

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**A DANÇA E A FORMAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS NO  
ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE ITAJAÍ/SC**

**LUCIANA GOMES ALVES**

**FLORIANÓPOLIS/SC  
2010**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



**A DANÇA E A FORMAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS NO  
ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE ITAJAÍ/SC**

**Por**

**Luciana Gomes Alves**

**Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Física, na linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).**

**Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Maria do Carmo Saraiva**

**FLORIANÓPOLIS/SC**

**2010**

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária  
da  
Universidade Federal de Santa Catarina

A474d Alves, Luciana Gomes

A dança e a formação dos/as professores/as no ensino fundamental do município de Itajaí/SC [dissertação] / Luciana Gomes Alves ; orientadora, Maria do Carmo Saraiva. - Florianópolis, SC, 2010.  
110 p.: tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

Inclui referências

1. Educação física. 2. Dança - Itajaí (SC).  
3. Professores - Formação. 4. Esportivização. I. Saraiva, Maria do Carmo. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. III. Título.

CDU 796





## AGRADECIMENTOS

A Deus, por proporcionar os momentos felizes da minha vida e o encontro com pessoas especiais que me auxiliaram na realização deste projeto.

À minha orientadora, Maria do Carmo Saraiva, que me despertou para uma dança diferenciada, quando era recém-formada, e agora dividiu seus conhecimentos com carinho e dedicação.

Aos professores Alexandre Vaz e Elenor Kunz e a professora Márcia Strazzacapa pela grande contribuição para a pesquisa.

Aos/as professores/as do Mestrado por compartilhar o conhecimento e também pela dedicação e incentivo durante a minha caminhada nessa etapa da vida.

Aos meus/minhas colegas de Mestrado, pela convivência, apoio e reflexões e durante as aulas e no caminho para casa.

À equipe da Secretaria de Educação de Itajaí/SC, pela colaboração para realização da coleta de dados.

Aos professores/as e alunos/as da rede pública de ensino do município de Itajaí/SC, pela atenção e contribuição com a participação na coleta de dados.

Aos meus colegas da UNIVALI, pelo conhecimento partilhado e o apoio durante esse período.

Aos bailarinos acadêmicos do grupo de Dança UNIVALI, pela dedicação, profissionalismo, amor pela dança e a grande ajuda nesse período.

À minha irmã Adriana e à minha sobrinha Daniela, pelo carinho, incentivo e apoio acadêmico.

As minhas amigas Karina, Eliane e Silvana, por cuidarem de minha filha com amor e carinho.

Aos meus pais pelo amor, dedicação e educação que me proporcionaram.

Aos meus familiares que sempre proporcionam momentos de ternura e alegria.

Ao meu esposo Marcelo, por todos esses anos de incentivo pelo carinho e amor.

À minha querida filhinha, por sua alegria, amor e vontade de viver.





## Sumário

RESUMO.....	11
ABSTRACT.....	12
INTRODUÇÃO.....	13
1 PERCURSO METODOLÓGICO.....	20
1.1 O Método.....	20
1.2 Universo da Pesquisa.....	20
1.3 Coleta e análise dos dados.....	21
2 A DANÇA NA ESCOLA.....	24
2.1 O Lugar da dança na escola: documentos de Itajaí.....	24
2.2 Dança na Escola: como, quando e por que?.....	36
3 DANÇA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	53
3.1 O Currículo.....	53
3.2 O Aprofundamento dos conteúdos relativos à dança.....	57
4 VIVÊNCIA: ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE.....	61
5 ESPORTIVIZAÇÃO DA DANÇA E DANÇA NA ESCOLA.....	76
5.1 A Dança em Santa Catarina.....	76
5.2 Esportivização da Dança.....	80
5.3 A competição em dança: publicidade e interesses.....	84
5.4 Esportivização da dança e a dança na escola.....	88
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	98
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista para os/as professores/as.....	103
APÊNDICE B - Questionário para os/as alunos/as.....	104
APÊNDICE C – Transcrição das entrevistas.....	105



## RESUMO

Este estudo teve como propósito contribuir para as reflexões sobre as atuais condições do ensino da dança nas escolas, e teve como objetivo central verificar como se encontra o ensino da dança nas escolas públicas municipais de ensino fundamental da cidade de Itajaí/SC e se a cultura da competição em dança existente na cidade se transfere para a escola. Para tanto, a pesquisa de campo buscou informações com treze professores/as que atuam no ensino de 5ª a 8ª série, por meio entrevista, e com oitenta e dois alunos de 8ª série do ensino fundamental, por meio de questionário. Também, foram analisados os documentos que dão suporte ao planejamento da educação física, fornecidos pela Secretaria de Educação do Município. A pesquisa caracterizou-se como descritivo-exploratória de abordagem qualitativa e, para a interpretação dos dados, utilizou-se da análise do conteúdo. A análise dos dados sobre os documentos de Itajaí evidenciou a carência do ensino da dança nas escolas da rede pública municipal dessa cidade, assim como a relação dos/as professores/as com esses documentos. Foi constatado que a dança não tem presença significativa no ambiente escolar, em aulas de educação física, aparecendo eventualmente com caráter utilitário para auxiliar o ensino de outros conteúdos. Os/as professores/as entendem que a dança é um conteúdo importante, porém não se consideram capacitados para o seu ensino. Dentre os problemas apontados pelos educadores, foram destacados: a falta de espaço físico; a insuficiência da formação acadêmica – principalmente em função das configurações curriculares dos cursos superiores de Educação Física; e a falta de vivência desses professores em dança, tanto durante a formação acadêmica quanto na educação escolar. Apesar de haver a cultura da dança competitiva na cidade de Itajaí, os/as alunos/as não têm esse entendimento sobre ela: acreditam que a dança é uma atividade de lazer que permite a expressão de sentimentos e proporciona prazer.

Palavras chave: Dança; Educação Física; Formação de Professores; Esportivização.

## ABSTRACT

This study had the purpose of contributing to the current reflections about the current dance teaching in schools, and its main objective was to verify how the dance teaching is being carried out in the Elementary and Middle municipal public schools in the city of Itajaí/SC and to verify if the existing culture of competition in this city is transmitted to the school. Therefore, the field research looked for information, through interviews, with thirteen teachers who work with students from 5th to 8th grade (whose ages vary from 11 to 15 years old, according to the Brazilian Education System) and, through questionnaire, with eighty-two students of the 8th grade (14 and 15 years old teenagers). Documents that support the Physical Education Program were also analyzed, provided by the Municipal Secretary of Education. The research is featured as descriptive-exploratory with qualitative approach, and the content analysis was used for the data interpretation. The analysis of the data about the Itajaí documents makes evident the lack of dance teaching in the municipal public schools of this city, as well as the teachers' relationship to these documents. This study certified that dance does not have a significant presence in the school environment, in Physical Education classes, appearing occasionally with a utilitarian nature to help the teaching of other subjects. The teachers understand that dance is an important content; however they do not consider themselves qualified for teaching it. Among the problems pointed out by them, we can highlight: lack of physical space; insufficient academic formation – mainly because of the curriculum configuration of the higher courses of Physical Education; and lack of experience in dance, both in the academy and in the school. Despite the existing culture of competitive dance in the city of Itajaí, the students do not have this understanding about it: they believe that dance is a leisure activity which permits expression of feelings and provides pleasure.

Keywords: Dance, Physical Education, Teacher formation, Sportivization.

## INTRODUÇÃO

A paixão pela dança surgiu quando eu estava cursando a Universidade, pois, até então, era atleta de ginástica rítmica. A minha experiência com a ginástica rítmica facilitou o aprendizado da dança quando cursava Educação Física na Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC), e logo me identifiquei com a nova área. O interesse pela dança se intensificou quando participei do grupo de dança Vidança da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que, ao desenvolver a dança-improvisação, proporcionava espaço para a criação de coreografias na busca pelo potencial criativo dos/as participantes. A partir daí, busquei ampliar o meu conhecimento, participando de diversos cursos na área, geralmente oferecidos em festivais de dança ou em academias e com enfoque no fazer, sem haver reflexões acerca do que era ensinado, ou sobre as metodologias empregadas para ensinar os conteúdos. Na verdade, na maioria das vezes, eram cursos que proporcionavam a vivência para bailarinos/as, o que me incomodava, pois meu interesse era ensinar.

Depois de formada, ensinei dança para crianças e jovens entre seis e quinze anos em uma associação esportiva, o que me conferiu uma vasta experiência e interesse em trabalhar com essa faixa etária. Em seguida, fui proprietária de escola de dança, e tive a oportunidade de trocar experiências com professores/as de diversos gêneros de dança, assim como observar práticas pedagógicas diversificadas. Diante dessa vivência, percebi que, para a grande maioria daqueles/as ministrantes, não havia uma preocupação no que se refere às questões pedagógicas do ensino, que se pautava principalmente no “treino da coordenação motora, da condição física geral e das habilidades específicas do gesto, independente do sentido/significado que esse gesto [...] possa ter individual ou coletivamente.” (KUNZ, 2003, p.101) Parece que esses professores/as, assim como outros profissionais que atuam em academias de ginástica ou técnicos esportivos, não têm preocupação com as questões referentes à educação integral dos seus alunos/as, mas sim exclusivamente com o rendimento.

Em minha trajetória, fui professora de iniciação à dança, jazz e contemporâneo, e participei de diversos festivais como coreógrafa, além de produzir espetáculos de dança. Idealizei e produzi um encontro de dança infanto-juvenil que contava com a participação de jovens e crianças de todo o estado de Santa Catarina. Após vinte anos de atuação na área, considero também que as experiências em improvisação adquiridas no grupo Vidança (UFSC) sempre me acompanharam na vida profissional e durante a especialização em Dança Cênica na UDESC, quando tive a oportunidade de aliar as minhas experiências adquiridas a novos conhecimentos.

Durante as minhas experiências como professora, coreógrafa e pesquisadora, sempre me dediquei preferencialmente ao ensino da dança para as crianças e jovens, e é esse o foco principal das minhas reflexões e questionamentos.

Após a caminhada pelo mundo artístico, surgiu o desafio de ensinar dança para acadêmicos do Curso de Educação Física: nesse momento senti alegria por poder dividir as minhas experiências adquiridas durante anos de profissão; porém, ao me deparar com a realidade, percebi que o interesse dos futuros profissionais de Educação Física, pela dança, não era tão intenso quanto o meu. Percebendo que a falta de comprometimento de alguns acadêmicos/as com o estudo do tema *dança* na Universidade e o fato de eles/as não se darem conta da importância desse tema nas aulas de educação física podem gerar a ausência do ensino da dança na escola, comecei a refletir sobre quais seriam as lacunas existentes no ensino da dança no ambiente acadêmico e como a dança vem sendo ensinada na escola.

Atualmente, além de ser professora da disciplina *Fundamentos e Metodologia da Dança* do Curso de Educação Física da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) em Itajaí/SC, participo dos estágios supervisionados<sup>1</sup> do mesmo curso, como professora orientadora. Nas minhas visitas às escolas, tenho observado a ausência de atividades rítmicas e, principalmente, da dança nas aulas de educação física.

Em pesquisa informal, questioneei alguns/as professores/as de educação física de escolas públicas e particulares do município de Itajaí/SC sobre esse assunto, e percebi a insegurança deles/as com relação ao ensino de dança e a dificuldade em colocá-lo em prática. Os motivos apresentados, em geral, foram: acreditam que alunos e alunas não se interessariam pelo tema, porque a escola oferece dança em outro horário; e/ou não se sentem capacitados/as para ministrar aulas de dança.

Algumas dessas escolas oferecem a dança como atividade extracurricular, no contraturno das aulas e, geralmente, é ministrada por professores/as de dança<sup>2</sup> ou por bailarinos/as que se destacam em grupos de dança da cidade. A aula de dança, muitas vezes, passa a ter um enfoque esportivo, com caráter competitivo e de rendimento, fugindo da proposta de educação estética e sensível para a criança, enfoque que deveria estar sempre presente. Isso talvez ocorra porque o/a professor/a que atua no ensino da dança nas escolas de ensino fundamental, principalmente em projetos extracurriculares, geralmente tem sua formação profissional nas escolas e academias de dança e transfere a concepção de ensino adquirida nesses ambientes, que, no caso de Itajaí, está orientado para as competições. Esse quadro vem se intensificando em todo estado de Santa Catarina, possivelmente por falta de discussões acadêmicas a respeito do ensino de dança e por não haver curso superior em Dança no estado.

---

<sup>1</sup> O estágio supervisionado é oferecido aos/as alunos/as da licenciatura em Educação Física do 4º ao 7º período. Os/as acadêmicos realizam intervenções nas escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

<sup>2</sup> São considerados aqui, como professores/as de dança, pessoas formadas em Escolas de Dança, Curso de Graduação em Dança, Artes ou Educação Física.

Em relação aos/as ministrantes de dança nessas aulas curriculares, cabe-me expressar uma angústia ao encontrar também acadêmicos/as que recém iniciaram o curso de Educação Física – e que ainda estão sendo preparados para a docência – exercendo essa atividade sem orientação de um/a outro/a professor/a, apenas porque são bailarinos/as de algum grupo<sup>3</sup> de dança estabelecido e adquiriram conhecimentos técnicos na área .

Para ensinar dança, não basta ser somente um/a profissional que conheça as técnicas de dança, é preciso que atue também como facilitador/a, ajudando as crianças e os/as jovens a adentrar no universo dessa linguagem, promovendo a sensibilização corporal e estética, proporcionando o desenvolvimento do potencial criativo e preparando para a fruição e para a apreciação da dança. O/A professor/a de dança deve ser um/a *educador/a*, possuindo tanto o domínio dos conhecimentos específicos de sua área, quanto os saberes pedagógicos necessários para promover o desenvolvimento das capacidades do sujeito dos pontos de vista biológico, cultural, estético e social (DAVID, 2002). Nessa perspectiva, o papel do professor não é o de um “técnico reprodutor de conhecimentos acumulados, mas um educador com a capacidade de produzir conhecimentos através de sua práxis educativa na perspectiva de intervenção no coletivo social.” (Idem, p. 121-122)

Em alguns casos, professores/as de Educação Física não sentem necessidade de desenvolver a dança em suas aulas porque os seus conteúdos já estão sendo ensinados nos projetos extraclasse. Porém, sem desconsiderar a importância desses projetos, defendo a ideia de que eles não podem atuar como substitutos da dança nas aulas de educação física. Isso porque, se a dança for oferecida somente nesses projetos, em que a maioria dos participantes têm identificação prévia com essa atividade, pode-se tirar a oportunidade das demais crianças e jovens vivenciarem esse conteúdo tão importante para a sua formação.

Entende-se que, por meio da dança, os/as alunos/as realizam uma comunicação não-verbal que lhes permite expressar sentimentos e expor sua maneira de ver o mundo, auxiliando também na melhora dos aspectos socioafetivos. Ao entrar em contato com a dança na escola, o/a aluno/a desenvolve a consciência corporal, a percepção musical e o pensamento crítico. Pesquisando, imaginando e descobrindo, o/a aluno/a amplia seu potencial criativo, ganha confiança no seu trabalho e torna-se consciente de suas potencialidades. Sobretudo, temos que despertar o/a aluno/a para a sensibilidade artística que pode acontecer no executar, interpretar ou apreciar a dança. As manifestações artísticas nos permitem expressar o que não conseguimos de outra forma e entendo que, de fato, elas “existem para responder às diferentes necessidades de expressão do ser humano” (STRAZZACAPPA, 2001, p.40-42), e essa necessidade é o que mais motiva para a dança, independentemente da forma em que é expressada. Entende-se esse “expressar-se” que

---

<sup>3</sup> Refiro-me, como conhecimento técnico na área, às técnicas adquiridas de um determinado gênero de dança durante a permanência em curso de dança.



constitui mote da dança, especialmente, como: 1) necessidade de comunicar algo e linguagem (STRAZZACAPPA, 2001; BRASILEIRO e MARCASSA, 2008); e 2) um “recontecer simbólico das experiências vividas, transformadas, então, numa representação estética” (SARAIVA, 2009, p. 162).

Assim, se “a educação física deve colocar à disposição de todos os grupos e classes sociais os saberes, as experiências, as produções simbólicas e materiais [...], de modo a democratizá-las como riquezas culturais, como bens socialmente produzidos” (BRASILEIRO; MARCASSA, 2008, p. 196), entende-se que a dança pode ser uma opção de não só lazer, mas também de formação, quando oferecida nas oportunidades de aprendê-la no decorrer do ensino formal, que é o meio que ainda atinge, direta ou indiretamente, a maioria das crianças e adolescentes.

Atualmente observamos que a dança está presente em diversos veículos de comunicação – especialmente na televisão, presente na maioria dos lares brasileiros –, fazendo parte de um processo de grande comunicação global. Se, por um lado, os veículos de comunicação ajudam a aumentar o interesse pela dança, por outro, promovem a massificação e a banalização dessa prática, o que não contribui para uma reflexão construtiva em nossas vidas, mas sim embota nosso senso crítico. Se as crianças e os/as jovens não estiverem em contato com outras formas de vivenciar a dança, diferentes das que estão acostumadas a observar na mídia, perderão a oportunidade de aprimorar seus sentidos e de ampliar sua capacidade de percepção, correndo o risco de, até mesmo, sofrer uma espécie de regressão da expressão, entendida como um “empobrecimento das possibilidades representativas”<sup>4</sup>. Isso não é uma possibilidade aventada, mas fatos observados em variadas situações da experimentação da dança na escola, relatadas por professores/as<sup>5</sup>, em que as crianças e adolescentes têm reagido negativamente a propostas de músicas mais elaboradas, defendendo usar sempre as mesmas músicas que estão circulando na

---

<sup>4</sup>*Empobrecimento das possibilidades representativas* refere-se àquele recontecer simbólico das experiências vividas que os sentidos enfraquecidos não conseguiriam expressar. Um dos exemplos sobre os elementos que nos fazem refletir sobre essa possibilidade é uma pesquisa realizada em 2004, na Universidade de Alagoas, sobre complexidade rítmica dos estilos musicais (Folha Ciência, 9 de Janeiro de 2004). A pesquisa revelou que o forró, por sua baixa complexidade rítmica, classifica-se abaixo do *tecno*, que é designado, na própria linguagem jornalística, como *bate-estaca*. Ora, o forró, inegavelmente, é um dos sons preferidos pela juventude universitária para dançar – temos exemplos que comprovam esse fato nos próprios projetos de extensão que se desenvolvem na UFSC. Esse fenômeno refere-se, também, às possibilidades de “empobrecimento” da dança, que pode ser provocado pela “regressão da expressão”, se pensarmos isso de forma análoga à expressão da audição, como analisado por Adorno em seu texto “O Fetichismo da Música e a Regressão da Audição” (1989).

<sup>5</sup>Esses fatos foram relatados também nas pesquisas de Bergero (2006) e Kleinubing (2009), entre outras.

mídia (especialmente rádio e televisão). Portanto, é importante que existam iniciativas para o ensino da dança que ofereçam a possibilidade de ampliar o conhecimento para além das propostas que surgem na mídia e que esse ensino atinja uma parcela considerável da sociedade, e não apenas pequenos grupos dispostos a aprender a dança como atividade extracurricular.

Na cidade de Itajaí, a dança está presente em projetos desenvolvidos pela Prefeitura e pela iniciativa privada, e vários festivais de dança são realizados por grupos de dança ou escolas particulares, com recursos próprios e/ou apoio das leis municipais de incentivo à cultura.

O município de Itajaí localiza-se no litoral norte do Estado de Santa Catarina, a oitenta quilômetros da capital do estado – Florianópolis. Está situado na região do Vale do Itajaí, que compreende toda a área banhada pelo rio Itajaí-açu, dividida em: Alto e Médio Vale, Vale do Itajaí-mirim e Foz, onde está o município de Itajaí, que possui cerca de 170.000 habitantes, descendentes de açorianos, africanos e europeus. As atividades econômicas estão voltadas para o Porto, a Pesca, a Indústria e o Comércio.

Como coordenadora do Grupo de Dança da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), que é composto por acadêmicos/as que tiveram experiência prévia em dança, tive a oportunidade de perceber a dificuldade desses/as estudantes em compreender a dança como produção artística que não precisa ser relacionada à competição.

Na cidade de Itajaí, o caráter competitivo na dança é muito difundido, pois a aceitação e proliferação dessa prática ocorrem devido a realizações de festivais competitivos na região e ao grande número de grupos de dança existentes na cidade com esse perfil. Alguns desses grupos possuem projeção nacional e são detentores de vários títulos em festivais de dança, o que causa grande admiração pelas crianças e pelos/as jovens, fazendo com que tais grupos se tornem um referencial para os/as aprendizes.<sup>6</sup>

Sendo assim, podemos considerar que o ensino da dança em Itajaí – na maioria das academias, escolas e projetos – é preferencialmente voltado para a melhora do desempenho do/a bailarino/a ou à preparação para a competição. No entanto, não se sabia se esse formato de ensino que ocorre nesses locais também é aplicado no ambiente escolar e se a dança é percebida pelos/as alunos/as e professores/as das escolas como competitiva.

O ensino da dança na escola deve proporcionar ao/à aluno/a a oportunidade de desenvolver o seu potencial criativo e despertá-lo para a arte, enquanto que, no enfoque competitivo, o ensino da dança estará direcionado para o resultado. Nessa perspectiva, a escola não parece ser o lugar mais adequado para a prática da dança competitiva.

---

<sup>6</sup>No desenvolvimento da pesquisa, terei oportunidade de contextualizar melhor esse aspecto competitivo.

Das minhas observações e reflexões, surgiram os seguintes questionamentos: Como se encontra o ensino da dança nas escolas municipais de Itajaí? Como a dança está sendo inserida nas aulas de educação física? O pensamento competitivo também permanece nas aulas de dança nas escolas?

As indagações sobre a dança na escola estão presentes no nosso cotidiano e inspiram novas pesquisas que apresentam pontos comuns e divergentes, dependendo do contexto estudado. Por força dessas muitas indagações a respeito da Dança, que na cidade de Itajaí mobiliza muitos/as jovens, fez-se necessário esta pesquisa, cujo objetivo principal foi verificar como se encontra o ensino da dança no ensino fundamental de 5ª a 8ª série<sup>7</sup>, nas escolas municipais de Itajaí, em Santa Catarina.

Nessa perspectiva, como objetivos específicos, estabeleci verificar:

1. se a dança está sendo ensinada nas aulas de educação física, ou extraclasse, e como ela está sendo desenvolvida;
2. qual a formação dos/as professores/as que ensinam dança nas escolas públicas municipais de Itajaí, no ensino fundamental de 5ª a 8ª série;
3. quais as motivações e dificuldades encontradas pelos/as professores/as para introduzir a dança como conteúdo;
4. o interesse e a motivação dos alunos com relação ao conteúdo de dança nas aulas de educação física; e
5. se o pensamento competitivo da dança existente nos grupos de dança do município se estende para o ambiente escolar.

Visando alcançar tais objetivos, optei por realizar uma pesquisa qualitativa, que iniciou com estudo bibliográfico sobre o tema. Em seguida, foram investigados os documentos do município relacionados ao ensino da educação física na escola; e, para obtenção dos dados, foram entrevistados alguns professores e professoras e aplicado um questionário com perguntas abertas para alunos/as de oitava série das escolas públicas municipais de Itajaí.

Sendo assim, o primeiro capítulo desta dissertação apresenta o percurso metodológico que foi utilizado para a realização da pesquisa, descrevendo o método, o universo da pesquisa e a coleta e análise de dados.

O segundo capítulo é subdividido em duas partes, que buscam situar (a) em qual disciplina a dança é ensinada na escola e (b) quais as

---

<sup>7</sup>A Secretaria de Educação de Itajaí implantou o ensino fundamental de nove anos, mas continua utilizando a nomenclatura *série* e não existe ainda nono ano: estão adotando uma forma progressiva de mudança. No momento, as séries estão divididas da seguinte forma: do primeiro ao quarto ano; uma quarta série; e da quinta à oitava série. No ano que vem, haverá um quinto ano e uma quinta série, até chegar a uma oitava série e um nono ano. Depois disso, finalmente será adotada apenas a nomenclatura “ano”.

dificuldades encontradas no ensino da dança. Para isso, inicialmente são apresentados os livros e documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Ensino, que têm como objetivo nortear as práticas pedagógicas dos/as professores/as. Assim, na primeira parte desse capítulo, o estudo busca identificar como o conteúdo *dança* é mencionado nesses documentos e se existe aproximação entre eles, bem como apresentar a relação dos/as professores/as com esses documentos e a influência que tais escritos oficiais exercem nas suas aulas. Na segunda parte, busca-se averiguar em qual disciplina a dança foi ensinada segundo as respostas dos/as alunos/as e quais as dificuldades de se desenvolver a dança na escola, de acordo com a opinião de alunos/as e professores/as. Esse subcapítulo apresenta também a discussão e a visão dos professores/as sobre em qual disciplina a dança deve ser ensinada.

No terceiro capítulo, é realizada a discussão sobre a formação de professores com relação ao ensino da dança. O primeiro momento dessa seção aponta para a reflexão acerca da configuração do currículo dos cursos superiores de Educação Física e a marginalização que a dança sofre com relação a outros conteúdos da área. Em seguida, discute-se a necessidade de um conhecimento mais aprofundado em dança no ambiente acadêmico e que apresente como referência a linguagem artística e corporal.

No quarto capítulo, aborda-se o tema *vivência*, que buscou um diálogo entre as vivências adquiridas na vida escolar e acadêmica dos/as professores/as, e a sua influência nas ações pedagógicas referentes ao ensino da dança na escola. As discussões apontam para a necessidade de vivências em dança, pelos/as professores/as e alunos/as, para que possam compreender seus conteúdos, adquirir sensibilidade e gosto por ela, perceber sua importância e expressão.

No quinto capítulo, inicialmente é apresentado um breve histórico da dança em Santa Catarina e o fenômeno da esportivização que acontece nesse estado, e, em seguida, o processo de esportivização que a dança vem sofrendo na atualidade. No terceiro item desse capítulo, a discussão foi direcionada para os aspectos considerados positivos pelos/as professores/as entrevistados/as, com relação à competição em dança, que são: a contribuição para a publicidade e o aumento do interesse pela dança.

Por fim, parte-se para a reflexão da competição em dança no ambiente escolar, apontando para a necessidade de se oferecer outras formas de dança no contexto educativo, que não estejam voltadas para os objetivos e regras determinados pela competição.

# 1 PERCURSO METODOLÓGICO

## 1.1 O Método

Esta é uma pesquisa exploratória descritiva de caráter qualitativo que procurou compreender a realidade do ensino da dança nas escolas públicas municipais da cidade de Itajaí/SC.

A opção pela pesquisa qualitativa surgiu da necessidade de compreender os fenômenos sociais – e mais especificamente educacionais – relacionados à dança nas escolas do município de Itajaí, sob a perspectiva dos/as alunos/as e professores/as da rede municipal. Afinal, a realidade sobre o fenômeno da dança nas escolas surgiu da experiência vivida pelos sujeitos, revelando-se nas “falas” dos/as professores/as entrevistados e nas respostas dos/as alunos/as ao questionário apresentado.

## 1.2 Universo da Pesquisa

A pesquisa foi realizada com professores/as de educação física da rede municipal de ensino de Itajaí que atuam nas turmas de 5ª a 8ª série<sup>8</sup> do ensino fundamental e com alunos/as de treze a quinze anos que estão frequentando a oitava série do mesmo ensino.

Para selecionar os/as alunos/as e professores/as, inicialmente obtive informações na Secretaria de Educação sobre as escolas públicas municipais de Itajaí que possuem ensino fundamental e turmas de oitava série. No mapeamento da Secretaria, a cidade de Itajaí está dividida em oito regiões (polos) e possui 32 escolas de ensino fundamental, com um total de 62 turmas de 8ª série – com 25 a 36 alunos/as por turma – e sessenta professores/as de educação física de 5ª a 8ª série.

Devido ao elevado número de escolas e, conseqüentemente, de alunos/as, optei por realizar a pesquisa com alunos/as de 8ª série de uma escola de cada região, perfazendo um total de oito escolas. De cada uma dessas escolas, foi selecionada uma turma de 8ª série, a cujos alunos/as aplicou-se um questionário. No total, 82 jovens responderam às perguntas.

Foram selecionados/as os/as professores/as de educação física que ministram aulas de 5ª a 8ª série também de uma escola de cada região, e com eles/as foram realizadas entrevistas. No total, foram entrevistados seis professores e sete professoras.

---

<sup>8</sup>Atualmente, a Secretaria de Educação ainda adota a nomenclatura *série*.

A seleção das escolas de cada região foi realizada por sorteio, e as oito escolas das quais os/as professores/as foram entrevistados são as mesmas cujos/as alunos/as foram questionados.

A opção pelos/as alunos/as de 8ª série se deve ao fato de estarem finalizando o ensino fundamental e, presumivelmente, terem mais facilidade de responder às questões, do que alunos/as das séries anteriores. Além disso, essa opção se pautou no fato de eles já terem participado de aulas de educação física em anos anteriores e, assim, poderem responder com mais abrangência às questões solicitadas.

### 1.3 Coleta e análise dos dados

No desenrolar da pesquisa, foram investigados os seguintes documentos da Secretaria Municipal de Educação do Município de Itajaí:

Projeto Educativo: Diretrizes Básicas para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Itajaí (2001);

Caderno Metodológico: Educação Física (2003);

Caderno Metodológico: Arte-educação (2003); e

Matriz de Habilidades da Educação Física das Escolas da Rede Municipal de Itajaí.

O histórico da dança na cidade foi descrito conforme informações obtidas por meio de entrevistas com as pessoas que possuem grande envolvimento na área da dança na cidade.

Para obtenção dos dados, foram entrevistados os/as professores/as de cada escola sorteada e, devido ao grande número da amostra, foi aplicado um questionário com perguntas abertas para os/as alunos/as de uma turma de cada escola selecionada. No corpo do texto, foram utilizados nomes fictícios para identificação do discurso dos/as professores/as, e as respostas dos questionários dos/as alunos/as foram identificadas por área (uma das oito regiões da cidade), número do questionário (número que identifica o aluno) e sexo do aluno/a, como, por exemplo, A1 Q3F – área 1, questionário 3, feminino.

Para os/as professores/as, optei por realizar *entrevista* (apêndice A) *semi-estruturada*, combinando perguntas fechadas e abertas e possibilitando aos entrevistados discorrer com liberdade sobre o tema. Esse tipo de entrevista permite que, ao longo da conversa, sejam acrescentadas outras perguntas para maiores esclarecimentos do tema (LAVILLE e DIONNÉ, 1999).

Para obtenção dos dados dos/as alunos/as, foi elaborado um *questionário* (apêndice B) com *respostas abertas*, de pouca complexidade, por se tratar de jovens da faixa etária de treze a quinze anos. As perguntas foram abertas com a intenção de obter respostas que representassem o pensamento dos/as jovens acerca da dança com maior liberdade, sem serem induzidas a uma resposta pré-estabelecida (OLIVEIRA, 2007, p.83).

Após receber a tabela com o nome e a localização de cada escola, realizei o sorteio para determinar quais escolas participariam da pesquisa, e, em seguida entrei em contato com os/as diretores/as das escolas para me apresentar, explicar os objetivos da pesquisa e definir horários de visita, a fim de aplicar os questionários e realizar as entrevistas.

Foi feito um banco de dados contendo os seguintes itens: nome da escola, nome do/a professor/a entrevistado/a, contato do professor/a entrevistado/a, horário da entrevista e turmas em que foi aplicado o questionário. Definidas as escolas, escolhi uma que não havia sido sorteada para aplicar o pré-teste com professores/as e alunos/as, visando identificar possíveis problemas de elaboração das questões.

