

O CONTEÚDO DE DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NAS SÉRIES INICIAIS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PASSO DE TORRES/SC

Hiandra Goulart Da Boit
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
Hiandraboit@hotmail.com

Francine Costa de Bom
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
Costafrancine@hotmail.com

RESUMO

Esse estudo tem como objetivo compreender de que maneira os professores de Educação Física dos anos iniciais do ensino Fundamental, da rede municipal de Passo de Torres/SC, planejam e ministram suas aulas com o conteúdo dança. Os procedimentos metodológicos foram aprovados pelo comitê de ética sob o parecer de número 1.617.732. A amostra foi composta por todos os quatro professores da rede, os quais foram submetidos a uma entrevista semiestruturada. As respostas foram gravadas e transcritas para análise. Aponta-se para uma visão compartimentada do planejamento da dança, direcionando-a para procedimentos mecânicos relacionados à produção isolada de coreografias ou à inserção da musicalidade nas brincadeiras das crianças. Em poucos momentos das entrevistas os aspectos sociais e culturais foram enfatizados, havendo algumas singelas aproximações de um único professor com essas questões, porém sem maiores evidências no seu discurso. Sugere-se novos estudos de cunho etnográfico.

Palavras-chave: Dança. Educação Física. Escola.

INTRODUÇÃO

A dança é definida como um fenômeno social, uma manifestação cultural que possui significados próprios em cada expressão. Ela está presente no universo cultural e transmite valores e símbolos sociais, ou seja, a dança é uma linguagem por meio da qual o homem consegue se expressar e interagir com o mundo (SBORQUIA; GALLARDO, 2006).

A dança é considerada como linguagem da arte, e através dela é possível estabelecer diálogos corporais e verbais, possibilitando a liberdade de expressão, proporcionando o autoconhecimento e o conhecimento sobre os outros. Os conhecimentos que envolvem a dança são muitos, dentre os quais podemos citar alguns, como as técnicas de expressão, os fundamentos técnicos dos estilos, a percepção de espaço e a construção de narrativas (BARRETO, 2008).

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, de acordo com as diretrizes e bases da educação nacional contidas na lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB) em seu Capítulo II, artigo 26, é um componente curricular obrigatório na Educação Básica, e a dança vigora como um dos conteúdos previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) junto a outros eixos da cultura corporal de movimento, tais

como o esporte, a ginástica, o jogo, a luta e os conhecimentos sobre o corpo, que, em conjunto, contribuem para o desenvolvimento do trabalho do professor. (BRASIL, 1996, 1997)

O PCN específico da Educação Física aborda discussões para que o professor possa diversificar sua prática pedagógica, buscando ampliar as possibilidades de desenvolver um trabalho que incorpore, além das questões biológicas, as questões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos, de uma forma sistematizada. Sendo assim, “[...] o aluno deve aprender, para além das técnicas de execução, a discutir regras e estratégias, apreciá-los criticamente, analisá-los esteticamente, avaliá-los eticamente, ressignificá-los e recriá-los” (BRASIL, 1997, p. 24.).

A dança, portanto, é um dos conteúdos a serem trabalhados pelos professores de Educação Física na escola, mas, infelizmente, muitas vezes ela aparece apenas em datas comemorativas, restrita à comemoração de um momento festivo. Os professores não medem esforços para que saia tudo perfeito; no entanto, ainda assim, acabam se esquecendo do mais importante: explorar a contextualização desse momento, para que a criança possa compreender e ampliar seus conhecimentos sobre a dança, ou seja, sobre uma manifestação cultural e corporal (SBORQUIA; GALLARDO, 2006).

Barreto (2008) questiona o que se deve ensinar na escola sobre dança. Ela organiza a seleção da escolha do conteúdo em três grupos, quais sejam: conteúdos de dança, conteúdos sobre a dança e conteúdos de sensibilização.

Nos conteúdos de dança, trabalha-se com as técnicas de expressão da dança, as quais compreendem a improvisação; as composições coreográficas; a consciência, a percepção e a expressão corporal; os exercícios técnicos e os repertórios. Também são trabalhados neste grupo os conteúdos coreológicos, ou seja, os conhecimentos do corpo; as noções de espaço, som e ritmo, as dinâmicas, entre outros (BARRETO, 2008).

Já nos conteúdos sobre a dança, explora-se a anatomia e a cinesiologia, ou seja, através da dança a criança compreenderá o seu corpo e os seus movimentos. Também se incluem neste grupo os conteúdos sobre a história da dança e da música (BARRETO, 2008).

E, por fim, os conteúdos de sensibilização, que intentam despertar o interesse do aluno em dançar, através das ações que realiza em seu cotidiano, admirar, apreciar, compreender a dança enquanto arte, avaliá-la, julgá-la, e não apenas dançá-la (BARRETO, 2008).

