

CHARI MELEINE BREVERS GONZALEZ NOBRE

**DANÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA: A CORPORALIDADE EM
DISTINTOS PROJETOS DE ENSINO MÉDIO EM
FLORIANÓPOLIS**

Trabalho de Conclusão de
Licenciatura do Curso de
Ciências Sociais, Centro de
Filosofia e Ciências
Humanas, Universidade
Federal de Santa Catarina.

Orientador: Prof. Dr.
Antonio Alberto Brunetta

Florianópolis, julho de 2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

Nobre, Chari Meleine Brevers Gonzalez

Dança e Educação Física: a corporalidade em distintos
projetos de Ensino Médio em Florianópolis / Chari Meleine
Brevers Gonzalez Nobre ; orientador, Antonio Alberto
Brunetta - Florianópolis, SC, 2016.
110 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas. Graduação em Ciências Sociais.

Inclui referências

1. Ciências Sociais. 2. Dança. 3. Educação Física . 4.
Corpo. 5. Educação. I. Brunetta, Antonio Alberto . II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em
Ciências Sociais. III. Título.

CHARI MELEINE BREVERS GONZALEZ NOBRE

**DANÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA: A CORPORALIDADE EM
DISTINTOS PROJETOS DE ENSINO MÉDIO EM
FLORIANÓPOLIS**

Este Trabalho de Conclusão da Licenciatura foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciado em Ciências Sociais, e aprovado em sua forma final pelo Curso de Ciências Sociais da UFSC.

Florianópolis, 22 de julho de 2015.

Prof. Dr. Tiago Bahia Losso
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Antonio Alberto Brunetta (Orientador)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Jacques Mick
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Astrid Baecker Ávila
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis
2016

Agradecimentos

Quero agradecer em primeiro lugar à minha mãe Maria Del Pilar Lambertina Gonzalez por ser o maior exemplo de mulher em minha vida, por ter me ensinado através da arte a importância do respeito, do comprometimento e que estar no mundo implica interagir de forma cooperativa de modo a assumir a responsabilidade na construção de uma realidade mais justa. Ao meu pai Luiz Antonio Nonato Nobre que plantou em mim os primeiros questionamentos frente à realidade sócio-política e que me mostrou que o silêncio frente à desigualdade significa convivência.

Aos meus irmãos Thami Gonzalez, Jean Gonzalez, Isadora Nobre e Gabriel Nobre que materializam em mim o amor incondicional, me mostram o caminho da alteridade e diariamente me direcionam a ser uma pessoa melhor.

À minha tia e madrinha Ana Brevers Gonzalez que nunca poupou esforços em vencer as distâncias geográficas para estar ao meu lado e me incentivar nos momentos que mais precisei.

Aos meus afilhados Heitor Gonzalez e Julia Macedo por renovarem em mim a crença de que vale a pena lutar por um mundo mais humanizado.

Aos meus velhos amigos-irmãos Carolina Iarosz, Leonardo Balbino Alves e Rodrigo Schlenker e às não tão velhas amigas-irmãs Alessandra Zappellini, Leticia Hummel do Amaral, Stefania Lorenzini e Treicy Giovanella da Silveira que estiveram e estão comigo incondicionalmente me oferecendo apoio, carinho, empoderamento e uma infinidade de momentos felizes.

Ao meu orientador, mestre e amigo Antonio Alberto Brunetta por sempre me incentivar e me levar ao caminho do conhecimento através do encantamento e por mostrar cotidianamente que o fazer/ser docente implica em compromisso consigo mesmo e com os sujeitos envolvidos nesse processo.

Aos meus alunos e companheiros de Flamenco que acreditam no meu trabalho e dividem comigo momentos intensos de entrega, paixão, aprendizagens e ensinamentos.

Epígrafe

“Tomar o corpo como ponto de partida e fazer dele o fio condutor, eis o essencial. O corpo é um fenômeno mais rico q autoriza observações mais claras. A crença no corpo é bem melhor estabelecida do q a crença no espírito” (Nietzsche,1885).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT – Admissão em Caráter Temporário
ADIEE – Associação Desportiva do Instituto Estadual de Educação
APF – Associação de Professores e Funcionários
APP – Associação de Pais e Professores
BMC – Body-Mind-Centering
CEI – Cultura/Esporto e Informática
CIC – Centro Integrado de Cultura
DEE – Departamento de Esportes Escolar
EAB – Escola de Artes do Brasil
ECA – Escola de Comunicação e Artes
EDA – Escola de Aplicação
EM – Ensino Médio
EMI – Ensino Médio Inovador
ET – Educação e Trabalho
FAEB – Federação Nacional de Arte-Educadores
FIESP – Federação de Indústrias do Estado de São Paulo
ICPE – Iniciação Científica e Pesquisa e Extensão
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEE – Instituto Estadual de Educação
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LEE – Língua Estrangeira Espanhol
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OCNs – Orientações Curriculares Nacionais
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDEAC – Projeto Dança, Educação, Arte e Cidadania
PPP – Projeto Político Pedagógico
SUE-SOE – Supervisão Escolar-Orientação Escolar
TAC – Teatro Álvaro de Carvalho
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UFBA – Universidade Feral da Bahia
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
USP – Universidade de São Paulo

Resumo

Este trabalho tem por objetivo identificar de que forma a corporalidade é trabalhada na prática das disciplinas de Dança e Educação Física do Instituto Estadual de Educação de Santa Catarina através da observação das práticas das referidas disciplinas e identificar a suas potencialidades e limites em relação ao trabalho corporal que se dá no ambiente formal de educação. Visa investigar as concepções e práticas à luz dos direcionamentos dos documentos institucionais (PCN e OCN) e de autores como Mendes e Costa (2006), Martineli e Mileski (2012), Marques (2010), Freire (2001), Strazzacappa (2001), Le Breton (2012), Boltanski (2004), para poder iluminar a reflexão sobre o corpo dentro do processo educativo, seja a partir da prática da Educação Física ou da Dança, bem como quais são os pressupostos de ensino-aprendizagem que legitimam o exercício pedagógico sobre ele. Assim, este trabalho ambiciona entender em que medida este objeto de análise pode desvelar, a partir do olhar sobre o uso simbólico da corporalidade, as relações sociais, econômicas e políticas intrínsecas na construção da subjetividade dos atores. Nesse sentido, a observação de campo trouxe à tona questões de gênero, da meritocracia, da competitividade e da esportivização, apontando suas implicações no *ethos* das práticas corporais que se dão via processo escolar. Tentou, dessa forma, viabilizar o diagnóstico acerca do trabalho corporal que está presente na prática da disciplina de Educação Física e Dança, bem como quais são as condições de trabalho sob as quais esses docentes estão submetidos, igualmente qual relevância que é dada a essas disciplinas dentro da instituição de ensino e também exemplos de atividades que demonstraram os limites e as potencialidades delas no que concerne o processo formativo dos sujeitos envolvidos na comunidade escolar.

Palavras-chave: Corpo, Dança, Educação Física.

Abstract

This work aims to identify how the corporeality is crafted in practice the disciplines of Dance and Physical Education in the Education Institute the State of Santa Catarina by observing the practices of these disciplines and identify their potential and limits on body work that takes place in the formal educational environment. Intent to investigate the concepts and practices on the light of the directions of institutional documents (PCN and OCN) and the authors, Mendes and Costa (2006), Martineli and Mileski (2012), Marques (2010), Freire (2001), Strazzacappa (2001) Le Breton (2012), Boltanski (2004), in order to enlighten the reflection about the body in the educational process, either from the practice of physical education or dance, and what are the teaching-learning assumptions that legitimate pedagogical exercise on it. This work aims to understand to what extent the object of analysis can reveal, from the look about the symbolic use of corporeality, the social network, economic and political inherent in the construction of the subjectivity of the actors. In this sense, the field observation brought up gender issues, such as meritocracy, competitiveness and sportsmanship, pointing their implications in the *ethos* of bodily practices that take place via school process. The intention was enable the diagnosis on the body work that is present in the practice of the discipline of Physical Education and Dance Education, and what are the working conditions under which these teachers are submitted also what relevance that is given to these disciplines within the educational institution and examples of activities that demonstrated the limits and potential of them concerning in the formation process of the subjects involved in the school community.

Keywords: Body, Dance, Physical Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – O DISCURSO INSTITUCIONAL ACERCA DO TRABALHO CORPORAL DENTRO DA ESCOLA: AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS PARA EDUCAÇÃO FÍSICA, ARTE E DANÇA	14
1.1 A Educação Física: do higienismo a esportivização, onde fica o educando e seu corpo?.....	15
1.2 O Ensino da Arte: qual seu contexto? Pra quê? Pra quem?.....	28
1.3 A Dança na escola: há possibilidade de ampliar o horizonte educacional quando se está à margem dos processos formativos institucionais?.....	33
CAPÍTULO 2 - O CAMPO DA PESQUISA:	46
2.1 A Instituição.....	47
2.2 O Ensino Médio e o Ensino Médio Inovador.....	50
2.3 A Dança dentro do IEE.....	57
2.3.1 Acerca dos sujeitos que dançam na escola: relações corporais perpassadas pelo gênero e pela meritocracia e as condições reais do trabalho docente.....	60
2.4 A Educação Física no IEE.....	81
2.4.1 Dos sujeitos da e na Educação Física: os corpos, a esportivização e os limites do fazer docente.....	84
2.5 Das outras práticas artísticas contempladas no cotidiano do IEE.....	93

2.6 O Show de Talentos (24/09) e o Espetáculo Mundo (06/12).....	94
2.6.1 O Show de Talentos.....	94
2.6.2 O Espetáculo Mundo.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	107

INTRODUÇÃO

O corpo, aponta David Le Breton (2012), é “objeto de representações e imaginários” (LE BRETON, 2012, p. 7). É moldado pelo social e cultural, relaciona-se diretamente com o mundo à sua volta, torna-se receptor e produtor de sentido, seja nos campos individuais ou coletivos. Diante deste fato, afirma o autor que a Sociologia está “diante de um imenso campo de estudo” (Idem) e como tal deve dedicar-se “ao inventário e à compreensão das lógicas sociais e culturais que envolvem a extensão e os movimentos do homem” (Ibidem). Entender o corpo sociologicamente é analisá-lo em suas relações simbólicas, como ele é construído no meio social o qual faz parte, como ele é vivido e sentido em uma determinada cultura e quais são os saberes que intervêm sobre ele. É objeto de estudo singular para os cientistas sociais. Nas palavras de Le Breton:

No fundamento de qualquer prática social, como mediador privilegiado e pivô da presença humana, o corpo está no cruzamento de todas as instâncias da cultura, o ponto de atribuição por excelência do campo simbólico. Um observatório de alta fidelidade para os técnicos das ciências sociais (Ibidem, p. 31).

Nesse sentido, a escola, sendo um dos principais agentes socializadores do corpo, é um campo privilegiado para investigar as construções sociais e os imaginários que cercam este objeto. Logo, cabe-nos pesquisar quais são os pressupostos que alicerçam as práticas pedagógicas que têm sobre o corpo suas ações. Conforme Barbosa-Cardona e Murcia-Peña (2012), a dualidade estabelecida entre corpo e mente que se faz presente no ambiente escolar se deve, principalmente, ao modelo cartesiano de compreensão do mundo que norteia a noção de aprendizagem dentro da escola moderna, bem como os conteúdos pertinentes a serem ensinados, é a ideia que o desenvolvimento intelectual é mais relevante que o corporal.

A maneira como as disciplinas se organizam na escola comprova isso. Ainda, os autores chamam a atenção para a importância de ampliar o entendimento sobre o corpo, pois é elemento fundamental na construção da identidade, é espaço de manifestação de sentimentos, com grande potencial comunicativo e cognitivo, uma vez que pode

proporcionar novas formas de conhecer e sentir o mundo e pensar o ser humano de forma mais integral.

Não é difícil observar o quanto o corpo da criança e do adolescente é negligenciado na escola. Qualquer um que possa adentrar em uma sala de aula percebe o quanto os corpos estão adestrados à realidade escolar. O desconforto das carteiras e espaço de movimentação entre as fileiras que tem que ser vencido diante do olhar vigilante do professor, o cansaço frente ao tempo que cada aula tem que ter e a hora que inicia e finda o dia escolar, a reação diante de cada sinal que inicia o intervalo. Os alunos aprendem desde cedo que para ter “êxito” na vida eles devem se submeter a um mínimo de onze anos de escolarização e que, nesse tempo, se quiserem aprender algo, têm que estar sentado e comportado por pelo menos quatro horas diárias. Aprende também que o movimento significa algum tipo de sanção e que o ócio é um desperdício de tempo útil e que disciplinar o corpo significa eficiência.

Segundo Marcia Strazzacappa (2001), tal cenário se deve ao fato de que a escola privilegia um tipo de ensino que desprestigia o movimento, afinal, sua organização está pautada na ideia do “não movimento” (STRAZZACAPPA, 2001, 70). O movimento corporal, segundo a autora, é considerado – dentro do espaço educativo e de modo geral nos ambientes mais formais – como sinônimo de falta de comportamento, de “educação”, de bons modos, de civilidade, de domínio de si.

Em face desta realidade, o estudo sobre as concepções sobre o corpo para professores de Dança e da Educação Física no ambiente escolar se mostra fecundo no sentido de que pode trazer à tona os limites e a potencialidade dessas atividades enquanto componentes curriculares em prol de uma educação que paute a formação integral¹, bem como

¹ Entendendo formação integral a partir dos apontamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica que diz: “Uma formação integral, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações” (BRASIL, 2013, p. 162). E também a partir dos apontamentos feitos por Edna Mariana Machado (2007) que aponta a formação integral como um processo que deve prever a dimensão corporal e afetiva: “educação integral é uma educação do corpo, dos sentimentos, da mente e do espírito, completa e equilibrada, que oferece ao

oposição a esta lógica dualista em que “o trabalho do corpo, portanto, tem menos prestígio se comparado às ocupações do campo da cultura e do ensino, que dependem mais do virtuosismo do intelecto do que da performance física” (GOMES, 2010, p.153).

O primeiro capítulo procura abordar a Educação Física e a Dança a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) e também conforme autores que discutem essas disciplinas dentro do ambiente escolar. O segundo capítulo consiste no trabalho de campo realizado no Instituto Estadual de Educação, em que aulas de Dança e de Educação Física ministradas para o Ensino Médio Inovador foram observadas, bem como conta com análise do Projeto Político Pedagógico da escola e coleta dos discursos dos respectivos docentes para entender quais são os pressupostos sobre o corpo que fundamentam suas práticas. No trabalho de campo algumas problemáticas trouxeram categorias importantes de serem analisadas, são elas: corpo, gênero, meritocracia e esportivização.

mundo pessoas informadas a seu respeito e generosamente dirigidas a ela” (NARANJO *apud* MACHADO, 2007, p. 6).

CAPÍTULO 1 – O DISCURSO INSTITUCIONAL² ACERCA DO TRABALHO CORPORAL DENTRO DA ESCOLA: AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS PARA EDUCAÇÃO FÍSICA, ARTE E DANÇA

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica de 1996 inicia-se uma reordenação curricular significativa para o ensino básico brasileiro que se dá nas instituições formais de educação. Tal processo, já inserido em um contexto de política governamental democrática³, tem como pressuposto fundamental o ideal de uma educação democratizada em que um modelo de cidadania pauta as práticas político-pedagógicas dentro da realidade escolar. Desse modo, o objetiva-se uma educação formal que conduza os jovens alunos à construção de sua identidade a partir do desenvolvimento da autonomia, do respeito à diversidade, da capacidade de contextualização e do acesso ao conhecimento interdisciplinar. Diante do ordenamento legal um conjunto de documentos oficiais é pensando e tem como objetivo orientar as propostas político-pedagógicas a serem postas em práticas dentro do ambiente escolar. Tais documentos são chamados de PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) publicados em 1997 e em 2006; após posterior reformulação, passaram a chamar-se OCNs (Orientações Curriculares Nacionais). Em ambos os documentos, o ensino básico está pautado em quatro pilares educacionais fundamentais propostos pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que são: desenvolver nos educandos o aprender a pensar, a fazer, a conviver e a ser.

A estética da sensibilidade, que supera a padronização e estimula a criatividade e o espírito inventivo, está presente no aprender a conhecer e no aprender a fazer, como dois momentos da

² A análise feita a partir dos documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais e Orientações Curriculares Nacionais é para problematizar quais são os direcionamentos do Estado brasileiro e os limites desses direcionamentos na prática escolar. Não é intenção dessa pesquisa tomar os documentos como infalíveis ou suficientes para dar conta das realidades que se fazem presentes nos muitos cotidianos escolares, menos ainda admitir que o próprio Estado cumpre com o seu dever constitucional frente ao processo educativo formal nacional.

³ Pós reabertura democrática de 1984.

mesma experiência humana, superando-se a falsa divisão entre teoria e prática. A política da igualdade, que consagra o Estado de Direito e a democracia, está corporificada no aprender a conviver, na construção de uma sociedade solidária através da ação cooperativa e não individualista. A ética da identidade, exigida pelo desafio de uma educação voltada para a constituição de identidades responsáveis e solidárias, comprometidas com a inserção em seu tempo e em seu espaço, pressupõe o aprender a ser, objetivo máximo da educação que educa e não se limita apenas a transmitir conhecimentos prontos (BRASIL, 2000, p. 8).

Nesse sentido, entendendo que o corpo do aluno está inserido sob estes novos paradigmas político-pedagógicos. A partir dos PCNs e das OCNs aprofundamos a análise sobre o ensino das disciplinas Educação Física e Dança em suas dinâmicas específicas no interior de suas rotinas na escola. Desse modo, intenta-se trazer à tona as discussões que permeiam o currículo no que tange o trabalho com a corporalidade. As disciplinas elencadas acima reservam particularidades e pressupostos técnicos e estéticos sobre o corpo e têm sobre a corporalidade dos alunos a ação direta de suas práticas⁴.

1.1 A Educação Física: do higienismo à esportivização, onde fica o educando e seu corpo?

A Educação Física, ainda que com lutas específicas que serão discutidas adiante, é muito mais consagrada no currículo escolar que a Arte, em geral, e para os interesses desta pesquisa também mais que a Dança. Conforme as OCNs (BRASIL, 2006), a disciplina de Educação Física está presente a cento e cinqüenta anos dentro da escola, o que não implica dizer que ela não passou por reformulações práticas e teóricas nesse período. Como apontado pelas autoras Mendes e Costa (2006), a disciplina, dentro do século XX, não alheia ao seu contexto sócio-político e histórico, passou por distintas concepções que legitimaram

⁴ Ainda que o entendimento seja de que toda a ação didática e pedagógica dentro da escola envolva a corporalidade do aluno, neste momento o foco é sobre as disciplinas citadas porque nelas o corpo ganha destaque como entidade fundamental para a aprendizagem do conteúdo.

suas práticas pedagógicas. A saber: a concepção higienista que está presente desde o começo do sec. XX e encontra seu limite cerca da década de 1930, militaristas de 1930-1945, pedagogicista de 1945-1964 e a concepção competitivista pós a instauração da Ditadura Civil/Militar brasileira de 1964-1985, e a concepção da Educação Física Popular, quando da reabertura democrática.

Para Ghiraldelli Junior (1992) a concepção higienista, advém dos ideais liberais e tem em Rui Barbosa um de seus principais expoentes. É pensada pela classe privilegiada que – diante de um contexto de urbanização crescente – passou a instituir padrões de conduta e de higiene aceitáveis e exigir políticas públicas que voltem sua práticas para a promoção de uma “sociedade livre das doenças infecciosas e dos vícios deteriorados da saúde e do caráter do homem do povo” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1992, p. 17). Nesse sentido, coube à Educação Física um papel protagonista na busca da formação de sujeitos fortes, disciplinados e saudáveis.

