio, isto é, todas as ideologias, todas as concepções de mundo são meios para solucionar tensões psíquicas ou emocionais, devido a um fracasso ou a uma falta de integração social; são, portanto, compensações imaginárias, que teriam a finalidade de restaurar um grau de estabilidade interna; (3) a

hipótese do controle, isto é, os grupos criam representações para filtrar a informação que provém do meio ambiente e dessa maneira controlam o comportamento individual. Elas funcionam, pois, como uma espécie de manipulação do pensamento e da estrutura da realidade, semelhantes àqueles métodos de controle “comportamental” e de propaganda que exercem uma coerção forçada em todos aqueles a quem eles estão dirigidos.

As hipóteses apresentadas não são desprovidas de verdade, já que as RS podem responder a certa necessidade, estado de desequilíbrio ou até mesmo favorecer o domínio impopular; contudo, o próprio autor alerta que tais hipóteses têm a fraqueza de serem muito gerais. No intuito de justificar sua teoria, o autor afirma que “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade” (MOSCOVICI, 2007, p. 54).

Para o autor, os universos consensuais são locais, onde todos querem ‘se sentir em casa’, a salvos, sem correr riscos nem causar atritos. As RS possuem dinâmicas de familiarização, nas quais os objetos, pessoas e acontecimentos se desenrolam a partir de relações, encontros e paradigmas. “Como resultado disso, a memória prevalece sobre a dedução, o passado sobre o presente, a resposta sobre o estímulo e as imagens sobre ‘a realidade’”. (MOSCOVICI, 2007, p. 55).

[...] as imagens, idéias e a linguagem compartilhadas por um determinado grupo sempre parecem ditar a direção, [...] O pensamento social deve mais à convenção e à memória do que à razão; deve mais às estruturas tradicionais do que às estruturas intelectuais ou perceptivas correntes..

Contudo, sempre existirá uma tensão entre as coisas que são familiares e as que não são familiares, e no universo consensual tende-se a favorecer aquilo que é familiar ao grupo ou ao indivíduo. Sobre os processos que geram as RS, o autor enfatiza que tudo é classificável por um sistema de alocação de categorias e nomes, no qual a neutralidade é proibida, já que a lógica do sistema permite que cada objeto possua um determinado valor e assuma um determinado lugar, uma clara escala hierárquica.

Classificar algo significa que nós o confinamos a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é, ou não é, permitido, em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe. (...) Categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele (MOSCOVICI, 2007, p. 63).

Na maioria das vezes, essa classificação defendida por Moscovici (2007) é elaborada de acordo com uma aproximação de um estereótipo representativo de uma classe ou pessoa, e que a partir da comparação é criada. Contudo, é impossível, segundo o autor, classificar algo sem dar nome, e estas são duas atitudes distintas. Dar nome significa transformar o fenômeno da RS em estudo, em algo identificado como parte da linguagem comum a um indivíduo, é dar um sentido. Pode-se até dizer que dar nomes é a maneira de rotular, de estigmatizar manifestações divergentes na existência social. Classificar e dar nomes são dois aspectos da *ancoragem*, um dos dois processos formadores das RS, entendido por Moscovici (2007, p. 61) como sendo “um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada”.

Estas são maneiras de interpretar e compreender as características subjacentes às ações das pessoas, com o objetivo de formar opiniões, já que grupos e pessoas estão, sob certas condições, condicionados às interpretações e referências ligadas a uma sociedade formada por conceitos.

Outro processo de formação da RS é a *objetivação*, que “consiste em uma operação imaginante e estruturante, pela qual se dá uma forma – ou figura – específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando-o concreto, quase tangível, ao conceito abstrato, materializando a palavra” (JODELET, 1984 apud SÁ, 1995, p. 39).

Segundo Moscovici (2007, p. 78), a objetivação une a ideia de não familiaridade com a realidade, tornando-se a essência da realidade. A “objetivação une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. [...] objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2007, p. 71, 72).

As representações, pois, tornam o não-familiar em algo familiar, sendo uma maneira diferente de se dizer que elas dependem da memória. “As experiências e memórias não são nem inertes, nem mortas. [...] são dinâmicas e imortais. Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória” (MOSCOVICI, 2007, p. 78).

Ampliando os conceitos, a ancoragem é dirigida para dentro, permite manter a memória em movimento, capaz de classificar os objetos, pessoas e

acontecimentos de acordo com um tipo, e os rotula com um nome. Já a objetivação é direcionada para fora, ou seja, para os outros, e permite conceituar imagens e reproduzi-las no mundo exterior, fazendo as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. A teoria das representações sociais

[...] toma, como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade (MOSCOVICI, 2007, p. 79).

Assim, o senso comum está constantemente sendo criado e re-criado nas sociedades, e não circula mais de cima para baixo, não é ponto de partida, mas sim ponto de chegada de muitas ideias, ações e comportamentos. Algumas ideias do autor apontam para encaminhar os universos mais simbólicos dos relacionamentos, pois, todo relacionamento, comportamento, cognição e motivação só existe a partir do momento que significa algo, e significar implica que pelo menos duas pessoas compartilham a mesma ideia, valores, linguagem, memórias comuns. Isso diferencia o individual do coletivo e as representações são sociais a partir do momento que são representativas e simbólicas, que possuem elementos perceptuais e cognitivos, considerando seu conteúdo importante.

As RS, como teoria científica, religião ou mitologia, são representações de alguma coisa ou de alguém. Possuem conteúdo específico que podem, por sua vez, ser modificado conforme a sociedade. Outra implicação do estudo de RS diz respeito a método da observação dos fenômenos: na observação é possível preservar algumas qualidades do experimento ao mesmo tempo em que se liberta o indivíduo de algumas limitações.

A terceira implicação diz respeito à descrição, como consequência natural da segunda: “somente uma descrição cuidadosa da RS nos possibilitará entendê-las e que uma explicação válida só poderá provir de um estudo comparativo de tais descrições.” (MOSCOVICI, 2007, p. 108).

A quarta implicação diz respeito ao fator tempo. As RS são histórias das suas essências e influenciam no desenvolvimento dos indivíduos desde a primeira infância, em que imagens e conceitos são derivados de diversas situações cotidianas.

A transmissão do conhecimento à criança, muito mais que seu comportamento ou as suas habilidades discriminatórias deve ser o tema central das preocupações dos psicólogos do desenvolvimento (NELSON, 1974 apud MOSCOVICI, 2007, p. 108).

Para encerrar esta breve abordagem sobre a TRS, julga-se apropriado para este estudo transcrever o pensamento de Moscovici a respeito da compreensão sobre as RS.

Nossas representações de nossos corpos, de nossas relações com outras pessoas, da justiça, do mundo, etc. se desenvolvem da infância à maturidade. Dever-se-ia enfrentar um estudo detalhado do seu desenvolvimento, estudo que explorasse a forma como uma sociedade é concebida e experimentada simultaneamente por diferentes grupos e gerações (MOSCOVICI, 2007, p. 108).

A opção por realizar um estudo fundamentado na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2007) se deu pelo fato de que o objeto pesquisado – *a dança no contexto da Educação Física Escolar* – desperta curiosidade acadêmica em relação à investigação sobre qual sua relevância social entre alunos e professores, já que

[...] os fenômenos de representação social estão “espalhados por aí” na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais (SÁ, 1998, p. 21).

Sá (1998) também explica que é preciso ter de antemão a confiança de que o fenômeno existe, e que haja plausibilidade de que tal ou qual objeto seja representado por tal qual sujeito; também ressalta que, para existir um estudo de representação social, o objeto pesquisado deve ter suficiente relevância social e gerar representações sociais.

As representações sociais “são alguma coisa” que emerge das práticas em vigor na sociedade e na cultura e que alimenta, perpetuando-as ou contribuindo para sua própria transformação. (SÁ, 1994 apud SÁ, 1998, p. 50).

Percebe-se que a TRS tem contribuído muito além dos estudos em psicologia social; suas abordagens são pertinentes e relevantes nas áreas da saúde e também nos meios educacionais, pois desvelam significativas relações nos diversos aspectos da comunicação no ambiente social.

3.2 A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria do Núcleo Central se configura como uma teoria menor, que aponta grandes contribuições ao refinamento conceitual e metodológico das RS, sem desqualificar ou substituir a grande teoria defendida por Moscovici (2007). Ela apenas proporciona um corpo de proposições que contribui para que a “teoria das representações sociais se torne mais heurística para a prática social e para a pesquisa” (FLAMENT, 1989 apud SÁ, 1996, p. 51).

Defendida pela primeira vez na pesquisa experimental²⁶ de Jean Claude Abric, A Teoria do Núcleo Central considera a hipótese de existir uma organização interna das RS dirigida para as análises e descobertas de características principais de RS.

A organização de uma representação apresenta uma característica particular: não apenas os elementos de uma representação são hierarquizados, mas, além disso, toda representação é organizada em torno de um núcleo central, um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado (ABRIC, 1994 apud SÁ, 1996, p. 62).

Com este estudo, Abric (1994, apud SÁ, 1996, p. 63) ressalta que é possível extrair um componente central da representação estudada, que envolve uma característica comportamental – a reatividade: “[...] é a presença ou ausência deste elemento que constitui para os elementos um estado de coisas onde a cooperação é antevista e admitida (a reatividade estando presente) ou não admitida (a reatividade estando ausente).”

O elemento de reatividade é certamente o núcleo da representação na medida em que ele torna a interação significativa, estrutura como a situação é representada e sem consequência determina o comportamento dos sujeitos. Então, novamente, nossos resultados confirmam o fato de que é este elemento mais estável na representação resultante, ou seja, aquele que não muda mesmo que a informação recebida contradiga. A resistência a mudança do núcleo é equivalente nos sujeitos ao processo de reinterpretação da informação que recebem: a mesma informação é interpretada em coerência com o núcleo (ABRIC, 1994 apud SÁ, 1996, p. 63).

²⁶ Tese de Doctoral d' État de Jean Claude Abric – Jeux, conflits et représentations sociales – Université de Provence (SÁ, 1996, p. 62).

Em face disso, o autor defende que toda representação é organizada acerca de um núcleo central que caracteriza e determina a representação; é um subconjunto que organiza um ou mais elementos, que estrutura e dá significados à representação estudada. É importante também enfatizar que elementos complementares, chamados de elementos periféricos, que integram a representação, também são destacados a fim de dar significado ao núcleo central (SÁ, 1996, p. 67).

A formulação básica da teoria se dá pela caracterização e com o cumprimento de duas funções, sendo a

[...] *função geradora*: ele é o elemento pelo qual se cria, ou se transforma, a significação dos outros elementos constitutivos da representação. É por ele que estes elementos tomam um sentido, um valor; *função organizadora*: é o núcleo central que determina a natureza dos laços que unem entre si os elementos da representação. Ele é o elemento unificador e estabilizador da representação (ABRIC, 1994 apud SÁ, 1996, p. 70).

A condição de estabilidade é que define o núcleo central como uma propriedade responsável pela identificação de diferenças básicas entre as representações, ou seja, o núcleo central é importante para definir, afinal, o próprio objeto que está sendo representado, podendo assumir duas dimensões diferentes:

Dimensão funcional, como por exemplo, em situações com finalidade operatória; serão então privilegiados na representação e constituindo o seu núcleo central os elementos mais importantes para a realização da tarefa [...] *Dimensão normativa*, em todas as situações onde intervém diretamente dimensões sócio-afetivas, sociais ou ideológicas. Nesse tipo de situações, pode-se pensar que uma norma, um estereótipo, uma atitude fortemente marcada estarão no centro da representação. (ABRIC, 1994 apud SÁ, 1996, p. 71).

É pertinente destacar que, na Teoria do Núcleo Central das RS, a descrição e explicação dos fenômenos estudados são de grande importância, visto que são necessárias a compreensão e a significação das representações para os indivíduos; para tanto, a identificação do núcleo central de uma representação se faz por intermédio de uma metodologia que possa vir a confirmar a identificação dos elementos centrais e sua validade. Portanto, a teoria “revela que é possível distinguir o duplo aspecto quantitativo e qualitativo da noção de centralidade” (MOLINER, 1994 apud SÁ, 1996, p. 112).

Com base na distinção qualitativa e quantitativa, Moliner (apud SÁ, 1996, p. 114) aponta uma classificação dos métodos de pesquisa do núcleo central em dois principais grupos:

- 1) *Métodos de levantamento* dos possíveis elementos do núcleo central que envolvem a colocação em evidência da saliência e das conexidades e cujos resultados só permitem a formulação inicial de hipóteses quanto a constituição do núcleo;
- 2) *Métodos de identificação*, a partir das cognições inicialmente levantadas, daqueles elementos que inicialmente compõe o núcleo central, mercê de seu valor simbólico e/ou de seu poder de associativo.

Segundo Moliner (1994), o método de levantamento do núcleo central de uma RS envolve propriedades quantitativas que permitem a percepção e a formulação de hipóteses da centralidade que integram a representação, e trata-se de uma etapa fundamental e determinante para o acesso ao núcleo central (apud SÁ, 1996 p. 115).

Três principais métodos são selecionados por Sá (1996) para conduzir as pesquisas dentro do quadro referencial da teoria do núcleo central: a evocação ou associação livre; a hierarquização de itens; a indução por cenário ambíguo.

O critério metodológico utilizado neste estudo, para representar o núcleo central das representações sociais para os alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, será o da evocação ou associação livre, e o mesmo será explicitado no tópico que se refere à metodologia deste estudo.

Sabe-se que a dança se distingue de outras artes pela utilização do corpo em movimento voluntário e expressivo; o corpo em atividade é o instrumento primordial para quem dança, e também se diferencia do esporte (que trabalha com o movimento corporal), pelas questões da expressividade, do ritmo e da movimentação individualizada em vários aspectos. No entanto, a dança (com todas as suas diferenças) é componente da cultura corporal de movimento e deve ser desenvolvida enquanto conhecimento nas aulas de Educação Física escolar.

A procura de formas práticas de interpretação da dança é que transforma em movimento idéias suscetíveis de serem abstraídas e de se inserirem na realidade criativa e dinâmica da sociedade, promovendo uma ação educativa. A dança é veículo de comunicação e expressão, codificador de mensagens, idéias e concepções, fazendo parte, portanto, da construção social (FUHRMANN, 2009, p. 98).

Pelos estudos empreendidos e os conhecimentos adquiridos até então, acredita-se que a dança constitui um fenômeno de representação social, pois está presente na sociedade desde os primórdios; é um saber efetivamente praticado e detectado em comportamentos e comunicações que, de fato, ocorrem sistematicamente.

As propostas de dança dentro da cultura corporal de movimento ambicionam contribuir na formação integral do aluno, possibilitando o conhecimento corporal, a educação do senso-rítmico, aprimorando capacidades e habilidades físicas, comunicação e expressão não verbal, além de integrá-lo com o grupo social. Assim, a dança nas aulas de EF (ou fora do contexto escolar) estabelece relações sociais, portanto as RS influenciam nas escolhas, preferências, resistências, afinidades e gostos de professores e alunos para com a dança.

Levando-se em consideração a análise dos dados, o quadro teórico, o contexto da EFE, os sujeitos e suas identidades sociais, assim como suas maneiras de interpretar e revelar suas crenças, convicções, experiências, gostos, escolhas e conhecimentos sobre dança, a intenção maior neste estudo é verificar e analisar as RS que professores e alunos têm sobre dança, com o intuito de projetar um olhar ressignificado deste conteúdo na prática pedagógica da Educação Física no contexto escolar.

CAPÍTULO 4

AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS QUARTAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL: A DANÇA EM FOCO

A dança tem como finalidade a expressão dos sentimentos mais nobres e mais fundos da alma humana: aqueles que nascem dos deuses em nós. A dança deve implantar em nossas vidas uma harmonia que cintila e pulsa. Ver a dança apenas como diversão agradável e frívola é degradá-la.

(ISADORA DUNCAN)

4.1 METODOLOGIA

Neste capítulo serão abordadas as situações pertinentes ao processo da pesquisa propriamente dita, a fim de uma melhor compreensão dos pressupostos deste estudo.

Primeiramente, descreve-se o campo de atuação e a caracterização da amostra que fazem parte do estudo. Em seguida, são referidos os apontamentos pertinentes à metodologia, que envolve a análise qualitativa com interface na análise de conteúdo (BARDIN, 1977), na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2007) e na Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais (SÁ, 1996), bem como serão descritos os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos utilizados na pesquisa.

Embora a Teoria das Representações Sociais não exija um método específico para ser utilizado como análise, o entendimento é que é necessário um método para a realização da análise dos dados desse estudo que possa retratar, de forma fidedigna, os resultados obtidos com a realização da pesquisa.

4.1.1 Características da Pesquisa

A pesquisa utiliza uma metodologia de investigação qualitativa²⁷ e se caracteriza como um estudo descritivo²⁸, cujos objetivos se fazem presentes a fim de diagnosticar como a dança está presente no contexto da Educação Física Escolar (EFE). Os principais objetivos são: verificar qual é a aceitação dos conteúdos de dança pelos professores e alunos na escola, e compreender quais as representações sociais que alunos e professores têm da dança.

Para tanto, a opção foi pela abordagem qualitativa, na tentativa de compreender os significados inerentes nas realidades apresentadas pela amostra,

²⁷ A abordagem qualitativa é uma forma adequada de compreender o fenômeno social pesquisado, procura dar respostas aos aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 20).

²⁸ Segundo Triviños (2008), o estudo descritivo é utilizado na maioria dos estudos em educação, que exigem do pesquisador uma série de questões sobre o que se deseja pesquisar, e consiste em descrever com exatidão os fatores e fenômenos da realidade pesquisada.

mas os dados quantitativos são relatados, pois possibilitam a compreensão do universo, percurso e sujeitos que foram envolvidos na pesquisa.

Acredita-se que

[...] para melhor compreender a relação que se estabelece entre o comportamento humano e as representações sociais, devemos partir da análise do conteúdo das representações e considerar, conjuntamente, os afetos, as condutas, os modos como os atores sociais compartilham crenças, valores, perspectivas futuras e experiências afetivas e sociais (MOSCOVICI, 2003, p. 86, apud FRANCO, 2007, p. 12).

Para melhor analisar e compreender o objeto deste estudo, busca-se fundamentação teórica científica em autores da área da Educação Física Escolar (Darido; Betti; Daólio; Kunz), da área da Dança (Marques; Barreto; Sborquia), na Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2007), e na Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais (Sá, 1996).

Como procedimento metodológico, utiliza-se a análise de conteúdos (BARDIM, 1977), que analisa as comunicações por processos sistemáticos e objetivos, em que a descrição de conteúdos intrínsecos nas mensagens possibilita a dedução de conhecimentos concernentes às condições das respostas emitidas pelos sujeitos da pesquisa.

Para Franco (2007, p. 23), “a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem.” Tal procedimento permite ao pesquisador deduzir sobre qualquer elemento da comunicação, sem deixar de admitir que as descobertas possuem relevância teórica.

Com análises e reflexões constantes sobre o tema, surgiram muitas indagações e questionamentos que impulsionaram a realização da pesquisa. Tais questionamentos conduziram à pesquisa da dança na busca de se desvendar como o conhecimento da cultura corporal se apresenta na realidade das aulas de Educação Física, no município de Ponta Grossa, Paraná.

4.1.2 Cenário da Pesquisa

O estudo foi desenvolvido em algumas escolas da rede particular e municipal de ensino, na cidade de Ponta Grossa, no Estado do Paraná.

O município possui 83 escolas públicas municipais e 18 escolas particulares com Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas municipais (M1, M2) e dois colégios particulares (P1, P2), nas séries iniciais do Ensino Fundamental, especificamente nas turmas de 4ª série²⁹, envolvendo alunos, de ambos os gêneros, na faixa etária entre 9) e 10 anos.

A opção de se realizar a pesquisa envolvendo alunos nessa fase de escolarização justifica-se pelo fato de que essas crianças já possuem experiências significativas com a prática da Educação Física (EF) na escola, e assim conseguem relatar suas experiências por escrito de forma mais detalhada. Foram aplicados questionários para coleta de dados junto aos alunos. Para a escolha das séries, considerou-se também o trabalho desenvolvido pelos professores a partir da hipótese de que o conteúdo de dança teria mais representatividade no plano de ensino.

Para compor o cenário da pesquisa, um dos critérios para a escolha das escolas participantes foi o consentimento da direção das escolas em participar da pesquisa e também do professor em aceitar a presença da pesquisadora para observar as aulas de EF, durante o período de setembro a dezembro de 2008.

Dentre as instituições municipais, o critério para a escolha se deu pela situação da escola, de contar com o trabalho do professor de EF no 2º ano do 2º ciclo (4ª série), uma vez que são poucas as escolas municipais que possuem aulas de EF. Por meio de telefonemas e visitas nas escolas, foi possível descobrir os critérios elencados acima.