Corroborando com Barreto (2008), Marques (2001) organiza esses conteúdos dentro de três esferas que devem estar presentes no plano de ensino do docente: textos, subtópicos e contextos de dança. O “texto de dança” seria o momento em que o professor introduz o repertório que será dançado. Qual estilo e gênero de dança serão vivenciados, explicados e investigados. Ele pode possibilitar experiências de improvisação ou composições coreográficas diversas, de acordo com os conteúdos específicos da dança especificados por Barreto (2008). Já o “contexto de dança” deve estar presente nas aulas em que o docente fala sobre a dança, utilizando como apoio outras áreas de estudo, por exemplo, a história ou a cinesiologia. Por fim, a autora determina como “subtexto de dança” as aulas em que se discute algo relacionado ao movimento técnico de um estilo, ou até mesmo contextualizações socioafetivas e culturais referentes ao gênero e ao estilo previstos no repertório.

Segundo Porpino (2012), é necessário compreender os PCNs e também o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, pois esses documentos auxiliam na organização do ensino da dança na escola, sendo a sua assimilação necessária para que possamos contribuir melhor com a formação dos nossos alunos. Os conteúdos devem partir da realidade vivida pelos alunos, de maneira a tentar despertar o interesse deles pela dança, trabalhando com o que há de mais atual no mundo, possibilitando tanto a aquisição de novos conhecimentos sobre a dança quanto as recriações dos educandos, para que eles usufruam assim do seu movimento expressivo, sem padronizações.

De acordo com Salvador (2013), o professor deve entender que nem todo movimento é dança, que explorar o movimento corporal vai além dos movimentos mecânicos, mas isso não o impede de trabalhar com a reprodução, desde que essa reprodução seja de maneira consciente, pois ela pode auxiliar na percepção e na conscientização do corpo do aluno. É necessário, nas aulas, “deixar que a imaginação e a consciência ajam para que a movimentação surja de maneira a integrar-se com o corpo [...], gerando, assim, a movimentação criativa e expressiva que desejamos” (SALVADOR, 2013, p. 76).

DIFICULDADES CONSTATADAS

Segundo Marques (2007), o ensino de dança está marcado por fortes pensamentos e ideias preconceituosas em relação à sua natureza; muitos professores utilizam nomes diversos para atividades de dança, como “expressão corporal”, “arte e criação”, entre outros, a fim de amenizar a situação e permitir que se tenha um número maior de alunos praticando a dança, em especial os meninos e a aceitação da atividade por seus pais, pois “[...] não são poucos os pais de alunos (gênero masculino), e os próprios alunos, que ainda consideram dança “coisa de mulher” (MARQUES, 2007, p. 20).

A falta de conhecimento é o fator mais grave que prejudica o ensino da dança no âmbito escolar. Muitos professores não sabem o que ensinar, como ensinar e porque ensinar a dança nas escolas. A falta desse conhecimento faz com que o professor tenha receio de ensinar, reflexo da carência das noções de que os desdobramentos desse conteúdo constituem uma manifestação cultural, o que o faz levar em consideração, talvez inconscientemente, que a dança seria apenas a junção de alguns movimentos (MARQUES, 2007).

Somada à falta de conhecimento, tem-se a própria formação dos professores, a qual representa outro ponto crítico, pois muitos profissionais, após se formarem, acabam se acomodando e não se aprofundam nessa esfera do conhecimento (MARQUES, 2007).

As práticas atuais ainda entendem a dança como sinônimo de apresentações para eventos da escola, sem nenhuma abordagem contextualizada. De encontro a isso, Marques (2007, p. 17) afirma que “[...] a dança não poderá continuar mais sendo sinônimo de ‘festinhas de fim-de-ano’”.

Em pesquisa recente, esse desvio foi constatado por Pires (2015), Marques (2012b), Sborquia e Gallardo (2006), os quais identificaram a mesma realidade: muitos trabalham com a dança somente em datas comemorativas; sendo assim, os professores precisam refletir sobre as suas práticas pedagógicas, repensando a forma com que conduzem o conteúdo de dança em suas aulas, buscando sempre o seu aprimoramento e aprofundamento, para que as práticas dessa atividade não continuem restritas à dança de maneira mecanizada em datas comemorativas.

Com base na complexidade que envolve o conteúdo de dança, o objetivo geral desta pesquisa é compreender de que maneira os professores de Educação Física dos anos iniciais do ensino Fundamental, da rede municipal de Passo de Torres/SC, planejam e ministram as suas aulas com o conteúdo dança. Os objetivos específicos para esta pesquisa são:

- a) Identificar quais são as concepções pedagógicas utilizadas pelos professores no embasamento dos seus planos de aula com o conteúdo dança;
- b) Verificar as dificuldades encontradas pelos docentes durante o planejamento e a ministração das aulas com o conteúdo dança, descrevendo a concepção de dança na escola e a sua importância no currículo das séries iniciais do Ensino Fundamental I para a disciplina de Educação Física, na visão dos professores.

