



Práxis Educativa (Brasil)

ISSN: 1809-4031

praxiseducativa@uepg.br

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Brasil

Madrid Finck, Silvia Christina; Schiebelbein Capri, Fabíola
As representações sociais da dança em aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino
fundamental
Práxis Educativa (Brasil), vol. 6, núm. 2, julio-diciembre, 2011, pp. 249-263
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89420791009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA DANÇA EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE SOCIAL REPRESENTATIONS OF DANCE IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN THE EARLY YEARS OF PRIMARY EDUCATION

Silvia Christina Madrid Finck*

Fabiola Schiebelbein Capri**

Resumo

O artigo apresenta uma pesquisa sobre representações sociais da dança no contexto da Educação Física Escolar (EFE). A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede pública municipal e duas da rede particular de ensino de Ponta Grossa – PR. A observação e o questionário foram os instrumentos utilizados na coleta dos dados. Participaram da pesquisa cinco professores de Educação Física e 331 alunos do Ensino Fundamental (5º ano do Ensino Fundamental). Os resultados indicam que as representações sociais dos professores de dança estão relacionadas às festas e datas comemorativas da escola e dos alunos, ao prazer e à preferência musical. A dança na escola tem espaço para elaborações coreográficas, ensaios de festa junina e apresentações escolares.

Palavras-chave: Dança. Educação Física. Escola.

Abstract

This paper presents a survey of social representations of dance in the context of School Physical Education. The survey was conducted in two city schools and two private schools in Ponta Grossa, Paraná, Brazil. The observation and the questionnaire were the instruments used to collect data. Five teachers of Physical Education and 331 students of Primary Education (5th year of Primary Education) took part in the research. The results indicate that the social representations of dance teachers are related to holidays and anniversaries of the school and students, to pleasure and to musical preference. The practice of dance in the school has room for choreographic creations, June Festival rehearsals, and school presentations.

Keywords: Dance. Physical Education. School.

Introdução

A escola é o espaço educacional onde individual e coletivo estão presentes, os conhecimentos de diversas áreas são organizados, sistematizados e desenvolvidos, e aqueles relacionados ao corpo e/ou em movimento são tratados na disciplina de Educação Física (EF).

Dentre as possibilidades de movimentos, muitos foram incorporados à Educação Física Escolar (EFE) em forma de conteúdos como o jogo, o esporte, a ginástica, a dança e as lutas. Tais conteúdos têm em comum a representação corporal com diferentes características, de acordo com o contexto cultural no qual estão inseridos.

Para Daolio (apud DARIDO; RANGEL, 2005, p. 33), “a cultura é o principal conceito para a Educação Física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica

cultural.” Portanto, a EF deve relacionar a área de conhecimento (corpo e movimento), a fim de intervir, de forma pedagógica, no trato do ser humano. Os conteúdos da EF são manifestações da linguagem ou expressão corporal, ou seja, são elementos que propiciam a cultura corporal, possibilitando assim a apropriação de várias formas de linguagens, entre elas a corporal, na busca da formação do ser integral.

As ações pedagógicas nas aulas de EF devem ser fundamentadas na perspectiva da cultura corporal de movimento, que trata de conhecimentos construídos e propostos historicamente, nos quais as diferenças regionais devem ser valorizadas. Por conseguinte, “não só as regras, a técnica, a tática e o aprendizado desses conteúdos são o foco dos estudos, mas o contexto em que acontece sua prática” (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 28). Nesse sentido,

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

* Doutora em Ciência da Atividade Física e do Esporte (UNILEON/ES). Professora do Curso de Licenciatura em Educação Física e do PPGE da UEPG. E-mail: scmfinck@uol.com.br

** Mestre em Educação (UEPG) e professora da Instituição de Ensino Superior Sant'Ana (IESSA) em Ponta Grossa/PR. E-mail: fabicapri@ig.com.br

O Brasil possui uma diversidade cultural bastante ampla e apresenta na dança uma das suas mais variadas e significativas diferenças culturais, pois a dança é um fenômeno social, uma manifestação presente no universo cultural, carregada de valores sociais (SBORQUIA; GALLARDO, 2006). Com base no contexto social e cultural, é pertinente afirmar que existe um amplo acervo cultural relacionado à dança que pode ser desenvolvido na escola, cujas possibilidades devem ser consideradas enquanto conhecimento e aprendizagem, especificamente nas aulas de EF. Nessa direção, Saraiva Kunz et al. (1998, p. 22) afirmam que:

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

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

Este artigo apresenta uma pesquisa sobre a representação social da dança no contexto da Educação Física Escolar (EFE), que teve por objetivo desvelar quais as representações sociais que professores e alunos têm sobre a dança.

A Teoria das Representações Sociais – TRS (MOSCOVICI, 2007) considera tanto os comportamentos individuais quanto os fatos sociais, importando não apenas as influências unilaterais dos contextos sociais sobre os comportamentos, mas também a participação destes na construção das próprias realidades sociais. Para Moscovici (2007), as representações sociais constituem um pensamento formal sobre a realidade, em um ambiente no qual se desenvolve a vida cotidiana. Sá (1996) esclarece que as representações sociais são pensamentos gerados individualmente e pela própria sociedade; trata-se de uma compreensão elaborada sobre algo por indivíduos que pensam, mas não sozinhos, e os pronunciamentos de seus pensamentos demonstram a capacidade humana de pensar juntos sobre um mesmo assunto.

Moscovici (2007) denominou de representações sociais a origem desses pensamentos, que formam

um denominador comum sobre algum assunto, acontecimento ou circunstância:

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

A dança não é apenas um resultado artístico e religioso das progressivas mudanças históricas das mais diversas civilizações. Ela deve ser entendida como identidade cultural e expressiva de cada povo, que permite ao homem afirmar-se como membro de uma sociedade. “As danças, em todas as épocas da história e/ou espaço geográfico, para todos os povos é representação de suas manifestações, de seus ‘estados de espírito’, permeios de emoções, de expressão e comunicação do ser e de suas características culturais” (NANNI, 2001, p. 7).

A dança na Educação Física Escolar (EFE)

A Educação Física (EF) foi oficialmente incluída na escola no Brasil ainda no século XIX, em 1851, com a Reforma Couto Ferraz. Três anos após a aprovação da reforma do ensino primário e secundário, em 1854, através da expedição de regulamentação específica, foram determinadas as matérias que deveriam ser ministradas obrigatoriamente nas escolas: para o ensino primário, a ginástica; e para o secundário, a dança. (CANTARINO FILHO apud BETTI, 1991; DARIDO, 2003).

A dança era atividade direcionada exclusivamente para as mulheres, pois as formas femininas deveriam ser preservadas, visando à futura maternidade. A ginástica era praticada apenas por homens; por outro lado, trabalhos manuais, jogos infantis, ginástica educativa e esportes menos violentos eram atividades desenvolvidas para as mulheres, pois eram consideradas compatíveis com a delicadeza e fragilidade do corpo feminino (BETTI apud CAPRI, 2010).