É importante ressaltar que, mesmo sendo a EF uma disciplina do componente curricular (segundo a LDB nº 9.394/1996), obrigatória (Lei nº 10.328/2001), a realidade do município de Ponta Grossa, no segundo semestre de 2008, se encontrava da seguinte forma: das 83 escolas municipais, apenas 20 escolas tinham professor de EF atuando como docentes nas turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental. Ao entrar em contato com estas escolas municipais, descobriu-se que a realidade era ainda mais grave. Das 20 escolas que informaram ter professor de EF, em quatro escolas os professores estavam afastados de suas

²⁹ Nas escolas do município, a organização e divisão escolar são feitas por ciclos de ensino, ou seja, o que foi identificado como sendo 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental da rede particular corresponde ao 1º e 2º ano do 1º ciclo de ensino na rede municipal. A 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental da rede particular corresponde ao 1º e 2º ano do 2º ciclo de ensino na rede municipal.

atividades por motivos de saúde; 10 professores trabalhavam no ano de 2008 apenas com o 1º ciclo de ensino, ou seja, 1ª e 2ª séries, faixa etária não condizente com esta pesquisa, e apenas seis professores atuavam com o 2º ciclo de ensino (3ª e 4ª séries).

Em contato com as seis escolas cujos professores estavam atuando nas turmas de 4ª série, ocorreram três situações surpreendentes: duas das escolas nos informaram que a pesquisa não seria possível de ser realizada com os alunos e os professores que ali atuavam, pois o objetivo principal do trabalho no segundo semestre era com o desenvolvimento do esporte, portanto as aulas deveriam contemplar o treinamento para a competição do JEEM (Jogos Estudantis das Escolas Municipais). Essa competição ocorre todos os anos no município entre as escolas, envolvendo as instituições municipais. Em uma terceira escola, o professor pediu para que voltássemos no mês de outubro para que ele pudesse se preparar para trabalhar algo relacionado com os conteúdos de dança, a fim de atingir os objetivos desta pesquisa. Entretanto, a intenção da pesquisa não era que o professor, a partir do interesse do pesquisador, realizasse em suas aulas propostas com dança. A realização das observações em apenas um mês de aulas na escola também não seria o ideal para uma análise mais detalhada do cotidiano escolar.

Deste universo de escolas municipais restaram apenas três escolas, das quais optou-se por duas escolas cujos números de turmas do 2º ano do 2º ciclo eram mais numerosas, abrangendo uma quantidade significativa de alunos. A escola M1 possuía quatro turmas do 2º ano do 2º ciclo, e a escola M2 contava com três turmas do 2º ano do 2º ciclo; portanto, optou-se por estas duas escolas.

Com relação aos colégios da rede particular, também utilizou-se o mesmo procedimento inicial: entrar em contato por telefone e, em seguida, proceder às visitas da pesquisadora à escola. Em três colégios da rede particular de ensino houve concordância por parte da direção e dos professores em participar da pesquisa; destes três colégios, a opção foi por dois que possuíam um número maior de turmas e de alunos, sendo duas turmas em cada colégio.

Outro ponto que se levou em consideração foi a localização destas instituições de ensino, situadas em bairros diferentes e distantes uma da outra. A intenção foi abranger realidades sociais diferenciadas, pois acredita-se que existam diferenças nas Representações Sociais (RS) de dança entre os alunos e

professores, estando as mesmas relacionadas com as localidades em que as instituições de ensino estão situadas.

Dessa forma, a amostra foi composta por seis professores, sendo dois do gênero feminino e três do gênero masculino; três professores atuantes na rede particular de ensino, sendo um professor e três professoras); e dois professores atuantes na rede pública de ensino. Não houve critério estabelecido para a participação dos professores em relação a gênero, tendo sido determinadas somente as escolas que aceitaram receber a pesquisadora em seu cotidiano, não se sabendo, *a priori*, se ali atuavam professores ou professoras.

O número médio de alunos participantes da pesquisa é de 331 alunos, sendo 218 alunos da rede pública municipal de ensino e 113 alunos da rede particular de ensino. Destes, 161 alunos são do gênero feminino e 170 do gênero masculino. Estes dados quantitativos foram obtidos com anotações realizadas durante as observações das aulas nas instituições participantes da pesquisa.

4.1.3 Procedimentos de Coleta de Dados da Pesquisa

Considerando os objetivos da presente investigação, procurou-se utilizar um método de pesquisa que pudesse subsidiar, da melhor forma possível, as relações entre o pesquisador e o objeto pesquisado.

Os instrumentos de coletas de dados³⁰ utilizados foram os registros por escrito das observações realizadas das aulas, realizados nas observações estruturadas³¹, o questionário aplicado aos professores e o questionário aplicado aos alunos. O procedimento de coleta de dados iniciou-se com as observações nas escolas participantes da pesquisa; para realizá-las, foi feito um primeiro contato com os diretores das escolas e colégios, sendo a aceitação para a realização da pesquisa documentada por escrito (ANEXO I). Em seguida, entrou-se em contato com os professores de Educação Física das mesmas escolas, a fim de se verificar a

³⁰ “[...] é o momento em que se obtêm as informações necessárias e que serão alvo de análise, posteriormente [...] os dados coletados têm uma direção – aquela dada pela questão que, enquanto pesquisador, pretende-se responder pelo objetivo que se pretende atingir; mesmo dados imprevistos.” (MOROZ et al., 2006, p. 83).

³¹ São planejadas de antemão e organizadas em listas de ações, em que o pesquisador tem informações daquilo que espera observar. A observação estruturada, também conhecida como sistemática direta, é usada principalmente em pesquisas de cunho quantitativo, mas também pode ser utilizada em pesquisas de cunho qualitativo (LANKSHER; KNOBEL, 2008, p. 189).

sua disponibilidade para participarem da pesquisa. Os que concordaram, assinaram um termo de consentimento e participação (ANEXO II).

No período de setembro a dezembro de 2008, o procedimento de coleta de dados se deu por meio de observações³² das aulas de EF nas instituições de ensino participantes da pesquisa, com o objetivo de se captarem maiores informações, que pudessem vir a contribuir com os pressupostos deste estudo. Utilizou-se a observação direta não participante³³, com o objetivo de prevenir situações que pudessem alterar as atitudes de professores e alunos, bem como a realidade do trabalho pedagógico efetivado nas aulas de Educação Física.

O quadro a seguir sintetiza os dados referentes às observações realizadas nas escolas participantes da pesquisa.

Escola / Colégio	Período das aulas / Início das observações	Dia da semana e horário das Observações das aulas	Número de turmas observadas	Duração das aulas de Educação Física	Carga horária total observada por turma	Dias que as aulas não foram observadas ³⁴
M1	Matutino 10/09	quarta-feira 7h45 às 11h30	4	40 min. cada aula	40 h/a	24/9, 8/10, 12 e 19/11
M2	Matutino 12/09	sexta-feira 8h45 às 11h 30	3	40 min. cada aula	30 h/a	14 e 21/11, 7/11
P1	Vespertino 08/09	segunda-feira 13h30 às 15h	2	45 min. cada aula	24 h/a	20/9
P2	Vespertino 12/09	sexta-feira 13h às 13h40	2	40 min. duas turmas na mesma aula	12 h/a	7/11
Total			11		106 h/a	

QUADRO 1 – DADOS DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

FONTE: Autora

³² Para Ludke e André (1986), a observação deve ser sistematizada antecipadamente, e o pesquisador deve planejar exatamente, com muito cuidado, “o que” e “como” observar. Definindo o foco de suas observações, o pesquisador consegue definir os pressupostos de sua investigação, ficando mais evidentes quais os aspectos do problema serão enfatizados pela observação e quais as melhores formas de captá-los. Moroz et al. (2006, p.77) enfatiza que a “observação pode ser realizada tanto para registrar situações típicas (tais como ocorrem) quanto para registrar situações que tenham sido criadas deliberadamente”. Segundo a autora, a observação é um rico instrumento de obtenção de dados, porém o pesquisador deve saber precisamente o que vai observar; caso contrário, o pesquisador corre o risco de registrar situações irrelevantes para a sua pesquisa e até mesmo deixar de notar um aspecto inusitado que seria importante.

³³ Observação direta não participante define-se quando o pesquisador realiza as observações com o máximo de afastamento do contexto observado, devendo tornar-se tão invisível quanto possível, não interagindo com o contexto nem com os sujeitos. Sabe-se que este é um posicionamento um tanto quanto difícil, já que somente a presença do pesquisador acaba por afetar ou contribuir para mudanças no contexto. (LANKSHER; KNOBEL, 2008, p. 189).

³⁴ Nestes dias não foram observadas as aulas, ora por mudanças internas nas instituições como reuniões (24/9, 8/10), Jogos Estudantis - JEEEM - (12, 14, 19 e 21/11) ou por necessidade de a pesquisadora faltar (20/9 e 7/11).

Por meio das observações, foi possível conhecer o cotidiano dos professores e alunos, na busca de uma maior compreensão da realidade da EFE. Para anotar os acontecimentos das aulas, foram utilizados registros escritos³⁵ para cada uma das turmas das 4^a séries (ou 2^o ano do 2^o ciclo) das escolas participantes.

Nestes registros foram considerados os aspectos que se referem aos seguintes aspectos:

- a) Aspectos relacionados ao espaço e material para as aulas de Educação Física;
- b) Aspectos curriculares – Número de aulas semanais, carga horária e conteúdos predominantes;
- c) Aspectos das relações professor x aluno e interesse dos alunos;
- d) Desenvolvimento do conteúdo de dança nas aulas de Educação Física.

Em uma segunda etapa, no mês de dezembro de 2008, foi aplicado um questionário³⁶ para os professores Educação Física e outro para os alunos das 4^a séries (ou 2^o ano do 2^o ciclo) das escolas e colégios participantes da pesquisa (APÊNDICES I e II). Os questionários utilizados – com questões abertas e fechadas³⁷, definidas durante o processo de pesquisa – foram elaborados pela pesquisadora e aplicados ao término das observações, no mês de dezembro. .

Com a sua aplicação, buscou-se coletar dados para que posteriormente fossem devidamente analisados, a fim de se perceber quais as representações sociais sobre a dança existentes nos contextos da EFE.

A aplicação do questionário aos alunos se deu pela pesquisadora em uma aula predeterminada pelo professor de EF; ao término das observações, a

³⁵ Pádua (2004) enfatiza que o registro mais utilizado nas observações são os registros escritos e as formas destes registros podem variar de acordo com as situações específicas de observação. Os registros devem ser práticos e devem indicar dia, hora, local da observação e duração; também é importante ao realizar as anotações; deixar margem para observações gerais e codificação do material.

³⁶ “é um instrumento de coleta de dados com questões a serem respondidas por escrito sem a intervenção do pesquisador” (MOROZ et. al., 2006, p. 78). A autora ressalta que a vantagem do questionário em relação a entrevista é poder ser aplicado em um grande número de pessoas ao mesmo tempo. Para Pádua (2004) o questionário deve ser elaborado com o cuidado do pesquisador em relação a sua extensão e finalidade, para que possa ser respondido em pouco tempo pelos participantes da pesquisa. Na sua elaboração é importante estar atento as questões mais relevantes a pesquisa e deve ser elaborado “somente a partir do momento em que tem um conhecimento razoável do tema proposto para a pesquisa.” (PÁDUA, 2004, p. 72).

³⁷ Entende-se por perguntas abertas aquelas que possibilitam ao sujeito qualquer resposta, ou seja, dá a oportunidade de obter informações mais profundas; em contrapartida, as perguntas fechadas limitam mais as respostas dos sujeitos, ou seja somente permitam respostas específicas. (NEGRINE, 1999, p. 75).

pesquisadora se dirigiu às turmas onde foi feito o acompanhamento das aulas e explicou aos alunos que se tratava de uma pesquisa em nível de estudos de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, e que as respostas sinceras dos alunos iriam contribuir muito para os estudos; assim, os alunos responderam as questões com entusiasmo e, quando surgiam dúvidas relacionadas às questões, solicitavam explicações individualmente.

O quadro a seguir sintetiza os dados referentes ao número de questionários respondidos pelos alunos das 4ª séries (ou 2º ano do 2º ciclo) das escolas participantes da pesquisa.

Escola / Colégio	Dia da aplicação dos questionários	Total de questionários respondidos por meninas	Total de questionários respondidos por meninos	Total de questionários respondidos
M1	10 / 12	34	41	75
M2	12 / 12	34	41	75
P1	8 / 12	31	31	62
P2	12 / 12	26	27	53
TOTAL		125	140	265

QUADRO 2 – DISTRIBUIÇÃO DA MOSTRA EM RELAÇÃO AO NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS

FONTE: Autora

É importante destacar que nos dias de aplicação dos questionários muitos alunos faltaram aula, mesmo tendo sido avisados de sua importante presença nas datas determinadas. Portanto, dos 331 alunos matriculados nas turmas observadas, em todas as instituições envolvidas na amostra, 265 alunos contribuíram, respondendo as nove questões do questionário elaborado para a pesquisa.

A quantidade de questionários e o conteúdo das respostas foram considerados adequados para as análises do estudo, o que motivou o não retorno às escolas para nova aplicação dos questionários para os 66 alunos faltantes.

Para os professores, os questionários foram entregues com uma semana de antecedência à semana que finalizaria o acompanhamento das aulas, o que permitiu que eles pudessem refletir sobre suas respostas e respondê-las com tranquilidade,

devolvendo-os no encontro seguinte (dias em que foram aplicados os questionários para os alunos elucidados no quadro acima).

4.1.4 Organização e procedimentos de análises dos dados da pesquisa

Para as análises realizadas neste estudo, os dados foram organizados em torno do tema sugerido, submetidos ao método da Análise do Conteúdo (BARDIN, 1997) e da Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais (SÁ, 1996) que, por sua vez, resulta da grande Teoria das Representações Sociais, de Moscovici (2007).

Os dados obtidos nas observações das aulas de Educação Física (EF) serão expostos de forma descritiva, considerando-se somente as informações relevantes, para posteriormente serem analisados e discutidos. A fim de diagnosticar como a dança é tratada nas aulas de EF, foram elaborados questionários específicos para professores e alunos; posteriormente, as respostas foram organizadas e analisadas distinguindo-se cada grupo que compõe a amostra, para então se buscar qual a representação social que os professores de EF e os alunos das escolas públicas municipais e colégios particulares possuem da dança.

A partir das bases teóricas dos capítulos anteriores, as metodologias contribuíram para a construção e compreensão do objeto estudado – as representações sociais da dança para professores e alunos no contexto da Educação Física Escolar (EFE).

Assim, foram adotadas as estratégias metodológicas descritas na sequência.

1. Para as observações:

1.1 Descrição dos dados relevantes observados

1.2 Análise crítica dos mesmos

2. Para as respostas dos questionários aplicados aos professores:

2.1 Análise do conteúdo das respostas dadas e, a partir destas, divisão em representações sociais e categorias³⁸

³⁸ Para categorizar os dados, é necessário ler e reler o material até que seja possível chegar a uma saturação do conteúdo, pois as análises não devem se restringir apenas ao que está implícito no

2.2 Análise crítica das mensagens

3. Para as respostas dos questionários aplicados aos alunos:

3.1 Análises do conteúdo das respostas dadas

3.2 Contagem manual das palavras evocadas pelos sujeitos mediante constantes leituras das informações

3.3 Agrupamentos das palavras mais frequentes e que possuem os mesmos significados em categorias de representações

3.4 Análises quantitativas das situações apresentadas para compor o núcleo central e o núcleo periférico das Representações Sociais

3.5 Análise crítica

Tais estratégias permitiram aprofundar as análises e ampliar o conhecimento sobre as representações sociais. Para organizar e tratar os dados obtidos com a aplicação de questionários, optou-se pelo método da Análise de Conteúdo³⁹, já que o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem o que possibilita tanto a descrição quanto a interpretação, seja ela verbal ou escrita, gestual ou silenciosa, documental ou provocada de maneira direta.

As mensagens são capazes de expressar as representações sociais que se dão a partir das práticas sociais, são construídas pelos processos sociocognitivos, implicam na vida cotidiana e influenciam a comunicação, os discursos e os comportamentos diante dos fatos (FRANCO, 2007).

O tratamento dos dados foi realizado seguindo os três pólos cronológicos previstos para o método de análise de conteúdo (BARDIN, 1977): 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) inferência e interpretação.

material, mas também deve reportar-se aos dados e “temas sistematicamente silenciados.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48). É possível que o pesquisador, após leituras sucessivas, utilize algumas formas de codificações, ou seja, classifique seus dados de acordo com as categorias teóricas iniciais ou segundo conceitos emergentes. “Nessa fase ele pode usar números, letras ou outras formas de anotações que permitam reunir, numa outra etapa, componentes similares.” (p. 48). Sobre as categorias, Moroz et al. (2006, p. 87) ressalta que boas categorias devem apresentar qualidades como: “a) a exaustão – deve permitir a inclusão de todos os dados coletados relativos a um determinado tema; b) a exclusão mútua – deve permitir que cada dado seja classificado em apenas uma categoria; c) a objetividade – as diferentes partes do material devem ser codificadas do mesmo modo, ainda que submetidas a análises em momentos, ou por pesquisadores diferentes, significado que, além de ter uma boa definição, a categoria deve tornar precisos os índices que determinam a inclusão de cada elemento.”

³⁹ Conforme Bardin (1977, p. 33), trata-se de um conjunto de “técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.”

A pré-análise é a fase de organização, que embora possa ser um momento não estruturado, diz respeito à explicitação dos procedimentos utilizados na busca do desenvolvimento do plano de análise. Normalmente é composta pela escolha dos documentos a serem submetidos à análise, formulação das hipóteses ou objetivos e elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final (BARDIN, 1977).

Para esta fase se estabelecem alguns requisitos importantes para que os resultados obtidos não sejam reflexos subjetivos do olhar do pesquisador.

Atividades da pré-análise: a) leitura fluente: estabelecer contato com os documentos a serem analisados, conhecer os textos e mensagens neles contidas; b) escolha de documentos: escolher o universo de documentos adequados para fornecer informações sobre o problema indicado; c) formulação de hipóteses: afirmação provisória que nos propomos verificar, recorrendo aos procedimentos de análises; d) referência aos índices: o indicador será a frequência observada acerca do tema em questão.

Após a escolha dos documentos, faz-se necessário estabelecer regras para as análises. Dentre as regras apresentadas por Bardin (1977), são selecionadas e estabelecidas para este estudo as seguintes: 1) Regra da exaustividade: considerar todos os elementos contidos no *corpus*; 2) Regra da representatividade: análises efetuadas em uma amostra, desde que o material seja demasiadamente volumoso; 3) Regra da homogeneidade: os documentos devem obedecer a critérios precisos de escolha e não representar demasiada singularidade fora dos critérios de escolha; 4) Regra da formulação de hipóteses: trata-se de hipóteses levantadas *a priori*.

A exploração do material desta pesquisa se deu a partir das etapas da pré-análise; para organizar os dados dos questionários respondidos pelos professores utilizou-se a regra da exaustividade e da homogeneidade. As respostas dos questionários foram classificadas, organizadas e agregadas de acordo com suas proximidades; em seguida, foram categorizadas a partir da unidade de significação, a representação social.

As representações foram geradas a partir das perguntas e das respostas dos questionários, e sintetizadas em forma de frases que pudessem dar significado às categorias propostas. Após a organização das categorias, as respostas passaram pelo processo da inferência⁴⁰, a partir da qual busca-se compreender e interpretar o

⁴⁰ A inferência se refere à aceitação de resultados significativos e fiéis em virtude de uma relação a outras proposições, ou seja, a inferência pode partir das informações alcançadas com os

objeto estudado (BARDIN, 1977) e possíveis representações sociais que professores tem de dança.

Para os dados obtidos com os questionários dos alunos após a pré-análise foi utilizada, para obtenção do núcleo central, a técnica de evocação ou associação livre, da teoria do Núcleo Central das Representações Sociais. A referida teoria é considerada por Abric (1994, p. 66, apud SÁ, 1996, p. 115) como “uma técnica maior para coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação” e, também, por possuir um caráter mais espontâneo, portanto menos controlado. Permite o acesso rápido às informações, é considerado bastante ilustrativo, pois consiste em combinar a frequência de emissão de palavras e/ou a ordem que estas expressões são evocadas. Ainda segundo Abric (1994, p. 67, apud SÁ, 1996), busca também “criar um conjunto de categorias em torno desses termos, para assim confirmar as indicações sobre seu papel organizador das representações”.

A técnica consiste basicamente em contar a frequência de evocação e ordem média de evocação de cada palavra dita pelos sujeitos, a fim de organizar e possibilitar o levantamento daquelas que pertencem ao núcleo central por sua saliência. Entende-se que a interpretação do núcleo central se dá a partir das expressões mais frequentes e prontamente evocadas pelos sujeitos, e a partir desta, a segunda etapa do método consiste no “agrupamento de todas as palavras ou expressões evocadas pelos sujeitos em um sistema consistente de categorias construídas a partir dos resultados precedentes” (SÁ, 1996, p. 118).

Outros princípios de reorganizações dos termos e categorias podem ser utilizados. Pois, este método de análise constitui de maneira raciocinada, uma base de dados que permite diversos procedimentos de leitura e de interpretação. Mas estas leituras não são em nenhum caso gratuitas, por que os dados foram construídos por um procedimento que se apóia sobre a relação entre prototypicalidade e palavras organizadoras de uma representação (VERGÈS, 1992, p. 209 apud SÁ, 1996, p. 119).