Depois de aprimorados o roteiro de entrevista e o questionário, foram entrevistados/as treze professores/as de educação física que ministram aulas de 5ª a 8ª série, de oito escolas – uma escola de cada região (*área*) da cidade –, divididos desta forma:

- Áreas 1 e 3: dois professores/as de cada área;
- Áreas 2, 4, 5, 7 e 8: um/a professor/a de cada área;
- Área 6: quatro professores/as.

Os questionários foram entregues a 251 aluno/as; porém, somente 82 os retornaram, dos quais responderam 44 meninas e 38 meninos. O fato de os/as alunos/as terem que levar o questionário para casa, com o compromisso de entregar aos pais ou responsáveis para assinar o termo de consentimento livre e esclarecido, dificultou que os/as jovens devolvessem tais documentos preenchidos.

A análise dos dados foi feita sobre o conteúdo completo das respostas às entrevistas e aos questionários, transcritas em forma de textos, sobre os quais se utilizou a *análise de conteúdo* para compreender a estrutura e os elementos que o compõem, procurando-se extrair dele significados implícitos e explícitos sobre o objeto em estudo. Ou seja, realizei a interpretação das respostas dadas pelos sujeitos participantes da pesquisa buscando compreender “as nuances de sentido que existem entre as unidades, os elos lógicos entre as unidades ou entre as categorias que as reúnem, visto que a significação de um conteúdo reside largamente na especificidade de cada um de seus elementos e das relações entre eles.” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 227)

O intuito dessa compreensão, nesse caso, foi verificar a formação e a experiência profissional do/a professor/a de educação física; se a dança está sendo ministrada nas aulas de educação física; quais motivações e dificuldades encontradas pelos/as professores/as ao introduzir o conteúdo *dança*; o grau de motivação e interesse dos/as alunos/as com as aulas de dança; e quais as opiniões, atitudes e comportamentos existem com relação à dança como competição no ambiente escolar.

Após extrair as nuances do discurso e perceber o que o conteúdo quer dizer, estabeleci as unidades significativas denominadas como categorias analíticas. Para definir as categorias analíticas, segui o

modelo misto que possibilita tanto definir categorias *a priori* – extraídas das leituras de outras pesquisas realizadas e atribuídas aos próprios conteúdos dos dados – como no decorrer da pesquisa, quando extraídas dos próprios dados obtidos e analisados (LAVILLE e DIONNE, 1999). Esse procedimento está exemplificado no apêndice C deste trabalho.

Sendo assim, obteve-se as seguintes categorias, que comporão os próximos capítulos desta dissertação: “Dança na escola”, “Dança e formação de professores/as”, “Vivência” e “Esportivização da Dança”.

As questões referentes às categorias significativas, assim como às subcategorias, serão abordadas nos próximos capítulos desta dissertação.



## 2 A DANÇA NA ESCOLA

Este capítulo pretende evidenciar, por meio de documentos, entrevistas e questionários, como se dá a relação entre as escolas municipais de Itajaí e a dança. Inicialmente, serão apresentados os documentos<sup>9</sup> fornecidos pela Secretaria de Educação – nos quais a dança é considerada como conteúdo – e a visão dos/as professores/as de educação física da rede municipal de ensino sobre esses materiais.

Em seguida, será exposto em quais disciplinas a dança está sendo ensinada, a opinião dos/as professores/as sobre em qual disciplina a dança deve ser trabalhada e os motivos argumentados por eles/as, como também a questão das aulas de dança extracurriculares. Finalmente, pretende-se mostrar qual a aproximação dos alunos com a dança segundo a opinião deles e dos/as professores/as.

### 2.1 O Lugar da dança na escola: documentos de Itajaí

Estamos vivendo um momento de muitas discussões<sup>10</sup> sobre o lugar que a dança deve ocupar na escola, ou seja, em qual disciplina ela deve ser ensinada: na de *Educação Física*, na de *Artes* ou até mesmo como disciplina própria de *Dança*, como é o caso da *Música*.

Antes de apresentar como a dança se situa nas escolas municipais de ensino fundamental de Itajaí, vejamos como ela é referenciada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental – mesmo que eles já tenham sido amplamente apresentados em outros trabalhos, faz-se necessário retomá-los, já que muitos/as professores/as utilizam esses PCNs como referencial para compor o seu planejamento.

No bloco da arte, por meio dos conteúdos específicos da dança, os PCNs (1998) enfatizam a importância de

se trabalhar mais consciente e claramente com as relações que se estabelecem entre corpo, dança, sociedade e seus temas intrínsecos, bem como a possibilidade dos alunos em [...] articular, relacionar e criar significados próprios sobre seus corpos em suas danças no mundo contemporâneo (BRASIL, 1998, p.71).

De acordo com os PCNs (1998), os conteúdos específicos da dança são agrupados em: *dançar, apreciar e dançar e as dimensões*

<sup>9</sup> Documentos que poderiam oficializar o ensino da dança nas escolas.

<sup>10</sup> Assunção (2005), Brasileiro (2009), Morandi, (2009), entre outras.

*sociopolíticas e culturais da dança*. Propõem a utilização de trabalhos que desenvolvam improvisações, interpretação e composição coreográfica, sendo enfatizada a “pesquisa individual e coletiva para elaboração dos processos criativos e as discussões e articulações entre fazer, apreciar e contextualizar a dança e a vida em sociedade (em seus aspectos de cooperação, inter-relação, autonomia e diversidade)” (Ibidem, p.72).

Propõem também o ensino da história da dança, dos estilos de dança, dos estudos étnicos e das técnicas codificadas significativas para a realidade do/a aluno/a, a fim de “estabelecer relações corporais críticas e construtivas com diferentes maneiras de ver/sentir o corpo em movimento e, portanto, com diferentes épocas e culturas.” (Idem)

Nos PCNs referentes à Educação Física (1998), a dança faz parte do bloco *Atividades Rítmicas e Expressivas*, assim como as mímicas e as brincadeiras cantadas, que são consideradas manifestações da cultura corporal que têm como finalidade a expressão e comunicação por meio dos gestos acompanhados por diversos ritmos, sons e músicas. O texto apresenta a dança como uma das expressões mais significativas, que possui muitas possibilidades de aprendizagem, e cita as diversas manifestações da dança, como as danças folclóricas, as danças eruditas e a dança de salão. Também enfatiza a importância de conhecer técnicas de execução de movimentos e trabalhar a improvisação e construção coreográfica, buscando contribuir para a valorização e apreciação das manifestações expressivas.

Ainda sobre a dança, esses Parâmetros consideram importantes tanto o exercício de criação como o exercício de conviver com os modelos prontos do desenho coreográfico; no entanto, alerta para o fato de esses modelos serem utilizados inadequadamente, provocando atitudes corporais estereotipadas. Assim, a “possibilidade de harmonizar criação livre e cópia de movimento passa a ser uma atitude sensata de equilíbrio na aplicação dos conteúdos” (BRASIL, 1998, p.73). Os PCNs também afirmam que devem ser trabalhados os aspectos histórico-sociais das danças, tratando as diversas manifestações das danças em diferentes culturas, épocas e contextos, bem como a dança para homens, como atividade não competitiva da cultura corporal de movimento.

Nos PCNs, a dança é considerada tanto conteúdo da Educação Física como das Artes, e apresenta o mesmo grau de exigência para ambas as disciplinas. Com relação ao Município de Itajaí, os conteúdos da Educação Física estão indicados na Matriz de Habilidades<sup>11</sup>, e a dança é citada em três livros produzidos pela Secretaria de Educação<sup>12</sup>:

Projeto Educativo: Diretrizes Básicas para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Itajaí (2001);

---

<sup>11</sup> A Matriz de Habilidades é um documento elaborado pela Secretaria de Educação do município de Itajaí, o qual contém os conteúdos da disciplina de Educação Física que devem ser ensinados durante o ano letivo.

<sup>12</sup> Segundo informações obtidas na Secretaria de Educação do Município, todos os livros contaram somente com uma edição, não havendo nenhuma publicação após o ano de 2003.

Caderno Metodológico: Educação Física (2003); e  
Caderno Metodológico: Arte-educação (2003).

O *Projeto Educativo: Diretrizes Básicas para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Itajaí* (2001) é um documento teórico metodológico, que foi elaborado para proporcionar aos/as professores/as os fundamentos necessários para compreender a natureza do trabalho pedagógico da rede municipal de ensino. Nele estão contidas as concepções teóricas e filosóficas acerca do projeto educativo e das diretrizes para a organização do currículo básico para o ensino fundamental.

Nesse livro, diferentemente dos PCNs, a dança não está presente como conteúdo no bloco das Artes, aparece somente no bloco da Educação Física.

A área de conhecimento *Arte*, é caracterizada nesse Projeto Educativo como “uma atividade integradora da personalidade, que não divide o ser em comportamentos, pois ao fazer arte, usa-se o corpo, a sensibilidade, a percepção, conceitos, emoções e sua intuição.” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p.226) Embora caracterizando dessa forma, propõe, como conteúdos específicos das linguagens artísticas, o ensino das artes visuais, da música e do teatro, mas não da dança.

Em tal Projeto, a dança está referenciada na área de conhecimento *Educação Física*, no bloco de *Atividades Rítmicas e Expressivas*, como ocorre também nos PCNs. Ao se referir à dança, o documento reforça que

esse é um tema riquíssimo que envolve o ritmo, a coreografia, a expressão e a convivência com o grupo e, como nos outros temas, a preocupação não deve ser a técnica de execução de determinado movimento, mas a participação de todos na vivência e na construção de movimentos significativos. (Ibidem, p.252)

Assim, aponta para a necessidade de possibilitar ao aluno o conhecimento de diversas culturas, a exploração de movimentos rítmicos, e a expressão de maneira criativa. Também, alerta o professor/a para não desenvolver a dança tendo como finalidade um evento, pois poderá criar uma situação de exclusão dos/as alunos/as que têm dificuldade para dançar, impossibilitando o desenvolvimento de uma ação pedagógica educativa mais abrangente.

Embora o documento não aprofunde sobre os conteúdos de dança, assim como ocorre com outras culturas corporais ali abordadas, é perceptível<sup>13</sup> nesse texto uma aproximação com as reflexões das pesquisas<sup>13</sup> realizadas sobre a dança no contexto escolar, que enfatizam a necessidade de desenvolver o potencial criativo, a busca de maneiras diferenciadas de dançar, e o acesso desse aprendizado a todos os alunos da escola pública.

---

<sup>13</sup>Fiamoncine e Saraiva (1998); Marques (1999); e Strazzacappa (2001).

Com objetivo de dar suporte ao Projeto Educativo, a Secretaria Municipal de Ensino promoveu a edição do *Caderno Metodológico: Educação Física* (2003), que contou com a colaboração dos/as professores/as da rede municipal de ensino na sua elaboração. O caderno apresenta propostas metodológicas que visam orientar o/a professor/a na sua ação pedagógica a fim de facilitar a aprendizagem do/a aluno/a.

Atualmente não há distribuição do material diretamente aos/as professores/as, mas permanece no acervo das bibliotecas do município e das escolas, sendo de fácil acesso a eles/as. Dos/as professores/as entrevistados, apenas uma professora não conhecia os cadernos, porque, segundo ela, mudou-se recentemente para o município e ainda não havia tido tempo de ir atrás do material. Os demais disseram que conhecem tal Caderno, porém somente seis professores/as o utilizam, dos/as quais dois/duas recorrem a ele com pouca frequência. Dos/as doze professores/as que conhecem o material, seis relataram que atualmente não o utilizam para o seu planejamento.

O Caderno Metodológico de Educação Física propõe uma nova forma de entender essa disciplina, ao enfatizar a importância do ensino de diversas culturas corporais visando à superação da hegemonia dos esportes. Assim, apresenta elementos teóricos que apontam para uma abordagem crítico-superadora, na intenção de despertar nos/as profissionais da Educação Física uma visão mais crítica do ensino e instigá-los/as para a busca de novos referenciais teóricos que proporcionem transformações didático-metodológicas. De acordo com esse Caderno,

[...] a cultura corporal se constitui nas práticas sociais produzidas historicamente por homens e mulheres, condição que, quotidianamente, nos possibilita significarmos tal cultura e construirmos novas práticas corporais que ampliam e constroem a própria cultura corporal. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2003, p.28)

Os/as professores/as consideram que as diretrizes apresentam uma forma mais tradicional de pensar a Educação Física e que os cadernos metodológicos contêm uma abordagem mais crítica, como explica um professor: *“As diretrizes, quando foram produzidas, eram mais tradicionais. O modelo em que o Caderno Metodológico foi produzido trouxe [...] uma visão mais crítico-superadora, tentou [...] ter essa visão da crítica ao esporte, à dança como elemento da cultura corporal, à prática dos jogos e das lutas.”* (Gustavo)

Segundo o Caderno Metodológico, os conteúdos da Educação Física “podem ser entendidos como pertencentes à cultura corporal e encerram-se nas diferentes possibilidades de suas manifestações: jogos e brincadeiras, ginástica, dança, esportes e lutas.” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2003, p.33) Os conteúdos da dança são apresentados da seguinte forma:

*Danças Folclóricas e Culturas Nativas*, representadas pelas danças regionais e tradicionais do Brasil e de outros países e povos.

Considera-se importante o ensino desse conteúdo “para que os/as alunos/as conheçam as várias etnias confrontando com sua própria realidade.” (Ibidem, p.37)

*Danças de Salão e de Espetáculo*, que são danças universalizadas, como tango, jazz, moderno e dança de rua, apresentadas em palcos e nos salões. É argumentado que “o/a aluno/a terá acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade e que se encontra institucionalizado, alguns inclusive aderindo à desportivização.” (Ibidem, p.38)

*Técnicas Corporais Básicas e Criatividade*, em que sugere a utilização de técnicas de improvisação e construções coletivas, tendo como objetivo principal a elaboração de técnicas de expressão própria.

O texto que discute a dança é apresentado de forma superficial, já que não apresenta aspectos importantes como: os objetivos relacionados à dança, as concepções de ensino da dança e as reflexões sobre a dança na escola. Além disso, as informações relacionadas ao conteúdo são insuficientes para auxiliar o/a professor/a na sua prática diária, como ilustra a fala deste professor: “[...] *os recursos que eu vou buscar da dança, eu não consigo naqueles cadernos; trazem pouca informação e são antigos, deveriam ser mais abrangentes. Mostrar como repassar o conteúdo da dança, [...] isso o caderno não traz.*” (Eduardo)

A superficialidade persiste nos textos referentes a todas as culturas corporais que devem ser ensinadas na escola. Embora os livros indiquem uma forma mais crítica de ensino, os/as professores/as consideram que eles auxiliam pouco nas suas aulas, por não aprofundarem nos conteúdos. Um professor aponta para essa fragilidade, ao considerar que “[...] *falta mais embasamento, [o livro] poderia ser mais detalhado na disciplina. Por exemplo, fala só da dança, mas não que tipo [de dança] trabalhar [...]. Ou nos jogos, [...] falta aprofundamento em cada modalidade.*” (Julio)

A falta de aprofundamento é mencionada por eles/as porque entendem que o material indica os conteúdos que devem ser ensinados sem discutir e apresentar suas especificidades, como, por exemplo, os conceitos, os fundamentos básicos e a forma que esses temas devem ser ensinados nas aulas de educação física. Os/as professores/as esperavam encontrar no Caderno também atividades direcionadas para a sua prática pedagógica diária, que estejam voltadas para o universo das crianças e

---

<sup>14</sup>As propostas dos três eixos apresentados no Caderno Metodológico de Educação Física de Itajaí foram elaboradas por Fiamoncini e Saraiva (1998), porém essa autoria não é referenciada no corpo do texto. Apesar de a composição dos eixos ser importante e resultante de um trabalho de pesquisa consistente, a sua utilização sem referenciá-lo evidencia a falta de comprometimento científico com o tema tratado.

jovens na atualidade, assim como para a realidade do ambiente escolar que lecionam.

A desatualização foi a justificativa da metade dos/as professores/as para a não-utilização dos cadernos como referência para seu planejamento e aplicação das aulas de dança, como ilustram as falas das professoras: “[...] *tem que atualizar; é bonito no papel, mas na prática é outra coisa, [...] tem que ficar adaptando*” (Carolina); “[...] *ele é bom, mas deveria ser reformulado de tempo em tempo, para ajudar com atividades novas que estão aparecendo.*” (Jussara)

Como o material foi produzido há sete anos, as atividades propostas encontram-se desatualizadas, todavia, o mesmo não ocorre no que se refere às composições dos conteúdos, assim como, em grande parte, o texto apresenta discussões que balizam a educação física na atualidade, como por exemplo, a necessidade de conduzir o ensino em uma perspectiva crítica. Mesmo que algumas propostas conceituais e metodológicas tenham sido desenvolvidas há algum tempo, como a abordagem crítico-superadora, ainda são discutidas no âmbito acadêmico e contribuem para a atuação dos/as profissionais. Em muitos casos, os/as profissionais de educação física que estão atuando na escola apresentam suas propostas pedagógicas pautadas em um ensino tradicional, sendo necessário conhecerem novas propostas, como as que estão indicadas no caderno metodológico da Educação Física de Itajaí.

O *Caderno Metodológico: Arte-educação* (2003) foi produzido nos moldes do Caderno de Educação Física: os conteúdos “referem-se ao que se aprende, destacando-se a multiculturalidade e a estética do cotidiano, [...] priorizando uma educação que valorize o potencial criativo” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2003, p.27/28).

Embora o texto se baseie nos PCNs, que separam os conteúdos em *Artes Visuais*, *Música*, *Dança* e *Teatro*, inclui a dança como conteúdo das *Artes Visuais*, a qual aborda três blocos: *Expressão e Comunicação (fazer)*, *Apreciação (fruição)* e *Produto Cultural e Histórico (reflexão)*. A dança é citada no bloco *Expressão e Comunicação*, juntamente com diversas modalidades visuais, com a música e com o teatro. Assim, é notável que o caderno prioriza as artes visuais.

Diferentemente do Caderno Metodológico da Educação Física, o Caderno da Arte-educação somente cita a dança, sem apresentar de que forma os conteúdos devem ser classificados e ensinados; assim, as escolhas dos recursos e atividades devem ficar a critério do/a professor/a. No capítulo sobre a prática nas artes, sugere algumas atividades de dança, mas as atividades são insuficientes para contemplar o ensino do conteúdo.

Por fim, verificou-se que, nos três livros produzidos pela Secretaria de Educação de Itajaí, as possibilidades de ensino de dança na escola estão mais relacionadas à disciplina de Educação Física do que à de Artes; na primeira, a dança consta como conteúdo, assim como as demais culturas corporais apresentadas; e, na segunda, a dança surge como uma atividade de apoio para outro conteúdo.

Como esses materiais não têm o aprofundamento que os/as professores/as julgam necessários e não há obrigatoriedade para a utilização deles, os/as profissionais consideram que esses livros não são importantes para orientar seu planejamento e acreditam ser necessário ampliar o seu conhecimento para além do que está proposto neles, como ilustra esta fala: *“ele serve como uma base para o professor que está começando [a entender] o conteúdo da educação física escolar; é uma base, o professor não pode se limitar apenas naqueles livros.”* (Jussara)

Em todos esses documentos, não se evidencia a importância da dança nas escolas, o que pode não significar a falta de interesse ou negligência pela dança, mas sim o pouco aprofundamento como característica dos livros, já que ocorre o mesmo em relação aos outros conteúdos apresentados.

Os materiais foram elaborados para dar suporte aos/as professores/as da rede municipal de Itajaí, visando orientar e provocar mudanças com relação ao processo pedagógico desenvolvido na escola, e não para limitar a busca dos/as educadores/as por referenciais mais atualizados ou mais pertinentes à sua prática pedagógica. Um professor entende que o material *“não limita, ele [...] abre um caminho para a procura metodológica [...], como base do currículo. Ele foi produzido para não limitar, foi colocado como uma fonte de caminho para novas metodologias, novos espaços, para [proporcionar] apoio[e] percepção de mudança de ação [dos/as professores/as].”* (Gustavo)

Embora tenha como objetivo abrir caminhos percebe-se que os Cadernos deveriam ser mais bem elaborados para realmente dar um suporte mais efetivo aos/as professores/as da rede e aproximá-los dos objetivos que a Secretaria de Educação tem com relação ao ensino da Educação Física. Isso porque os/as profissionais contratados pelo município para dar aulas de educação física nas escolas apresentam uma formação acadêmica bem diversificada, por terem frequentado cursos de Educação Física que possuem grades curriculares elaboradas sob visões diferenciadas de ensino, como, por exemplo, a visão tradicional, a tecnicista e as progressistas.

Atualmente, a Secretaria de Educação fornece para os/as professores/as da rede municipal a Matriz de Habilidades, que consiste em um documento contendo os conteúdos e habilidades a serem ensinados durante o ano letivo.

A Secretaria de Educação é encarregada de fazer a elaboração da Matriz de Habilidades e, posteriormente, apresenta para ser discutida entre os/as professores/as de educação física da rede municipal de Itajaí, que se dividem em grupos, ao início de cada ano letivo. Quando finalizada, a Matriz é distribuída para todas as escolas do município. Assim, todos os/as professores/as de educação física da rede municipal de ensino têm a possibilidade de participar do processo de elaboração da Matriz de Habilidades e de serem também co-responsáveis pela escolha dos conteúdos que constam no documento.

A opção pelo planejamento participativo permite romper com as ações autoritárias que envolvem o planejamento escolar e possibilita a consolidação de propostas libertadoras desenvolvidas por meio de

reflexões, discussões e diálogo (BOSSLE, 2009). Todavia, um dos/as professores/as entrevistados/as informou que a reunião para decidir os conteúdos foi realizada durante apenas um período do dia (quatro horas), na qual a Matriz de Habilidades foi apenas apresentada para possíveis alterações, não havendo tempo para discussões mais aprofundadas.

A atuação dos/as professores/as no planejamento participativo não deve ser apenas colaboração, resumindo-se na contribuição do que já estava previamente decidido: é necessário que os/as educadores/as tenham a possibilidade de decidir, acertar, errar, e perceber suas falhas para poder definir novamente. O planejamento participativo é fundamentado nas mudanças identificadas, debatidas e deliberadas pelo grupo; nesse sentido, a “autonomia é dialética e dialógica, porque se estabelece nas relações e na construção das relações do cotidiano.” (BOSSLE, 2009, p. 79) Assim, se a Secretaria de Educação pretende implantar um planejamento participativo que atenda a realidade escolar, deve proporcionar aos/as professores/as condições necessárias para que se efetive essa proposta de forma democrática.

Em 2009, segundo a coordenadora de Educação Física da Secretaria de Educação de Itajaí/SC, não foi possível realizar as discussões sobre a Matriz devido à enchente ocorrida em Novembro de 2008 e à mudança de Prefeito. Os esforços ficaram voltados para a reconstrução da cidade, inclusive das escolas; assim, em 2009, a Matriz de Habilidades permaneceu a mesma de 2008. Para Fevereiro de 2010, estava prevista<sup>15</sup> uma nova reunião entre os/as professores/as da rede municipal de ensino e a coordenação de Educação Física da Secretaria de Educação para discutir os conteúdos e habilidades para o ano letivo.

Ao priorizar uma Matriz de Habilidades, em vez de um Planejamento Curricular, a Secretaria de Educação demonstra que considera mais importante o desenvolvimento das habilidades do que o conhecimento dos conteúdos da Educação Física. As habilidades devem ser relacionadas ao contexto dos conteúdos propostos, e não preceder a eles. Dessa forma, quando o/a professor/a vai compor o seu planejamento, não deve se preocupar somente com o aprimoramento das habilidades em si, mas sim em proporcionar ao aluno o conhecimento de diversas manifestações da cultura corporal, como a dança, os jogos e as brincadeiras. Com esse posicionamento, a Secretaria de Educação, por meio da Matriz, deixa transparecer a ideia de uma Educação Física utilitária, que vai desenvolver determinadas habilidades para melhorar o desempenho dos/as alunos/as em áreas diversificadas no futuro, ou ainda, direcionar as aulas visando somente à preparação para os esportes.

---

<sup>15</sup> Esta pesquisa foi realizada no ano de 2009, portanto as ações realizadas no ano de 2010 não constam neste estudo.



Na Matriz de Habilidades, os conteúdos-habilidades<sup>16</sup> do primeiro ao quarto ano vigente são os seguintes: noções de higiene e saúde, jogos, brincadeiras, ginástica, esquema corporal, sensibilização corporal, lateralidade e habilidades motoras. Para os alunos de quinta a oitava série, os conteúdos são direcionados para os esportes coletivos e individuais, que se repetem a cada ano. Não há referências do ensino da dança em nenhuma série ou ano do ensino fundamental, todavia, há a possibilidade de o/a professor/a incluir, por iniciativa própria, a dança como uma atividade de algum conteúdo proposto, mas ele/a não pode deixar de ensinar os conteúdos-habilidades previstos na Matriz. A possibilidade de se incluir um conteúdo está vinculada ao fato de a matriz não apresentar uma posição clara entre o que é conteúdo e o que é habilidade, como será apontado a seguir.

A Matriz apresenta uma tabela dividida em duas colunas, a primeira contém os conteúdos, e a segunda, as habilidades. Cada ano escolar possui uma tabela correspondente, como se pode observar a seguir na tabela do primeiro ano.

---

<sup>16</sup> Foi utilizada a nomenclatura *conteúdos-habilidades* para indicar os conteúdos da Matriz de Habilidades, pois, nesse documento, habilidades são consideradas conteúdos, como será explicado ao longo deste trabalho.

CONTEÚDOS	HABILIDADES
	UNIDADE I
Noções de higiene e saúde Esquema corporal Ginástica natural	- Praticar hábitos de higiene; - demonstrar conhecimento do esquema corporal; - demonstrar, através de movimentos naturais, o conhecimento básico da ginástica – andar, correr, saltar, etc.; - demonstrar socialização com o grupo; - participar das atividades propostas.
	UNIDADE II
Direcionalidade Equilíbrio Orientação Espaço Temporal	- Demonstrar conhecimento das diversas direções; - praticar o equilíbrio estático e dinâmico; - demonstrar conhecimento de localização no tempo e espaço.
	UNIDADE III
Jogos Simbólicos (imitativos, mímica) Jogos de construção	- Representar, por meio de mímica, os diferentes movimentos; - vivenciar as diferentes situações de jogo.
	UNIDADE IV
Lateralidade Coordenação motora	- Distinguir lateralidade – direita e esquerda; - demonstrar coordenação motora.

Ao observar a tabela, percebe-se que há uma forma equivocada na sua composição, quando trata como *conteúdo* algumas capacidades

físicas, como, por exemplo, o equilíbrio e a coordenação motora. As capacidades físicas são essenciais para o desenvolvimento das atividades e exercícios físicos, mas não podem ser consideradas conteúdos. Se o conteúdo for *coordenação motora*, não ficará claro, no planejamento, o que será trabalhado, podendo o/a professor/a escolher qualquer conteúdo que desenvolva a coordenação motora como, por exemplo, jogos ou lutas.

De fato, não se tem clareza de quais as teorias foram utilizadas para fundamentar a composição da Matriz de Habilidades: em determinados momentos, aproxima-se das propostas da psicomotricidade desenvolvidas na década de 1970, que entendia como conteúdo o desenvolvimento de condutas motoras, como, por exemplo, lateralidade, coordenação motora e percepção sonora (LE BOULCH, 1992); em outros momentos, apresenta uma visão desenvolvimentista, que visa promover a aquisição de habilidades motoras básicas (GO TANI, 1998). Além disso, apresenta alguns conteúdos que são pertencentes à cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Com relação à fundamentação teórica, percebe-se um afastamento entre a Matriz de Habilidades e o Caderno Metodológico da Educação Física, pois, enquanto a primeira não tem definição teórica consistente, o segundo apresenta posições bem definidas. No Caderno Metodológico, são considerados *conteúdos* os que pertencem à cultura corporal: os jogos/brincadeiras, a ginástica, a dança, os esportes e as lutas. A Matriz inclui *habilidades* como *conteúdo* e exclui as lutas e a dança; além disso, privilegia os jogos e brincadeiras nas turmas de primeiro ao quarto ano e esportes de quinta a oitava série. Mesmo que o Caderno Metodológico da Educação Física apresente críticas à hegemonia dos esportes, na Matriz de Habilidades de quinta a oitava série, essa abordagem esportivista é bem presente.

Assim, evidencia-se que o Caderno Metodológico da Educação Física, um material desenvolvido para auxiliar no planejamento escolar, foi pouco utilizado na elaboração da Matriz de Habilidades, o que caracteriza pouco interesse dos/as professores/as pelo material produzido pela Secretaria de Educação, ou a desarticulação entre as equipes durante a troca de gestão.

As teorias também não são compartilhadas no que compreende a forma como são tratados esses conteúdos. Os conteúdos são distribuídos por bimestre e todas as escolas devem seguir a mesma sequência. No final do bimestre, geralmente a Secretaria de Educação organiza uma competição entre as escolas, que privilegia as modalidades que foram ensinadas, e as escolas podem optar por participar ou não desse evento. Enquanto na Matriz de Habilidades o ensino está vinculado à competição, no Caderno Metodológico da Educação Física há uma preocupação em abordar o esporte de forma pedagógica, com possibilidade de discuti-lo sob o contexto sócio, econômico e político-cultural.

Somente dois professores relacionaram a Matriz de Habilidades com as competições e um deles refere-a como uma ação positiva ao dizer que “*ela foi elaborada para no final haver competição, [...] então*

[ao] *ensina os fundamentos, quem acha que a sua equipe tem condições, leva para a competição, serve como incentivo. Incentiva [os/as professores/as] a trabalhar para participar da competição.*” (Marcelo) Já outro professor faz críticas ao documento, pois acredita que esse “[...] *é um modelo de esportivização, crítica ao reforço do esporte pelo esporte [...] Está relacionado ao modelo de competição de esportivização, de individualismo, modelo de uma ação seletiva para atletas.*” (Gustavo)

Embora, aparentemente, a realização das competições possa ser entendida como um incentivo para os/as professores/as e alunos/as, se as ações pedagógicas forem direcionadas para a lógica do rendimento, visando o resultado, caracterizará um modelo de esportivização<sup>17</sup>. Essa característica também é evidente na composição da Matriz de Habilidades do quinto ao oitavo ano, que apresenta somente os esportes de oposição como conteúdo.

Definir como conteúdo somente os esportes enfatiza a sua hegemonia tão criticada no âmbito da Educação Física, e impossibilita ao/à aluno/a conhecer outras culturas corporais que fazem parte da vida do ser humano. Dessa maneira, o/a aluno/a passa a entender que a Educação Física está relacionada somente ao esporte, e que outras práticas corporais, como a dança, não são adequadas nessa disciplina. A forma em que os conteúdos estão distribuídos na Matriz e a competição que ocorre a cada bimestre não dão vazão para o ensino de outras práticas corporais e reforçam a esportivização na escola.

Embora o planejamento seja padronizado para toda a rede municipal de ensino, os/as professores/as compreendem que têm liberdade para ampliar os conteúdos, como diz um deles: “*Recebemos os conteúdos da Secretaria de Educação, mas podemos ampliar esses conteúdos.*” (Júlio) Podem, ainda, incluir outros conteúdos dentro da aula, por meio de alguma atividade, para se chegar ao conteúdo principal, como é o caso da dança muitas vezes, explicam estes/as professores/as: “[...] *eu posso complementar com a dança; eu vou fazer um aquecimento, eu posso aquecer com a dança: uma iniciativa minha, porque não está no documento de quinta à oitava*” (Eduardo); “*A dança não consta no planejamento de 5ª a 8ª série, a gente coloca, vamos supor, trabalhar os pequenos músculos, higiene, então a gente pega aquela atividade, conteúdo, e transforma em dancinha.*” (Carolina)

Os/as professores/as acreditam que podem incluir conteúdos que não estão na Matriz, todavia não percebem que tais conteúdos são tratados como *atividades*, não recebendo a importância devida. Ao elaborar a aula e ensinar um conteúdo como atividade, conforme o ensino da dança citado acima pela professora Carolina, os objetivos da aula serão voltados para o conteúdo ou para a habilidade indicado pela Matriz, sem levar em conta os conceitos e conhecimentos desse

---

<sup>17</sup>O processo de esportivização na educação física escolar ocorre quando ela assume regras do esporte de rendimento, que privilegia o resultado final, sendo o desempenho mensurado pela quantidade de vitórias e derrotas.

conteúdo. Um conteúdo é considerado como tal quando são ensinados visando o seu conhecimento e todos os aspectos envolvidos.