METODOLOGIA

O estudo é de caráter social e qualitativo, prevendo uma relação definitiva entre o pesquisador e seu campo de estudo (MINAYO, 2000), proferindo suas interpretações sobre a realidade social, que reflete em todo processo de conhecimento, tanto na concepção dos objetos quanto nos resultados do trabalho, bem como na sua aplicação. (STAKE, 2011).

Esta pesquisa contou com a participação voluntária de todos os quatro professores de Educação Física da rede municipal de Passo de Torres/SC que lecionam com as séries iniciais do Ensino Fundamental I, conforme informado previamente pela secretaria de educação do município.

Todos os procedimentos metodológicos foram aprovados pelo comitê de ética em pesquisa, sob o parecer de número 1.617.732.

Os professores de Educação Física foram submetidos a uma entrevista semiestruturada, que foi gravada e posteriormente transcrita para análise. Esses sujeitos possuem entre 28 e 35 anos de idade, dos quais um é do gênero masculino e possui ensino superior completo com pós-graduação, e três são do gênero feminino, uma delas com ensino superior completo e as outras duas com ensino superior completo e pós-graduação.

O tempo de atuação desses professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem a seguinte configuração: professores A e B, entre 6 e 10 anos; professor C, menos de 1 ano; e professor D, mais de 10 anos.

ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados foi realizada por meio de "categorias de análise", que, segundo Minayo (2000), consiste no agrupamento de elementos, ideias e expressões em torno de um conceito que está diretamente relacionado com os objetivos do estudo.

O PLANEJAMENTO COM O CONTEÚDO DANÇA NA ESCOLA

O planejamento é um instrumento essencial para o professor no processo de ensino e aprendizagem, pois é nele que se estabelecem os objetivos a serem alcançados e, a partir dele, direciona-se o caminhar das aulas para alcançar com êxito os objetivos pretendidos. Segundo Libâneo (1996, p. 221), “o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade.”

Com isso, perguntamos aos sujeitos pesquisados em quais autores eles se baseavam para preparar suas aulas para os anos iniciais. Todos os professores afirmaram que não utilizavam nenhum autor para dar embasamento às suas aulas. Ao questioná-los se trabalhavam com o conteúdo de dança na escola, quando e com que frequência, as respostas foram as seguintes: O professor A afirmou que sim, que trabalhava em rodas cantadas, com bastante frequência. O professor B disse que não, mas que acredita estar envolvendo a dança em brincadeiras. O professor C afirmou: “Por enquanto, para eventos; como conteúdo ainda não.” Já o professor D respondeu: “Sim, [...] normalmente nas festividades: festa junina, final de ano, festa da família, e a frequência é definida conforme o calendário escolar.”

Nota-se que as festividades voltam a aparecer como ponto central para a inserção do conteúdo de dança, muito embora o professor C assuma expressamente em sua fala que evento não é conteúdo. O posicionamento do professor D é em sentido contrário, ou seja, para ele o conteúdo de dança está relacionado com as datas comemorativas do calendário escolar.

Entre os professores A e B também houve divergência em relação à determinação da dança como conteúdo, muito embora ambos tenham justificado que ela está inserida nas brincadeiras cantadas. Porém, o professor A acredita que envolver a dança nas brincadeiras cantadas é tê-la como conteúdo, ao passo que o professor B categoricamente afirma que não

insere a dança como conteúdo, mas que esse tipo de brincadeira podem envolver a dança. Nesse caso, percebe-se que o professor B compreende que trabalhar um elemento da dança como a musicalidade não significa desenvolver o conteúdo de dança como linguagem, inserida no contexto sociocultural dos educandos (MARQUES, 2007). Ou seja, lecionar o conteúdo de dança vai além de simples brincadeiras cantadas.

Ao abordarmos a maneira como estruturavam suas aulas com o conteúdo de dança; se era apenas com o movimento e a sua reprodução, ou se eles abordavam outras metodologias, como a contação de história, filmes ou vídeos, o professor A afirmou que coloca uma “musiquinha” e os alunos imitam os animais e dançam. O professor B, apesar de não trabalhar com a dança, acredita que a envolve em suas brincadeiras com rodas e musiquinhas. O professor C não respondeu, pois afirmou ainda não ter tido oportunidade de trabalhar com o conteúdo dança, em razão do pouco tempo (dois meses) em que leciona na escola. Já o professor D, embora tenha respondido anteriormente que trabalhava com a dança apenas em eventos festivos, afirmou que a maneira com que ele trabalha é bem dinâmica, pois, juntamente com os alunos, é decidido o que vai ser apresentado e quais músicas serão escolhidas, e a construção das coreografias se dá a partir dos conhecimentos dos próprios alunos, ou seja, os alunos participam efetivamente de todas decisões.

Salvador (2013) afirma que nem todo movimento é dança, ou seja, vai muito além de colocar uma música e dançar. Essa falta de conhecimento dos professores em relação à dança como conteúdo, segundo Marques (2007), está, na maioria das vezes, relacionada com a formação profissional. Essa constatação parece bem perceptível nas falas dos professores A e B.