As meninas não praticavam exercícios ginásticos na escola até o início da década de 1870, do século XIX; obtiveram esse direito por volta de 1874. Em reforma realizada por Rui Barbosa, em 1882, houve uma recomendação para que a ginástica se tornasse obrigatória para ambos os sexos, e que fosse oferecida para as Escolas Normais. Contudo, a implantação dessas leis ocorreu apenas no Rio de Janeiro (capital da República) e nas escolas militares

(OLIVEIRA; DARIDO; RANGEL apud CAPRI, 2010, p. 18).

A partir da década de 1920 vários estados da federação deram início as reformas educacionais e incluíram a EF, com o nome mais reiterado de ginástica (BETTI apud DARIDO, 2003; DARIDO; RANGEL, 2005). Por volta de 1930, as questões higienistas constituíam a preocupação principal da EF, valorizando-se, por meio do exercício, o desenvolvimento do físico, a saúde e os hábitos de higiene. Devido à necessidade de sistematizar a ginástica, com propostas que visavam à sua valorização na escola, surgem os métodos ginásticos (DARIDO, 2003).

Vale ressaltar que a base da construção da identidade pedagógica da EFE, que ocorreu no período da escola tradicional (higienista-militarista), foi calcada nas normas e valores próprios da instituição militar. Nessa época, atuavam nas escolas os instrutores físicos do exército, os quais ministravam as aulas de EF de acordo com os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia. Somente em 1939 foi criada no Brasil a primeira escola civil de formação de professores de Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

No modelo militarista, os objetivos da EF na escola eram vinculados à formação de indivíduos “perfeitos” fisicamente, capazes de suportar as lutas e as guerras, excluindo-se os incapacitados, de forma a manter a ordem e o progresso da nação. Tanto na concepção higienista quanto na militarista a EF era considerada uma disciplina essencialmente prática, por isso não necessitava de fundamentação teórica que lhe fornecesse sustentação. Desse modo, a EF não se diferenciava da instrução física militar (DARIDO, 2003).

Com a industrialização, a EF sofreu também influência dos princípios do gerenciamento, cujo maior objetivo era preparar os indivíduos com condicionamento físico a favor do desenvolvimento econômico da nação. Na década de 1960, o esporte passou a ser evidenciado no Brasil, o sucesso da seleção brasileira de futebol em duas copas do mundo (1958 e 1962) influenciou na associação da EFE com o esporte, e após a obtenção do título na copa do mundo de 1970, ocorreu o predomínio dos conteúdos esportivos nas aulas de EF (BETTI, 1991; DARIDO, 2003).

Os conteúdos da EFE (jogo, esporte, ginástica, dança, lutas) têm em comum a representação corporal com diferentes características. Eles se efetivam de acordo com o contexto cultural em que estão inseridos, são elaborados pelos homens e para os homens, sendo modificados conforme seus interesses e necessidades. De acordo com Libâneo (apud COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 30), “[...] os conteúdos de ensino emergem de conteúdos culturais

universais, constituindo-se em domínio de conhecimentos relativamente autônomos, incorporados pela humanidade e reavaliados, permanentemente, em face da realidade social”.

A dança é componente da cultura corporal de movimento e deve ser desenvolvida como conhecimento nas aulas de EFE (BRASIL, 1998). Distingue-se de outras artes pela utilização do corpo em movimento voluntário e expressivo, sendo esse o instrumento primordial para quem dança. A dança se diferencia de outras práticas corporais, entre elas a do esporte, pelas questões da expressividade, do ritmo e da movimentação individualizada em vários aspectos. Desse modo,

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

A dança constitui-se num fenômeno de representação social, pois está presente na sociedade desde os primórdios; é um saber efetivamente praticado e detectado em comportamentos e comunicações que ocorrem sistematicamente e fazem parte das vivências individuais e sociais.

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

Segundo Mesquita e Almeida (2009), os estudos de Moscovici (2007) abordam temas como o processo social de produção de conhecimento, a definição de sociedade e a discussão em torno das representações sociais, e têm por objetivo não apenas compreender a produção de conhecimentos, mas também avaliar as interferências desses conhecimentos nas relações sociais.

Mediadas pela cultura e convivência social, as informações adquiridas nas relações interpessoais fazem com que se preestabeleça uma noção daquilo que é percebido. Ou seja, todas as opiniões sobre determinado assunto, sujeito ou objeto se vinculam para se compreender aquilo que é contemplado ou apresentado. Moscovici (2007) ressalta que todo ser humano está cercado tanto de individualidade

quanto de coletividade, e que muitas mensagens acabam por interferir nas atividades, passando até mesmo a determiná-las.

Muitos estudos sobre a EFE destacam aspectos relacionados ao desenvolvimento do esporte na escola e se posicionam de forma crítica em relação à sua predominância e à forma como é desenvolvido nas aulas de EF, onde padrões técnicos de movimentos são priorizados, o que torna sua prática seletiva e excludente (COLETIVO DE AUTORES, 1992; KUNZ, 1994; BRACHT, 2000/1; DARIDO, 2003; DARIDO; RANGEL, 2005; FINCK, 2010).

Ao priorizar o desenvolvimento do esporte nas aulas de EF, o professor deixa de abordar outros conhecimentos da cultura corporal de movimento, entre eles a dança, priorizando ainda como segunda opção de conteúdos os jogos e as brincadeiras. Em decorrência de tal encaminhamento docente o conhecimento a ser tratado nas aulas fica reduzido, pois grande parte desse acervo da cultura corporal não está incluso no trabalho pedagógico do professor de EF.

Possibilitar ou impedir o movimento da criança e do adolescente na escola; oferecer ou não oportunidades de exploração e criação com o corpo; despertar ou reprimir o interesse pela dança no espaço escolar, servir ou não de modelo...de uma forma ou de outra, estamos educando corpos. Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo (STRAZZACAPPA, 2001, p. 79).

A dança – conteúdo da cultura corporal de movimento – possui diferentes objetivos, que variam de acordo com o contexto no qual ela está inserida. Sendo assim, alguns deles são importantes e devem permear seu desenvolvimento enquanto conhecimento da EFE. São eles: possibilitar a exploração da criatividade; viabilizar a educação rítmica; canalizar para a expressividade; ampliar o vocabulário e o senso perceptivo; ampliar os horizontes e formar pensamentos críticos; levar à apreciação e valorização artísticas (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 201-202). Conforme Strazzacappa (2001, p. 71), a dança no espaço escolar busca o desenvolvimento não apenas das capacidades motoras das crianças e adolescentes, como também de suas capacidades imaginativas e criativas.

A dança pode ser desenvolvida na escola também pela disciplina de Arte, de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Arte - DCE'S (PARANÁ, 2008, p. 73-74).

Para o ensino da Dança na escola, é fundamental buscar no encaminhamento das aulas a relação dos conteúdos próprios da dança com os elementos culturais que a compõem. [...] Entender a dança como expressão, compreender as realidades próximas e distantes, perceber o movimento corporal nos aspectos sociais, culturais

e históricos (teorizar), são elementos fundamentais para alcançar os objetivos do ensino da dança na escola.