Na Matriz de Habilidades que compreende o ensino da Educação Física do primeiro ano até a oitava série, a dança não é citada nenhuma vez como conteúdo, havendo a possibilidade de ser ensinada do primeiro ao quarto ano dentro de outras habilidades que são consideradas pela Matriz como conteúdos, por exemplo: lateralidade, coordenação motora ou sensibilização corporal.

Assim, alguns/as professores/as utilizam a Matriz de Habilidades para o seu planejamento e declaram que buscam formas de incluir outros conteúdos, que consideram mais importantes; no entanto, devido à padronização, esses conteúdos são tratados como atividades para desenvolver o conteúdo principal apontado pela Matriz, e a inclusão dos conteúdos na forma de atividade muitas vezes não atende às necessidades de seu aprendizado.

Considerando que todos/as os/as professores/as entrevistados relataram que seguem a estrutura da Matriz de Habilidades e que nela a dança não é citada, o ensino da dança nas escolas municipais de Itajaí não está assegurado por meio dessa documentação. Assim, o ensino da dança vai depender somente da iniciativa particular dos/as professores/as mais interessados e que valorizam esse conteúdo.

## **2.2 Dança na Escola: como, quando e por que?**

Felizmente, pesquisas têm sido desenvolvidas com o intuito de reforçar a importância da dança na escola e principalmente a valorização do conteúdo com função educacional e que desperte o interesse das crianças e jovens. Nas propostas que têm sido elaboradas e experimentadas, é acentuado o enfoque no desenvolvimento da criatividade e da liberdade de expressão. Ferreira (2003, p.102) destaca que a imaginação e a criatividade da criança e do adolescente são os principais componentes no seu método de trabalho. Semelhantes são as ideias de Fiamoncini e Saraiva (1998, p.98), para quem

imaginação e criatividade são [...] pontos fundamentais em um projeto de educação que tenha como objetivo a formação de pessoas que não apenas aprendam os conhecimentos elaborados pela humanidade como verdades absolutas e imutáveis, porém, que saibam refletir e que se sintam capazes de interferir sobre esses conhecimentos, reelaborando-os.

A busca por um movimento mais autêntico, que possibilite descobertas e não fique vinculado somente ao domínio de técnicas codificadas, está sendo evidenciada, havendo também uma preocupação

em não expor os/as alunos/as a um treinamento excessivo que possa afastá-los/as de uma ação pedagógica voltada para a formação integral.

Assim, deve haver equilíbrio entre o conhecimento das técnicas sistematizadas de diversas danças – tais como *jazz*, dança folclórica, dança de rua e dança de salão – e o desenvolvimento de atividades que permitam estimular os sentidos, expressar, experimentar, criar e imaginar. Ao aprender as técnicas de uma dança sistematizada, o/a aluno/a se aproxima de danças historicamente construídas e aprofunda o conhecimento na área; e, por meio de novas experimentações e da liberdade de criação, ele/a amplia o seu vocabulário e tem a possibilidade de desenvolver e descobrir técnicas adequadas para o movimento do seu corpo. O/a aluno/a pode conhecer as técnicas pré-estabelecidas e criar novas técnicas para dançar.

A questão técnica permeia todos os domínios da vida, e adquire grande importância nos meios sociais em que a industrialização prevalece. Nos mais variados campos, são empregadas técnicas para auxiliar na realização de tarefas com mais perfeição, visando um bom desempenho tanto na área profissional, quanto no âmbito pessoal. O emprego da técnica facilita e diminui o esforço corporal do ser humano, levando-o à maior comodidade e proporcionando-lhe uma forma de viver melhor, como, por exemplo, na utilização de tratores na agricultura para diminuir os esforços dos agricultores no plantio. Assim, a questão da técnica é importante “[...] para a vida em geral, já que nos faz refletir sobre uma das características que justamente nos fazem humanos: a capacidade de produzir meios – técnicos ou tecnológicos – para alcançar fins.” (VAZ, 2001, p. 91)

Os enunciados que definem a técnica como um meio para fins e como um fazer do homem estão correlacionados, “[...] pois, estabelecer fins e para isso arranjar e empregar os meios constitui um fazer humano” (Heidegger, 1997, p. 43). A preparação, o emprego de instrumentos, as necessidades e fins a que servem, o *todo* envolvido é a técnica. O entendimento da técnica como um meio e um fazer humano é uma determinação instrumental e antropológica da técnica, que não deve ser compreendida somente como um meio, e sim como um modo de desabrigar, que é surgir a verdade, desvelar. No “[...] desabrigar se fundamenta todo produzir, [...] que leva do ocultamento para o descobrimento. O trazer à frente somente se dá na medida em que algo oculto chega ao desocultamento.” (Ibidem, p.53) Portanto, a técnica não é meramente um meio, mas uma forma de explorar, conhecer, descobrir e desafiar.

Nesse sentido, entende-se que, quando vamos dançar, produzimos meios para realizar os movimentos desejados e, ao realizá-los, ocorre um desocultamento, o que, em uma perspectiva heideggeriana, consiste em *desabrigar*, que possui um caráter de explorar, transformar e armazenar, enfim, pôr no sentido do desafio. Assim, por mais simples que seja o movimento de dança, utilizamos uma técnica corporal para executá-lo. O conhecimento da técnica de dança é importante, e remete à execução do movimento desejado, pois, para a realização do movimento, necessitamos de uma técnica, e sem ela não existiria dança.

O mundo técnico da dança é formado por técnicas sistematizadas das danças construídas ao longo da história, cada qual com sua especificidade, e também por novas técnicas que surgem na experiência de dançar.

Diversas técnicas corporais foram desenvolvidas para realizar os fundamentos e as coreografias de cada gênero de dança, e, aos poucos, os corpos se adaptaram a esses movimentos para atender à técnica desejada. Atualmente busca-se desenvolver técnicas que sejam mais adequadas ao corpo do/a dançarino/a, e o movimento pode ser adaptado a cada biotipo. Para chegar ao movimento de dança, as técnicas corporais podem ser determinadas *a priori* – por meio de sistemas pré-estabelecidos – ou desenvolvidas pela pessoa que irá dançar ou coreografar.

Nessas perspectivas apresentadas, percebe-se que o termo “técnica” não deve ser empregado somente para designar as formas pré-estabelecidas de movimentos ou as técnicas codificadas em diversos gêneros de dança, mas também é pertinente a todo movimento realizado, já que ele sempre é guiado por uma técnica correspondente à necessidade do corpo que dança. Cada corpo (pessoa) poderá desenvolver a sua forma de dançar, não necessitando ter um corpo-padrão (específico para cada tipo de técnica) para que o movimento aconteça. Assim, pode-se pensar na heterogeneidade entre os dançarinos, e considerar que todas as pessoas podem dançar.

No contexto da contemporaneidade, busca-se a descoberta de novas maneiras de se movimentar, reforçando a importância da heterogeneidade: cada indivíduo tem suas particularidades em seu corpo (alto, magro, gordo) e, portanto, pode se movimentar de maneira diferenciada, encontrando autonomia e possibilidades pessoais de se expressar.

Esse pensamento pode aproximar a dança da escola, uma vez que, no ambiente escolar, encontra-se a heterogeneidade entre os corpos e deve-se entendê-la e respeitá-la. Nessa perspectiva, os estudos de Laban (1978) sobre o movimento contribuíram para a descoberta de potencialidades individuais e a inclusão da dança para todos. O autor enfatizou que o ser humano tem vasta possibilidade de movimentação e que os movimentos representam uma expressão e um significado, independentemente de suas performances. Assim, o *corpo ideal para a dança*<sup>18</sup> não é o mais importante, mas sim *o corpo que quer dançar*, e entende-se que a ideia da dança para todos deve se estender para a escola, onde se encontram a maioria das crianças de uma sociedade.

Reforçando essa ideia, Strazzacappa (2007) apresenta o movimento humanamente organizado como matéria prima da dança, com o qual “desmistificamos sua origem e função, logo a retiramos de sua condição de arte de elite, atividade para poucos talentosos, para

---

<sup>18</sup>Refiro-me aqui como *corpo ideal para a dança* aquele representado pela idealização que a grande maioria das pessoas tem sobre os corpos dos bailarinos: longilíneos, magros e semelhantes entre si.

pessoas portadoras de um dom divino, e a tornamos mais acessível ao cidadão comum; afinal, todo mundo se movimenta” (Idem, p.26).

Nesse sentido, já existem propostas de dança para a escola. Saraiva e outras (2005, p.125) propõem a dança-improvisação, por meio da qual o ser

pode desatrelar-se dos estereótipos do movimento, oportunizando desse modo a todas as pessoas a experiência de dançar a sua dança, de acordo com suas possibilidades, deixando aflorar as particularidades/singularidades de cada um e uma, numa percepção que transcende a concepção usual (senso comum) de que a dança é uma expressão utilitária.

A dança-improvisação oportuniza a participação de todos/as. Por outro lado, isso não ocorre quando é exigida a execução de movimentos padronizados que possuem grande grau de complexidade, caracterizando uma dança de índole espetaculosa. Essas manifestações de dança geralmente surgem como forma de comunicação impulsionada pelo ritmo e composta de movimentos de improviso: para quem dança, aos poucos, o gesto (movimento) se amplia e se transforma até encontrar um maior grau de dificuldade, dando lugar ao incrível, que é algo difícil de ser executado e que, na visão do público, é inacreditável.<sup>19</sup> Quando a dança assume esse caráter espetaculoso, acaba amedrontando muitas pessoas que desejam praticá-la, o que faz permanecer a ideia de dança para uma minoria privilegiada que, ou tem poder aquisitivo para frequentar aulas especializadas para aprimoramento técnico, ou já possuem grande habilidade motora. Esse rendimento técnico e/ou a possibilidade de se alcançá-lo é um forte fator limitante para a aprendizagem da dança como prática regular no ensino formal.

Outro fator limitante seria a vergonha de dançar, de estar exposto ao olhar do outro, ser observado, criticado pelos/as colegas ou alunos/as.

De forma bastante clara o que se observa na maioria dos meninos e homens e, também, por parte das meninas e mulheres que não gostam de dançar, é um misto de sofrimento e vergonha que leva a uma retração ao ato de dançar. Para além das dificuldades de praticar a dança por falta de conhecimentos técnicos e por falta de coordenação motora.” (SARAIVA-KUNZ, 2003, p.131)

Além do medo de executar os movimentos de maneira incorreta, os/as alunos/as, principalmente os/as jovens, apresentam uma

---

<sup>19</sup> Pode-se citar como exemplo o *jazz*, uma dança realizada pelos escravos negros nos Estados Unidos que acompanhava as *work songs* (canções de trabalho) nas lavouras onde trabalhavam e que evoluiu expressivamente até ser utilizada nos espetáculos da Broadway e em videoclipes.



preocupação com a estética corporal<sup>20</sup>, pois, ao dançar, estão expondo o seu corpo, que pode ser comparado aos padrões que a sociedade estabelece como ideal de beleza. Ao dançar, a pessoa mostra o seu corpo e se sente acuada por ficar exposta ao julgamento de outras pessoas, e quando ela “[...] não se ‘enquadra’ nesse padrão de corpo, pode sentir-se envergonhada e afastar-se da dança, não pelo fato de não saber dançar, mas por ter medo de ser ‘desprestigiada’ por aquilo que dá visibilidade ao que é/está, ou seja, seu corpo.” (KLEINUBING, 2009, p.54)

A vergonha de dançar, a ideia de que o ensino da dança deve ser relacionado ao rendimento técnico e a concepção de que a dança pode ser praticada somente pelas pessoas que possuem maior habilidade motora são alguns fatores limitantes do ensino na escola, além de outros que foram apontados/as pelos/as professores/as durante as entrevistas e serão apresentados no decorrer deste texto.

Deve-se considerar que, para o ensino da dança na escola, o/a profissional enfrenta dificuldades e limitações que influenciam diretamente nas suas práticas pedagógicas. Os problemas estão relacionados ao ambiente escolar ou emergem fora dele, como, por exemplo, o fato de se relacionar a prática da dança às pessoas que possuem grande habilidade motora, como foi citado. Dessa forma, em geral as dificuldades encontradas no ensino da dança podem ser enfrentadas ou assumidas como justificativa para ausência do conteúdo na disciplina de educação física na escola, como foi evidenciados nesta pesquisa.

Os/as cinco professores/as entrevistados/as que não ensinam dança na escola apresentaram como impedimentos o fato de não se sentirem capacitados para ensinar, devido à formação acadêmica insuficiente; a falta de espaço físico para as aulas; e o fato de eles/as próprios/as privilegiarem outros conteúdos. Esse privilégio pode ser relacionado à formação acadêmica<sup>21</sup>, que dá ênfase a outras práticas corporais na matriz curricular. Esses mesmos problemas também foram apontados quando foi perguntado aos/as professores/as que ensinam dança sobre as dificuldades existentes para tal.

De forma semelhante, quando questionados/as sobre os motivos de não haver aula de dança na escola, os/as alunos/as apontaram que não há um investimento mais efetivo na área de dança, devido ao fato de as escolas não possuírem espaços apropriados para a prática, e “*porque na rede de ensino municipal não tem professor capacitado*” (A3.Q6M), nem mesmo professores/as especializados para realização de projetos. Com isso, os/as alunos/as indicam que não existe o interesse pela dança dentro da escola.

Sem dúvida, seria interessante que houvesse na escola uma sala para atividades práticas de dança, com um piso adequado para tal, com aparelho de som de qualidade e ampla. No entanto, a falta dessas condições, apesar de dificultar o trabalho com dança, não pode ser

---

<sup>20</sup>Como foi apresentado em outras pesquisas: Kleinubing, 2009; Morandi, 2009.

<sup>21</sup>Esse aspecto será discutido no próximo capítulo.

considerada impedimento para o seu ensino, uma vez que os espaços destinados aos esportes podem ser utilizados, assim como outros locais existentes na escola. A utilização de locais alternativos para a prática da dança viabiliza o seu ensino, mas a dificuldade de dançar nesses espaços permanece como um obstáculo ao ensino da dança na escola.

As discussões ocorridas no âmbito da dança a partir do século XIX influenciaram as mudanças no que se refere ao espaço físico que a dança pode ocupar. O movimento de transformação iniciado pela dança moderna, por volta dos anos de 1940, que apresentava propostas pautadas no contexto e nas necessidades dos/as bailarinos/as, inclusive estabelecendo novas relações com o espaço cênico, intensificou-se nos anos de 1960 e 1970, possibilitando a conquista de espaços não-tradicionais (SARAIVA et al, 2005).

Hoje, existe uma tendência para a realização de pesquisas dos movimentos em dança gerando a busca de desafios, e um deles é extrapolar novos espaços para ir além dos limites dos palcos. Mesmo em companhias que se apresentam nos palcos de teatro, existe a busca por espaços físicos diferenciados<sup>22</sup> e, dessa forma, pode-se pensar em uma formação que aconteça em ambientes diferentes das salas tradicionais de dança.

Em uma pesquisa-formação<sup>23</sup> realizada com professores e professoras da rede municipal de ensino de Florianópolis (SC) optou-se, a partir de discussões sobre o uso de espaços físicos, realizar uma intervenção ao ar livre, o que encaminhou para uma nova compreensão da utilização de espaços não-tradicionais, como comentado pelas autoras: “a vivência fora da sala permitiu um outro olhar que captou a riqueza de percepções sensoriais que os diferentes espaços podem oportunizar. Nestes desenvolvem-se outros diálogos não só com os participantes da aula, mas também com o ambiente em torno.” (SARAIVA et al, 2007, p.159)

Embora a vivência relatada, assim como tantas outras realizadas, seja significativa, a prática da dança em ambientes ao ar livre ou em quadras pode apresentar interferências externas, como a presença de pessoas que podem inibir os/as praticantes, ou a impossibilidade de utilizar música ou até a limitação de movimentos, quando for o caso de existirem pisos que machuquem.

Com relação aos espaços diferenciados esta professora entende que: “[...] ou nós trabalhamos só em sala de aula, onde o espaço é restrito, ou na quadra com outras turmas junto, onde nós não conseguimos trabalhar o som diretamente, porque a outra turma está junto na quadra [...] Se tivesse, por exemplo, uma sala restrita para

---

<sup>22</sup>Como, por exemplo, a Cia Débora Cooker, cujos componentes dançam em paredes, rodas etc

<sup>23</sup>Pesquisa realizada por pesquisadoras da Universidade Federal de Santa Catarina com professores e professoras da rede municipal de ensino de Florianópolis(SC) que procurou “[...]investigar as possibilidades de re-significação da dança nas práticas corporais contemporâneas, elaborando possíveis conteúdos e metodologias e visando a dança como conteúdo de lazer e formação continuada” (SARAIVA et al, 2007, p 149).

dança, própria para isso, acredito que a dança seria muito mais incentivada na escola.” (Tamara)

A vivência em ambientes diversificados é válida também para a faixa etária abordada na pesquisa; no entanto, não deve ser uma prática do dia-a-dia porque dificulta o ensinamento: as limitações de espaço influenciam diretamente na prática pedagógica. Deve haver condições para o/a aluno/a aprender as técnicas básicas de dança, assim como deve existir a possibilidade de participar de atividades mais intimistas, que permitam exteriorizar as impressões que foram interiorizadas com suas experiências prévias e que permitam a conscientização corporal. Para essas atividades, é necessária a existência de um espaço que não contenha tantos estímulos exteriores e interferência de outras pessoas observando.

Como aluna e professora, frequentei e ministrei aulas em diversos ambientes: sala com piso escorregadio ou duro, sala com som precário que não permitia se escutar todos os acordes da música, sala suja, sala com areia, areia da praia, ginásio com péssima acústica, pátio ao ar livre e campo de futebol; mas também usufruí de salas com espelhos, pisos adequados para dança e som de primeira qualidade. Essas minhas experiências adquiridas em vinte anos de profissão me fizeram perceber que o ambiente influenciou diretamente na minha prática pedagógica e também no meu desempenho como bailarina, assim como no dos/as meus/as alunos/as..

Sendo assim, por que não pensar em um espaço adequado para atividades que necessitam de uma boa acústica, de pisos adequados para os pés descalços e de que o/a aluno/a role no chão? Por que temos que *ficar adaptando*, enquanto outros espaços públicos são decorados com material de primeira linha?

A construção de uma sala de dança proporcionaria um espaço a mais para as aulas de educação física, o que de fato é necessário, uma vez que os/as professores em diversas escolas dividem o espaço com pelo menos mais uma turma. Muitos conteúdos poderiam ser ensinados nesse novo espaço, como, por exemplo, a capoeira, o brinquedo cantado e a ginástica. Se a composição dos espaços físicos na escola é realizada de acordo com as “proposições pedagógicas; logo se faz necessário uma reflexão ampliada da escola e, especificamente, da Educação Física, a fim de redimensionar esse espaço.” (BRASILEIRO, 2003, p.49)

Considerando-se tais argumentos, e que a construção de uma sala de dança é algo simples e não-dispendioso – principalmente porque não requer nenhum equipamento de alto custo –, entende-se que, em relação à dança, como possivelmente em relação a outras práticas da cultura de movimento<sup>24</sup> às quais a educação física não tem dado atenção, falta

---

<sup>24</sup> Apesar do uso corrente na área da educação física, de outros termos, optou-se por cultura de movimento -conceito elaborado por Elenor Kunz-entendendo que todas as atividades do ser humano pertencem ao mundo do se-movimentar humano; pois, é através do movimento que o homem produz e/ou cria. O emprego do termo contribui para não reforçar a dicotomia mente-corpo.

vontade política, tanto de professores quanto de dirigentes, para tal iniciativa.

Quando foi perguntado sobre o espaço físico, os/as professores/as responderam que não é adequado para a dança. Segundo eles, “[...] *é adequado para prática esportiva e não para prática de educação física, [na qual] englobaria tudo. Está no conteúdo: dança, jogos, lutas; mas [não há] material para trabalhar. Mas como está no conteúdo se não tem material para trabalhar?*” (Tamara)

Se a educação física propõe ampliar as práticas da cultura de movimento na escola para além dos esportes coletivos, não deve ficar restrita às quadras de esportes, mas sim propor novos espaços físicos para essas práticas, como argumenta a professora.

O/a professor/a e os/as alunos/as podem adaptar-se aos espaços, no entanto, não devemos pensar que é uma utopia a escola proporcionar melhores condições de trabalho para esses/as profissionais. Isso porque, entre outros argumentos, é mais fácil construir uma sala de aula que uma quadra poliesportiva.

Juntamente com as condições inadequadas de trabalho, a insuficiência do conteúdo *dança* na formação acadêmica – que será discutida no capítulo *Dança e formação de professores/as* – contribui ainda mais para dificultar as intervenções dos/as professores/as, que acabam desestimulados e desinteressados para ensinar, provocando a ausência do ensino da dança na escola.

Considerando que a escola constitui um ambiente adequado para inclusão da dança como manifestação da cultura de movimento, e percebendo a ausência da dança na Matriz de Habilidades que os/as professores/as utilizam para o seu planejamento, procurei investigar se ela está sendo ensinada na escola, e – no caso de estar – em qual disciplina, com que objetivos e como isso acontece.

Dos/as treze professores/as entrevistados/as, oito ensinam dança na escola; três ensinam dança como conteúdo das aulas de educação física; e cinco utilizam a dança como atividade para desenvolver, em uma parte da aula, outro conteúdo solicitado pela Matriz de Habilidades, ou para atender às demandas das festas comemorativas, como descreve este professor: “*Às vezes [uso a dança nas aulas], mas utilizo porque é uma forma de trabalhar a flexibilidade, socialização, lateralidade, alongamento, o conhecimento do corpo: um leque. Por exemplo, no aquecimento, eu utilizo a dança como parte da minha aula para depois entrar a fundo no conteúdo que eu planejei, que não é o conteúdo da dança.*” (Eduardo)

Dos/as três professores/as que tratam a dança como conteúdo próprio, dois/as não conseguiram incluí-la no seu planejamento em 2009 e uma professora desenvolveu um trabalho de criação coreográfica de diversos estilos de dança durante um bimestre.

Os motivos que levaram os/as professores/as a ensinar dança foram: consideram um conteúdo interessante, é uma cultura de movimento que faz parte do conteúdo curricular da educação física e auxilia no ensino de outros conteúdos.

No discurso dos/as entrevistados/as, percebe-se que valorizam o ensino da dança, e enfatizam-no como “*um componente importantíssimo, que deve fazer parte do conteúdo, parte curricular*” (Gustavo) ou “*uma matéria interessante*” (Kátia). No entanto, também se torna evidente que há a maior atribuição da dança como utilitária e como apoio para desenvolver outros conteúdos considerados mais importantes ou privilegiados na escola no dado momento. A dança “[...] *dá ritmo para a criança, ela [dá] uma noção de espaço*” (Marcelo) e “[...] *é uma forma de trabalhar a flexibilidade, socialização, lateralidade, alongamento, o conhecimento do corpo, [é] um leque, [porém] a dança não entra como conteúdo, é uma atividade extra que eu utilizo [nas minhas aulas] e não faz parte da aula inteira.*” (Eduardo) Assim, ela passa a ser compreendida como um exercício corporal que desenvolve habilidades para tornar mais efetiva a realização de outras culturas de movimento

Ao optar pela dança como atividade, os/as professores/as demonstram que ela é percebida como uma forma de ampliar as habilidades motoras dos/as alunos/as, o que, de certa forma, indica para uma prática pedagógica pautada na concepção que mais persiste em todo percurso histórico da Educação Física: a concepção que se vincula a questões da saúde via aptidão física (BRASILEIRO, 2003). Muitas aulas são elaboradas considerando fatores biológicos e desenvolvimentistas, que, na Educação Física, querem atender a objetivos voltados para o esporte competitivo, tornando-a uma disciplina técnica que privilegia o desempenho físico e busca o rendimento.

Enquanto se mantiver essa visão de Educação Física, a dança continuará sendo marginalizada perante os outros conteúdos, pois necessita ser compreendida como *arte*, que comunica, expressa e dá vazão à imaginação e à criatividade. Segundo o discurso dos/as professores/as, a dança está sendo utilizada como estratégia para auxiliar no desenvolvimento motor, e melhorar o desempenho dos /as alunos/as em alguns esportes. Não há relação da dança com a arte, e tampouco a preocupação com os elementos próprios da dança. Os/as professores/as refletem na sua prática diária a visão desenvolvimentista e esportivizada que está posta na Matriz de Habilidades.

Uma questão amplamente discutida por diversos/as autores/as é o fato de a dança ser utilizada nas festas comemorativas, que ocorrem desde a educação infantil até a oitava série. As danças são solicitadas para abrilhantar alguma comemoração escolar e a função de coreografar as danças, geralmente, é delegada aos/às professores/as de educação física.

Isso faz com que, se os/as professores não apresentarem experiência para coreografar ou para orientar uma criação coletiva, limitem-se a buscar coreografias prontas que estão na mídia ou cometam o equívoco de, por exemplo, elaborar uma coreografia que não esteja de acordo com as condições de aprendizado da criança ou do/a adolescente. Além disso, podem encontrar também, como dificuldade, a falta de participação dos/as alunos/as, uma vez que esses/as não estão habituados a frequentar as aulas de dança.

A coreografia deve ser resultado de um aprendizado em dança e não surgir somente em determinados momentos de comemorações na escola. Isso não quer dizer que não deve haver apresentações na escola, mas que estejam vinculadas aos conteúdos desenvolvidos na aula de dança. O ensino não deve ser efetivado para as festas comemorativas, pois “[...] as propostas para dança no sistema educativo deverão ser, por sua qualidade, o movimento de valorização e esclarecimento de sua função e de seus conteúdos na educação.” (SARAIVA, 2009, p.159).

É preciso evitar que a dança no espaço escolar passe a ser um elemento decorativo e não seja reconhecida nas disciplinas em que é ensinada como um conhecimento próprio e uma linguagem expressiva específica. Entendida a dança como complemento das aulas ou como atração nas festas comemorativas, tem-se a “sensação de que a dança não se caracteriza como área de conhecimento autônoma, pois, tem conteúdo próprio” (STRAZZACAPA, 2009, p.17).

O fato de a dança não ser encarada como um conhecimento autônomo nas aulas de educação física das escolas públicas municipais de Itajaí dificulta o entendimento dos/as alunos/as de que a dança é um conteúdo que deve ser ensinado nessa disciplina. Isso foi constatado quando os/as jovens, ao responderem os questionários, relacionaram a falta de formação dos/as professores/as que estão dando aula de educação física com um dos motivos para a ausência da dança na escola.

A partir dos dados fornecidos pelos/as alunos/as, percebe-se que não relacionam a dança às possibilidades dos/as professores/as de educação física; conseqüentemente, das aulas de educação física. Considera-se que a falta de percepção da dança como conteúdo de disciplinas existentes no currículo deve ocorrer em função da falta do ensino dela na escola, já que não estão habituados a ela. Para os/as alunos/as, o ensino da dança está mais relacionado às atividades extracurriculares, como se percebe na resposta de uma aluna quando foi questionada sobre os motivos da ausência da dança na escola: ela diz que há “[...] *falta de professores no contraturno*” (A8. Q2 F).

Nesse sentido, percebeu-se que, para os/as alunos, o/a professor/a de dança deve ter um conhecimento especializado na área, diferente dos conhecimentos adquiridos pelo/a professor/a de Educação Física, que não teve experiência prévia ou alguma forma de aprofundamento em dança. Para os/as estudantes, o perfil do/a professor/a de dança se aproxima mais ao do/a professor/a que atua no contraturno, cuja formação está “fora” do currículo, já que suas aulas apresentam uma necessidade diferenciada das aulas da grade curricular. Da mesma forma pensam os/as professores/as entrevistados, ao considerarem que os/as profissionais que ensinam dança no contraturno estão mais capacitados/as para ensinar do que os/as professores/as de educação física, porque possuem uma formação específica em dança e maior vivência na área.

Com relação à disciplina em que a dança deve ser ensinada na escola, três dos/as entrevistados/as apontaram preferencialmente a Educação Física; sete deles/as, Educação Física e Artes; um professor

indicou o contraturno; e um indicou que a Dança deve constituir uma disciplina própria.

Segundo eles/as, a dança também poderia ser incluída em todas as disciplinas, como uma estratégia para auxiliar no ensino de outros conteúdos, como diz uma professora: “*se vai [trabalhar] um conteúdo de história, [o/a professor/a] pode fazer uma dança trabalhando os índios. Acho que [em] todas [as disciplinas] pode [...] colocar um pouquinho da dança, vai da criatividade [do/a professor/a].*” (Carolina)

As entrevistas nos fazem ver que a maioria dos/as professores/as entende que a dança deve ser ensinada na disciplina de Educação Física, com o argumento de que ela é uma linguagem corporal. Já a justificativa de ser ensinada na disciplina de Artes, é por ela ser uma expressão artística. Alguns/as alegam também que deve ser ensinada nas duas disciplinas, por ser conteúdo próprio delas. Consideram que o/a profissional de artes, o/a da disciplina específica de Dança – ainda inexistente nas escolas até o momento desta pesquisa – e o/a do contraturno são os/as mais capacitados/as para ensinar o conteúdo.

Mesmo assim, os/as professores/as da rede municipal de Itajaí assumem a dança como conteúdo da sua disciplina, Educação Física, e então estabelecem uma relação de compromisso com seu ensino. Quando a relacionam com a arte, também demonstram que a percebem como uma linguagem artística, se afastando da ideia de mero exercício físico. A aproximação da dança com a arte abre a possibilidade de se pensar além da dança utilitária, que busca a sua fragmentação, para assim pensarmos na totalidade que a arte exige. Penso que no universo da Educação Física também deve haver comprometimento artístico no ensino da dança.

Há uma incoerência no discurso dos/as professores/as, pois, se por um lado compreendem a importância da dança e entendem que ela deve ser ensinada na Educação Física, por outro, tratam-na como atividade para auxiliar o ensino de outro conteúdo, e consideram que não são devidamente capacitados/as para o seu ensino, delegando essa função para outros/as profissionais. Percebe-se que a compreensão da dança como conteúdo da Educação Física está mais relacionada com o discurso de que ela é uma cultura corporal que faz parte da Educação Física, referenciado nos PCNs e em diversos livros, do que com a necessidade de incluí-la no currículo a fim de proporcionar uma formação voltada para a dimensão estética da aprendizagem da dança, que compreenda “[...] a sensibilização estética, para além da competência no ato de criação, o que faz com apoio em processos que fomentam a atitude crítica e a criativa, pois ambas levam a construir, a partir do existente, um novo sentido para a ação.” (SARAIVA, 2009, p.160).

Mesmo que, teoricamente, os/as professores/as entendam a dança como conteúdo também da Educação Física, a maioria deles/as não consegue efetivar o seu ensino, conforme os resultados dos questionários realizados com os/as alunos/as. Dos/as oitenta e dois/duas jovens que responderam aos questionários, quinze vivenciaram dança na escola: três desses/as, nas aulas de educação física; três, nas de artes; e

oito, no contraturno. Três fizeram de segunda a quarta série e os demais de quinta a sétima série, com predominância no contraturno.