Com a contagem manual das palavras buscou-se agrupar aquelas que se aproximavam em significados, gerando categorias; com a análise quantitativa, foi possível verificar e classificar o núcleo central e o núcleo periférico das representações sociais dos alunos. Levou-se em consideração, para discussão e análise, os elementos centrais representativos que se destacam dos periféricos.

conteúdos das mensagens ou do confronto sistemático de premissas que se levantam como resultado dos dados, podendo servir de base a outra análise, disposta em torno de novas dimensões teóricas (BARDIN, 1977).

Após o tratamento dos dados, foi realizada a análise crítica interpretativa dos resultados, com o objetivo de transpor a mera descrição. Esses foram os momentos que conduziram as análises; buscou-se definir um processo progressivo para cada situação dos instrumentos de pesquisa e da amostra, assim como do tratamento e da análise dos dados coletados nesta pesquisa, a fim de se obterem resultados fidedignos, de acordo com a realidade apresentada.

A seguir são apresentadas as fases que compõem a pesquisa.

4.1.4.1 Dados obtidos nas observações das aulas de Educação Física

Para compreender a realidade da disciplina de EF encontrada nas escolas, elegeu-se a descrição dos dados de forma generalizada no que se refere aos aspectos observados. É de fundamental importância que, após a coleta de dados, o pesquisador os torne inteligíveis, a fim de responder ao problema pesquisado, buscando uma visão real dos dados obtidos. A análise de dados significa “decompor um todo em suas partes componentes, esquadrihar, examinar criticamente” (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p. 85).

Em decorrência das análises das observações, podem ser apontados os aspectos e as discussões mais pertinentes.

O quadro a seguir demonstra alguns dados quantitativos, como o número de alunos matriculados em cada turma, número de alunos do gênero masculino, número de alunos do gênero feminino e o número médio de praticantes nas aulas de Educação Física.

DADOS	COLÉGIO P1	COLÉGIO P2	ESCOLA M1	ESCOLA M2	Total de Alunos na amostra
Nº. de alunos Turma A	30	27	35	29	
Nº. de alunos Turma B	30	26	34	28	
Nº. de alunos Turma C	X	X	32	26	
Nº. de alunos Turma D	x	X	34	X	
Nº. de alunos gênero masculino	30	27	65	48	170
Nº. de alunos gênero feminino.	30	26	70	35	161

continua

DADOS	COLÉGIO P1	COLÉGIO P2	ESCOLA M1	ESCOLA M2	Total de Alunos na amostra
Média de alunos nas aulas, por turma	28	27	30	24	
Total de alunos matriculados na 4ª série (ou 2º ano do 2ª ciclo), por instituição	60	53	135	83	331

QUADRO 3 – DADOS QUANTITATIVOS COLETADOS NAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS
 FONTE: autora

A) Aspectos relacionados ao espaço e material para as aulas de Educação Física

No que diz respeito aos aspectos de estrutura física e materiais disponíveis para as aulas de EF, podemos destacar que as escolas municipais são mais desprovidas de quantidade e qualidade de materiais.

Em relação ao espaço utilizado para as aulas de EF, em M1 há uma quadra poliesportiva recém-construída, adequada para a prática das atividades físicas e esportivas, bem como materiais como bolas de borracha, bolas para basquete, vôlei e futsal, cones, arcos, cordas e jogos de mesa; a única situação não adequada é em relação à quantidade de materiais para o número de alunos participantes em cada aula, que é insuficiente para o desenvolvimento adequado das aulas.

Na escola M2, a situação para a prática da EF apresentou-se bem diferente. Como a escola estava em reforma, as aulas eram ministradas em um ambiente com muito barulho, sumária sujeira de construção e trânsito intenso de funcionários envolvidos na reforma. As aulas foram desenvolvidas somente em meia quadra, com materiais em péssimo estado de conservação e não condizente com a quantidade de alunos. Por sua vez, o professor realizava suas aulas com uma criatividade incrível e durante todo período de observação para a pesquisa não foi possível constatar nenhuma situação de negligência por parte do professor para com seus alunos e ou suas aulas por falta de material.

Quando as observações iniciaram-se, a reforma da escola estava apenas no início, motivo pelo qual durante todo período da pesquisa a situação encontrada foi a

mesma descrita acima. Acredita-se que, atualmente, a realidade do espaço em M2 esteja diferente.

Os colégios particulares (P1 e P2) possuem quadras poliesportivas, ginásio de esportes em P1, campo de futebol em ambos, pista de atletismo em P2, bem como materiais diversos, como bolas de borracha e bolas adequadas a diferentes modalidades esportivas, cones, cordas, redes, bastões, jogos de mesa, e outros materiais em ótimo estado de conservação. Tais aspectos facilitam o trabalho do professor e proporcionam melhores situações e maior diversidade no desenvolvimento das aulas de EF, porém é importante ressaltar as questões referentes à carga horária destinada às aulas de EF nas quatro instituições envolvidas na pesquisa.

B) Aspectos curriculares - Número de aulas semanais, carga horária e conteúdos predominantes

Foi possível conferir que, nas escolas municipais, todas as turmas têm duas aulas de EF por semana, com 40 minutos de duração, cada aula. Em um dos colégios particulares (P1), cada turma possui duas aulas de EF por semana, com duração de 45 minutos cada aula. E no colégio particular (P2), a disciplina de EF possui apenas uma aula na semana, com duração de 40 minutos, sendo que no horário da aula de EF são unidas duas turmas de 4ª série. Na junção das turmas A e B de 4ª série, totaliza-se uma média de 53 alunos na aula de EF, então as professoras dividem esse total de alunos em uma turma masculina, com média de 27 alunos e uma turma feminina com média de 26 alunas.

Com certeza, é importante discutir essa situação, pois muito se fala na importância da EF na escola. Assim, quando se depara com a realidade, se questiona o âmbito de tal importância. Em algumas escolas particulares, a disciplina possui apenas uma aula semanal, com número demasiado de alunos, impossibilitando a realização de um trabalho significativo. Bracht (2003), em seu estudo sobre a legitimidade da EF, argumenta as várias faces que poderiam justificar esse espaço (ou a falta dele) e a presença da disciplina no currículo escolar.

Mas afinal, EF para quê? Ao se tentar responder a esta pergunta, muitas vezes depara-se com argumentações, talvez sem muita reflexão, que tentam justificar o espaço que a EF ocupa dentro da escola. Esta é uma indagação que todos os profissionais da área poderiam, neste momento, tentar responder, repensando suas ações pedagógicas e idealizando-as em “transforma – ações” pedagógicas para as aulas de EF.

Outro ponto importante a ser ressaltado é a predominância e a utilização de conteúdos esportivos e recreativos nas aulas de EF, por todos os professores participantes da pesquisa; pode ser dito que estas situações ainda persistem nas aulas devido às condições dos cursos superiores, como bem aponta Moreira:

[...] nos cursos superiores, os discentes receberam os ensinamentos fragmentados, numa visão da pedagogia positivista [...]. As licenciaturas não garantiam a visão do homem que se movimenta intencionalmente em situação de jogo, de esporte, de dança, de ginástica ou de lazer, nem garantiam o status de disciplina acadêmica para a “atividade” Educação Física (MOREIRA, 1992, p. 203).

Outro aspecto que chamou atenção para a pesquisa é a questão da divisão das aulas de EF por gêneros; em P1 e P2 as turmas de EF eram divididas em masculinas e femininas, com conteúdos diferenciados para meninos e meninas. Os conteúdos normalmente aplicados nas aulas, tanto para meninas quanto para meninos, referem-se às modalidades esportivas, como observado em P2, em que o professor trabalhava basquete com as meninas e futebol com os meninos.

Em P1, foi preparada uma coreografia para apresentação de fim de ano e a turma foi dividida, ficando os meninos na realização de uma parte inicial da coreografia (mais ou menos uns 12 compassos) e as meninas a outra parte (mais ou menos o mesmo tempo musical). Somente no final da coreografia é que meninos e meninas permaneciam juntos para finalizar a apresentação (mais ou menos 8 compassos). Esta providência foi observada em ambas as turmas de 4ª série.

Segundo os professores, é mais fácil trabalhar com a turma dividida, pois assim os meninos aprendiam somente sua parte e o final, o mesmo ocorrendo com as meninas. Outra situação apontada pelos professores foi a questão da valorização das capacidades existentes e distintas entre meninos e meninas para a dança.

Segundo Altmann et al. (1999), a separação entre os gêneros em aulas de EF ajuda a impossibilitar as relações entre meninos e meninas. Com essa realidade

nos colégios particulares, constata-se que existe uma segmentação nas aulas de EF, pois quando se separa a turma por gênero pode-se reafirmar a situação histórica da EF no Brasil. Nesse caso, a diferença biológica entre os gêneros oculta relações de poder, distintas pelo predomínio masculino, que conservaram a divisão entre homens e mulheres mesmo após a inclusão da escola mista, enfatizando que meninos e meninas são diferentes e devem ser tratados de formas diferentes, e, principalmente, terem conhecimentos diferentes nas aulas de EF.

Entretanto, meninos e meninas são considerados e tratados como iguais em outras disciplinas, não existindo diferenciações entre os conteúdos trabalhados, a exemplo de matemática, português, história e outras. Por que na EF meninos e meninas devem ser separados e realizarem atividades e conteúdos diferenciados? A partir dessa situação, pode-se questionar a situação sexista que ainda hoje existe na realidade da EFE. A questão de gênero atualmente é uma discussão muito importante nos bancos escolares e deve ser enfatizada também em relação às aulas de EF. Será que em pleno século XXI é aceitável a discriminação e separação de atividades físicas e modalidades esportivas, em que o critério é a questão de gênero? Saraiva Kunz et al. (1998, p. 27) menciona essa discussão, assegurando que

[...] a Educação Física, tradicionalmente, encontrou (e isso ocorre ainda hoje) uma separação de práticas/vivências entre os gêneros opostos, que se estabeleceu baseada no preconceito da desigualdade, e mais do que tudo, no da inferioridade feminina. Isto quer dizer que, quando uma diferença entre os gêneros justifica a (não) participação/vivências de um outro gênero em vivências de movimento que lhes que lhes proporcionam descoberta de potencial, estabelece-se, como sempre foi reivindicado pelos professores, ou por preconceito, ou por incapacidade de lidar com as diferenças de gênero e/ou de gênero.

É preciso estar atento a estas questões no ambiente escolar, pois são temas emergentes na sociedade contemporânea. Divisão de turmas e de conteúdos da EF para meninos e meninas não é um fato aceitável nos dias de hoje, pois quais são as vantagens de divisões se em todo o processo escolar e social restante da vida dos educandos homens e mulheres estarão juntos?

A EF deve educar não só o físico e para o gesto técnico; deve educar para a formação do cidadão que entende e respeita a diversidade social, que respeita as escolhas, seja de modalidades esportivas ou de relações humanas, pois a sociedade já se incumbe de organizar os papéis sexuais, entre outros, pela

superioridade masculina, muitas vezes acabando por colocar “em último lugar a procura pelas coisas que dão prazer à vida, definindo o que é moralmente correto para homens e mulheres” (SARAIVA KUNZ, 1998, p. 33).

Portanto, cabe ao professor buscar as relações entre os alunos, oportunizando vivências e experiências em conjunto, que desde o momento que ingressam na escola já as possuem, devido à educação familiar, noções dos papéis e comportamentos relacionados ao gênero, isto é, entendem desde muito cedo os signos e ações que fazem parte ou não do estereótipo masculino e feminino.

Segundo Saraiva Kunz (1998, p. 27), os papéis são estabelecidos de acordo com as exigências socioculturais históricas. Porém, para a educação de valores, é preciso que o professor esteja se despidendo dos seus preconceitos sociais, é preciso atitude. Por que a atitude não se inicia com o trabalho de dança nas aulas de EF para turmas mistas? Futebol para os meninos e dança para as meninas faz parte de ações docentes ultrapassadas e descontextualizadas da realidade social. “A postura docente é uma referência que define como meninas e meninos se relacionam entre si” (ALTMANN, 1998 apud ALTMANN et. al. 1999, p. 63).

C) Aspectos das relações professor x aluno e interesse dos alunos

Pode-se averiguar também que a aceitação dos alunos para com as aulas de EF é muito satisfatória. Percebeu-se que em todos os colégios/escolas existe grande admiração, por parte dos alunos, para com o professor de EF, e que sua chegada na sala de aula é motivo de grande alegria por parte dos alunos.

Constatou-se que todos os alunos se relacionam de maneira amigável, responsável e ética com os professores. Durante todo o período de observação e em todas as escolas, não foi registrado nenhum caso de desavença, falta de respeito ou confusões nas aulas de EF. A participação dos alunos em todos os colégios/escolas é de quase de 100%. Os alunos demonstram muita alegria e entusiasmo nas aulas, espírito de companheirismo, grande amizade e respeito pelo professor e colegas.

A única situação que leva os alunos a não participarem das aulas de EF é quando estão acometidos de alguma enfermidade. Nota-se também que os professores só não permitem que os escolares participem das aulas quando não

estão adequadamente uniformizados para a prática de exercícios físicos (calça jeans, chinelos, sandálias ou sapatos; mesmo nas escolas municipais, já que o governo municipal padronizou e ofereceu gratuitamente uniforme a todos os estudantes).

D) Desenvolvimento do conteúdo de dança nas aulas de Educação Física

Sobre as informações relacionadas diretamente com o trato dos conteúdos de dança nas aulas de EF, apenas em P1 foi possível presenciar o desenvolvimento do conteúdo de dança nas aulas de EF; o que se deu nos meses de outubro e novembro, devido ao encerramento do ano letivo, foi a realização de um evento na forma de festival, que existe há mais de 15 anos no calendário deste colégio.

Este festival de dança conta com a participação dos estudantes da educação infantil até a 4ª série, e cabe ao professor de EF elaborar e organizar uma coreografia com os alunos, que é desenvolvida seguindo um grande tema. Os ensaios são realizados nas aulas de EF e a participação dos estudantes não é obrigatória. Os que dançam têm a anuência dos pais (visto que para a apresentação é necessário confeccionar um figurino especial que acaba envolvendo um custo financeiro à família ou aos pais) e ou a criança demonstra a vontade de participar.

Nas observações dos ensaios das 4ª séries, turmas A e B, foi possível perceber que os alunos, meninos e meninas, sentiam-se bem à vontade, participando alegremente e até contribuindo com ideias coreográficas para o professor. Os alunos visualizam-se no palco, no evento, criam situações, discutem sobre a música, sobre o tema, passos e figuras coreográficas. Entretanto, os alunos não autorizados pelos pais ou que não se sentiram entusiasmados a participar, ficavam sentados nas laterais da quadra esportiva, sem nenhuma atividade especial, devendo naquela situação permanecerem quietos e imóveis, para não atrapalharem o andamento da aula-ensaio.

Naquela situação permaneceram sete alunos: duas meninas e cinco meninos. Em conversa informal com essas crianças que ficaram dois meses excluídas de aulas-ensaios de EF, destaca-se que uma das meninas não participaria do evento por que não estaria na cidade na data marcada do mesmo; e a outra porque os pais não a autorizaram a participar, por questões financeiras (ela relatou

sua vontade em estar participando). Dentre os meninos, somente os pais de um aluno não autorizaram a participação, e os outros quatro meninos alegaram não se sentirem à vontade para participar, para dançar.

Percebe-se, com esta realidade, duas situações pontuais:

- 1º. que a dança em P1 está presente no contexto da EFE, contudo resume-se em montagens coreográficas e ensaios para o evento que acontece no fim do ano letivo na escola; como enfatiza Marques (1997), “é sinônimo de festinha de fim de ano”
- 2º. 2ª) que a dança se torna excludente ao ser trabalhada dessa maneira, com a finalidade apenas de apresentação, tendo em vista que alguns alunos não participam por não se sentirem à vontade com a exposição para um grande público, no palco.

Na sequência serão demonstrados os dados obtidos no instrumento de coleta de dados – o questionário. Como já mencionado, o primeiro passo foi identificar e categorizar as representações dos professores e alunos para com os conteúdos de dança, separadamente. Para este momento, focou-se a organização das respostas dos sujeitos que compõem a amostra, seguindo unidades categóricas definidas a partir das perguntas e respostas dos questionários aplicados para cada grupo participante da pesquisa.

4.1.4.2 Discussão dos dados obtidos nos questionários respondidos pelos professores de Educação Física

Foi relevante buscar informações a respeito da formação dos professores que fizeram parte da pesquisa, para que fosse possível compreender e explorar ainda mais as análises sobre as representações sociais.

Para salvaguardar as identidades dos professores envolvidos na pesquisa, utilizou-se como sigla a letra “P”, acrescida de outra letra (A, B, C, D, E) para corresponder a cada um dos docentes. Para preservar a identidade das escolas e colégios envolvidos na pesquisa, utilizou-se como sigla a letra “M” para as escolas municipais e a letra “P” para os colégios particulares, acrescidas com números na ordem crescente.

Em relação à instituição de ensino de atuação dos professores, os mesmos apresentaram-se da seguinte forma: PA e PB são docentes no colégio particular P1; PC é docente no colégio particular P2; PD é docente em M1; e PE é docente em M2.

Faz-se necessário ressaltar que atuaram no desenvolvimento das aulas de EF seis professores, porém o professor que seria representado pela sigla PF, atuante no colégio P2, não retornou o instrumento de coleta de dados para a pesquisadora, mesmo diante da insistência, durante várias semanas, para que o docente devolvesse o questionário respondido. Portanto, foi considerada como amostra da pesquisa somente as respostas dadas por cinco professores, sendo três do gênero masculino e dois do gênero feminino.

Os primeiros dados dos questionários, que caracterizam a amostra, foram centrados no cenário desta investigação, possibilitando saber quem são os professores, quais suas referências sobre a formação universitária e os conteúdos de dança. Assim, o quadro a seguir apresenta as respostas dos professores e refere-se às questões de nº 1, 2, 3, 4, 5 e 15 do questionário aplicado.

Professor / gênero	PA masculino	PB feminino	PC feminino	PD masculino	PE masculino
Instituição de Ensino Superior onde concluiu a Graduação	UEPG	UEPG	UEPG	UEPG	UEPG
Ano de conclusão da Graduação	1996	2007	1993	1996	1995
Formação em nível de Especialização – <i>Lato Sensu</i>	Pedagogia da EF e Esporte - incompleto (2000)	Não possui especialização	Ciência da Educação Motora (1995) e Educação Especial (2005)	Administração e Marketing Esportivo (2004)	Não possui especialização
Ano de início da atuação profissional na Escola	1998	2008	1990	1998	1995
Tempo de atuação profissional na Escola	11 anos	9 meses	12 anos	10 anos	13 anos
Teve experiência em outras escolas?	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM

continua

Professor / gênero	PA masculino	PB feminino	PC feminino	PD masculino	PE masculino
A formação inicial obtida contemplou conteúdos de dança?	SIM, na disciplina de Ginástica Rítmica	SIM, na disciplina de Ginástica Rítmica	SIM, na disciplina de Ginástica Rítmica	SIM, na disciplina de Ginástica Rítmica	SIM, na disciplina de Ginástica Rítmica
Como investe na sua formação continuada?	Através de leituras de livros e revistas especializadas na área da EF, porém com ênfase no ensino do esporte escolar. Também participa de cursos de aperfeiçoamento em eventos quando possível.	Através de leituras de livros e revistas especializadas na área de EF e GR, também participa de cursos de aperfeiçoamento e congressos técnicos de RG.	Através de grupo de estudos em EF especial que é oferecido pelo núcleo de educação. Frequência quinzenal.	Não respondeu	Através de leituras de livros e revistas especializadas.

QUADRO 4 – DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS PROFESSORES

FONTE: autora

Em seguida, apresenta-se a análise dos relatos destes sujeitos, buscando suas ideias e representações sociais sobre a dança em suas práticas pedagógicas. É importante destacar que as respostas dos professores foram organizadas de acordo com suas proximidades, portanto nem todas as respostas dos professores aparecem em todas as categorias.

REPRESENTAÇÃO 1⁴¹ – A DANÇA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

CATEGORIA 1:

FALTA DE CONHECIMENTO

PA – “*Não desenvolvi habilidades que pudessem me ajudar na execução dos conteúdos.*”

⁴¹ Esta representação refere-se às questões de nº 6, 7 e 8 do questionário respondido pelos professores (APÊNDICES), sendo: “6. Como os conteúdos de dança (ou rítmicos e expressivos) foram trabalhados? 7. Após a graduação você se sentia preparado para trabalhar com conteúdos de dança na escola? Por que? 8. E com os conteúdos de esporte? Por que?”

