

Artigos Originais

Relações entre dança e Educação Física: das memórias à atuação pedagógica¹

Relation between Physical Education and dance: from memories to pedagogical action

Relaciones con la danza: de la memoria a la acción pedagógica



Elisangela Almeida Barbosa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil

E-mail: elisangela.almeida@ifmt.edu.br



Walter Roberto Correia

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

E-mail: wr.correia@usp.br

Resumo: Este trabalho intenciona resgatar as memórias de docentes de Educação Física sobre dança, compreendendo suas possíveis implicações na prática pedagógica com este conteúdo na escola. A pesquisa é qualitativa, contando com dois docentes atuantes no ensino médio do IFMT. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas em formato online, organizando os dados em categorias de codificação. Duas categorias são descritas: memórias da dança e democratização do conhecimento. As memórias da dança referiram-se diretamente aos sujeitos em questão a partir das relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo, e suas experiências se refletiram nas suas escolhas para a prática pedagógica e na relação com outros sujeitos, construindo o seu saber nessas relações ao longo do tempo.

Palavras-chave: Dança; Educação Física; IFMT; Saberes docentes.

¹ O presente trabalho é parte dos resultados de uma tese de Doutorado e não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

Abstract: This work intends to rescue the memories of physical education teachers about dance, understanding its possible implications in pedagogical practice with this content at school. It's a qualitative research with two teachers working in high school at IFMT. Semi-structured interviews were carried out in an online format, organizing the data into coding categories. Two categories are described: memories of dance and knowledge democratization. The dance memories referred directly to the subjects in question based on their relationships with themselves, with others and with the world and their experiences were reflected in their choices for pedagogical practice and in their relationships with other subjects, building their knowledge in relationships over time.

Keywords: Dance; Physical Education; IFMT; Teaching knowledge.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo explorar las memorias de profesores de educación física sobre la danza, comprendiendo sus posibles implicaciones para la práctica pedagógica con este contenido en la escuela. La investigación es cualitativa e involucra a dos profesores de secundaria del IFMT. Se realizaron entrevistas semiestructuradas en formato online, organizando los datos en categorías de codificación. Se describen dos categorías: memorias de la danza y democratización del conocimiento. Las memorias de la danza refieren a sujetos que buscan relaciones consigo mismos, con los demás y con el mundo y sus experiencias se reflejaron en sus elecciones de práctica pedagógica y en las relaciones con otros sujetos, construyendo o conociendo estas relaciones a lo largo del tiempo

Palabras clave: Danza; Educación Física; IFMT; Conocimiento de la enseñanza.

Submetido em: 28 de outubro de 2024

Aceito em: 11 de novembro de 2025

1. Introdução

A dança é uma prática corporal cujo patrimônio histórico, representações, simbolismos e relação com o corpo em movimento fazem com que seja parte importante dos conteúdos da Educação Física escolar. Isso torna relevante a compreensão de como ela chega à escola, quais sentidos a permeiam, os interesses, afinidades e identidades que se expressam por meio de seus estilos, o que dizem sobre o mundo vivido de quem a pratica ou aprecia e sobre o olhar da Educação Física em relação a esses aspectos.

Na perspectiva docente, o envolvimento com a atividade tende a ser maior quando há sentido no que é proposto e nas relações estabelecidas consigo mesmo e com os outros, construídas ao longo do tempo e vinculadas às experiências do mundo vivido (Charlot, 2007; Tardif, 2012). O sentido construído é individual, constituindo-se nas relações, ganhando significados sociais e fazendo parte da composição plural do saber docente.

A pergunta que se faz é: como as experiências vividas de docentes de educação física em relação à dança produzem implicações na prática pedagógica com esse conteúdo na escola? Buscando essa resposta, o objetivo deste trabalho é resgatar as memórias de docentes de Educação Física sobre dança, compreendendo suas possíveis implicações na prática pedagógica com este conteúdo nas aulas de Educação Física escolar.