Por sua vez, os pressupostos militaristas⁵, conforme aponta Ghiraldelli Junior, almejam os mesmos indivíduos formados pela concepção higienista. Porém, de inspiração fascista e submissa ao darwinismo social, têm em particular a preocupação com a disciplina ainda mais endurecida e beligerante para a formação de jovens servis preparados para a batalha. Logo, para Educação Física se reservou o papel de formar o “cidadão-soldado, capaz de obedecer cegamente e de servir de exemplo para o restante da juventude pela sua bravura e coragem” (Idem, p. 18).

No que concerne a perspectiva pedagogicista, o autor aponta que estava baseada no ideal liberal de uma educação universalizada e pretendia demonstrar à sociedade a importância da Educação Física

⁵ Não podemos ignorar que nesse momento histórico específico a humanidade se depara com a eclosão da Segunda Guerra Mundial e os ideais nazifascistas de raça e civilidade pautaram os assassinatos em grande escala dos judeus, ciganos, homossexuais, deficientes físicos e enfermos. Não despropositadamente Ghiraldelli Junior (1992) cita uma fala contida na *Revista da Escola de Educação Física do Exército*: “Quando Hitler, ante a questão guerreira do momento, exclamou, ao seu povo, “Ai dos débeis!”, frisou a questão guerreira de todos os tempos. A saúde da Pátria não é o seu progresso, nem sua cultura, nem o seu exemplo de moralidade, nem a conquista da ciência, nem o impulso idealista de sua gente. A saúde da pátria é a capacidade de manter o que possui, impondo-se ao respeito internacional — é a Força (Coelho, 1935)” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1992, p. 26).

como prática educativa que incentivava o uso racional do movimento, buscando, desse modo, retirá-la do imaginário que a reduzia à esportivização servil. Porém, buscando um corpo teórico para referenciar suas práticas acabou por submeter-se aos pressupostos educacionais norte americanos que delegavam à prática da Educação Física a responsabilidade de desenvolver habilidades e comportamentos desejáveis socialmente (controle emocional, liderança, rotinas alimentares e de exercícios consideradas saudáveis). Ainda que passível de crítica, essa vertente teórica possibilitou o entendimento de que a Educação Física é fundamental na promoção de uma educação integral e foi vanguardista na proposição de pautar as práticas da disciplina com o cuidado de olhar os sujeitos envolvidos de modo a respeitar “suas peculiaridades culturais, físico-morfológicas e psicológicas” (Ibidem, p. 18).

A concepção competitivista, destaca Ghiraldelli Junior, foi sustentada e legitimada pela tecnoburocracia militar – difundida no contexto do regime ditatorial brasileiro – em que uma “racionalização despolitizadora é capaz de aumentar o rendimento educacional do país e, na área da Educação Física, promover o desporto representativo capaz de trazer medalhas olímpicas para o país” (Ibidem, p. 30). O competitivismo é hierarquizador e entende o atleta como o padrão desejado na prática da Educação Física. Faz parte de uma ideologia dominante que estimula a meritocracia individualizada e ao mesmo tempo investe na homogeneização dos corpos. Concede aos esportes de alto nível um lugar privilegiado relegando às atividades lúdicas, como os jogos interativos e as brincadeiras coletivas, o papel de supérfluo no processo educativo. Estimula a espetacularização dos corpos nos jogos competitivos. Arroga para si, falaciosamente segundo o autor, uma prática corporal neutra à realidade política, social e cultural.

Todas as concepções citadas reservam um ideal particular sobre o corpo e sua relação/função social, e que, nesse sentido, foi, e talvez ainda seja, tarefa da Educação Física escolar intervir diretamente sobre a corporalidade do jovem a fim de obter determinado resultado. Conforme verificamos nas OCNS, a disciplina assumiu uma diversidade significativa de papéis na escola durante o sec. XX:

Diversos papéis foram atribuídos à Educação Física na escola: preparação do corpo do aluno para o mundo do trabalho; eugeniização e assepsia do corpo, buscando uma “raça forte e enérgica”; formação de atletas; terapia psicomotora; até

como instrumento de disciplinarização e interdição do corpo (BRASIL, 2006, p. 217).

Ghiraldelli Junior (2012) aponta ainda que a concepção da Educação Física Popular, “emerge da prática social dos trabalhadores e, em especial, das iniciativas ligadas aos grupos de vanguarda do Movimento Operário e Popular” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1992, p. 33). A discussão proposta pelo movimento social citado incita uma mobilização social, em contexto da formação da Assembleia Constituinte⁶, que passou a demandar condições necessárias para que as instituições escolares públicas possibilitassem uma estrutura adequada para a prática da Educação Física que seria ofertada para as classes populares. O que por sua vez ampliou as discussões acerca da ideia de esporte para todos, da concepção de aulas abertas, da cultura corporal do movimento e difundiu entendimentos sobre as práticas corporais que as relacionavam ao lúdico e como direito ao lazer. Essas discussões, conforme Martineli e Mileski (2012) adentraram as produções acadêmicas da área.

Nesse sentido, os autores e as OCNS (Brasil 2006) alegam que, no início dos anos 1980, com o processo de redemocratização política, os sujeitos envolvidos na escola passaram a demandar uma educação democratizada, em que as práticas pedagógicas sejam voltadas para os ideais do humanismo, já explicitados anteriormente. Logo, os modelos técnico esportivo, competitivo e militarista, presentes até aquele momento na Educação Física, sofreram importantes questionamentos. Professores de Educação Física iniciaram discussões significativas acerca dos paradigmas, pressupostos, conteúdos – bastante pautados pelas ciências naturais – e estratégias didáticas presentes na disciplina. Atravessaram seus debates a partir da aproximação às teorias educacionais das ciências humanas, de forma a desenvolver críticas fortes ao modelo homogeneizador proposto até então, com vistas a desenhar uma proposta didático-pedagógica que tenha coerência “com princípios estéticos, políticos e éticos” (BRASIL, 2006, p. 215). Nesse contexto, a produção acadêmica na área cresceu substancialmente e o corpo como um novo objeto de pesquisa ganha uma visualidade distinta do momento anterior. Paralelamente, houve avanços também nas pesquisas médicas e biológicas. Estas áreas, conforme apontado por

⁶ Movimento iniciado em novembro de 1986 e concretizado em 1987. Tinha como proposta a promulgação de uma nova Constituição brasileira, fato que se consolidou em 1988.

Martineli e Mileski, ainda que com todos os avanços teóricos das ciências humanas, continuam legitimadas como detentoras do conhecimento necessário para discursar acerca do corpo. Logo, são elas que, circunscrevendo a corporalidade a uma lógica positivista em que o corpo é visto somente por sua organicidade, fundamentam a teoria sobre a prática corporal que está também presente na realidade escolar. Destacam Martineli e Mileski que:

Os conhecimentos científicos produzidos por essa área médica é que têm fundamentado e justificado uma série de intervenções sociais, como aquelas realizadas no interior das clínicas, dos *spas*, das academias de práticas corporais e dos meios de comunicação de massa, especialmente, através de programas de televisão especializados e do número de periódicos disponíveis no mercado nacional e internacional que tratam da forma do corpo ou do corpo “em forma” (SILVA *apud* MARTINELI e MILESKI, 2012, p. 3).

O corpo ganhou significativa importância nas discussões que se fizeram presentes nos congressos de Educação Física nas décadas de 1980 e 1990⁷. As pesquisas iniciadas nesse momento, conforme Martineli e Mileski (2012), tornaram-se referência quando da construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, posteriormente das Orientações Curriculares Nacionais. O trabalho dos autores aponta como exemplo as pesquisas de Carmem Lucia Soares na obra *Educação Física: raízes européias e Brasil* (1994) que, a partir de um resgate histórico e de uma perspectiva foucaultiana, deflagra o quanto a Educação Física esteve atrelada aos pressupostos positivistas e eurocêntricos que submeteram o corpo à ordem político-econômica de modo a ser treinado/adequado/disciplinado a atender à sua demanda produtiva e não oferecer risco à subversão à ordem político-econômica. Nesse sentido, a Educação Física, restrita aos pressupostos da medicina e às premissas do produtivismo, tendo no corpo do educando o seu foco, tornou-se aparato ideológico para a manutenção da ordem, já que seu papel social era formar trabalhadores que pudessem gerenciar melhor

⁷ Conforme o levantamento feito pelo Projeto de Iniciação Científica (PIC) chamado: A Produção Científica em Teses e Dissertações sobre a Formação Profissional em Educação Física de 1987 a 2004, citado no artigo de Martineli e Mileski(2012).

seu “capital-energia”⁸. Os apontamentos de Soares (1994) são de vital importância na construção dos documentos nacionais acerca da prática corporal⁹.

Os autores ainda ressaltam a obra de João Paulo S. Medina chamada *A educação física cuida do corpo... e “mente”*: bases para a renovação e transformação da educação física (1983), como fundamental para o entendimento da dicotomia “corpo e mente” tão presente dentro da prática da disciplina. Conforme Martineli e Mileski (2012), o autor, a partir de uma reflexão sobre o papel social da Educação Física, propõe que o corpo seja visto de forma global, ou seja, o corpo manifesta pensamento, sentimento e movimento. Cabe, segundo Medina (1983), aos professores de Educação Física desenvolver um projeto de educação corporal que tenha como perspectiva uma educação libertadora. Para isso é necessário o resgate da humanidade do corpo, superando a ideia dicotômica advinda do mecanicismo em que corpo é reduzido às suas funções orgânicas. E, desta forma, o educando pode desenvolver consciência da sua corporalidade em suas diversas relações (sociais, culturais, simbólicas, biológicas etc.) de maneira a empoderar-se e assumir-se como sujeito histórico. Novamente Martineli e Mileski ilustram esta perspectiva:

No momento em que o pensamento, acanhadamente cristalizado e abstrato, amordaça as nossas concretas manifestações corpóreas, impede, ao mesmo tempo, as expressões mais livres e espontâneas do movimento, do sentimento e do próprio pensamento, enquanto fenômenos tipicamente humanos (MEDINA *apud* MARTINELI e MILESKI, 2012, p.5).

Todavia, ainda que com grandes avanços teóricos, a prática na escola não segue o mesmo caminho. A luta dos professores de Educação Física não se configura apenas no campo teórico. Os debates acerca do ensino da disciplina se configuram ainda em outra área; a jurídica. Diferentemente de disciplinas ligadas ao campo da Arte, que tem como

⁸ Conceito utilizado por Soares, conforme Martineli e Mileski (2012), ao estudar os trabalhos de Demyen.

⁹ As produções destacadas no artigo dos autores demonstram que as discussões presentes na Educação Física nesse contexto pertencem às áreas das humanidades e não às áreas médicas.

batalha a sua concretização no currículo¹⁰, a Educação Física já está legitimada como componente curricular, logo, seu contexto de batalha também se dá na esfera legal e ideológica, pelo menos no que concerne o entendimento de quem deve/pode fazer a disciplina, o que, por sua vez afeta diretamente o trabalho dos professores de Educação Física. Em 1996 a atividade física era obrigatória a todos os alunos do Ensino Médio dos períodos diurno e vespertino e facultativo aos alunos do período noturno. Já em 2003, com o Decreto-Lei 10.793/03, foi dado o direito à dispensa da atividade para alguns alunos maiores de 30 anos, deficientes físicos, mães, os que estão em serviço militar e trabalhadores com jornada laboral acima de seis horas diárias. Tal ordenamento legal, pressupõem a Educação Física reduzida à atividade física.

Como apontado pelas OCNs, tal decreto de lei é paradoxal ao ideal humanizador de educação, pois prefere o caminho excludente à proposição de práticas corporais que consigam dar conta da diversidade que se encontra em uma sala de aula. Uma educação que está pautada em ideal humanista, em exercício de cidadania, não pode excluir de suas práticas nenhum aluno, seja por sua condição física, econômica, social e cultural. É mais cômodo excluir (ou deixar como facultativo) a integrar, pois a integração exige preparação e investimento. Nesta mesma perspectiva a OCNS questionam:

Como pensar uma “Estética da Sensibilidade”, na qual as práticas corporais da Educação Física podem ser uma fonte riquíssima de formas “lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo”, se essas práticas são ensinadas para poucos em uma lógica excludente? (BRASIL 2006, p. 216)

Tal apontamento traz à tona não só a tensão entre o ideal humanizador de educação e o discurso e prática institucional como também ilumina o caldo cultural que envolve os pressupostos acerca da importância do corpo e do movimento na escola. Quando uma lei diz que um jovem em serviço militar está dispensado da aula de Educação

¹⁰ A Lei sob número 13.278, promulgada em 2 de maio de 2016, altera o código 6º do artigo 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional no que concerne o ensino da arte, passa a constituir que a dança, a música, o teatro e as artes visuais devem ser componentes curriculares obrigatórios. O prazo para a adaptação das instituições é de cinco anos a partir da data da promulgação.

Física está pressuposto que o exercício físico que fez durante sua jornada de trabalho é suficiente e que os saberes das atividades corporais da escola não ultrapassam a dimensão do exercício. Quando uma lei autoriza uma mãe à dispensa das atividades corporais está pressuposto que as mesmas estão relacionadas à exaustão e não ao estético e ao lúdico. Quando uma lei dispensa os trabalhadores da prática da Educação Física está pressuposto que tal disciplina não tem nada a ensinar sobre consciência corporal, bem como é mais um espaço enfadonho da repetição de movimento do que lugar para o jogo, para a dança e para expansão do conhecimento acerca das outras práticas corpóreas tão presentes em um país com as dimensões culturais do Brasil. Quando uma lei exclui o deficiente físico da atividade corporal está pressuposto que o corpo diferente não pode praticar esporte ou dança. Tal discussão deflagra os paradigmas que parametrizaram historicamente, e talvez¹¹ ainda parametrizem, a prática da Educação Física.

O trabalho na área de Educação Física tem seus fundamentos nas concepções socioculturais de corpo e movimento, e na natureza do trabalho desenvolvido nessa área se relaciona intimamente com a compreensão que se tem desses dois conceitos.

Historicamente, suas origens militares e médicas e seu atrelamento quase servil aos mecanismos de manutenção do status quo vigente na sociedade brasileira contribuíram para que tanto a prática como a reflexão teórica no campo da Educação Física restringissem os conceitos de corpo e movimento – fundamentos de seu trabalho – aos aspectos fisiológicos e técnicos. (BRASIL *apud* MENDES e COSTA, 2006, p. 4).

Desse modo, uma das batalhas históricas da disciplina é traçar um caminho diferente do que foi seguido até então, de forma a deixar claro que a aprendizagem que envolve o corpo e o movimento transcende o exercício físico e os cuidados com a saúde, dimensões que devem efetivamente ser previstas, porém, não podem ser o único eixo formativo na aprendizagem que se dá via corporalidade. O corpo e o

¹¹ A observação de campo pretende verificar se os apontamentos feitos nas OCNs são os que parametrizam a prática da disciplina na escola.

movimento devem ser trabalhados de modo a desalienar o aluno à compreensão de si mesmo.

Corpo e Movimento são conceitos importantes na Educação Física Escolar, uma vez que trabalhamos com os corpos de nossos alunos, mas não apenas com eles. Não basta apenas que saibam realizar os movimentos e sim que tenham uma compreensão maior de seus corpos (MENDES e COSTA, 2006, p. 4).

Dentro das OCNs (2006), no que concerne a disciplina de Educação Física, a prática corporal é entendida como uma forma de linguagem. Assim, o corpo torna-se espaço para leitura, interpretação e produção textual. É o lugar privilegiado – entendendo que, de modo a superar a dicotomia corpo e mente, as práticas humanas exigem a presença da corporalidade, acontecem no e pelo corpo – ainda que seja o exercício da abstração – em que o aluno encontra possibilidade de entender o mundo que o cerca. Esse desvendamento que o corpo possibilita é bastante particular porque está diretamente atrelado ao sensível e é uma forma de linguagem que se traduz nela mesma. As práticas corporais devem ser entendidas como formas ímpares de aprendizagem que tem em si a potencialidade de ampliar o horizonte do educando, logo, fundamentais para a formação cidadã, pois:

Por meio do movimento expressado pelas práticas corporais, os jovens retratam o mundo em que vivem: seus valores culturais, sentimentos, preconceitos, etc. Também “escrevem” nesse mesmo mundo suas marcas culturais, construindo os lugares de moças e rapazes na dinâmica cultural. Por vezes, acabam eles próprios se tornando “modelos culturais”, nos quais certa “idéia de juventude” passa a ser experimentada, copiada e vivida também por outras gerações (BRASIL, 2006, p. 218).¹²

¹² O documento não problematiza de forma satisfatória a questão de que o corpo está em constante espaço de disputa e é alvo de preconceitos como os de gênero por exemplo. Conforme tal citação “moças e rapazes” têm lugares definidos e o corpo jovem ainda é o desejado socialmente. O que demonstra a falta de

Ainda com vistas a entender o papel da Educação Física dentro da educação básica no Brasil, mais especificamente no Ensino Médio, o debate direciona-se para algumas perguntas norteadoras no que tange a prática da disciplina na escola. Tais questionamentos buscam esclarecer quem são os sujeitos denominados como alunos, quais são suas projeções frente à escola, quais são os corpos em questão, quais devem ser os conteúdos privilegiados frente a determinadas especificidades culturais e políticas.

Partindo do entendimento que cada escola está inserida em contexto sócio-político, econômico e cultural diferenciado, e que estando parametrizada por um ideal de educação com respeito à diversidade a Educação Física deve não só entender as dinâmicas culturais que lhe são inerentes, como também problematizar, junto aos docentes e discentes, quais são os valores que permeiam o cotidiano dos alunos; o ensino da disciplina também se pauta no pressuposto que a socialização e as práticas corporais dos jovens se dão em muitas esferas que ultrapassam os muros escolares. Logo, estabelecer um diálogo com a cultura dos alunos é de extrema importância para promover uma educação que vise protagonizá-lo como sujeito de seu processo educativo.

Nesse sentido, o corpo do adolescente, visto pra além de suas mudanças fisiológicas – bastante significativas nessa etapa de desenvolvimento – é uma ferramenta de análise importante ao desvelar o contexto sob qual estão inseridos os alunos. Desse modo, se torna espaço para a intervenção em prol de uma educação que debata junto a esses jovens em que condições suas práticas corporais são dadas, quais são os modismos por detrás delas, em que os meios de comunicação e o mercado da estética corporal alteram as percepções acerca da própria corporalidade e sobre a do outro, bem como entender quais são as lógicas presentes dentro de um mercado de trabalho estimulado pela competição.

Diante desse fato, as OCNs encaminham a discussão acerca do papel da Educação Física no que concerne seu sentido político e formativo bem como os conteúdos a serem ensinados, entendendo que a escolha de tais conteúdos não deve ser parametrizada de forma hermética, uma vez que o Brasil tem grandes dimensões culturais e sim

posicionamento crítico acerca dos contextos que legitimam determinados imaginários acerca da corporalidade.

problematizada a fim de promover aos jovens o acesso e conhecimento das muitas formas existentes de práticas corporais. Assim, pretende-se que o debate se estenda a questões como a super valorização das práticas corporais europeias e norte-americanas e o silenciamento daquelas presentes nas culturas locais e nacional, como por exemplo, a capoeira. Nesse sentido, as OCNs estabelecem um norte para a prática didático-pedagógica e política da Educação Física, não sobre o conteúdo a ser ensinado, de modo a dar voz à pluralidade cultural, a desenvolver a agência dos educandos no que concerne as praticas corporais do mundo do trabalho, potencializar o protagonismo desses jovens na intervenção sobre as rotinas da vida publica e privada.