Segundo as respostas aos questionários, a maioria dos/as jovens que frequentam a oitava série não teve dança como conteúdo na escola, o que caracteriza a forma negligenciada de que a dança vem sendo tratada nesse ambiente na cidade de Itajaí. Mesmo existindo na cidade um número considerável de grupos de dança, essa linguagem artística não conquistou o devido espaço no ensino escolar para jovens e crianças. A ausência da dança também pode ser relacionada ao fato de ela ter sido introduzida de forma utilitária, não se enquadrando como conteúdo da grade curricular, o que levou os/as alunos/as a não relacionarem as práticas com dança a um aprendizado efetivo. O fato é que a maioria não considera que aprendeu dança na escola.

A referência da dança como conteúdo da Educação Física e das Artes nos PCNs não assegurou o seu ensino nas escolas municipais de Itajaí: de acordo com os resultados obtidos nesta pesquisa, a dança não foi oferecida efetivamente em nenhuma das disciplinas, e o contraturno, ainda que de forma tímida, representou maior adesão dos/as alunos/as entrevistados/as. Os/as alunos/as podem até ter vivenciado a dança, porém ela não foi compreendida como conteúdo próprio, porque, em meio a outros conteúdos, não foram atribuídos os ensinamentos necessários para caracterizá-la como dança.

A Dança possui as suas especificidades e, por isso, pode-se pensar nela como uma disciplina dentro do currículo da escola; porém, geralmente é trabalhada em escolas particulares e oferecida em disciplinas extracurriculares. Embora a Dança possa ser uma disciplina autônoma, atualmente ela aparece como conteúdo nas disciplinas de Artes e Educação Física, o que pode garantir o seu ensino na escola. O fato de ela ser conteúdo de ambas as disciplinas, pode isentar a responsabilidade de uma área por entender que a outra já trabalha o conteúdo (MORANDI, 2009).

De certa forma, a situação continua semelhante ao que afirmou Adriana Gehres, em 1997 (apud BRASILEIRO, 2001, p.74): do ponto de vista curricular, há predominância da dança nas escolas públicas brasileiras como conteúdo da disciplina Educação Física, e sua introdução incipiente como conteúdo da disciplina Educação Artística.

Pelo que pode ser observado nesta pesquisa, nas escolas municipais de Itajaí houve um equilíbrio entre o número de alunos/as que tiveram a prática de dança nas aulas de educação física e nas de artes, e diante dos resultados, pode-se considerar que ambas privilegiam outros conteúdos. A preferência por outros conteúdos parte da própria configuração dos currículos na formação acadêmica, que se transfere para a escola. Segundo Morandi (2009), quando a Educação Artística se tornou obrigatória, a dança, nessas aulas, fazia parte de um conjunto de atividades artísticas que atendiam a uma proposta integradora, que não solicitava o aprofundamento das linguagens pelos/as profissionais. A falta de conhecimentos específicos em dança levou ao espontaneísmo e a imitações de gestos para a realização de apresentações. Por influência do movimento da psicomotricidade na Educação Física, a dança se



justificava pelo objetivo de contribuir com o desenvolvimento físico dos/as alunos/as e, por esse motivo esteve mais presente na educação física do que nas artes. Esse dado mostra que à dança, na educação física, era atribuído um caráter utilitário, pois servia para atender ao desenvolvimento motor e para privilegiar as questões de saúde. A dança não era considerada importante, mas sim os benefícios para o corpo que ela poderia proporcionar.

Mesmo que se privilegie as questões biológicas na Educação Física e o espontaneísmo na Arte, tanto uma quanto a outra devem abordar o conteúdo *dança*, tornando difícil a separação desse conteúdo entre ambas as disciplinas, pois dançar é um fazer artístico realizado corporeamente. Por apresentar esse caráter artístico-corporal, a maioria dos/as professores/as entrevistados consideram que a dança deve estar presente nas duas disciplinas, como diz este professor: “[...] *a educação física abrange a parte da expressão corporal, qualquer atividade que você tenha movimento; e [a dança deve ser trabalhada] na arte porque é uma expressão, [...] a arte é uma forma de se expressar, de criação, [e a dança] também pode ser utilizada como fonte de criação: dança é uma arte.*” (Jorge)

Ambas as disciplinas, “[...] ao definirem seus conhecimentos identificadores de área, referem-se à dança. Desta forma, a dança é conhecimento identificador da área de educação física e da área de arte, e no caso da arte, tem uma formação específica em Licenciatura em Dança.” (BRASILEIRO, 2009, p.45) Portanto, além de existir na formação específica, o conhecimento em dança é componente da área de formação de professores/as de artes e de educação física. “Nos documentos de orientação de Municípios, Estados, bem como do Governo Federal, tem-se a dança presente nas indicações dos programas de ensino dessas duas áreas para todos os níveis de ensino.” (Idem)

Para entender melhor o panorama da formação acadêmica no Brasil que trata o conhecimento *dança*, apresentamos os dados apurados na tese de Livia Brasileiro (Ibidem, p.54):

[..] Na apresentação dos números de curso, verificam-se 14 cursos, somadas as possibilidades de inserção profissional em dança; no caso das formações em arte ou educação artística são encontrados 97 cursos. Somadas essas duas como possibilidade de atuação com o conhecimento dança tem-se 111 cursos, enquanto para as possibilidades de intervenção profissional em educação física chega-se a 528 cursos, quase 5 vezes mais em número de cursos de formação; se comparado apenas aos cursos de dança são quase 38 vezes mais.

Estes dados mostram como ainda temos poucos cursos de Licenciatura em Dança no Brasil – em Santa Catarina, não há nem um até o momento. Também se observa o maior número de cursos de Educação Física do que de Artes no país. A diferença entre os números

na graduação seria menor se houvesse a disciplina dança na escola, pois formaria mais estudantes interessados em dança, aumentando o número de cursos de graduação. Porém, atualmente o licenciado em dança não pode ensinar na disciplina de Artes ou na de Educação Física devido a sua formação específica. Nesse momento, em Itajaí não há disciplina de Dança na grade curricular do ensino fundamental das escolas públicas municipais limitando o campo para os profissionais com formação específica em dança.

Porém se for pensado na inclusão de uma disciplina específica de Dança que atenda às necessidades da escola e estabeleça relação com o contexto escolar, o profissional licenciado em Dança, ou licenciado em Educação Física ou em Artes com especialização em dança, seria o mais adequado para o ensino, como sugere o professor: *“eu acho que deveria ter alguma coisa, [pausa] só dança, uma disciplina de dança, [...] Uma disciplina como qualquer outra. Porque numa disciplina só de dança seria um indivíduo especialista na área de dança, não um professor de educação física como eu, que a gente tem que ser eclético”* (Mário).

Uma das justificativas dos/as entrevistados/as para o ensino da dança pela disciplina Artes seria a de que o/a professor/a de “artes” ou “dança” estaria mais bem preparado/a, tendo uma amplitude de conhecimento na área. É óbvio que o/a licenciado/a em Dança tem melhores condições de aprofundamento, sendo impossível comparar os currículos, pois na graduação em Dança todos os conteúdos são voltados para o seu ensino, e no curso superior de Educação Artística, como acontece na Educação Física, os acadêmicos devem se apropriar de conhecimento também de outros conteúdos.

Em Santa Catarina existe, por exemplo, o curso superior em Educação Artística da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) com habilitações em Artes Plásticas, Artes cênicas ou Música, e as disciplinas de Dança somam 10% do currículo do curso de Artes Cênicas e são associadas ao teatro. Nos cursos de Graduação em Educação Física, a Dança aparece como disciplina obrigatória, geralmente, em apenas um semestre (SARAIVA et al, 2007). De fato, ser professor/a de educação artística não é garantia de superioridade no que se refere à formação em Dança, pois, se a habilitação for em outra área que não seja Artes Cênicas – como Música, por exemplo – , não haverá disciplina de Dança no currículo. Entretanto, no caso de ser Artes Cênicas, os 10% de seu currículo correspondentes a disciplinas de Dança certamente habilitam mais que o conteúdo de dança do curso de Educação Física. Em Itajaí, há somente Graduação em Educação Física na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Os/as professores/as de dança da cidade são ex-bailarinos/as que se formaram em Educação Física ou que buscaram conhecimento em cursos de dança promovidos por festivais ou escolas de dança, ou ainda que frequentaram aulas de dança na cidade. Muitas vezes a pessoa que ministra dança no ensino informal, como em academias, clubes e associações, não apresenta formação suficiente, desconhecendo os processos pedagógicos de ensino-aprendizagem, as fases de desenvolvimento das crianças e jovens, e as especificidades da Dança enquanto arte. No Brasil, é

costume atribuir a tarefa de ensinar às crianças, aos/as jovens que se destacam nas aulas de dança, sem levar em consideração que eles/as ainda não têm conhecimento respectivo às questões da área educacional. Assim, não podemos afirmar que uma pessoa que ministra dança sem a formação profissional específica, mas com experiências na área, seja mais bem capacitada que um/a profissional de educação física para ensinar na escola.

Morandi (2009) considera que ainda prevalece a crença de que para o ensino de esporte ou arte não se necessita de profissional especializado/a, citando como exemplo o projeto “Amigos da Escola”, que convida a comunidade para desenvolver atividades desportivas e artísticas, o que não acontece em relação a outras disciplinas como a matemática. Complemento aqui com minha experiência de vida, na qual, certa vez, tive que deixar um projeto de dança por motivo de mudança e solicitei que contratassem um/a profissional para me substituir. A resposta ao meu pedido foi a seguinte: “vamos ver alguém da comunidade que dance alguma ‘coisa’!”

O descaso com a formação dos/as professores/as que atuam em projetos ou em atividades de contraturno reflete, também, a pouca importância dada ao conteúdo que está sendo ensinado: muitas vezes, a atividade acaba servindo somente como ocupação do tempo ocioso dos/as alunos/as, sem a preocupação de como ela se desenvolve. Nesse sentido, “[...] numa perspectiva de um espaço escolarizado cada vez menos valorizado, tudo que é proposto de diferente é bem vindo; não importa o que é oferecido, desde que seja oferecido algo.” (STRAZZACAPPA, 2009, P. 20)

Foi perguntado aos/as professores/as se, no caso de existirem projetos de dança no contraturno, seria necessário ensinar a dança nas aulas curriculares de educação física. Sete responderam sim, por entenderem ser a dança conteúdo das aulas de educação física e porque, fazendo parte do currículo, todos os/as alunos/as teriam oportunidade de vivenciá-la, já que a sua participação seria obrigatória. Três responderam que, mesmo havendo aulas extracurriculares, deveria permanecer o ensino da dança nas aulas de educação física, porém de forma superficial; e três responderam não, sendo os motivos mais significantes para as respostas o fato de o/a professor/a do contraturno ter mais conhecimento em dança para ensinar – e assim ter mais condições de aprofundar os conteúdos – e o fato de haver maior interesse dos/as alunos/as.

Os/as professores/as entendem que, nas aulas do contraturno, só participam aqueles/as que têm identificação prévia com a dança e apresentam interesse. Apontam, também, que muitas vezes há uma valorização dos/as alunos/as que se destacam, sendo por isso considerada uma atividade seletiva, como diz a professora: “*Na aula de educação física, [o/a professor/a] é obrigado [a] trabalhar com todos, [a disciplina] não discrimina[...]; [no]contraturno, não [...]. No contraturno, tu [vais] selecionar; na aula de educação física, [estarás] proporcionando a dança para mais crianças, que talvez não tenham essa chance*” (Carolina).

Não oferecer dança na grade curricular, no horário de aula, representa uma falta de compromisso, uma vez que o/a aluno/a pode se inscrever ou não nas aulas de dança do contraturno. Já a aula de educação física é obrigatória e possibilita a participação de todos/as os/as alunos/as. Eliminar a dança do currículo impossibilita àqueles alunos/as que não se identificaram ainda com ela de conhecê-la e de, no mínimo, poder opinar sobre a sua prática.

O contraturno, diferente do que atualmente se propõe para as aulas de educação física, pode privilegiar um ensino voltado para o rendimento, o que vem reforçar a aptidão para a dança de determinados/as alunos/as e discriminar os/as que têm mais dificuldades, como dizem os/as professores/as; porém, tudo dependerá da maneira que esse projeto é idealizado e conduzido. Dependendo do tipo de projeto, ele pode até funcionar como uma academia<sup>25</sup>, sem ao menos estabelecer uma relação entre o ensino da dança e o contexto da escola; além disso, muitos profissionais nem sempre possuem graduação (em Educação Física, ou em Artes ou em Dança) e não fazem parte do corpo docente, ficando alheios às propostas pedagógicas da escola (MORANDI, 2009), como se percebe na fala do professor: “[em um curso] *extracurricular*, [o/a professor/a] *vem de uma cultura externa que [...] quer imprimir dentro do espaço; enquanto, nas aulas de educação física, [ele/a] está trabalhando aquela cultura que os alunos compõem e querem*” (Gustavo).

As escolas da rede de ensino municipais de Itajaí têm projetos de dança no contraturno vinculados a elas. Os projetos não acontecem na escola, e os/as alunos/as que frequentam as escolas dos quatro polos beneficiadas com as aulas de dança, devem se deslocar ao local em que o professor<sup>26</sup> ministra a aula, que pode ser um centro comunitário ou uma academia de dança, geralmente um local no mesmo bairro em que está localizada a escola. O mesmo professor atua em todos os locais e o estilo de dança trabalhado é a dança de rua. Outra característica é que os/as alunos/as vinculados/as ao projeto podem se aperfeiçoar e chegar ao grupo principal coordenado pelo professor.

Na maioria das vezes, a dança do contraturno segue uma linguagem determinada, um estilo (gênero), o que, embora ofereça um conhecimento mais aprofundado da prática proposta, não estabelece reflexões sobre a área, nem oferece a possibilidade de conhecer outras formas de dança, configurando-se, ainda, uma vivência e/ou conhecimento restritos. Mesmo que o projeto extracurricular seja bem

---

<sup>25</sup>Nas academias, pessoas de vários bairros e contextos se encontram para fazer aulas de dança; assim, não há preocupação, por parte dos/as alunos/as e dos/as professores/as, em estabelecer um vínculo com o ambiente escolar, e os objetivos são diferenciados dos da escola. Isso não deve ser considerado um aspecto negativo das academias, mas evidencia-se que os interesses educacionais da academia são diferentes dos da escola.

<sup>26</sup> O professor que ensina nas aulas do contraturno é coordenador e coreógrafo de um grupo de dança de expressão no contexto da cidade de Itajaí, que participa de festivais competitivos e encontros de dança.

elaborado, nas aulas de dança da grade curricular, todos/as teriam a oportunidade de conhecer essa linguagem, a qual não podem apreciar sem conhecimento e vivência dela. O mito da elitização da dança passaria a ser derrubado e todos/as teriam a oportunidade de perceber que podem dançar.

Em conformidade com os anseios da escola e dos/as alunos/as, a criação e manutenção de projetos no contraturno (extraclases) devem ser incentivadas, porém devem ser articulados com o ambiente escolar e oferecidos com comprometimento de qualidade; e a realização deles não deve excluir a dança do currículo escolar.

### 3 DANÇA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo realizarei uma reflexão sobre a formação em dança dos professores de educação física da rede municipal de ensino de Itajaí, pois todos os professores/as entrevistados consideraram a sua formação insuficiente no que se refere ao aprendizado em dança na Universidade, e uma quantidade significativa dos/as alunos acredita que a falta de professores/as qualificados pode ser um dos motivos que inviabilizam o ensino da dança na escola. Os/as entrevistados não demonstraram nos seus discursos que o ensino da dança tenha sido efetivado sem qualidade quando eles freqüentaram o curso de Educação Física, e atribuíram à insuficiência da sua formação em dança a composição do currículo.

#### 3.1 O Currículo

Atualmente, a dança é reconhecida como conteúdo da educação física, porém em muitas universidades ela recebe o nome de Rítmica<sup>27</sup>, o que, de alguma forma, pode configurar uma discriminação<sup>28</sup> contra a própria dança que passa a ser conteúdo dentro de outra disciplina. Embora muitas vezes essa disciplina apresente em seu plano de ensino somente os conteúdos relativos à dança, percebe-se ainda a dificuldade em assumir a nomenclatura “dança” no corpo da grade curricular.

A nomenclatura “Rítmica” advém do método de educação global baseado no ritmo musical criado por Émile Dalcroze, conhecido como *euritmia* (*rytmique*) que coordena a música com movimentos corporais. O método de Dalcroze “influenciou alguns setores da educação física e também da dança, sendo que essa denominação contribuiu na aceitação da disciplina pelo gênero masculino” (MORANDI, 2009, p.103). A utilização da nomenclatura “rítmica” pode de certa forma ser uma tentativa de aproximação do/a acadêmico/a aos conteúdos da dança, no entanto, além de reduzir a dança aos aspectos rítmicos corre-se o risco do/a acadêmico/a não assumi-la como conteúdo da educação física.

---

<sup>27</sup>Alguns cursos de Educação Física possuem as duas disciplinas, rítmica e dança com conteúdos relativos a rítmica e dança respectivamente, como acontece por exemplo na Universidade Federal de Santa Catarina e na Universidade do vale do Itajaí, mas existem cursos que apresentam a disciplina de rítmica para atender os dois conteúdos como por exemplo a Universidade do Sul de Santa Catarina.

<sup>28</sup>Ao assumir a disciplina como rítmica o/a professor/a e/ou o responsável pelas ementas pode e plano de ensino pode incluir somente conteúdos referentes à rítmica e não havendo a obrigatoriedade de incluir o conteúdo dança, ficando este fora da grade curricular.

A maioria dos professores/as entrevistados/as teve a disciplina de dança na Universidade, no entanto, alguns deles/as relataram que no seu currículo não havia disciplina de dança e que ela aparecia como conteúdo em outra disciplina como relata o professor: *“Tive uma disciplina de 30 horas, era artes que trabalhava algumas temáticas de dança, dança folclórica, folclore propriamente dito: tinha alguma parte com dança.”* (Gustavo)

Entre as universidades que possuem curso de Educação Física em Itajaí e proximidades<sup>29</sup>, apenas uma apresenta em seu currículo de Licenciatura um período (ou fase) para a disciplina de Rítmica e outro para a disciplina de Dança, completando um total de 72 horas/aula para cada uma delas. Nas três demais universidades, os conteúdos da Rítmica e da Dança são desenvolvidos em conjunto em uma única disciplina, durante um período: uma delas apresenta a carga horária de 72 horas/aula; outra, de 45 horas/aula; e outra, de 30 horas/aula.

Geralmente a disciplina é oferecida somente em um período (ou fase) somando um total de créditos insuficiente para desenvolver os conteúdos de forma aprofundada gerando insegurança nos professores/as ao ensinar a dança na escola, como já observou Morandi (2009).

A falta de tempo para tratar dos conteúdos relativos à dança, considerando-se que seus conteúdos são muito abrangentes e o pouco tempo que é destinado a ela na universidade, foi um dos argumentos apresentados pelos/as professores/as para justificar a insuficiência na sua formação, conforme o ilustra o discurso do professor: *“Faltou tempo, porque foi um semestre. Coisas bem rápidas, bem simples: folclore, o básico do básico – foi pouco conteúdo. Aprendemos mais a cultura açoriana, da nossa região; então, dança moderna, forró, a gente quase não teve.”* (Marcelo)

De maneira semelhante outra professora entende que não foi possível desenvolver os conteúdos de forma abrangente, pois *“A parte da dança até foi legal, mas foi introduzida só dança de salão, não foi introduzido jazz, a gente teve (dança), mas não aprofundou, deveria ser mais aprofundada.”* (Tâmara)

Os/as professores/as se queixaram que o ensino deveria ser mais abrangente porque aprenderam somente um, ou dois gêneros de dança durante a disciplina de dança. Todavia, deve-se pensar que o universo da dança é amplo e que não é possível versar sobre todos os conteúdos existentes na área durante o curso de Educação Física. A disciplina de dança deve dar uma abordagem sobre a dança na escola, e de que forma este conteúdo pode ser desenvolvido, além de oferecer espaço para discussões. O/a professor/a que ministra a disciplina pode optar por aprofundar um gênero de dança como, por exemplo, danças folclóricas, ensinar diversos gêneros para que posteriormente o/a acadêmico/a possa

---

<sup>29</sup>UNIVALI/Itajaí: Fundamentos e metodologia da dança (CH-72h) e Rítmica (CH-72h); FAPAG/Porto Belo: Som, ritmo e movimentos criativos (CH-30 h); UNIFEBE/Brusque: Dança e atividade rítmica (CH- 45h); e FURB/Blumenau: Dança e ritmos (CH-72h).

buscar mais informações, ou ainda, realizar propostas que permitem a busca de novos movimentos. De qualquer forma o/a professor vai necessitar de mais de um semestre para realizar o ensino.

A falta de tempo para o ensino da dança nos cursos de educação física é evidente, pois em muitas universidades são oferecidos vários semestres para os esportes – contemplando um semestre para cada um pelo menos, como uma disciplina de voleibol, outra de futebol, de natação, etc. – enquanto que em uma disciplina de dança (um semestre, em geral), quer-se que sejam ensinados vários gêneros ou estilos de dança, ou necessita-se optar por um deles.

Um dos fatores limitantes da formação apontado pelos/as professores/as foi a abordagem empregada pelos cursos de Educação Física como representa o discurso: *“O que limita a formação é a formação [em Educação Física] tecnicista competitiva da própria Universidade, a faculdade tinha um enfoque tecnicista e não progressista, que as atuais faculdades tem. [...] A dança vinha em segundo plano.”* (Gustavo)

Os estudos sobre as ações pedagógicas da área e sobre como podemos pensar numa educação física diferente, que valorize as diversas práticas corporais tem contribuído para a mudança de paradigmas em algumas universidades. Essa mudança ocorreu com mais evidência na forma que são tratados os conteúdos, visando uma ação docente que não esteja somente direcionada para a competência puramente técnica, sendo o conhecimento sobre o corpo compreendido de forma ampla no contexto social, histórico, político e cultural, no entanto, o mesmo não ocorreu significativamente na elaboração dos currículos no que se refere ao ensino da dança, havendo ainda privilégio de outros conteúdos.

Segundo Assunção (2005) a desvalorização dos conteúdos relacionados à Dança pode surgir no próprio ambiente acadêmico, já que é frágil a formação dos professores que estão incumbidos de lecionar o conteúdo da dança nas escolas, pois, segundo a autora, enquanto na Arte existe uma desvalorização do corpo enquanto na Educação Física desvalorização da expressão. Na formação em arte privilegiam-se as manifestações artísticas voltadas para as artes plásticas, e na Educação Física há uma tendência para o estudo dos esportes e não de manifestações corporais que desenvolvem a expressão.

Mesmo que de forma tímida haja progresso com relação à inclusão do conteúdo *dança* em algumas Universidades parece haver uma resistência por parte dos/as acadêmicos/as em reconhecê-la como manifestação da cultura do movimento que faz parte da Educação Física. Com relação a esta questão Saraiva-Kunz (2003, p.130) esclarece que;

na educação escolar brasileira, a dança, entendida como âmbito da educação corporal e enquanto manifestação de cultura de movimento, tem sido mais trabalhada nos conteúdos da educação física. Pelo mesmo motivo, a dança ganha uma “boleia” nos currículos superiores da formação em EF,



onde se encontra com a “irritação” da maioria dos rapazes e das moças, que não vêem a dança como parte dessa formação.

Embora o conteúdo *dança* seja considerado valioso no contexto educacional, numa quase unilateral perspectiva de docentes-pesquisadores<sup>30</sup> universitários é perceptível a dificuldade que os/as acadêmicos/as tem em compreender sua significação. O mesmo não ocorreu com os/as entrevistados/as que, embora apresentem dificuldades em se apropriar do conteúdo, demonstram no seu discurso o reconhecimento da importância da dança. Talvez o amadurecimento profissional e/ou o convívio com os/as jovens e as crianças possa ter proporcionado outra percepção sobre essa área de conhecimento. Ao ensinar na escola o/a professor/a vai desenvolver um conteúdo relacionado ao seu aprendizado na universidade, e poderão surgir lacunas que existiram durante a formação e também a percepção de introduzir conteúdos que não julgava importante para a formação do/a aluno/a.

Durante a permanência nos Cursos de Educação Física muitos/as acadêmicos/as compreendem a disciplina dança dentro do currículo, como um espaço para atividade de lazer, que proporcionará divertimento, e não relacionam a necessidade de estudos teóricos e discussões acerca do tema. O descaso com o tema evidencia que grande parte dos acadêmicos/as considera a dança como uma disciplina menos importante.

Neste sentido pode-se considerar que a dança é marginalizada no universo da educação física, tanto no que se refere a configuração do currículo, quanto do reconhecimento pelos acadêmicos da importância da sua inclusão nesse currículo, pois “nem sempre consegue o devido espaço diante dos outros conhecimentos da própria área. Os cursos de educação física dão um enfoque restrito ao conteúdo de dança em comparação aos outros conteúdos da área.” (MORANDI, 2009, p.102)

O disciplinamento interno dos saberes surge no final do século XVIII, em consonância com a pedagogização do conhecimento, havendo eliminação dos saberes que não eram considerados úteis e a “[...] adaptação dos saberes uns aos outros (homogeneização); classificação hierárquica dos saberes; e centralização piramidal desta classificação hierárquica” (PEREIRA, 2006, p.4). Desde então existe disputa para atingir o *status* de mais científico, por meio de regras internas e critérios estabelecidos em cada campo.

Segundo Brasileiro (2003) o privilégio das modalidades esportivas na educação física escolar e como delimitadoras da área, ocorre desde a década de 1960 e assim se firma na formação de

---

<sup>30</sup>As pesquisas apontam para a necessidade do ensino da dança na escola, discute os problemas referentes a ela e sugerem a busca para um ensino que possibilite a educação estética no ambiente escolar. Entre as pesquisas realizadas neste sentido destaco: ASSUMPCÃO (2005), MINELLO (2006), KLEINUBING (2009) e SARAIVA-KUNZ (2003).

professores de educação física. Embora as discussões sobre a hegemonia dos esportes tenham se intensificado nas últimas décadas, percebe-se ainda que a dança não ocupou o espaço devido na maioria dos currículos dos cursos de educação física sendo necessário uma reformulação curricular.

A dificuldade de atuação profissional surge na formação acadêmica pois a caracterização dos currículos se encontram dissociados da realidade como percebe-se no discurso do professor: “*Em qualquer disciplina que você vai aprender na faculdade quando chega em sala de aula [na escola] é totalmente diferente do que você aprendeu, tem que buscar fora* (além do que aprendeu na Universidade) *para os conteúdos melhorarem*”. (Júlio)

A reformulação curricular deve ser inter-relacionada com a prática escolar, pois a Universidade não considera na formação dos profissionais “as condições e exigências objetivas que podem ser observadas na concretude do espaço escolar, como espaço social.” (BRASILEIRO, 2003, p.49) Deve haver participação dos envolvidos no processo educativo na formulação dos currículos, pois os mesmos encontram-se “fragmentados, desatualizados, e descontextualizados, refletindo-se nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as).” (ibidem, p. 59)

A composição dos currículos e dos conteúdos importantes para a qualificação do profissional deve atender a realidade, as transformações do mundo do trabalho e o progresso dos conhecimentos e sua dinâmica histórico-sociais, porém devem ser prudentes com as propostas espontaneístas ou pautadas na competência prática ou também aquelas apresentadas em uma forma de ativismo utilitarista, que acabam descaracterizando qualquer currículo voltado para uma formação acadêmica comprometida com a práxis transformadora humana (DAVID, 2002).

Preparar educadores significa refletir “[...] na relação entre pessoas e num tipo de currículo que possibilite a formação de um tipo de intelectual público, com sensibilidade e ética”, para proporcionar modificações tanto no que se refere ao comportamento das pessoas quanto “[...] nos valores políticos e morais das novas gerações, em busca do desenvolvimento de valores humanos com ética social no país.” (Ibidem, 130-131)

### **3.2 O Aprofundamento dos conteúdos relativos à dança**

A inclusão da dança no currículo de forma incipiente gera a impossibilidade de realizar um ensino aprofundado na área, e pode causar frustrações tanto para o/a professor/a da disciplina que não dá conta dos conteúdos quanto para os acadêmicos que tem interesse no tema. Para os/as professores/as entrevistados/as, o fator *tempo* pode influenciar diretamente na formação e, conseqüentemente, no ensino da dança na escola uma vez que eles/as não “[...] se vêem capacitados para

tratar de um conhecimento que foi desenvolvido em uma ou duas disciplinas em seus processos de formação.” (BRASILEIRO, 2008, p.525)

Com relação aos entrevistados demonstram que faltou aprofundar os conteúdos, conforme diz a professora: “O ensino foi básico necessitando ter uma formação fora da faculdade, porque se ficamos restritos a formação acadêmica, não ficamos seguros para trabalhar a dança de forma mais complexa.”(Jussara).

“Básico” foi a palavra mais utilizada pelos/as professores/as entrevistados/as para descrever a relevância do ensino de dança na graduação, assim, todos/as consideraram que faltou aprofundamento dos conteúdos. Apesar disso, não demonstraram que havia falta de conhecimento dos professores/as que conduziram as disciplinas na Universidade, como citou o professor, “*poderia ter ido mais além, apesar de que a professora era muito boa.*” (Gustavo) Mesmo assim, faltou tempo para aprofundar todos os conteúdos e/ou para trabalhar mais de um estilo de dança.

Qual aprofundamento necessita o/a professore de dança para sua formação?

Existe uma dança que deve ser ensinada na escola?

Diversos estudos apontam para uma dança que privilegie o desenvolvimento do potencial criativo, a formação de uma pessoa crítica e a busca para novos movimentos; não seja focada para o ensino de técnicas apuradas; e que proporcione a expressão e comunicação. Existem danças que possibilitam com maior facilidade alcançar estes objetivos como, por exemplo, a dança contemporânea e a dança-improvisação<sup>31</sup>, porém o que importa não é o “gênero”, mas sim a forma como é ensinada e o direcionamento dado para este ensino. Portanto toda dança que atenda aos objetivos da escola e que se comprometa com a educação, pode ser ensinada na escola.

Destaco aqui, propostas de ensino que foram elaboradas numa perspectiva da dança no ambiente escolar e que, de certa forma, servem para ilustrar como maneiras diferentes de pensar o ensino da dança podem atender aos objetivos educacionais.

Soares e outras (1998, p. 60-65)<sup>32</sup> apresentam três focos de sistematização relativas ao ensino da dança na escola, que são as *danças folclóricas e culturas nativas*, abordando as danças regionais e tradicionais do Brasil e de outros povos, ou as expressões que tem caráter de identidade nacional; as *danças sociais*, que envolvem as danças de Salão e de Espetáculo, a partir de uma idéia de danças que tem seus conteúdos mais ou menos universalizados; e as *técnicas corporais básicas e a criatividade*, que abrem espaço “para o jogo de

---

<sup>31</sup> Estas formas de dança possibilitam a pesquisa que proporciona a expressão e comunicação, no entanto estes aspectos não constituem o objetivo central destas propostas.

<sup>32</sup>Os mesmos focos foram utilizados por Fiamoncini e Saraiva (1998) na sua Unidade Didática sobre a dança na escola.

*movimento lúdico e criativo, que enfoca o aprendizado de técnicas corporais generalizadas.” (ibid, p.65)*

Strazzacapa (2001, p.54-60) propõe que a dança para as crianças de educação infantil e da primeira série do ensino fundamental seja “incentivada por meio de atividades lúdicas que promovam a exploração do movimento e do ritmo.” Entre os oito e dez anos a criança pode explorar seus próprios movimentos e gosta de reproduzir que vê: a partir dessa fase, segundo a autora, indica-se entrar em contato com diferentes estilos de dança. Já a introdução de passos codificados e técnicas mais específicas, considera que deve ser feita a partir dos onze anos.