2. Da experiência vivida à atuação profissional

A docência nunca foi tarefa simples e, no mundo globalizado atual, com informações disponíveis de fácil acesso, está ainda mais complexa. A posição docente é ocupada por um sujeito de saber, dedicado à busca do saber para apropriá-lo e torná-lo parte do aprendizado dos estudantes, ao que cabe o conceito de sujeito de Charlot (2007, p. 33) de “um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos”. Para o

autor, esse ser humano confere sentido ao mundo, em que uma palavra ou um enunciado tem sentido se expressar algo sobre o mundo e for apreendido numa troca entre interlocutores.

Ao produzir sua forma humana de existência, o ser humano expressa sua singularidade, a subjetividade dos sentidos e os significados sociais que é capaz de produzir na relação indivíduo-sociedade que vai se construindo ao longo do tempo (Aguiar; Ozella, 2006). Assim, pode-se considerar que a relação docente com os saberes não se reduz à função de transmissão de conhecimentos constituídos na sociedade, como afirmam Freire (1996) e Tardif (2012), mas cria possibilidade para sua construção na ação de ensinar.

Uma conexão entre docentes e conhecimento integra diversos saberes com os quais mantém relações também diversas: o saber docente é plural, formado por diferentes fontes, ao qual se atribui um sentido amplo que engloba os conhecimentos, competências, habilidades e atitudes (Tardif, 2012). O autor alega que, ao agir, professores lançam mão dessas diferentes fontes e baseiam-se em juízos múltiplos que assimilaram e em sua “experiência vivida” para orientar sua atividade como fonte viva de sentidos, influenciando em suas escolhas para fins pedagógicos.

Para Gadamer (2015), a experiência detém uma oposição insuperável perante o saber e o ensinamento que provém de um saber geral teórico ou técnico, onde sua verdade contém sempre referência a novas experiências. O autor considera que uma pessoa “experimentada” não é apenas alguém que se tornou o que é através das experiências, mas também alguém que está aberto a elas. Gadamer defende, ainda, que o ser “experimentado” não consiste em saber tudo ou mais que todo mundo, mas aquele que, por ter feito e aprendido graças a experiência, está capacitado para voltar a fazer experiências e delas aprender.

É no corpo que a experiência vivida e a temporalidade se realizam ao estabelecer relações com ele próprio, com o outro e com o mundo, por onde nos expressamos e nos comunicamos

(Merleau-Ponty, 2018). Nesse sentido, no que tange à Educação Física, Bracht (2007) propõe o entendimento do movimentar-se como forma de comunicação com o mundo, constituinte e construtora de cultura e possibilitada por ela, socializando os bens materiais e culturais historicamente acumulados.

Tendo a dança como conhecimento acumulado da humanidade, Marques (2007) aponta que a importância está nas propostas pedagógicas que busquem entender as relações estabelecidas entre suas muitas expressões, identificando nelas conceitos, posturas, propostas para serem discutidas verbal e corporalmente no ambiente escolar. O desafio para o campo educacional, segundo Carrano (2005), é conseguir fazer com que tais propostas dialoguem e compartilhem dos sentidos culturais que são elaborados nas múltiplas redes sociais da juventude.

A presença da dança na escola vem mudando significativamente, mas ainda se nota sua ausência como um conteúdo/conhecimento da educação física escolar. Dessa carência da dança nos contextos formais de ensino, incluindo a universidade, resulta a privação da experimentação do comportamento expressivo por crianças, jovens e adultos, levando-a a parecer-lhes um entrave às manifestações corporais objetivas, como um comportamento fora dos padrões (Saraiva-Kunz, 2003). Para a autora, no negligenciamento do dançar, no dançar como movimentar-se de qualquer maneira, pode residir a razão de não se gostar da dança, pois dificilmente alguém gosta do que não conhece.

O corpo, como enfatiza Merleau-Ponty (2018), é eminentemente um espaço expressivo, o próprio movimento de expressão, que projeta as significações no exterior e expõe subjetividades. É pelo corpo que as subjetividades e os saberes plurais docentes se expressam no ambiente escolar, o que requer responsabilidade com discursos e linguagens adotadas na prática pedagógica cotidiana em relação à dança e à educação física na construção do conhecimento com quem passa pela formação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), atendendo aos objetivos e propósitos educacionais.