O professor D determina que o conteúdo de dança está atrelado aos eventos e festividades; só que esse não deve ser o papel da dança na escola. Marques (2012a) assevera que o que está em jogo é o movimento expressivo pela linguagem. Embora o professor coordene e produza as coreografias para os eventos de uma maneira mais dinâmica, possibilitando aos alunos opinarem e dialogarem, isso não quer dizer que esteja fazendo da maneira mais adequada, pois a dança não deve estar obrigatoriamente atrelada a eventos. Segundo Marques (2007), a falta de conhecimento desse amplo conteúdo reflete no planejamento e na ministração das aulas. Pelo fato de o professor D possuir uma formação continuada em dança, sua *práxis*, embora não seja o trato da dança como linguagem, parece contribuir para uma condução do conteúdo de maneira mais participativa na relação professor/aluno.

Ao questionamento sobre como acontece a participação dos professores nos eventos escolares, se eles são obrigados a apresentar algum número artístico, se é acordado com o coletivo da escola toda a organização do evento, ou se tudo acontece espontaneamente, se os eventos são contextualizados e previstos no Projeto Político Pedagógico, o professor A respondeu que, às vezes, ele é obrigado; quando alguém pede, ele faz. Relatou também que alguns eventos são previstos no PPP, mas outros, não. O professor B afirmou que auxilia na produção dos eventos escolares, mas, como está há apenas três meses na escola, desconhece o PPP da instituição. O professor D afirmou que todos os eventos são contextualizados e previstos no PPP.

Sobre PPP, Libâneo (1996) o trata como o plano da escola. Segundo o autor, esse documento deve ser construído coletivamente e depois disponibilizados para todos os professores, pois ele é um guia de orientação para os docentes no processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, não pode ser construído e posto numa gaveta, pois, segundo Porpino (2012), o professor precisa compreender esse documento, porque ele também auxilia no direcionamento e no preparo de uma aula organizada.

O professor C respondeu que percebia a escola bem organizada no que concerne aos eventos escolares, os quais estariam todos previsto no PPP. Sobre essa afirmação, podemos inferir que, talvez pelo pouco tempo de experiência, exista uma falta de percepção desse

professor ao tratar esses eventos como sendo de caráter pedagógico, pois, quando questionado se trabalhava com a dança, ele respondeu que, como conteúdo, ainda não, somente em eventos.

Dentre os conteúdos de dança que devem estar presentes no plano de ensino do docente, segundo os critérios de Marques (2001), encontram-se os “textos”, “subtextos” e “contextos” da dança. No “texto de dança” encontram-se principalmente os repertórios a serem trabalhados. Nos “subtextos” encontram-se os conteúdos específicos da dança, ou seja, a consciência corporal, a coordenação, a percepção de espaço e as contextualizações socioafetivas. Por último, os “contextos da dança”, que giram em torno das discussões sobre a dança, utilizando outras áreas de estudo, como a história, a música e a anatomia.

Segundo o relato do professor D, no qual afirma que todos os eventos são contextualizados e previstos no PPP, e que os alunos participam das escolhas das músicas e da construção das coreografias, parece que ele utiliza parte da organização didática apontada por Marques (2001), chamada de “texto da dança”, pois os alunos escolhem o repertório e constroem as coreografias de acordo com a proposta construída no coletivo. Quanto às demais áreas elencadas pela autora, não é possível afirmar que ele as utiliza; teríamos que acompanhar uma sequência de aulas do professor com esse conteúdo, o que não foi possível. Porém, se esses eventos fossem contextualizados de maneira conceitual, ou seja, explorando o seu contexto histórico apoiado em outras disciplinas, como um projeto interdisciplinar, talvez pudessem estar inseridos ali também os “contextos de dança”. Ainda nessa perspectiva, se fossem problematizados os movimentos das coreografias e ensinadas a construção histórica e cultural dos fundamentos técnicos do repertório escolhido, também seria possível afirmar que estivesse em exercício o “subtexto de dança” proposto pela autora.

Cada evento da escola presente no PPP deve ser incorporado de maneira pedagógica pelos professores, e não de forma isolada; portanto, se houver apresentações artísticas nele descritas, essas passam a fazer parte do conteúdo de dança, sob responsabilidade dos professores de Educação Física ou de Artes, segundo os PCN’S, e também por determinação trazida pela alteração da lei 9394/96, após a qual a dança se tornou parte do currículo obrigatório. (BRASIL, 2016).

Quando questionados sobre a aceitação e a participação dos alunos na abordagem do conteúdo de dança, o professor A respondeu que até a segunda série não tinha nenhum problema. “Mas depois, para os meninos, é um problema, eles não gostam.” Sobre essa fala, podemos dizer que o preconceito ainda está fortemente presente nas escolas. Marques (2007), Strazzacappa e Morandi (2006) apontavam que o preconceito era um dos problemas encontrados no ensino da dança, principalmente pelo gênero masculino, pois eles compreendem a dança como exclusiva do universo feminino. O professor B respondeu que tem os que gostam e os que não gostam. O professor C, a partir de um projeto realizado com uma única turma dos anos iniciais, planejado para o dia da família, tendo em vista apenas essa experiência, acredita que a participação dos alunos foi boa, com apenas duas resistências. O professor D, a partir da dinâmica do calendário da escola, no qual os eventos são contextualizados, levando em conta que os alunos constroem coletivamente a dança, ele afirma que a aceitação é bem positiva.