A dança-improvisação é apresentada por Saraiva (2009, p.160) como um processo de aprendizagem da dança que tem o foco nas “[...] potencialidades de se-movimentar de cada ser, que são despertadas/fomentadas pela aquisição da percepção e diferenciação senso-corpórea, e no desenvolvimento das capacidades de comunicação e expressão, exercidas na criação”, pois a utilização da improvisação como conteúdo e processo admite a “[...] atribuição de vários 'conteúdos', ou formas de dança, tais como *jazz*, o tango, a dança moderna, o folclore etc.” (ibidem, p. 161)

Ainda que as propostas sejam diferenciadas, indicam pontos em comum, como por exemplo, a busca pelo potencial criativo do/a aluno/a, a possibilidade de espaço para lúdico e a abertura para o aprendizado de diversos gêneros de dança, e diante das perspectivas apresentadas percebemos que o conteúdo é abrangente, e que torna necessário um conhecimento mais aprofundado para realizar o ensino da dança na escola.

Brasileiro buscou em sua pesquisa refletir sobre as relações que ocorrem entre dança e educação física no que se refere ao processo de formação de professores, analisando os sentidos e significados sobre o conhecimento *dança* emergentes das propostas curriculares dos cursos de educação física e dança.

Nos currículos dos cursos de educação física que foram analisados a dança é um componente que deve ser “estudado sob a perspectiva da cultura corporal ou cultura de movimentos da escola” e “ao fazer a opção por admitir a dança como conhecimento clássico ou identificador da área de educação física, os projetos dos cursos reiteram a necessidade de que sua formação dê conta de atender a um conhecimento que tem na arte sua sustentação.” (BRASILEIRO, 2009, p.204)

A autora atenta para o fato dos cursos de Educação Física apresentarem disciplinas de dança lecionadas por professores/as da Escola de dança, sugerindo assim a necessidade de qualificar os profissionais da área para tratar do conhecimento *dança* nos cursos de formação. Considera um desafio para a Educação Física reconhecer a dança como um conhecimento importante no decurso da formação e que ela, quando estudada, deve apresentar como referência a linguagem artística e corporal.

Em minha avaliação, a dança se encontra frente a frente com a educação física quando do

reconhecimento de que na dança e nas manifestações estudadas pela educação física, nelas incluindo a dança, se tem possibilidades de atividades corporais que o ser humano construiu, tendo no gesto significante seu suporte. Devendo a dança, quando estudada tanto na arte como na educação física, ter na linguagem artística e corporal a sua referência. (Ibidem, 205)

Os/as professores/as apresentaram nos seus discursos um entendimento da dança como linguagem artística e corporal, utilizando os termos *arte* e *expressão corporal*, como por exemplo, na fala do professor: “*dança é expressão corporal onde a gente pode manifestar os nossos sentimentos através dos movimentos, manifestar o que a gente pensa e através dela produzir arte.*” (Tadeu)

Perceber a dança como arte pode significar um progresso com relação ao seu ensino para área da educação física, pois, não se limita somente ao movimento corporal, sem significação, apontando para a “necessidade da educação pela arte/para a arte como educação estética, configurando um ensino que deverá atender à aprendizagem de linguagens artísticas, e que proporcione o emergir de escolhas para uma gradativa formação artística.” (SARAIVA, 2009, p. 158)

O ensino da dança nas aulas de educação física ainda está relacionado preferencialmente ao movimento corporal, sendo que a maioria dos/as professores/as não apresenta um entendimento mais amplo a respeito da dança e da necessidade de aprender sobre ela e não somente utilizá-la como ferramenta para outros conteúdos. Uma formação menos superficial poderia “talvez” alterar este quadro.

A dificuldade de apropriação dos conteúdos relativos à dança, pode ser superada na medida em que os/as acadêmicos/as tenham a possibilidade de vivência em dança. Por meio da experiência ocorre também a apropriação dos conteúdos e com isso a possibilidade de usufruírem mais dela.

## 4 VIVÊNCIA: ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE

Neste capítulo é abordado o tema vivência em dança, que surgiu de forma marcante no decorrer da pesquisa. Segundo Kunz (2004, p.20) existe diferença entre os conceitos de *vivência* e *experiência*, o autor define baseado em parte nos estudos de Zur Lippe, que “[...] a vivência corresponde às elaborações e expressões emocionais e as experiências seriam os processamentos que ocorrem na consciência humana, nas diferentes formas e níveis de manifestação dessa consciência.” Assim as inter-relações vão ocorrendo na vida em diversos níveis, “[...] da vida para as vivências e das vivências para experiência” (Idem). Mesmo estando de acordo com as definições expostas, a palavra *vivência* será utilizada nessa pesquisa também para se referenciar às experiências, pois foi dessa forma que os/as professores/as empregaram o termo nas suas respostas durante as entrevistas.

Como professora da disciplina *Fundamentos e Metodologia da Dança*, do Curso de Educação Física da UNIVALI situada em Itajaí/SC, surpreende-me, a falta de interesse dos/as acadêmicos/as pelo conteúdo *Dança* e a dificuldade de compreenderem a sua dimensão. Em alguns depoimentos, acadêmicos/as alegam que não lhes foi apresentado esse conteúdo quando frequentaram as aulas de educação física ou que não tiveram outro contato com dança antes de participarem da disciplina no curso de graduação, o que caracteriza a falta de vivência em dança. Um dos exemplos disso é o depoimento da professora que afirma que somente faziam a dança nessas aulas, “[...] *as meninas que tinham noção de rítmica, [...], porque quem não tinha noção de ritmo ficava boiando.*” (Tamara)

No relato de outra professora, indica que o ensino da dança na escola é realizado preferencialmente pelo/as profissionais que tiveram experiências anteriores ao seu ingresso na universidade: “*A grande maioria dos meus colegas que trabalham com dança [na escola], é porque dançavam na adolescência e aproveitaram e fizeram faculdade de educação física.*” (Samanta)

Esses e outros relatos apontam que há necessidade de ampliação das vivências durante a formação acadêmica, e também na escola, a fim de que o/a professor/a sinta-se capacitado para ensinar dança na aula de educação física escolar. A capacidade de dançar não é exclusiva de algumas pessoas privilegiadas, é adquirida com o aprendizado, e as experiências podem “[...] proporcionar um desbloqueamento das potencialidades do ser humano” (SARAIVA-KUNZ, 2003, p.127), produzir novos conhecimentos, promovendo a consciência das vivências.

Não há dúvida de que um dos pontos mais críticos do ensino da dança no sistema escolar é a formação acadêmica dos profissionais. Em

tese, a maioria dos/as professores/as que atuam na escola – seja na educação física, na educação artística ou nas séries iniciais –, desenvolve o conteúdo sem ter tido efetivamente experiências prático-teóricas como intérpretes, coreógrafos/as e diretores de dança. Segundo Marques (1997), a ausência de uma relação entre o artístico e o educativo que ocorre durante a formação dos/as profissionais nos cursos das áreas pedagógicas tem “[...] comprometido, de maneira substancial, o desenvolvimento do processo criativo e crítico que poderia estar ocorrendo nas escolas básicas.” (Ibidem, p.22)

Acreditando que as experiências em arte podem ocorrer via escola, e não necessariamente por meio de cursos extracurriculares, o ensino teria de compreender uma formação pela totalidade do ser, que também abrangesse conteúdos ligados à expressão e a sensibilidade; assim, a dança seria também vivenciada na escola por todos/as os/as alunos/as. A vivência em dança na escola durante as aulas de educação física contribuiria para o aprendizado do/a acadêmico/a durante a sua formação, pois o contato com a dança proporcionaria, no mínimo, maior afinidade e menos dificuldades motoras no futuro. Portanto, mesmo que a carga horária das disciplinas de dança fosse ampliada nos currículos da faculdade de Educação Física, seria fundamental que os/as futuros/as professores/as já tivessem uma aprendizagem maior da dança, para viabilizar um ensino mais aprofundado. Entende-se que o curso de licenciatura em Educação Física deveria ensinar a *ensinar* a dança, oferecendo um ensino que aliasse uma concepção sobre a dança à experiência que os acadêmicos adquiriram quando frequentaram a escola. Isto quer dizer que, o distanciamento entre os/as universitários/as e a dança, no curso de Educação Física, não seria tão acentuado se tivessem vivenciado experiências com dança no ensino fundamental e médio. Isso vale também para os/as professores/as do curso de Educação Física que, com isso, têm a chance de proporcionar uma formação mais efetiva aos/as acadêmicos/as, de forma a dar-lhes mais segurança e competência para ministrarem a Dança nas aulas de Educação Física.

Um das dificuldades para essa tarefa ser assumida no curso de Educação Física é o fato de a dança ter sido elitizada, o que faz com que alguns gêneros de dança não sejam ainda acessíveis para a maioria das pessoas, seja bailarinos/as (amador/a), seja espectadores/as (SARAIVA-KUNZ, 2003). Além disso, a arte sofre um preconceito pelas próprias instituições artísticas, ao negá-la como parte da educação, estabelecendo um afastamento do ensino formal que as mantém como reduto exclusivo da forma elitizada estabelecida nessa área<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup>Na época da monarquia as aulas e os espetáculos de dança eram realizados nas cortes, o público era formado pela nobreza e a população não tinha acesso a eles, o que provocou a elitização desta arte. Isso gerou a falta de hábito das classes menos favorecidas para assistir espetáculos de dança. Com o declínio da monarquia os espetáculos, voltados para o balé clássico, passaram a depender de iniciativas privadas para se manter (BOURCIER, 2001). Como as produções eram de alto custo, os ingressos eram caros, o que também não era viável para a população de baixa renda.

A dança nas academias e companhias de dança encontra-se distante da população, porém a elitização não acontece somente com relação ao ensino da dança, mas também com relação à apreciação de espetáculos. Os espetáculos de dança que circulam em nosso país, na atualidade, geralmente são produzidos por companhias independentes que necessitam captar recursos para a sua realização, em função disso, os ingressos têm um custo elevado, e a população de baixa renda não tem acesso. Além disso, existe maior concentração de espetáculos de dança em grandes centros do país, e não há constante circulação, principalmente para o público infantil, em cidades menores, como Itajaí, por exemplo. A escassez de espetáculos, e a falta de engajamento entre as produções artísticas em dança e as escolas, geram o distanciamento desta arte com a população em geral.

Apesar de em Santa Catarina, existir o maior Festival de Dança do Brasil, eventos como espetáculos e apresentações de dança em público não conseguem mobilizar pessoas que não têm ligação direta com a dança. Em geral, as pessoas que assistem aos espetáculos e os prestigiam tiveram alguma forma de experiência em dança. Logo, a falta de contato com a dança acaba deixando de habituar as pessoas em geral a participar dessas práticas.

Além das danças que aparecem nos palcos, aquelas que gerações anteriores vivenciaram em festas de família ou encontros da comunidade também se encontram distantes. Esses encontros entre a comunidade e as famílias oferecem identidade aos grupos e constitui uma afirmação dos seus valores sociais e culturais. Os mais velhos, que possuem os saberes da cultura local, vão transmitindo pela tradição oral as danças aos mais novos e assim “[...] preservam o conhecimento, bem como, constituem a fonte guardiã da memória, reafirmando seus laços afetivos também com seus ancestrais” (FIGUEIREDO, s/d, p. 4).

Percebe-se que os encontros informais com danças e músicas estão ficando cada vez mais raros. Os poucos bailes que existem repetem as danças veiculadas na mídia, em uma forma de *déjà vu*: os repertórios são os mesmos e os gestos são repetitivos, existindo pouco espaço para expressão própria e sensibilidade<sup>34</sup>. Segundo Figueiredo (p.7),

A dança popular se faz no insubstituível do acontecimento e da experiência vivida. Como arte da memória traz a tentativa de olhar para o passado pensando no presente e na possibilidade

---

<sup>34</sup>Atualmente, existem poucos bailes e, em Itajaí, os mais comuns são os de formatura, nos quais o repertório musical e as danças se repetem. Uma iniciativa interessante são os bailes promovidos pelas academias de dança de salão; porém, nesse ambiente, existem muitos casais de nível técnico avançado que realizam uma dança espetacular, o que torna muitos frequentadores amedrontados no momento de dançar. Quando se observa as pessoas idosas dançando, percebe-se que há muito mais do que passos sistematizados, pois existe maior sensibilidade com relação ao ritmo e movimento corporal, não havendo preocupação em acertar os passos, mas sim em dançar.



de melhor entender as tensões da modernidade frente à cultura de um grupo. A dança como arte da memória ao invés de acenar apenas para um corpo remoto, apagado no tempo, aponta para novas produções de sentidos e de conhecimentos.

A falta de transmissão da dança pelo contato com outras pessoas, pode provocar a extinção de algumas manifestações, pois considerada uma das artes de tradição oral, a dança é transmitida de geração em geração pelo fazer. Assim, o aprendizado ocorre pela observação e imitação: os/as alunos/as reproduzem o que o professor faz. No entanto, o fato de os jovens serem atraídos por outros interesses acaba provocando a falta de alunos/as para reproduzir os gestos, o que pode gerar o desaparecimento de algumas manifestações (STRAZZACAPA, 2001).

A falta de transmissão da dança pelo contato com outras pessoas pode provocar a extinção de algumas manifestações, pois, considerada uma das artes de tradição oral, a dança é transmitida de geração em geração pelo *fazer*. Assim, o aprendizado ocorre pela observação e imitação: os/as alunos/as reproduzem o que o professor faz. No entanto, o fato de os/as jovens serem atraídos por outros interesses acaba provocando a falta de alunos/as para reproduzir os gestos, o que pode gerar o desaparecimento de algumas manifestações (STRAZZACAPA, 2001).

No fim da Idade Média, no período da Renascença, o conhecimento era transmitido pelos artistas. Nessa época, a Dança começou a ser sistematizada e se oficializou a figura do *mestre de dança* (BOURCIER, 2001), termo que, com o passar dos anos, foi substituído por *professor*. A partir dessa fase, surgem os métodos de dança, com seus conteúdos organizados conforme as diversas maneiras de se fazer e ensinar a dança.

Embora a Dança tenha sido sistematizada e hoje possamos encontrar conteúdos relativos a ela em livros e materiais didáticos, não podemos desconsiderar a regra do *aprender fazendo*. Segundo Strazzacapa (2001, p.65), “[...] não se trata de se tornar dançarino nem virtuoso. O fazer (dançar) como deve ser compreendido como o exercício de uma prática, e esta não precisa necessariamente ser profissional”. O/a professor /a que tende a direcionar os objetivos na escola para a profissionalização acaba impondo regras muito rígidas no ensino da dança, que fazem o aluno se afastar dessa prática.

Assim, o/a professor/a de dança na escola *não* precisa ser um exímio dançarino nem ter incorporado técnicas, mesmo porque o *locus* do virtuoso é o palco, e não a sala de aula. No entanto, precisa ter uma sensibilidade para a dança, e, para tanto, é necessário que ele/a tenha tido um contato maior com a Dança: precisa ter assistido apresentações de dança, participado de aulas de dança e experimentado criações em dança.

O/a professor/a necessita ampliar a sua vivência em dança a fim de se aproximar dos seus conteúdos e perceber a sua importância, pois,

ao estabelecer um contato direto com ela, passa a conhecê-la melhor. Mesmo que se adquira um conhecimento sobre a dança, ele somente se completará na experiência de dançar, pois é dançando que podemos percebê-la e senti-la corporalmente. Assim, o conhecimento não ficará restrito a concepções definitivas de dança, mas também será pautado nas experiências vividas, que acontecem de forma diferenciada para cada pessoa, pois as sensações, os sentimentos e a expressão são pessoais. Ao dançar, a pessoa constrói os sentidos e significados para a sua dança (MÁRQUES, 1997; SARAIVA-KUNZ, 2003; STRAZZACAPA, 2001).

A dificuldade de se estabelecer esse contato direto ocorre porque o *dançar*, embora seja inerente ao ser humano, é uma manifestação reprimida ao longo de nossas vidas. Desde a infância, somos direcionados, preferencialmente, para a intelectualidade, havendo pouco espaço para as expressões corporais, o que faz gerar um dualismo entre corpo e mente.

A educação no Ocidente, assim como em outras áreas, configurou-se por uma tendência em privilegiar o *racional* em detrimento do *sensível*, havendo pouco campo para as questões referentes ao corpo. Nesse sentido, o campo que abarca com o *sensível* passa a ser desprezado e, por exprimir características como a instabilidade, a mutabilidade e a incerteza, não é entendido como forma de conhecimento.

A corporeidade passa a ser modelada sob a pressão das formas administrativas racionais e a nuanceação de cada corpo e o comportamento expressivo são substituídos pelo comportamento racional. Muitas teorias que explicam o processo civilizador (Horkheimer/Adorno, Elias, Weber, etc.) são unânimes em reconhecer uma crescente racionalização de todos os âmbitos de vida, nas formas de viver metódicas e racionais que são desencadeadas pela ética protestante no mundo do trabalho, na condução do estado e na vida privada. (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 174).

Nessa perspectiva, o dualismo é incorporado nas culturas entendidas como civilizadas, nas quais a razão passa a ser o que impulsiona o conhecimento e o corpo é rejeitado por se tratar de uma realidade sensível e perecível, portanto, inaceitável. Assim, o corpo é treinado para ser utilitário e o movimento torna-se mecanizado a fim de atender a uma sociedade que prima pela eficiência (SARAIVA-KUNZ, 2003).

Ao pensarmos na Dança, não devemos identificar a dicotomia entre corpo e mente, mas sim a *corporeidade* definida como uma totalidade do ser humano, compreendendo que ele não age de forma segmentada. O *movimentar-se*, o *pensar*, o *sentir* e o *emocionar-se* são ações humanas que estão sempre interligadas; portanto, na Dança, não podem ser separadas como físicas e psíquicas: são sempre totais. A totalidade se desfaz quando o ser humano “[...] cria de si mesmo uma

imagem inteligível, abstrata, uma representação mental e passa a, com ela, identificar-se. [...] o indivíduo julga que se conhece, não pela experiência existencial de ser corpo, mas pelas representações científicas que as ciências lhe oferecem.” (SANTIN, 2001, p.62)

O campo das ideias está relacionado ao produto cognitivo e são atividades mentais; por outro lado, ao viver o corpo e permitir a sensibilidade, o ser humano é conduzido à vivência, que é uma atividade existencial. As vivências se configuram em uma forma de conhecimento que se renova constantemente. Assim, não deve haver distinção entre “[...] um *eu* existencial, concreto, vivido, e um outro *eu* que me é fornecido pelo conhecimento racional e científico, responsável pela representação mental que devo adquirir de mim mesmo.” (Ibidem, p.64)

A carência da dança no contexto escolar relaciona-se com a ausência de uma formação profissional voltada para a aquisição de sentidos e para a corporeidade. Assim, o que inviabiliza a dança na escola não é somente a falta de formação técnica do/a professor/a, mas também a sua falta de vivência corporal, pois é essencial ao/a profissional adquirir a sensibilidade para conduzir um ensino que possibilite também a ele/a vivenciar a experiência da descoberta, concedendo aos/às seus/suas alunos/as a possibilidade de atribuir seus próprios significados, que representam a expressão da sua corporeidade (KLEINUBING, 2009).

Nesse sentido, o corpo que dança vivencia na totalidade a experiência do dançar e assim, pela via do sensível, percebe ele mesmo e realiza a sua construção corporal. Ao assistir a espetáculos e ler sobre dança, podemos reconhecer e até compreender os princípios estruturais dessa arte, no entanto, é diante das vivências corporais que o conhecimento acerca da Dança se efetiva.

Segundo Saraiva-Kunz (2003, p.91) baseada nos estudos de Sheets-Johnstone (1966),

[...] o nosso conhecimento sobre a dança, anterior ou posterior ao momento vivido, é “extrínseco” à experiência vivida e apenas pode afetar nossas expectativas estéticas e os julgamentos dessa experiência, ou influenciar a maneira na, e o nível com os quais, respectivamente, nos aproximamos e avaliamos a dança. Mas, o senso sobre a dança só é imediata e diretamente apreendido na experiência. As reflexões sobre a dança não permitem abarcar com seu significado real – sentir o vivido – e tendem a ser estéreis porque seus caminhos se afastam da “coisa” em questão.

Ademais, cada corpo dançante possui uma forma de percepção, que se amplia a cada vivência; ou seja, ao dançar, a pessoa adquire constantemente novos conhecimentos. Assim, quanto maior for a multiplicidade de vivências em dança, maior será o seu repertório de movimentos e gestos, e, à

medida que esse repertório se amplia, pode lhe ser atribuído e integrado novos significados.

É necessário também que, por meio das vivências, o/a professor/a exercite a sensibilidade e o contato com seu corpo em uma totalidade indivisível, em que as partes formam um todo, pois é na totalidade que a dança existe.

Ao dançar na perspectiva da totalidade, realizamos a experiência estética que se apresenta “[...] *na e para* a arte, como campo de superação do dualismo corpo/mente, sensibilidade/razão, na nossa racionalidade instrumental, ela [a dança] busca, justamente, o desenvolvimento de outras formas de conhecimento, que se instituem na sensibilidade, na imaginação e na razão emancipada.” (SARAIVA-KUNZ, 2003, p.72)

Sob essa ótica, observa-se que os/as professores/as entrevistados/as, ao alegarem que a falta da vivência corporal influenciou na aquisição do conhecimento em dança, entendem que, para se viver a totalidade da dança, é preciso dançar. A impossibilidade de vivência não permitiu desenvolver a sensibilidade e a faculdade de recriar novas estruturas, como diz o professor: “[...] *tem pessoas que têm habilidade, conseguem fácil montar a coreografia. Eu já tenho dificuldade: eu tenho que pegar pronta e desenvolver.*” (Marcelo)

Já para Kátia, sua experiência como professora foi menos custosa, pois ela uniu o seu conhecimento adquirido na Universidade à vivência em dança fora da escola de seus/suas alunos/as, conforme seu discurso: “*Eu não tive dificuldade nenhuma [de trabalhar a dança com os alunos], pois eles têm atividade extracurricular de dança. O contraturno contribuiu para as atividades, e [quando] eu pedia para os alunos se dividirem em grupos [durante a aula], um ajudava o outro. Com certeza o contraturno ajudou. [...] eu não sabia se eu iria dar conta, mas não tive dificuldade nenhuma, tudo que eu aprendi na Universidade foi utilizado na escola.*”

O que facilitou o ensino da dança na escola para essa professora foi a vivência prévia dos/as seus/suas alunos/as associada ao conhecimento prático e teórico adquirido na Universidade. Porém, frequentemente os/as professores/as não dispõem dessa possibilidade, e ainda, essa alternativa não deve ser a única almejada no ensino de dança na escola: é preciso que o/a professor/a adquira os conhecimentos suficientes para atender às necessidades da dança nesse ambiente.

Ao responder sobre as dificuldades de ensinar dança nas suas aulas, os/as professores/as se queixaram da falta de vivência dos/as alunos/as, que não recebem um aprendizado em dança desde as séries iniciais, como descreve o professor: “*às vezes eu quero dar uma aula de dança, colocar a dança no conteúdo, mas os alunos não querem participar porque eles nunca participaram desde a primeira série.*” (Eduardo)

Os/as professores/as acreditam que há necessidade de pensar os conteúdos de forma mais articulada entre os níveis de ensino, e que, se isso ocorresse, traria uma aproximação dos/as alunos/as com a dança, o que refletiria na melhoria do ensino da dança nas oitavas séries. Dessa

forma, os/as professores/as identificam também que a falta de vivência dos/as seus/suas alunos/as é semelhante à ausência de experiências em dança que eles/as mesmos/as deveriam ter adquirido na escola durante a formação.

A falta de vivência em dança dos/as alunos/as do curso superior de Educação Física é um problema que poderia ser resolvido na própria escola, pois é um lugar onde passam grande parte da sua infância e juventude. Entretanto, mesmo havendo avanço com relação às ações pedagógicas na escola e à distribuição dos espaços físicos, ainda hoje percebemos que os/as estudantes permanecem muito tempo sentados/as, o que poderia ser revertido com o aumento da carga horária da disciplina de Educação Física, já que é nessa aula que há maior espaço para as manifestações corporais.

A Educação Física brasileira teve suas origens marcadas pela influência militar, sendo entendida a partir do século XIX como componente de grande importância para formar um indivíduo forte e saudável, fundamental para pôr em prática o processo de crescimento do país (CASTELLANI FILHO, 2004). A associação da Educação Física ao corpo saudável também foi influenciada pelos princípios higienistas em que os médicos redefiniam os padrões de conduta física, moral e intelectual da sociedade e os educadores passaram a defender a ingresso das ginásticas na escola (Ibidem). Desde então, a educação física privilegia as questões referentes ao corpo sadio, e o desporto e a ginástica ocupam o lugar central. Naquela época, as turmas eram separadas por sexo, havendo definição dos papéis destinado aos homens e mulheres, aos meninos cabia os movimentos disciplinados e a mulher atividades de ginástica que proporcionavam delicadeza e preparavam o corpo para maternidade (SOARES, 2007).

A partir da década de 80, as reflexões sobre a Educação Física voltaram-se para uma dimensão humana. Os estudos deixaram de se preocupar somente com a biomecânica, encontrando a possibilidade de se entender as práticas corporais sem desconsiderar o sujeito histórico, social e cultural.

No final da década de 80 e início de 90, alguns/as autores/as<sup>35</sup> realizaram propostas para as práticas pedagógicas na Educação Física fundamentadas pelas teorias críticas, as quais defendiam a cultura corporal do movimento como conteúdo da Educação Física. Assim, tal disciplina teria de passar a desenvolver, além do esporte, também as brincadeiras, a dança, os jogos e as lutas.

Essas novas propostas possibilitaram a inclusão da dança nas aulas de Educação Física, na década de 80, não por imposição de leis e decretos, mas sim por pensamentos filosóficos que fizeram o/a professor/a refletir sobre a importância dessa atividade nas suas aulas.

---

<sup>35</sup>Dentre os/as autores/as, destacamos: Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Micheli Ortega, Valter Bracht – grupo que apresenta a proposta *Crítico-superadora* – e Elenor Kunz – com a proposta *Crítico-emancipatória*.

Atualmente, embora esse conhecimento seja compartilhado por livros, artigos e aulas na graduação, ainda percebemos enraizada na nossa cultura a identificação da dança com as práticas disciplinadoras do corpo. Na construção histórica da Educação Física no Brasil sofremos mais de cem anos de dominação e alienação por meio da disciplina do corpo, assim, não podemos esperar que essa visão seja desconstruída em pouco tempo. Segundo Hokheimer (1990) as relações de dominação, que acontecem em diversos ambientes e de várias formas em todos os contextos históricos, são passíveis de serem aceitas como habituais, pois, as dominações que anteriormente eram exercidas pela força bruta podem passar a ter um caráter mais espiritual, caracterizando a história da civilização ocidental, que “poderia ser escrita em termos de crescimento do ego, na medida em que o subordinado sublima, isto é, interioriza as ordens do senhor, que o precedeu em autodisciplina” (Idem, p.110).

Assim, os/as professores/as podem ter recebido e aceitado nas suas aulas de educação física escolar um conhecimento estagnado nas relações de dominação, que persistiram na Educação Física por longos anos em que a Dança não encontrou espaço.

No caso da dança na escola, habituar-se à ideia de dança como prática disciplinadora do corpo não trouxe êxito ao ensino, mesmo que a dança apresentasse formas de dominação do corpo. Por exemplo, o balé clássico – cujos movimentos são disciplinados e refletem o gesto nobre da monarquia da época em que surgiu –, não encontrou espaço na escola por ser um estilo muito complexo e voltado para espetáculos. O balé clássico, por sua construção histórica, assumidamente carrega consigo o rigor da técnica e da disciplina dos/as bailarinos/as, e esta é considerada fundamental para a eficiência daquela. Segundo Bourcier (2001, p. 221), “a dinâmica do balé torna-se [...] de uma mecânica quase tão precisa quanto à de um relógio: uma coreografia acadêmica é como uma cerimônia de corte, com suas funções, submetida a uma marcação imposta.”

A dança é uma arte que permite a expressão dos sentimentos, reflexões e emoções por meio do gesto; como toda arte, ela quer comunicar, dizer algo, por isso, não se limitava ao movimento disciplinado que a escola exigia.

Opondo-se ao balé clássico, o movimento que originou a dança moderna teve como ponto fundamental a liberdade de expressão, defendida por Isadora Duncan, Martha Graham, Rudolf Laban, entre outros. Essa ideologia vai além da liberdade dos movimentos corporais, buscando também alertar para os problemas sociais vividos pelas populações da época. Assim, além de prezar pelo desvínculo às dominações do corpo, essa dança permite expressar pelo fazer artístico, as dificuldades e necessidades da população<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Como balé clássico não tratava de temas do presente a dança moderna sentiu a necessidade de emergir temáticas do cotidiano como ação revolucionária e de protesto,

Rudolf Laban (1978 -1990) estudou os movimentos corporais e deu ênfase à dança educativa. Embora o pensamento da heterogeneidade dos corpos – “todos podem dançar” – apresentado por ele seja muito adequado para o ensino na escola, no Brasil, a técnica de Laban foi mais disseminada em ambientes não-escolares: na escola, prevaleceu o ensino do desporto. A preferência para o desporto está relacionada ao fato de a dança possibilitar uma aproximação com o sensível e o estético, dimensões não muito bem-vindas em uma esfera que privilegiava a razão.

A pouca convivência dos/as acadêmicos/as com a Dança, como foi citada pelos/as entrevistados/as, acaba refletindo na sua formação cultural e na falta de dança na escola, o que dificulta a aceitação do tema nas aulas de educação física, tanto por parte dos/as professores/as como dos/as alunos/as. Como relata Brasileiro (2001, p.75), “se recorrermos à literatura existente, vamos observar que um dos fortes argumentos para a inexistência do conteúdo *Dança*, nas aulas de Educação Física, está ligado a questões estruturais, de conhecimento e de aceitação por parte dos alunos, especialmente os do sexo masculino.”

Um professor relata que “geralmente os meninos não querem participar, ficam mais acanhados e [têm] dificuldade de se soltar. E então, conforme eles vão fazendo uma ou outra atividade, [...] começam a se soltar. Daí eles participam também, mas geralmente é a minoria que participa, a maioria tem receio e [segue] aquele rótulo: ‘eu não vou participar que é coisa de menina’, e as meninas participam..” (Julio)

Também, o relato de outra professora, confirma a aversão à dança, pelos alunos do sexo masculino: “Qualquer outro tipo de esporte eles tentam fazer, mas com a dança ainda tem aquele mito na cabeça de que é coisa de mulher, não é de homem. Os adolescentes pensam assim.” (Carolina)

O fato de a dança ser referenciada como “coisa de mulher”, principalmente no meio sociocultural em que estamos inseridos, dificulta a sua inclusão na escola, onde temos que a rejeição da dança pelos meninos relaciona-se com a construção histórica da cultura masculina voltada para a

instrumentalização técnica de movimento que corresponde ao movimento objetivo/racional da sociedade, conforme a imagem corrente dos padrões de rendimento masculino e, com isso, tem excluído da vivência de movimentos masculinos a expressividade corporal, a disponibilidade à emoção, ao afeto, à percepção rítmica, diametralmente opostas à manifestação do corpo disciplinado (Foucault, 1988), dominado e reificado da modernidade industrial. (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 131-132)

---

todavia isto não quer dizer que é condição potencial da arte, pois, ela não tem obrigação de denúncia embora também possa fazê-la.