3. O caminho metodológico

Este trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado e se propõe qualitativa-descritiva, explorando e apreendendo o significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema humano ou social (Richardson, 2017) para obter dados de pessoas, contextos ou situações de maneira profunda, levantados nas próprias formas de expressão dos sujeitos para compreendê-los e gerar conhecimento (Sampieri; Collado; Lucio, 2013). Considerando que a investigação extrairia dados/percepções do mundo vivido de cada sujeito e os sentidos instituídos ao longo do tempo, agregou-se o olhar fenomenológico de Merleau-Ponty (2018) sobre a percepção, ampliando a compreensão das experiências significativas.

Participaram deste estudo dois docentes de Educação Física do IFMT² que atuam no Ensino Médio Integrado ao Técnico (EMIT), cujo critério foi a proposição da dança entre os conteúdos de suas aulas, prevista no Plano Pedagógico dos Cursos que atuam. No texto, são referidos como Prof. 1 e Prof. 2, assumindo o compromisso ético de preservar as identidades.

A técnica adotada foi a entrevista semiestruturada em formato online com a ferramenta Google Meet, uma vez que essa ação ocorreu quando ainda vigoravam as precauções referentes à pandemia da COVID-19. Para Jeannis e colaboradores (2013), um método de coleta de dados de entrevista por vídeo permite uma interação visual entre o entrevistador e o entrevistado, indicada nos casos em que a internet é um ambiente familiar aos participantes.

Voltados à busca por sentidos, os dados foram sendo analisados, deduzindo-se semelhanças e diferenças entre eles (Sampieri, Collado; Lucio, 2013) e, a partir dessas deduções, os segmentos foram sendo organizados num sistema de categorias de codificação, compostas por conceitos, experiências, ideias, fatos relevantes e com significado (Bogdan; Blikem, 1994) que permitiram sua interpretação. Dessa organização, resultaram duas categorias: “Memórias da dança”, referindo-se às vivências dos sujeitos a partir

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso.

das relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo, e “Democratização do conhecimento”, retratando conexões entre as memórias e as escolhas no exercício da sua atividade, construindo o seu saber nessas relações ao longo do tempo.

4. Resultados e Discussão

1. Memórias da Dança

As memórias, principalmente da juventude e da formação inicial, trouxeram reflexões dos docentes sobre sua relação com a dança, tanto de si mesmos quanto em relação a suas escolhas e decisões sobre o trabalho com esse conteúdo na escola. As memórias que emergiram são recordações longínquas, sem uma ordem, ao que Merleau-Ponty (2018) afirma que quando os acontecimentos são considerados de perto, no momento em que são vividos, tudo parece caminhar ao acaso, mas quando os acasos se compensam e a poeira dos fatos se aglomera, desenha-se um acontecimento em que os contornos são definidos e do qual se pode falar.

Nesse desenho possível, Prof. 1 menciona que gostava de dançar em sua infância e adolescência, sendo este um período coincidente com a época do “Passinho”, em que ensaiava com o grupo de meninos e meninas de várias escolas. Esse grupo se organizava para jogar, competir e, também, para se divertir, onde a dança se fazia presente nas situações de festas. Dentre todas as atividades em que o grupo participava, a dança foi a manifestação usada para julgamento da expressão do corpo:

Mas eu me lembro de uma situação, que acho até que comentei em aula, de ser podada pelas amigas, né? Eu lembro de quando a gente, eu já tinha meus 13 pra 14 anos [...], que estava todo mundo dançando a música eletrônica e eu estava dançando do jeito que eu queria, né? E aí chegou uma colega e falou assim ‘você tá vendo

o jeito que você tá dançando?’ Aí eu falei ‘não’. ‘Você tá fazendo assim’ e me imitou ‘tá horrível’. E aquilo me travou, sabe? (Prof. 1)

Prof. 1 defende a liberdade de se expressar no dançar que, como é algo individual, não deveria ser esperado um padrão e que devemos ter cuidado ao criticar, porque não se sabe o efeito que um comentário como o que ouviu pode causar como reação, ainda mais num período da juventude em que tantas transformações físicas, psíquicas, emocionais e afetivas ocorrem de forma marcante. Ao mesmo tempo em que fala que não se importou muito com a observação, indica certa introjeção de tal avaliação à época ao refletir que “Essas coisas ficam acho que no subconsciente [...] você já não dança mais com a liberdade que você tinha”.