Acúmulo cultural no que tange à oportunização de vivências das práticas corporais;

Participação efetiva no mundo do trabalho no que se refere à compreensão do papel do corpo no mundo da produção, no que tange ao controle sobre o próprio esforço e do direito ao repouso e ao lazer¹³;

Iniciativa pessoal nas articulações coletivas relativas às práticas corporais comunitárias;

Iniciativa pessoal para criar, planejar ou buscar orientação para as suas próprias práticas corporais;

Intervenção política sobre as iniciativas públicas de esporte, lazer e organização da comunidade nas manifestações, vivência e na produção de cultura. (BRASIL, 2006, p. 225)

¹³ Artigo que se revela de enorme importância se tomarmos como exemplo a fala do Presidente da Federação de Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) Benjamin Steinbruch em entrevista para a Folha de São Paulo em 25 de setembro de 2014: “Você vai nos Estados Unidos você vê o cara almoçando com a mão esquerda e operando... comendo o sanduíche com a mão esquerda e operando a máquina com a direita, e tem 15 minutos para o almoço, entendeu?”. Tal discurso aponta para a tentativa de flexibilização das Leis Trabalhista de modo que o corpo-operário seja privado do lazer e descanso e onerado para atender às vontades dos detentores dos meios de produção. Disponível em :<<http://www1.folha.uol.com.br/poder/poderepolitica/2014/09/1523956-leia-a-transcricao-da-entrevista-de-benjamin-steinbruch-a-folha-e-ao-uol.shtml>>. Acesso em maio de 2016.

Portanto, conforme a discussão estabelecida até aqui, fica claro que o corpo é entendido pra além de suas dimensões biológicas. Fato que se comprova na organização das OCNs. O documento prevê ainda que a disciplina deve contemplar o contexto de cada prática corporal, que há uma cultura corporal que expressa e se comunica, que há corpo e movimento além das práticas esportivas e que para aprofundar o conhecimento sobre o próprio corpo é necessário entender que ele é espaço fisiológico e mecânico sim, mas que há cultura, subjetividade e afetividade. Dessa forma o entendimento e a prática devem ampliar-se:

O corpo como sede de sensações e emoções deverá ser contemplado como conteúdo, de modo a permitir a compreensão da dimensão emocional que se expressa nas práticas da cultura corporal e a percepção do corpo sensível e emotivo por meio de vivências corporais, como jogos dramáticos, massagem. (MENDES e COSTA, 2006, p. 10)

Ademais, entendendo a corporalidade dessa forma mais abrangente, o próprio conceito de saúde, sobre o qual o corpo sempre esteve intimamente atrelado, supera o positivismo e amplia-se de forma bastante significativa já que as dimensões sociais, psicológicas e físicas estão atreladas ao saudável. Com isso a Educação Física ganha um horizonte muito mais promissor, pois o aluno é visto de maneira integral. Desse modo, Mendes e Costa (2006) apontam que os conteúdos a serem ensinados pela Educação Física devem conduzir o educando a autonomia no que concerne apropriar-se desalienadamente de seu corpo e movimento, em um processo individual e “coletivo-cooperativo” (BRASIL, 2000, p. 40).

Porém, em prol de todos os avanços logrados pelos profissionais da Educação Física e conforme apontado pelas OCNs, é necessário combater a hegemonia da esportivização competitiva¹⁴ como método e princípio orientador da prática da disciplina dentro da escola e desconstruir a ideia de que o aluno é um atleta. Estes processos acabam por transformar práticas culturais corporais ricas em elementos

¹⁴ A afirmação não tem como intenção desvalorizar todos os benefícios que a prática dos esportes individuais e/ou coletivos pode trazer, como por exemplo, o trabalho em equipe, a disciplina, responsabilidade, a busca de um objetivo, a saúde, entre outros e sim problematizar que a Educação Física escolar seja reduzida à esportivização como conteúdo, método e didática.

formativos (estético, lúdico, cooperativo) em competição e a competitividade como eixo condutor no processo formativo está embasada, como já problematizado anteriormente, na lógica falaciosa da meritocracia. Portanto, o que se materializa, em contradição a uma educação democrática¹⁵ e uma formação integral é uma lógica de naturalização da competição, de padronização em que pluralidades não são previstas, de seleção e exclusão de alunos que se adaptam ou não à performance esportiva.

As práticas corporais precisam ser tratadas como direito social de vivência e produção de cultura, e não como “prêmio”, “castigo”, ou “remédio” para “corrigir” os jovens das camadas populares (BRASIL, 2006, p. 236).

Os apontamentos dos PCNs, OCNs e os autores até aqui citados, demonstram que há, pelo menos teoricamente, um norte educativo na Educação Física que contempla os educandos como seres integrais em meio a contextos sócio-culturais distintos e ricos em elementos formativos. O direcionamento teórico indica que todas essas variáveis não só devem ser respeitadas e analisadas, bem como, devem ser usadas como ferramentas didáticas e pedagógicas se o que se objetiva é uma educação humanista¹⁶ e combativa à alienação

¹⁵ Entendemos educação democrática de forma a não reduzi-la à prerrogativa liberal de acesso universalizado, mas como sentido formativo construído a partir a desnaturalização do mundo e das relações sociais e como dar voz aos sujeitos envolvidos dentro do processo educativo. Educação democrática é horizontal, propositiva e crítica, nas palavras de Paulo Freire: “O que temos que fazer, na verdade, é propor ao povo através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que por sua vez o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. (...) Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (FREIRE, 1982, p. 101e 102).

¹⁶ Entendemos educação humanista a partir dos apontamentos feitos por Paulo Freire quando diz: “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens o diálogo se faz uma relação horizontal em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. (...) Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira. (...) Finalmente não há diálogo verdadeiro, se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-

proporcionada diante da hegemonia discursiva (religiosa, midiática, médica, produtivista, competitivista e etc.) acerca do que é o corpo e como ele deve ser vivido e experimentado.

1.2 O Ensino da Arte: qual seu contexto? Pra quê? Pra quem?

Dentro dos PCNs e das OCNs a arte é entendida como pertencente ao campo de conhecimento da Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Logo é espaço de comunicação e expressão, de narrativa, de criação e significação. Tem como eixo de aprendizagem a produção e recepção de textos artísticos, e como propósito a complementaridade na formação integral – fio condutor nas diretrizes educacionais desde os anos 1990 – capacitando o educando ao exercício reflexivo sobre a realidade social, histórica, cultural e política sob a qual está inserido, tendo como um de seus recursos e propostas a interface entre as várias áreas do conhecimento que transitam o saber escolar, como a matemática, a história, a sociologia, informática, educação física, línguas, etc. Porém, nem sempre o entendimento sobre a importância da arte dentro do ambiente escolar foi pensada desse modo.

O ensino da arte dentro do contexto educacional brasileiro passou por momentos históricos distintos e sua contextualização se faz necessária uma vez que, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais publicados em 1997, o Ensino Médio brasileiro durante o século XX não valorizou o ensino das disciplinas artísticas dentro do ambiente escolar por diversos fatores sócio-políticos, ideológicos e paradigmáticos.

A pedagogia tradicional, invadida pelo tecnicismo fabril (herdeiro da racionalização advinda dos progressos científicos positivistas e da revolução industrial) priorizou conteúdo à forma. Criticada por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1982), como sendo uma educação bancária, que objetifica o educando e hierarquiza a relação professor-aluno. Diante dessa perspectiva ideológica e pedagógica, disciplinas artísticas como desenho, ginástica e música, nessa “simbiose entre as correntes positivista e liberal” (BRASIL, 2006, p. 170) ficaram relegadas à organização produtiva, racional e eficaz. Logo, não houve espaço para a subjetividade, para a

homens reconhecem entre eles uma inquebrantável solidariedade.” (FREIRE, 1982 p. 96-97).

heterogeneidade, para a dimensão estética. A corporalidade do educando, um dos campos políticos de atuação dessa pedagogia, estava sujeita – como apontado anteriormente – a certa modalidade de Educação Física atrelada aos pressupostos do higienismo, da boa caligrafia e da disciplina. Cenário que se perpetuou durante o Estado Novo¹⁷.

As Orientações Curriculares Nacionais apontam para o fato de que, mesmo a pedagogia tradicional estando embasada idealmente em pressupostos liberais, ou seja, educação universalizada a todos sem diferenciá-los. Pragmaticamente o “acesso a esses conteúdos não era democratizado no espaço escolar, mas efetivado de maneira discriminatória, de acordo com as classes sociais” (BRASIL, 2006, p. 171). O que implica dizer que enquanto a classe burguesa podia acessar o ensino das artes em todo seu aspecto técnico e estético em academias de belas-artes, para o filho do operário restou os liceus de artes – atendendo a uma demanda de mercado – que visavam a formação de mão-de-obra.

Com a escola nova¹⁸, a principal mudança paradigmática acontece no deslocamento do foco educacional, a saber: o aluno. Nesse momento a arte passa a ser entendida como espaço de experimentação, de liberdade expressiva, de estímulo ao processo criativo. Nesse contexto¹⁹ ganham força as Escolas de Arte do Brasil (EABs), que, na contramão dos modelos didático-pedagógicos diretivos do ensino escolar tradicional, formam professores através dos cursos de Arte-Educação que têm como pressuposto central o espontaneísmo do aluno na aprendizagem – paradigma que, posteriormente, foi alvo de inúmeras críticas por não abordar o contexto em que o aluno está inserido. Porém, mesmo com a criação das escolas de Artes-Cênicas, e com a inauguração do primeiro curso de graduação em dança na Universidade Federal da Bahia (UFBA), o movimento que surge a partir da escola nova não foi suficiente para adentrar significativamente os muros da escola e o ensino da arte ficou concebido no máximo como interdisciplinar.

¹⁷ O Estado Novo acontece No Brasil de 1937 a 1945.

¹⁸ Vertente pedagógica presente no Brasil desde o fim do séc. XIX até o fim da década de 1960; Conforme as OCNs (2006), tem sua influência na filosofia de John Dewey e na psicologia Piagetiana.

¹⁹ As OCNs (2006) chamam a atenção também para o fato que nesse contexto surgem trabalhos na área da saúde que são atravessados pelas práticas artísticas, como é o caso das artes-terapias e o trabalho da Dra Nise da Silveira.

Décadas depois, a pedagogia crítica²⁰ adquire muitos adeptos dentro do campo artístico e dos setores de esquerda. Uma vez inserida no contexto político da Ditadura Civil/Militar Brasileira, a arte e o ensino passam a ser entendidos como ferramentas de resistência. Os paradigmas fundamentais desta pedagogia são o ensino contextualizado e crítico, o que direciona o campo artístico a desenvolver-se junto aos movimentos sociais que enfrentavam o governo ditatorial. Neste contexto, o teatro se torna uma das manifestações artísticas mais utilizadas para ensinar dentro das bases daqueles movimentos. As artes visuais também se destacam por conta da panfletagem política. Porém, toda essa dinâmica não alcançou as escolas e a educação básica, pelo menos no que concerne à legitimidade como disciplina, devido ao contexto político ditatorial que organiza o conteúdo a ser ensinado nos ambientes escolares formais.

A pedagogia crítica representou um salto qualitativo na educação. No que concerne à arte, seu posicionamento político, teórico e ideológico questiona a indústria cultural apontando que a mesma está sujeita aos interesses e valores da elite. Portanto, em seu trabalho de desconstrução valoriza a arte local porque está diretamente relacionada ao contexto do aluno. Esta desconstrução representa dar voz e visibilidade às manifestações artísticas daqueles que foram silenciados e invisibilizados dentro da história brasileira como, por exemplo, índios e negros.

Durante a Ditadura Civil/Militar foi o tecnicismo a normatizar a prática escolar que se pretendia artística, concomitante ao contexto em que a massificação dos meios de comunicação trouxe novas configurações para o ambiente de ensino formal. O ensino de artes fica reduzido à pura tecnicidade, a fim de produzir determinados modelos de artes visuais com fim publicitário. A partir da Lei nº 5.692/71, a arte é entendida como um conhecimento mais generalizado, ou seja, o saber artístico não é entendido como mais uma das formas possíveis do conhecimento humano, como dispositivo que pode ser trabalhado para que os educandos acessem os campos da estética, da história, da contextualização. Nem mesmo a discussão sobre a formação do professor de artes acontecia, e este era obrigado a manejar áreas,

²⁰ Conforme as OCNs a pedagogia crítica é definida como: “vertente pedagógica voltada para uma aprendizagem contextualizada e para a crítica político-ideológica dos conteúdos da escolarização. (...) No ensino da Arte, a pedagogia crítica vincula-se mais diretamente aos movimentos sociais, culturais e artísticos de resistência à ditadura militar” (BRASIL 2006, p. 173).

lecionar disciplinas, sobre as quais não tinha formação. Nesse contexto, o maior investimento (tempo, verbas, material didático, capacitação dos professores etc.) foi destinado às disciplinas que foram consideradas mais importantes e a Arte não foi uma delas.

Já no início dos anos 1980, a fim de que o ensino das disciplinas artísticas ultrapassasse a “mera proposição de atividades artísticas (...) desconectadas de um projeto coletivo de educação escolar” (BRASIL, 2006, p. 174) o esforço e a preocupação de profissionais e instituições²¹ no que concerne o ensino e aprendizagem de artes na escola se intensifica. A problemática se torna tema de congressos nacionais e internacionais. Em 1982 a Associação de Arte-Educadores é criada e em 1987 a FAEB (Federação Nacional de Arte-Educadores).

Toda essa mobilização que aconteceu entre as décadas de 1980 e 1990 resultou não só na ampliação das pesquisas sobre a área, bem como, com a efetivação da arte como componente curricular dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Com isso, avançou a preocupação com os pressupostos, métodos e conteúdos específicos para cada tipo de linguagem artística, afinal: “arte tem conteúdo, história, várias gramáticas e múltiplos sistemas de interpretação que devem ser ensinados” (BARBOSA *apud* BRASIL, 2006, p. 177). Ademais, a discussão sobre o que deve ser ensinado se aprofunda ao levarmos em consideração que a educação artística deve estar pautada em “valores estéticos mais democráticos” (Idem). É papel do educador artístico, em suas mais diversas áreas, abordar as muitas formas de produção artística em contexto de diversidade cultural, racial, de gênero, de orientação sexual, entre outros, e incluir alunos portadores de necessidades especiais, problematizar os modelos ideais de arte e de estética impostos pelo eurocentrismo, bem como iluminar as questões de gênero envolvidas na produção artística, como é o caso da invisibilização histórica da mulher como produtora de arte.

A proposta triangular sobre a aprendizagem da arte desenvolvida por Ana Mae Barbosa irá balizar a construção do texto contido nos PCNs no que concerne desenvolvimento de determinadas competências e habilidades no educando a partir da educação artística. A aprendizagem triangular pressupõe que o aluno deve ser instrumentalizado a fim de que possa aprender a ler uma obra de arte,

²¹ O documento aponta a Universidade de São Paulo (USP) na vanguarda dessa demanda, como exemplo a criação de uma linha de pesquisa em arte-educação na Escola de Comunicação e Artes (ECA).

aprenda a fazer arte e, recorrendo à interdisciplinaridade, aprenda a contextualizar a arte. Vale ressaltar que Ana Mae Barbosa desenvolve tal proposta para a aprendizagem das Artes Visuais, porém, dentro dos PCNs ela foi apropriada para todas as formas artísticas, tal como podemos observar nos direcionamentos do documento:

Realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas, nas linguagens da arte (música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais) analisando, refletindo e compreendendo os diferentes processos produtivos, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações socioculturais e históricas.
(...)

Apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética, conhecendo, analisando, refletindo e compreendendo critérios culturalmente construídos e embasados em conhecimentos afins, de caráter filosófico, histórico, sociológico, antropológico, psicológico, semiótico, científico e tecnológico, dentre outros.
(...)

Analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações da arte – em suas múltiplas linguagens – utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio nacional e internacional, que se deve conhecer e compreender em sua dimensão sócio-histórica.(...)
Valorizar o trabalho dos profissionais e técnicos das linguagens artísticas, dos profissionais da crítica, da divulgação e circulação dos produtos de arte. (BRASIL, 2000, p. 51, 52 e 54)

Com a publicação das OCNs, o entendimento sobre o ensino da arte se amplia e passa ser considerado como área que atinge o campo simbólico, estético, histórico e que se faz necessário dar conta do contexto em qual está inserido o aluno, a educação em artes é definida em dois vetores principais.

No primeiro vetor, é salientada a dimensão simbólica e estética do ser humano no seu sentido mais amplo. Nesse caso, o estudo sobre as

diversas linguagens (visual, sonora, corporal e também verbal) permite a abordagem dos mais diversos aspectos da cultura ligados ao cotidiano, ao entretenimento, aos ofícios, às ciências, etc. No segundo, é destacada a especificidade da experiência simbólica e estética da arte, que gera – especialmente na tradição ocidental – um tipo particular de narrativa sobre o mundo, diferente da narrativa científica, da filosófica, da religiosa e dos usos cotidianos da linguagem (BRASIL, 2006 p.168).

Há mudança conceitual de um documento para outro, enquanto que nos PCNs as linguagens da arte são definidas como música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais. Por sua vez, nas OCNs as fronteiras não são tão claras – ainda que cada linguagem tenha suas orientações previstas no documento – os termos são expandidos para linguagens artísticas que abrangem o campo visual, sonoro, corporal e verbal. O que parece apontar para um entendimento que o fazer artístico não se dá sem a interdependência entre as suas diversas linguagens. Um exemplo bastante claro é o Teatro, que envolve, conforme previsto nas OCNs, o uso do movimento, da voz, da gestualidade, de recursos de mídia, de leitura, interpretação textual, produção de figurino. Logo, para sua aprendizagem, o aluno tem que recorrer a conhecimentos que estão dentro das outras linguagens.

1.3 A Dança na escola: há possibilidade de ampliar o horizonte educacional quando se está à margem dos processos formativos institucionais?

Como já apontado, com a LDB 9394/96 garantiu-se a obrigatoriedade do estudo das Artes dentro das escolas públicas, porém a realidade é que o conteúdo “artes” ainda é marginalizado ou inexistente na escola, e quando existe o que se privilegia é o ensino das artes visuais e raramente os alunos tem aulas de propostas artísticas que tenham como alvo o movimento corporal, como é o caso da dança. A dança, nesse sentido, conforme já evidenciado pelo filósofo Roger Garaudy é o “primo pobre da educação” (GARAUDY *apud* MARQUES, 2010, p. 15). Ainda que o ensino das artes na escola englobe a música, artes visuais, teatro, danças e artes audiovisuais, estas duas últimas são as áreas, conforme apontado pelos PCNs, mais afetadas

em termos de desenvolvimento de propostas e estratégias didático-pedagógicas, bem como a produção acadêmica sobre o tema ainda é bastante pequena.

Márcia Strazzacappa (2002; 2003) aponta que tal contexto é um desafio ainda não vencido. Alega também que desde a publicação dos PCNs, diferentemente dos avanços logrados em outras áreas a partir de tal documento, quase nada aconteceu no que concerne à dança. A autora demonstra ainda que a dança ocupa lugar inferior com relação às outras manifestações artísticas dentro e fora do espaço escolar. Um dos fatos que melhor representa tal questão é o curso Superior em Dança, já aprovado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) desde a década de 1970, ainda passar por fiscalização de profissionais que não são formados nessa área. Fato que se materializa também na escola já que, conforme a autora, a dança – desvalorizada em seu saber específico – fica atrelada a outras disciplinas.

Embora as Diretrizes situem a dança como uma das linguagens do ensino de arte nas escolas, ela é apresentada ora como complemento das aulas de música, sobretudo quando se estudam as manifestações populares, ora como conteúdo da Educação Física, quando aparece nas comemorações cívicas do calendário escolar. Quando a dança é finalmente oferecida no ambiente escolar como uma atividade em si, aparece como disciplina optativa de caráter extracurricular. (STRAZZACAPPA, 2002-2003, p. 74)

Ainda, conforme a autora, a dança não tem um espaço significativo dentro do ambiente escolar por muitos outros motivos, que vão desde a escassez de pesquisa, falta de cursos superiores em dança – quadro que está em processo de alteração com propostas já aprovadas de abertura de Graduação em dança pelo país, como é o caso da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)²² –, conformismo e/ou falta de discussão acerca das propostas ainda insuficientes dos PCNs, disputas entre saberes, desvalorização da atividade pelo corpo docente, a adesão minorizada de meninos, ainda ser vista como

²² Conforme: <http://www.udesc.br/?idNoticia=8060>

atividade para ocupar o tempo ocioso do jovem, a falta de uniforme para os alunos²³ etc..