Embora esse pensamento seja habitual em nossa sociedade, que ainda separa as atividades de acordo com o sexo, esperava-se que em Itajaí, onde foi realizada a pesquisa, houvesse maior aceitação da dança pelos meninos, pois, nessa cidade, há muitos grupos de dança que contam com a participação de homens – inclusive alguns formados exclusivamente por eles – e que apresentam em vários locais da cidade, até mesmo na escola. Porém a falta de formação pedagógica dos/as professores/as de dança para lidar com o gênero pode tê-los levado à busca de várias justificativas como as apresentadas.

A falta de identificação com a dança pelas pessoas do sexo A falta de identificação com a dança pelas pessoas do sexo masculino está também relacionada à carência dessa atividade nas aulas de educação física escolar, pois, quando a classe era dividida de acordo com o sexo, somente as meninas vivenciavam esse conteúdo e, no momento em que as turmas se tornaram mistas, prevaleceu a prática do esporte. Historicamente, houve diferenciação entre os sexos na Educação Física. Cabia à mulher o aprendizado das danças, pelo fato de serem consideradas mais “sensíveis” do que os homens, assim como a prática da Ginástica Rítmica e do Voleibol, por solicitarem movimentos mais delicados e de pouco contato corporal. Para os homens, prevaleceu as lutas e os esportes que exigiam mais vigor e movimentos violentos, não existindo espaço para desenvolver a sensibilidade (SOUSA, 1997).

No estado de Santa Catarina, atualmente, observa-se menor participação dos homens na Dança. Podemos encontrá-los, com maior frequência, em grupos de dança folclórica, porém em pequena quantidade, bem como em outras danças mais aceitas pelos homens, como a dança de rua e a dança de salão. Essas danças contribuem de maneira positiva para a inclusão do homem na dança; porém, percebe-se que essa participação torna-se mais efetiva porque o papel masculino é diferenciado do feminino, como no caso da dança de salão e das folclóricas, nas quais o homem conduz a mulher, ou ainda na dança de rua, cujos movimentos dependem de vigor e maior força muscular.

Os estereótipos de gênero estão presentes na escola e em ambientes não-institucionalizados, nos quais, em muitos casos, a Dança é reconhecida como cultura corporal feminina e, posteriormente, esse entendimento é transferido para a Universidade. Apesar de a disciplina ser hoje oferecida também para homens – o que significa um avanço da Dança no contexto universitário, uma vez que, há vinte anos, a disciplina de Dança nem mesmo era oferecida aos alunos do sexo masculino no curso superior de educação física da maioria das universidades –, o preconceito continua existindo, o que dificulta o aprendizado tanto na escola como na universidade.

Sobre esse preconceito existente no meio educacional, Soares e outras (1998, p. 27) relatam que

A E.F. [Educação Física], tradicionalmente, encontrou (e isto ocorre vivamente 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 sexos justifica a (não) participação/vivência de um ou outro sexo em vivências de movimento que lhes proporcionariam 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 sexo e/ou de gênero.

Atualmente, a disciplina não apresente separação por gênero na universidade, pode-se observar que ambos os sexos apresentam dificuldades motoras, de sensibilização e também de perceber a importância da Dança na grade curricular dos cursos de Educação Física. Eventualmente, as acadêmicas demonstram mais facilidade na execução dos movimentos.

Nesse sentido, podemos observar que o contato com a dança ao longo da vida das pessoas tem sido superficial – ou inexistente – para promover o gosto por ela e até mesmo reconhecer a sua relevância, pois da dança negligenciada pode surgir a falta de interesse de meninos e meninas por ela na escola. Assim, podemos repetir juntamente com Saraiva-Kunz (2003, p.349) a pergunta trivial cuja resposta inspiraria a compreensão de muitas questões: “quem gosta do que não conhece?”.

Dos/as oitenta e dois jovens – 46 meninas e 36 meninos – que responderam ao questionário, cinquenta gostam de dançar – 36 meninas e 14 meninos. Vinte e nove –nove meninas e vinte meninos – responderam que não e três não responderam.

Com base nessa estimativa, percebe-se que, em geral, os/as jovens gostam de dançar e que, entre os que não se identificam com a dança, a maioria é do sexo masculino.

Semelhantemente, na fala dos/as professores/as, identifica-se que também a maioria das crianças tem gosto pela dança, principalmente as meninas, como confirma o professor: “*As crianças adoram dançar, a maioria, exceto os rapazes, por não terem tido iniciação desde pequeninhos, não terem tido oportunidade de dançar. Por isso, chega uma certa idade, não querem mas saber da dança.*” (Júlio)

Para a maioria das meninas, basta observar uma dança na TV que já a reproduzem, porém os meninos não encontram essa facilidade, pois existe o preconceito que relaciona a dança ao gênero feminino. A falta de gosto pela dança assinalada por alguns/as alunos/as refere-se às questões discutidas anteriormente neste texto e também está relacionada às oportunidades de vivenciar a dança, como ilustra a fala da professora: “[...] *a falta de contato pode fazer eles não gostarem. Eles têm medo de passar por ridículo, não dançar dentro do ritmo e os outros rirem.*” (Julia)

A aquisição de novos conhecimentos se amplia à medida que a pessoa se torna mais flexível e disponível para novas experiências e apresenta um enfrentamento ao desconhecido. As experiências em dança

produzem o “gosto” ou “não”, a vontade ou não de ampliar essas experiências e estabelecer uma relação de proximidade com essa arte. Assim, será necessário desenvolver na escola experiências positivas para que o/a aluno/a torne-se disponível para aumentar a sua rede de conhecimentos.

Apesar de não estar efetivamente presente na escola, a dança é muito encontrada nos meios de comunicação, levando crianças e jovens a se identificarem mais com o que assistem na TV e nos filmes do que com o que vivenciam na escola, se for o caso. É o que confirmam todos/as os/as professores/as entrevistados/as: as crianças gostam de dançar as *danças da mídia*, pois são as que elas mais vivenciam, devido ao fácil acesso, principalmente à TV. Também relacionam o gosto pela dança com o gosto musical, acreditam que a dança acompanha a música que está fazendo sucesso no momento.

O professor comenta que música “[...] está na televisão, na mídia, está no dia-a-dia [das crianças]. Elas ouvem estas músicas, são os cantores da modinha”. (Jorge) O professor acredita que “a dança está relacionada diretamente com a música que [os alunos] escutam – se você colocar bossa nova, nenhum deles vai se interessar – porque é a mídia, a cultura deles, o que eles escutam em casa, escutam no rádio: se identificam com os amigos, os pais.” (Julio)

A dança tem marcado forte presença nos meios de comunicação, aparecendo principalmente em filmes, clipes, novelas e programas de televisão. Na história do cinema, encontramos a dança presente em filmes de várias épocas e estilos, e, com o surgimento dos videocliques, ela foi ainda mais difundida. De certa forma, a mídia tem contribuído muito para a divulgação da dança e, em determinados momentos, até como incentivadora, levando pessoas a buscarem sua prática porque a assistiram na TV ou no cinema.

Segundo Lomardo (2005), um dos fatores positivos relacionados à dança vinculada à TV é o fato de ampliar o número de pessoas dançando e que se expressam corporalmente. Contudo, muitas danças são produtos da indústria cultural, criadas para atender às necessidades do mercado e do consumo, não apresentando comprometimento artístico ou educacional, e estando mais direcionadas para a lucratividade. Adorno e Horkheimer (1985) assinalam que o cinema e o rádio não necessitam apresentar-se como arte, configurando-se tal qual um negócio, pois “eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositadamente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos.” (p.114)

Assim, diversas danças são produzidas com a finalidade de servirem como produtos e não de apresentarem compromisso nem com o papel da arte, nem com a cultura popular. Também carregam consigo concepções negativas sobre questões como gênero, etnia e sexualidade:

podemos citar, como exemplo, as danças com forte apelo sexual para atrair o público masculino como a “dança do créu”<sup>37</sup>.

Assistindo aos programas na TV ou aos *shows*, a criança e o/a jovem inconscientemente podem internalizar os movimentos e os significados que as danças trazem consigo, e passam a reproduzir não somente a linguagem corporal, mas também o modo de se vestir e todos os conceitos que tais danças representam. Como ilustra o relato da professora: “*elas gostam de dançar o que está na mídia, o que está na mídia elas transportam para dentro da escola: agora é o tal do ‘rebolation’, vira e mexe elas estão rebolando aí na escola, pelo pátio.*” (Carolina)

As críticas de Adorno e Horkheimer (1985) à reprodução realizada pela indústria cultural esclarecem que essa leva as pessoas a perderem o contato com a originalidade e as submetem à massificação, criando figuras identitárias. Nesse sentido, o/a jovem se identifica com o/a artista e passa a adequar-se a essa figura, ficando mais próxima dela, da figura do “outro”. Constrói, com isso, a sua identidade a partir do outro.

Em sua pesquisa sobre indústria cultural e educação infantil, Gomes (2005) aponta para o fato de as crianças e os/as jovens dedicarem à TV o mesmo tempo que utilizam frequentando a escola. Por isso, no Brasil, várias iniciativas foram tomadas com o intuito de contribuir para uma programação de qualidade direcionada a esse público, tais como os programas educativos realizados pelas TVs Cultura e Futura.

Mesmo com a existência desses programas voltados para as crianças e os/as jovens, ainda encontramos muitos outros, feitos para adultos, principalmente os de auditório, que são veiculados no horário próprio para o público infantil, com grande quantidade de atrações que apresentam músicas e danças de cunho erótico, como, por exemplo, os programas de auditório que recebem grupos musicais das *paradas do momento*. Os meios de comunicação são, assim, apontados como grandes responsáveis na formação cultural dos/as jovens e das crianças e na construção da sua imagem.

Se oferecermos na escola não somente a dança que imite as danças da mídia, a criança ou o/a jovem terá, por exemplo, a possibilidade de vivenciar um repertório de movimentos bem mais amplo e adequado à sua faixa etária. Ao trazer as danças que estão na mídia, o/a professor/a tem a possibilidade de discutir, ampliar e reelaborar o repertório de movimentos conhecido pelos/as alunos. Embora o caminho de copiar o que está na TV seja o mais fácil, provavelmente as crianças e os/as jovens poderão realizar com mais prazer os movimentos que sejam significantes para elas/es, ou que estejam mais voltados para o seu mundo. Assim, é importante que as pessoas sejam instigadas a despertar a sua imaginação para dançar.

---

<sup>37</sup> Música gravada por MC Créu em 2007.

Os/as professores/as entrevistados/as afirmam que, para ampliar a rede de conhecimentos em dança, é necessária maior vivência prática, e que a falta dela prejudica o aprendizado na Universidade, o que provoca insegurança, e, assim, acaba proporcionando ao aluno/a da escola um ensino deficitário, conforme diz o professor: “[O ensino da dança na Universidade] *foi muito ‘passando por cima’, muita teoria e pouca prática, faltou muito embasamento para a gente dar um bom ensinamento para as crianças. Foi pouco tempo, a dança tem muitos movimentos.*” (Júlio)

O/a professor/a que ministrará dança deve estar preparado/a para uma ação pedagógica efetiva que se preocupe com a formação das crianças e dos/as jovens, buscando uma metodologia que compreenda uma dança criativa, original, tanto voltada para a imaginação, quanto para o universo dos alunos/as e para o mundo de fantasia em que eles se encontram.

Ao ensinar sem ter um conhecimento para tal, o/a professor/a pode proporcionar aos alunos uma experiência negativa, que possivelmente influenciará no seu entendimento sobre a Dança no futuro, e, ao invés de despertar o gosto, poderá causar aversão a ela. A possibilidade de vivenciar a dança proporcionará ao/à professor/a maior capacidade e segurança ao ensinar os conteúdos, além de despertar a sensibilidade do seu próprio corpo.

## 5 ESPORTIVIZAÇÃO DA DANÇA E DANÇA NA ESCOLA

Ao considerar que na escola, nas aulas de educação física, o professor tem a oportunidade de ensinar a dança e realizar reflexões sobre o seu contexto, esta pesquisa também propõe discutir se o pensamento competitivo, que permeia entre os/as bailarinos dos grupos de dança existentes em Itajaí, pode se transferir para as crianças e jovens na escola. Visando conhecer este universo, foram realizadas as seguintes perguntas para os/as professores/as: Os/as alunos/as percebem a dança como competição? A dança pode ser competitiva? Por quê? Para os alunos foi perguntado se eles gostariam de participar de festivais.

Antes de discutir o tema apresenta-se um breve relato da história da dança de Santa Catarina e de Itajaí a fim de, compreender as respostas obtidas na perspectiva do contexto da dança no Estado e Município.

### 5.1 A Dança em Santa Catarina

Os primeiros habitantes do estado de Santa Catarina foram os povos indígenas, e provavelmente, a dança indígena tenha sido a primeira manifestação da dança no estado. Os primeiros imigrantes foram os açorianos, portugueses e paulistas que chegaram no século XVI seguido dos Alemães, Italianos, Poloneses e outros a partir de 1828.

Algumas danças folclóricas que vieram com os imigrantes sofreram influências dos negros na época da escravidão, como por exemplo, a *dança do vilão* em São Francisco do Sul, praia do litoral norte do estado. Muitas danças folclóricas foram preservadas e outras foram trazidas da Europa e incorporadas a cultura catarinense após a colonização, para atender o mercado turístico<sup>38</sup>, e não apresentam identificação com a cultura da população onde é praticada.

As primeiras manifestações de dança cênica no estado foram na linguagem de dança clássica. Em 1945, é criada a Escola de Ballet do Teatro Carlos Gomes na cidade de Blumenau (Vale do Itajaí /SC) e em 1950, a russa Albertina Saikowska de Ganzo (1919-1999) cria a primeira escola de dança clássica na cidade de Florianópolis (capital do estado). Em 1972 chega à capital Bila D'Ávila Manganelli Coimbra,

---

<sup>38</sup> Por exemplo, a tarantela de origem no Sul da Itália, em Nápoles, realizada no município de Urussanga/SC, que foi introduzida para atrair o turismo local, mas os imigrantes vieram da região do Vêneto, onde não havia esta dança.

nascida em 1934 no Rio de Janeiro, formada na Escola do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, que passa a se dedicar ao ensino da dança clássica (XAVIER, 2008).

As primeiras aulas de dança moderna e jazz chegaram a Santa Catarina no fim da década de 1970 com a inauguração de novos espaços de dança. A paulista Jussara Maria Terrats (professora e bailarina) inovou ao abrir o “Studio de Dança” em 1977, na cidade de Florianópolis, que ensinava técnicas de dança moderna e jazz. No mesmo ano, também em Florianópolis, Martha Mansinho abre o “Centro de Danças” que proporcionou a vinda de referências nacionais na área. A partir dos anos 80 emergiram diversos grupos formados e coordenados por alunos provenientes destas escolas (MEYER, 2008).

Em Joinville (Norte do Estado/SC) foi fundada a Escola Municipal de Ballet por Carlos Tafour que, juntamente com Albertina Ferraz Tuma (ex-diretora da mesma organização) idealiza o Festival de Dança de Joinville. O Festival de Dança teve sua primeira edição em julho de 1983, no auditório da Sociedade Harmonia Lyra, e já contou com a participação de 40 grupos de dança. As apresentações eram de clássico, moderno, jazz e folclore e foram realizadas em cinco dias.

Com o passar dos anos o festival foi crescendo em números e apresentando novas propostas, atualmente é citado no Guinness Book como o maior festival de dança do mundo. Hoje, abriga profissionais e amadores da dança de todo Brasil, sendo composto por mostra competitiva, mostra contemporânea, festival *meia ponta* (para crianças de 8 a 14 anos), encontro das ruas, mostra paralela, cursos e oficinas, noites especiais e seminário de dança. Muitos grupos de dança catarinenses sofreram influência do Festival de Dança Joinville, pois tinham a oportunidade de participar de aulas ministradas por professores/as de expressão nacional, assistir a espetáculos e apresentações de outros grupos, além de ganharem prestígio com as premiações.

Outro marco importante para dança catarinense foi a criação da escola de Teatro Bolshoi Brasil, em Joinville que foi inaugurada em 15 de março de 2000, e teve como fundadores o diretor do Teatro Bolshoi Vladimir Vasiliev, e o prefeito de Joinville em gestão, Luiz Henrique da Silveira. A escola utiliza o método Vaganova, criado no século XX pela bailarina russa Agrippina Vaganova, tem 220 alunos e 92% deles recebem bolsa para estudar<sup>39</sup>.

Com o passar dos anos novas linguagens de dança foram surgindo no cenário catarinense e hoje prevalece, nas academias de dança e nas apresentações em festivais, o balé clássico, a dança contemporânea, danças de salão, a dança de rua e o *jazz*.

No município de Itajaí a dança esteve relacionada inicialmente a colonização da região. Os primeiros imigrantes foram os açorianos,

---

<sup>39</sup><http://www.escolabolshoi.com.br/bolshoi/Portugueses/detInstitucional.php?codinstitucional=&codcategoria-institucional=1>

europeus e africanos, permanecendo a dança açoriana como cultura na cidade.

A história da dança cênica em Itajaí<sup>40</sup> teve início no final dos anos 70. Têm como referência os nomes de Jesus de Ubiratã<sup>41</sup>, bailarino e professor de dança, o paulista Amarildo Cassiano da Silva, bailarino e coreógrafo e a itajaiense Rosimeri da Rosa Rocha (Mery Rosa), bailarina, professora e coreógrafa. Ubiratã ensinava ballet clássico e jazz na Sociedade Guarani<sup>42</sup> e as turmas eram formadas por crianças e jovens da sociedade de Itajaí e região. Mery Rosa e Amarildo Cassiano deram continuidade ao trabalho de Jesus de Ubiratã após sua mudança para outra cidade e em meados dos anos oitenta, Amarildo Cassiano e Mery Rosa faziam apresentações em Itajaí e outros locais do Estado/SC.

Amarildo Cassiano decidiu seguir a carreira artística e ingressou no Ballet Stagium, de São Paulo/SP. Atualmente, desde 2004 é professor de Dança Contemporânea da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil, Joinville/SC, e retorna a Itajaí para participar de festivais de dança como professor de oficinas e jurado, além de realizar espetáculos.

Com 19 anos, Mery Rosa mudou para Curitiba/PR para aprofundar seus estudos em dança, lá estudou na escola do Teatro Guairá e atuou como bailarina, professora e coordenadora artística do Dan'Jô Ballet além de participar de outros grupos de dança. Regressando para Itajaí decidiu seguir a carreira de coreógrafa e professora de dança. Mery Rosa foi responsável pela fundação da primeira escola de dança de Itajaí em 1990, a academia Mery Rosa, onde lecionava ballet clássico e jazz. Em 1991, foi pioneira ao criar o Festival de Dança Mery Rosa, que conta com a participação de grupos de dança de todo o estado de Santa Catarina e alguns grupos de outros estados. O festival possui uma mostra não competitiva e uma competitiva, que são divididas em diversas categorias e gêneros de dança. Em 1996 formou o Grupo de Dança Mery Rosa que recebeu diversas premiações em festivais realizados em Santa Catarina e no Brasil. Além do Festival de dança em Itajaí, Mery Rosa realiza o Blumenau em Dança e Mostra Contemporânea de Dança de Itajaí, que se concentra na circulação de companhias de vários estados do Brasil. Muitos profissionais/professores/as da dança em Itajaí iniciaram a sua formação com Mery Rosa.

Outros dois nomes que merecem destaque são; José Leones (Boy), bailarino e professor de dança e Amarildo Oliveira Braga

---

<sup>40</sup>Não foram encontrados registros históricos sobre a dança em Itajaí, as informações foram obtidas por Mery Rosa (professora de dança, coreógrafa e bailarina) e Amarildo Cassiano da Silva (professor de dança, coreógrafo e bailarino). Pode haver manifestações de dança anterior a estas datas, porém cabe uma pesquisa específica aprofundada para averiguar as fontes e os fatos.

<sup>41</sup>As informações sobre Jesus de Ubiratã foram fornecidas por Mery Rosa, a qual não soube informar qual a origem dele e sua formação em dança.

<sup>42</sup>Em 1897 foi fundada a Sociedade Carnavalesca que desenvolvia trabalhos somente nos festejos do Momo, e em 21 de abril de 1906 passou a denominar Sociedade Guarani.

(Thurbo Braga), professor de dança e coreógrafo, ambos naturais de Porto Velho/ RO, que trouxeram o dança de rua para a cidade de Itajaí. Em meados dos anos 1990, Boy Leones foi o primeiro a lecionar dança de rua em cursos e oficinas em Itajaí na Academia Mery Rosa, e muitos profissionais da região iniciaram a formação em dança nas suas aulas e cursos. Atualmente desenvolve trabalhos de dança em Balneário Camboriú (SC).

Em 1997, Thurbo Braga cria o grupo Millenium, e três anos depois abre sua academia. O grupo é especializado em dança de rua, participa de diversos festivais competitivos e recebe muitas premiações, além de, desenvolver projetos em parceria com instituições que dão suporte a crianças carentes.

Entre os muitos grupos que movimentam o cenário da dança em Itajaí, surgiu o Tríade Cia. de Dança de Rua, fundado em 1999, inicialmente era formado somente por homens, e atualmente também conta com a participação de mulheres. O grupo também participa de festivais competitivos de dança e seu coreógrafo atua como professor do contraturno ministrando aulas de dança de rua para algumas escolas da rede municipal de ensino. Com o passar dos anos outros grupos de dança foram surgindo na cidade, sendo a maioria deles de iniciativa privada.

Analisando a construção histórica da dança da Santa Catarina, pode-se constatar que a partir dos anos 80 a dança também começou assumir também um caráter competitivo que se intensificou com o passar dos anos. Em Itajaí, a competição surgiu a partir dos anos 90, com a criação do Festival de Dança Mery Rosa, que pretendia preparar os bailarinos para o Festival de Dança de Joinville e também oportunizar a participação para àqueles grupos que não eram selecionados para o Festival de Joinville. A realização do festival impulsionou a dança no Município, proporcionando espaço/palco para apresentações e recebendo professores/as e grupos de outras cidades e estados, que realizam troca de conhecimento com os grupos locais.

Ainda que, as academias em Itajaí trabalhem com outros gêneros de dança, atualmente há uma forte tendência para dança Jazz e Dança de Rua e, praticamente todos os grupos participam de festivais com enfoque competitivos, onde são realizadas classificações e premiações por melhor nota.

Existem muitos festivais competitivos realizados em Santa Catarina, até o momento são encontrados dezessete<sup>43</sup> nos quais, geralmente os gêneros avaliados nas competições são: Ballet Clássico, Dança Contemporânea, Jazz, Dança de Rua, Danças Populares e Sapateado. Embora estas danças não sejam classificadas como danças desportivas, assumem um caráter competitivo à medida que são

---

<sup>43</sup>Dentre os festivais competitivos em Santa Catarina, podemos citar:: Festival Nacional e Mostra de Dança de Jaraguá do Sul; Festival de Dança de Rio do Sul; Blumenau em Dança; Festival de Dança Adriana Alcântara; Festival de Dança de Chapecó; Festival de Dança de Salete; e Festival de Dança de Biguaçu.



submetidas a vários critérios de avaliação estabelecidos pelos festivais, chegando a uma premiação.

## 5.2 Esportivização da Dança

A dança é uma arte que aos poucos está se aproximando do esporte, sendo frequentemente entendida como tal. O sentido aqui abordado do termo esportivização está relacionado ao movimento de adaptação de práticas corporais provenientes de ambiente não competitivo e que originalmente não são consideradas modalidades esportivas, para as regras do esporte de rendimento, despojando-as de seus significados originais<sup>44</sup>.

Assim, a dança sofre esse processo à medida que estabelece regras para a competição e define categorias e comparações de acordo com o desempenho dos/as bailarinos/as ou do grupo. Para que a competição de dança aconteça são estabelecidos critérios objetivos que possam ser mensurados e quantificados, e assim os aspectos subjetivos não podem ser considerados na avaliação. A tendência para o rendimento está presente em várias esferas da sociedade, como aponta Vaz (2001, p.93).

A preocupação com o rendimento traduzido em números, obedecendo à lógica do progresso quantificável, aparece em nossas diversas manifestações sobre fenômenos que, tecnicizados, parecem perder sua qualidade intrínseca, seu conteúdo interno, degradados em números. Situação que, acrescente-se, é bastante comum na linguagem e no pensamento economicista, tornado a lógica do dia a dia.

Embora a dança esteja acompanhando essa tendência para a quantificação, visando atender às exigências das competições, os aspectos referentes à expressão e à criação artística dificilmente poderão ser mensurados, como se observa na fala da professora ao ser questionada sobre se a dança pode ser competitiva: *“Eu acho que sim, tanto é que nós temos em Joinville o Festival de Dança. [...] mas eu, ‘lá no fundinho’, [preferiria] a dança sem competição, porque [assim] parece que ela fica mais ... mais bonita, passa mais brilho sem aquela coisa de competição, [podemos ver] mais espetáculo do que a competição em si. A competição, eu já fui a Joinville assistir; eu [achei]*

---

<sup>44</sup> Tais práticas foram criadas visando objetivos que não estavam relacionados à competição, como, por exemplo, as danças de salão, que surgiram como uma forma de divertimento e socialização entre as pessoas.

*todas [as danças] bonitas, não achei defeito nelas, e acabou que foi julgado, tem que ganhar um, e daí assim ficou... Eu achei triste só uma ganhar, [...] todas elas tem algo diferente, [...] cada uma tem um brilho diferente.”* (Carolina)

A opção pelo vencedor será pautada em características como melhor desempenho, sincronia entre bailarinos/as e domínio da técnica específica, e não na totalidade da obra. Por isso, o ensino da dança com o propósito de competir é direcionado para treinos, repetições exaustivas e aperfeiçoamento das habilidades, “sem a correspondente possibilidade de manejo desses elementos na criação artística, na releitura apropriativa de natureza subjetiva ou particular” (PELLEGRIN, 2007, p.53), e o resultado fica condicionado à imagem de perfeição corporal.

Assim, para atender as exigências da competição há uma valorização da corporeidade como técnica e virtuosismo, que toma conta da cena e passa a ser o objetivo principal dos/as bailarinos/as e dos profissionais da área, e o trabalho de criação artística acaba sendo secundário. Muitas vezes, a coreografia tem que ser alterada a fim de contemplar as exigências e tendências do festival; assim, a competição pode comprometer a proposta artística, pois o objetivo passa a ser “vencer o oponente”, para além de realizar uma produção artística. Isso é o que expressa um professor: “[...] na competição não [há] expressão você copia a expressão dos outros, em cima de paradigmas competitivos: [o padrão a ser seguido] não é o paradigma da pessoa [que cria e/ou interpreta] e sim [o modelo usado em] uma coreografia para competir. [Então,] o objetivo da competição compromete a expressão. Se você dança e faz uma proposta de arte, ela não se torna competitiva e sim uma expressão, uma forma de linguagem [...] Na competição, eu tenho sempre que vencer meu oponente, que está do outro lado e não está na arte, [na] expressão corporal.” (Gustavo).

A competição pode limitar o potencial de uma coreografia ou do bailarino/a, e na busca pelo resultado necessita o/a intérprete necessita “[...] ter todas as suas ações perfeitamente previsíveis, calculáveis; ele se irrita com mudanças inesperadas, que podem levá-lo ao que não está previsto. O perfeccionismo despersonaliza o dançarino de competição e a tendência é não ter estilo.” (SARAIVA-KUNZ, 2003, p190)

Com foco na vitória, alguns/as coreógrafos/as sentem-se mais seguros em realizar um trabalho coreográfico voltado para os modelos veiculados na mídia e que já fazem parte do repertório do público, que, atuando como uma receita artística, é aceito com facilidade, pois nos identificamos mais com o que reconhecemos. É comum encontrarmos, em festivais, coreografias com “a música do momento” e os gestos que vemos na TV, assim como a semelhança com trabalhos de dança consagrados. Os processos de padronização são eficientes, e são aceitos sem resistência, por atenderem às necessidades dos consumidores.

A essência dos espetáculos é previsível e só varia na aparência sendo que o espectador percebe antecipadamente seu desenvolvimento. A obra, que era veículo da idéia, foi liquidada em detrimento do detalhe técnico e do desempenho, e “a atrofia da imaginação e da

espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos. Os próprios produtos [...] paralisam as capacidades em virtude da sua própria constituição objetiva.” (ADORNO e HOKHEIMER, 1985, p. 119)

Na indústria cultural, a imitação torna-se algo absoluto, e a obra medíocre sempre se ateu à semelhança com outras obras. À medida que a dança configura-se como consumo, “começa a reproduzir movimentos corporais e a separar-se de sua essência, criando nos espectadores sensações que permanecem superficiais e logo esquecidas por uma nova criação da indústria cultural.” (SARAIVA et al, 2007, p.115) Proveniente de países industriais liberais, o projeto da indústria cultural teve origem nas leis universais do capital; sendo assim, as produções devem seguir em consonância com as tendências do mercado, o que limita o potencial artístico.

Assim, as limitações que são exigidas num festival competitivo como, por exemplo, o tempo limitado da coreografia, a impossibilidade de utilizar alguns materiais cênicos e o pouco tempo para troca de cenários, provoca limitações também na criação das coreografias que devem se adequar a essa situação. A produção em série de diversas coreografias visando à participação em festivais exige um grande potencial criativo dos coreógrafos/as, geralmente a eles/as cabe a tarefa também de ensinar, tomar conta de assuntos burocráticos e criar figurinos e cenários. No entanto, a necessidade de criação em série acaba comprometendo a profundidade da produção artística, e de seis em seis meses o/a professor/a deve criar e ensaiar diversas coreografias, além disso, quando o trabalho está mais maduro deve abandoná-lo para iniciar outro.

Para Adorno e Hokheimer (1985, p.144), “a técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social”. A produção em série está vigorando em diversas áreas profissionais, inclusive na Dança, e quando a pessoa não se adapta a essa situação, tem sua capacidade questionada e é punida com uma impotência econômica. Assim, “o mecanismo da oferta e da procura continua atuando na superestrutura como mecanismo de controle em favor dos dominantes” (Ibidem, p.125). Passa a dominar quem domina o capital, que decide o que é pertinente.

Dessa forma, os festivais competitivos vão se proliferando e, sob a máscara da premiação e do prestígio, o capital arrecadado por meio de inscrições e patrocínios pode ser garantido. Em contrapartida, muitos grupos de dança procuram se adaptar ao que aparentemente lhes trará um retorno e garantirá a sua permanência no mercado, como, por exemplo, a participação em competições.

A adaptação também passa pelo movimento que procura se adequar ao moldes da competição, no entanto, Saraiva-Kunz (2003) enfatiza que não podemos atribuir somente à dança desportiva a responsabilidade pelo estabelecimento de uma matriz de expressão no qual o movimento é controlado, mas também às representações estéticas produzidas pela mídia.

Porém a mídia não influencia somente no que se refere ao movimento da dança, gosto musical e figurinos, mas também na construção da dança com enfoque na competitividade, pois muitos filmes sobre dança apresentam no seu roteiro a competição. Um exemplo é o filme *Vem Dançar* (2006), em que o professor procura implantar a dança de salão na escola e só consegue atrair os/as alunos/as quando propõe a eles/as que participem de uma competição. A competição em dança nos filmes também se apresenta como fórmula de sucesso desse tipo de obra.

Essa visão da dança como desporto-competição, enraizada na cidade de Itajaí, poderia inibir a inclusão da Dança nas aulas de educação física como cultura corporal, com enfoque no desenvolvimento da criatividade e da busca por novos movimentos, que possibilitem e transformem os/as alunos/as em seres críticos e autônomos.