Ao serem colocados no centro dos olhares, o corpo, o movimento e a expressividade podem responder com certo constrangimento quando um sujeito se percebe julgado em sua individualidade e subjetividade, assim como narrou Prof. 1. O corpo, como define Merleau-Ponty (2018), é um espaço eminentemente expressivo em que incidem as significações no exterior, o meio geral de ter um mundo, onde a existência se realiza na experiência com ele. A dança é um meio de projetar em torno de si um mundo simbólico.

O corpo é evidenciado na dança de forma central, como ressalta Saraiva-Kunz (2003), porque a pessoa não se volta a fins externos à sua ação, mas diretamente a si mesma, em formas de movimento que encarnam sua mobilidade. Na situação descrita por Prof. 1, a expressão corporal não conseguiu fugir do olhar observador e se tornou um ponto de referência para certa inibição, pois, de acordo com Saraiva-Kunz (2003, p. 133), foi “alvo de auto-controle/crítica, regulada por normas e ideais preconcebidos, aos outros e aos próprios olhos”, o que pode levar a alguma reação de resistência ou introversão, principalmente entre jovens.

Saraiva-Kunz (2003, p. 133) afirma, ainda, que a vergonha é uma reação que acaba sendo entendida como “um dos mecanismos

de ocultação do Eu que se mostraria no dançar”, abalando certa segurança que o indivíduo tem em si. Com o passar do tempo, porém, vai se conhecendo e compreendendo melhor o processo, o momento da juventude vivido e as mudanças pelas quais se passa enquanto sujeitos:

Então acho que essas situações, querendo ou não, nessa fase aí da nossa adolescência, atrapalha... na época eu não percebia, mas hoje quando a gente para pra pensar, a gente avalia, porque depois disso, eu me lembro, na faculdade já, dançando, sabendo dançar ou não, a gente dançava, né? Nas apresentações, não ligava pra essas coisas. (Prof. 1)

A situação de embaraço ou constrangimento pela qual passou Prof. 1 em relação à dança na sua adolescência não acontece tão facilmente com adultos, ou quando o mesmo sujeito se torna adulto, pois, como aponta Saraiva-Kunz (2003), ao longo de sua formação e nas relações estabelecidas em sua vida social, os sujeitos conseguem blindar a segurança da própria conduta de alguma maneira, como demonstra Prof. 1 em outros momentos de sua vida.

A história pessoal de Prof. 2 traz vivências de dança mais restritas:

É... posso dizer, assim, na minha família ninguém dança e as festas que nós participávamos também não tinha dança. (Prof. 2)

Acho que no fim da minha adolescência, que eu tentei entrar numa escola de dança para fazer dança de salão... a minha irmã estava fazendo, aí falou ‘vamos fazer juntos?’ Eu lembro que a primeira dança que foi ensinada lá era o Vanerão. Mas parece que... sou tímido, eu ficava meio retraído, eu fazia os passos certo, mas eu não tinha, como posso dizer, ficava muito mecânico,

apesar de eu conseguir decorar e gravar certinho os passos. (Prof. 2)

Nas memórias de Prof. 2 não havia uma cultura dançante, nem em festividades em família ou outras que frequentava. Em suas experiências pessoais, porém, há uma passagem por aulas de dança de salão, onde contrapõe sua capacidade de aprendizado dos passos à expressão de seu corpo, notando-se em movimento com característica mecanizada, rígida.

A descrição de Prof. 2 sobre o aprendizado da dança de salão é comum, muitas vezes reforçada pelo fato de se dançar em pares e, por isso, há a necessidade de entender o próprio corpo em movimento e o corpo próximo ao corpo do outro em movimentos coordenados. No entanto, o aperfeiçoamento ao longo do tempo de prática da relação com o corpo próprio torna o sujeito mais confiante e com maior domínio dos movimentos, posturas e técnicas características. Corpo próprio alusivo a Merleau-Ponty (2018), aquele que se apresenta no sentido de ser uma experiência, comunicando-se interiormente consigo, com os outros e com o mundo, revelando um potencial expressivo.