Sobre a divisão relacionada ao desenvolvimento da dança entre as disciplinas de Arte e EF, Sborquia (2002) ressalta que ambas possuem condições de trabalhar a dança com qualidade na escola, sem que haja colisão. Na disciplina de Arte a dança pode ser abordada em seu conhecimento e características artísticas, ao passo que a EF irá tratar a dança como conteúdo da cultura corporal de movimento. Segundo a referida autora, as duas áreas têm a dança como objeto de estudo, porém com enfoques diferentes e que podem ser trabalhados no contexto escolar em caráter interdisciplinar. Entretanto, observa-se que falta diálogo acerca da abordagem da dança numa perspectiva educacional. Nessa direção, Barreto (2004, p. 117) afirma que:

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

Como componente da cultura corporal de movimento, a dança permite que os alunos conheçam várias formas de expressões e manifestações de diversas culturas; também lhes possibilita o resgate histórico, discussões e apreciações das diferentes possibilidades de movimentações rítmicas e expressivas. “Como linguagem social, a dança permite a transmissão de sentimentos e expressão de afetividade nas esferas do trabalho, da religiosidade, dos costumes, que podem ser marcadas singularmente pela criação dos gestos que caracterizam um sujeito” (SOARES apud PARANÁ, 2006, p. 22).

Os conteúdos de dança permitem que os alunos não só se manifestem através da reprodução de movimentos corporais ritmados, como também possibilita que cada um crie sua própria forma de comunicação. Esses conteúdos podem e devem variar de acordo com o contexto no qual cada escola está inserida.

Em situações em que houver oportunidade de teorizar acerca da dança, o professor poderá aprofundar com os alunos uma consciência crítica e reflexiva sobre este signifiante. O professor poderá criar situações em que a representação simbólica, peculiar a cada modalidade de dança, seja contemplada (PARANÁ, 2006, p. 22).

Darido e Rangel (2005) sugerem que o trabalho com a dança na escola seja iniciado pelo resgate das manifestações culturais mais antigas, ou comece com as manifestações rítmicas e expressivas que os alunos conhecem e com as afinidades musicais que eles possuem. O objetivo deve ser aproximá-los dos conteúdos de dança. Portanto,

Indagamos se, no país do carnaval, ensinar dança pode parecer algo muito complexo ou tão fácil que não deve ser levado a sério, a ponto de se caracterizar como conteúdo curricular. Então, o que podemos fazer, já que o *swing* é algo tão natural? Será que temos de estruturar mais a dança, esquematisar os passos, marchar? Ou vamos aproveitar o molejo da nossa gente e criar belos movimentos? (FREIRE, 2001, p. 4).

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

Concorda-se com os apontamentos da referida autora e evidencia-se que a dança no contexto escolar deve ter uma sistematização específica, forma, conteúdo, didática e significação adequada ao contexto sociocultural, buscando desenvolver no alunado percepções de mundo mais críticas sobre os mais diversos assuntos da sociedade e da cultura corporal de movimento. Dentre eles, destaca-se a importância de ressignificar o desenvolvimento da dança na escola, para que ela não seja reduzida à cópia de movimentos. Para Scarpato (2001, p. 59),

A dança na escola não deve priorizar a execução de movimentos corretos e perfeitos dentro de um padrão técnico imposto, gerando a competitividade entre os alunos. Deve partir do pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno, objetivando torná-lo um cidadão crítico, participativo e responsável, capaz de expressar-se em variadas linguagens, desenvolvendo a auto-expressão e aprendendo a pensar em termos de movimento.

Nesse sentido, considera-se a dança como um dos conhecimentos da cultura corporal de movimento a ser desenvolvido na escola, nas aulas de EF. As Diretrizes Curriculares de Educação Física para a Educação Básica – DCE’S (PARANÁ, 2006, p. 22) destacam que a dança

[...] é uma das formas mais primitivas de representação da cultura de diversos povos. Quando vinculada à indústria cultural, a dança também atende a interesses da economia capitalista, porque se

vincula aos modismos emergentes da lógica de mercado por meio do qual os sujeitos são vistos como meros consumidores. Na contramão dessa perspectiva, a dança será abordada, nas aulas de Educação Física, em sua dimensão cultural, social e histórica, de modo a ressignificar valores, sentidos e códigos sociais.

Na perspectiva desse entendimento viu-se como necessária a aproximação da pesquisa ora apresentada com a escola, onde se buscou analisar elementos que subsidiam o desenvolvimento da dança no contexto escolar, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, discute-se sobre o espaço que a dança ocupa na escola, nas aulas de EF do 5º ano do Ensino Fundamental¹ procurando-se verificar e analisar quais são as representações sociais de dança dos professores e alunos. Como afirma Sá (1996, p. 21), “os fenômenos de representação social estão ‘espalhados por aí’ na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais”.

Dessa forma, foram buscados subsídios teóricos científicos nos estudos de Moscovici (2007) sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS) e numa das teorias complementares da TRS, a Teoria do Núcleo Central (ABRIC apud SÁ, 1996).

Sá (1996) explica que é preciso ter de antemão a confiança de que o fenômeno existe, e que haja plausibilidade de que tal ou qual objeto pode ser representado por tal ou qual sujeito. O autor destaca que, para existir um estudo de representação social, o objeto pesquisado deve ter suficiente relevância social e gerar representações sociais. Afirma que as representações sociais procedem das práticas em vigor na sociedade e na cultura, perpetuando-as ou contribuindo para sua própria transformação (SÁ, 1996).

Desse modo, a TRS (MOSCOVICI, 2007) tem contribuído para pesquisas e reflexões que vão muito além dos estudos em psicologia social. Suas abordagens são pertinentes e relevantes nas áreas da educação e da saúde, entre outras, pois desvelam significativas relações nos diversos aspectos da comunicação no ambiente social.

¹ Nesse artigo, optamos pela designação 5º ano do Ensino Fundamental, uma vez que as escolas da rede municipal investigadas estavam organizadas em ciclos e essa designação é mais adequada para a realidade da rede. Nas escolas particulares pesquisadas, no ano de realização da pesquisa (2008), empregava-se a designação 4ª série. No entanto, como os alunos dessas escolas frequentaram a Educação Infantil, essas turmas de 4ª série podem ser consideradas equivalentes ao 5º ano do Ensino Fundamental, uma vez que o Ensino Fundamental de 9 anos está ainda em fase de implantação no sistema educacional brasileiro.

A metodologia da pesquisa

A pesquisa foi realizada em quatro escolas, sendo duas da rede pública municipal (M1, M2) e duas da rede particular de ensino (P1, P2) de Ponta Grossa - PR. A investigação teve como base empírica dois grupos como sujeitos da pesquisa. O primeiro grupo foi constituído por cinco professores de EF (PA, PB, PC, PD, PE), sendo dois do gênero feminino e três do gênero masculino; um professor e duas professoras são da rede particular de ensino (PA, PB, PC); e dois professores são da rede pública municipal de ensino (PD, PE). O segundo grupo da pesquisa foi formado por 331 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, de ambos os gêneros, na faixa etária entre nove e dez anos. Desse número total, 218 alunos são da rede pública municipal e 113 são alunos da rede particular de ensino. Destes, 161 alunos são do gênero feminino e 170 do gênero masculino. Estes dados quantitativos foram obtidos através das anotações realizadas durante as observações das aulas nas escolas.