PB – *“Os conteúdos que foram trabalhados durante a graduação não nos davam muita noção em relação à dança e ritmo, pois eram conteúdos desatualizados e sem muita utilização.”*

PC – *“Conteúdos aplicados através de passos básicos, mas foi pouco exigido dos alunos e pouco explorado”*

PE – *“De forma precária e no meu entendimento sem aplicabilidade na prática escolar devido à escassez de materiais”*

CATEGORIA 2:

CONHECIMENTO E INTERESSE

PC – *“A dança me atraiu, embora nunca tenha feito dança técnica, aprendi muito em seminários, simpósios e também durante minha atuação nas aulas”*

CATEGORIA 3:

CONHECIMENTO E DESINTERESSE

PD- *“A graduação possibilitou que eu trabalhasse, não trabalhei dança porque não tenho afinidade com ela”*

CATEGORIA 4:

MELHOR PREPARAÇÃO DO CONHECIMENTO ESPORTIVO

PA – *“Sim, porque na universidade é muito mais técnico, ou seja, voltado às modalidades esportivas do que outras áreas”*

PB – *“Sim, para trabalharmos com esporte tivemos uma noção boa. Alguns deixaram a desejar na questão da metodologia, no entanto me sinto preparada para trabalhar conteúdos de esporte”*

PC – *“Quanto aos esportes me sinto preparada também, porém aqueles que eu pratiquei dominei mais. O esporte enquanto parte pedagógica foi melhorando através do tempo”*

PD- *“Sim”*

PE – *“Sim, por praticar diferentes esportes e por me interessar na pesquisa acerca de modalidades esportivas diversificadas”*

Tendo em vista que no currículo da Educação Física na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) não existe uma disciplina específica de dança, os conteúdos que contemplam organização coreográfica, ritmo e outros elementos de dança são diluídos dentro da disciplina de Rítmica. Assim, a maioria dos professores considera que a dança foi trabalhada de forma insatisfatória no processo de formação inicial e não forneceu subsídios suficientes para que eles, em sua atuação profissional, trabalhassem com os conteúdos de dança. Esse fato proporciona uma representação um tanto quanto negativa do processo de formação inicial para com o conteúdo de dança.

Segundo os estudos de Marinho (2001), o curso de Graduação em Licenciatura em Educação Física da UEPG passou por diversas reestruturações e formulações significativas nas suas propostas curriculares. Porém, não se encontram mudanças curriculares para o curso no que diz respeito a uma disciplina específica de dança, ou seja, as mudanças existentes na grade curricular não contemplam uma disciplina que dê conta em formar professores com competência para trabalhar os conteúdos de dança na escola, como bem reflete Marinho (2001, p. 50).

Formar professores com competência, com domínio dos conhecimentos, com compreensão de suas responsabilidades e autonomia frente à sociedade é um dos grandes desafios das Instituições de Ensino Superior, hoje. Os cursos de graduação sentem-se fragilizados, pois há uma dificuldade em sustentar que seus docentes e discentes têm, de forma recíproca, domínio dos fundamentos básicos das diferentes áreas de conhecimento, tanto no que se refere ao conteúdo quanto à metodologia de suporte.

Concorda-se com a autora e argumenta-se que, para a dança ser inserida e reconhecida como conteúdo da cultura corporal de movimento nas aulas de EF, é necessário que o professor tenha os conhecimentos e a vivência acadêmica dos seus aspectos teóricos, práticos e pedagógicos. Assim, é possível que desenvolva o conhecimento adequado dos seus fundamentos didático-metodológicos essenciais para a organização, seleção e sistematização da dança em práticas pedagógicas na EFE. Nas palavras de Marinho (2001, p. 51), “o essencial da formação acadêmica, no caso especial da Licenciatura, está no *aprender a aprender*.”

Um dos professores se reporta à sua formação inicial e demonstra satisfação com os conhecimentos que diz ter adquirido, apontando que, mesmo a

partir do repertório mínimo obtido, conseguiu ampliar, em suas ações pedagógicas, novas construções e apropriações de dança. Também assinala que sua relação de afinidade com os conteúdos de dança possibilitou seu trabalho na escola.

Outro professor também reconhece que, apesar de não existir uma disciplina específica no currículo, os subsídios que lhe foram fornecidos possibilitam que desenvolva um trabalho, porém reconhece que sua falta de afinidade com os conteúdos de dança o impedem de trabalhar pedagogicamente esse conhecimento na escola.

Não é intenção deste estudo aprofundar as análises sobre o currículo do curso de Educação Física da UEPG; contudo, verifica-se que os professores são unânimes ao enfatizar que, na universidade, o conhecimento esportivo é mais bem trabalhado e acaba por refletir na prática pedagógica futura, pois sentem-se mais preparados. Isso acontece, segundo Marinho (2001, p. 75), porque nas propostas curriculares da instituição existe um forte direcionamento para os esportes e exaustiva formação de técnicos.

[...] conhecedor das diferentes modalidades esportivas, com nuances de *professor*, trazem em seu bojo (interior dos conteúdos) um disfarce velado: a suposta prática de formação humanista/progressista, ocultando na realidade uma prática ainda conservadora militarista/tecnicista. Logo, os profissionais advindos desse modelo curricular recebem forte suporte teórico, valorizando a prática da ginástica e do esporte tanto coletivo quanto individual, em detrimento dos demais componentes curriculares de formação (MARINHO, 2001, p. 75).

Dessa forma, de acordo com Marinho (2001), a formação é mais focalizada no Curso de Licenciatura em Educação Física pelos professores através do estabelecimento de diretrizes esportivas, sendo, portanto, o elemento principal balizador da ação pedagógica do professor. A questão principal desta discussão não está em desconsiderar o esporte como conteúdo nas aulas de Educação Física, mas, sim, descentralizar do esporte a principal, ou muitas vezes, a única forma encontrada pelos professores de desenvolver suas aulas. Em suma, nas palavras de Castellani Filho (1993 apud DARIDO, 2001 p. 18),

[...] o esporte como uma prática social, resultado de uma construção histórica que, dada a significância com que marca a sua presença no mundo contemporâneo, caracteriza-se como um dos seus mais relevantes fenômenos sócio-culturais, mas não o único.

Sborquia (2006) evidencia que é inviável que os Cursos de Educação Física utilizem em seus programas de ensino somente os conteúdos das modalidades esportivas para a formação de professores, pois estes profissionais possuirão um papel fundamental e atuação direta na formação da sociedade e devem, portanto, ter clareza a respeito disso; ou seja, as instituições de ensino não podem realizar “meramente uma preparação profissionalizante, formando técnicos esportivos com o título de professor de Educação Física” (SBORQUIA, 2006, p. 57), pois a área de atuação da Educação Física têm objetivos a serem cumpridos.

Considera-se que a instituição de formação deveria possibilitar a apropriação de conhecimentos, bem como ferramentas para aplicar na escola os saberes adquiridos no processo de formação. Não se pretende atribuir a falta do trabalho com a dança na escola à falta da disciplina na grade curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física. Porém, reconhece-se que os professores que não tiveram os conhecimentos básicos necessários de dança na sua formação inicial farão uso dela como frívola atividade, ou, pior, a dança poderá ser negligenciada pelo professor em sua prática pedagógica.

Isso não ocorre com as modalidades esportivas, que possuem disciplinas específicas dentro currículo do curso e têm seus conhecimentos sistematizados. Assim sendo, acredita-se que o professor, através das experiências enquanto acadêmico, sente-se mais preparado para aplicar os conhecimentos do esporte em sua prática pedagógica.

REPRESENTAÇÃO 2⁴² – A DANÇA NO PLANEJAMENTO

CATEGORIA 1

A DANÇA: PRESENTE NAS FESTAS E COMEMORAÇÕES
--

PA – *“Trabalho no meio do ano para festa julina e no encerramento do ano”*

PB – *“Costumo trabalhar no início do 2º trimestre, com diferentes ritmos, durante a festa julina, e para a realização de eventos de finais de ano”*

⁴² Esta representação refere-se às questões de nº 9 e 10 do questionário respondido pelos professores, sendo: “9. Conteúdos de dança estão presentes no seu planejamento anual? 10. Você trabalha com conteúdos de dança nas aulas de educação física? Em quais momentos?”

PC – *“Trabalho porque gosto, porque faz parte do plano anual e muitos professores da educação infantil pedem meu auxílio para as apresentações do dia dos pais, dia das mães e festa junina.”*

CATEGORIA 2:

CONHECIMENTO DA DANÇA FRAGMENTADO

PE- *“Trabalho às vezes no aquecimento e em aulas recreativas, mas é muito raro”*

CATEGORIA 3:

O CONHECIMENTO DA DANÇA DESVALORIZADO

PD- *“Trabalho pouco com a dança pela falta de afinidade com a disciplina”*

Diante das categorias ilustradas acima, observa-se que existe um espaço para a dança nas ações escolares e ela faz parte do planejamento dos professores, com algumas ressalvas.

Os professores PA, PB e PC relatam trabalhar com a dança nas festas e comemorações do colégio, ou seja, o trabalho com a dança na escola aparece como sinônimo de festas e comemorações quando o colégio requer e não como conteúdo específico capaz de contribuir com o aprendizado, com a formação e desenvolvimento geral do aluno.

O professor PE relata que trabalha com a dança em alguns momentos, como no aquecimento de suas aulas, isso quer dizer que a dança não é o conteúdo principal; e outra situação é a ênfase da dança como recurso recreativo em suas aulas.

Essas relações da dança como recurso ou sinônimo de ‘festa’ e ‘comemorações’, como já mencionou Marques (2007), está presente na maioria dos discursos dos sujeitos desta pesquisa, justificando assim a presença da dança no planejamento anual; porém, esta visão denota uma contribuição reduzida das possibilidades que a dança apresenta enquanto conhecimento e elemento educativo. Quando a dança é trabalhada neste formato (ensaios para festas), questiona-se se os conteúdos rítmicos e expressivos são adequadamente trabalhados e contextualizados.

Outro professor, PD, reporta-se à dança como 'disciplina'. Esclarece que a disciplina na escola é a EF e a dança é um conteúdo que ela aborda; aqueles relacionados com a cultura corporal de movimento, ou seja, a dança, os esportes, as lutas, os jogos e a ginástica.

Para Darido (2001), o termo conteúdo é muito explorado, porém mal compreendido por muitos professores. Coll et al. (2000 apud DARIDO, 2001, p. 5) define conteúdo

[...] como uma seleção de formas ou saberes culturais, conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta, etc., cuja assimilação é considerada essencial para que se produza um desenvolvimento e uma socialização adequada ao aluno.

Darido (2001), porém, ainda ressalta que nem toda forma de conhecimento e formas culturais podem ser consideradas conteúdos escolares, e cabe à escola a seleção dos conhecimentos. A autora enfatiza o pensamento de Libâneo (1994), Coll. et al. (2000) e Zabala (1998), ao pronunciar que conteúdos englobam os conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudos, de trabalho, de lazer e de convivência, social, valores, convicções e atitudes. Para a autora, o termo conteúdo é muito utilizado como ênfase no que se deve aprender, com referência aos conhecimentos das disciplinas, referente a nomes, conceitos e princípios. Durante muito tempo, a Educação Física buscou enfatizar nas ações pedagógicas as questões do 'saber fazer' e não o 'saber sobre' a cultura corporal. Contudo, é fato que os conteúdos abordados pela Educação Física escolar foram sendo reestruturados conforme as necessidades das épocas e das organizações sociais, como já mencionadas neste trabalho.

Muitos autores têm condenado a prática da Educação Física que reduz a área apenas às dimensões dos esportes coletivos, especialmente aqueles mais praticados no Brasil: futebol, voleibol e basquetebol. Discutindo o tema, Darido (2001) cita Betti (1995), com sua sugestiva indagação: "tendo em vista que os currículos das escolas de Educação Física incluem disciplinas como dança, capoeira, judô, atividades expressivas, ginástica, folclore e outras, como explicar a pouca utilização destes conteúdos?" Darido (2001) levanta as seguintes possibilidades para tal fato: "Falta de espaço, de motivação, de material?"

Comodismo? Falta de aceitação destes conteúdos pela sociedade? Ou será que os professores desenvolvem somente os conteúdos com os quais tem maior afinidade?”

Um dos professores participantes da pesquisa enfatiza a questão da falta de afinidade. O fato de o professor ter pouca afinidade com o conteúdo lhe dá o direito de negligenciá-lo? Entende-se que a escola deva ser um local aberto a todas as possibilidades, oportunizar o conhecimento aos alunos seria o mínimo que o professor poderia fazer, pois é na escola que muitos alunos encontram as únicas oportunidades e experiências relacionadas à cultura corporal de movimento.

Negligenciar os conteúdos rítmicos e expressivos na escola é impossibilitar aos alunos uma forma de conhecimento ao qual eles têm direito. Quando a Educação Física atribui ao esporte poder hegemônico, “impede o desenvolvimento de objetivos mais amplos para a Educação Física, tais como o sentido expressivo, criativo e comunicativo” (KUNZ, 1998 apud DARIDO, 2001 p. 17).

REPRESENTAÇÃO 3⁴³– OLHAR DO PROFESSOR PARA A DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

CATEGORIA 1:

PARA QUE TRABALHAR A DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA
--

PA – *“Vejo a necessidade de dar algumas noções básicas de ritmo, compasso, tempo de música, ocupação de espaço físico, de movimento (...) de proporcionar ao aluno um momento de descontração e movimento que a música e dança trazem”*

PB – *“Para desenvolver a expressão corporal, o ritmo e uma melhor consciência corporal”*

PE – *“Objetivando acima de tudo a possibilidade de desenvolvimento da expressão corporal, bem como movimentos de integração e socialização”*

⁴³ Esta representação refere-se às questões de nº 11 e 12 do questionário respondido pelos professores, sendo: “11. Quais os motivos que o levam a trabalhar ou não trabalhar os conteúdos de dança nas suas aulas com os alunos de 4^{as} séries? 12. Como você trabalha os conteúdos de dança em suas aulas?”

CATEGORIA 2:**COMO TRABALHAR A DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

PA – *“De modo participativo, os alunos participam desde a escolha dos ritmos e música até a criação dos passos”*

PB – *“Procuro passar diferentes ritmos, aulas em que eu crio os passos e também deixo que as crianças criem. No entanto, no primeiro contato com a dança, procuro trabalhar grupo de meninas e meninos separados”*

PC – *“Primeiro os alunos conhecem a música e o que ela fala, depois passo por passo com muita repetição”*

CATEGORIA 3:**PRECONCEITO DOS MENINOS COM A DANÇA**

PE– *“Os motivos que muitas vezes me levam a não trabalhar é a falta de interesse dos educandos, principalmente dos meninos”*

Diante das categorias acima é possível perceber qual o olhar que os professores participantes da pesquisa possuem sobre a dança nas aulas de EF.

PA relata como trabalha a dança nas suas aulas, com elementos que são significativos para desenvolver um conhecimento ao aluno, seu entendimento é relacionado com aspectos viáveis e importantes para que o aluno entenda a dança; porém, quando fala “dar algumas noções básicas” e “proporcionar momentos de descontração”, justifica talvez sua falta de conhecimento mais amplo, específico e significativo para que possa passar para o aluno; o professor compreende que a dança é uma atividade que dá prazer e acaba por agradar os alunos.

PB e PC compreendem que os conteúdos de dança podem desenvolver a expressão corporal, a educação rítmica e a integração.

Verifica-se que PA tem uma ideia de trabalho voltada aos aspectos da inter-relação professor e aluno, ou seja, uma visão relacionada com a Concepção do Ensino Aberto à Experiência.

O professor PB trabalha a dança dentro de uma proposta educacional que possibilita ao aluno o conhecimento sobre o elemento ritmo e suas diferentes possibilidades. Também possibilita a capacidade de participação e criação em

dança, aspectos que estão relacionados nas ideias de Laban para a dança educativa.

Já o professor PC tem uma visão mais voltada ao tecnicismo; quando enfatiza “passo a passo com muita repetição”, observa-se que, na sua visão, a dança passa a ser apenas mais um tipo de atividade física, que simplesmente é repetida muitas vezes e realizada de forma não contextualizada.

O professor justifica que é a falta de interesse dos educandos que o faz não trabalhar com a dança. Mas com os outros conteúdos? Será que todos os alunos se interessam por tudo, o tempo todo, menos pela dança? Relata que a falta de interesse ocorre principalmente por parte dos meninos; essa resposta já era esperada por algum professor, visto ser frequente no meio profissional. Reconhece que o preconceito é uma situação bastante difícil para se lidar no ambiente escolar, porém, entende-se que é uma discussão bastante pertinente e necessária junto aos alunos. Como educadores não é prudente fazer somente o que convém, ou seja, ignorar o fato e não aplicar determinados conteúdos para evitar a resistência e a discussão.

Na Educação Física, tradicionalmente, encontrou-se (e isto ocorre ainda hoje) uma separação de práticas/vivências entre os sexos opostos, que se estabeleceu baseada no preconceito da desigualdade, e mais do que tudo no da inferioridade feminina. Isto quer dizer, que quando uma diferença entre os gêneros justifica a (não) participação/ vivências de movimento que lhes proporcionam descoberta de potencial, estabelece-se a discriminação e não o atendimento à individualidade/singularidade, como sempre foi reivindicado pelos professores, ou por preconceito, ou por incapacidade de lidar com as diferenças de gênero/ou de gênero (SARAIVA KUNZ, 1998, p. 33).

A escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de vida e expressão cultural. A EF deve estar comprometida com o processo educativo e, para isso, faz-se necessário que a ação pedagógica seja conduzida por uma visão ampla de mundo, homem, sociedade e educação, proporcionando ao aluno sua capacitação em adquirir uma postura crítica e ativa perante a sociedade, permitindo-o reconhecer a importância de todos os conteúdos da cultura corporal, como aprendizagem, desenvolvimento e transformação social.

REPRESENTAÇÃO 4⁴⁴ – ASPECTOS POSITIVOS PARA O TRABALHO DA DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

CATEGORIA 1:

DESENVOLVIMENTO GERAL DO ALUNO

PE – *“Pelo fato de contribuir no processo de formação e desenvolvimento integral do educando”*

CATEGORIA 2:

CONHECIMENTO CORPORAL, DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES FÍSICAS

PA – *“Vejo na dança um momento importante para a criança conhecer um pouco mais seu corpo, através da música e coreografias lúdicas e vivências em grupo”*

PD – *“Acredito que seja importante além do aspecto lúdico, também podemos desenvolver elementos como coordenação, lateralidade, resistência, etc.”*

CATEGORIA 3:

VISÃO AMPLIADA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PB – *“Acredito que os professores e a escola devem sair daquela visão de que EF é apenas trabalho com bola. Devemos explorar os diferentes meios que a criança tem de explorar seu corpo e seus movimentos. E a dança é um dos melhores meios para que isso ocorra.”*

PC – *“A dança proporciona expressão, ritmo, disciplina, noção de espaço, cultura e criatividade.”*

Vistas as categorias criadas a partir das respostas dos professores, é possível perceber nas falas os aspectos importantes que os sujeitos apontam para desenvolver o trabalho com a dança nas aulas de EF.

⁴⁴ Esta representação refere-se à questão de nº 13 do questionário respondido pelos professores, sendo: “13. Em sua opinião, o que justifica o trabalho da dança nas aulas de educação física na escola?”

O professor PE reconhece que o trabalho com a dança pode vir a contribuir com o desenvolvimento integral do aluno; mesmo assim, como ele próprio afirmou, não trabalha este conteúdo por que leva em consideração a falta de interesse dos alunos, principalmente dos meninos, e também enfatiza em outra fala a falta de afinidade com o conteúdo de dança. É importante ressaltar este fato, que o professor em questão reconhece a contribuição da dança, porém acaba por esbarrar nas opiniões dos alunos e também em suas próprias afinidades para não trabalhar ou trabalhar pouco com o conteúdo de dança.

Outros professores (PA e PD) percebem que o trabalho com a dança é um estimulador do autoconhecimento para o aluno, podendo vir a auxiliar para o potencial de desenvolvimento corporal e das capacidades físicas; também enfatizam os aspectos das experiências lúdicas que o trabalho pode proporcionar aos alunos e da possibilidade de que, a partir da dança, é plausível desenvolver a integração do grupo. Pode-se perceber uma visão ampla de Educação Física na resposta de PB, quando evidencia que sua abordagem e desenvolvimento não podem ser restritos à quadra e à bola, apostando que, a partir do trabalho com a dança, os objetivos da disciplina podem ser ampliados.

Para PC, a dança pode contribuir nos aspectos da criação, no desenvolvimento da expressão e da educação do senso rítmico do aluno; o professor evidencia também que a dança é fator que disciplina e faz o aluno criar hábitos. Destaca-se que PC é o único professor que menciona a questão da dança como componente cultural.

REPRESENTAÇÃO 5⁴⁵ – JUSTIFICATIVAS PARA A FALTA DE TRABALHO COM DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

CATEGORIA 1:

COMODISMO DO PROFESSOR

PA – *“O não interesse profissional e a não exigência da escola. Aí o comodismo fala mais alto”*

⁴⁵ Esta representação refere-se à questão de nº 14 do questionário respondido pelos professores, sendo: “14. E em que se justifica a falta deste trabalho nas aulas de educação física e na escola?”

PB – “A falta de vontade e de incentivo do professor”

PD – “Má vontade dos professores de Educação Física”

PE – “Pouca valorização dos profissionais de Educação Física e o comodismo - (indevido)”

CATEGORIA 2:

ATIVIDADE EXTRA- CLASSE

PC – “Em nosso caso (colégio), há uma aula semanal de EF e a dança é uma atividade extraclasse, livre para quem quer fazer”

Com relação às representações dos professores sobre as variáveis que levam a falta do trabalho com a dança em aulas de EF, os professores participantes da pesquisa apontam que a principal causa para não trabalhar com a dança é o comodismo profissional. Não se justificam, nesta ocasião, as questões relacionadas ao processo de formação inicial que não contempla uma disciplina específica de dança. Entende-se que os professores levam em consideração as questões do aprimoramento profissional e de formação continuada, ou seja, que seria trabalhado se o professor não acabasse por se acomodar em relação a este conhecimento.