Prof. 2 destaca que, mesmo percebendo que conseguia “decorar e gravar certinho os passos”, a sensação de um movimento mecanizado pode ter despertado certa vergonha de dançar, como indica Saraiva-Kunz (2003), pelo confronto com a falta de habilidade requisitada por aquela forma específica de movimento. Por esse olhar, um contraste entre pessoas mais aptas com as de menor aptidão para determinado movimento, pode trazer constrangimentos a estas.

Na escola, Prof. 2 remete-se a uma vivência isolada nas coreografias de quadrilha de festa junina e vê importância em tratar disso em sala de aula:

Eu tô até pensando em abordar com os alunos que a única dança assim, que realmente tinha na escola até para mim mesmo, seria a dança inserida na festa junina, né, a quadrilha. (Prof. 2)

A presença em festividades, de forma descontextualizada, e a ausência em aulas, como conhecimento, é uma configuração comum como retrato da dança na escola, bastante criticada na literatura sobre o tema. Para Brasileiro (2009) são dois fenômenos existentes num mesmo espaço que não dialogam, o que se manifesta há algum tempo visto são as menções desse arranjo em diversos trabalhos acadêmicos e científicos. É preciso considerar que eventos escolares sempre existirão e é difícil impedir a dança nesses momentos, independente da forma como ela é construída.

Nesse caso, o desafio está em aproximar esses fenômenos na escola e a Educação Física pode ser esse espaço de diálogo, desde a formação inicial, buscando entender o sentido das festas, das diferenças históricas, das relações sociais, da mercadorização das festas e danças, a proliferação de modelos, dentre tantas outras vertentes que surgem e, como afirmam Ladeira, Darido e Rufino (2013), como uma construção cultural e histórica humana, passam por alterações ao longo das interações entre sujeitos. Dessa forma, há a oportunidade de se pensar em propostas pedagógicas como as indicadas por Marques (2007), voltadas à percepção das diversas teias de relações entre as danças veiculadas pela mídia, as tradicionais e as das festas escolares, entre outras, trabalhando a compreensão de que qualquer dança é imbuída de conceitos que precisam ser discutidos e articulados por meio de práticas pedagógicas.

A experiência no curso de formação também foi algo exposto por Prof. 2:

[...] eu lembro que na disciplina lá de atividades rítmicas, eu não me lembro da parte prática, eu lembro que tinha alguns trabalhos teóricos, eu acho que eu focava mais porque não era meu forte a prática da dança. (Prof. 2)

A vivência prática da dança é uma lacuna para professores de Educação Física e a formação inicial muitas vezes não consegue dirimir esse aspecto, como aparece na fala de Prof. 2. Nesse caso, Saraiva-Kunz (2003) observa que da carência da dança nos

contextos formais de ensino, decorre a privação da experimentação do comportamento expressivo por jovens e adultos, como no contexto da formação inicial, o que pode levar a dança a parecer estranha ou um entrave às manifestações corporais objetivas.

Questões de abordagem histórica, aspectos culturais e sociais, de identidade, têm grande importância para compreender a dança em suas especificidades de conhecimentos e linguagem como patrimônio cultural da humanidade (Marques, 2007). No entanto, aliada a esses conhecimentos, a vivência corporal é relevante no sentido de perceber o corpo no movimento próprio de maneira expressiva e simbólica, explorando possíveis subjetivações desses movimentos.

Nos relatos das memórias, foi possível observar que há o estabelecimento, ou ao menos um ensaio em sua direção, de relações tanto pessoais quanto profissionais dos docentes com a dança. A formação profissional foi uma passagem significativa para ambos, principalmente para a percepção da dança como um dos conteúdos da educação física que não pode ser negligenciado na escola, o que leva à próxima categoria, voltada a esse recorte.

2. A democratização do conhecimento

Ao considerar a afirmação de Tardif (2012) de que um professor, para além de pensar com a cabeça, pensa também com o que acumulou de experiência de vida, ponderou-se que as experiências pessoais e da formação pudessem ter implicação na proposta da dança entre os conteúdos da Educação Física. Partindo das reflexões das memórias, indagou-se aos docentes se suas experiências fizeram olhar para os estudantes do EMIT de forma mais atenta ao conteúdo.