Não houve critério estabelecido para a participação dos professores em relação a gênero, foram determinadas somente as escolas que aceitaram participar da pesquisa. A opção por envolver alunos do 5º ano do Ensino Fundamental na realização da pesquisa se justifica por considerar-se que esses alunos possuem experiências significativas com a EF e que, nessa etapa da escolaridade, a dança pode ter mais representatividade no plano de ensino desenvolvido pelo professor.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a observação e o questionário. O procedimento inicial da pesquisa deu-se através das observações das aulas de forma estruturada, direta e não participante (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008); a intenção foi prevenir situações que pudessem alterar as atitudes de professores e alunos, bem como a realidade do trabalho pedagógico efetivado nas aulas de EF.

As observações das aulas foram realizadas no período de setembro a dezembro de 2008, perfazendo uma carga horária total de 106 horas aula. O objetivo foi obter informações que pudessem contribuir com os pressupostos da pesquisa; através das mesmas foi possível conhecer parte do cotidiano pedagógico, com intuito de uma maior compreensão da realidade da EFE. Para tanto foram utilizados registros escritos (PÁDUA, 2003) nos quais foram considerados os seguintes aspectos: espaço e material para as aulas de EF; número de aulas semanais, carga horária e conteúdos predominantes; relação professor x aluno e interesse dos alunos; desenvolvimento do conteúdo de dança nas aulas de EF.

Para a realização de uma segunda etapa da coleta de dados foram elaborados questionários

específicos, sendo aplicado um para os professores e outro para os alunos. As questões caracterizaram-se como abertas e fechadas e foram definidas durante o processo de pesquisa. Para os professores, os questionários foram entregues com uma semana de antecedência do dia em que seriam finalizadas as observações das aulas, quando então foram aplicados os questionários para os alunos. Dos 331 alunos matriculados nas turmas observadas, 265 alunos contribuíram respondendo ao questionário, sendo 140 meninos e 125 meninas. Para a efetivação das análises, os dados foram organizados em torno do tema sugerido e submetidos ao método da Análise do Conteúdo (BARDIN, 1997) e da Teoria do Núcleo Central (ABRIC apud SÁ, 1996), a qual, por sua vez, resulta da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2007). Considerou-se na análise dos dados aqueles que indicaram quais as representações sociais de dança dos professores e alunos.

De acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos apontados, a pesquisa foi desenvolvida utilizando-se as seguintes estratégias metodológicas: para as observações considerou-se a descrição dos dados relevantes observados e sua análise crítica; para as respostas dos questionários aplicados aos professores e alunos considerou-se a análise do conteúdo das respostas e, a partir das mesmas, elaborou-se a divisão em categorias.

Segundo o método da Análise do Conteúdo (BARDIN, 1997), o ponto de partida é a mensagem, o que possibilita tanto a descrição quanto a interpretação, seja ela verbal ou escrita, gestual ou silenciosa, documental ou provocada de maneira direta. As mensagens são capazes de expressar as representações sociais que se dão a partir das práticas sociais, pois são construídas pelos processos socio-cognitivos, implicam a vida cotidiana e influenciam a comunicação, os discursos e os comportamentos diante dos fatos (FRANCO, 2007).

O tratamento dos dados foi realizado seguindo os três polos cronológicos previstos para o método de Análise de Conteúdo: a pré-análise; a exploração do material; e a inferência e interpretação. Após a escolha dos documentos foram selecionadas e estabelecidas as regras para as análises, sendo as seguintes: da exaustividade; da representatividade; da homogeneidade; e da formulação de hipóteses (BARDIN, 1997).

A exploração do material da pesquisa se deu a partir das etapas da pré-análise; para organizar os dados dos questionários respondidos pelos professores utilizou-se a regra da exaustividade e da homogeneidade. As respostas dos questionários foram classificadas, organizadas e agregadas de acordo com suas proximidades, sendo na sequência

categorizadas a partir da unidade de significação, a representação social.

As representações foram suscitadas a partir das perguntas e das respostas dos questionários, e sintetizadas em forma de frases que pudessem dar significado às categorias propostas. Após a organização das categorias, as respostas passaram pelo processo da inferência, a partir da qual se buscou compreender e interpretar o objeto estudado (BARDIN, 1997) e as possíveis representações sociais dos professores sobre a dança.

Para os dados obtidos com os questionários dos alunos, após a pré-análise foi utilizada a técnica de evocação ou associação livre, da Teoria do Núcleo Central, para a obtenção do núcleo central (ABRIC apud SÁ, 1996). A referida teoria é considerada por Abrid (apud SÁ, 1996, p. 115) como “uma técnica maior para coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação” e possui um caráter mais espontâneo, portanto menos controlado. Permite o acesso rápido às informações e é considerada bastante ilustrativa, pois consiste em combinar a frequência de emissão de palavras e/ou a ordem em que essas palavras ou expressões são evocadas. Ainda segundo Abrid (apud SÁ, 1996, p. 116), busca também “criar um conjunto de categorias, organizadas em torno desses termos, para assim confirmar as indicações sobre seu papel organizador das representações”.

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

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

Após o tratamento dos dados, foi realizada a análise crítica interpretativa dos resultados, com o objetivo de transpor a mera descrição. Buscou-se definir um processo progressivo para cada situação dos instrumentos de pesquisa e da amostra, assim como do tratamento e da análise dos dados, a fim de

se obterem resultados fidedignos, condizentes com a realidade apresentada.

As observações das aulas de EF

A descrição dos dados em relação aos aspectos observados nas aulas de EF indica quais são as representações sociais da dança dos professores e alunos, e em decorrência das análises apontam-se os aspectos e as discussões mais pertinentes. A análise de dados significa “decompor um todo em suas partes componentes, esquadrinhar, examinar criticamente” (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p. 85).

Constatou-se que **há predominância no desenvolvimento de conteúdos esportivos e recreativos nas aulas de EF** de todos os professores participantes da pesquisa. Outro aspecto que chamou a atenção foi a **divisão dos alunos por gênero em todas as turmas das escolas P1 e P2**; sendo assim os alunos eram separados e os **conteúdos direcionados de forma diferenciada para meninos e meninas**, predominando para ambos as modalidades esportivas.

Percebeu-se que **a aceitação dos alunos em relação às aulas de EF** é muito satisfatória, a participação deles em todas as escolas foi de quase 100%. Demonstram ainda muita alegria, entusiasmo, espírito de companheirismo, amizade, respeito e admiração pelo professor e pelos colegas. Não foi registrado nenhum caso de desavença ou falta de respeito nas aulas de EF. Os alunos não participam das aulas apenas quando estão adoentados, ou quando são impedidos pelos professores por não estarem adequadamente vestidos para a prática de exercícios físicos.