De acordo com as respostas acima, o professor D é o único que não menciona resistências, o que pode estar ligado à sua formação, ao fato de os eventos da escola estarem no PPP e serem contextualizados. Quando a escola se envolve com o evento, tratando-o de maneira pedagógica, os alunos passam a compreender o ato de dançar com maior significado. Muito embora não seja possível dizer que esse professor leciona a dança como linguagem, conforme propõem Barreto (2008), Marques (2007, 2012a, 2012b) e Salvador (2013), percebe-se uma aproximação desse objetivo. Já os demais parecem permear a esfera procedimental e por isso, talvez, encontrem maior resistência e preconceito, distanciando-se das metodologias que visam à superação e à emancipação do sujeito enquanto fenômeno sociocultural.

Barreto (2008) e Marques (2007, 2012a, 2012b) apontam a incidência do tratamento da dança na escola como cumprimento de um status institucional e, na maioria das vezes, mecanizado. Isso impulsiona uma didática sem contextualização, restrita apenas ao ato de dançar, assim como foi visto no posicionamento dos professores A, B e C, fato que pode estar ligado às suas formações profissionais, conforme já se aventou.

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DE ENSINO E A IMPORTÂNCIA DO CONTEÚDO NO CURRÍCULO

Nas concepções renovadas da Educação Física, compostas pela Aptidão Física e Saúde, Esportivizada, Desenvolvimentista, Psicomotricidade, Interacionismo-Constructivismo, segundo Bracht (1999), não há nenhum vínculo com uma teoria crítica da educação, ou seja, cada concepção procura trabalhar com uma certa área do conhecimento, mas não se preocupa com a transformação social do aluno. Já as concepções Crítico-Emancipatória (KUNZ, 2001) e a Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) visam à emancipação, possibilitando aos alunos se libertarem das ilusões, participarem ativamente das aulas, refletindo criticamente sobre suas ações, sobre os conteúdos, produzindo e superando conhecimentos.

Sabendo disso, com o intuito de identificar e descrever quais as concepções que os sujeitos pesquisados seguiam, foi-lhes perguntado em qual concepção pedagógica se apoiavam. Os professores A, B, C responderam, respectivamente: “E agora?”, “Como assim?”, “O que é concepção pedagógica?” Então, reformulamos a pergunta: você trabalha em uma concepção crítica ou não? O professor A e o professor B responderam que não sabiam dizer. Já o professor C respondeu: “Com certeza, eu acho que a formação dos alunos tem que ser para eles desenvolverem as próprias capacidades, estimular eles para isso.” E o professor D afirmou que não seguia nenhuma concepção pedagógica.

No questionamento, através das indagações dos sujeitos entrevistados, percebe-se que os professores desconhecem as concepções pedagógicas da Educação Física, não conseguindo responder ou identificá-las em suas docências. Segundo Darido (2003), todo professor, mesmo não se dando conta, tem uma concepção de aluno, de ensino e de aprendizagem, e é a partir destas concepções que ele consegue identificar qual o seu papel como professor, qual o papel do aluno, qual a função da escola, conhecimentos que lhe permitem planejar e ministrar com eficiência as suas aulas. Sendo assim, a falta de conhecimento sobre as concepções pedagógicas se torna um fator preocupante no processo de ensino-aprendizagem, pois muitas vezes os professores acabam agindo sem coerência com a sua concepção ou mesmo não sabendo como agir.

Ao abordar a concepção que os professores têm sobre a importância do conteúdo de dança no currículo dos anos iniciais para a disciplina de Educação Física, o professor A diz achar muito importante. “[...] deveria ser uma coisa à parte. Ter Educação Física e ter a dança, junto com a música; musicalidade, de repente.” O professor B respondeu que a importância da dança é mais para a questão do desenvolvimento motor da criança. Já o professor C afirmou que é muito importante para quebrar o preconceito entre meninos e meninas e para desenvolver a expressão corporal, trabalhando os modos como podemos nos comunicar através do corpo. E, por fim, o professor D diz que é bastante importante, pois os alunos se sentem valorizados, e através da dança ele consegue trabalhar questões psicológicas e incluir os alunos com atendimento especializado.

Nota-se que nenhum professor assumiu a dança como ela realmente deve ser compreendida, como linguagem proveniente da manifestação cultural humana, pois, nas respostas acima, todos os professores ressaltam a importância da dança como um apoio para solucionar alguma carência da escola, como acabar com o preconceito, trabalhar a

musicalidade, a expressão corporal, auxiliar em questões psicológicas, distanciando-se da prática desse conteúdo como linguagem.