Prof. 1 frisa a postura profissional e responde que suas experiências pessoais não têm influência em como pensa o conteúdo de dança para as turmas, dispensando a ele o compromisso de ensinar e o mesmo valor que a todos os outros.

Porém, num outro momento em que discorre sobre sua relação com a dança, declara:

Essa relação para mim [...] é claro que eu acabo contribuindo com eles, eu acho que meu papel aqui como professora vem muito do meu pessoal, de assistir, de ver o que tá passando na mídia [...] ver até o contexto da sociedade, do que eu vivo aqui, que as pessoas falam mal de tal dança... E tem preconceito com uma ou com outra e de ver colegas assim 'ah, tal dança não pode aparecer na escola de jeito nenhum'. (Prof. 1)

As falas não são conflitantes porque não seguem uma lógica racional externa e o sentido emitido se aproxima da subjetividade (Aguar; Ozella, 2006). O sentido é individual e por estar mais próximo das expressões subjetivas, os autores ressaltam que a apreensão dos sentidos não denota a emissão de uma resposta única, precisa, coerente, pois as expressões muitas vezes se manifestam de forma paradoxal e parcial, indicando as maneiras de ser e os processos vividos pelo sujeito.

Prof. 1 leva suas próprias experiências para a sala de aula e se atenta ao meio social para promover discussões referentes à dança. Como exemplo, mencionou algumas expressões pré-conceituadas que presenciou por meio de comentários de colegas de trabalho, um julgamento direcionado a um determinado estilo de música e dança que tem relação com seu lugar de origem, sua identidade cultural, aos quais reagiu: ecos do desconhecimento e dos preconceitos existentes na sociedade como um todo que também estão no ambiente escolar.

Ao relatar tal situação, Prof. 1 mostra o quanto as próprias experiências se entrecruzam com as experiências dos outros e com o desconhecimento de expressões culturais. O sentimento de pertencimento a uma cultura representativa de uma determinada região, que envolve música, dança, comportamento, leva à afirmação de uma identidade formada por diversos outros fatores que compõem o “mundo” de Prof. 1, reconhecendo reações

negativas a esse mundo. Para Carrano (2005), esse comportamento traz vestígios de memórias, restrições e idealizações, perspectivas, desejos e valores das próprias experiências colocadas numa escala de valor em relação às experiências alheias. O mesmo acontece em relação aos mundos vividos dos estudantes.

A mesma pergunta sobre o olhar para os discentes com o conteúdo foi feita a Prof. 2, que respondeu entrelaçando a falta da vivência da dança em sua trajetória escolar e questões levantadas na sua formação inicial:

Tem no sentido de eu querer que eles saibam o mínimo, que eu não tive oportunidade de aprender na escola. Educação Física nunca foi nem citado dança... Era só futsal e voleibol, era só. (Prof. 2)

Tem a questão da gente saber que, lá na graduação, é importante trabalhar esse conteúdo e também essa questão pessoal, nesse sentido, eles têm que saber pelo menos o mínimo, ter a oportunidade de vivenciar isso. (Prof. 2)

Para Prof. 2, a ausência de outras práticas corporais na sua vivência da Educação Física escolar está diretamente ligada à responsabilidade de apresentar a maior diversidade possível dessas práticas no nível e na modalidade de ensino em que atua, o EMIT, onde eles precisam saber o 'mínimo', ainda que não identifique o que abarca esse mínimo.