Constatou-se apenas na escola P1 o **desenvolvimento do conteúdo de dança nas aulas de EF**, cujos objetivos eram organizar e preparar coreografias para serem apresentadas por ocasião da realização de um festival que existe há mais de 15 anos no calendário dessa escola e que ocorre no encerramento do ano letivo (MARQUES, 1997; EHRENBURG, 2003). Participam desse festival os alunos da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. Cabe ao professor de Educação Física elaborar e organizar as coreografias com os alunos, que são desenvolvidas seguindo um grande tema. Os ensaios são realizados nas aulas e a participação dos alunos não é obrigatória. Os alunos que dançam têm a anuência dos pais, e/ou a criança deve demonstrar a vontade de participar. Nos ensaios foi possível perceber que meninos e meninas sentiam-se à vontade, participando alegremente e contribuindo com ideias coreográficas. Os alunos

visualizam-se no palco, no evento, criam situações, discutem sobre a música, sobre o tema, passos e figuras coreográficas.

Nas aulas os alunos eram separados por gênero, os meninos realizavam uma parte inicial da coreografia e as meninas outra, e apenas no final das aulas ficavam juntos para finalizar a apresentação. Tal “encaminhamento metodológico” foi utilizado em todas as turmas do 5º ano do Ensino Fundamental da escola P1; **segundo os professores, é mais fácil trabalhar com as turmas divididas** desta forma, pois os alunos aprendem somente sua parte e o final da coreografia. Outro aspecto apontado pelos professores refere-se à valorização das **capacidades dos alunos para o aprendizado da dança**. De acordo com os docentes essas capacidades **são diferentes para meninos e meninas**, portanto os alunos devem ser tratados de forma diferenciada e, principalmente, terem conhecimentos díspares nas aulas de EF.

Entretanto, constatou-se que os alunos não autorizados pelos pais, ou que não se sentiam entusiasmados a participarem, ficavam sentados nas laterais da quadra esportiva, sem nenhuma outra atividade, devendo ficar quietos e imóveis para não atrapalharem o andamento da aula-ensaio. Naquela situação permaneceram sete alunos – duas meninas e cinco meninos – que ficaram dois meses excluídos das aulas-ensaios. Diante de tal constatação, perceberam-se duas situações pontuais: 1ª) A dança na escola P1 está presente no contexto da EFE, contudo resume-se em montagens coreográficas e ensaios para o evento que acontece no fim do ano letivo na escola. Como enfatiza Marques (1997), “é sinônimo de festinha de fim de ano”. 2ª) A dança se torna excludente quando trabalhada apenas com a finalidade de apresentação, tendo em vista que alguns alunos não participam por não se sentirem à vontade expondo-se num palco para um grande público.

Na sequência são apresentados os dados obtidos através das respostas dos questionários. O primeiro passo foi identificar e categorizar, separadamente, as representações dos professores e alunos para com os conteúdos de dança. Para esse momento, focalizou-se a organização das respostas dos sujeitos que compõem a amostra, seguindo unidades na forma de categorias definidas a partir das perguntas e respostas dos questionários aplicados para cada grupo participante da pesquisa.

As respostas dos questionários dos professores de EF

A análise das respostas emitidas pelos professores assinala o entendimento que os docentes têm sobre a dança em suas práticas pedagógicas. É importante destacar que as respostas foram organizadas de acordo com suas proximidades, portanto nem todas aparecem em todas as categorias.

Foi relevante buscar informações a respeito da formação inicial dos professores, para que assim fosse possível compreender e explorar ainda mais as análises sobre as representações sociais. Dessa forma foram estabelecidas quatro categorias assim denominadas: **falta de conhecimento; conhecimento e interesse; conhecimento e desinteresse; melhor preparação do conhecimento esportivo**.

Todos os professores obtiveram sua formação inicial na mesma Universidade e alegaram que **no currículo do Curso de Licenciatura não existia uma disciplina específica de dança**; os conteúdos que contemplavam organização coreográfica, ritmo e outros elementos de dança eram ministrados na disciplina de Rítmica. Assim, a maioria dos professores considera que a dança foi trabalhada de forma insatisfatória no processo de formação inicial, não lhes fornecendo subsídios suficientes para que em sua atuação profissional pudessem trabalhar com esse conteúdo. Esse fato proporciona uma representação um tanto quanto negativa do processo de formação inicial para com o conteúdo de dança.

Para que a dança seja inserida e reconhecida como conteúdo da cultura corporal de movimento nas aulas de EF, o professor necessita de conhecimentos e vivência acadêmica dos aspectos teóricos, práticos e pedagógicos desse conteúdo. Assim seria possível desenvolver conhecimentos adequados dos fundamentos didático-metodológicos essenciais para a organização, seleção e sistematização da dança em práticas pedagógicas na EFE.

Reportando-se à sua formação inicial, um dos professores demonstrou satisfação com os conhecimentos que diz ter adquirido. Afirmou que, mesmo a partir do repertório mínimo obtido, conseguiu ampliar, em suas ações pedagógicas, novas construções e apropriações da dança. Também assinalou que sua relação de afinidade com os conteúdos de dança vem possibilitando seu trabalho na escola. Outro professor também comentou que, apesar de não existir uma disciplina específica de dança no currículo, os subsídios que lhe foram fornecidos possibilitam que desenvolva algumas atividades que envolvem a dança. Porém, ele reconhece que sua falta de afinidade com os conteúdos de dança o impedem de trabalhar pedagogicamente esse conhecimento na escola.

Verificou-se que **os professores são unâimes ao enfatizar que na sua formação inicial o conhecimento esportivo foi mais trabalhado**, o que acaba por refletir na prática pedagógica escolar, pois se sentem mais preparados para desenvolvê-la. Dessa forma, a formação inicial do professor é mais focalizada no estabelecimento de diretrizes esportivas, sendo, portanto, o principal elemento balizador da ação pedagógica docente (FINCK, 2010).

Considera-se que a instituição de formação deveria possibilitar a apropriação de conhecimentos, bem como ferramentas para aplicar na escola os saberes adquiridos no processo de formação. E, ainda, se reconhece que os professores que não tiveram os conhecimentos básicos de dança na sua formação inicial farão uso dela como frívola atividade; ou, pior, a dança poderá ser negligenciada pelo professor em sua prática pedagógica.

Ao serem analisadas as informações sobre **a dança no planejamento**, foram estabelecidas três categorias assim denominadas: **a dança nas festas e comemorações; conhecimento fragmentado da dança; a desvalorização da dança**. Diante das referidas categorias observou-se que **existe um espaço para a dança nas ações escolares. A dança faz parte, portanto, do planejamento dos professores, embora com algumas ressalvas**.

Os professores PA, PB e PC relataram que trabalham com a dança nas festas e comemorações da escola, ou seja, **a dança aparece como sinônimo de festas e comemorações** quando a escola requer e não como conteúdo específico capaz de contribuir com o aprendizado, com a formação e desenvolvimento geral dos alunos. O professor PE relatou que trabalha com a dança em alguns momentos, como no aquecimento de suas aulas, isso quer dizer que a dança não é o conteúdo principal. Outra situação mencionada pelo docente foi o uso da **dança como recurso recreativo nas aulas**.

Essas relações da dança como recurso ou sinônimo de 'festas' e 'comemorações', como menciona Marques (2007), estão presentes na maioria dos discursos dos sujeitos desta pesquisa, justificando assim a presença da dança no planejamento anual. Todavia, essa visão denota uma contribuição reduzida das possibilidades que a dança apresenta enquanto conhecimento e elemento educativo. Quando a dança é assim desenvolvida, questiona-se se os conteúdos rítmicos e expressivos são adequadamente trabalhados e contextualizados.