Isabel Marques²⁴ (2010) corrobora com esta análise afirmando que a dança é desvalorizada enquanto currículo e aprendizado devido ao pensamento pedagógico estar embasado no dualismo racionalista, em que se valoriza o “conhecimento linear intelectual em detrimento do conhecimento sintético, sistêmico, corporal e intuitivo” (MARQUES, 2010, p. 21). Outro fator importante é o contexto econômico em que a escola moderna está inserida em que a formação educacional institucional orienta a preparação dos jovens para o mundo do trabalho. Nesta perspectiva, a atividade corporal-artística é considerada supérflua e produtora de um tipo de conhecimento que nada tem a ver com o científico e sem aplicabilidade para a vida adulta dos estudantes.

Análises que reafirmam o que já foi apontado por Garaudy (1980) quando faz críticas severas à tradição ocidental que reduz a experiência humana à razão, logo, “o componente estético é tido como residual” (GARAUDY, 1980, p. 21). Segundo o filósofo “vinte séculos de desprezo do corpo por um cristianismo pervertido pelo dualismo platônico” (Idem, p. 13) ocasionaram uma relação de desprezo pelo corpo, bem como a própria relação deste corpo ao profano. Tais fundamentos legitimam o pressuposto da superioridade do aprendizado intelectual sobre o corporal. Portanto, nessa atmosfera “de suspeita em relação ao corpo” (Ibidem, p. 28) a dança perde o sentido.

A professora Ida Mara Freire (2001) aprofunda ainda mais o tema quando problematiza o fato de as crianças e jovens brasileiros não aprenderem dança nas escolas. Para a autora, a dança tem forte influência sobre a “formação sociocultural do nosso povo” (FREIRE, 2001, p. 2). Mesmo o Brasil sendo um “um país dançante” (MARQUES, 2003, p. 21), a terra do carnaval, do frevo, do samba, da capoeira, do fandango, do forró, da dança do boi e outras infundáveis danças populares e folclóricas, não tem, pelo menos ainda, um currículo escolar

²³ A dança exige roupas confortáveis, que não limitem o movimento e não prejudiquem o corpo do aluno. O uniforme não se trata de um traje padrão a todos, mas, adequado à atividade corporal. Uma calça jeans muito justa, por exemplo, pode pressionar a circulação sanguínea das pernas e limitar muito os movimentos de alongamento e aquecimento tão necessários antes da atividade, bem como os movimentos específicos da coreografia.

²⁴ Pedagoga, bailarina e pesquisadora no ensino da dança. Assessorou o MEC quando da redação do texto dos PCNs que concerne o ensino da dança nas escolas. Exerceu a mesma assessoria junto à UNESCO e a SME-SP.

que privilegie o movimento corporal, nem mesmo o entendimento que a dança pode ser uma ferramenta que vá de encontro à lógica cartesiana em que a mente se sobrepõe ao corpo, bem como possa ser uma importante aliada para contribuir com a educação humanizada em que o indivíduo seja considerado como um todo.

A dança contribui para a educação estética da criança e do jovem (...). É reconhecida como uma arte de execução, que é caracterizada pela intenção e habilidade para usar o movimento simbolicamente, a fim de criar significado. Paralelamente às outras artes, a dança desenvolve uma extensa área da capacidade intelectual, que proporciona às crianças um modo especial de usar sua imaginação para explorar suas experiências no mundo, dando-lhes sentido. (FREIRE e ROLFE *apud* FREIRE, 2001, p. 33-34).

Márcia Strazzacappa (2001) mostra como algumas experiências de trabalhos corporais na escola tem se apresentado frutíferas, no que se refere ao conhecimento das capacidades corporais, na auto-reflexão sobre o próprio corpo, bem como o crescimento da participação dos alunos que dançam nas outras atividades escolares. Criticando algumas práticas da Educação Física, a autora aponta que a dança se difere da citada disciplina na medida em que procura desenvolver nas crianças e nos adolescentes o movimento corporal não limitado ao “tecnicismo esportivo” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 71) e à competição, antes procura trabalhar com uma corporalidade embasada em processos criativos²⁵, sendo o espaço do movimento corporal em que estejam contidos a expressividade, a brincadeira, o ritmo, a musicalidade, o contato entre os corpos que se cuidam mutuamente, a composição coreográfica e o espetáculo.

²⁵O apontamento da autora não problematiza que a dança também pode se dar em contextos extremamente competitivos, como é o caso da disputa pela vaga de solista tão presente nas grandes companhias de dança. A autora também parece reduzir o papel da Educação Física na escola à mera prática esportiva repetitiva, mas as OCNS deixam bem claro – e aqui já foi exposto – quais são os pressupostos que devem reger as práticas didático-pedagógicas da disciplina, inclusive desaconselhando a esportivização competitiva como fundamento metodológico.

Garaudy (1980) contribui com a análise mostrando que a dança é um modo de vida que não se reduz a palavras, mímica e virtuosismo físico. Conforme o filósofo o ato de dançar, longe de ser impessoal e abstrato, não se submete à irredutibilidade conceitual²⁶, uma vez que a experiência com o estético transcende a experiência puramente intelectual. Ela envolve jogos, festas, deuses, interação, morte, colheita, trabalho, sexualidade e está presente, ao longo da história humana, em todos os povos e em todos os tempos. Esse trabalho corporal mobiliza sentidos físicos sim, mas tem o grande potencial humanizador de demonstrar que físico e psicológico, mente e corpo, pertencem ao mesmo domínio. O autor aponta ainda que pela dança é possível desconstruir a relação dicotômica que foi estabelecida com a corporalidade.

Ela (a dança) nos revela que o sagrado também é carnal e que o corpo pode ensinar o que um espírito que se quer desencarnado não conhece: a beleza e grandeza do ato quando o homem não está separado de si mesmo, mas inteiramente presente no que faz. (GARAUDY, 1980, p. 16)

Na perspectiva de Isabel Marques (2010) o ensino da dança na escola suscita no sujeito um olhar re-significado sobre o mundo. O trabalho com o corpo na dança ganha a dimensão artística e estética, que o difere do movimento corporal esportivo. Ressalta também que é necessário saber que a dança possui conteúdo e metodologias específicas.

Em suma, os conteúdos específicos da dança são: aspectos e estruturas do aprendizado do movimento (aspectos da coreologia, educação somática e técnica); disciplinas que contextualizam a dança (história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia,

²⁶ Utiliza como exemplo a experiência de contemplar uma obra de arte visual. Segundo o autor, ainda que todas as explicações conceituais possam estar presentes ao analisar um quadro, como por exemplo a escola do artista, qual a linha que segue, o que tentou expressar, que tipo de tela usou, que tipo de tinta, chegará o momento que exigirá uma experiência estética, que segundo o autor “nos ajuda a abranger as realidades maiores que escapam àquela apropriação de tipo puramente intelectual” (GARAUDY, 1980, p. 22).

música, assim como saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia) e possibilidades de vivenciar a dança em si (repertórios, improvisação e composição coreográfica) (MARQUES, 2010, p. 31).

As OCNs especificam algumas vertentes que fundamentam forma e conteúdo da dança dentro das escolas. Uma delas, baseada em um trabalho de consciência corporal do Body-Mind-Centering (BMC)²⁷, cujo representante mais famoso no Brasil é Klaus Viana²⁸, em que o corpo é pensado de forma mais global, logo, em seu aspecto social, afetivo, físico etc.. A outra vertente está mais ligada à composição coreográfica, embasada na obra de Rudolf Von Laban²⁹, introduzida no contexto brasileiro por Maria Duschenes³⁰. As teorias sobre a análise do movimento de Laban – “corpo, esforço, espaço e relações” (FREIRE, 2001, p. 42) – estão bastante marcadas nas OCNs quando apresentam os

²⁷ “o BMC é um estudo experimental baseado na corporalização e aplicação de princípios de anatomia, fisiologia e desenvolvimento utilizando o movimento, o toque, a voz e a mente. Este estudo leva a um entendimento de como a mente se expressa através do corpo e o corpo através da mente”. Conforme: <<http://www.corporalmente.com.br/sobre-o-body-mind-centering>>. Acesso em: fevereiro de 2015. O BMC também é usado como ferramenta didático-teórica da professora Ida Mara Freire em seu trabalho de dança com portadores de deficiência visual.

²⁸ Bailarino, coreógrafo, preparador corporal, crítico de dança. Nascido em Minas Gerais. Coreografou a peça Roda Viva, de Chico Buarque, que estreou em 1968. Tem em seu currículo inúmeros trabalhos relacionados à dança e preparação corporal de dançarinos e atores. Disponível em: <<http://www.klaussvianna.art.br/vida.asp>> Acesso em janeiro de 2015.

²⁹ Rudolf Von Laban (1879-1958), coreógrafo austro-húngaro, que desenvolveu uma teoria de exploração espacial a partir do corpo em movimento e também “um método de análise do movimento definindo os elementos que o compõem” (BRASIL 2008, p. 175). Segundo Márcia Strazzacappa (2001), suas teorias e métodos revolucionaram o mundo da dança, da performance e o entendimento sobre o movimento. Apesar de toda a vanguarda no entendimento sobre o movimento corporal, foi muito criticado, conforme apontamentos de Garaudy (1980), pela aplicação que deu à sua teoria em prol do aperfeiçoamento do Taylorismo. Isabel Marques (2010) aponta que as teorias de Laban, embasadas no protagonismo do aluno, no Brasil foram apropriadas de maneira a tornar-se um *laissez-faire* no fazer dança.

³⁰ Educadora e coreógrafa húngara. Adepta da dança moderna e da dança educativa moderna.

códigos necessários para o desenvolvimento de um bom trabalho didático-pedagógico da dança.

Tempo coreográfico, espaço coreográfico e qualidade do movimento – seus componentes espaciais (direções, planos, dimensão, caminho realizado), seus componentes temporais (velocidade, duração, acentuação e periodicidade de incidência desses fatores) e os componentes de sua intensidade (peso, esforço, fluxo e impulso). (BRASIL, 2006, p. 197.)

A dança, como já exposto, tem seu conteúdo e sua forma, porém só pode ser promissora ao ideal de uma formação integral se trabalhada de maneira a respeitar a pluralidade cultural, social e corporal que existe em uma sala de aula. Por se tratar de uma atividade que abrange os campos da estética, da motricidade, da coordenação, do movimento, da criatividade e do lúdico, pode construir novas percepções e significados acerca do corpo. Porém, é necessário, conforme apontado por Freire e Rolfe (1999) que o professor rompa com os paradigmas valorativos que legitimam certas modalidades e/ou estéticas em detrimento de outras, também que transcendam a mera questão coreográfica, a fim de estimular o educando, pelo conhecimento do próprio corpo e da dança, a processos interativos, cooperativos e criativos. Logo, urge dialogar junto ao corpo discente, docente e pais a fim de desconstruir a ideia de que o balé clássico é o modelo (ele é, no máximo, só mais uma possibilidade), como também desnaturalizar e criticar o pressuposto de que há corpos e gêneros que podem e que não podem dançar e que a dança está além de uma atividade física pra ocupar o ócio do educando. Para que seja desenvolvida na escola com toda sua potencialidade, ela deve ser considerada como fundamental “no desenvolvimento e aprendizagem da criança como ser integral” (FREIRE, 2001, p. 34).

Muitos pressupostos que orientam profissionais docentes de dança estão atrelados ainda a modelos de magreza, longilinearidade e conceitos de leveza e perfeição que surgiram a partir do primeiro tratado de dança feito pelo italiano Guglielmo Ebrero³¹ no século XV. Modelo

³¹ (...) definiu as qualidades do dançarino: o ritmo, pelo qual segue a cadência; a memória dos passos e suas combinações; o sentido do espaço, para compor figuras num enquadramento limitado; ser leve, dominar a arte do salto e da

de dança que se expandiu para a França e Rússia. GARAUDY (1980) aponta que em tal tratado se configura o começo do balé clássico, a dança ganha caráter aristocrático e academicista, logo, um contexto que a deslegitima ainda mais como manifestação popular e cultural – processo já iniciado com o cristianismo institucionalizado em que a dança era considerada lasciva e diabólica – e o momento em que a dança se torna uma língua morta e que a “perfeição técnica tornou-se um fim em si mesmo” (GARAUDY, 1980, p. 32). Circunstância que se perpetua até começo do século XX.

A dança, no início do século XX, tinha-se transformado numa arte decorativa, desumanizada como uma rainha fútil e bonita, embalsamada no seu caixão de vidro. Com seu sorriso congelado, seus gestos imutáveis, seu *tutu* e suas sapatilhas rosas, ela estava na situação da Bela Adormecida, dormida há cem anos enquanto o mundo mudava vertiginosamente ao seu redor. (GARAUDY, 1980, p. 41)

Ainda, segundo o filósofo francês, tais paradigmas – seguindo o mesmo caminho já trilhado no mundo da pintura no final do séc. XIX – começam a romper-se na década de 1930. Diante de grandes questionamentos aos valores e modelos impostos pelo academicismo do balé clássico inicia-se a chamada dança moderna com Isadora Duncan³², Ted Shawn³³, Marta Graham³⁴, Rudolf Van Laban e outros. Porém, é no início dos anos 1960, conforme Marques (2010), que uma geração passa a contestar convenções acerca do que é legítimo ou não ao corpo, à arte e à sociedade. Década marcada, conforme Le Breton (2012) por “uma crise de legitimidade das modalidades físicas da relação do homem com os outros e com o mundo” (LE BRETON, 2012, p. 9) em que

queda elegante; a “maneira”, isto é, o estilo, a elegância e a coordenação dos movimentos do corpo que se desloca com graça e precisão. (GARAUDY 1980, p. 29)

³² Bailarina norte-americana, nascida em 1927. Pioneira no rompimento com os moldes do balé clássico. Chamada por Garaudy de “dançarina dionisíaca” (GARAUDY, 1980, p. 57)

³³ Bailarino norte-americano nascido em 1891. Conforme Garaudy, grande defensor da dança como disciplina escolar em prol da não divisão do ser humano em corpo, alma e mente.

³⁴ Bailarina norte-americana de 1894. Grande nome da dança moderna.

movimentos de contracultura reivindicaram para si o empoderamento sobre a corporalidade. Nesse contexto em que pensar o corpo é pensá-lo como social e político, paradigmas sobre o corpo perfeito para a dança serão alvos de constantes críticas, inicia-se então um processo de, parafraseando Marques, democratização do corpo e da dança, em que “não havia restrições de forma, peso, tamanho, cor, flexibilidade” (MARQUES, 2010, p. 115)

Trabalhos corporais na escola são significativos, pois, pra além das dimensões já apontadas no texto, exigem processo sinestésico, logo, um tipo de interação – seja na escola, nos ensaios e/ou espetáculos – em que é essencial o contato corporal com o outro e consigo mesmo. Corroborando essas teses, Juliana Gomes (2010) alega que “a dança permite pelo conhecimento e a elaboração de outro corpo o desembaraço de seus constrangimentos e a aquisição de uma apreensão positiva do mesmo” (Idem, p. 222). Exige trabalho cooperativo (o que não significa que não seja conflitivo) para a execução de uma coreografia ou qualquer tipo de dança que não tenha como intenção um espetáculo. Ademais:

É por meio de nossos corpos dançando, que os sentimentos cognitivos se integram aos processos mentais e que podemos compreender o mundo de forma diferenciada, ou seja, artística e estética. É assim que a dança na escola se torna distinta de um baile de carnaval ou de um ritual catártico: o corpo que dança e o corpo na dança tornam-se fonte de conhecimento sistematizado e transformador. (MARQUES, 2010, p. 25)

Nesse sentido, difere-se dos processos comunicativo-interativos que são oferecidos por um contexto de virtualização massificada acrílica, dinâmica sobre a qual os jovens estão extremamente inseridos³⁵. Como já demonstrado, não são poucos os desafios e potenciais da dança na escola³⁶. Marques (2010) aponta que, as novas

³⁵ Não é intenção de este trabalho problematizar mais profundamente e/ou discutir valores acerca da virtualização e sim demonstrar que a dança e o trabalho corporal desafiam os jovens alunos a trabalharem com seus corpos em uma forma de socialização diferente do que a proposta em mundo cada vez mais cibernético.

³⁶ Nesta seção não se adentrou nas questões materiais e logísticas, ou na falta delas, como: sala de dança, piso adequado, espelhos, banheiros, vestiários, aparelhos de som, uniforme e etc.

tecnologias têm desestabilizado os profissionais docentes e/ou dançantes. O corpo virtual, ou pós-humano, nas palavras da autora, é um fato, inclusive já trabalhado em espetáculos de dança ou de forma a fazer desaparecer o corpo físico ou na tentativa de humanizar o que é tecnológico. Qualquer que seja o uso da tecnologia na dança implica mudanças e/ou rompimentos paradigmáticos, porém, dançar ainda é experimentar e vivenciar corpos. Se o trabalho da dança na escola fizer com que o corpo seja “vivido como um acessório da presença” (LE BRETON, 2013, p. 10) a ponto de torná-lo obsoleto, se tornará mais um trabalho educativo alienante. A autora propõe que os trabalhos profícuos podem ser aqueles que, ao invés do enfrentamento, optem por entender este novo desdobramento da realidade social como mais uma possibilidade de criar “interfaces com o mundo” (STEGGELL *apud* MARQUES, 2010, p. 121).

A realidade hoje, tecida de forma múltipla, não aceita mais uma visão unívoca do ensino de arte. A dança trazida para a escola somente como forma de repertório, ou seja, o aprendizado de um combinado de passos e direções, relações entre dançarinos e a música, é simplesmente vazia de significados e significações para os alunos que vivem e revivem todos os dias a rapidez, a sobreposição, as inter-relações que são presentificadas via mídia. (MARQUES, 2010, p. 158)

Ainda, conforme autora, a dança somente pode ter a potencialidade que já foi descrita durante esta seção, se for desvencilhada de um ideal soterológico e se sua prática for contextualizada e crítica. Se não for uma educação corporal baseada na rigidez. Se o docente entender que, assim como o aluno de Educação Física não é necessariamente um atleta, o aluno de dança não é necessariamente bailarino e sim um ser humano que se movimenta e dança.

Vale destacar a importância de um trabalho docente em dança que contemple a autocrítica, a saber: desconstruir os ideais que colocam as danças tradicionais ou academicizadas como melhores; estar preparado para trabalhar com manifestações culturais corporais que

desafiem ou enfrentem seus valores e paradigmas³⁷; disposição a munir-se de arcabouço histórico relacional, contextualizado e problematizado sobre sua área. Bem como, contrapor-se ao dualismo mecanicista e à sua versão invertida³⁸, pois, conforme apontado por Marques, corpo e mente não se sobrepõem e “é possível pensar dançando e dançar pensando” (MARQUES, 2010, p. 110). O corpo pensa, sente e age. É fundamental que o docente entenda que o corpo do seu aluno é construído socialmente e que o adolescente não tem um corpo, ele é o seu corpo. Imprescindível são aulas em um ambiente em que preconceitos sejam desnaturalizados a fim de demonstrar que para dançar não há corpo/sexo/idade/condição social ideal e que sejam problematizadas questões de gênero, bem como a colonização midiática da subjetividade acerca da corporalidade. É preponderante que o corpo seja visto pelo que pode fazer não pelo que deve fazer e que não é uma máquina que executa uma determinada tarefa, aqui, a dança.