Os dois docentes demonstram clareza quanto à diversidade de conteúdos da Educação Física e um comprometimento profissional de que a dança deve estar entre eles, dentro do tempo e espaço que possuem na escola, ampliando as vivências dos estudantes:

Ela é uma prática corporal e eu entendo que a gente tem que trabalhar a maior diversidade possível. E se eu for pensar lá, desde os PCNs que já traziam a divisão ali dos temas, né, e já tinham uma classificação dos grandes blocos de conteúdos, e a dança, atividades rítmicas,

expressivas e dança era um... então eu tenho que trabalhar todos eles, que eu não posso negar nenhum conhecimento aos meus alunos, eu tenho que trabalhar. (Prof. 1)

Aí no caso Educação Física faz parte da cultura corporal de movimento, então essa é a minha justificativa, simples. Se eu não abordar a dança em algum ano do ensino médio, é como se eu estivesse falhando e como se eu tivesse, lá no ensino fundamental também, só focando em esporte, fazendo com que o aluno chegasse agora no médio sem conhecer nada da dança, que é o que realmente sempre acontece. (Prof. 2)

Prof. 1 referencia a dança remetendo-se à diversidade dos blocos de conteúdos dos PCNs ³, nos quais a dança consta como um elemento do movimento humano, ganhando atenção no contexto educativo. Posterior aos PCNs, a BNCC ⁴ reafirma a dança como conteúdo da Educação Física, ao que Prof. 1 e Prof. 2 reforçam sua responsabilidade com o ensino desse conteúdo.

Constar em documentos oficiais é registrar um espaço conquistado, uma forma de legitimidade na Área de Linguagens e um compromisso com a diversidade de conteúdos da Educação Física escolar. A BNCC traz a indicação para o ensino médio de aprofundamento dos conteúdos vivenciados nas etapas anteriores da educação básica, mas à vista do que se identifica dessas vivências nos primeiros anos desse nível de ensino, para muitos, ele será a primeira oportunidade de contato com a dança. O caminho para mudança aparenta ser longo para trabalhar, de fato, um aprofundamento.

A adoção da concepção de cultura corporal de movimento presente na narrativa de ambos os docentes atende ao que Bracht (2007) identifica como o saber específico de que trata essa

³ Parâmetros Curriculares Nacionais (1999b).

⁴ Base Nacional Comum Curricular (2017).

prática pedagógica, o objeto da Educação Física, na perspectiva do movimentar-se como forma de comunicação com o mundo, constituinte e construtora de cultura, acompanhando as mudanças da humanidade e socializando os bens materiais e culturais historicamente acumulados.

A postura de comprometimento com o conhecimento está no reconhecimento dos docentes de serem negligentes ou falhos se houver restrição de vivências. A preocupação está em ofertar a maior diversidade possível de práticas corporais para que os estudantes tenham contato, conheçam, apreciem, ressignifiquem, critiquem e até rejeitem, mas que o façam cientes de que tais práticas são parte do patrimônio cultural da humanidade.

Conscientes de que talvez não esteja entre suas afinidades ou de não terem domínio do conteúdo de dança, enquanto docentes compreendem que tais condições não podem prejudicar o sujeito em formação:

Eu não tenho que ensinar aquilo que eu quero, priorizar... determinado conteúdo. Os alunos têm que aprender uma diversidade de conteúdos possíveis e dentre eles tem a dança. (Prof. 1)

Eu sinto a insegurança em ensinar, mas eu não acredito que por causa disso eu devo me abster ou não apresentar isso aos alunos. É importante. (Prof. 2)

Afirmando que todas as práticas corporais possíveis, no tempo e no espaço disponíveis, devem aparecer no EMIT, Prof. 1 ressalta que talvez não seja possível “oferecer uma diversidade de danças”, já que é um universo amplo de expressões, mas busca oportunizar o acesso a esse conhecimento de alguma forma, assim como Prof. 2 propõe vivenciar formas de dançar.

A diversidade de danças é notória nas manifestações culturais identitárias, tradicionais e contemporâneas e, também, como destaca Marques (2007), em propostas educativas, ambientes

de ensino e prática e produções artísticas, ao que docentes sem experiência com o conteúdo podem lançar mão para pensarem suas propostas pedagógicas.

Na democratização do conhecimento, identificam-se sentidos muito bem definidos: o compromisso, enquanto docente, de propiciar o acesso ao conhecimento, preconizado por Freire (1996), relacionado ou não às experiências pessoais, às preferências, às afinidades ou ao domínio do conteúdo. Infere-se que o sentido conferido à dança por ambos, nesse caso, vai ao encontro da proposição de Charlot (2007), quando a consideram um saber posto em relação com outros no conjunto de conteúdos da Educação Física, nas relações com outras coisas ou situações da vida que já pensou ou se propôs.