Percebe-se que, quando o colégio ou escola exige o trabalho, mesmo como sinônimo de festa e comemoração, mesmo que de forma reduzida, a dança encontra um espaço nos planos de ensino; porém, quando não há essa condição, o professor simplesmente se acomoda e não trabalha. O que leva o profissional da área a ‘se acomodar’?

São muitas as questões que poderiam ser enfatizadas neste estudo para se tentar justificar a acomodação do professor ao não trabalhar determinados conteúdos da cultura corporal – no caso, a dança –; porém, limita-se neste momento em acreditar que a insuficiência de formação inicial e continuada na área venha a ser o maior contribuinte para a imprudência em relação aos conteúdos da área.

Outra questão que se leva em consideração é com a situação de a dança ser oferecida como atividade extracurricular. Uma das justificativas evidenciadas para que a dança não seja muito trabalhada nas aulas é o fato de ser oferecida como atividade extra no colégio. Reflete-se a esta questão a seguinte situação: se a

dança é uma atividade extracurricular, não precisa ser desenvolvida como conteúdo nas aulas de Educação Física? A dança torna-se privilégio de poucos?

Sabe-se que a EF é uma disciplina que faz parte do currículo escolar, cujos conteúdos deveriam ser desenvolvidos em sua totalidade; então, a partir do momento que se selecionam conteúdos para as aulas levando-se em consideração as atividades extras que o colégio apresenta ao aluno, busca-se justificar a negligência oferecida pelo professor enquanto detentor de conhecimento, ou seja, cabe ao professor possibilitar em suas aulas o máximo de conhecimento sistematizado sobre os conteúdos da cultura corporal, explorando-os da melhor forma possível, pois o saber escolar se refere ao direito do aluno.

REPRESENTAÇÃO 6⁴⁶ – PARTICIPAÇÃO EM FORMAÇÃO CONTINUADA EM DANÇA

CATEGORIA 1:

PROFESSORES MOTIVADOS A PARTICIPAREM DE CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM DANÇA

PA – *“Sim, participaria, pois não somos formados em dança e temos muita dificuldade em produzir aulas, coreografias e utilização de espaços físicos”*

PB – *“Sim, é importante em todo o tempo estar enriquecendo o nosso conhecimento. Acredito que estar ligado em diferentes áreas faz a diferença na hora de montar seus planejamentos e dar as suas aulas”*

PC – *“Sim, porque há tempos Ponta Grossa não traz cursos de aperfeiçoamento”*

PE – *“Sim, por que é pouca (quase inexistente) minha experiência nesta área e buscar tornar-se ser apto a desenvolver trabalhos acerca da mesma seria interessante”*

⁴⁶ Esta representação refere-se à questão de nº 16 do questionário respondido pelos professores, sendo: “16. “Caso fosse aberta a possibilidade de cursos e especializações na área da dança escolar, você estaria disposto a participar? Justifique.”

CATEGORIA 2:**FALTA DE AFINIDADE**

PD- *“Não participaria pela falta de afinidade com a área”*

Em relação aos aspectos de uma proposta para formação continuada em dança, quatro professores (PA, PB, PC e PD) mostram-se motivados a participar de cursos de formação que possam auxiliar em seu trabalho com a dança no ambiente escolar; apenas o professor PD, mais uma vez, expressa a sua falta de afinidade com a área, demonstrando sua falta de motivação para melhorar suas ações pedagógicas.

Já se destacou neste estudo que um dos principais motivos que talvez justificasse a falta de trabalho dos professores com os conteúdos de dança estaria relacionado com a formação inicial e a falta de uma disciplina específica que tratasse do conhecimento de dança enquanto componente da cultura corporal de movimento. Porém, também se percebe que a falta de formação, aliada às questões de afinidade e condições que a escola oferece, também subsidia a negligência do conhecimento no ambiente escolar, ou seja, dentro da EFE ainda se selecionam conhecimentos e conteúdos de acordo com o que o professor tem mais facilidade ou afinidade de trabalho.

Esta também é uma justificativa para o professor não procurar se aprofundar enquanto profissional comprometido com a escola e com os alunos, pois uma vez que o processo de formação inicial foi falho ao trabalhar com determinados conteúdos ou disciplinas, o idôneo seria buscar aprimorar-se para realizar um trabalho completo e significativo para os seus alunos.

Segundo Sborquia (2006), a formação de professores deve ser contínua e sistemática e se prolongar durante toda a vida profissional. O professor não pode deixar de buscar a reflexão sobre sua ação pedagógica, não pode permitir que a pedagogia do senso comum prevaleça em ações fragmentadas e desconectas. “Arraigados na cultura acadêmica de passividade, os docentes encontram-se inseridos no mercado de trabalho que impõe objetivos de ensino e procedimentos de testes e avaliações” (SBORQUIA, 2006, p. 54).

Compromisso com a educação, com a escola, com os alunos e com a Educação Física é fator essencial ao professor que busca desenvolver, no mínimo,

um trabalho ético. Um aspecto motivador está no fato de se perceber que a maioria dos sujeitos desta pesquisa encontra-se aberta a estas propostas continuadas com a dança, e certamente serão estes que farão a diferença na escolarização da Educação Física, nas instituições do município.

4.1.4.3 Dados obtidos nos questionários respondidos pelos alunos da 4ª série (ou 2º ano do 2º ciclo) do Ensino Fundamental

Para a coleta de dados com o grupo de alunos, utilizou-se como instrumento o questionário, sendo que a análise dos dados obtidos foi submetida ao método da análise de conteúdo, em que foi utilizada a regra da representatividade, devido ao grande número de dados. Ou seja, foram buscadas em todas as respostas as palavras, expressões, motivos e justificativas que mais se repetiam e aproximavam para se realizar a inferência (BARDIN, 1977).

A partir das respostas dos alunos e com base nas explicações de Franco (2007, p. 70), foram criados quadros com os dados que apontam as categorias e alguns de seus indicadores ilustrativos, pois, na medida que as palavras eram frequentemente evocadas, despertou a vontade de saber a intensidade do aparecimento das expressões com os mesmos significados. Para tanto, com base na Teoria do Núcleo Central, foi necessário também quantificar os dados, explicitando-os em quadros, na tentativa de melhor visualização e entendimento⁴⁷.

A partir dos motivos evocados pelos alunos, criou-se uma ordem de categorias, a fim de se verificar qual é a sua visão em relação aos motivos que levam as pessoas a dançar. Optou-se em separar, em alguns momentos, as respostas emitidas pelos alunos das escolas municipais e particulares, ou entre meninos e meninas, com o objetivo de se verificar e correlacionar possíveis divergências nas opiniões. Para a discussão, leva-se em consideração o elemento que compõe o núcleo central, ou seja, a resposta mais representativa identificada

⁴⁷ As representações dos dados tabulados permitem que os dados possam ser visualizados de forma mais clara. As formas mais usuais de se representar os dados são as figuras (histograma, diagrama em coluna/barra, gráficos em curva, gráficos setoriais) tabelas ou quadros. Segundo Morroz et al. (2006, p. 91), “decidir por uma ou mais destas maneiras de representação significa escolher a (s) forma (s) mais adequada (s) de visualizar os dados obtidos para tipo de variável estudada.”

quantitativamente; os demais elementos que aparecem, os periféricos, não serão analisados e discutidos neste estudo.

REPRESENTAÇÃO 1⁴⁸: MOTIVOS⁴⁹ QUE LEVAM AS PESSOAS A DANÇAR

1. **Prazer** – Diversão, alegria, felicidade, legal, gostam, sentir-se bem, prazer, por que é bom, por animação, estão felizes.
2. **Atividade física** – Por esporte, para se exercitar, exercitar o corpo, aquecer, se esticar, se mexer.
3. **Cultura** – Arte, cultura, manifestação, espetáculo.
4. **Expressão** – Mostrar sentimentos alegres ou tristes, emoção, comunicar coisas.
5. **Terapia** – Relaxar, esquecer problemas, levantar o astral, equilíbrio, sentir-se jovem.
6. **Comemorar** – Dançar nas festas, festejar, comemorações.
7. **Gostar do Ritmo** – Gostar da música.
8. **Distração** – Passar o tempo, distrair.
9. **Profissão** – Trabalho, profissão, ganhar dinheiro.
10. **Estética** – Para emagrecer, faz bem ao corpo.
11. **Aprender** – Para saber dançar, para aprender passos, aprender danças.
12. **Saúde** – Faz bem para a saúde, é saudável.

Ordem das categorias e porcentagens para P1 e P2	Ordem das categorias e porcentagens para M 1 e M 2
1. Prazer - 57%	1. Prazer - 54%
2. Atividade Física - 5,7%	2. Atividade Física- 12,2%
3. Cultura - 8,5%	3. Profissão- 8,7%
4. Expressão – 8%	4. Cultura – 6,9%
5. Distração- 6,3%	5. Terapia – 6,4%
6. Terapia – 3%	6. Estética - 4%
7. Gostar do Ritmo – 2,3%	7. Distração – 1,7%

continua

⁴⁸ Refere-se à questão 1 - Na sua opinião, por que as pessoas dançam?

⁴⁹ Muitos alunos destacaram, em suas respostas, mais de um motivo; foi contada cada palavra cujos significados se assimilam e agrupadas em motivos explicitados.

Ordem das categorias e porcentagens para P1 e P2	Ordem das categorias e porcentagens para M 1 e M 2
8. Comemorar- 2,2%	8. Saúde -1,7%
9. Profissão- 1,7%	9. Comemorar – 4%
10. Aprender – 1,7%	10. Ritmo – 0,5%
11. Estética – 1,1%	Xxxx
12. Saúde – 0,5 %	Xxxx

QUADRO 5 – OLHAR DOS ALUNOS SOBRE OS MOTIVOS QUE LEVAM AS PESSOAS A DANÇAR
 FONTE: Autora

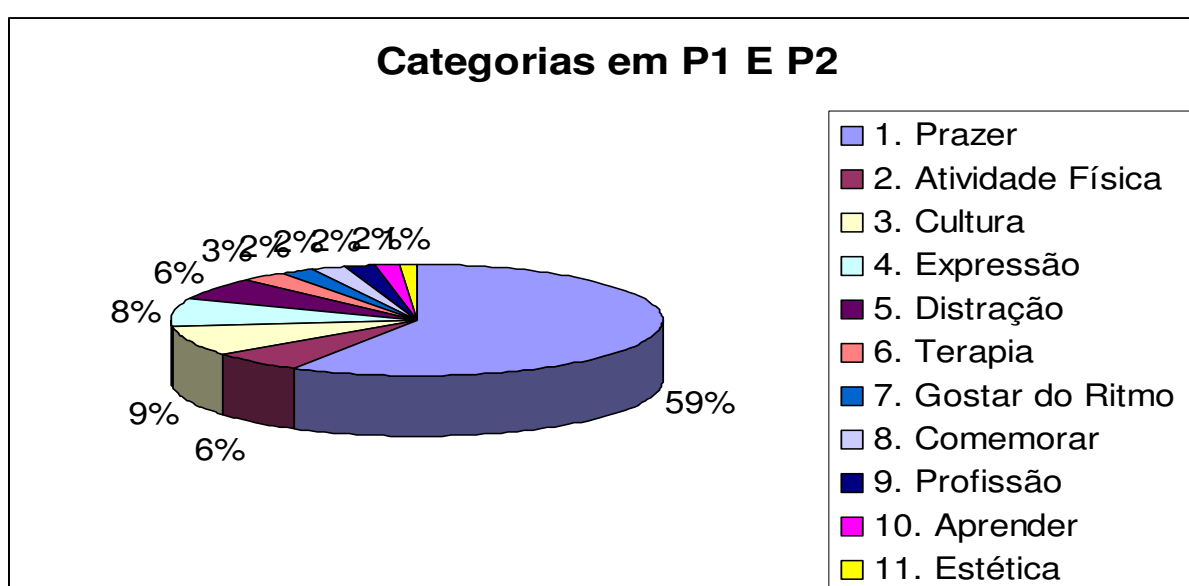


GRÁFICO 1 – CATEGORIAS EM P1 E P2
 FONTE: AUTORA

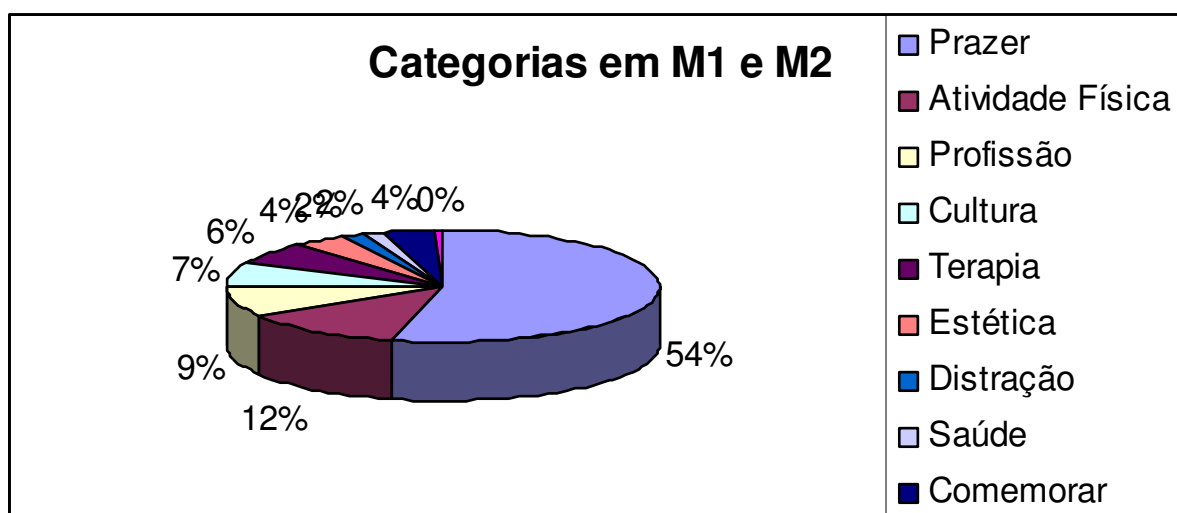


GRÁFICO 2 – CATEGORIAS EM M1 E M2
 FONTE: Autora

As respostas revelam o núcleo central desta representação; para os alunos de todas as escolas/colégios, a dança está ligada aos aspectos do prazer, ou seja, as pessoas dançam porque gostam, porque é prazeroso dançar. Em segundo lugar, os alunos relacionam a dança como a atividade física, ou seja, as pessoas dançam para fazer uma atividade física, exercitar o corpo.

Com base na teoria do núcleo central das representações sociais, conclui-se que a representação social central dos alunos sobre os motivos que levam as pessoas a dançar é o prazer que a dança representa, não havendo distinção entre os alunos que frequentam a escola pública municipal ou colégio particular.

REPRESENTAÇÃO 2⁵⁰ – O GOSTO PELA DANÇA

1. **Prazer** – amo, gosto, é bom, é muito bom, é gostoso, é divertido, é legal, alegre, adoro, traz felicidade, me sinto feliz, é minha paixão, anima, é alegre, fico feliz, me deixa solto.
2. **Atividade Física** – aquecer, alongar, movimentar, exercitar, fazer exercícios, trabalhar o corpo.
3. **Beleza** – é bonito, é lindo.
4. **Aprendizado** - aprendo mais, aprendo a dançar, aprendo passos novos, é conhecimento.
5. **Saúde** – é saudável, faz bem para saúde, me sinto disposto.
6. **Terapia** – esquecer meus problemas; me acalma, sentir-se bem, faz bem.
7. **Distração** – passar o tempo, distrair.
8. **Ritmo** – gosto da música.
9. **Expressão** – posso expressar meus sentimentos, jeito de comunicar.
10. **Apresentação** – participo de grupos, apresento nas comemorações do colégio.
11. **Condições para se dançar** – depende do local eu danço, se não for para apresentar eu danço, depende da música.
12. **Desprazer** – não faz meu estilo, não gosto, é chato, é cansativo, não é legal para mim, não tenho afinidade.
13. **Outras Preferências** – prefiro os esportes, gosto do esporte, gosto do futebol.

⁵⁰ Refere-se à questão 2 – Você gosta de dançar? Por que?

14. Falta Conhecimento – não tenho conhecimento, não tenho ginga, não sei dançar, não sou bom.

15. Atitude – tenho vergonha, sou tímido.

16. Preconceito – é coisa de mulher, é mais para menina, não sou menina, recebo preconceito.

Ordem de categorias e porcentagens MENINAS	Ordem de categorias e porcentagens MENINOS
1. Prazer – 68%	1. Prazer – 46%
2. Terapia – 8,2%	2. Desprazer – 14%
3. Atividade física – 6,4%	3. Atitude – 9%
4. Aprendizado – 3%	4. Falta Conhecimento – 7%
5. Desprazer – 3 %	5. Condições para se dançar – 6%
6. Saúde – 2,4%	6. Outras preferências – 4%
7. Expressão – 2,3%	7. Aprendizado – 5%
8. Beleza -1,4%	8. Preconceito – 3%
9. Distração – 1,4%	9. Comemorações – 2,4%
10. Apresentação – 1,3%	10. Terapia – 1,5%
11. Falta conhecimento – 1,2%	11. Estética- 1,1%
12. Outras preferências – 1%	12 Ritmo – 1%

QUADRO 6 – RELAÇÃO MENINOS E MENINAS QUANTO AO GOSTO PELA DANÇA
FONTE: Autora

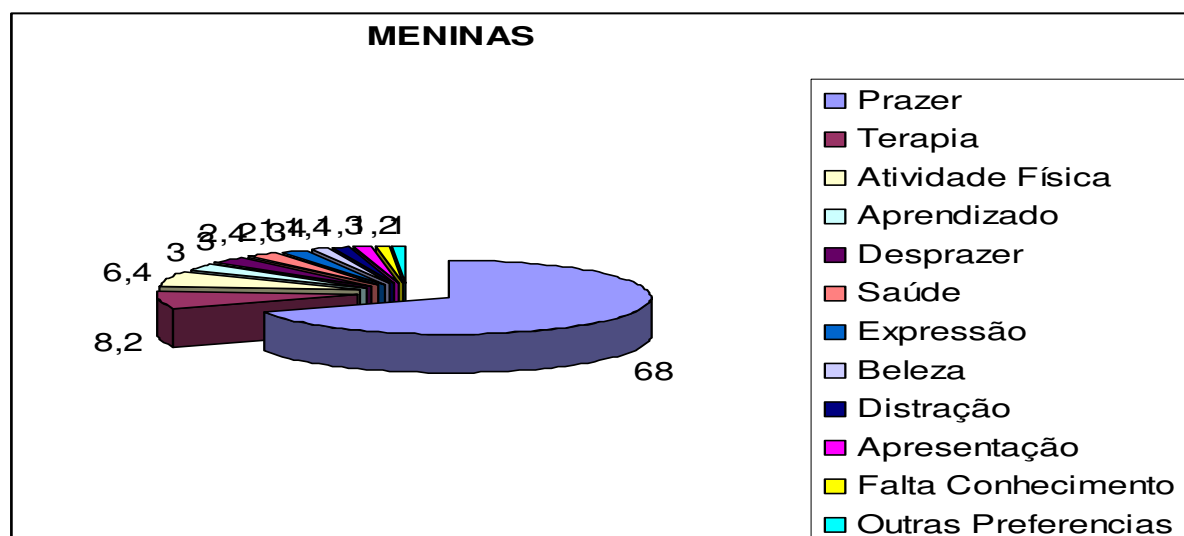


GRÁFICO 3 – REPRESENTAÇÃO DO GOSTO PELA DANÇA – MENINAS
FONTE: Autora

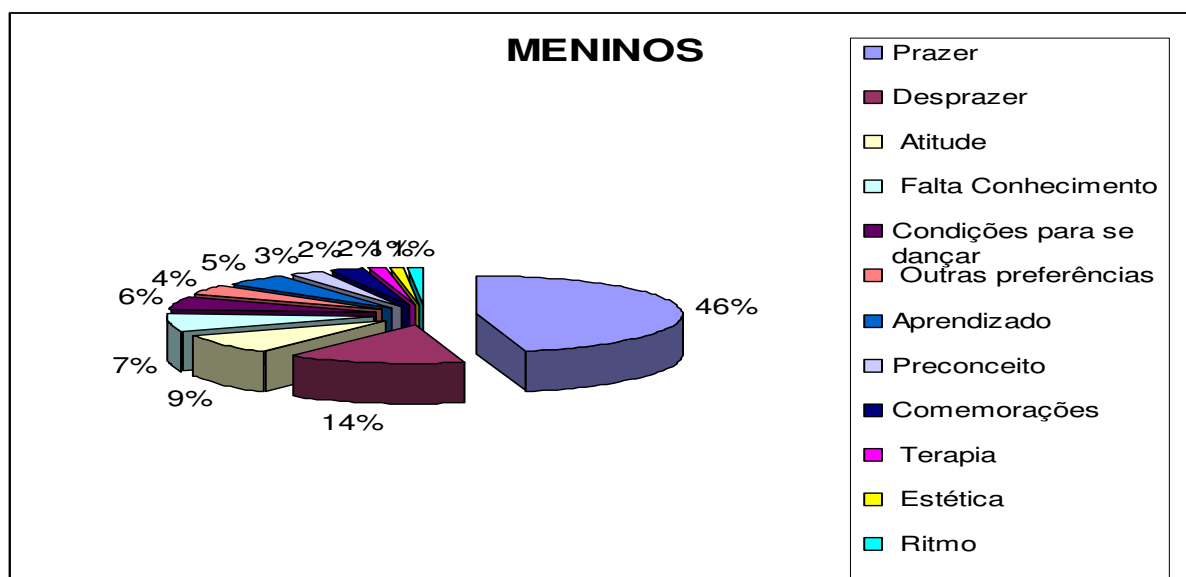


GRÁFICO 4 – REPRESENTAÇÃO DO GOSTO PELA DANÇA – MENINOS
 FONTE: Autora

Em relação ao gostar ou não de dança, optou-se em separar as respostas femininas das masculinas, a fim de se verificar se existe a não aceitação do conteúdo por parte dos meninos, como aponta um dos professores, bem como verificar os motivos que levam os alunos a gostarem ou não de dança.