O processo educacional atrelado a essa concepção de corpo visa, conseqüentemente aprimorar, controlar, vencer o corpo e seus limites físicos. Não há preocupação com o processo criativo corporal individual, muito menos em traçar relação entre corpo, dança e sociedade. O produto é o objetivo último da educação, como podemos verificar pela presença de inúmeros festivais e concursos de dança em todo o mundo em que o valor da dança está na performance e nas medalhas e troféus. Em geral, nessa concepção, é privilegiado o ensino de técnicas já codificadas pelo mundo da dança ocidental (balé clássico, dança moderna) que caracteriza e marca o processo educativo. (MARQUES 2010, p. 110)

Portanto, se a aula de dança apresentar como eixo didático-metodológico a preparação para festivais, o treinamento para

³⁷ A autora aponta como exemplo o funk “batidão”, mais comumente chamado de funk carioca, como um desafio aos conservadorismos dos professores de dança.

³⁸ Isabel Marques aponta que durante suas aulas para alunas de Licenciatura em dança deparou-se com o dualismo invertido em que as alunas (futuras professoras) pensavam a dança e todas as futuras propostas didático-pedagógicas voltadas para o ensinamento corporal de forma isolada.

competições, a formação de bailarinos e se estiverem presentes acriticamente os ideais de beleza e de corpo bem como um saber e uma prática completamente colonizados pelas estéticas europeia e norte-americana, ela não passará de mais uma disciplina enfadonha para decorar e executar, reprodutora da exclusão, da meritocracia, do preconceito e, portanto, inútil dentro do processo educativo formal que se pretende humanizador. Nesse sentido, o corpo do aluno não passará de ferramenta a ser trabalhada para a execução de um espetáculo, logo, deve sofrer intervenção em prol da incoerente perfeição corporal e coreográfica. Nesse contexto emerge mais um ambiente competitivo em que a dança pode submeter, docilizar e violentar o corpo, alienando o ser que dança à sua própria condição humana.

Conforme Roger Garaudy (1980), Ted Shawn, no começo do século XX, já demonstrava com bastante clareza a importância do corpo na educação e os paradigmas a serem rompidos em prol de que ela seja humanizada:

É absurdo, dizia ele, levar uma criança a uma sala de aula e dizer-lhe: agora, vou formar sua inteligência; depois levá-la ao ginásio e dizer-lhe: agora, vou formar seu corpo; para, em seguida, levá-la à igreja e dizer-lhe: agora, vou formar sua alma. O homem é uno. Dividi-lo é mutilá-lo. Uma verdadeira educação deve formar num mesmo movimento, um corpo pronto a agir com facilidade e prazer para poder exprimir e servir a uma vida voluntária, uma inteligência lúcida, acostumada a todos os mecanismos do pensamento e capaz, sobretudo, de definir os fins da ação e da vida (...) (GARAUDY, 1980, p. 73-74)

À luz do que fora até aqui apresentado e considerando a promulgação da Lei 13.278/2016³⁹, já citada anteriormente, urge a necessidade de pesquisas, de publicações e discussões sobre a dança no espaço escolar. O que ela realmente significa e quais são suas potencialidades e limites frente ao ideal de uma formação integral. Igualmente como debate acerca de conteúdo e forma. Porém, como já dito, enquanto outras disciplinas, já sacramentadas no currículo escolar,

³⁹ A Lei prevê como componente curricular obrigatório as disciplinas de dança, teatro e música.

podem direcionar suas demandas à busca de melhorias das condições de trabalho, bem como discussões concernentes a conteúdo e metodologias, a dança ainda permanece não legitimada como área do saber no espaço educativo – pelo menos, não na prática. Assim, a demanda ainda é por questões já vencidas em outras áreas, como por exemplo, quais serão os profissionais que atuarão ensinando a disciplina.

CAPÍTULO 2 - O CAMPO DE PESQUISA

A fim de entender como se dá a prática da Dança e da Educação Física e qual o entendimento dos profissionais docentes sobre o corpo adentramos no Instituto Estadual de Educação (IEE), uma das instituições escolares do Estado de Santa Catarina que conta com a implantação do Ensino Médio Inovador e tem como componente curricular para o contra turno aulas das referidas disciplinas. Para tal empreendimento aliou-se a discussão teórica, as observações de campo e a investigação do Projeto Político Pedagógico da escola. Foi previsto do momento da elaboração deste projeto a possibilidade de fazer entrevistas com os professores das disciplinas elencadas, o que, ao longo do processo de observação de campo se mostrou superado frente às práticas e falas analisadas

Ao todo foram 14 idas ao campo, iniciadas em 15 de agosto de 2014 e terminadas dia 06 de dezembro de 2014. Essas visitas contemplaram o contato com as coordenações, a observação das aulas de dança para os alunos do EMI, as aulas de Educação Física para o mesmo grupo, a observação do Show de Talentos e a participação e observação no espetáculo de dança do final do ano da escola. As descrições das idas ao campo não obedecem necessariamente a uma ordem cronológica. Algumas rotinas da escola impossibilitaram o acompanhamento de todas as aulas previstas como, por exemplo, a Semana do Esporte, a Semana Cultural, a Feira de Ciências, o Festival de Dança e a falta por afastamento de uma das professoras de Educação Física.

Algumas categorias se fizeram presentes durante as idas à campo, são elas: gênero, corpo, meritocracia e esportivização. Analisá-las foi importante para aprofundar e entender melhor o cotidiano das disciplinas,. Importante se mostrou também não perder de vista os direcionamentos das OCNs e dos teóricos discutidos no capítulo anterior no que concerne os limites e potencialidades da Dança e da Educação Física dentro da escola e, nesse sentido, quais são os pressupostos educacionais almejados na prática das referidas disciplinas, quais são os encaminhamentos que visam a promover o processo formativo desses sujeitos e o que de real se aplica na escola. O entendimento é que, a partir da discussão dessas categorias, bem como a análise das práticas e dos discursos, se pode contemplar quais são as concepções de corpo para os professores das disciplinas já mencionadas, objeto dessa pesquisa.

2.1 A Instituição

Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) ⁴⁰ do Instituto Estadual de Educação de Santa Catarina, a história da instituição inicia em 1892, com o Decreto 55, promulgado pelo então governador Tenente Manoel Joaquim Machado. A promulgação do ato pretendia uma reforma no sistema educacional do estado. Desse modo, surge a Escola Normal Catarinense, com o objetivo de formar, inicialmente, professores de primário. De sua inauguração estava alocada no porão do Palácio do Governo, espaço posteriormente diagnosticado como inadequado e insuficiente a um ambiente de aprendizado. Desse modo, atendendo a demanda por uma instalação apropriada, em 1926, com o governo de Hercílio Luz, a instituição ganha um prédio próprio. Em janeiro de 1935 com o Decreto 713, transformou-se em Instituto de Educação de Florianópolis e nesse momento a formação para técnicos em magistério nas diferentes áreas passa a totalizar quatro anos ⁴¹. Mudou de nome novamente em 1947, e em 1949, sob o Decreto 616, passa a receber alunos do Segundo Ciclo do Ensino Secundário. E, finalmente em 1964 ⁴², no governo de Celso Ramos, ganha suas instalações na Avenida Mauro Ramos, no centro de Florianópolis, e em 1966 passa a chamar-se Instituto Estadual de Educação ⁴³.

Ainda conforme o PPP, o IEE é o maior colégio público da América Latina, em que a estimativa é de que, pelo menos, 8500 pessoas (entre funcionários, corpo discente e docente) circulem na instituição durante seu funcionamento. Sua estrutura física comporta laboratórios, complexo esportivo, vestiários, banheiros, estacionamentos, pátios, biblioteca, estúdio de dança e etc.

Com relação ao número de professores, o documento não diz com exatidão o número, somente que são cerca de 420 (entre professores, coordenadores, orientadores e etc.) e aproximadamente 100 para a parte administrativa. Um motivo de alerta é o fato de o

⁴⁰ O PPP foi concebido de 2002 a 2007 e atualizado em 2013.

⁴¹ Anteriormente o tempo de formação totalizava três anos e era voltada especificamente para professores primários.

⁴² As obras foram iniciadas no governo de Irineu Bornhausen e continuada no governo de Jorge Lacerda.

⁴³ O PPP não problematiza e/ou não traz à tona o contexto histórico, estatístico, demográfico e sociopolítico em que esteve inserida a trajetória histórica da instituição. Também não traz o perfil socioeconômico dos alunos que passaram pela instituição durante seus diferentes períodos.

documento não especificar quantos profissionais docentes são efetivos e quantos trabalham em caráter temporário⁴⁴.

No que concerne a sua estrutura pedagógica, a instituição comporta atualmente o Ensino Médio e Fundamental, o Ensino Médio Inovador, Curso de Magistério, Escola de Aplicação (EDA), Centro de Línguas Estrangeiras, Plantão Pedagógico, Equipe Diretiva, Coordenação de Ala, Secretaria Escolar, Supervisão Escolas e Orientação Educacional (SUE-SOE), Associação de Pais e Professores (APP), Recursos Humanos, Recursos Materiais, Almoxarifado, Manutenção, Grêmios Estudantil etc.. No topo do organograma do IEE estão a Coordenadoria Geral seguida pelo Conselho Deliberativo e Conselho de Ensino que gerenciam o Complexo Esportivo, a Secretaria Geral, o Grêmios Estudantil, a Associação de Professores e Funcionários (APF), a APP e a Associação Desportiva do Instituto Estadual de Educação (ADIEE) que por sua vez supervisionam a Coordenadoria de Ensino e a Coordenadoria Administrativo/Financeiro, e desses seguem-se mais alguns departamentos.

Conforme o documento, os objetivos do IEE são: a materialização de condições para a apropriação do conhecimento científico acumulado historicamente pela humanidade, a garantia de permanência de seus alunos dos mais diferentes anos, o acesso à leitura, que a apropriação do conhecimento resulte em processos de intelecções que contribuam na análise contextual e que estimulem e produzam “condições de leitura e releitura dos diversos matizes políticos, sociais, artísticos, econômicos, filosóficos e educacionais” (PPP IEE, 2013, p. 6).

O PPP assume que no processo educativo estão intrínsecos as questões concernentes ao mundo do trabalho e ao mundo político e que há luta constante da instituição pela melhoria da qualidade de ensino e na redução da evasão escolar de modo a preparar seu corpo discente para responder a essas demandas sociais. Traz como exemplo alguns dados estatísticos⁴⁵ - reconhecendo que tais dados não são suficientes

⁴⁴ Tal fato aponta para a necessidade de investigação, não feita durante essa pesquisa, quanto ao número real de profissionais efetivos, pois, deflagram as condições de trabalho a que são submetidas os professores dentro do Estado de Santa Catarina, uma vez que, conforme apontamento do próprio PPP é o maior colégio público da América Latina, logo, o maior do estado e obviamente o maior do país.

⁴⁵ As tabelas trazidas no documento são os dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2005 a 2011 e o percentual de alunos

para apontar todas as variáveis envolvidas no processo educativo – da instituição para demonstrar seus índices em exames nacionais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e dados regionalizados, como o índice de aprovação na Universidade Federal de Santa Catarina.

No que concerne os pressupostos filosóficos que embasam a prática pedagógica, o PPP, em consonância com a Proposta Curricular de Santa Catarina, foi escrito de modo a conceber o mundo como espaço solidário e que seu norte humanista deve ser a justiça social, em que sejam acessíveis a todos o trabalho, a moradia, o esporte, o lazer, a cultura e a alimentação. O ser humano como construído material e historicamente pelas relações sociais e ambientais. A sociedade como um coletivo que organiza as relações sociais de modo a respeitar a dignidade humana. A escola como o espaço em que se materializam as condições objetivas de apropriação e reelaboração do conhecimento e sua socialização, e que tal processo capacita os sujeitos nela envolvidos ao exercício pleno da cidadania e ao reconhecimento de que são sujeitos históricos aptos à ação política, capazes de intervir na realidade social sobre a qual estão inseridos. E por fim, o professor como eixo fundamental no processo educativo, incumbindo-lhe a responsabilidade de apropriar-se de seu espaço pedagógico e do contexto em que estão inseridos a escola e seus alunos de modo a protagonizar um ensino que seja significativo para seu público.

Estes princípios, só serão alcançados através de gestão democrática compartilhada com a comunidade escolar; de ações conjuntas integradas pela mudança de hábitos e atitudes desta comunidade escolar; pela descentralização de ações e responsabilidades; pela mudança e transformação do currículo; pela contextualização e socialização do conhecimento, objetivando a transdisciplinaridade, tendo como consequência uma avaliação transformadora, resultado de todos os componentes do processo educativo. (PPP IEE, 2013, p. 13)

aprovados no vestibular da UFSC de 2001 a 2014. As mesmas apontam para melhorias nos dois indicadores e tem projeções positivas para os próximos anos;

Nesse sentido, conforme o exposto até aqui, fica claro que o PPP da escola caminha em consonância com as diretrizes legais e com os pressupostos contidos nos PCNS e nas OCNs acerca do processo educativo⁴⁶, Diante disso, e para fins dessa pesquisa, cabe-nos ainda investigar os pressupostos contidos no PPP da escola acerca do que se pretende para o Ensino Médio e o Ensino Médio Inovador, bem como direcionar a observação de campo às práticas da Dança e da Educação Física dentro da instituição, a partir do que já foi discutido no capítulo anterior e conforme os apontamentos do Projeto Político Pedagógico da escola que atravessam as duas disciplinas.

2.2 O Ensino Médio e o Ensino Médio Inovador

A partir da reabertura democrática no Brasil nos anos 1980 e com a promulgação da Constituição Brasileira em 1988 a fase educativa que corresponde hoje ao Ensino Médio passa por novas formulações. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais esse momento histórico inaugura, pelo menos no que tange o campo jurídico, o acesso universal e gratuito ao Ensino Médio e anuncia que este período da formação seja mais abrangente no que concernem os campos de conhecimento e não mais organizados com recortes específicos, como era o caso dos cursos técnicos amplamente difundidos durante os anos da Ditadura Civil Militar que visavam abastecer o mercado industrial em expansão com mão-de-obra mais especializada de modo a silenciar a demanda por formação de nível superior⁴⁷.

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do

⁴⁶ Ainda que o regime de contratação dos professores, conforme já apontado, seja um dado não claro no PPP da escola. Acreditamos que as condições do trabalho docente são de vital importância na busca do objetivo da educação humanizadora.

⁴⁷ O documento não discute de maneira satisfatória a quem era destinado a fase da educação secundária, hoje Ensino Médio, a partir de cursos técnicos. Porém, as discussões feitas anteriormente nesse trabalho sobre o contexto da Arte, da Dança e da Educação Física na escola nesse momento histórico específico dá condições de inferir que tais cursos técnicos, assim como os liceus de ofício, eram destinados às classes das camadas populares.

simples exercício de memorização (BRASIL, 2000, p. 5).

Ainda que o acesso, conforme lei, deva ser universal, os PCNs apontam que o percentual de alunos nessa fase da educação ainda é pequeno para os objetivos que o Estado Brasileiro almeja com o processo formativo. O documento também traz, sem pormenorizar a problemática diante do acesso ao Ensino Médio, os avanços nas concepções educacionais diante do novo contexto sócio-político brasileiro.

(...) o Ensino Médio passa a integrar a etapa do processo educacional que a Nação considera básica para o exercício da cidadania, base para o acesso às atividades produtivas, para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação e para o desenvolvimento pessoal, referido à sua interação com a sociedade e sua plena inserção nela, ou seja, que “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Art.22, Lei nº 9.394/96) (BRASIL, 2000, p. 9)

No documento que trata do Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009), há apontamentos sobre os avanços no acesso ao Ensino Médio, porém, o desafio básico de universalização ainda não foi vencido. Conforme o documento, em 2006 eram quase 11.000.000 de jovens entre 15 e 17 anos, destes quase 50%⁴⁸ ainda não acedem a essa etapa da educação básica e o número é mais alarmante quando recortado por classe, uma vez que entre os jovens das camadas populares somente 24,9% fazem parte desse processo educativo e o número chega a 76,3% entre os jovens das camadas privilegiadas. Contexto que traz à tona a necessidade de pensar esse momento *sui generis* da educação básica. Entende-se que esta fase da educação é bastante particular e necessita de políticas públicas específicas para que o acesso seja realmente

⁴⁸ Algumas das razões pra esse número , conforme o documento aponta, são a evasão escolar - que para os homens acontecem principalmente diante de uma oportunidade de emprego e para as mulheres diante da gravidez- e a grande incidência de jovens com essa idade ainda no Ensino Fundamental.

universalizado e que a permanência seja garantida, que o aprendizado seja significativo, que esteja de acordo com os avanços tecnológicos e científicos e que a instrumentalização do conhecimento aconteça de forma contextualizada embasada em ideais do humanismo e da cidadania. O Ensino Médio, tal como o Ensino Fundamental e Superior, deve ter objetivos claros e delineados. Nesse sentido, o documento aponta que esta etapa deve caminhar de maneira que a formação teórica não seja oposição à profissionalizante, mas que também não seja reduzida a ele, que deve ter uma reforma curricular em que o contexto dos jovens seja respeitado de maneira a não excluir os diferentes anseios diante do processo educativo, bem como prepará-los – de forma técnica e humanista, superando a dicotomia teórica e prática desses termos – à intervenção sobre o mundo que os cerca e capacitá-los à análise de seus processos históricos, tornando-os protagonistas de suas trajetórias.

Diante do exposto, o objetivo para o Ensino Médio Inovador é que ele contribua para a mudança dos dados demonstrados de modo que as políticas públicas garantam democraticamente o acesso e a permanência⁴⁹. Nessa perspectiva, os direcionamentos nacionais estão estabelecidos da seguinte maneira:

O Programa Ensino Médio Inovador tem como objetivo a melhoria da qualidade do ensino médio nas escolas públicas estaduais, promovendo, ainda, os seguintes impactos e transformações:

- Superação das desigualdades de oportunidades educacionais;
- Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio;
- Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos;
- Oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos, reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis (BRASIL, 2009, p. 5).

⁴⁹ A efetividade do acesso e permanência, bem como a análise sobre a gestão das políticas públicas destinadas ao Ensino Médio Inovador ainda não podem ser debatidas de forma aprofundada devido à implantação de tal programa ser demasiadamente recente. Seu projeto foi desenvolvido em 2009.

O Ensino Médio Inovador tem também como objetivo uma nova organização curricular em que os eixos sejam: trabalho, ciência, tecnologia e cultura, pois pressupõem que estes são os pilares constitutivos da realidade social. O currículo deve ser construído de maneira coletiva, estimulando a autonomia de cada instituição escolar de modo respeitar a pluralidade dos contextos sociais que circundam as práticas escolares – desde que os pressupostos educativos e humanistas das diretrizes sejam respeitados –, igualmente que o respeito à diversidade dos sujeitos seja uma prática, para que dessa forma o ensino seja relevante na promoção de um aprendizado com sentido. Pretende também que a reforma curricular para o Ensino Médio Inovador favoreça o dinamismo frente às constantes mudanças da realidade social, política e cultural, que seja interdisciplinar e que contribua no “desenvolvimento de conhecimentos - saberes, competências, valores e práticas” (BRASIL, 2009, p. 16). Aos professores envolvidos nesse processo são atribuídos o dever da capacitação em suas áreas bem como o comprometimento político perante o significado de seus papéis no processo formativo dos jovens educandos, como também é indicado que estes tenham dedicação exclusiva ao EMI na instituição da qual fazem parte.