Outro sentido é a conexão entre os docentes e seus saberes plurais, que conta com seus conhecimentos, habilidades e atitudes (Tardif, 2012), demonstrando que lançam mão de diferentes fontes, baseando-se em juízos diversos que assimilaram e em sua “experiência vivida”. Uma experiência que, segundo Gadamer (2015), só se atualiza nas observações individuais mantendo abertura a outras experiências, tanto para corrigir equívocos quanto para constante confirmação, passando a fazer parte do domínio do indivíduo que transforma o saber e orienta sua atividade, influenciando significativamente sua prática pedagógica.

5. Considerações

Nas falas dos docentes, percebeu-se o conceito de sujeito proposto por Charlot (2007) de um ser humano aberto a um mundo que não se reduz ao imediato. Como docentes, resgatam e compartilham experiências próprias para se aproximarem do público discente e se colocam numa via dupla em que buscam equilibrar os próprios desejos e os desejos daqueles que estão sob sua responsabilidade ao ensinar.

Em relação ao ensino da dança na Educação Física, é importante esse sujeito pensar em propostas pedagógicas que

compreendam as muitas teias de relações estabelecidas entre as danças veiculadas e praticadas em diversos ambientes (Marques, 2007), considerando seus sentidos e conceitos a serem discutidos e articulados por meio de práticas pedagógicas.

Foi possível perceber que é nas relações do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo que os saberes vão ganhando sentido (Merleau-Ponty, 2018) e onde os significados vão sendo construídos. Como mostraram as manifestações presentes nas memórias referentes diretamente ao ser em questão, são essas relações e experiências próprias que se refletem no exercício da atividade e na relação com outros sujeitos, construindo o seu saber docente ao longo do tempo.

A conexão entre as memórias e a democratização do conhecimento remete à Tardif (2012, p. 66) ao alegar que, ao agir, professores lançam mão de um leque de saberes de diferentes fontes e baseiam-se em diversos juízos que assimilaram para estruturar e orientar sua atividade e como docentes, baseiam-se, principalmente, em sua “experiência vivida”, sendo esta a “fonte viva de sentidos que lhe possibilita esclarecer o presente e antecipar o futuro”, influenciando em suas escolhas para fins pedagógicos. Na pluralidade do saber docente preconizada pelo autor, é importante que professores assumam uma postura responsável com discursos e linguagens em sua prática pedagógica, pois ela pode reverberar na formação de quem passa pela EPT, na construção e compartilhamento de suas experiências nas aulas e na instituição, a fim de atender aos propósitos educacionais.

Referências

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/?lang=pt&format=html> Acesso em: 03 jun. 2020.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRACHT, V. **Educação Física e Ciência:** cenas de um casamento (in)feliz. 3. ed. Ijuí: Ed. Ijuí, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEF, 1999b.

BRASILEIRO, L. T. **Dança-educação física:** (in) tensas relações. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

CARRANO, P. C. R. Identidades Juvenis e Escola. In: **Construção coletiva:** contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143238>. Acesso em: 15 jun. 2024.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método II:** Complemento e índices. Petrópolis: Vozes, 2015.

JEANNIS, M. Interviewing: An Exploration of the Feasibility as a Mode of Survey Application. **Survey Practice.** v. 6, n. 1, 2013. Disponível em: <https://www.surveypractice.org>. Acesso em: 25 set. 2021.

LADEIRA, M. F. T.; DARIDO, S. C.; RUFINO, L. G. B. Interfaces entre a Educação Física e a área da Linguagem: contextos e possibilidades. **Educação & Linguagem**, v. 16, n. 2, p. 237-269, jul.-dez. 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/3247/3830>. Acesso em: 25 jun. 2024.

MARQUES, I. **Dançando na escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. 5. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2018.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2017.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia da Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SARAIVA-KUNZ, M. C. **Dança e Gênero na Escola**: formas de ser e viver mediadas pela Educação Estética. 2003. Tese (Doutorado em Motricidade Humana) – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Publisher

Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação Física e Dança. Publicação no Portal de Periódicos UFG. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.