Segundo Marques (2012a), a dança é linguagem, conhecimento e arte, não podendo ser apenas compreendida como um movimento mecânico ou como uma sequência de passos que todos executam juntos e ao mesmo tempo. O professor entendendo a dança como linguagem é capaz de ensinar os alunos a pensar e a refletir de maneira crítica e consciente sobre determinada dança ou espetáculo, capacitando-os a dialogar e interpretar o mundo através dela.

De acordo com Barreto (2008), a dança deve permitir vastas possibilidades de relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo, produzindo conhecimentos, estimulando a criatividade e a criação de utopias. A dança deve abordar uma diversidade de conhecimentos sem perder a sua essência. Segundo a autora, os conteúdos em dança podem se apoiar na coreologia, ou seja, corpo, espaço, ritmo, locomoção, tempo. Podem ser usadas as técnicas de expressão para trabalhar os diversos estilos de dança, recorrendo-se à imaginação e à improvisação para construção das coreografias. O professor pode abordar conteúdos relacionados à dança, como a cinesiologia, a história da dança e a música, entre outros, e também pode trabalhar com os alunos a sensibilização, fruição e apreciação estéticas da dança. Mas, segundo a autora, de nada adianta escolher bem os conteúdos e os objetivos, se o professor não refletir também sobre a sua metodologia, analisando se ela é coerente para possibilitar o ensino.

DIFICULDADES ENCONTRADAS NA MINISTRAÇÃO DO CONTEÚDO DANÇA

A maior dificuldade constatada por Marques (2007) é a falta de conhecimento docente em relação à dança na escola, ocasionando, assim, dificuldades no planejamento e na ministração desse conteúdo no âmbito educacional, ou seja, o professor tem dificuldades em saber como agir diante dos preconceitos relacionados à dança, o que ensinar, como ensinar e porque ensinar a dança na escola.

Portanto, sabendo que ensinar não é uma tarefa fácil, que exige dedicação, comprometimento e conhecimento do docente, perguntamos aos sujeitos entrevistados quais eram as dificuldades que eles encontravam ao trabalhar esse conteúdo nos anos iniciais. O professor B aponta como dificuldade dessa área a estrutura física, ou seja, o espaço e também o som. O professor A afirmou que a dificuldade se encontra nos primeiros e segundos anos, pois os alunos gostam mais de brincar, correr na rua, enquanto a dança tem que ser praticada em um local fechado.

É importante salientar que a estrutura física não deve servir de desculpa ou como uma dificuldade que impeça o professor de trabalhar esse conteúdo na escola, pois dança são corpos em movimento em um determinado espaço, e esse espaço pode ser improvisado na sala de aula, na rua e em qualquer outro lugar da escola: “[...] é o corpo em movimento que constrói o espaço, que o torna visível, habitável, transformado, impregnado de sentidos” (MARQUES, 2012a, p. 105).

O professor D afirmou possuir várias dificuldades, pois os alunos possuem restrições em relação à dança, por não a conhecerem, por terem vergonha, por acharem difícil praticá-la. Também levantou a questão da estrutura escolar, que não tem um espaço apropriado para o trabalho com a dança. Segundo Marques (2012a), a maneira mais gostosa e significativa de aprender a dançar é brincando, ou seja, é possível brincar dançando; neste caso, o que está faltando ao professor D é o conhecimento mais aprofundado sobre a dança como linguagem. Já o professor C, tendo como base um projeto realizado somente com uma turma, responde que não teve dificuldades, que ele montou a coreografia e os alunos a executaram. Embora o professor não tenha encontrado dificuldades, nesta fala percebe-se o modelo de reprodução mecânica, em que o professor define a coreografia e os alunos a executam, copiando-o.

Há pouco tempo a dança entrou nos currículos de graduação como proposta pedagógica. Em pesquisa recente, Bona (2016) relatou que, nas cinco instituições do sul catarinense que possuem cursos de licenciatura em Educação Física, foram encontradas sete disciplinas que abordam a dança como conceito central, embora com nomenclaturas diferentes. Dessas sete disciplinas, foram analisadas algumas bibliografias de referência básica, que norteiam o ensino desse conteúdo, as quais apresentaram limites por possuírem características empíricas, “o que não contribui substancialmente no desenvolvimento intelectual dos alunos, ao contrário do conceito teórico, em que suas tarefas se voltam à descoberta da essência e desenvolvimento dos objetos, possibilitando o desenvolvimento das potencialidades intelectuais do ser humano” (BONA, 2016, p. 135). Com esse estudo realizado pela autora, percebe-se que nas instituições de ensino superior falta também aos docentes conhecimentos que contribuam positivamente na formação dos futuros docentes, no que tange ao conteúdo de dança na escola. Segundo Marques (2012a), se um professor tem conhecimento de que dança é sinônimo de Balé, Jazz ou Axé, é bem provável que suas aulas sejam voltadas para passos e sequências prescritas pela dança. Se um professor tem conhecimento de que dança é forma de expressão, suas aulas serão provavelmente voltadas a danças “livres” e criativas, formadas a partir da produção intelectual dos alunos.