Outro professor, PD, se reportou à dança como 'disciplina'. Esclareceu que a disciplina na escola é a EF e a dança é um conteúdo que ele aborda entre aqueles relacionados com a cultura corporal de movimento; **enfatizou, ainda, sua falta de afinidade com a dança**.

Entende-se que a escola deve ser um local aberto a todas as possibilidades, cabendo ao professor oportunizar conhecimentos aos alunos, pois é na escola que a maioria encontra as únicas oportunidades e experiências relacionadas à cultura corporal de movimento. Negligenciar os conteúdos rítmicos e expressivos na escola é impossibilitar aos alunos uma forma de conhecimento a que eles têm direito.

As informações analisadas sobre **o olhar do professor para a dança na EFE** formaram três categorias assim denominadas: **para que trabalhar a dança; como trabalhar a dança; o preconceito dos meninos com a dança**. Diante das referidas categorias constatou-se como os professores veem a dança nas aulas de EF.

O professor PA trabalha nas aulas com elementos significativos relacionados com aspectos viáveis e importantes sobre a dança; porém, quando menciona "dar algumas noções básicas" e "proporcionar momentos de descontração", justifica talvez sua falta de conhecimento mais amplo, específico e significativo. O professor compreende que a dança é uma atividade que dá prazer e acaba por agradar os alunos.

Os professores PB e PC compreendem que os conteúdos de dança podem desenvolver a expressão corporal, a educação rítmica e a integração. O professor PB trabalha a dança com enfoque educacional, desenvolvendo conhecimentos sobre o elemento ritmo e suas diferentes possibilidades, a capacidade de participação e criação em dança, aspectos que estão relacionados nas ideias de dança educativa (LABAN, 1990). Já o professor PC tem uma visão mais voltada ao tecnicismo; quando enfatiza "passo a passo com muita repetição", observa-se que, na sua visão, a dança passa a ser apenas mais um tipo de atividade física, que simplesmente é repetida muitas vezes e realizada de forma não contextualizada. Esse professor afirma que a falta de interesse dos meninos contribui para que a dança não seja trabalhada nas aulas de EF.

Entende-se que as dificuldades pedagógicas não podem ser ignoradas e que, para evitar a resistência e a discussão por parte dos alunos, determinados conteúdos não podem deixar de ser desenvolvidos. Constatou-se que os meninos oferecem resistência em relação à aprendizagem de determinados ritmos, e não à dança em si; ao contrário, manifestam suas preferências musicais e afirmam que gostam de dançar. Alguns professores afirmam justamente o oposto: que os meninos não gostam de dançar, e que isso dificulta o desenvolvimento pedagógico desse conhecimento nas aulas de EF.

Sobre **as vantagens do trabalho da dança nas aulas de EF** foram estabelecidas três categorias assim denominadas: **desenvolvimento geral do**

aluno; conhecimento corporal - desenvolvimento das capacidades físicas; visão ampliada de EF. Considerando-se as categorias constituídas a partir das respostas dos professores, verificaram-se aspectos importantes apontados pelos sujeitos para o desenvolvimento da dança nas aulas de EF.

O professor PE reconhece que o trabalho com a dança pode vir a contribuir com o desenvolvimento integral do aluno; embora tenha afirmado que não trabalha esse conteúdo devido à **falta de interesse dos alunos, principalmente dos meninos**, também enfatizou sua falta de afinidade com o conteúdo de dança. É importante ressaltar que, apesar de o professor reconhecer a contribuição da dança para o processo educativo escolar, acaba por **esbarrar nas opiniões dos alunos e também em suas próprias afinidades** para não trabalhar, ou trabalhar pouco o conteúdo de dança.

Outros professores (PA e PD) percebem que o trabalho com a dança é um estimulador do auto-conhecimento para o aluno, podendo auxiliar no desenvolvimento corporal e das capacidades físicas. Enfatizam os aspectos das experiências lúdicas que o trabalho pode proporcionar aos alunos e a possibilidade de, a partir da dança, desenvolver a integração do grupo. Foi possível perceber uma visão ampla da EFE na resposta de PB, quando evidenciou que o desenvolvimento da disciplina não deve se restringir ao uso da quadra e da bola; a partir do trabalho com a dança, seus objetivos podem ser ampliados (DARIDO, 2001; DARIDO; RANGEL, 2005).

Para o professor PC, a dança pode contribuir nos aspectos da criação, no desenvolvimento da expressão e do senso rítmico do aluno; a dança é, também, fator que disciplina e faz o aluno criar hábitos. Destaca-se que PC é o único professor que menciona a questão da dança como componente cultural (SBORQUIA; GALLARDO, 2006).

Em relação às **justificativas para a falta de trabalho do professor com dança nas aulas de EF** foram estabelecidas duas categorias assim denominadas: **comodismo do professor; e atividade extraclasse**. Como variáveis os professores apontaram que a principal causa para não trabalhar a dança nas aulas de EF é o comodismo profissional.

Entende-se que os professores levam em consideração as questões do **aprimoramento profissional** e de **formação continuada**, e reconhecem que a dança seria desenvolvida se os docentes não se acomodassem em relação à **busca desse conhecimento**. Percebeu-se que, quando a escola exige o trabalho, mesmo que seja como sinônimo de festa e comemoração, ainda que de forma reduzida, a dança encontra um espaço nos planos de ensino. Porém, quando não há essa condição, o professor simplesmente se

acomoda e nenhum conhecimento relativo à dança é desenvolvido (EHRENBORG, 2003).

Considera-se que a **insuficiência de conhecimentos na formação inicial e continuada em relação à dança** vem a ser o aspecto que mais influencia os professores na falta de reflexão sobre os conteúdos da área. Outra questão a ser considerada é o fato de a **dança ser oferecida como atividade extracurricular na escola**, sendo essa uma das justificativas evidenciadas pelos professores para que a mesma não seja desenvolvida nas aulas.

Quanto aos aspectos relacionados a uma proposta para **formação continuada em dança**, os professores se manifestaram e foram estabelecidas duas categorias assim denominadas: **professores motivados a participarem de cursos de especialização em dança; e falta de afinidade**. Quatro professores (PA, PB, PC e PD) mostraram-se motivados a participar de cursos de formação que possam auxiliar seu trabalho com a dança no ambiente escolar; apenas o professor PD, mais uma vez, expressa a sua falta de afinidade com a área, demonstrando falta de motivação para melhorar suas ações pedagógicas.

Percebeu-se que a **falta de conhecimentos na formação inicial e continuada**, aliada às **questões de afinidade e condições que a escola oferece**, influencia na negligência em relação ao conhecimento sobre a dança no ambiente escolar. Ou seja, nas aulas de EF muitos professores ainda selecionam os conteúdos das aulas de acordo com o domínio que julgam ter em relação a determinados conhecimentos.

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

As respostas dos questionários dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental

Para a coleta de dados com o grupo de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental utilizou-se como instrumento o questionário, sendo que a análise dos dados foi submetida ao método da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1997), em que foi utilizada

a regra da representatividade devido ao grande número de dados. Ou seja, foram buscadas em todas as respostas as palavras, expressões, motivos e justificativas mais repetidas e que se aproximavam, para em seguida se realizar a inferência.