Nesse sentido, cabe às instituições escolares a organização curricular e o desenvolvimento de projetos adequados às suas demandas, desde que em consonância com as diretrizes, sendo de responsabilidade da União o apoio material e financeiro assim como o aperfeiçoamento de propostas e políticas públicas que visem alavancar um trabalho profícuo e combativo à realidade da baixa adesão à esta etapa educacional. Dessa forma, há algumas proposições para o Ensino Médio Inovador:

- a) Carga horária do curso é no mínimo de 3.000 (três mil horas);
- b) Centralidade na leitura enquanto elemento basilar de todas as disciplinas, utilização, elaboração de materiais motivadores e orientação docente voltados para esta prática;
- c) Estímulo as atividades teórico-práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros que apóiem processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento;

- d) Fomento de atividades de artes de forma que promovam a ampliação do universo cultural do aluno;
- e) O mínimo de 20% da carga horária total do curso em atividades optativas e disciplinas eletivas a serem escolhidas pelos estudantes;
- f) Atividade docente em dedicação exclusiva a escola;
- g) Projeto Político Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar e a organização curricular articulado com os exames do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Médio (BRASIL, 2009, p. 20 e 21).

O Ensino Médio no IEE é entendido, em consonância com as orientações nacionais, como a fase da educação que se caracteriza pela sedimentação dos conhecimentos já adquiridos durante a trajetória escolar e por estimular no educando o desenvolvimento de um pensamento autônomo e contextualizado. Tem como norte político-pedagógico os mesmos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais:

Princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Princípios estéticos da sensibilidade, da criticidade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (PPP IEE, 2013, p. 15).

Com relação às disciplinas que fazem parte do currículo do Ensino Médio, elas estão divididas nos três grandes grupos: Linguagens, códigos e suas tecnologias que abrangem a Língua Portuguesa, Literatura e Redação, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física; Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Filosofia e Sociologia; e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias que abrangem a Matemática, Física, Química e Biologia. A quantidade de horas prevista para os três anos de Ensino Médio são 2.880 para o diurno e 2.400 para o noturno.

No que concerne à programação curricular do Ensino Médio Inovador (EMI), segue as mesmas disciplinas do EM, porém, sofre acréscimo de disciplina e de horas na escola. O total de horas passa a ser de 3.648 e as horas acrescidas têm como eixo Ciências, Cultura,

Trabalho e Tecnologia e as disciplinas são denominadas como: CEI- Cultura/Esporte e Informática; ICPE - Iniciação Científica e Pesquisa e Extensão; ET- Educação e Trabalho; LEE – Língua Estrangeira Espanhol. A concepção filosófica e política que pauta a prática do IEE, no PPP da escola, está descrita da mesma forma que o Ensino Médio:

Na esfera do Ensino Médio inovador, o processo de apropriação do conhecimento perpassará pela substancialização dos conhecimentos já apropriados, pela maturidade e discernimento na produção de um pensamento próprio e original, na perspectiva da materialização do conhecimento acumulado, tornando-o apto à pesquisa, na elaboração de novos conceitos, produtor de sua história através da leitura e releitura dos diversos discursos e olhares produzidos pelo homem. Previsto em projeto próprio anexo a este PPP⁵⁰ (PPP IEE, 2013, p. 14 e 15).

Ante ao exposto, as idas a campo também foram direcionadas no sentido de obter da instituição o projeto que a legitimava como autorizada a oferecer o Ensino Médio Inovador. Quando da primeira visita ao IEE, em 15 de agosto de 2014 – ocasião em que foi solicitada a autorização para a realização da pesquisa – não foi possível aceder a nenhum documento que tratasse do regimento e do projeto concernente ao EMI, o departamento responsável não tinha expediente naquele dia e a coordenadora Eliane⁵¹ do departamento denominado Serviço de Orientação Escolar – Supervisão Escolar (SOE-SUE) não adentrou em detalhes sobre o projeto do EMI além do que continha no PPP⁵².

⁵⁰ O projeto do EMI não está anexo ao PPP. O trabalho de campo também consistiu na busca desse documento que conforme será demonstrado pela fala dos atores não existe na escola e também não está disponível *on line*.

⁵¹ Os nomes dos interlocutores foram alterados, de modo a respeitar suas identidades.

⁵² A primeira visita exigiu um contato bastante cuidadoso de maneira a não causar estranhamento exacerbado – entendendo que o estranhamento já existe em qualquer ida a campo – o que possibilitaria a recusa para a realização da pesquisa. Percebemos que o intento foi exitoso uma vez que dois dias posteriores à primeira ida ao campo a coordenadora Eliane enviou e-mail à pesquisadora indicando o nome dos responsáveis pela atividade da Dança e o nome da coordenadora do EMI – mesmo não tendo esses dados em mãos

Nessa ocasião a coordenadora Eliane direciona sua fala de modo a valorizar o trabalho dos professores da escola, demonstrando que se a instituição tem alguns lugares de destaque com os festivais de dança, as olimpíadas de matemática e outros é porque os professores dedicam-se horas a fio e os alunos também e que esse fato é usado como palanque político eleitoral, o que não condiz com os investimentos governamentais na escola que tem suas condições físicas e materiais sucateadas e o capital humano condições de trabalho precarizadas.

Foi diante da terceira ida a campo, já das observações das aulas de dança, em 05 de setembro de 2014 que as primeiras informações sobre o EMI foram dadas, ainda que a tentativa na obtenção dos dados tenha sido constante em todas as idas anteriores. As primeiras informações solicitadas são mais generalistas, porém de fundamental importância para a pesquisa, como o total de alunos inscritos no projeto, como se distribuem as turmas, quem são e quantos são os professores que trabalham no EMI, o acesso ao próprio projeto. A coordenadora do EMI, novamente, não estava nessa ocasião, o que não impediu que a secretaria informasse que dentro do EMI ao todo são doze primeiros anos, em que oito são matutinos e fazem aula no contra turno duas vezes na semana, quatro são vespertinos e as atividades de contra turno são no período da manhã. São seis segundos anos matutinos com três dias semanais de atividades de contra turno pela tarde e quatro terceiros anos com a mesma distribuição dos segundos anos.

Na quarta observação de campo, ocorrida no dia 12 de setembro, a coordenadora do projeto do EMI, Poliana, prontamente forneceu os horários de aula de Dança e de Educação física dos alunos que fazem parte do projeto do EMI, bem como conversou com os professores de Educação Física para informá-los sobre a autorização para a observação de campo. A coordenadora ainda apontou que no EMI do IEE ao todo são 726 alunos inscritos e 48 professores. As quartas-feiras o contra turno é dedicado aos esportes que tem como atividade cinco modalidades, são elas: Tênis de mesa, Vôlei, Futsal, Basquete, Judô e às sextas-feiras são destinadas às atividades chamadas de culturais: Dança, Artesanato e Teatro. Foi solicitado à coordenadora o projeto do EMI que foi aprovado via secretaria de Educação, ao que ela respondeu que tentaria pegar com o diretor da escola, já que ele foi um dos autores do projeto. Dessa forma, foi necessária outra ida a campo

quando da primeira conversa – , bem como as datas e horários disponíveis para entrar em contato com estes atores.

em 15 de setembro de 2014 para ter acesso ao documento que nas idas anteriores não foi possível e visto que o documento tampouco está disponível no site do IEE. Não houve êxito na obtenção do documento, a coordenadora Poliana informou que o diretor não tem o projeto e que é para pesquisar no site da Secretaria de Educação e tudo que condiz ao EMI no IEE foi copiado do referido documento.

2.3 A Dança dentro do IEE

Torna-se importante para adentrar a discussão proposta nesse trabalho expor o que o documento da instituição traz acerca da atividade. Conforme o PPP, a dança passa a fazer parte da rotina no IEE, não de forma curricular⁵³, em 1971, com a coreógrafa Marina Lingner Heidrich de Carvalho e a primeira apresentação do grupo foi em 1972, no Teatro Álvaro de Carvalho (TAC). Segundo o documento, o objetivo de ter um espaço dentro da escola destinado a esta arte é aliar arte e educação e “mostrar toda a poesia e a beleza encontrada no corpo humano em movimento” (PPP IEE, 2013, p.59).

O documento ainda aponta que o número de participantes cresce, chegando a ter 300 componentes, que a instituição se destaca nas competições de dança mais importantes do Estado, que os espetáculos têm feito parte da rotina da Instituição e que anualmente realizam um espetáculo de fim de ano no Teatro Integrado de Cultura (CIC). O documento faz breve menção de que este trabalho só é possível devido às professoras das modalidades do Clássico, Jazz, Dança de Salão e Alongamento. E que “todo ano é criada uma coreografia diferente para ser apresentada ao público” (PPP IEE, 2013, p. 59). E destaca:

As bailarinas do Stúdio de Dança do Instituto Estadual de Educação aliam ao talento uma profunda preparação física e espiritual para expressarem a fé na beleza e na poesia do corpo humano em movimento numa série de improvisações comunicando a reação individual

⁵³ As atividades não são necessariamente realizadas com alunos da instituição. As aulas de dança, bem como a composição dos grupos são abertas à comunidade florianopolitana.

de cada aluno ao ritmo da música e a pureza do movimento (PPP IEE 2013, p. 59).⁵⁴

O IEE ainda conta com o Projeto Dança, Arte, Educação e Cidadania (PDEAC) e o grupo Alma Nigra como protagonistas nas atividades de Dança. Este foi fundado em 1989 pela professora Maria Aparecida Gonzaga. Tem por como objetivo trazer ao processo educativo, a partir da dança, as questões étnicas e multirraciais de modo a promover uma educação plural e de forma a possibilitar maior amplitude no conhecimento a partir do acesso aos jovens às linguagens corporais das danças populares

Utilizando a linguagem corporal das danças populares, como a dança de rua, jazz, danças folclóricas de origem afro-brasileira, e danças contemporâneas, incluímos crianças e jovens no universo da arte e da história da formação da nação brasileira, possibilitando com isso o exercício da cidadania. (Idem, p. 60)

A concepção sobre a dança⁵⁵ presente no documento é que esta atividade dentro da escola tem o potencial de enriquecer uma formação pensada de forma integral propiciando prazer, a ludicidade, novas formas de interação com o mundo, melhorando a qualidade de vida, sendo agente socializador e amplificando o desenvolvimento da consciência do educando de maneira a incentivar nele transformações que o ajudem a agir no mundo a partir de ideais de cidadania. E é no corpo que este projeto se materializa, dessa forma, o “corpo que poderá converter-se em um instrumento sensível, capaz de promover incríveis transformações” (Ibidem).

A dança dentro do EMI é ministrada por duas professoras, Judith e Milena – que desde o primeiro contato foram receptivas e dispostas a colaborar na realização da pesquisa⁵⁶. A professora Milena

⁵⁴ O documento não problematiza as questões de gênero presentes na prática da dança, ademais legítima pelo próprio discurso que este é o espaço destinado às meninas.

⁵⁵ Nada é falado no documento sobre a dança como atividade do Ensino Médio Inovador.

⁵⁶ Um dos fatores que contribui de forma significativa à essa receptividade, além da autorização já dada pela coordenadora Eliane, e de nenhum modo pormenorizando a disposição das professoras, é que a pesquisadora também é

aponta que a atividade da dança tem peso de qualquer outra disciplina dentro da formação dos alunos inscritos no EMI, ainda que não tenha carga horária similar, o aluno ali matriculado deve ter presença mínima obrigatória. As turmas de aula de Dança dentro do EMI são separadas por ano de escolaridade, com exceção dos primeiros anos que contem a maior quantidade de alunos e por isso são separados em duas grandes turmas.

Conforme os apontamentos da professora, a disciplina conta com aproximadamente 200 alunos inscritos. Sendo cinquenta e quatro alunos dos 2º anos que fazem aula todas as sextas-feiras das 7h30min às 9h, trinta e dois das turmas de 3º anos que fazem aula das 10h50min às 12h20min, oitenta e dois de uma das turmas compostas por alunos dos 1º anos que fazem aula das 14h15min às 15h45min e mais trinta e um alunos dos restantes dos 1º anos que fazem aula das 17h às 18h20min.

Ainda de acordo com a professora, os alunos de Dança do EMI participam todos os anos do espetáculo do final de ano que é realizado no CIC e que este ano tem como temática a Dança no Mundo e que diante disso está trabalhando com as turmas a partir de concepções de dança de várias regiões do planeta, a exemplo da dança afro, da dança indiana e outras, embaçadas no movimento do Jazz, do Balé, da Dança Afro etc. A professora segue sua fala apontando que muitos alunos do Ensino Médio Inovador e do projeto PDEAC seguem dançando após terem saído do colégio e usou o exemplo da professora Judith, que hoje é sua assistente, mas já foi sua aluna de dança no projeto PDEAC e que agora tinha a formação em dança⁵⁷, voltando ao IEE para trabalhar com ela. Alegou também que alguns alunos saíam dali e iam para o balé Bolshoi em Joinville. Fez questão de frisar que o espaço e as aulas de dança e de artes que acontecem no Instituto é resultado de muita luta por parte dos profissionais da área e que tem expectativa que esta pesquisa possa contribuir nessa luta.

bailarina e professora de dança e tem em seu círculo profissional contatos que são comuns. A temática do espetáculo foi assunto entre a pesquisadora e a professora Milena, inclusive cogitando a hipótese de a pesquisadora trazer para o espetáculo elementos do Flamenco para contemplar as manifestações culturais de diferentes países, o que facilitou ainda mais o diálogo em prol da pesquisa. Em 15 de outubro a professora Milena envia um whatsapp à pesquisadora convidando ela e suas alunas a participarem do espetáculo de fim de ano representando a Espanha.

⁵⁷ A professora Judith é formada em Educação Física pela UDESC.

2.3.1 – Acerca dos sujeitos que dançam na escola: relações corporais perpassadas pelo gênero e pela meritocracia e as condições reais do trabalho docente

A segunda ida ao campo, em 22 de agosto de 2014, foi destinada a entrar em contato com a realidade da Dança e estabelecer contato com as professoras responsáveis pela atividade, o que, conforme já apontado foi feito com êxito. Antes de chegar à sala de Dança, que está alocada em dos complexos esportivos, é necessário passar por duas canchas poliesportivas e pelas salas de Ginástica Artística e Rítmica. Ao adentrar o complexo observam-se jovens do sexo masculino jogando futebol em uma das quadras e basquete na outra, enquanto ao lado ocorriam aulas de Ginástica Rítmica com várias crianças do sexo feminino e do outro lado uma jovem, sob espacato, movimentando bastões acrobáticos, sendo orientada de forma individual por uma professora. Ao adentrar na sala de dança observa-se que é um espaço bem estruturado, grande (alcançando aproximadamente vinte metros de comprimento com oito de largura), barras para exercícios, espelhos cobrindo quase que a parede frontal inteira, linóleo recobrimdo o chão quase que na mesma proporção do tamanho da sala. Neste espaço, à direita, se encontram a sala das professoras de dança – com boa parte em vidro, ficando desse modo com o interior visível para os alunos de dança, bem como a sala de dança visível para as professoras – e dois vestiários e um banheiro. Sobre o linóleo e de frente ao espelho há bailarinos de ambos sexos repetindo passos elaborados pertencentes à linguagem do balé moderno⁵⁸. Na parede que fica na direção oposta ao espelho alguns rapazes fazem sequência de aquecimentos e alongamentos junto às barras. Todos têm, visivelmente treinamento técnico nos fundamentos do balé, a ordem dos exercícios exige postura, flexibilidade e equilíbrio. Os que ensaiam e os que alongam parecem extremamente envolvidos com suas práticas e conhecedores da rotina de aula e ensaio típicos das danças presentes em ambientes formais.

Da primeira observação no espaço em que se realizam as aulas de dança, constata-se que o ambiente é de livre acesso aos alunos da instituição e dos projetos de Dança, que entram e saem todo o tempo, trocam informações com quem está praticando, vão aos vestiários buscar

⁵⁸ São movimentos que exigem queda, muita elasticidade, conhecimentos das posturas de pernas do balé como o pliê, eles não usam sapatilhas de ponta e outros.

itens esquecidos, param e assistem atentamente os que estão em aula. Os que vão chegando para a aula posterior à que está acontecendo se direcionam aos vestiários e vestem roupas confortáveis e antes do início de suas aulas já começam a fazer, silenciosamente, sequências de alongamentos na barra e no solo. Contudo, esses são, conforme apontado pela professora Milena, alunos do PDEAC e do Alma Nigra que já estão acostumados com a rotina das aulas de dança. Ainda segundo a professora, o Projeto Nigra⁵⁹ seleciona “os melhores bailarinos do PDEAC, os que levam mais jeito” para fazer parte do grupo que sai representando o IEE nos festivais e competições de danças pelo Estado.

Interessa a esta pesquisa observar as aulas de Dança que são ministradas aos alunos do Ensino Médio Inovador. Objetivo que começa a ser alcançado a partir da terceira ida a campo, em 5 de setembro de 2014, em que as aulas seriam para as turmas dos 1º anos. A primeira turma tem aula prevista para as 14h15min. Os alunos vão chegando aos poucos e com atraso. A professora pede que eles troquem de roupa e coloquem o uniforme (que consiste em roupas mais confortáveis e com elasticidade, como calças, shorts ou bermudas e shorts de lycra ou materiais similares), frisando a eles que a falta de uniforme é caracterizada como falta na aula. Mais ou menos às 14h30min os alunos estão todos sentados em volta da professora Judith para que ela faça a chamada. É uma turma com praticamente 80 alunos, majoritariamente composta por meninas e na sala de aula neste dia estavam presentes sete meninos. A turma é bastante heterogênea no que concerne tipo corpóreo (altura, peso), não há pessoas obesas. Antes de fazer a chamada pede que as meninas prendam o cabelo. Uma aluna entra atrasada e a professora pede que jogue o chiclete fora. A professora tem muita dificuldade de se fazer ouvida durante a chamada além de serem muitos alunos, a sala de dança é bastante ruidosa porque a parede onde fica localizado o espelho não vai até o teto, portanto, a música das duas salas de Ginástica Rítmica e Artística que estão abaixo, juntamente com os ruídos referentes às atividades esportivas que ocorrem simultaneamente,

⁵⁹ Explica também que o grupo se chama NIGRA fazendo referência à faixa escurecida que aparece na barriga da gestante que estende da região estomacal até a pubiana, e que, segundo a professora, é responsável pela manutenção do eixo e equilíbrio corporal da mãe frente ao novo peso e amplitude que seu corpo recebe.

atrapalham bastante a comunicação. A professora eleva bastante o tom de voz para que possa ser ouvida. O que veio se confirmar pela fala da própria professora: “até para fazer a chamada cansa, são muitas turmas”.

Terminada a chamada ela começa a dar avisos referente à data de 7 de setembro, apontando para o fato que os alunos que participarem do desfile terão um ponto na média. Dito isso, ela passa a informar sobre a roupa padrão que deveriam usar (calça preta e camisa branca) e mostrou uma túnica feita de TNT na cor azul que seria vestida por cima de suas roupas. Falou também sobre o horário de concentração na escola antes de saírem para o desfile e que os alunos deveriam chegar às 07h30min e ali se maquiariam e foi interpelada por uma das alunas que a perguntou: “e quem mora nos Ingleses faz como para estar aqui em um domingo às 07h30min da manhã?”, ao que a professora respondeu que ela teria que ver os horários dos ônibus saindo dos Ingleses e que os alunos deveriam em grupo organizar “caronas”.

A professora Milena chega para a aula com um casal de crianças (gêmeos) de aproximadamente nove anos, seus filhos. Os deixa dentro da sala de professores e segue para a sala de Dança. Enquanto isso a professora Judith fala sobre a rifa em que o dinheiro seria revertido para a compra de figurinos para o espetáculo de final de ano (os alunos já estavam de posse da rifa, faltava entregar o dinheiro). Os alunos perguntaram como seria o figurino e a professora falou que era uma calça “modelo odalisca, como o da Jasmine”⁶⁰, ela de frente para o espelho mostra que a calça seria de um tecido transparente, começando na cintura – onde estaria bem presa – abrindo e ficando bastante larga nas pernas e volta a ficar presa nos pés e com aberturas nas laterais. As meninas se mostraram incômodas com a transparência e professora Judith aponta para o fato que: “o collant cobre todo o bumbum”. Dois meninos riram da roupa e um deles exclamou: “a gente não vai precisar usar isso, né?”, alguns alunos riem, e a professora responde: “não, a roupa dos meninos é diferente”, mas também não especificou o modelo.