Com isso, questionamos os sujeitos pesquisados com o intuito de identificar se eles tiveram acesso ao conteúdo de dança durante a graduação, e como foi essa experiência. O professor A respondeu que não teve dança. O professor B disse que teve bastante, mas que sentiu muitas dificuldades. O professor C afirmou que teve e que gostou bastante, e o professor D também afirmou ter tido acesso à dança, que foi maravilhoso e, por ter gostado tanto, fez vários cursos na área.

Embora os professores B e C não tenham detalhado as circunstâncias de suas experiências com o ensino da dança na graduação, entrelaçando seus posicionamentos compartimentados sobre a importância da dança no currículo, somados ao fato de eles não conseguirem definir suas concepções pedagógicas e não assumirem o trabalho da dança como conteúdo, percebe-se nesses docentes uma visão compartimentada dessa cultura corporal, que não é encarada por eles como tal. Muito embora o professor C tenha dito que não teve dificuldades, porém, relacionado seletivamente a uma única experiência de elaborar uma coreografia e os alunos executarem. O que reforça ainda mais essa visão compartimentada do conteúdo.

O professor A, ao afirmar que não teve o conteúdo em sua formação, passa a indiretamente justificar todo o seu entendimento de que a dança é o conteúdo presente em brincadeiras cantadas isoladamente, que a dificuldade maior é a estrutura física, que os alunos possuem preconceito e, ainda, que seria necessário que a dança fosse uma disciplina “à parte”. O discurso do professor A está diretamente ligado às constatações de Marques (1997).

O professor D afirmou que teve o conteúdo em sua formação e que foi tão produtivo que passou a fazer outros cursos específicos em dança. Essa inclinação de gosto pelo conteúdo pode justificar o fato desse professor conseguir certa aproximação com os pressupostos teóricos da dança como linguagem, tal como aqui abordada, embora afirme não seguir nenhuma concepção pedagógica em particular. Com isso, podemos apontar que o conhecimento que os professores desenvolvem durante suas formações ou caminhadas refletem muito no ato pedagógico, na maneira como eles planejam e ministram suas aulas, reforçando o que Marques (2007) afirmava, que a formação é um dos pontos mais críticos encontrados nos professores que trabalham a dança na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento das aulas com o conteúdo de dança ainda está centrado na perspectiva compartimentada da dança, estando essa atrelada a eventos festivos e às brincadeiras de roda. Muito embora metade dos professores assumam que a dança é ensinada como conteúdo, a outra metade afirma o contrário, e as justificativas de todos os professores apontam certa carência de conhecimento da dança como linguagem e, sobretudo, como manifestação corporal e cultural da sociedade. Em poucos momentos das entrevistas os aspectos sociais e culturais foram enfatizados; houve apenas algumas singelas aproximações de um único professor, porém sem maiores evidências no seu discurso.

A visão compartimentada do planejamento da dança direciona para procedimentos mecânicos que estão relacionados à produção de coreografias ou à inserção da musicalidade nas brincadeiras das crianças. Essa compreensão segmentada também ficou expressa no posicionamento quanto à importância da dança no currículo de Educação Física, o qual trouxe a necessidade da dança para o desenvolvimento motor dos educandos, a necessidade de a dança ser tratada como um conteúdo à parte, além das aulas de Educação Física, e também para quebrar o preconceito de gênero.

Outro ponto relevante para a tendência de os professores desenvolverem uma compreensão segmentada e superficial da dança na escola pode estar atrelado à ausência da compreensão de uma concepção pedagógica de ensino. Essa constatação é preocupante, pois tal concepção pode ser determinante para o posicionamento político e pedagógico do docente frente à sua *práxis*, para o direcionamento do seu papel na escola e do papel do seu conhecimento na formação cidadã do educando.

Nesse viés, aponta-se também um entrelace dos resultados da maneira como os professores organizam seus planejamentos, somada à carência de compreensão das suas concepções pedagógicas de ensino e à importância que eles atribuem à dança no currículo da Educação Física, com a descrição das dificuldades que encontram no trato desse conteúdo. Pode-se averiguar que, a partir das dificuldades apresentadas por esses professores, ocorre um efeito dominó para a compreensão das demais atribuições pertinentes à organização do planejamento. Ou seja, apontar que as dificuldades em lidar com esse conteúdo estão, na maioria das vezes, relacionadas com a estrutura física, engendra certa falta de percepção do conhecimento em que a dança se constitui, já que não há necessidade de logística sofisticada para o desmembramento desse conteúdo na escola.