A partir dos motivos evocados pelos alunos foi instituída uma ordem de categorias, a fim de verificar-se qual é a visão das crianças em relação aos motivos que levam as pessoas a dançar. A opção foi separar, em alguns momentos, as respostas emitidas pelos alunos das escolas municipais e particulares, ou entre meninos e meninas, com o objetivo de verificar e correlacionar possíveis divergências nas opiniões. Para a discussão, levou-se em consideração o elemento que compõe o núcleo central, ou seja, a resposta mais representativa identificada quantitativamente; os demais elementos que aparecem, os periféricos, não foram analisados e discutidos neste estudo. Na sequência são descritas as representações sociais da dança dos alunos, bem como as categorias que foram estabelecidas através das respostas dos questionários.

Os motivos que levam as pessoas a dançar

No estabelecimento desta representação foram consideradas doze categorias: **prazer, atividade física, cultura, expressão, distração, terapia, gostar do ritmo, comemorar, profissão, aprender, estética, saúde.**

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

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

O gosto dos alunos pela dança

No estabelecimento desta representação foram consideradas dezesseis categorias: **prazer, atividade física, beleza, aprendizado, saúde, terapia, distração, ritmo, expressão, apresentação,**

condições para se dançar, desprazer, outras preferências, falta de conhecimento, atitude, preconceito.

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

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

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

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

Os dados permitem registrar que **meninos e meninas gostam de dançar** e enfatizam diversos motivos relacionados ao prazer, ou seja, à representação central do gosto pela dança.

As experiências dos alunos com dança

No estabelecimento desta representação foram consideradas dez categorias: **eventos diversos na escola, festa junina (julina, caipira, quadrilha, dança caipira), festas, grupos de**

dança, na igreja, em casa, em aulas de EF, respostas positivas, respostas negativas, não responderam à questão.

As respostas dos alunos revelaram suas experiências (ou não experiências) com a dança, e onde as mesmas ocorreram ou ocorrem. Os dados permitiram constatar que **a experiência com as festas juninas é a mais citada**, possibilitando o questionamento: Será que esta é a experiência mais prazerosa, ou a mais massificada no contexto escolar? Destaca-se a resposta de uma aluna da escola P2: *“A única experiência que tenho é a cada ano na festa junina”*.

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

Em segundo lugar aparece a categoria “em eventos diversos na escola”, em que são destacadas as **experiências dos alunos em comemorações e datas festivas**; enfim, no contexto das apresentações escolares (Dia dos Pais, Dia das Mães, entre outras). Não se desmerece o fato de os alunos apresentarem uma coreografia nessas ocasiões; questiona-se que a dança não é um conteúdo considerado importante da EFE. Porém, para as home-nagens e apresentações esporádicas existentes no contexto escolar é a dança que se faz presente.

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

O conhecimento dos alunos em dança

No estabelecimento desta representação foram consideradas seis categorias: **danças artísticas ou teatrais, danças étnicas, danças folclóricas, danças urbanas, danças rurais, danças sociais ou de salão**.

É importante destacar que este conhecimento não se refere apenas ao conhecimento científico aprofundado, com técnica e vivências; refere-se

também aos estilos que o aluno já observou em apresentações ou na mídia. Com os dados, foi possível observar que a maioria das respostas aponta que o núcleo central para esta representação é a dança social ou de salão, seguida pelas danças urbanas. Ou seja, a **dança de salão** é a mais representativa entre os alunos, pois está muito relacionada com a satisfação, com momentos festivos e com o prazer.

O estilo pessoal

No estabelecimento desta representação foram consideradas seis categorias referentes à dança: **artísticas ou teatrais, étnicas, urbanas, rurais, sociais ou de salão, respostas negativas**.

Os dados possibilitaram a demonstração sobre os estilos de dança com os quais meninos e meninas mais se identificam. Mais uma vez, **a dança social ou de salão está em evidência**, como sendo o núcleo central da representação sobre os estilos que mais agradam os alunos. Observou-se que, para esta representação, existe uma concordância entre meninos (38%) e meninas (34%), ou seja, a dança de salão agrada ambos os gêneros. Observou-se também que as opiniões divergem entre meninos e meninas a partir da segunda categoria, ou seja, os núcleos periféricos para esta representação são diferentes entre os gêneros. As meninas enfatizam mais a dança artística ou teatral (27%), já os meninos elucidam como segunda preferência as danças urbanas (34%).

Tais dados demonstraram as preferências entre os gêneros, os quais são importantes e devem ser considerados, pois podem desmistificar a dificuldade do trabalho com a dança com os meninos, permitindo ao educador a atenção devida para comportamentos socialmente impostos, que nem sempre são verdadeiros. A representação de que os meninos não dançam é uma representação do senso comum. Percebeu-se apenas que **meninos e meninas possuem preferências diferentes em relação à dança**, não podendo ser generalizada a negação por parte dos meninos para com os conteúdos de dança.

A vivência da dança nas aulas de EF

No estabelecimento desta representação foram consideradas duas categorias: **respostas positivas e respostas negativas**. Os dados demonstraram as relações da dança no contexto da EFE. Optou-se por apontar os dados dividindo as respostas negativas e positivas por escolas públicas

municipais (M1, M2) e escolas particulares (P1, P2), a fim de se esboçar um panorama da realidade encontrada nas instituições de ensino envolvidas na pesquisa.

Nas escolas M1 e M2, os alunos relataram que o professor não trabalha os conteúdos de dança em suas aulas. Alguns afirmaram que o conteúdo predominante nas aulas é o esporte, seguido dos jogos e das brincadeiras. Destaca-se que as respostas positivas que ocorreram nessas escolas enfatizam o nome de outras instituições de ensino, o nome de outro professor, ou são de alunos que tiveram aulas de dança na Educação Infantil.

Na escola P2 o professor trabalha com a dança visando sempre à apresentação dos alunos na festa junina da escola e em algumas outras festas esporádicas que ocorrem durante o ano letivo, como Dia das Mães e Dia dos Pais, ou aniversário da escola. Ou seja, existe um espaço para a dança nessa instituição, mesmo que reduzido às comemorações e festas.

Na escola P1, a maioria dos alunos relata que a dança é trabalhada em dois momentos específicos: para a festa junina e para o evento de fim de ano. Os alunos se estenderam nas descrições sobre a forma como os professores trabalham; no entanto, neste momento o enfoque será para a análise dos dados referentes à existência (ou não existência) de trabalho com os conteúdos de dança nas aulas de EF. Para essa questão, houve três respostas em branco.

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

As relações para apreciar a dança nas aulas de EF

No estabelecimento desta representação foram consideradas nove categorias, sendo: **gosto musical, gosto coreográfico, gosto pelo figurino, gosto pela apresentação, gosto pela participação no processo, gosto pelo aprendizado, gosto pela diversão, gosto pelos ensaios, desprazer.**

Constatou-se que os alunos elegem algumas relações que os fazem apreciar os conteúdos de dança nas aulas de EF. Dentre essas relações, o gosto pela música foi o fator mais representativo entre os alunos; em seguida, eles enfatizaram o gosto pelo aprendizado e outros fatores que caracterizam os elementos periféricos da representação social ora enfocada. Identificou-se que a relação da dança com a música foi bastante enfatizada, portanto a apreciação musical é o núcleo central de tal representação.