Correlacionando os dados entre os gêneros, verifica-se que o número de meninos que sentem desprazer com a dança é maior do que o número de meninas que sentem o mesmo desprazer, ou seja, uma parte significativa do gênero masculino relata não gostar de dançar, ao contrário do gênero feminino. É importante ressaltar, no entanto, que existem fatores levantados pelos meninos que os levam a ter uma resistência com a dança, como a questão da atitude (vergonha e timidez), a relação do conhecimento (ligado às questões de *performance*), das imposições de condições para se dançar e, ainda, o fato de terem outras preferências.

Enfatiza-se que os dados apontam que a questão do preconceito não é muito relacionada pelos meninos, fato que suscita a reflexão de que eles não observam a dança apenas para o gênero feminino. Portanto, são outros fatores que os fazem ser resistentes aos conteúdos de dança; por outro lado, não se pode concluir que meninos não gostam de dançar, tampouco que relacionam o fato de dançar às questões de preconceito e feminilidade.

Os motivos elucidados pelas meninas sobre o gostar vão além do prazer e desprazer; apontam em suas respostas relações importantes que se referem à dança como auxiliar terapêutico, para manutenção da saúde; a dança como expressão não verbal; a dança como possibilidade de aprendizado e conhecimento, e também aspectos históricos reconhecidos à dança, como a diversão, a apresentação, a distração e os aspectos da beleza.

Os dados permitem registrar que meninos e meninas gostam de dançar e enfatizam diversos motivos relacionados ao prazer, ou seja, a representação central do gosto pela dança para ambos os gêneros está ligada à situação do prazer que a dança proporciona.

REPRESENTAÇÃO 3⁵¹ – EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS COM DANÇA

1. Eventos diversos na escola – dia das mães, dia dos pais, abertura de jogos, feira de ciências, feira cultural, aniversário do colégio, evento de fim de ano.
2. Festa Junina – festa junina, festa julina, caipira, quadrilha, dança caipira.
3. Festas – bailes, shows, balada, aniversários, meu aniversário, casamentos, carnaval, jantares, festa com os amigos, formatura, discoteca.
4. Grupos de Dança – gaúcho, balé, grupo de dança, grupo de dança de rua, aulas de dança, grupo folclórico.
5. Na Igreja – na catequese, no louvor, na missa.
6. Em casa
7. Em aulas de EF
8. Respostas Positivas – sim, muito boas, saudáveis, legais, já dancei, adoro dançar, divertidas, interessantes.
9. Respostas Negativas – nunca dancei, não tive experiências, nenhuma, eu não danço, não consegui dançar, não sei dançar, não gostei de dançar.
10. Não responderam a questão

⁵¹ Representação gerada a partir da questão 3: Quais foram suas experiências com dança?

Ordem de categorias	Porcentagens das respostas
1. Festa Junina	30,5%
2. Eventos diversos na escola	20%
3. Festas	13%
4. Grupos de dança	12%
5. Respostas positivas	8%
6. Respostas negativas	7%
7. Em casa	6%
8. Na Igreja	2,3%
9. Não responderam	0,7%
10. Em aulas de EF	0,5%

QUADRO 7 – OCASIÕES EM QUE OS ALUNOS DANÇARAM
 FONTE: Autora

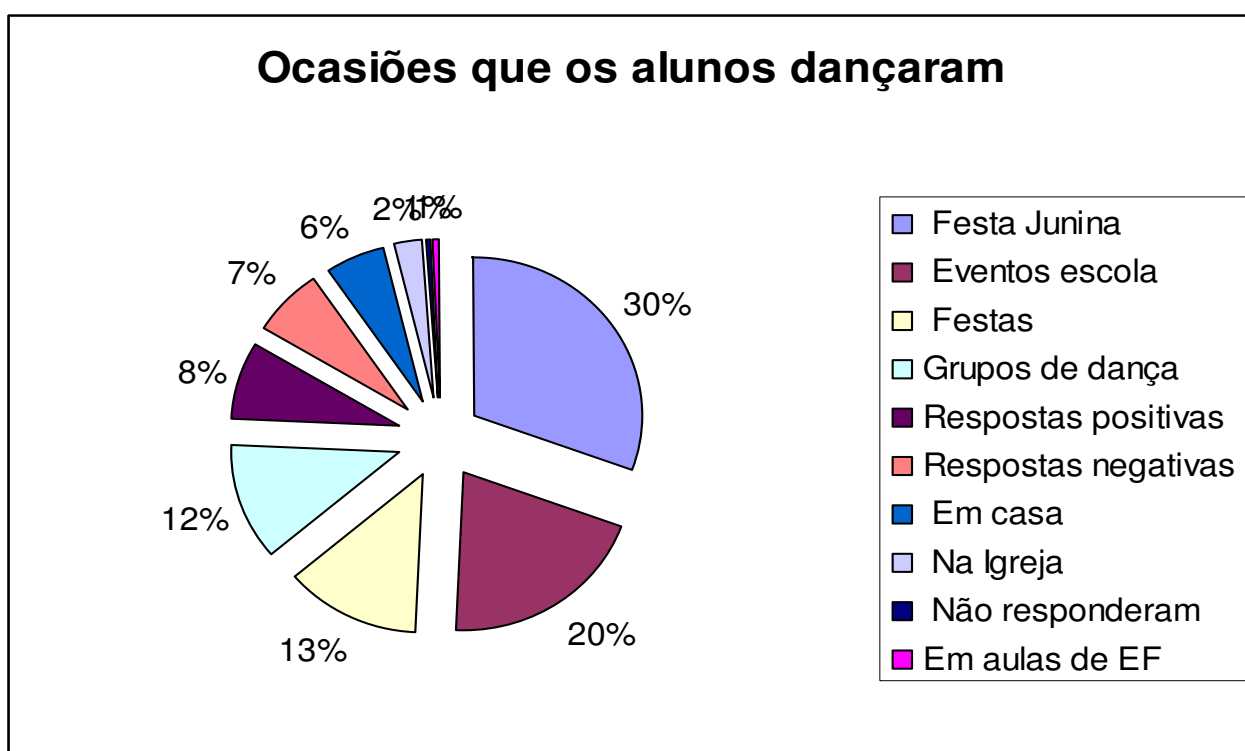


GRÁFICO 5 – OCASIÕES EM QUE OS ALUNOS DANÇARAM
 FONTE: Autora

O Quadro 7 representa as experiências dos alunos com dança, revelando-se os alunos possuem uma experiência com a dança ou não, e quais os lugares mais comuns que estas experiências ocorreram ou ocorrem. Os dados permitem observar que a experiência com as festas juninas é a mais citada, permitindo o

questionamento: Será que esta é a experiência mais prazerosa ou a mais massificada no contexto escolar? Evidencia-se a resposta de uma aluna em P2 - “a única experiência que tenho é a cada ano na festa junina”.

Sabe-se que a festa junina representa um ciclo festivo⁵² muito evidenciado no Brasil, e, por conseguinte, no contexto escolar, fato que oportuniza aos alunos um contato com a dança. Contudo, acaba por reduzi-la apenas a ensaios de quadrilha, trazendo ao alunado uma mensagem errônea de que a dança se torna sinônimo de trabalhar, ensaiar, repetir (em todos os níveis de ensino, durante toda a vida escolar) e que, portanto, dançar resume-se a uma única experiência – a festa junina da escola.

Em segundo lugar aparece a categoria “em eventos diversos na escola”, em que são destacadas as experiências dos alunos em comemorações e datas festivas; enfim, no contexto da apresentação escolar (dia dos pais, dia das mães, entre outras). Não se desmerece o fato de os alunos apresentarem uma coreografia nestas ocasiões; questiona-se que a dança não é um conteúdo tratado como sendo importante da EFE. Porém, para as homenagens e apresentações esporádicas existentes no contexto escolar é a dança que se faz presente. Ora, por que nestes momentos ela torna-se eficaz? Por que não se homenageia ou se apresentam alguns fundamentos das modalidades esportivas trabalhadas durante as aulas pelos professores? Não é o esporte o conteúdo evidenciado pelos professores como sendo o mais importante? Os professores não dizem possuir mais afinidade com o esporte? A aceitação dos alunos em relação ao esporte não é maior, segundo os professores?

Os dados apontam que o ambiente escolar é o mais mencionado como sendo o lugar onde as experiências com a dança mais acontecem. Portanto, o núcleo central desta representação é que as experiências dos alunos com a dança estão mais ligadas ao contexto escolar do que ao contexto social, e que tais experiências se identificam com a dança realizada nas comemorações do ciclo junino, ou seja, na festa junina.

⁵² Saiba mais sobre os ciclos festivos, danças folclóricas e populares em CORTES, G. P.. **Dança Brasil! : Festas e Danças Populares**. Belo Horizonte: Leitura, 2000.

REPRESENTAÇÃO 4⁵³- CONHECIMENTO DOS ALUNOS EM DANÇA

1. Danças artísticas ou teatrais – balé, jazz, sapateado, contemporâneo.
2. Danças étnicas – salsa, valsa, dança do ventre, reggae, tango, samba, country, capoeira.
3. Danças folclóricas – danças folclóricas.
4. Danças urbanas – dança de rua, *hip hop*, *street dance*, *rap*.
5. Danças rurais – quadrilha, gaúcha, caipira, quadrilha.
6. Danças sociais ou de salão – funk, pagode, sertanejo, eletrônica, forró, lambada, de salão, axé.

Ordem de categorias	Porcentagens das respostas
1. Danças sociais ou de salão	35%
2. Danças urbanas	24%
3. Danças étnicas	22%
4. Danças rurais	11%
5. Danças artísticas ou teatrais	2,7%
6. Danças folclóricas	2,5%

QUADRO 8 – CONHECIMENTO DOS ALUNOS EM DANÇA
 FONTE: Autora

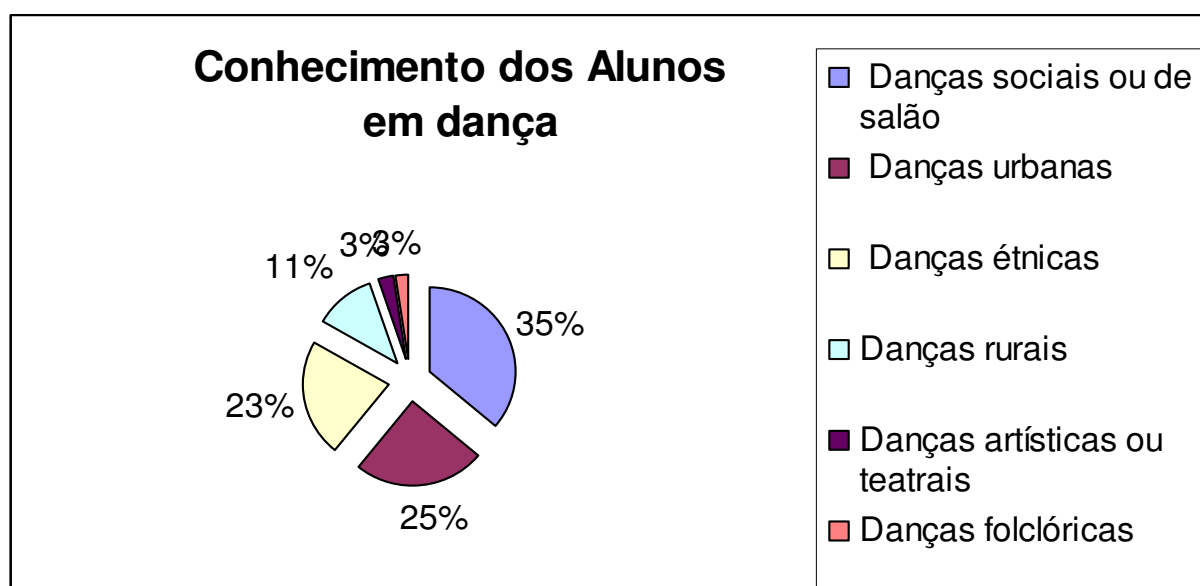


GRÁFICO 6 – CONHECIMENTO DOS ALUNOS EM DANÇA
 FONTE: Autora

⁵³ Refere-se à questão 4. Quais os estilos que você conhece?

É importante destacar que este conhecimento não se refere apenas ao conhecimento científico aprofundado, com técnica e vivências; refere-se também aos estilos que o aluno já observou em apresentações ou na mídia; a partir das respostas, reportou-se ao quadro teórico e as categorias foram geradas, tendo como referência conceitos e características de dança.

Com os dados, é possível observar que a maioria das respostas aponta que o núcleo central para esta representação é a dança social ou de salão, seguida pelas danças urbanas, ou seja, o conhecimento da dança de salão é o mais representativo entre os alunos; este, por sua vez, também está muito relacionado com a satisfação, com momentos festivos e com o prazer, já apontado nos dados anteriores como sendo uma das representações que os alunos possuem.

Respostas que não se enquadram nos conceitos e características de dança segundo quadro teórico e que foram também citados pelos alunos:

Pop Rock – é um estilo de música e não de dança.

Ginástica Olímpica e Ginástica Rítmica – são modalidades esportivas que, apesar de utilizarem em seus formatos a música e a coreografia, não caracterizam tampouco conceituam dança.

REPRESENTAÇÃO 5⁵⁴ - ESTILO PESSOAL

1. Artísticas ou teatrais – balé, jazz, sapateado.
2. Étnicas – salsa, valsa, tango, reggae, country, capoeira.
3. Danças urbanas – *hip hop, rap, street dance*, dança de rua.
4. Danças rurais – quadrilha, gaúcha, caipira, quadrilha.
5. Danças sociais ou de salão – funk, pagode, sertanejo, eletrônica, forró, lambada, de salão, axé, de salão.
6. Respostas negativas - não gosto de nenhum, não sei, não tenho.

⁵⁴ Refere-se à questão 5: Quais os estilos que você mais se identifica?

Ordem de categorias e porcentagens MENINAS	Ordem de categorias e porcentagens MENINOS
1. Sociais ou de salão- 34%	1. Sociais ou de salão- 38%
2. Artísticas ou teatrais – 27%	2. Urbanas – 34%
3. Étnicas – 15%	3. Rurais – 10%
4. Urbanas- 16%	4. Étnicas – 8%
5. Rurais- 7%	5. Artísticas ou Teatrais – 6%
6. Respostas negativas – 1%	6. Respostas negativas – 4%

QUADRO 9 – MANIFESTAÇÕES DOS MENINOS E DAS MENINAS QUANTO À IDENTIFICAÇÃO COM OS ESTILOS DE DANÇA

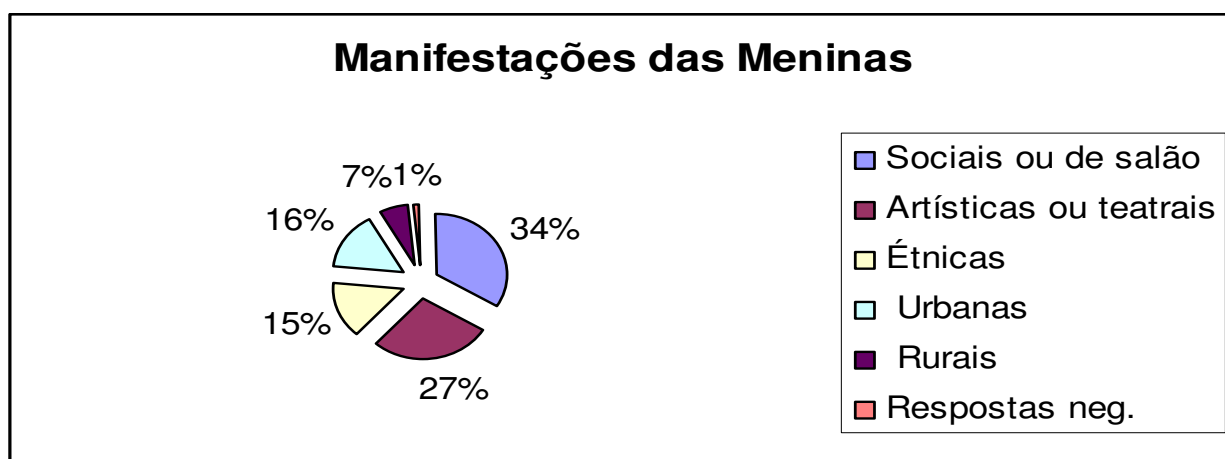


GRÁFICO 7 – MANIFESTAÇÕES DAS MENINAS
FONTE: Autora

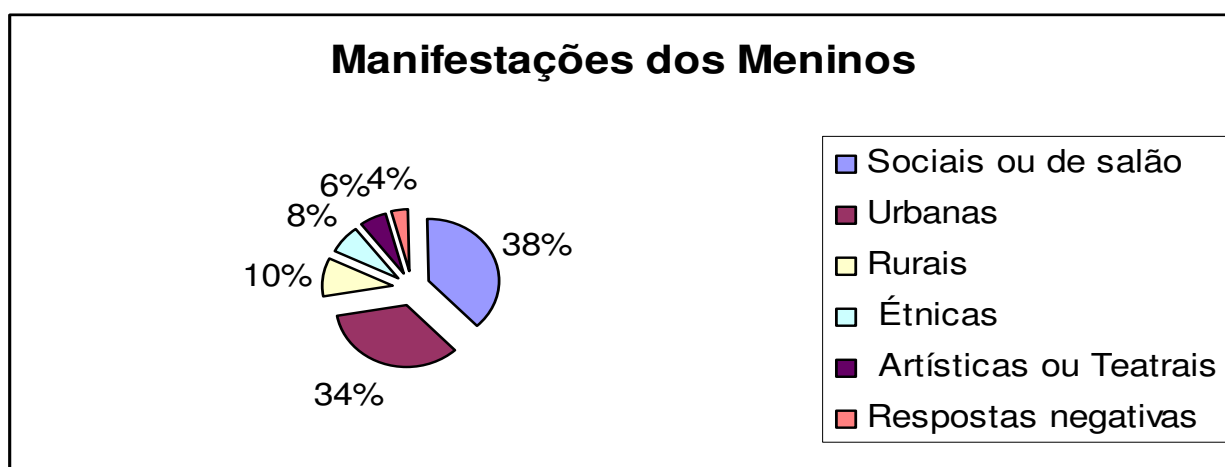


GRÁFICO 8 – MANIFESTAÇÕES DOS MENINOS
FONTE: Autora

Os dados do Quadro 9 possibilitam a demonstração sobre os estilos de dança que meninos e meninas mais se identificam. Mais uma vez, a dança social ou de salão está em evidência, como sendo o núcleo central da representação sobre os estilos que mais agradam os alunos. Observa-se que, para esta representação, existe uma concordância entre meninos e meninas, ou seja, a dança de salão agrada ambos os gêneros. Observa-se também que as opiniões divergem entre meninos e meninas a partir da segunda categoria, ou seja, os núcleos periféricos para esta representação são diferentes entre os gêneros. As meninas enfatizam mais a dança artística ou teatral, já os meninos elucidam como segunda preferência as danças urbanas.

Estes dados demonstram as preferências entre os gêneros; são dados importantes, que podem vir a desmistificar a dificuldade do trabalho com a dança com os meninos, permitindo ao educador a atenção devida para comportamentos socialmente impostos, que nem sempre são verdadeiros. A representação de que os meninos não dançam é uma representação do senso comum. Percebe-se apenas que meninos e meninas possuem preferências diferentes em relação à dança, não podendo ser generalizada a negação para com os conteúdos de dança.

REPRESENTAÇÃO 6⁵⁵ – VIVÊNCIA DA DANÇA NAS AULAS EDUCAÇÃO FÍSICA

1. Respostas Positivas – sim, sempre, foi trabalhado, é trabalhado em dois momentos, em ensaios para festa junina, trabalha para apresentar no evento de fim de ano.
2. Respostas Negativas – não, nunca, não trabalhou, nunca tive aula de dança, só com os esportes, a gente faz brincadeiras e esportes, nenhuma vez, nunca teve dança.

⁵⁵ Refere-se à questão 6: Alguma vez seus professores de EF trabalharam a dança nas aulas de EF? Relate esta experiência.