Da mesma forma, as constatações quanto à aceitação dos educandos em relação a esse conteúdo também reforçam a necessidade de maior conhecimento da dança enquanto manifestação corporal e cultural da sociedade humana. Os professores reforçam em suas falas questões diagnosticadas por Marques (1997) há décadas. A pesquisadora asseverou que questões de gênero, preconceito e acanhamento são construções históricas da dança com a concepção de corpo, e que é preciso conhecer esses entrelaçamentos para poder lecionar a dança para além do simples fazer mecanizado, sobretudo o retratado em festas para datas comemorativas.

Por fim, aponta-se como limitação deste estudo a ausência da observação das aulas dos professores em sequência, para apuração de maiores detalhes do campo pesquisado, que fossem além da análise do discurso. Dessa forma, sugere-se novos estudos com metodologias de cunho etnográfico que possam aprofundar as constatações advindas desta pesquisa, sobretudo aquelas que possam examinar também a formação docente em relação à dança como área de conhecimento na escola.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Débora. **Dança...Ensino, sentidos e possibilidades na escola.** 3. ed. Campinas, SP: autores associados, 2008.

BONA, Bruna Carolini de. **O conteúdo do conceito dança nos cursos de educação física do sul catarinense.** 2016. 144 f. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno CEDES**, Campinas, ano XIX, 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRASIL, SENADO FEDERAL. Lei 9394, de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 mar. 2016.

_____, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física.** Brasília: Mec/sef, 1997.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

_____, SENADO FEDERAL. AGÊNCIA SENADO. Lei inclui artes visuais, dança, música e teatro no currículo da educação básica. Brasília, 2016.

Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/05/03/lei-inclui-artes-visuais-danca-musica-e-teatro-no-curriculo-da-educacao-basica>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

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

DARIDO, C. Suraya. **Educação Física na Escola: Questões e Reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1996.

MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. **Motriz**, v. 3, n. 1, p. 20-28, jun.1997.

_____. **Dançando na Escola.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Ensino de dança hoje: texto e contextos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Interações: crianças dança e escola.** São Paulo: Blucher, 2012a.

_____. Linguagem da Dança: arte e ensino. In: **DANÇA na escola: Arte e ensino.** [Brasília]: MEC, 2012b. v. 22. p. 16-21.

Disponível em: <<http://ambiente.educacao.ba.gov.br/conteudos/conteudos-digitais/guias-pedagogicos/2629.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza (Org); DESDALES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PIRES, Mariza Teixeira. **Conteúdo de dança na Educação Física escolar nas séries finais do ensino fundamental do município de Içara/SC**. 2015. 13 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.

PORPINO, Karenine de Oliveira. Dança e currículo. In: **DANÇA na escola: Arte e ensino**. [Brasília]: MEC, 2012. v. 22. p. 9-15.

Disponível em: <<http://ambiente.educacao.ba.gov.br/conteudos/conteudos-digitais/guias-pedagogicos/2629.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2016.

SALVADOR, Gabriela Di Donato. **Histórias e propostas do corpo em movimento: um olhar para dança na educação**. Guarapuava: Unicentro, 2013.

SBORQUIA, Silvia Pavesi; GALLARDO, Jorge S. Pérez. **A dança no contexto da Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2006.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011. 263 p.

STRAZZACAPPA, Márcia. MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

THE DANCE CONTENT IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION , THE INITIAL SERIES OF SCHOOLS PASSO DE TORRES/SC

ABSTRACT

This study aims to understand how the physical education teachers of the early grades of elementary school, the municipal Passo the Torres/SC, plan and teach their classes with dance content. The methodological procedures were approved by the Ethics Committee in the opinion number 1.617.732. The sample consisted of all four teachers of the network, which underwent a semi -structured interview. The answers were recorded and transcribed for analysis. The compartmentalized view of the dance directs planning for mechanical procedures related to production choreographies or insertion of musicality in the games of children. Within moments of the interviews the social and cultural aspects were emphasized , with some simple approaches of a single teacher with these issues , but without further evidence in his speech . It is suggested new ethnographic studies.

Keywords: Dance. Physical Education. School.

EL CONTENIDO DE DANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA, EN LAS SERIES INICIALES DE LAS ESCUELAS MUNICIPALES DE PASSO DE TORRES / SC.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo comprender cómo los profesores de educación física de las series iniciales de la escuela primaria, de la red municipal de Passo de Torres / SC, planifican y enseñan a sus clases con contenidos danza. Los procedimientos metodológicos fueron aprobados por el comité de ética bajo el consejo de número 1.617.732. La muestra está formada por los cuatro profesores de la red, que fueron sometidos a una entrevista semiestructurada. Las respuestas fueron grabadas y transcritas para análisis. Apunta a una visión compartimentada de la planificación de la danza dirigiéndola a los procedimientos mecánicos relacionados con coreografías o inserción de la musicalidad en los juegos de los niños. En pouco momento de las entrevistas, los aspectos sociales y culturales fueron ressaltados, con algunos métodos sencillos de un solo maestro con estas cuestiones, pero sin una prueba más en su discurso. Se sugiere nuevos estudios etnográficos.

Palabras clave: Danza. Educación Física. Escuela;