Como aponta Ehrenberg (2003), a proximidade dos conteúdos de ensino com os gostos e realidades dos alunos é relevante para dar início ao trabalho e ao ato educativo. Segundo a autora, se os professores souberem identificar as características do gosto musical de suas turmas, a partir desse fator é possível desenvolver um conhecimento em dança sistematizado e significativo, que possibilita uma abertura maior para propostas diferenciadas 'do simples gostar', de dançar porque a 'música agrada'. Para Ehrenberg (2003, p. 88), "[...] a escola não deve reproduzir formas que a sociedade nos apresenta, principalmente sem um trabalho de contextualização das mesmas. A dança é mais um conhecimento tratado no interior da escola, portanto deve assumir seu caráter educativo junto à Educação Física."

A participação dos alunos nas aulas de EF com o conteúdo de dança

No estabelecimento desta representação foram consideradas três categorias: **respostas positivas, respostas negativas, condições para participar.** Ao serem questionados sobre sua participação nas aulas de EF quando o conteúdo de dança fosse aplicado, os alunos de ambos os gêneros, de todas as escolas participantes da pesquisa, emitiram respostas afirmativas, demonstrando também autenticidade.

A partir dos dados obtidos, a opção foi separar as respostas de meninos e meninas, a fim de se verificar a existência de divergência de opiniões. Identificou-se que tanto meninas quanto meninos aceitam o desenvolvimento dos conteúdos de dança nas aulas de Educação Física. Os dados também permitiram identificar que existe uma resistência por parte dos meninos, porém a porcentagem de respostas negativas entre os meninos não foi significativa, o que possibilitou concluir que os alunos de ambos os gêneros participariam das aulas de EF se o conteúdo fosse dança.

Considerações finais

Neste artigo foram apresentados os resultados da pesquisa sobre representação social da dança no contexto da EFE. Com o desenvolvimento das análises foi possível identificar quais as representações sociais da dança dos professores e dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, da rede municipal e particular de ensino do município de Ponta Grossa-PR.

Os resultados da pesquisa apontaram que o desenvolvimento do conteúdo dança nas aulas de EF ocorre somente em uma escola particular, onde o maior objetivo é a apresentação dos alunos no festival que acontece na escola anualmente. Constatou-se que existe a predominância do desenvolvimento dos conteúdos esportivos e recreativos nas aulas de EF do 5º ano do Ensino Fundamental, em todas as escolas que participaram da investigação.

Identificou-se a insuficiência de conhecimentos da maioria dos professores para realizar e organizar o trabalho com a dança na escola; por outro lado, os professores alegam que em sua formação inicial não tiveram uma disciplina específica de dança. Os resultados da investigação indicam que as representações sociais dos professores em relação à dança se manifestam de acordo com a afinidade, ou com a falta que eles têm em relação a esse conhecimento, o que delimita, portanto, seu desenvolvimento nas aulas de EF. As representações sociais dos professores quanto à dança estão relacionadas também às festas e datas comemorativas do contexto escolar. Sendo assim, sua aplicabilidade está diretamente relacionada ao calendário comemorativo proposto nas escolas, especificamente nas redes de ensino particular, onde a ênfase é relacionada às comemorações do ciclo festivo junino. Caso contrário o trabalho é negligenciado, aparecendo somente como recurso pedagógico ou desmotivada diversão.

Constatou-se que a representação principal da dança para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, de ambos os gêneros, na faixa-etária entre nove e dez anos, está relacionada ao prazer e ao gosto musical. Verificou-se que os alunos gostam de dançar, apreciam as danças de salão, relacionam o prazer da dança com a música, têm boas expectativas em relação ao ensino da dança nas aulas de EF e participariam das aulas se o conteúdo fosse a dança. Averiguou-se também que uma minoria de meninos apresenta uma pequena resistência em relação ao aprendizado da dança, relacionada ao tipo de ritmo e música, e que as preferências diferem entre meninos e meninas.

Conclui-se que a dança possui um lugar na escola, porém não como conhecimento sistematizado e contextualizado, mas como sinônimo de

montagem coreográfica, ensaios para festa junina e apresentações escolares. Tais evidências aparecem também nas respostas dos alunos para a representação social relacionada às experiências com a dança, cujo núcleo central apontado por eles é a festa junina. Considera-se que o desenvolvimento dos conteúdos de dança nas aulas de EF deve estar direcionado para objetivos e aspectos educacionais; que é necessário que tais conteúdos sejam relevantes, indo além da reprodução de movimentos desconexos, mecânicos e sem significado para os alunos.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BARRETO, D. **Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. XIV-XXIV, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC, SEF, 1998.
- CAPRI, F. S. **As representações sociais da dança no contexto da Educação Física Escolar**. 2010. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2010.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física Escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física escolar**, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001.
- _____. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- EHRENBERG, M. C. **A dança como conhecimento a ser tratado pela Educação Física escolar: aproximações entre formação e atuação profissional**. 2003. 129 f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do Movimento) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- FINCK, S. C. M. **A Educação Física e o esporte na escola: cotidiano, saberes e formação**. Curitiba: Ibpx, 2010.

- FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber, 2007.
- FREIRE, I. M. Dança-Educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 31-55, abr. 2001. DOI: 10.1590/S0101-32622001000100003
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.
- LABAN, R. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.
- LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MARQUES, I. A. Dançando na escola. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 3, n. 1, p. 20-28, jun. 1997.
- _____. **Dançando na escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MESQUITA, C. M. S; ALMEIDA, D. B. Representações Sociais: mapeamento conceitual. In: SILVA, N. M. A. (Org.). **Representações sociais em educação: determinantes teóricos e pesquisas**. Blumenau: EDIFURB, 2009. p. 35-64.
- MOROZ, M; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2. ed. Brasília: Líder, 2006.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- NANNI, D. **Dança educação: Pré-escola à Universidade**. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.
- PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares de Educação Física para a Educação Básica**. Curitiba: SEED/PR, 2006.
- _____. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Arte**. Curitiba: SEED/PR, 2008.
- SÁ, C. P. **O núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SARAIVA KUNZ, M. C. et al. **Improvisação e dança**. Florianópolis: UFSC, 1998.
- SBORQUIA, S. P. **A dança no contexto da Educação Física: os (des) encontros entre a formação e a atuação profissional**. 2002. 178 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2002.
- SBORQUIA, S. P; GALLARDO, J. S. P. **A dança no contexto da Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
- SCARPATO, M. T. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 57-68, abr. 2001. DOI: 10.1590/S0101-32622001000100004
- SILVA, N. M. A. (Org.). **Representações sociais em educação: determinantes teóricos e pesquisas**. Blumenau: Edifurb, 2009.
- STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001. DOI: 10.1590/S0101-32622001000100005

Recebido em 30/09/2011

Versão final recebida em 13/10/2011

Aceito em 23/10/2011