Professora Milena põe a música e pede para que os alunos se organizem em três grandes filas horizontais de frente para o espelho e começa o aquecimento. Pede para que a cada quantidade de tempo as fileiras troquem de lugar, ou seja, a fileira da frente vá para trás, a de trás para o meio e a do meio, para frente. Todos os alunos assim procedem, menos uma aluna que não sai do lado da professora. Com a

⁶⁰ Referência a uma personagem de um desenho animado dos estúdios Disney chamado Aladdin.

cadência da música a professora faz exercícios aeróbicos, outros movimentos que remetem às danças de rua, de alongamento e de resistência como o exercício chamado “prancha” que consiste em apoiar-se no chão sobre os antebraços e os metatarsos com o abdome elevado por trinta segundos e depois de momentâneo descanso repeti-lo por mais trinta segundos. Os alunos riem e fazem piadas com este exercício e a professora ri junto com eles e fala a eles que se “um de vocês encostar a barriga no chão nós vamos repetir a prancha”.

Enquanto a professora Milena faz o alongamento e aquecimento com os alunos no canto da sala a professora Judith tira medidas de alguns alunos para o figurino do espetáculo de final de ano. Mais ou menos doze meninas fazem fila e aguardam para serem medidas. Judith coloca a fita métrica sobre a circunferência da cintura, depois da cintura até o tornozelo e passa a fita métrica pelo meio das pernas e tira a medida de um ponto da lombar até o umbigo. É perceptível entre as meninas certo incomodo com a medida da cintura, elas tem que levantar a blusa para que a professora possa tirar a medida e após se olharem no espelho umas riem, outras abaixam a cabeça, mas todas elas, sem exceção, encolhem suas barrigas frente ao próprio reflexo e enquanto passam pelo processo estão sob os olhares atentos das que aguardam na fila.

Após o alongamento e aquecimento a professora Milena organiza a turma para a prática/execução da coreografia que será apresentada no final do ano. Tem dificuldade em passar a informação para o grupo todo, uma vez que o posicionamento coreográfico divide o grupo em três pequenos grupos e cenicamente eles ficam separados. Enquanto a professora está organizando um dos pequenos grupos os outros dois estão dispersos, alunos conversam entre eles, alguns bocejam, outros saem da formação e assim segue quando tenta organizar os outros dois grupos.

Milena volta a ligar a música e pede para que os alunos se organizem para treinar a coreografia. A música é remixada, tem elementos rítmicos típicos do pop contemporâneo, mas remete fundamentalmente ao oriente médio. Estão separados em três grupos e a coreografia tem elementos do jazz e da dança do ventre. Os movimentos das mãos incomodam alguns meninos que reclamam perguntando para a professora se eles também tinham que fazer e a professora não responde. Esse movimento específico é comumente usado pelas bailarinas da dança do ventre e no imaginário social pertencem ao universo feminino

por serem movimentos que exigem suavidade e leveza nos punhos e dedos.

Durante o desenvolvimento coreográfico uma das alunas⁶¹ faz um pequeno solo e em boa parte do tempo está em posição de destaque no palco (frente e meio). E enquanto uma das professoras não está ensaiando junto, os alunos olham para esta aluna para que possam copiar seus movimentos. Sob o retorno do olhar atento da professora Milena a turma tenta executar a coreografia, mas os três grupos se desconcentram com muita facilidade e não conseguem dar sequência já que não entram em cena no momento determinado e com isso a professora tem que desligar a música e pedir para que eles recomecem. Reinicia-se o processo e enquanto um grupo executa sua parte o outro que tem que entrar em seguida está disperso. Professora para novamente a música e começa a repetir a sequência coreográfica de modo mais lento e pede para que cada grupo repita o que ela está fazendo. Muitos alunos têm dificuldade em copiar os movimentos e na execução da sequência coreográfica, logo passam todo o tempo olhando para a professora.

Milena repete a coreografia em frente ao espelho junto aos alunos, muitos continuam dispersos e conversam entre eles, nesse momento ela para e pede a eles: “paciência gente, é muita gente e essa é a parte que todo mundo dança junto”. Volta a fazer a coreografia, porém, não são todos os alunos que estão praticando junto com ela. Então volta a ligar a música e a turma, pelo menos boa parte, volta a executar a coreografia, dessa vez quase inteira, mas os alunos se perdem na sequência e não terminam a música conforme a coreografia. Professora novamente interrompe e fala: “vocês são muitos, por favor, sem brincadeira, a gente está aqui para fazer a coreografia”. A aula acaba, as professoras se despedem dos alunos e estes dirigem-se aos vestiários para trocarem de roupa.

Muitos dilemas emergem dessas duas primeiras observações, ainda que a primeira não contemple os alunos do Ensino Médio Inovador, que é foco da pesquisa, não se pode ignorar a importância das informações que dela se podem retirar; a primeira discussão a ser trazida refere-se ao embalarinamento do corpo. Conforme aponta Gomes (2013), o *ethos* das danças realizadas em ambientes academicizados tem uma pedagogia que se baseia na observação e reprodução dos

⁶¹ A aluna tem estatura baixa, é magra, tem cabelos curtos, excelente flexibilidade. Conforme a fala posterior dos alunos, pertence ao Grupo Nígra.

movimentos que o professor faz ou orienta, fato observável durante a aula vista, e é na repetição exaustiva que acontecem o aprendizado técnico e o embalarinamento do corpo⁶².

O corpo do bailarino deve ser apreendido, portanto, como resultado de vivências de sua rotina de trabalho e da capacidade de adesão a este modo de vida. Estar em acordo com o mundo da dança significa também ser portador de um corpo que interage com o espaço e com as formas de sociabilidade desse universo, que assimila as suas práticas e a maneira de executá-las, que está em harmonia com o seu tempo, os seus princípios e valores e que é indispensável às suas experiências (GOMES, 2013, p. 25).

Contexto que suscita aprofundamento a partir dos apontamentos de Isabel Marques (2003), quando chama a atenção a que os profissionais da Dança que atuam dentro da escola devem ter o cuidado redobrado e a disposição à autocrítica para que em seus pressupostos e procedimentos didáticos não se igualem à tradição do balé das linhas conservadoras que tendem a reproduzir em suas práticas a meritocracia, a padronização de corpos e conseqüentemente a ideia de que a dança é para somente um determinado tipo de público.

Vale ainda lembrar, mesmo que nosso assunto seja dança na escola e, portanto, menos carregada da tradição da dança em si, que os ideais de corpos para aqueles que dançam (magreza, flexibilidade, juventude) ainda estão muito presentes em nossa sociedade. As aulas de dança podem se tornar um verdadeiro campo de concentração para aqueles que não atendem às expectativas (mesmo inconscientes)

⁶² Para a autora a dança como profissão, que não é o caso no contexto estudado, exige uma relação ascética com o corpo que será submetido a dores físicas extremas de modo a alcançar o corpo ideal para a execução perfeita da dança. Esse processo de ascese ela denominará como embalarinamento do corpo. A tentativa é estender aqui esse conceito às práticas academicizadas presentes na realidade desses jovens, tais práticas também são preenchidas de uma relação de dor e sacrifício, ainda que não estejam pautadas na relação econômica do trabalho.

dos professores de dança em relação ao corpo apto para esta disciplina (MARQUES, 2003, p27-28)

A fala da professora Milena sobre como se dá o processo de seleção para a formação do grupo NIGRA evidencia quais são as expectativas da professora bem como a meritocracia do corpo embalarinado frente aos outros corpos. O fato de ter uma solista na coreografia e que esta corresponda aos padrões técnicos e estéticos típicos do balé também aponta para uma prática hierarquizadora da Dança. Marques (2003) também problematiza a atividade da Dança que privilegie o *ethos* dos espetáculos de final de ano – sem pormenorizar que a realidade do espetáculo pode conter uma dimensão estética e artística rica em componentes formativos para o educando – pode reduzir as aulas de Dança em meras questões de repetição coreográfica. Por esse ângulo, e se for reproduzida exclusivamente com esse formato, pouco tem a contribuir na proposta de um aprendizado corporal politicamente desalienante.

Outro problema que merece ser trazido para a discussão é a questão da meritocracia e o quanto a escola é atravessada pelas realidades sociais que estão fora de seus muros e que afetam diretamente os sujeitos envolvidos no processo educativo. A fala da aluna ao questionar sobre como conseguiria chegar à escola no horário para o desfile morando em um bairro afastado da escola e em uma data que é feriado nacional e dia não letivo demonstra o problema com a amplitude no atendimento do transporte público florianopolitano. O que suscita o questionamento de como então integrar alunos no sistema meritocrático de notas – já que foi atribuído um ponto na média individual para os alunos que estivessem presentes – que moram em regiões mais afastadas e por conta de fatores que são alheios às suas vontades não conseguem chegar à escola no horário previsto? A resposta da instituição (entendo aqui que a professora age representando a escola) foi transferir a responsabilidade para o próprio aluno, pedindo que eles coordenem-se para chegar à escola nos carros das famílias uns dos outros.

Bourdieu (1998) em sua obra *A Escola Conservadora*, desconstrói os idealismos do sistema educacional, demonstrando que o êxito escolar nada em nada se relaciona com dom e sim com determinadas condições sócio-históricas do educando e que a igualdade é uma falácia utilizada para conservar uma elite, reproduzir uma ideologia dominante e uma escola excludente. A “menina dos olhos” do sistema econômico liberal, a saber: a meritocracia, em nenhum

momento considera as diferenças de origem dos educandos e seu contexto familiar, social, cultural e econômico. Nesse sentido, o sucesso escolar não é dom, é privilégio e está ligado a um *ethos* e determinadas condições familiares que antecedem os alunos. Logo, a escola é responsável pela “*perpetuação das desigualdades sociais*” (BOURDIEU, 1998, p. 53), é instrumento de conservação social, que através de seus conteúdos, currículos e práticas, privilegia as classes detentoras do capital econômico e do capital cultural. Dessa forma, o sistema escolar culpabiliza a vítima pela falta de êxito ao invés de questionar quais são os processos internos que levam muitos jovens ao fracasso na vida estudantil.

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 1998, p. 53).

É oportuno um olhar atento para o comportamento das meninas diante da fita métrica e do espelho. Todas que tiveram que erguer suas blusas e medir suas cinturas o fizeram de forma constrangida e encolhendo suas barrigas. É discutido por Boltanski (2004) o quanto os meios de comunicação massificados produzem ideais de beleza, conforme os ditames das classes mais altas que não são reais entre a maioria das mulheres, o que acaba por subjetivar um constrangimento frente ao próprio corpo, que altera a construção da identidade, ocasiona problemas graves de saúde como a bulimia e a anorexia e por sua vez abastece o mercado da indústria do cosmético. Não são poucas as revistas ditas femininas que tratam de dietas e de exercícios ideais para alcançar as medidas de cintura e glúteos desejados. Há ainda um número crescente de bloguistas e *youtubers* que ensinam a auto-maquagem, os cuidados com a pele frente ao envelhecimento inevitável e falando sobre os produtos adequados de beleza para a celulite, estrias e flacidez. Desse modo, aponta Luc Boltanski:

Àquelas que têm o complexo de “pele branca”, que temem não passar no “exame-verdade da praia” ou que não querem mostrar pernas “mal depiladas”, é lembrado que “todos os olhares, todas as invejas também, concentram-se numa linha esbelta”, ou que o “verão não é para as gordinhas”, e propõe-se-lhes os múltiplos produtos que tornam a “pele fina e firme, a barriga chata, o estômago firme, o busto pequeno e bonito, os quadris de adolescente”. Quer dizer, em definitivo, aqueles que tornam ou que pretendem tornar o corpo conforme os cânones de beleza das classes superiores, cânones de beleza que são talvez apenas a expressão simbólica do tipo de uso que fazem deste, da função que lhe atribuem. Pois a vergonha do corpo assim suscitada não é talvez senão a vergonha de classe: o corpo efetivamente é, do mesmo jeito que todos os outros objetos técnicos cuja posse marca o lugar do indivíduo na hierarquia das classes, pela sua cor (descorada ou bronzeada), textura (flácida e mole ou firme e musculosa), pelo volume (gordo ou magro, rechonchudo ou esbelto), pela amplitude, forma ou velocidade de seus deslocamentos no espaço (desajeitado ou gracioso), é um sinal de status – talvez o mais íntimo e daí o mais importante – cujo o resultado simbólico é tão maior, pois, como tal, nunca é dissociado da pessoa que o habita (BOLTANSKI, 2004, p. 167)

Não menos importante é incluir ao debate a problemática que já foi apontada por Isabel Marques (2003) e Márcia Strazzacappa (2001, 2002), no que concerne ao papel da Dança na escola. Por falta de clareza das instituições escolares, a obrigação de atender as demandas das datas emblemáticas é transferida para a Dança, o que acaba por pormenorizar as rotinas da disciplina, desvirtuar seus conteúdos específicos, alterar os planos de aula e distorcer o sentido da disciplina dentro da escola e perpetuar um imaginário equivocado na comunidade escolar sobre a importância da atividade na formação dos alunos.

Ainda, as questões de gênero contidas nas falas dos meninos quando se deparam diante da explicação da professora sobre o figurino. A professora Judith não interveio quando eles riram do modelo da vestimenta das meninas, não houve processo de desconstrução a partir daquela fala. O fato se repete quando os meninos reclamam dos

movimentos das mãos no meio da coreografia e a professora Milena tampouco responde aos alunos ou investe tempo problematizando a fala. O discurso dos meninos está impregnado da noção de que vestimentas e comportamentos definem as identidades sexuais e a falta de posicionamento das professoras aponta que a escola tampouco enfrenta o senso comum oferecendo formas amplas de conhecer o mundo e desconstruir preconceitos.

Nesse sentido, é importante trazer a reflexão de Le Breton (2012) quando o autor aponta que as construções sobre o papel da mulher e o papel do homem são sociais e não determinadas pelas condições biológicas. Não são os corpos, nem tipos estereotipados de comportamentos e vestimentas que definem identidades. Os desdobramentos sobre as construções identitárias estão atravessados por questões culturais, de orientação sexual, de organização social e a escola pode acabar por reforçar a naturalização das diferenças sexuais reforçando assim o não respeito pela diversidade. Le Breton afirma que na educação ocidental meninas e meninos são educados conforme “predestinação social que, de antemão, lhes impõe um sistema de atitudes que corresponde aos estereótipos sociais” (LE BRETON, 2012, p. 67).

Guacira Louro (1999) aprofunda a questão quando aponta que as construções identitárias são atravessadas pelas questões de classe, de gênero, de raça e etc. Questões que estão presentes nas rotinas escolares. Ainda, que o currículo escolar não dando conta da diversidade dos educandos acaba por privilegiar e hierarquizar os conhecimentos sobre o mundo – a partir de uma lógica patriarcal e heteronormativa – e por sua vez, intenta homogeneizar o que não pode ser homogeneizado e acaba por excluir violentamente as mulheres, os homossexuais e todos aqueles que não se encaixam nos padrões binarizados da identidade sexual.

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação, constituem-se espaços da construção das diferenças de gênero, de sexualidade, de etnia, de classe. Por meio de mecanismos frequentemente imperceptíveis e “naturalizados”, a linguagem institui e demarca lugares (não apenas pelo ocultamento do gênero feminino ou sexualidade homossexual, mas, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso ou rejeição do diminutivo, pela

escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas em relação a determinadas qualidades, atributos ou comportamentos) (LOURO, 1999, p. 38).

Todavia, no que concerne gênero e dança, Isabel Marques (2003) enfatiza que a Dança ainda é considerada como coisa de mulher para alunos, escola e pais de alunos e que não desconstruir esses imaginários provindos de um senso comum preconceituoso dentro da prática pedagógica da Dança é equivoco educativo e político. Urge ao universo da educação formal aprofundar as discussões na temática

Não obstante, é necessário ainda discutir as condições de trabalho das professoras de dança a partir dessa primeira observação. Da primeira visita ao IEE, em 15 de agosto de 2014, foi perguntado ao departamento de Supervisão e Orientação Escolar quem eram os professores de dança da escola, ao que os sujeitos ali trabalhando não souberam responder, procuraram em algumas pastas uma lista e não encontraram, justificaram o fato alegando que o quadro de professores sofre muita alteração em função da rotatividade, logo, os dados e contatos dos professores mudam com frequência e as coordenadorias e secretarias têm muita dificuldade em manter os dados atualizados.

Sobre o regime de contratação e formação das professoras a professora Judith forneceu as maiores informações. Ela aponta que sua admissão é em caráter temporário (ACT) e que todo ano tem que prestar concurso, que é formada em Educação Física pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) e que presta o concurso para professora de Educação Física no ensino fundamental do IEE. Quando questionada sobre como era professora de aula de dança ela respondeu “aqui no Instituto as coisas funcionam meio que diferente, eles podem, eles têm autonomia para remanejar os professores, olha só o professor de tênis de mesa que é formado em Direito. Também, não tem edital para professores de dança pelo Estado, tem pelo município e nem precisa ser formado na área, é só ter uma licenciatura em qualquer área ou ser formado em Artes Cênicas”. A professora de dança Milena é contratada como ACT também e como professora de Geografia do Ensino Fundamental.

O PPP da instituição indica que para o EMI devem ser contratados dois professores a mais para dedicação exclusiva ao ensino das artes, mas não especifica quais lugares esses professores ocupam. É necessário lembrar que a diretriz nacional para o Ensino Médio Inovador dispõe que os professores alocados no EMI devem estar em

condição de exclusividade com a instituição da qual fazem parte. O que não se mostra aplicado no caso do IEE, tanto a professora Judith quanto a professora Milena não estão em condições de exclusividade com a instituição, sequer estão alocadas como professoras do EMI, menos ainda como professoras de dança⁶³, haja vista que a professora Milena, por exemplo, também dá aula no Colégio COC e em academias particulares de Dança.

Não esgotado o problema das condições de trabalho há ainda o fato de que a turma é super lotada, são 82 alunos para duas professoras. A fala da professora Judith demonstra a exaustão em um processo que deveria ser simples como a conferência da presença. As incansáveis tentativas das professoras em organizar o grupo para a passagem coreográfica e a dispersão também serve como indicativo de que o número de alunos é alto para uma aula de dança de qualidade⁶⁴ e que consiga olhar de forma particularizada para os sujeitos. A sala, como dito anteriormente, é bem estruturada, contudo, não é espaçosa o suficiente para este número de pessoas. Ademais é bastante ruidosa por conta das interferências externas, o que acaba por dificultar ainda mais o processo mais básico da educação que é a comunicação entre professor e aluno.

Outra situação que também aponta para as condições de trabalho e para a divisão patriarcal das responsabilidades da esfera privada é o fato de a professora Milena trazer os filhos para as aulas de Dança, por não ter com quem deixá-los nas sextas-feiras após as crianças saírem de seus respectivos horários escolares⁶⁵. Ela declara que sabe que não poderia trazê-los para aquele espaço, mas que não tem muito que fazer e que são crianças comportadas e entendem bem seu trabalho⁶⁶.

⁶³ O que também se mostra inviável devido a não existir ainda na capital catarinense a graduação em Dança.

⁶⁴ A afirmação parte também da própria experiência da pesquisadora como professora de dança. Turmas com mais de 15 alunos por profissional se mostram inviáveis a um trabalho pedagógico qualitativo

⁶⁵ As duas crianças são conhecidas por todos e muito bem recebidas pelos alunos da aula de dança que também interagem com eles. Os dois também dançam, mas conforme a professora Milena, fazem suas aulas ali no IEE nos horários respectivos às suas idades.