O desporto-competição, que fomenta o perfeccionismo e a sobrepujança, precisa garantir a estabilidade das formas e estruturas básicas e, por esse motivo, falta a quem faz dança de competição exatamente aquilo que move a quem faz dança artística: este ou esta vive da busca constante de uma descoberta, da novidade, das trocas de ritmo, do inesperado. (SARAIVA-KUNZ, 2003, p.190)

Assim, pensar a dança como competição é reduzir o potencial criativo que ela traz consigo para realizar a repetição exaustiva de movimentos que, muitas vezes, estão além das possibilidades de alunos e alunas e são pré-estabelecidos pelo/a coreógrafo/a e/ou professor/a.

Geralmente as danças voltadas para competição apresentam bastante sincronia entre bailarinos/as e padronização dos movimentos. Para haver sincronismo e perfeição na execução dos movimentos, é necessário o aprimoramento da técnica que se dá por meio de ensaios e repetições, visando o rendimento e fugindo das propostas pedagógicas da escola. Visando o bom resultado, busca-se o rendimento ou eficácia das ações motoras, semelhante ao que ocorre no trabalho, pois “trata-se de um sistema que reprime necessidades outras que não as da produção. Suas decantadas funções de compensação, socialização e integração servem à adaptação do indivíduo ao sistema.” (SARAIVA 2005, p.83)

Ao utilizar a dança como competição, o estilo pessoal tem que ser descartado, e há necessidade de se estabelecer critérios e comparações que permitam a avaliação. Em consequência disso, promove-se a aprendizagem de formas técnicas em detrimento da sensação do movimento e da consciência corporal, além de criarem-se padrões de expressão em detrimento do estilo próprio/original (SARAIVA-KUNZ, 2003).

Embora existam aspectos negativos com relação à competição em dança, este é um processo que ocorre no estado de Santa Catarina, e que vem a cada ano se intensificando. Isso influencia muitas pessoas, que

passam a entender que a Dança também pode ser competitiva, como foi evidenciado no discurso da maioria dos/as professores/as entrevistados, como veremos a seguir.

### 5.3 A competição em dança: publicidade e interesses

Visando averiguar de que forma os/as professores/as percebem a Dança voltada para a competição, foi perguntado se a dança pode ser competitiva. **Três** professores/as responderam que a dança não pode ser competitiva, e **dez** consideram que pode haver competição. Desses dez, quatro enfatizaram que deve existir competição em dança, mas não no ambiente escolar. Os/as professores/as cuja resposta foi positiva entendem que a competição desperta o interesse pela dança, contribui para a publicidade e incentiva o aprendizado em dança.

Ao concordar com a dança no enfoque da competição, um professor explica que “se for um grupo de dança profissional, [no qual]eles ganham dinheiro para dançar, então deveria ser competitiva, porque envolve dinheiro, patrocínio” (Tadeu); e outro professor diz: “Acho que, fora da escola, a competição é bastante válida, porque atrai a publicidade e interesse pela dança.” (Julio)

A fala desses professores indica que, para eles, a vitória em campeonatos é a forma mais eficiente de se obter patrocínio e incentivo para a manutenção do grupo. De certa forma, a afirmativa é verdadeira, se considerarmos que grande parte dos recursos destinados à cultura estão atrelados a leis de incentivo fiscal, que são vinculadas às empresas. Os recursos destinados aos projetos culturais disponibilizados pelas leis de incentivo à cultura são deduções que as empresas fazem do seu imposto de renda, portanto, a aplicação dessas leis nada mais é que a utilização do dinheiro público para custear o marketing das empresas. Geralmente os patrocínios são destinados a projetos de visibilidade que tem grande apelo comercial, pois as leis permitem que o setor privado defina onde os recursos serão aplicados. Nessa lógica, as companhias de dança que ainda não se destacaram dificilmente encontram apoio dessas empresas (OLIVEIRA, 2008).

Em Santa Catarina, são poucas as iniciativas governamentais que proporcionam eventos de caráter não-competitivo para o/a bailarino/a se apresentar, e o maior festival patrocinado pelo Governo do Estado de Santa Catarina, o Festival de Dança de Joinville, privilegia a competição.

Segundo Oliveira (2008), o Festival de Dança de Joinville passou por três períodos marcantes: o primeiro foi na sua implantação, quando assumiu o caráter da “arte pela arte”, que, mesmo havendo competição, privilegiava o aperfeiçoamento dos/as profissionais da dança e a formação de plateia, o que influenciou a criação de outros festivais. Posterior a essa fase, o Festival foi em busca de grandes números, para tornar Joinville a “capital da dança”, apresentando uma tendência para

atitudes mais mercadológicas, assumindo, assim, um caráter meramente competitivo. A terceira fase se caracteriza pelo resgate da lógica cultural, buscando um equilíbrio entre a lógica artística e mercantil. O festival é realizado por um instituto sem fins lucrativos e conta com um conselho artístico na sua composição, o que possibilitou “se transformar em um fórum capaz de discutir, propor soluções, melhorar o nível de ensino e oferecer novos parâmetros para grupos, companhias e profissionais da área.” (Idem, p.113)

Hoje, o Festival de Dança de Joinville estimula a competição em dança, pois se apresenta na mídia como competitivo e enaltece os grupos campeões. Ser campeão desse festival proporciona o prestígio e a divulgação dos grupos na mídia, refletindo na valorização profissional e, conseqüentemente, no aumento do número de alunos/as nas escolas e academias de dança cujos grupos foram premiados. Dessa forma, esse festival influencia também a cultura da Dança em Santa Catarina, em especial nas regiões mais próximas de onde ele ocorre, como é o caso de Itajaí. A cultura da competição está instalada entre os grupos de dança locais, pois eles preparam seus trabalhos visando à participação nesse festival e influenciando a forma de conceber a Dança.

Geralmente os grupos participantes dos festivais são amadores e ainda pagam as suas inscrições, ou seja, quem tenta produzir arte paga para dançar. Mesmo que, nos festivais, aconteça uma mostra não-competitiva, paralela à competição, os grupos dão preferência para a competição porque os campeões são divulgados nos meios de comunicação, e assim conseguem mais facilmente o patrocínio. Mais do que a proposta coreográfica da obra, é levada em consideração a classificação que ela recebeu. Assim, muitos grupos são atraídos para os festivais competitivos visando à projeção.

Na cena catarinense, esse panorama se intensifica à medida que encontros de dança são extintos – por exemplo, o Encontro de Dança da UFSC e do SESC<sup>45</sup>, que eram realizados em Florianópolis – e não se ofereçam outras oportunidades de caráter não-competitivo para os grupos amadores e também profissionais. O espaço para as apresentações fica restrito às iniciativas privadas – academias e escolas de dança –, que em geral visam lucro.

Em Santa Catarina, não existem companhias de dança oficiais, e as companhias independentes estão em crescente profissionalização, esforçando-se para permanecer e aprofundar as suas pesquisas. Há maior concentração de companhias na capital, mas já se percebe o amadurecimento da dança em outras cidades. Apesar do crescimento das companhias, o apoio público é incipiente, tanto no incentivo quanto na quantidade de recursos destinados para a área. Em Florianópolis e Itajaí, assim como no resto do estado, o financiamento de projetos ocorre

---

<sup>45</sup> A realização desses encontros de dança iniciou no fim dos anos oitenta, e permaneceram cerca de quinze anos.

majoritariamente por meio do mecenato de incentivo à cultura<sup>46</sup>, já em Blumenau e em Joinville o município disponibiliza repasse direto de verba e também possui fundos de apoio à cultura (XAVIER, 2008).

O pouco investimento em cultura é discutido em todo país, como aponta Xavier (2008, p.150)

A confusão entre política cultural e o principal mecanismo adotado para estimular a cultura -Lei de Renúncia Fiscal- atrasa discussões básicas, como por exemplo, ampliação do acesso à cultura. Nesse contexto -onde reina a burocracia, habitam as escolhas por interesse, e as regras do jogo se alteram aleatoriamente por meio da publicação de infinitos decretos, -os profissionais da dança lançam mão de seu grande trunfo: a criatividade e capacidade de sobrevivência. Não é à toa que criam estratégias para contrapor a situação de descaso e instabilidade na qual se encontram.

Atualmente, o Ministério da Cultura tem desenvolvido novos projetos para incentivar a produção cultural, como, por exemplo, o Edital Rumos da Dança e o Prêmio Funarte de Dança Klauss Vianna. Em Santa Catarina, foram criados o Edital Elisabete Anderle de Estímulo à Cultura e o Edital dos Pontos de Cultura – uma parceria entre o Governo Federal e o Governo do Estado, destinada às instituições da sociedade civil responsáveis por ações de caráter cultural, sem fins lucrativos. Embora tenha ocorrido um aumento de incentivos à produção cultural, percebe-se ainda a necessidade de ampliação do apoio, principalmente no âmbito municipal, no qual os grupos com menos estrutura têm maior chance de participação.

O alto custo dos espetáculos e a dificuldade de serem aprovados em leis de incentivo ou de captar os recursos levam os grupos iniciantes a participarem de festivais, que ainda é a forma menos dispendiosa de obter prestígio e reconhecimento. Algumas companhias de dança iniciaram sua trajetória em festivais competitivos, assim como muitos bailarinos/as profissionais.

Os/as professores/as entrevistados/as entendem que, ao participar de festivais competitivos, os/as alunos/as se *“sentem motivados a ganhar, e esse ato de competir motiva[-os] e traz necessidade de melhorar”* (Kátia). Além disso, desenvolve o interesse das pessoas que assistem, como diz a professora: *“[Há]o interesse dos alunos, que a gente pode despertar, e eles começam a gostar [da Dança]. Às vezes eles dizem que não gostam, mas nem [a] conhecem. Então, de repente, se [levá-los a uma] competição ou assistir uma apresentação boa, [ou] trazer um pessoal conhecido, [...] cria curiosidade neles, aí já começam [a gostar]. A competição pode despertar o conhecimento.”* (Samanta)

---

<sup>46</sup>-Sistema em que o governo destina parte de sua arrecadação de impostos para subsidiar projetos sendo que, o beneficiado deve captar os recursos com os contribuintes.

Segundo Bracht (1992), a competição pode ser considerada um elemento motivador para a participação nos jogos esportivos, entretanto “existe a necessidade [...] de determinar, embora seja difícil fazê-lo, os limites entre a desejabilidade e a indesejabilidade da competição, ou ainda o ‘tipo’ de competição.” (Ibidem, p.110) A competição é desejável quando há companheirismo entre os competidores, e indesejável quando “os competidores percebem seus oponentes como rivais que precisam ser vencidos a todo custo e, mais indesejável ainda, quando os transformam em inimigos que devem ser odiados.” (Idem) Fiamoncini (2003, p.34), em uma análise da competição em dança, também afirma que “na competição deixa-se de lado a coletividade quanto a objetivos comuns, e deixa-se de ajudar e lutar um pelo outro, mas um contra o outro, manifestando, deste modo, a negação do outro.”

No caso da Dança, não há necessidade de confronto direto com o oponente, como em jogos esportivos, porque o resultado não é medido pela marcação de pontos, mas sim pela apresentação da produção artística. Por exemplo, no futebol, o/a jogador/a deve objetivar o gol, e as pessoas vão torcer pelo resultado de seu time, pela quantidade de pontos; já na dança, o/a bailarino/a objetiva a qualidade da apresentação e a comunicação com o público, que se interessa em assistir ao espetáculo, e não em saber quem é o vencedor. O elemento motivador pode ser a proposta artística e o reconhecimento do público, e não a competição.

A premiação, que geralmente se traduz em troféus e prestígio, pode ser compreendida como uma forma de recompensa pelo empenho do grupo, o que faz o/a bailarino/a se dedicar cada vez mais para alcançar resultados. A vitória indica uma superioridade com relação a outros grupos, o que pode gerar o aumento da autoestima, sendo também um dos motivos para buscar maior aperfeiçoamento, porém a comparação entre os grupos pode gerar a rivalidade.

Os aspectos positivos observados na competição – como, por exemplo, o reconhecimento do trabalho e a troca de experiências, a qual acontece tanto para o/a espectador/a quanto para o/a artista – podem ser também observados em eventos que não têm o caráter competitivo. Nas apresentações de dança não-competitivas, a relação ocorre diretamente com o público sem a interferência dos jurados, e o reconhecimento se traduz em aplausos, não havendo necessidade de confronto com o outro. Há experiências que apontam como uma apresentação não-competitiva que podem gerar prazer, evidenciar o reconhecimento do público e possibilitar ao/à bailarino/a uma forma nova de ver a Dança (ALVES et al, 2009).

Ao receber os aplausos do público, o/a bailarino/a sente-se retribuído/a pelo esforço despendido ao trabalho que realizou, e a devolutiva do público serve como estímulo para a realização de novos trabalhos. Na competição, o prêmio também exerce essa função, e a falta dele pode gerar frustração e baixa autoestima. O que diferencia a apresentação competitiva da não-competitiva é a concretização (materialização) do reconhecimento na forma de troféu ou dinheiro, que acarreta a valorização de superioridade. Assim, outras formas de



vivenciar a dança, que não sejam a competição, também podem proporcionar o desejo de aperfeiçoar a produção artística, fazendo com que o/a bailarino/a sintase motivado para a sua prática e a busca por conhecimento nessa área.

## 5.4 Esportivização da dança e a dança na escola

Conforme abordado neste texto, a dança vem sofrendo um processo de esportivização, sendo comparada ao esporte de rendimento. Em hipótese, essa forma de compreender a dança pode ser transferida para a escola e ser atribuído a ela um caráter competitivo. A competição pode ser justificada na escola para as crianças e jovens aprenderem a obedecer a regras, ser disciplinada, a conviver com as vitórias e derrotas, adquirir confiança e responsabilidade, etc. Porém, os aspectos negativos também devem ser considerados como, por exemplo, a seleção dos melhores alunos obediência às regras sem questionamento, a rigidez do treinamento, a padronização etc. Desta forma o/a aluno/a se adapta ao que lhe é imposto sem ter a liberdade para criar, experimentar, questionar e entender o que é praticado. Todavia, a dança na escola deve ser entendida como uma prática corporal que permita a liberdade de expressão e criação.

Esse entendimento sobre a dança na escola também foi expresso pelos/as professores/as entrevistados/as, que, mesmo admitindo a possibilidade de haver dança competitiva, consideram que, no ambiente escolar, ela não deve apresentar esta característica. Acreditam que na escola a dança deve ser voltada para as questões do ensino, ficando a competição para as escolas de dança, como diz a professora: *“Pode [haver competição], mas não dentro da área escolar, o objetivo [da dança] dentro da área escolar não é esse. Acho que a dança fora da escola é vista como um esporte, tanto é que nós temos festivais, campeonatos, enfim, eu acho que tem os dois lados da dança, como tem os dois lados do esporte, o esporte escolar e o esporte competitivo, acredito que a dança entre no mesmo ‘ritmo’, só que na escola com um objetivo e fora em relação à competição com outro objetivo.”* (Jussara)

Ao igualar a dança ao esporte, admite-se a esportivização; no entanto, percebe-se uma preocupação dos/as professores/as em não trazer o enfoque competitivo para a escola, o que poderá garantir um ensino diferenciado da maioria das escolas de dança e grupos de dança locais. Mesmo que tratem a dança como utilitária, e o ensino da educação física esteja relacionado à esportivização, há a compreensão da dança como um conteúdo – em alguns casos, como atividades –, que não deve ser tratado visando à esportivização: *“O importante na escola é a dança ser voltada para o pedagógico, a competição não seria [cabível à] escola.”* (Júlia)

Ao fazer uma distinção entre as escolas de dança e a escola formal, os/as professores/as demonstram a possibilidade de oferecer

aos/as alunos/as uma dança que não seja voltada para o rendimento, mas sim para o desenvolvimento “em relação a determinadas competências imprescindíveis na formação de sujeitos livres e emancipados.” (KUNZ, 1994, p.29)

Várias autoras, como foi argumentado, já vêm há tempo defendendo o ensino da dança voltado para a criatividade e educação estética, bem como a necessidade de se desvincular da repetição das danças midiáticas no ambiente escolar. As autoras reforçam a necessidade de buscar propostas que proporcionem ao aluno a participação em processos criativos e que possibilitem o desenvolvimento da autonomia e do ser crítico e transformador da sociedade em que está inserido.

Paulo Freire (1983) apontava a falta de criticidade como uma das grandes características da educação, que realça “cada vez mais em nós posições ingênuas, que nos deixam sempre na periferia de tudo o que tratamos. Pouco ou quase nada, que nos leva a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras.” (Idem, p.95) A Dança também não deve desenvolver na escola somente as repetições de passos, mas sim conteúdos que contribuam para a construção da pessoa crítica.

A ação de criar, recriar, descobrir, debater e construir o conhecimento pode ser mais exaustiva para o educando, porém os resultados são mais efetivos e extraordinários quando se pesquisa em dança, pois não se pode “fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.” (Ibidem, p.96)

Ao se inserir a Dança no contexto educativo, devem-se proporcionar práticas pedagógicas que não sejam elaboradas somente para reprodução de movimentos, mas para o desenvolvimento de processos criativos que contribuam para despertar os sentidos e aguçar a percepção, conforme afirma Saraiva-Kunz (2003). A autora diz ainda que se os processos criativos forem oferecidos na perspectiva dialógica do se-movimentar “proporcionam uma experiência que tanto libera emoções e sentimentos quanto envolve intenção e promove reflexão, que faz emergir intuição e subjectividade, como recursos legítimos na construção do saber.” (Idem, p.371)

Muitas vezes, a intenção de realizar processos criativos é minimizada pela busca de resultados, mesmo em festivais não-competitivos, como apresenta a pesquisa realizada por Assumpção (2004) nas escolas de Curitiba sobre as apresentações em festivais<sup>47</sup>, na qual se identificou que a “preocupação com os resultados interferiu diretamente no envolvimento da criatividade e autonomia dos alunos” (idem, p.107) e que, assim como ocorre nas escolas tradicionais de dança, nas escolas de ensino formal o ensino segue objetivando um resultado, e não o processo. Com isso, o objetivo dos/as professores/as deixa de ser as vivências e experimentações das danças e passa a voltar-se para a dança como um produto espetacular.

---

<sup>47</sup> Festival de Dança da Rede Municipal de Educação (RME) de Curitiba/PR.

Na fala deste professor, percebe-se a sua preocupação em não cobrar o rendimento, quando relata que a dança deve ser “prazerosa, uma forma recreativa. Não é competição, [...] deve se levar para este ponto: que não haja uma cobrança de rendimento. Se tem que aparecer o resultado, se tem que ser perfeição, não pensando nas consequências, aí eu não concordo [com a competição em dança].” (Marcelo) O receio de que haja cobranças excessivas é pertinente e pode também ocorrer em ensaios para apresentações não-competitivas, como constatou Assumpção; todavia, há a possibilidade de realizar esse trabalho de forma prazerosa.

Temos que considerar que a realização da coreografia faz parte do aprendizado artístico, e que muitas vezes os/as alunos/as sentem orgulho em apresentar o resultado do trabalho – ainda mais se puderem participar do seu processo de criação e produção –, pois a apresentação pública tem um significado especial quando eles/as sentem que desempenham um papel valorizado pela sociedade. Strazzacappa (2009, p. 26) lembra-nos outro aspecto importante da apresentação das coreografias: “que a educação estética dos pais se faz nas apresentações dos filhos.” No entanto, a apresentação ou espetáculo não deve ser o objetivo principal, mas sim o resultado de um processo de aprendizagem em que deve haver um comprometimento artístico e prazeroso, e não com propósito de ensaios exaustivos e competição.

Não foi encontrado na literatura pesquisada nenhum artigo ou relato sobre dança e competição na escola, aqui no Brasil; porém, segundo uma professora entrevistada, havia uma competição de dança entre as escolas do município de Itajaí promovida pela Secretaria da Educação<sup>48</sup>. As escolas participavam competindo, e por esse motivo, a professora considera que os/as alunos/as daquela época compreendiam a Dança como competição, e que, em certos momentos, sentiam frustração quando não recebiam premiações, como explica a professora: *“Há muitos anos atrás, aqui em Itajaí, na rede municipal, tínhamos o festival de dança. [...] nós, professores, ensaiávamos uma coreografia e levávamos [para o festival]. Eu levei até 1998. [Em] um desses festivais, eu não estava entre as cinco [coreografias selecionadas]. Saí triste do ginásio, eu e os meus alunos ficamos bem tristes, choramos... Para nós, a dança estava linda [...], tudo perfeito, e nós não ganhamos.”* (Carolina)

A atual coordenadora da Educação Física na Secretaria de Educação informou que não há registros sobre esse festival e que deve haver somente os troféus expostos nas escolas, mas que ela também participou, como professora, coreografando e levando os/as alunos/as.

A professora acredita que um dos motivos para não existir mais esse festival –além de outros, como falta de recursos financeiros e mudanças de governo – foi as desavenças que ocorriam em função dos resultados, e que, se fosse uma mostra não-competitiva, poderia haver

---

<sup>48</sup> Não há registro desse evento na Secretaria de Educação, apenas relato de professores/as que participaram na época.

mais harmonia entre os participantes e talvez o evento ainda estivesse acontecendo. A suspeita da professora tem sentido, quando sabemos que a competição pode gerar desavenças, principalmente quando existem aspectos difíceis de serem avaliados, causando a desunião entre os participantes. Da mesma forma pensa o professor ao dizer: *“a gente faz tudo para evitar este tipo de competição, para evitar brigas, evitar aquela coisa de incentivar a ganhar [...] Quando você incentiva a ganhar, [...] o aluno se torna uma pessoa muito competitiva.”* (Jorge)

Aparentemente, os/as professores/as daquela época tinham como objetivos prioritários as apresentações e os resultados das competições, e não o ensino do conteúdo *dança* pela sua importância e contribuição ao desenvolvimento das crianças e dos/as jovens. Se houvesse maior interesse pela Dança, o seu ensino na escola teria sido garantido e poderia ter se prolongado até os dias de hoje.

O dado apresentado acima pelas duas professoras caracteriza que houve uma iniciativa da dança esportivizada nas escolas da rede municipal de Itajaí, mas não representa o quadro da atualidade. Dos/as professores/as entrevistados/as, nove afirmaram que os/as alunos/as não percebem a dança como competição, e quatro acreditam que eles/as entendem a dança como competitiva. Na perspectiva dos/as professores/as, segundo suas respostas, os/as alunos/as percebem a dança como aprendizado ou como lazer, como se pode observar nas falas dos/as entrevistados/as: *“Não, [as crianças não percebem a dança como competição]. Na escola em que eu trabalho, elas querem participar, para ter um incremento a mais nas atividades delas, [...] não como competição, mas como divertimento. [Os alunos] adoram ver os colégios dançando e querem participar também”* (Júlio); e *“na educação física, [a dança] não é vista como competitiva, é vista mais como aprendizado pelas crianças: ninguém fica competindo – ‘quem faz melhor’ – com o outro.”* (Jussara)

Os/as professores/as que responderam afirmativamente acreditam que quem participa de grupos de dança a percebe como competição, e que a influência da mídia, da cultura local de competição e do Festival de Joinville possibilita esse entendimento de dança competitiva, conforme os relatos a seguir.

*“Acho que sim, [os/as alunos/as entendem a dança como competitiva] porque teve uma turma aqui que foi para aquele festival de Joinville, [...] uns foram assistir, e outros, dançar. [Os/as alunos/as] entendem a dança como competitiva [...] não por influência da escola, mas dos grupos da cidade ou associações que promovem algum tipo de dança, que dão oportunidade de eles aprenderem.”* (Samanta)

*“Querendo ou não, mesmo nós, professores de educação física, [ensinando] que não deve ter competitividade na dança, mesmo assim, [os alunos] são competitivos, sendo na cidade essa competição tão forte, tão rica, interfere com certeza na dança da escola. Porque [na] mídia, [nos] jornais, [nas] revistas, você não vê a dança como um ato de dançar em si, você vê competição de dança de Joinville, competição de dança de tal cidade, entende? A palavra ‘competição’ às vezes*

*aparece muito, isso acaba influenciando, eles veem aquilo e acham que aquilo tem que ser competitivo.” (Kátia)*

Os/as professores/as observaram que os/as alunos/as que possuem mais contato com a cultura da competição em dança transferem esse pensamento também para a escola, e podem vir a influenciar os/as colegas/as. Para os/as educadores/as, não existe influência da escola, mas a forma de dança experimentada pelos/as alunos em outros ambientes é transferida para as escolas. Assim, mesmo que o/a aluno/a não tenha vivenciado a dança fora da escola, pode ser influenciado pelos/as colegas, principalmente porque não frequentam aulas de dança na escola.

Mesmo que esses/as professores/as tenham expressado a influência da dança-competição no ambiente escolar, esse fato não foi evidenciado junto aos/às alunos/as nesta pesquisa.

Tal como os/as professores/as, a maioria dos/as alunos/as não expressaram um pensamento competitivo sobre a dança. Não lhes foi perguntado diretamente se gostariam de participar de competições em dança para não influenciar suas respostas, pois a intenção da pesquisa era averiguar se o pensamento sobre dança-competição surgiria nas suas respostas. Assim, foi-lhes perguntado se gostariam de participar de festivais: **quarenta e sete** responderam que não, porque não gostam de participar de festivais, possuem outros interesses ou sentem vergonha; **trinta e dois/duas** alunos/as disseram sim, porque gostam de dançar e participar; apenas **duas** alunas expressaram que gostam de competir; e **três** não responderam.

Apesar da forte cultura de competição em dança existente na cidade de Itajaí, e das características de esportivização existentes na Educação Física das escolas municipais de Itajaí, esses/as alunos/as ainda não relacionam a dança com a competição. A vontade de participar de festivais está mais relacionada ao gosto pela dança do que com a possibilidade de competir e receber uma premiação, como se percebe nas suas respostas: “*Sim, [gostaria de participar de festivais], porque eu adoro dançar*” (A5. Q1 F); “*Sim, porque é uma forma de conhecer novas pessoas*” (A1. Q1 M); “*Sim, eu já participei de festivais de dança em Florianópolis, eu adoro muito e gostaria muito de participar de festivais.*” (A3. Q4 F)

Da mesma forma, os/as que não têm interesse de participar de festivais, não relacionam as suas respostas com a competição nos festivais, mas afirmam que não gostam de dançar ou sentem vergonha de dançar na frente de outras pessoas, conforme suas falas: “*Não, porque tenho um pouco de vergonha*” (A1. Q2 F); “*Não, porque não gosto de dançar*” (A1.Q4 M); “*Não, sou muito envergonhada; apesar de ter feito apresentações de hip hop – dança de rua – no teatro municipal, na ‘Marejada’<sup>49</sup>, nessa escola, etc.*” (A3. Q3 F)

Nas respostas positivas, assim como nas negativas, com relação à participação em festivais de dança, foi evidenciado que o espírito

---

<sup>49</sup> Festa realizada pela prefeitura do município de Itajaí para comemorar a cultura açoriana.

competitivo existente nos grupos de dança locais não se reflete no ambiente escolar. Esse dado deve ser relacionado mais ao fato de a dança competitiva não ter adentrado efetivamente no ambiente escolar do que por influência de uma formação consistente em dança na escola, pois, como apresentado anteriormente, poucos/as alunos/as participaram de aulas de dança na escola no período regular, pois não foi oferecido o conteúdo.

Os/as alunos não participaram das aulas de dança na escola porque não foi oferecido o conteúdo; poucos/as se manifestaram contra o ensino da dança, afirmando que é uma atividade que permite um resgate social, promoção de saúde, possibilidade de formação, além de relacioná-la a prática de uma atividade prazerosa. Além de uma atividade divertida, que oferece prazer, relacionam a dança ao exercício físico que proporciona saúde e bem estar para quem pratica. Para os/as jovens dançar é movimentar-se no ritmo da música, é uma forma de liberdade que permite a expressão de sentimentos e uma manifestação cultural que possibilita a comunicação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda pesquisa surge de uma inquietação, algo que queremos descobrir, e a investigação tem um sentido, um propósito para existir. A pesquisa foi impulsionada pelo interesse de contribuir para o crescimento da Dança na cidade de Itajaí. Ao presenciar os/as jovens de vários grupos de dança da cidade competindo em festivais, percebi que muitos/as deles/as não compreendem a Dança como uma arte, mas sim como um esporte. Isso me levou a refletir que, por meio do ensino da dança na escola, pode-se contribuir para reverter esse quadro e proporcionar um aprendizado voltado para criação, apreciação e produção da arte da dança sem o intuito de competir. Aqui começou a inquietação que inspirou vários questionamentos. Ao chegar ao fim desta caminhada, muitas indagações foram respondidas, assim como novos inquietamentos surgiram, que poderão no futuro instigar novas pesquisas.

O primeiro passo foi investigar os documentos existentes na Secretaria de Educação da cidade que se referem ao ensino da dança nas aulas de educação física e nas de artes. Nesses livros, constatou-se que a dança deve ser um conteúdo das aulas de educação física e, pelo menos, uma atividade a ser trabalhada nos conteúdos da arte. Assim, segundo os Cadernos, a responsabilidade do ensino da dança nas escolas públicas municipais de Itajaí é do professor de educação física. Embora apresentem pouca consistência no corpo do texto no que se refere à Dança, isso não pode ser considerado uma negligência relativa, exclusivamente, ao ensino da dança na escola, uma vez que os demais conteúdos também foram tratados dessa forma, e a falta de aprofundamento é atribuída a questões estruturais do documento.

Verificou-se que poucos/as professores/as utilizam os livros, pois consideram que eles auxiliam pouco nas aulas, que contêm poucas especificidades e atividades de cada área e que estão desatualizados. Todavia, apesar de terem sido escritos há sete anos, os textos apresentam discussões e reflexões que fazem parte do universo da Educação Física da atualidade.

Dessa forma, a existência desses documentos não garante o ensino da dança nas escolas da rede pública municipal de Itajaí, assim como não o garante a Matriz de Habilidades, que contém os conteúdos e habilidades a serem ensinados durante o ano letivo. Como visto, esse documento se apresenta de forma confusa, quando coloca *habilidades motoras* como sendo *conteúdos*, e, em determinados momentos, aproxima-se de uma abordagem psicomotora; em outros, da abordagem desenvolvimentista; e, por vezes, de uma abordagem crítico-superadora.

Em nenhum momento há referência ao ensino da dança na composição da Matriz de Habilidades, o que caracteriza a falta de compromisso ou de incentivo para que esse ensino se efetive nas escolas. Os/as professores/as seguem a Matriz e incluem a dança em

suas aulas quando é possível; todavia, preferem privilegiar outros conteúdos, por terem que cumprir a solicitação da Matriz e pela dificuldade de ensinar dança em função da formação acadêmica recebida por eles/as.

A composição da Matriz de Habilidades para os níveis de quinta à oitava série aproxima-se de um modelo de esportivização, pois privilegia os esportes e não dá espaço para outras manifestações da cultura de movimento. Também foi constatado que os/as entrevistados/as refletem nas suas aulas uma visão desenvolvimentista e esportivizada, e que a maioria dos/as alunos/as não teve aula de dança na escola.

Se a Matriz de Habilidades não for revisada e o conteúdo *dança* não for incluído na sua composição, o ensino da dança não acontecerá nas escolas públicas da rede municipal de ensino de Itajaí ou ficará na dependência de os/as professores/as acomodá-la dentro da Matriz, quando for possível, ou ainda utilizá-la somente como atividade para desenvolver outro conteúdo. Entende-se que, dessa forma, a Dança somente poderá ser tratada como utilitária, o que caracteriza uma negligência com relação ao seu ensino.

O reconhecimento da importância da Dança foi mais relacionado com o fato de ela ter sido citada como conteúdo nos PCNs e em diversos livros, do que com a necessidade de incluí-la no currículo a fim de proporcionar uma formação voltada para a dimensão estética da aprendizagem da dança.