Escolas	Respostas Positivas	Respostas Negativas
M1	6%	93%
M2	2%	97%
P2	90%	9%
P1	99%	1%

QUADRO 10 – A DANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
 FONTE: Autora

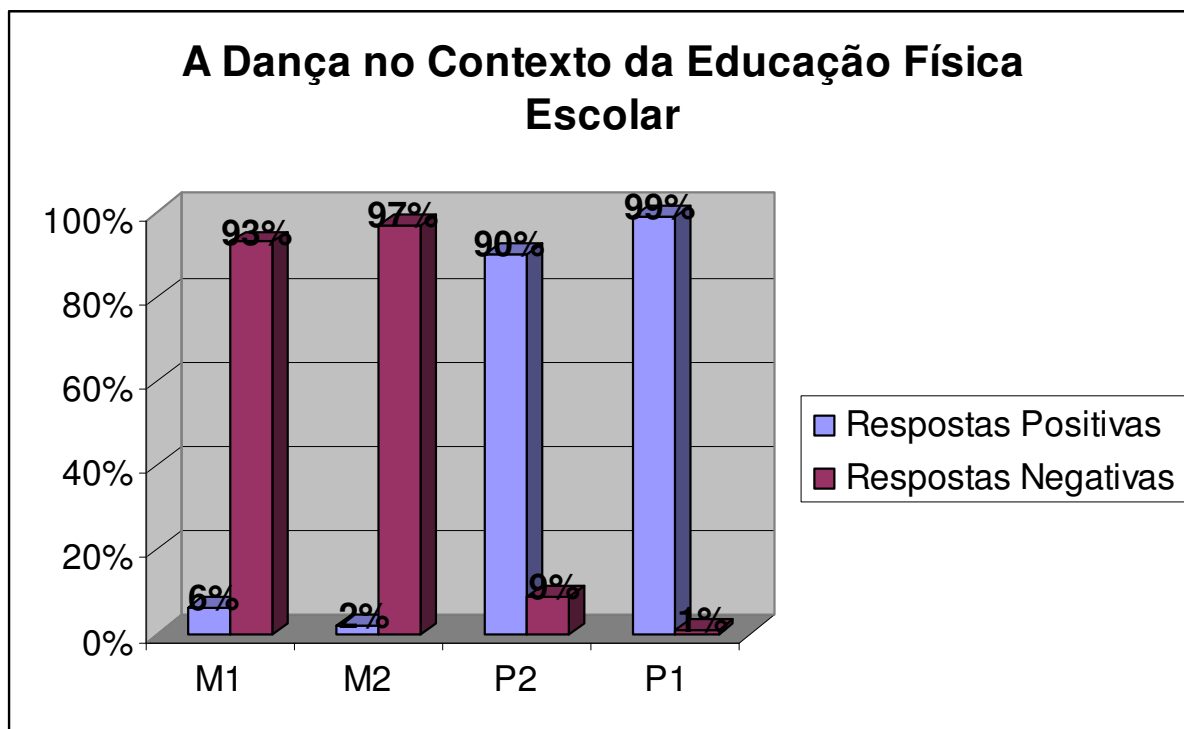


GRÁFICO 9 – A DANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
 FONTE: Autora

Os dados expostos demonstram as relações da dança no contexto da EFE. Optou-se em apontar os dados dividindo as respostas negativas e positivas por escolas públicas municipais (M1, M2) e colégios particulares (P1, P2), a fim de se traçar um panorama da realidade encontrada nas instituições de ensino envolvidas na pesquisa.

Em M1 e M2, os alunos relatam que o professor não trabalha os conteúdos de dança em suas aulas. Alguns enfatizam que o conteúdo que prevalece é o esporte, os jogos e as brincadeiras; destaca-se que as respostas positivas que ocorreram nestas escolas emitidas pelos alunos enfatizam o nome de outras instituições de ensino, o nome de outro professor ou que já trabalharam na Educação Infantil.

Em P2 o professor trabalha com dança sempre com o objetivo de apresentá-la na festa junina do colégio e em algumas apresentações esporádicas que ocorrem durante o ano, como dia das mães e dos pais, ou aniversário do colégio. Ou seja, existe um espaço para a dança nesta instituição, mesmo que reduzido às comemorações e festas.

Em P1, a maioria dos alunos relata que a dança é trabalhada em dois momentos específicos: para a festa junina e para o evento de fim de ano. Os alunos representantes deste colégio estendem-se em descrições da forma como os professores trabalham, no entanto, neste momento o enfoque será para a análise dos dados referentes à existência do trabalho com os conteúdos de dança nas aulas de EF ou não.

Para esta questão, houve três respostas em branco.

Com base nestes dados, é possível identificar que o trabalho com a dança é realizado nas instituições particulares de ensino e não nas escolas públicas municipais, ou seja, o conhecimento (mesmo que reduzido aos ensaios das festas e comemorações) é oferecido para uma pequena porcentagem de alunos, aqueles que estão inseridos em um contexto social mais abastado. Para os alunos da rede pública, os conteúdos não são oferecidos em nenhum contexto; para estes resta o conhecimento transmitido pela mídia, pela convivência social ou nenhum conhecimento.

REPRESENTAÇÃO 7⁵⁶- RELAÇÕES PARA APRECIAR A DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1. Gosto musical – gostei da música, do ritmo, da batida da música.
2. Gosto coreográfico – gostei dos passos, gostei da coreografia, gostei da dança, gostei da parte que dançamos sozinhos, “gostei da parte que agarra a menina e pega na mão dela” (menino em P2).
3. Gosto pelo figurino – gostei da roupa, gostei do traje.

⁵⁶ Refere-se à questão 7: Você gostou desta experiência? Relate o que mais gostou. Para este tema levaram-se em consideração somente as respostas dadas pelos alunos de P1 e P2, pois ela se refere ao trabalho da dança em aulas de EF, o que não ocorreu em M1 e M2, segundo os dados empíricos.

4. Gosto pela apresentação – de dançar, de apresentar, de apresentar para família, para os pais e amigos.
5. Gosto pela participação no processo – de participar, dar opinião para o professor dar ideias, da colaboração da equipe com a professora, “gostei dos professores ensaiando e durante os movimentos fomos aprendendo” (menino em P1).
6. Gosto pelo aprendizado – aprender novos passos, aprender nova dança, fazer novas descobertas, aprender novos ritmos.
7. Gosto pela diversão – de me divertir, da brincadeira na hora da fogueira, sentir-se alegre, da felicidade, estar com amigos.
8. Gosto pelos ensaios – de ensaiar, de treinar a dança.
9. Desprazer – não gostei de nada, achei sem graça, não gostei, gosto do esporte, é repetitivo, fazia os passos e começava tudo de novo, não gostei da música, tenho vergonha, a professora elaborou a coreografia para meninas.
- 10.

Ordem das categorias	Porcentagens das respostas
1. Gosto musical	19%
2. Gosto pelo aprendizado	16%
3. Gosto coreográfico	15%
4. Desprazer	14%
5. Gosto pela diversão	9%
6. Gosto pelo figurino	8%
7. Gosto pela apresentação	8%
8. Gosto pela participação no processo	7%
9. Gosto pelos ensaios	4%

QUADRO 11 - APRECIÇÃO EM DANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
 FONTE: Autora

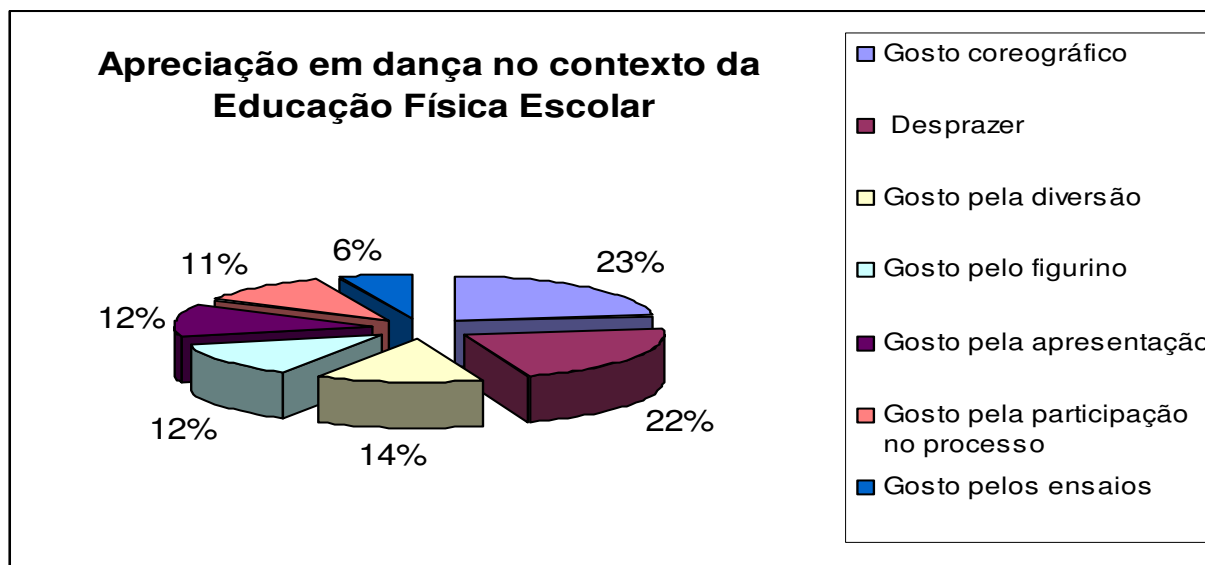


GRÁFICO 10 – APRECIÇÃO EM DANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
 FONTE: Autora

Percebe-se, com a demonstração dos dados no Quadro 11, que os alunos elegem algumas relações que os fazem apreciar o conteúdo de dança nas aulas de EF. Dentre as relações, o gosto pela música é o fator mais representativo entre os alunos; em seguida, os alunos enfatizam o gosto pelo aprendizado e outros elementos que caracterizam os elementos periféricos desta representação.

Identifica-se que a relação da dança com música é bastante enfatizada, portanto a apreciação musical é o núcleo central desta representação.

Como aponta Ehrenberg (2003), a proximidade dos conteúdos de ensino com os gostos e realidades dos alunos é relevante para dar início ao trabalho e ao ato educativo. Se os professores souberem identificar as características do gosto musical de suas turmas, a partir deste fator é possível desenvolver um conhecimento em dança sistematizado e significativo, que possibilitaria uma abertura maior para propostas diferenciadas ‘do simples gostar’ de dançar por que a ‘música agrada’, pois

[...] a escola não deve reproduzir formas que a sociedade nos apresenta, principalmente sem um trabalho de contextualização das mesmas. A dança é mais um conhecimento tratado no interior da escola, portanto deve assumir seu caráter educativo junto à Educação Física (EHRENBERG, 2003, p. 88).

REPRESENTAÇÃO 8⁵⁷ – EXPECTATIVAS DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

- Respostas positivas – sim, gostaria, claro, gostaria muito, sim é legal, sim é divertido, sim é interessante, sim adoro dançar, sim para descansar um pouco do esporte, sim é criativo, sim porque é minha paixão, sim para aprender mais sobre dança, sim pois é uma das atividades mais legais.
- Respostas negativas – não, não gosto, não gosto de dançar, escolho os esportes, não por que tenho vergonha, não por que sou esportista, não é meu tipo, não muito obrigado, não somente para ocasiões especiais, não por que existem ritmos que eu não me identifico.
- Indecisos – às vezes, de vez em quando, um pouco.

Categorias	Porcentagens MENINAS	Porcentagens MENINOS
Respostas Positivas	88%	62%
Respostas Negativas	11%	37%
Indecisos	1%	1%

QUADRO 12 – MANIFESTAÇÕES DOS MENINOS E DAS MENINAS QUANTO À EXPECTATIVA DA DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

FONTE: Autora

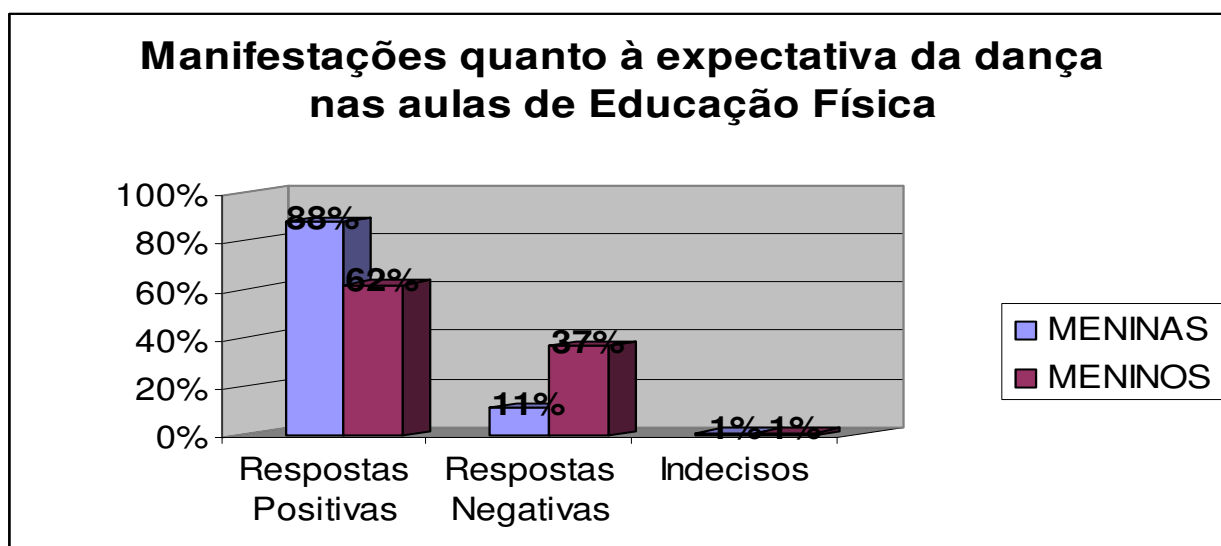


GRÁFICO 11 – MANIFESTAÇÕES QUANTO À EXPECTATIVA DA DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

FONTE: Autora

⁵⁷ Refere-se à questão 8: Você gostaria que a dança estivesse presente nas aulas de EF?

Os dados obtidos permitem identificar que os alunos de ambos os gêneros demonstram manifestação positiva para o desenvolvimento do conteúdo de dança em aulas de EF. Pode ser verificado que os meninos são mais resistentes que as meninas, entretanto os resultados conferem que não existe uma negação dos meninos para os conteúdos de dança, mas sim uma resistência percentual.

REPRESENTAÇÃO 9⁵⁸ – PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM O CONTEÚDO DE DANÇA

1. Respostas positivas – sim eu participaria, participaria, eu já iria dançando, claro, sim é importante, ficaria participando alegre, seria muito legal, ficaria entusiasmado e contente, com maior prazer, sim por que é um modo diferente de EF e é bom, iria me divertir, sim adoro dançar, com certeza, com muito orgulho e felicidade, sim por que é legal o conteúdo.
2. Respostas negativas – não, acho chato, prefiro o esporte, não tenho vergonha, não gostaria, não participaria, eu não gosto, não por que não é meu tipo dançar.
3. Condições para participar – só se valessem notas ou tivesse trabalho para fazer, sim se fosse para pegar na mão e abraçar da menina, depende da música, depende do estilo, para não perder nota, depende do ritmo e do conteúdo aplicado.

Categorias	Porcentagens MENINAS	Porcentagens MENINOS
Respostas positivas	93%	74%
Respostas Negativas	4%	20%
Condições para participar	3%	6%

QUADRO 13 – RELAÇÃO MENINOS E MENINAS QUANTO À PARTICIPAÇÃO NAS AULAS QUANDO O CONTEÚDO DE DANÇA FOSSE APLICADO
 FONTE: Autora

⁵⁸ Refere-se à questão 9: Você participaria da aula de EF quando o conteúdo de dança fosse trabalhado?

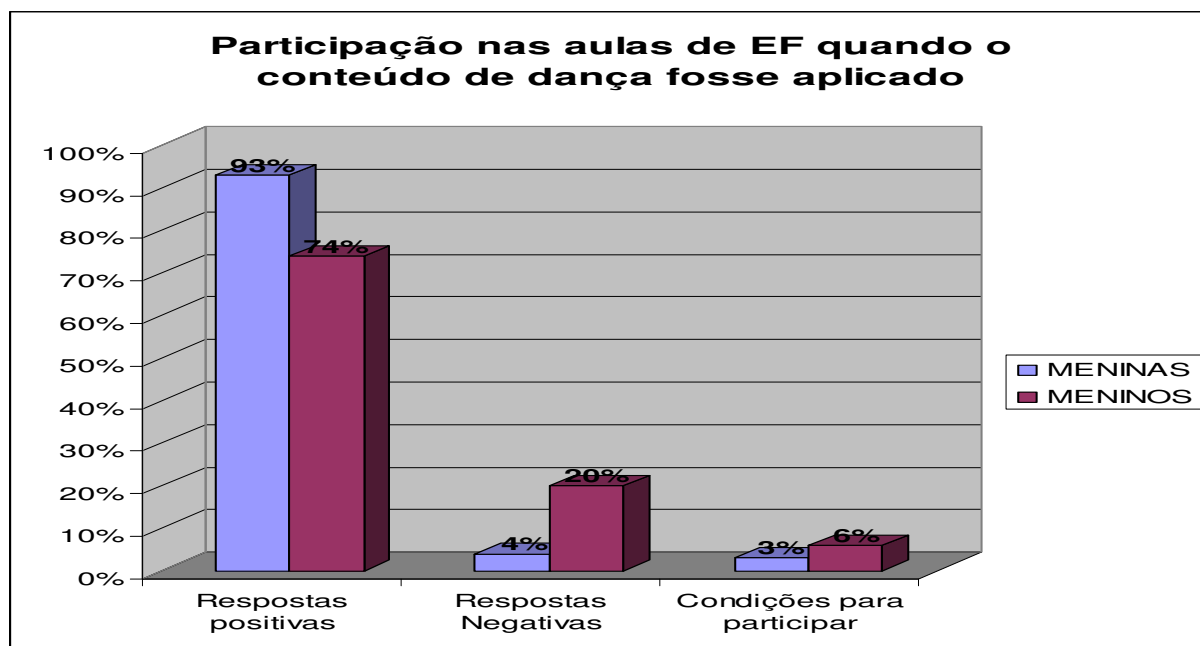


GRÁFICO 12 – PARTICIPAÇÃO NAS AULAS DE EF QUANDO O CONTEÚDO DE DANÇA É APLICADO

FONTE: Autora

Ao serem questionados sobre sua participação nas aulas de EF quando o conteúdo de dança fosse aplicado, os alunos emitiram respostas (ambos os gêneros, em todas as instituições de ensino participante da pesquisa) demonstrando autenticidade e positivismo.

A partir dos dados obtidos, optou-se em separar as respostas de meninos e meninas, a fim de se verificar a existência de divergência de opiniões.

Identifica-se no Quadro 13 que, tanto meninas quanto meninos, são positivos com a ideia de desenvolver os conteúdos de dança nas aulas de EF. Os dados também permitem identificar, mais uma vez, que existe uma resistência por parte dos meninos, porém a porcentagem de respostas negativas entre os meninos não chega a ser significativa a ponto de se concluir que os meninos não fariam as aulas se o conteúdo fosse dança; portanto, ambos os gêneros participariam das aulas de Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis.

(CALVINO, 1990 apud MARQUES, 2001 p. 91)

No ato final deste estudo, a intenção é mais do que procurar respostas para as indagações iniciais: busca-se nunca se permitir findar as inquietações.

Vislumbrando respostas para indicar qual a realidade do ensino da dança nas aulas de Educação Física nas escolas do município de Ponta Grossa, Paraná, , especificamente nas 4^{as} séries do Ensino Fundamental, o estudo percorreu uma trajetória bastante rica em informações.

Por meio do acompanhamento das aulas de EF, com a aplicação de questionários para professores e alunos componentes da amostra, em quatro instituições de ensino diferentes, sendo duas escolas da rede municipal de ensino e duas) da rede particular de ensino, e também com as análises dos dados, diagnosticou-se muito mais do que as hipóteses iniciais permitiam. Em relação às observações realizadas no presente estudo, foi possível reconhecer, no cotidiano escolar, que a disciplina de EF nas escolas permite um universo amplo de conhecimento, porém está diretamente relacionada com o compromisso assumido pelo professor; à importância atribuída para a área pela escola e, também, pelas diretrizes educacionais municipais.

Inicialmente, na pesquisa deparou-se com muito descaso e imprudências relacionados ao componente obrigatório previsto em lei para a disciplina de EF nas escolas da rede pública municipal, fato este que não impediu a sua realização. Tais dificuldades vieram a fortalecer as reflexões sobre a legitimidade da área no currículo, bem como sobre a organização das políticas públicas, porém as análises deste estudo não permeiam estes caminhos. O fato mais instigante desta etapa da pesquisa foi acompanhar a prática pedagógica de cinco professores pertencentes à amostra e a participação de aproximadamente 331 alunos nas aulas de EF.

Esta etapa favoreceu a obtenção de dados quantitativos e qualitativos que influenciaram diretamente as análises; também foi possível relacionar fatores curriculares importantes, como o número de aulas semanais, carga horária e conteúdos predominantes na prática pedagógica da EF.