Os/as professores/as não apresentaram uma visão ampliada em relação à possibilidade de experimentar espaços diferenciados em dança; possivelmente, a falta de experiência, aliada à insuficiência da sua formação acadêmica, dificulta o ensino em espaços alternativos, causando insegurança para desenvolver o conteúdo. Seria interessante que se criassem novos espaços na escola para a prática da dança, a fim de proporcionar maior conforto para os/as alunos/as e professores/as.

A composição dos currículos dos cursos de Educação Física não permite o aprofundamento dos conteúdos da dança durante a formação acadêmica, e os/as professores/as não se consideram preparados para o ensino na escola. É necessário também que se compreenda que a Dança tem um universo amplo e que é inviável tratar de todos os seus conteúdos de forma aprofundada em qualquer curso de formação. Mesmo assim, é necessário ampliar a carga horária das disciplinas de Dança nos cursos de Educação Física, pois, por mais diferenciadas que sejam as propostas surgidas para a dança na escola, provavelmente apresentarão um conteúdo abrangente, necessitando de tempo para serem aprofundadas durante a formação acadêmica.

Embora atualmente haja uma mudança na forma de tratar os conteúdos nos cursos de Educação Física, apresentando uma visão mais pedagógica de ensino, ainda não houve uma mudança significativa nos currículos desse curso em relação ao conteúdo *dança*, permanecendo uma tendência para o privilégio de alguns conteúdos. Essa tendência pode ser modificada à medida que a Dança passe a ser reconhecida como expressão corporal importante na formação das pessoas.



A formação acadêmica poderia ser mais qualificada se os/as acadêmicos/as tivessem vivenciado a dança na escola, pois, aliada essa experiência à apropriação dos conteúdos da disciplina de Dança na universidade, o aprendizado seria mais eficiente.

A vivência em dança não deve se restringir à participação em aulas, mas também à oportunidade de assistir a espetáculos, pois, ao criar o hábito de assisti-los, a pessoa poderá se identificar com a dança e ampliar as suas experiências. Todavia, a escassez de produções artísticas em dança e, principalmente, das que sejam voltadas para o público infantil, não proporciona a aproximação entre a população e essa arte. Assim, fazem-se necessárias iniciativas, também na escola, para incentivar produções artísticas que estejam mais acessíveis à população.

A regra do *aprender fazendo* deve ser considerada, pois o/a professor/a deve vivenciar a dança para desenvolver a sensibilidade e expressão e efetivar o aprendizado, pois é na experiência de dançar que o conhecimento se efetiva, e se amplia a cada nova experiência. Quanto mais oportunidade de vivenciar a dança, maior será o repertório de movimentos e a aquisição de conhecimentos.

A dificuldade em vivenciar a dança ocorre também porque há uma tendência em se privilegiar o *racional*, não havendo espaço para a *sensibilidade*. Dessa forma, deve-se proporcionar, na escola, espaço para as manifestações de dança, nas quais o *movimentar-se*, o *pensar*, o *sentir* e o *emocionar-se* estão interligados, formando uma totalidade. E essas manifestações de dança devem abranger todos os níveis de ensino, da Educação Infantil até a Universidade.

Entende-se que a falta de interesse dos meninos pelas aulas de dança, mencionada pelos/as professores/as, está relacionada à carência de vivência em dança nas escolas e à construção histórica da cultura masculina, que se direciona para o movimento objetivo/racional da sociedade e não dá oportunidade para vivências que envolvem a expressividade e a sensibilidade. A participação dos homens na dança está mais presente nas formas de dança que exigem maior força física, ou nas que o homem tem papel bem diferenciado do da mulher, no qual a sua masculinidade não é questionada. De certa maneira, ainda existe preconceito, que é transferido para a Universidade e prejudica o aprendizado, pois, na maioria das vezes, a dança é reconhecida como cultura corporal feminina, o que dificulta ao acadêmico perceber a importância da Dança na grade curricular. Da mesma forma, esse preconceito pode ser transferido para a escola, sendo essencial ampliar as experiências em dança dos/as professores/as de educação física, para que se tornem mais seguros ao ensinar e capazes de proporcionar experiências positivas para os/as alunos/as e assim despertar neles/as o gosto pela dança.

Outra evidência demonstrada neste trabalho é que Santa Catarina vem sofrendo um processo de esportivização da Dança, que tem como maior influência o Festival de Dança de Joinville, que, embora tenha contribuído de forma positiva para o crescimento de vários grupos de dança, também tem influenciado a cultura de competição em dança em todo o estado, fomentando a existência de diversos outros festivais

competitivos. Essa cultura influenciou a região de Itajaí, que hoje possui muitos grupos de dança que participam de competições, levando esse entendimento sobre a Dança para diversos/as jovens da cidade.

Mesmo tendo afirmado que a dança pode ser competitiva, os/as professores/as consideraram que, na escola, não deve ser tratada dessa forma, o que indica para um ensino diferenciado da maioria das escolas de dança e grupos locais. A dança na escola deve ser comprometida com o fazer artístico, com o desenvolvimento de processos criativos e com o lazer. O ensino não deve ser voltado para o *resultado*, mas sim para o *processo*; assim, deve apresentar um comprometimento com o aprendizado dos conteúdos, e as apresentações devem ser consequência desse aprendizado.

A cultura de competição existente na cidade de Itajaí não influenciou as crianças e os/as jovens que frequentam as escolas públicas municipais, pois relacionam o ato de dançar com o prazer pessoal. Todavia, esse resultado não pode ser atribuído à influência do ensino da dança nas aulas de educação física, pois foi evidenciado que poucos/as alunos/as vivenciaram a dança no ensino regular. Por outro lado, tal resultado aponta para a possibilidade de proporcionar ao/à aluno/a novas experiências, diferenciadas da concepção competitiva: é necessário, portanto, intensificar um ensino de dança na escola que ofereça aos/às alunos/as outras formas de pensar a dança, que não sejam competitivas, a fim de reforçar nas escolas públicas do município de Itajaí o entendimento da dança como arte, lazer, prazer e divertimento, que ainda permanece nesse ambiente.

A grande dificuldade encontrada na pesquisa foi a circularidade que houve entre os temas tratados; porém, essa questão foi importante para perceber que os temas são transversais, e que estão inter-relacionados. Diante dessa dificuldade, percebi que existem vários elos que devem ser conectados, e que nós, pesquisadores/as, vamos tentando aproximá-los, para um dia, (quem sabe?), formarmos uma corrente. Com a circularidade, também percebi que existe diversos pontos de partida para o aprendizado da dança: as vivências pessoais, a formação acadêmica, a vivência na escola ou as ações políticas – que viabilizam espaços adequados e/ou incentivam produções artísticas. Não importa qual seja esse ponto de partida, mas sim onde se vai chegar – ao ensino qualificado da dança, à formação de plateia em dança, à educação estética pela dança – e o que podemos fazer para chegar.

Acredito que o ensino da dança na escola seja um grande ponto de partida, que pode proporcionar ao/à aluno/a a vivência necessária para que ele/a se encante pela dança, e isso vai depender muito da formação e vivências que os/as professores/as que ensinam dança na escola tiveram – o que também pode ser considerado um outro ponto de partida.

## 7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição. In: *HORKHEIMER; ADORNO*. (Os pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 1989.

ADORNO, Theodor.W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

ALVES, Luciana et al. Acadêmicos Bailarinos: uma experiência de extensão universitária. In WOSNIAK, Cristiane et al. *Seminários de dança: o que quer e o que pode (essa) a técnica?* p.147-152. Joinville: Letradágua, 2009.

ASSUMPCÃO, Andréa Cristhina Rufino. *Dança na Escola: O trabalho criador que emerge das contradições na práxis educativa*. Dissertação de Mestrado em Educação . Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005.

BERGERO, Verónica. Alexandra. *Industria cultural e dança: superando cisões e reinventando humanidades na educação física*. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BOSSLE, Fabiano. O planejamento coletivo dos Professores de Educação Física como possibilidade de construção da proposta Político-Pedagógica. In: MOLINA NETO, Vicente et al (org). *Quem aprende ? : Pesquisa e Formação em Educação Física Escolar*. p. 67-92. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

BOURCIER, Paul. *História da dança no ocidente*. 2ª ed. Tradução Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRACH, VALTER. *Educação Física e aprendizagem Social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte / Ensino de quinta a oitava séries*. Brasília: MEC /SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física / Ensino de quinta a oitava séries*. Brasília: MEC /SEF, 1998.

BRASILEIRO, Livia Tenório. O conteúdo da “dança” em aulas de Educação Física: temos o que ensinar? *Pensar a prática*. Goiânia, v.6(1), p 45-58, jul/ jun. 2003

\_\_\_\_\_. *O Conhecimento no Currículo escolar: o conteúdo Dança em aulas de Educação Física na perspectiva crítica*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2001.

\_\_\_\_\_. O ensino da dança na Educação Física: formação e intervenção pedagógica em discussão. *Motriz*, Rio Claro, v.14 n.4, p.519-528, out./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. *Dança - Educação Física (in)tensas relações*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2009.

BRASILEIRO, Livia e MARCASSA, Luciana. Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança. *Pro-Posições*, v. 19, n. 3 (57) 195-207, set./dez. 2008.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: A história que não se conta*. 10ª ed. Campinas, SP:Papirus, 2004.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

DAVID, Nivaldo Antônio Nogueira. A formação de professores para Educação Básica: dilemas atuais para Educação Física. *Revista Bras. Ciências do. Esporte*. Campinas, v. 23, n. 2, p. 119-133, jan. 2002

FERREIRA, Angela. Dança criativa: uma nova perspectiva do ensino e da criação. In: CALAZANS, Julieta et al. *Dança e Educação em movimento*. São Paulo: Cortez, 2003.

FIAMONCINI, Luciana. *Dança na Educação: a busca de elementos na Arte e na Estética*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

FIAMONCINI, Luciana & SARAIVA, Maria do Carmo. Dança na Escola: a criação e a co-educação em pauta. In: KUNZ, Eleonor. *Didática da Educação Física* 1. p. 95-120. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves. *Fragmentos e Memórias da dança em Goiás: Encontros e conquistas*. Disponível em: [www.historalkitnet.com.br](http://www.historalkitnet.com.br). Data de acesso: 14 mar 2010.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOMES, Lisandra Ogg. *Infância, indústria cultural e escola de educação infantil: imagens concatenadas*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005.

HEIDEGGER, Martin. *A questão da técnica. Die Frage nach der Technik*. Trad. Marco Aurélio Werle. São Paulo: Cadernos de Tradução, Departamento de Filosofia USP, n.2, 1997.

HORKHEIMER, Max. *Teoria crítica: uma documentação*; tradução Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1990.

KLEINUBING, Neusa Dendena. *A Dança como espaço-tempo de intersubjetividades: possibilidade da educação física no ensino médio*. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.

\_\_\_\_\_ *Didática da educação física 1*. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

\_\_\_\_\_ *Didática da educação física 2*. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

LABAN, Rudol, Van. *Dança Educativa Moderna*. Trad. Maria da Conceição Parayba Campos. São Paulo: Ícone, 1990.

\_\_\_\_\_ *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber*. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LE BOULCH, Jean. *O desenvolvimento psicomotor - do nascimento até 6 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982

LOMARDO, Andrea Francklin. *A influência da mídia televisiva e de sua música no significado da dança: manifestação de valores e comportamentos em crianças*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Motricidade. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2005.

MARQUES, Isabel. Dançando na escola. *Motriz*. Rio Claro, v 3, n 1, p.20-28, Jun, 1997

\_\_\_\_\_ *O Ensino da dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 1999.

MEYER, Sandra. Novos tempos para a dança em Florianópolis nos anos 1970: a contribuição de Bila Coimbra e Renée Wells. In: PERERA, Roberto et all. *Seminários de dança: história em movimento: biografias e registros em dança*. p.103-116. Caxias do Sul: Lorigraf, 2008.

MINELLO, Daniela. *A dança e as práticas educativas: uma experiência corporal reflexiva na formação de professores*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2006.

MORANDI, Carla. O descompasso da Dança e da Educação Física. In: STRAZZACAPPA, Márcia. e \_\_\_\_\_ *Entre a arte e a docência: A formação do artista da dança*. p.95-112 . 2ªed. Campinas: Papirus, 2009.

OLIVEIRA, Juliana Cristina. *Recursos de poder e a transformação da lógica do campo: um estudo sobre o Festival de Dança de Joinville*. Dissertação de Mestrado em Administração. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

OLIVEIRA, Maria Marly. *Como fazer uma pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

PELLEGRIN, Ana de. *Filosofia, Estética e Educação: A dança como construção social e prática educativa*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Campinas, SP, 2007.

PEREIRA, Carlos Augusto Santana. *A dança no currículo da universidade moderna: apontamentos de um percurso histórico*. Anais do X Congresso Nacional de História do Esporte, Lazer, Educação Física e Dança e II Congresso Latino americano de História de La Educacion Física. 31 de Maio a 03 de Junho de 2006. UFPR – Curitiba.

SANTIN, Silvino. O corpo simplesmente corpo. *Movimento*, Porto Alegre, v 7, n 15. p 57-74, jan/abr, 2001.

SARAIVA-KUNZ, Maria do Carmo. *Dança e Gênero na Escola: formas de ser e viver medidas pela Educação Estética*. Tese de Doutorado em Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa, 2003.

SARAIVA, Maria do Carmo et al. Vivências em dança .Compreendendo as relações entre dança, lazer e formação. FALCÃO, José Luiz Ciqueira; SARAIVA, Maria do Carmo (orgs.) *Esporte e lazer na cidade: práticas corporais re-significativas*.v1. p.141-170. Florianópolis: Lagoa Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. Dança e seus elementos constituintes: uma experiência contemporânea. In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (orgs.) *Práticas Corporais*. v3. p.115-133. Florianópolis: Nauemblu Ciência e Arte, 2005.

SARAIVA, Maria do Carmo. *Co-Educação Física e Esportes: quando a diferença é mito*. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

\_\_\_\_\_. Elementos para uma concepção de ensino de dança na escola: a perspectiva da educação estética. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, 2009, v.30, n.3, p.157-171.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Departamento de Ensino Fundamental. *Projeto Educativo: diretrizes básicas para o ensino fundamental da Rede Municipal*. Itajaí: PMI/SED, 2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Departamento de Ensino Fundamental. *Caderno Metodológico de Educação Física*. Itajaí: PMI/SED, 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Departamento de Ensino Fundamental. *Caderno Metodológico de Arte-educação*. Itajaí: PMI/SED, 2003.

SOARES, Andresa. et al. *Improvisação e Dança: conteúdos para dança na educação física*. Florianópolis: Imprensa Universitária, 1998.

SOARES, Carmen Lúcia. *Educação Física: Raízes Europeias e Brasil*. 4ªed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOUSA, Eustáquia Salvadora. História do Ensino da Educação Física em Belo Horizonte: um estudo de gênero. In: \_\_\_\_\_ e VAGO, Tarcísio Mauro.(orgs). *Trilha e Partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais*. p.117-123. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Cultura Ltda, 1997.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na Educação: discutindo questões polêmicas. In: \_\_\_\_\_. e MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência: A formação do artista da dança*. p.15-28 . 2ªed. Campinas: Papyrus, 2009.

\_\_\_\_\_. Compartilhando um outro olhar sobre o ensino de dança. In: FALCAO, José Luiz Ciqueira; SARAIVA, Maria do Carmo (orgs.) *Esporte e lazer na cidade: práticas corporais re-significativas*. v1. p.141-170. Florianópolis: Lagoa Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. Dançando na chuva...E no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli (org) *O ensino das artes: Construindo caminhos*. p. 39-78. Campinas/SP: Papyrus, 2001.

TANI, Go, . *Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. 4ªed. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, 2002.

VAZ, Alexandre Fernandez. Técnica, Esporte, Rendimento. *Movimento*. Porto Alegre, v. 7. p.87-99. 2001.

XAVIER, Jussara. Tempos, espaços e movimentos da dança em Santa Catarina. In: PEREIRA, Roberto et all. *Seminários de dança: história em movimento: biografias e registros em dança*. p.147-156. Caxias do Sul: Lorigraf, 2008.

Sites consultados

Festival de Dança de Jonville. Disponível em <<http://www.festivaldedanca.com.br>>. Data de acesso: 10, out, 2009.

Escola Bolshoi. Disponível em <[http://www.escolabolshoi.com.br/bolshoi/Portugues/detInstitucional.php?codinstitucional=1&codcategoria\\_institucional=1](http://www.escolabolshoi.com.br/bolshoi/Portugues/detInstitucional.php?codinstitucional=1&codcategoria_institucional=1)> Data de acesso: 10, out, 2009.

## **APÊNDICE A – Roteiro de entrevista para os/as professores/as**

### ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS/AS PROFESSORES/AS

1. Qual sua formação acadêmica?
2. Qual sua formação em dança?
3. Você teve disciplina de dança na Universidade? (caso seja graduado/a)
4. Você utiliza o conteúdo de dança nas aulas de Educação Física?
5. Por que?
6. Com que frequência? (Se a resposta 4 for positiva)
7. Encontra dificuldades quando ministra o conteúdo da dança? (Se a resposta 4 for positiva) Quais?
8. Em qual disciplina escolar a dança deve ser ensinada?
9. Havendo dança na escola em horário extraclasse você acha necessário desenvolver este conteúdo no período das aulas?
10. Por que ?
11. As crianças gostam de dançar?
12. Qual estilo de dança elas gostam?
13. Por que?
14. O que é dança para você?





## APÊNDICE C – Transcrição das entrevistas

### TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

3) Você teve disciplina de dança na Universidade? (caso seja graduado/a). A sua formação foi suficiente?

Respostas	Significados mais expressivos	Divisão por unidades significativas
<p><i>AIP1.M: Tive uma disciplina de 30 horas, era artes, que trabalhava algumas temáticas de dança, dança folclórica, folclore propriamente dito, tinha alguma parte com dança. A formação não foi suficiente, acho que ela poderia ter ido mais além, apesar que a professora era muito boa, mas tem muita coisa de ritmo, compasso, você pega depois, a gente pega em curso de formação, mas não dentro do curso. O que limita a formação é a formação tecnicista competitiva da própria Universidade, a faculdade tinha um enfoque tecnicista e não progressista que as atuais faculdades têm, então a dança era em segundo plano.</i></p>	<p>Teve uma disciplina de 30 horas.</p> <p>O professor entrevistado não considera a sua formação suficiente para o ensino da dança, e isso atribui ao fato de o ensino na Universidade ter sido tecnicista, voltado para competição, que não valorizava a dança.</p> <p>Devido ao pouco tempo, os conteúdos não foram aprofundados, havendo necessidade de buscar outros cursos após a sua formação acadêmica.</p>	<p>-Teve dança na disciplina de Artes 1/1</p> <p>-A formação não foi suficiente 1/13</p> <p>- Faltou aprofundamento dos conteúdos 1/13</p> <p>-O ensino foi tecnicista, voltado para competição 1/1</p> <p>-Há necessidade de cursos de aperfeiçoamento 1/3</p> <p>-Pouco tempo dedicado ao conteúdo dança 1/8</p>

Respostas	Significados mais expressivos	Divisão por unidades significativas
<p><i>AIP2.M: Ginástica rítmica, e, dentro da ginástica rítmica, tinha vários estilos de dança. Não chegou a um semestre de dança, mais voltada para dança folclórica, indígena, tem aquele rebate dos índios porque tem várias reservas do Mato Grosso do Sul que estão sendo extintos.</i></p> <p><i>Nenhuma disciplina na graduação é completa, você tem que buscar mais. Eles só dão o básico, a introdução do assunto – como em natação, voleibol –, eles só dão o essencial, mas nunca completa a formação. Em qualquer disciplina que você vai aprender na faculdade, quando chega em sala de aula é totalmente diferente do que você aprendeu, tem que buscar fora para os conteúdos melhorarem.</i></p>	<p>Ginástica rítmica, e dentro da ginástica rítmica, tinha vários estilos de dança, mais voltada para dança folclórica e indígena.</p> <p>Sua formação não foi suficiente, pois considera que, em nenhuma disciplina, a formação é completa. A formação é superficial, assim, há necessidade de buscar aperfeiçoamento fora da Universidade, além de ter que adaptar os conteúdos à realidade escolar.</p>	<p>-Teve dança na disciplina de rítmica 1/2</p> <p>-A formação não foi suficiente 2/13</p> <p>-Falta aprofundamento dos conteúdos 2/13</p> <p>-Há necessidade de cursos de aperfeiçoamento 2/3</p> <p>-Nenhuma disciplina da graduação é completa 1/1</p> <p>-Os conteúdos devem ser adaptados à realidade escolar 1/1</p>
<p><i>A2P3.M: Tive disciplina de Dança, mas foi só uma pincelada. Dança, por não ser muito visada na escola... Então a parte prática ficou bem deficiente, pois não teve muita participação nas aulas, foi um semestre. Foi muito passando por cima, muito teórica, pouca prática, faltou muito embasamento para a gente dar um bom ensinamento para as crianças, foi pouco tempo. A dança tem muitos movimentos, as coreografias são diferentes, acho que deveria dar mais ênfase para dança, teria que ser, pelo menos, um ano. É difícil em pouco tempo se adaptar às danças, porque têm uma abrangência muito grande.</i></p>	<p>Teve disciplina de Dança por um semestre.</p> <p>O professor considera que a formação foi muito teórica e superficial, e que os conteúdos da dança são muitos extensos e abrangentes para o pouco tempo que é destinado a eles na Universidade.</p> <p>Acha que o conteúdo não é aprofundado porque não é valorizado na escola.</p>	<p>-Teve disciplina de dança 1/10</p> <p>-A formação não foi suficiente 3/13</p> <p>-Faltou aprofundamento dos conteúdos 3/13</p> <p>-Pouco tempo dedicado ao conteúdo dança 2/8</p> <p>-Faltou vivência prática 1/2</p>

Respostas	Significados mais expressivos	Divisão por unidades significativas
<p>A3.P4.M: <i>Tive – maxixe, estas danças folclóricas, para ser mais exato.</i></p> <p><i>O ensino foi de qualidade, para dar um começo na área de educação física sim, mas teria que partir para um aperfeiçoamento. Se eu quisesse trabalhar com dança, eu teria que ter partido para fazer cursos mais específicos, mas não era a minha área. Na Universidade, faltou tempo para aprofundamento.</i></p>	<p>Teve – maxixe, estas danças folclóricas.</p> <p>O professor considera que o ensino foi de qualidade e proporcionou um conhecimento básico para futuramente buscar aperfeiçoamento. A falta de tempo interferiu no aperfeiçoamento.</p>	<p>-Teve disciplina de dança 2/10</p> <p>-A formação não foi suficiente 4/13</p> <p>-Falta aprofundamento dos conteúdos 4/13</p> <p>-Pouco tempo dedicado ao conteúdo <i>dança</i> 3/8</p>
<p>A3.p5.M: <i>Tive disciplina de Dança: uma parte era folclórica, dança contemporânea, tinha bastante teoria, história da dança, folclore brasileiro, mundial, danças típicas alemãs, italianas.</i></p> <p><i>A formação na academia não é suficiente para eu estar repassando para os meus alunos, é só o básico, e a gente fica muito na teoria. Como a Dança é uma disciplina mais prática, a gente não teve muito a prática, mais a teoria. Faltou tempo porque foi um semestre, coisas bem rápidas, bem simples – folclore , o básico do básico. Foi pouco conteúdo, aprendemos mais a cultura açoriana, da nossa região, então dança moderna, forró, a gente quase não teve.</i></p>	<p>Teve disciplina de Dança, uma parte era folclórica, dança contemporânea.</p> <p>O professor acredita que a formação não foi suficiente, porque a disciplina foi muito teórica, havendo pouca vivência prática, assim como os conteúdos foram ensinados superficialmente, devido à falta de tempo.</p>	<p>-Teve disciplina de dança 3/10</p> <p>-A formação não foi suficiente 5/13</p> <p>-Faltou aprofundamento dos conteúdos 5/13</p> <p>-Pouco tempo dedicado ao conteúdo <i>dança</i> 4/8</p> <p>-Faltou vivência prática 2/2</p>

Respostas	Significados mais expressivos	Divisão por unidades significativas
<p><i>A4.P6.F: Na Universidade, eu tive a disciplina de dança com a Ester, foi ótimo.</i></p> <p><i>Esse tempo que nós tivemos na FURB, suficiente não foi, mas foi muito bom, porque quando nós caímos na escola, foi, assim, uma base para a gente na escola, porque tinha festival de dança antigamente, então a gente trabalhava as tarantelas da Ester, a gente trabalhava as danças alemãs açorianas. Foi uma base muito boa, que contribuiu bastante na formação, e também, aqui dentro da escola, com essa base, tu já tens uma noção, tu já sabes os passos, roda, as posições. Não só linha reta, roda, mas trabalhar de tudo um pouquinho. Contribuiu bastante, mas necessitava de mais horas de dança na faculdade, um semestre foi pouco.</i></p>	<p>Teve a disciplina de dança.</p> <p>Sua formação não foi suficiente, porém contribuiu para o ensino da dança nas suas aulas. A professora considera que deveria haver mais tempo para o aprofundamento dos conteúdos.</p>	<p>-Teve disciplina de dança 4/10</p> <p>-A formação não foi suficiente 6/13</p> <p>-A formação auxiliou nas suas aulas 1/2</p> <p>-Faltou aprofundamento dos conteúdos 6/13</p> <p>-Pouco tempo dedicado ao conteúdo dança 5/8</p>
<p><i>A5.P7.F: Tive rítmica, dança folclórica... Acho que tem duas ou três disciplinas envolvidas com dança na Universidade.</i></p> <p><i>O ensino foi básico, necessitando ter uma formação fora da faculdade, porque, se ficamos restrito à formação acadêmica, não ficamos seguros para trabalhar a dança de forma mais complexa. Acredito que quem vivenciou mais a dança tem condições de ensinar melhor.</i></p>	<p>Teve rítmica, dança folclórica. Acha que teve duas ou três disciplinas.</p> <p>A professora considera que faltou aprofundamento e aponta para a importância de haver uma vivência prévia em dança e a necessidade de cursos de capacitação.</p>	<p>-Teve disciplina de dança 5/10</p> <p>-A formação não foi suficiente 7/13</p> <p>-Faltou aprofundamento dos conteúdos 7/13</p> <p>-Deve haver conhecimento prévio de dança 1/2</p> <p>-Há necessidade de cursos de aperfeiçoamento 3/3</p>
<p><i>A6.P8.F: Tive ginástica rítmica e ginástica artística, e, na ginástica rítmica, estava inserida a dança. Mas eu não estou preparada para dar aulas de dança, foi muito</i></p>	<p>Dança na disciplina de rítmica.</p> <p>A professora considera que o</p>	<p>-Teve dança na disciplina de rítmica 2/2</p> <p>-A formação não foi</p>

Respostas	Significados mais expressivos	Divisão por unidades significativas
<p><i>básico, a gente só pega em relação aos ritmos. Agora você tem que fazer um curso por fora, eu não me sinto preparada. A grande maioria dos meus colegas que trabalham com dança, ou porque dançavam na adolescência e aproveitaram e fizeram faculdade de educação física, sendo que muito poucos que eu conheço que saíram da faculdade, não sabiam nada, e hoje dão aula de dança.</i></p>	<p>ensino não foi suficiente e não se sente preparada para ensinar dança. Ela acredita que poucas pessoas que não praticavam dança antes de ingressar na universidade conseguem ensinar dança na escola. Acha também que o/a professor/a deve buscar aperfeiçoamento fora da Universidade.</p>	<p>suficiente 8/13</p> <p>-Faltou aprofundamento dos conteúdos 8/13</p> <p>-Pouco tempo dedicado ao conteúdo <i>dança</i> 6/8</p> <p>-Deve haver conhecimento prévio de dança 1/2</p>
<p><i>A6.P9.F: Tive disciplina de Dança, que aparecia no currículo do curso. Foi durante um semestre e, devido à falta de tempo, não foi muito aprofundado. Porém, apesar disso, eu consegui trabalhar o conteúdo na escola.</i></p>	<p>Teve disciplina de dança.</p> <p>Faltou aprofundamento devido ao pouco tempo, porém conseguiu desenvolver o conteúdo na escola.</p>	<p>-Teve disciplina de dança 6/10</p> <p>-A formação não foi suficiente 9/13</p> <p>-Faltou aprofundamento dos conteúdos 9/13</p> <p>-A formação auxiliou nas suas aulas 2/2</p> <p>-Pouco tempo dedicado ao conteúdo <i>dança</i> 7/8</p>
<p><i>A6.P10.F: Tive.</i></p> <p><i>A parte da dança até foi legal, mas foi introduzido só dança de salão; não foi introduzido jazz, a gente teve mas não aprofundou, deveria ser mais aprofundada. Foram dois semestres: um a gente dançou, e o outro foi um festival de dança com todos os tipos de dança de salão, não dava tempo, eu e as meninas que tinham noção de rítmica que fazíamos, porque quem não tinha noção de ritmo ficava boiando.</i></p>	<p>Dois semestres de Dança.</p> <p>Apesar de ter tido dois semestres de Dança, a professora acredita que os conteúdos não foram abrangentes, porque foi direcionado somente para um estilo de dança. Afirma também que somente os/as alunos/as que tinham conhecimento prévio em dança é que conseguiam acompanhar a disciplina.</p>	<p>-Teve disciplina de dança 7/10</p> <p>-A formação não foi suficiente 10/13</p> <p>-Faltou aprofundamento dos conteúdos 10/13</p> <p>-Deve haver conhecimento prévio de dança 2/2</p> <p>-Faltou abrangência dos conteúdos 1/2</p>

Respostas	Significados mais expressivos	Divisão por unidades significativas
<p>A6.P11.M: <i>Sim.</i></p> <p><i>Eu acho que foi suficiente, porque a estrutura curricular de toda graduação não habilita o profissional para atuar numa área, mas sim para dar uma visão sobre o contexto da Dança, não tem como aprender.</i></p>	<p>Sim, um semestre.</p> <p>O professor entende que a estrutura curricular não possibilita uma formação completa e proporciona somente uma visão sobre o contexto da dança.</p>	<p>-Teve disciplina de dança 8/10</p> <p>-A formação não foi suficiente 11/13</p> <p>-Faltou aprofundamento dos conteúdos 11/13</p> <p>-A estrutura curricular não possibilita a formação 1/1</p>
<p>A7.P12.M: <i>Tivemos, na graduação, a Dança com a professora Ester, na FURB, a cadeira era Dança mesmo. Foi pouco para passar para eles, se eu for querer aplicar isso eu [...] não vou ter condições, poderia ser mais aprofundado.</i></p>	<p>Tive, na graduação, a disciplina Dança.</p> <p>O ensino deveria ser mais aprofundado. O professor não se sente apto para ensinar dança na escola</p>	<p>-Teve disciplina de dança 9/10</p> <p>-A formação não foi suficiente 12/13</p> <p>-Faltou aprofundamento dos conteúdos 12/13</p>
<p>A8.P13.F: <i>Sim, focada para dança de salão. A formação não foi suficiente para trabalhar dança, tivemos só dança de salão, bem rápido, não foi de maneira pedagógica para passar para os alunos. Um semestre foi pouco e a matéria de dança é muito ampla.</i></p>	<p>Teve dança.</p> <p>A formação e o tempo não foram suficientes; também faltaram aprofundamento e abrangência de conteúdo.</p>	<p>-Teve disciplina de dança 10/10</p> <p>-A formação não foi suficiente 13/13</p> <p>-Faltou aprofundamento dos conteúdos 13/13</p> <p>-Faltou abrangência dos conteúdos 2/2</p> <p>-Pouco tempo dedicado ao conteúdo <i>dança</i> 8/8</p>

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)



[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)