Conclui-se, portanto, que fatores como carga horária e número de aulas semanais influenciam no desenvolvimento e na otimização dos conteúdos trabalhados. No colégio com somente uma aula de EF na semana, com duração de 40 minutos, e número demasiado de alunos, os conteúdos não eram concluídos adequadamente, pois os alunos queriam jogar, brincar e extravasar suas energias

durante a aula, não demonstrando uma postura coerente com o aprendizado oferecido pelos docentes.

Com relação à prática pedagógica da EF, foi possível constatar a predominância do desenvolvimento dos conteúdos esportivos e recreativos em todos os componentes da amostra, e que na ação pedagógica dos professores participantes da pesquisa não existe a predominância de uma abordagem pedagógica específica.

Outro ponto importante observado nos colégios particulares está relacionado com a divisão por gênero das turmas para a prática da EF, o que permite refletir que, se em outras disciplinas não existe esta separação e conteúdos específicos para meninos e outros conteúdos para meninas, então por que esta realidade ainda é existente na disciplina de Educação Física?

Nas escolas públicas municipais foi possível averiguar que o desenvolvimento de um trabalho significativo não depende do espaço físico apropriado, da fatura e das condições dos materiais para a prática esportiva, mas, sim, do comprometimento do professor em fazer o melhor possível para proporcionar o conhecimento aos seus alunos.

No decorrer das observações, foi possível conferir o desenvolvimento do conteúdo dança nas aulas de EF somente em um colégio particular, onde estavam sendo organizadas e desenvolvidas coreografias para a apresentação que, tradicionalmente, encerram as atividades letivas da instituição.

Com a aplicação dos questionários como instrumentos de coleta de dados, foi possível averiguar que o processo de formação inicial é um fator bastante influente para a não aplicação dos conteúdos de dança na prática docente. Na instituição de ensino superior onde todos os professores participantes da amostra concluíram sua graduação, a grade curricular do curso de Licenciatura em Educação Física não possui uma disciplina específica de dança e os conteúdos rítmicos e expressivos são trabalhados de forma bastante sintética, diluídos dentro da disciplina de Rítmica.

Nas respostas dos professores é possível identificar a insuficiência de informações e conhecimentos para realizar e organizar o trabalho com a dança na escola; além deste fator, a questão da afinidade e de sua falta para com os conteúdos de dança entre os professores foi elucidada como um dos pontos determinantes para a escolha ou não da dança nos planejamentos.

Os professores reconhecem a importância dos conteúdos de dança nas aulas de EF para o desenvolvimento de capacidades físicas, desenvolvimento rítmico e expressivo, socialização e desenvolvimento geral; entretanto, ao correlacionar as respostas de professores e alunos, identifica-se que a aplicabilidade da dança está diretamente relacionada ao calendário comemorativo proposto nas escolas, especificamente nas redes de ensino particular onde a ênfase do trabalho aparece ligada às comemorações do ciclo festivo junino, caso contrário o trabalho é negligenciado, aparecendo somente como recurso pedagógico ou frívola diversão.

Portanto, é fato que a dança possui um lugar na escola, porém não como conhecimento sistematizado e contextualizado, mas como sinônimo de montagem coreográfica, ensaios para a festa junina e apresentações escolares. Tais evidências aparecem também nas respostas dos alunos para a representação das experiências com a dança, cujo núcleo central apontado pelos alunos é a festa junina.

Com base nestes fatos, é pertinente ressaltar que, para a maioria dos alunos, a escola é o local principal – se não o único – para vivenciar as práticas corporais, portanto cabe ao professor oportunizar o máximo de conhecimento possível, permitindo aos educandos reconhecer a importância de todos os conteúdos da cultura corporal como aprendizagem, desenvolvimento e transformação social.

Além das questões da formação inicial e afinidades apontadas pelos professores como fatores limitadores de sua ação pedagógica, outro fator que chama a atenção, quando indagados sobre as relações que fazem a respeito do profissional da área da EF negligenciar a dança, o termo '*comodismo*' faz parte do discurso com grande frequência. Comodismo, de acordo com o dicionário, quer dizer "atitude de quem só visa à própria comodidade", ou seja, atitude de quem não se esmera a fazer nada além daquilo que lhe é confortável, simples, prático, que não requer muito esforço. Tal atitude não deveria estar presente no cotidiano escolar, tampouco na EF que se compromete e assume responsabilidades com a formação integral do ser humano, nos aspectos físicos, afetivos, cognitivos e também éticos. Conceder o comodismo profissional e acadêmico não é uma atitude esperada e menos ainda correta, quando se trata da formação do outro.

Seria então para deter o comodismo que tanto se fala, na atualidade, sobre a formação continuada em educação? Quanto a esta questão, da formação continuada em dança, os professores mostram-se abertos a obter mais informações

para que, assim, possam viabilizar aos seus alunos maiores possibilidades de conhecimento nesta área.

Mais um destaque, nas respostas dos professores, que dificulta a aplicação dos conteúdos de dança nas aulas de EF refere-se ao preconceito, principalmente dos meninos, para com a dança. O termo preconceito é definido pelo dicionário como sendo a "ideia preconcebida; suspeita; intolerância; aversão". Correlacionando-se os dados dos questionários respondidos pelos alunos, observa-se que não há posicionamento negativo significativo por parte dos meninos em relação à aplicabilidade da dança em aulas de EF, tampouco intolerância ou a visão da dança como sendo uma prática apenas para o gênero feminino. Com relação a esta hipótese, é possível concluir que existe, sim, uma *resistência* um pouco mais acentuada, por parte dos meninos, quando relacionada aos dados obtidos nos questionários respondidos pelas meninas.

Os dados referentes às expectativas dos alunos em relação à participação em aulas de EF com o conteúdo dança apontam para uma diretriz favorável para ambos os gêneros, permitindo a aplicabilidade da dança em aulas de EF como conteúdo específico; para tanto, os alunos também relacionam algumas condições determinantes que facilitam a apreciação e a participação nas aulas de dança.

Outro importante destaque está relacionado ao conhecimento que os alunos têm de dança e ao estilo de dança que mais os agrada, que está diretamente atrelado ao gosto musical, e que também caracteriza as danças sociais ou de salão (funk, pagode, sertanejo, eletrônica, forró, lambada, de salão, axé). Estes dados importantes permitem ao professor um suporte para iniciar seu trabalho, e com estas referências, é possível se reconhecer a realidade e apresentar os conteúdos de dança, tornando-os significativos aos alunos; após a apreciação da prática, é mais fácil desenvolver e ampliar o conhecimento.

O prazer que a dança proporciona é a representação principal que os alunos têm para justificar o gosto por ela, e também justificar os motivos que levam as pessoas a dançar. Considera-se que a representação social que professores possuem de dança se manifesta de acordo com a afinidade ou a falta dela para a aplicabilidade do conteúdo, e que a dança está relacionada aos aspectos comemorativos do contexto escolar.

Considera-se, também, que a representação principal da dança para alunos de ambos os gêneros, na faixa-etária entre 9 e 10 anos está relacionada ao prazer

e, ainda, que eles gostam de dançar; apreciam as danças de salão; relacionam o prazer da dança com a música; possuem expectativas positivas para o ensino da dança em aulas de EF, e, finalmente, participariam das aulas quando o conteúdo de dança fosse aplicado, podendo haver uma resistência apenas por parte dos meninos.

Acredita-se que o desenvolvimento de um trabalho corporal através da dança na escola tem dois principais objetivos: o primeiro é despertar o aluno para as questões do corpo, e o segundo é possibilitar a descoberta de atitudes reflexivas, expressivas e ritmadas. Considera-se que, para aplicar os conteúdos de dança nas aulas de EF, fazem-se necessários subsídios simples, porém com aspectos educacionais que sejam relevantes e que vão além da reprodução de movimentos desconexos e mecânicos.

Estudar a dança na área da EF tem sido instigante, tendo em vista que são inúmeras as indagações, aflições, reflexões e paradigmas para desvelar no contexto escolar. Não se pode simplesmente permanecer à mercê dos questionamentos e se ‘acomodar’; ao contrário, deve-se procurar subsídios para contribuir com um ensino de qualidade. Portanto, as inquietações deste estudo não pretendem encerrar na presente pesquisa; julga-se importante aprofundar as análises dos elementos periféricos que a pesquisa apontou com os dados levantados pelos alunos, na busca de maior clareza sobre as representações e situações da dança nas aulas de EF, de forma a proporcionar nova caminhada acadêmica.

Considera-se relevante pesquisar, estudar, aprofundar e contribuir para um espaço significativo dos conteúdos de dança no contexto da EFE, uma vez que possibilitar ou impedir o movimento de uma criança ou adolescente na escola, oferecer ou negligenciar as possibilidades dançantes no espaço escolar, possibilitar ou não novos horizontes, é de responsabilidade do educador.

Encerra-se este ato com a reflexão de que a preocupação do professor deve sempre estar voltada em ensinar a dança como parte criativa de uma ação significativa nas aulas de Educação Física para todos os alunos. Ao se proporcionar tal prática, se estará favorecendo às crianças capacidade de criar corporalmente e intelectualmente, se promovendo, além do autoconhecimento corporal, educação do senso rítmico, expressão não verbal, desenvolvimento humano e formação integral dos educandos.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H.; SOUZA, E.S. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física Escolar. **Caderno Cedes**. Ano XIX, n. 48. Agosto, 1999.

ALVAREZ. Teoria de sistemas. Disponível em www.pt.wikipedia.org/wiki/Teoria_de_sistemas. Acesso em: 12/09/2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BARRETO, D. **Dança... Ensino, Sentidos e Possibilidades na Escola**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BONIN, L.F. Individuo cultura e sociedade. In: **Psicologia Social contemporânea: livro texto**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRACHT, V. et al. **Pesquisa em ação: Educação Física na escola**. Ijuí: Unijuí. 2003.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno Cedes**, ano XIX, n. 48, agosto de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação Lei n. 9394, de 20/12/96. Estabelece a Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei, São Paulo, v.6, n. 36, p.3719-3739, dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001. Disponível em: <http://www.confef.org.br>, Acesso em: 27/05/2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Artística. MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: EF. MEC, SEF, 1998.

BREGOLATO, R. A. **Cultura corporal da Dança**. Coleção Educação Física Escolar: no princípio de totalidade e na concepção histórico-crítica-social. 3 ed. São Paulo: Ícone, 2007, vol. 1.

CARDOSO, L. C. (Org.). GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO-UFP e UFSM. **Visão Didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1991.

CARMO JR., W. **Dimensões Filosóficas da Educação Física**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física No Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papyrus, 1988.

CAVALARI, R. M. F. O Pensamento Filosófico e a Questão do Corpo. In: SOUZA NETO, S. (Org.) **Corpo para malhar ou para comunicar?** São Paulo: Cidade Nova, 1996.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CUNHA, L. de; GÓES, M. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985

DAOLIO, J. A Ordem e a (Des) Ordem na Educação Física Brasileira. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. Campinas, v. 25, n. 1, p. 115-127, set. 2003.

_____. **Educação Física e conceito de cultura**: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2007.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DARIDO, S. C. **Perspectivas em Educação Física Escolar**. Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001.

_____. **Educação Física na Escola**: Questões e Reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

EHRENBERG, M. C. **A Dança como conhecimento a ser tratado pela Educação Física Escolar: aproximações entre formação e atuação profissional**. 2003. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de EF, UNICAMP: Campinas, 2003.

FARO, A. J. **Pequena História da Dança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

FINCK, S. C. M. **Educação Física e Esporte**: uma visão na escola pública. 1995. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP. Piracicaba, 1995.

_____. **La Educación Física y el Deporte en la Escuela Pública en Ponta Grossa Paraná (Brasil) en la Enseñanza Fundamental en el Tercer e Cuarto Ciclo**: análisis del cotidiano del maestro y perspectivas de cambios en la enseñanza. 2005. Tese (Doutorado) – Universidad de León-UNILEON. León, 2005.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. 2.ed. Brasília: Líber, 2007.

FREIRE, I. M. Dança-Educação: O Corpo e o Movimento no Espaço do Conhecimento. **Caderno Cedes**, ano XII, n. 53. Abril de 2001.

FUHRMANN, I.V.D. Dançar: A Construção Social de uma Habilidade. In: SILVA, N. M. A. (Org.). **Representações Sociais em Educação**: determinantes teóricos e pesquisas. Blumenau: Edifurb, 2009.

GALLARDO, J. S. P. et al. **Educação Física: contribuições à formação profissional**. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

GALLO, S. Corpo Ativo e a Filosofia. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Século XXI: A Era do Corpo Ativo**. Campinas: Papirus, 2006.

GARAUDY, R. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.) **Textos em Representações Sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HANNA; J. L. **Dança, Sexo e Gênero – Signos de identidade, dominação, desafio e desejo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

KUNZ, E. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

LABAN, R. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LINTON, R. **O Homem: uma introdução à antropologia**. 12. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, I. A. Dançando na escola. **Revista Motriz**, UNESP, Rio Claro, v. 3, n. 1, p. 20- 28, 1997.

_____. **Ensino de Dança Hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Dançando na escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARINHO, H. R. B. **Formação Profissional em Educação Física: possibilidade de um redimensionamento curricular**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2001.

MARINHO, I. P. **História da educação física no Brasil**. São Paulo: Brasil Editora, 1980.

MENDES, M.G. **A dança**. Porto Alegre: Ática, 1985.

MEDOVA, M. L. **A Dança Clássica**. Lisboa: Estampa, 1998.

MOREIRA, W. W. Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento. In: **Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992. p. 2003.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O Processo de Pesquisa: Iniciação**. 2. ed. Brasília: Líder, 2006.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NANNI, D. **Dança Educação: Pré-escola à Universidade**. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.

OLIVEIRA, V. M. **Fundamentos Pedagógicos: Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

OSSONA, P. **A educação pela dança**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de EF para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**. Curitiba, SEED, 2008.

PORTINARI, M. **História da Dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

RANGEL, N. B. C. **Dança, educação, Educação Física: proposta de ensino da dança e o universo da EF**. Jundiaí: Fontoura, 2002.

SÁ, C. P. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **O Conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. **O Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SAMPAIO, F. **Balé Essencial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

SARAIVA KUNZ, M. C. et al. **Improvisação & Dança**. Florianópolis: UFSC, 1998.

SNYDERS, G. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SBORQUIA, S. P. **A Dança no Contexto da Educação Física: os (des) encontros entre a formação e a atuação profissional**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2002.

SBORQUIA, S. P.; GALLARDO, J. S. P. **A Dança no Contexto da Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

SCARPATO, M. T. Dança Educativa: um fato em escolas de São Paulo. **Caderno Cedes**, ano XII, n. 53, Abril de 2001.

SIQUEIRA, D. C. O. **Corpo, Comunicação e Cultura: a dança contemporânea em cena**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z; ESCOBAR, M. O. A EF Escolar na Perspectiva para o Século XXI. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papyrus, 1992.

STRAZZACAPPA, M. A Educação e a Fábrica de Corpos: A Dança na Escola. **Caderno Cedes**, ano XII, n. 53, Abril de 2001.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**. Petrópolis: Vozes, 1995.

TADRA, D. S. A. et al. **Metodología do ensino de artes: Linguagem da Dança**. Curitiba: Ibpex, 2009.

VARGAS, L. A. M. **Escola em Dança: movimento, expressão e arte**. Porto Alegre: Meditação, 2007.

APÊNDICE I

MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

QUESTIONÁRIO PARA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
“A DANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ”

PONTA GROSSA, _____ DE _____ 2008.

Professor- _____

Colégio/Escola _____

Instituição que completou o ensino superior _____

Ano de graduação: _____

Especialização: _____

Área: _____ **Ano:** _____

1. Quando você começou a atuar no espaço escolar?

2. Há quanto tempo está atuando na escola?

3. Já atuou em outras instituições?

4. Na sua formação universitária existia uma disciplina específica de dança? Carga horária da disciplina.

5. Caso não, existiu alguma outra disciplina que trabalhou com conteúdos rítmicos e expressivos? (rítmicos e expressivos podem ser atividades que envolvem música, contagem e interpretação).

6. Como os conteúdos de dança (ou rítmicos expressivos) foram trabalhados?

7. Após a graduação você se sentia preparado para trabalhar com conteúdos de dança na escola? Por quê?

8. E com os conteúdos de esporte? Por quê?

9. Conteúdos de dança estão presentes no seu planejamento anual?

10. Você trabalha com conteúdos de dança nas aulas de EF? Em quais momentos?

11. Quais os motivos que o levam a trabalhar (ou não) os conteúdos de dança nas suas aulas com os alunos de 4^a séries?

12. Como você trabalha os conteúdos de dança em suas aulas?

13. Em sua opinião, o que justifica o trabalho da dança nas aulas de EF e na escola?

14. E em que se justifica a falta deste trabalho nas aulas de EF e na escola?

15. Você investe na formação continuada? Como e em quais áreas?

16. Caso fosse aberta a possibilidade de cursos e especializações na área da dança escolar, você estaria disposto a participar? Justifique.

AGRADECEMOS SUA PARTICIPAÇÃO

APÊNDICE II

MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

**QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
“A DANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA”**

PONTA GROSSA, _____ DE _____ 2008.

Aluno- _____ Série: _____

Gênero: () Feminino () Masculino Idade: _____

Colégio/Escola _____

1. Na sua opinião, por que as pessoas dançam?

2. Você gosta de dançar? Por quê?

3. Quais foram as suas experiências com dança?

4. Quais os estilos de dança que você conhece?

5. Quais os estilos de dança que você mais se identifica?

6. Alguma vez seus professores de EF trabalharam a dança nas aulas de EF? Relate esta experiência. (Quando foi, o que foi trabalhado, todos seus amigos participaram...)

7. Você gostou desta experiência? Relate o que mais gostou.

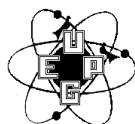
8. Você gostaria que a dança estivesse presente nas aulas de EF?

9. Você participaria das aulas de EF quando o conteúdo de dança fosse trabalhado?

AGRADECEMOS SUA PARTICIPAÇÃO

ANEXO I

CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA



Universidade Estadual de Ponta Grossa

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A professora **Fabíola Schiebelbein Capri** encontra-se realizando estudo em nível de Mestrado na Universidade Estadual de Ponta Grossa na área de Ensino-Aprendizagem, sobre a temática “**A Dança no contexto da EF Escolar**”.

Diante da relevância educacional do tema abordado e da necessidade de estreitarmos ainda mais a relação entre educação superior e a educação básica ante os desafios que nos cercam em nosso sistema de ensino, solicitamos a colaboração desta respeitada Instituição de Ensino no sentido de possibilitar o desenvolvimento do estudo mencionado.

Certo de contarmos com vosso inestimável apoio, despedimo-nos renovados de apreço e consideração.

Cordialmente

Prof^a Dr^a Silvia Christina Madrid Finck

Prof^a Fabíola Shiebelbein Capri

Orientadora da Pesquisa Pesquisadora

ANEXO II

TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA



Universidade Estadual de Ponta Grossa

PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA

Professor (a)

As discussões educacionais no que diz respeito a área de conhecimento da EF Escolar, não se desgarra das questões relativas ao sistema brasileiro de ensino, seja no âmbito federal, estadual ou municipal. Neste sentido, vimos apresentar a Dissertação de Mestrado – em andamento - da mestranda Prof^a **Fabiola Schiebelbein Capri**, sob orientação da Prof^a Dr^a **Silvia Christina Madrid Finck**, intitulada provisoriamente: “**A Dança no contexto da EF Escolar**”. O trabalho fundamenta-se na observação – reflexão do cotidiano escolar, entrevista e questionário aplicados para os alunos do 2º ano do 2º ciclo do Ensino Fundamental (escolas municipais) ou 4ª série do Ensino Fundamental (escolas particulares) e também com os professores de EF que atuam neste nível de ensino da Educação Básica.

Por percebermo-nos como partícipes no enfrentamento da situação exposta, solicitamos a colaboração do (a) Senhor (a) Professor (a) com vistas ao incremento desta pesquisa. Cabe ressaltar que o fenômeno a ser investigado diz respeito ao processo ensino-aprendizagem deflagrado em aulas de EF com a presença simultânea dos alunos. Os preceitos éticos que fundamentam a pesquisa científica nos levam a destacar a confidencialidade dos dados pessoais, com total preservação de identidade dos sujeitos participantes do estudo proposto. As informações registradas (anotações, entrevistas e questionários) durante a realização da pesquisa serão discutidas durante a análise qualitativa e os resultados divulgados em veículos de disseminação acadêmico-científica.

Neste sentido, vimos convidá-lo a participar, na condição de sujeito do estudo, da pesquisa que dará suporte à Dissertação de Mestrado - em andamento no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – da Professora Fabíola Schiebelbein Capri.

Em caso de concordância com as condições mencionadas, solicitamos que seja assinado o Termo de Participação na pesquisa científica anunciada. Desde já, gostaríamos de manifestar nossa gratidão quanto à preciosa colaboração, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente

Profª Fabíola Shiebelbein Capri Profª Drª Silvia Christina Madrid Finck
Registro Acadêmico UEPG

\

TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA

Eu, Professor (a) _____, aproveito-me deste para confirmar meu interesse em participar – na condição de sujeito – da pesquisa provisoriamente intitulada “**A Dança no contexto da EF Escolar**”, do mesmo modo que afirmo estar de acordo com as condições de realização da mesma e com a publicação de seus resultados.

RG _____

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2008.