⁶⁶ A afirmação é feita a partir da fala da professora, que se deu em momento posterior à esta ida a campo, em que apontou ser casada e que o marido não tem como ficar com os filhos por conta das especificidades da rotina de trabalho.

Dado o momento da segunda aula – também composta por alunos dos primeiros anos - trata-se de uma turma de menor número, ao todo são 31, majoritariamente feminina com somente quatro meninos quando do começo da aula. Professora Milena pede para que eles sentem no chão para que faça a chamada e explica sobre o Sete de Setembro. Fala também da rifa, mas não fala sobre o figurino. Logo começa o alongamento e o aquecimento, praticamente usando os mesmo exercícios da aula anterior. Alunos igualmente reclamam da “prancha”.

Inicia-se a passagem coreográfica. A música é norte-americana e parece ser bastante conhecida pelos adolescentes. Os alunos iniciam agrupados e logo depois se separam em dois grandes grupos e posteriormente em três. Há passos que exigem o contato entre os corpos e os alunos não demonstram constrangimento para fazê-los. Enquanto um grupo fica em cena os outros dois saem, estes prestam bastante atenção aos que estão dançando e o mesmo se repete com a troca de grupos em cena. A professora desliga a música e pede para os alunos que façam os movimentos com intenção teatral, ou seja, que remeta ao público o que eles são, o que estão representando, em suas palavras, “empresários nova iorquinos”. O movimento do corpo deve representar o que quer passar a coreografia. Repete o procedimento mais algumas vezes e os alunos refazem sem dispersar-se. Noto que alguns têm bastante facilidade na execução dos movimentos, mas todos eles dançam, ainda que com dificuldade em lembrar toda a coreografia ou na execução de um passo específico.

Quando da execução inteira da coreografia os alunos a finalizam rindo e querendo repeti-la. Enquanto a professora vai até a caixa de som para poder reproduzir a música novamente, vários grupos de alunos ficam de frente para o espelho repetindo alguma sequência de passos, não é algo que todos fazem ao mesmo tempo, mas cada grupo dá atenção a uma sequência específica.

Professora Milena pede para que os alunos se organizem e eles voltam para as posições iniciais, ao que ela inicia a reprodução da música e vai, juntamente com a professora Judith, para junto deles, dançar a coreografia. No transcorrer da música elas vão corrigindo os movimentos e gostam do movimento feito por um dos alunos, pedindo para que a turma copie o que ele fez. Trata-se de um movimento em que uma das mãos é colocada no queixo e a outra no joelho direito semi-flexionado e a expressão do rosto remete a uma atitude de despeito, soberba, desafiando o espectador. Professoras Milena para a música e os alunos ficam de frente ao espelho repetindo o que o aluno recém tinha

feito. Nesse momento eles fazem caretas, riem, tentam de novo, mostram para o outro como fazem e corrigem um ao outro.

As professoras partem para a correção coreográfica grupo a grupo. Por serem divididos em três grupos durante a apresentação, um dos grupos acaba sempre ficando sem supervisão, mas, este grupo organiza-se e pratica frente ao espelho enquanto as professoras dão atenção aos outros dois grupos. Fato que vai se repetindo quando as professoras trocam de grupo. Alguns alunos se agrupam em outro canto para repassar uma sequência e corrigem uns aos outros de maneira bastante descontraída.

A professora Milena volta a ligar a música e os alunos se reorganizam, dessa vez um pouco mais dispersos e ela desliga a música para chamá-los a atenção dizendo: “dá pra ver como vocês estão brincando, ou leva a sério ou a gente não dança”. Alunos se organizam novamente para o reinício da coreografia e um deles exorta o grupo para que eles fiquem atentos à música. Após terminar a música eles aplaudem. A professora volta a repetir o processo de reiniciar a música, reagrupar os alunos. Enquanto executam a coreografia a professora chama a atenção de uma parte do grupo que está mais dispersa: “faz gente, que mania de não fazer, dança aprende fazendo”.

Enquanto acontecia a passagem coreográfica algumas alunas do PDEAC estavam em outro canto da sala e quando as professoras Milena e Judith voltam a corrigir a coreografia de dois dos três grupos, as alunas do projeto ajudam o terceiro grupo com a execução da sequência dos passos. Um dos grupos se posiciona ao lado da pesquisadora e uma das alunas relata sobre a dificuldade em alguns passos ao que sua colega se propõe a repassá-los com ela. Nesse momento a mesma aluna que pede ajuda declara à sua colega que não quer sair do EMI por causa da dança, que já havia pedido à mãe para não tirá-la porque gostava muito das aulas e de dançar.

Durante toda a aula enquanto as professoras davam atenção a algum determinado grupo o que restava se dividia de alguma forma e ficava ensaiando frente ao espelho. Eles brincam com os gestos faciais, repetem várias vezes a mesma sequência, a mesma colocação corporal, continuam a ensaiar com todo o coletivo ou em pequenos grupos enquanto as professoras arrumam o som. Em determinado momento uma aluna fecha os olhos e começa a dançar livremente, sem preocupação coreográfica, só dança ao ritmo de uma das músicas que a professora Milena está testando. A aula termina, os alunos vão aos vestiários, trocam suas roupas e vão embora.

Há repetição do método de aula que privilegia a composição e repetição coreográfica, o que já foi indicado como problemático e reducionista. Também a partir da fala da professora Milena, quando exorta o grupo chamando-os a repetir a coreografia, está implícita uma ideia que é criticada por Marques (2003) e consiste no pressuposto que a dança se aprende dançando. Segundo a autora essa é uma postura ingênua que não dimensiona a complexidade do conteúdo que a Dança tem. Ademais chama a atenção a adesão tão pequena dos meninos na prática da dança como componente extracurricular do EMI. O que por si reforça a perpetuação do preconceito de gênero que o senso comum relega à atividade e vai ao encontro dos apontamentos de Márcia Strazzacappa quando da experiência das aulas de dança em escolas públicas de Campinas-SP:

Em algumas escolas, os estagiários são obrigados a chamarem o trabalho de “expressão corporal”, pois se o nome “dança” aparece, muitos meninos se recusam a participar da atividade por não serem “mulherzinhas (STRAZZACAPPA, 2001, P. 74)

Contudo, é adequado conduzir a discussão acerca das potencialidades da prática da Dança. Antes, no entanto, não deixando despercebido que a turma era composta por um número muito inferior ao da primeira turma, o que, por seu turno, confere condições muito mais favoráveis de trabalho às duas professoras. Marques (2003) chama a atenção para a importância de trazer para as aulas de dança o repertório dos alunos e que dando voz a eles o fazer-pensar da dança tem a potencialidade de transformar a disciplina em uma vivência lúdica. Observação que fica evidente quando um dos alunos compõe um passo de forma espontânea e despreziosa e as professoras atentas ao grupo incluem a composição na coreografia. Vale ressaltar que se trata de um aluno que não faz parte do PDEAC e do NIGRA. Ainda, nesta aula há um processo colaborativo e cooperativo bastante evidente em que os alunos buscam ajuda uns dos outros e ninguém se nega no atendimento da dificuldade do outro. A concentração da turma também é evidentemente maior se comparada à turma anterior. É importante observar que a composição coreográfica está sobre uma música pop que remete ao funk/hip-hop norte americano e a linguagem dos passos está atrelada às danças urbanas e os alunos demonstram uma relativa consciência corporal para a execução dos passos. O que atesta a afirmação de Isabel Marques quando diz:

Os alunos em sala de aula têm seus próprios repertórios de dança, suas escolhas pessoais de movimento para improvisar e criar, assim como formas diferentes de apreciar as danças trabalhadas em sala de aula ou construídas em sociedade. Para que possamos fazer escolhas significativas para nossos alunos e para a sociedade, seria interessante levarmos em consideração o contexto dos alunos (MARQUES, 2003, p. 32)

Outra fala que chama a atenção é a da aluna que alega não querer sair do Ensino Médio Inovador por conta das aulas de Dança. É considerável analisar esta fala pensando que a dança – mesmo estando presente nas manifestações populares, conforme apontou GARAUDY (1980) – carrega consigo o estado de manifestação artística que muitas vezes é alcançado somente pelas classes privilegiadas. Crianças de classe média acedem a aulas de dança no contra turno com facilidade, as escolas privadas em geral oferecem aulas de balé, principalmente para os anos iniciais. Ademais os valores de mensalidade⁶⁷ das aulas de dança nas academias privadas não tornam a prática da dança acessível às crianças e aos jovens em contexto de famílias pertencentes à classe trabalhadora. Os ingressos de show de dança, poucas vezes são oferecidos a valores populares, além do que, os espetáculos em geral são feitos à noite e em lugares de difícil acesso para quem mora em regiões mais afastadas e depende do transporte público para se locomover. Nesse sentido, a prática da Dança na escola pode ser promissora e combativa no que concerne a ofertar a esses jovens um capital cultural a que dificilmente teriam alcance em suas vidas fora da instituição. Ignorar esta realidade e considerar a prática da dança e das disciplinas artísticas como supérfluas é reproduzir, no seio do processo formativo, as contradições de uma sociedade dividida em classes, que permite a uns o acesso à arte e a bens culturais produzidos pela humanidade e a outros não. Eis aqui uma das potencialidades da Dança dentro da escola.

A quarta ida ao campo acontece em 12 de setembro de 2014, foi destinada à observação das aulas de dança das turmas dos 2º anos e dos 3º anos. A primeira aula estava prevista para as 7h30min, as alunas

⁶⁷A pesquisadora é professora de Dança Flamenca em duas academias privadas dentro da grande Florianópolis e a fala vem de sua própria experiência na área.

ficam sentadas na escadaria que dá acesso à sala de dança porque a sala estava trancada. A professora Milena chegou às 7h45min, bastante apressada e com o semblante cansado e com olheiras profundas. Ela, enquanto o grupo se posiciona, declarou à pesquisadora que as sextas-feiras são sempre dias difíceis, uma vez que nas terças e quintas ela dá aula em uma academia de dança no bairro Jurerê, no norte da Ilha de Florianópolis, até as 22 horas, e depois tem que voltar pra casa que é em Barreiros, na região continental florianopolitana, e no outro dia tem que levantar muito cedo e arrumar os filhos para ir a escola e depois ir para o trabalho. Alega que é muito cansativo dar as aulas de sextas-feiras pela manhã, mas que pelo menos essa turma de segundo ano é “bem tranquila, estão conosco desde o ano passado”.

As alunas – trata-se de um grupo de cinquenta e quatro mulheres – já com o “uniforme”, sentam no chão e aguardam a chamada. A professora Milena avisa que a professora Judith não está por conta de exames médicos. Faz a chamada, fala sobre a rifa, apresenta a pesquisadora dizendo que esta estava ali para avaliá-las e pediu para que a pesquisadora falasse sobre a pesquisa. Prontamente as explicações necessárias foram feitas às alunas de forma descontraída e sem adentrar nos detalhes da observação. A fala da pesquisadora ficou reduzida a que a pesquisa dizia respeito ao trabalho de conclusão de licenciatura na UFSC e que o tema era a Dança e a Educação Física na escola, frisando que se tratava de uma investigação de cunho sociológico e não de uma avaliação escolar.

Feitas as apresentações, a professora chama as alunas para participar do Festival de Dança de Santa Catarina que acontecerá de 17 a 21 de setembro. Fala para as alunas que o PDEAC vai participar com algumas coreografias e que os Projetos NIGRA e NIGRINHA também terão coreografias no concurso. Aponta para o fato de que são estudantes e como tal têm desconto nas entradas e que assim custariam somente R\$20,00. Alega também que para qualquer um que pratica a dança ir assistir a espetáculos de outros bailarinos, de outras companhias é de extrema importância para a formação delas.

Terminados os avisos, as alunas pedem para que a professora faça exercícios de alongamento com elas. As alunas então se posicionam no linóleo e a professora vai ligar o som. Com a música bastante alta a professora inicia o alongamento, as alunas repetem o que ela faz. O alongamento para esta aula é diferente das outras duas aulas observadas anteriormente. Há mais elementos de dança do que as sequências comuns de alongamento e aquecimento das outras aulas. A professora

pede uma sequência de exercícios aeróbicos como polichinelos, tesourinha, posteriormente deitam no chão com o abdome para cima e apoiadas nos cotovelos esticam a perna e fazem exercícios de flex para a panturrilha e pés. As alunas, em sua maioria, demonstram executar os exercícios sem maiores dificuldades, algumas têm bastante flexibilidade e demonstram maior conhecimento na execução dos exercícios. São muitas alunas e a professora tem dificuldade em coordenar a atividade de modo a dar atenção a todo o grupo. Pede para que elas façam a “prancha” e contem os 30 segundos em voz alta, as alunas fazem o exercício e algumas reclamam rindo: “ai meu Deus, vai matar a gente professora” ao que a professora responde também rindo: “se eu ver gente matando, todo mundo vai descer e fazer tudo de novo”.

Passados os exercícios de alongamento e aquecimento, iniciam-se exercícios específicos para a prática da dança, fato que não ocorreu nas duas aulas dos primeiros anos observadas na semana anterior. As alunas se posicionam em três fileiras no canto (cada grupo para cada faixa) direito da sala e devem uma a uma percorrer toda a linha do linóleo de frente para o espelho até o outro canto da sala. O exercício consiste em saltos laterais, com os joelhos em direções opostas como em *en dehors* e caindo sobre o *pliê*⁶⁸. Professora vai corrigindo cada aluna que começa a faixa. Frisa a importância de se cair no *pliê* para poder poupar o joelho durante a queda. E assim as alunas vão uma a uma.

A professora pede para que elas se organizem e peguem os escudos e as lanças que estão no vestiário. Trata-se de escudos feito em madeira de mais ou menos 1,20 metro de altura e 0,70 cm de largura e as lanças são feitas de cabos de vassoura de madeira com uma ponta feita em papel alumínio. A coreografia, segundo a professora, é uma dança afro e os movimentos coreográficos remetem a tribos africanas em momentos de caça e luta. Inicia-se então o ensaio, novamente o grupo grande é dividido em três grupos menores e cada um tem a sua participação durante o desenvolvimento da música, ora com os aparatos ora sem eles.

A professora recomeça a música e avisa as alunas que quem acertar a coreografia poderá ir embora antes, e quem não, terá que ficar até o final. Enquanto voltam a fazer a coreografia, a professora para a

⁶⁸ A professora pede as posições de *en dehors* (movimento que a partir da rotação do fêmur faz com que pés e joelhos se posicionem para as laterais externas, formando um ângulo de 180°) e *pliê* (joelhos flexionados com contração da musculatura referente ao assoalho pélvico, glúteos e quadríceps e posteriores).

música e corrige algumas meninas com relação à postura corporal no que concerne a equilibrar o escudo de forma a não prejudicar o corpo. Segue corrigindo as alunas que estão com as lanças e frisa acerca da importância de o movimento corporal refletir a história que quer ser passada ao espectador. Pede para que as meninas ponham força e dureza na gestualidade, pois estão representando caçadores de grandes animais. Em suas palavras: “tem que concentrar, vocês estão brincando muito, não vão matar uma formiguinha, força na mão”. Parou a música e solicitou seriedade das alunas ao ensaio, a correta colocação postural a partir de seu exemplo frente ao espelho, para que as alunas busquem referência em vídeos da internet a fim de entender de que tipo de movimento se trata bem como qual a intenção que deve ser posta nele para que elas possam passar ao público o contexto da coreografia e encerra sua fala: “se tu dança e não consegue passar a mensagem, vocês só foram no palco dar uma voltinha. Quando vocês fazem comida vocês incrementam, não querem só arroz e feijão”.

Finaliza a aula avisando que, por conta do festival, não haverá aula na próxima sexta e que se houver virá uma aluna do NIGRA para dar aula pra elas, mas que de qualquer modo elas serão avisadas durante a semana e diz: “força, fé e vamos com vontade”. Algumas alunas perguntam sobre como será a vestimenta da coreografia, a professora fala sobre cabelo que deve ser bem preso e que todas deverão usar short e top e não sutiã por baixo para que “o peito não saia pra fora”.

A realidade nessa aula repete-se na lógica da coreografia. Novamente cabe salientar que são 54 alunas para os cuidados de uma só professora. Além do que o cenário agora é predominantemente feminino. Questões que já foram suscitadas nas análises anteriores. Entretanto há uma nova problemática a ser observada que é a questão dos estereótipos contidos na coreografia. Tomando a dança e as práticas corporais como espaço político, conforme aponta Isabel Marques(2003), e que as formas de conhecimento sobre o mundo também são fruto de um conhecimento colonizado pelo eurocentrismo, pelas ideologias das classes dominantes⁶⁹ e hoje pelos interesses político-econômicos dos

⁶⁹ Sobre esse aspecto Jurjo Santomé (1998) dirá que a escola tem um currículo oculto em que “desta forma, o idioma e a norma linguística exigida na escola serão os dos grupos sociais dominantes, a literatura dos autores e autoras valorizados por esses mesmos grupos, a geografia e a história dos vencedores, a matemática e a economia necessárias para proteger uma mentalidade empresarial e o mundo dos negócios típicos das sociedades de economias capitalistas, etc.” (Idem, p. 136).

conglomerados midiáticos é necessário refletir sobre o tipo de mensagem que passamos aos educandos e aos futuros espectadores quando ao representar um continente inteiro, o fazemos a partir dos estereótipos de que as infindáveis manifestações corporais presentes na África se reduzem às caças artesanais. Marques (2003) aponta que o problema maior reside no fato do ensino da dança ficar isolado de áreas de conhecimento que são fundamentais⁷⁰ quando da construção – e na prática cotidiana – de um projeto de ensino em consonância com os ideais humanizadores tão caros para a escola. Sobre uma das atribuições dos professores de Dança na escola, declara Isabel Marques:

Alinhados a um pensamento foucaultiano de que o poder está inserido no corpo, ou mesmo à vasta literatura que diz respeito ao simbolismo da arte, ao imaginário social nela contido, poderíamos, como professores, além de denunciar, começar a trabalhar de maneira crítica essas mensagens[...] (MARQUES 2003, p. 27)

Na ocasião da segunda aula, prevista para as 10h50min, enquanto os alunos vão chegando, a professora Milena pede para tirarem os sapatos e uma das meninas demonstra bastante constrangimento com o fato de a professora fala que tem que tirar para executar melhor os movimentos e não estragar o linóleo. A menina vai tirar o sapato no outro canto da sala, e quando volta para o círculo em volta da professora ela esconde os pés sentando sobre eles. A vez do desconforto da posição ela coloca as mãos sobre os pés escondendo-os. Trata-se de uma turma pequena de terceiros anos, com um número percentualmente significativo de meninos, eram seis meninos e nove meninas.

Inicia a aula com a chamada e todos os alunos em círculo em volta da professora que aponta para o número de faltas dos alunos. A professora fala sobre o espetáculo do final do ano e que este é um momento único para trazer os familiares e amigos para o universo da dança e aponta que é importante que, enquanto eles estiverem no palco, é necessário curtir o que se está fazendo. O tema gera conversa entre os alunos e um dele fala que “dança é muito legal, é alongamento”, não há pronunciamento da professora a partir dessa fala. A professora manda todos os alunos se levantarem e se direcionarem às barras de exercício,

⁷⁰ A autora aponta que a dança não pode se afastar da Sociologia, Antropologia, Filosofia, História e Literatura.

lá os alunos fazem exercício de alongamento e aquecimento. Dois alunos chegam atrasados e com um violão na mão um deles vai fazer exercício, o outro não pode porque está vestindo calças jeans. O que fica sem fazer aula ajuda as bailarinas do PDEAC que estão em um canto da sala confeccionando os figurinos (elas vestem macacões brancos de lycra, nos quais são borrifados jatos de tinta, são um pouco transparentes e deixam à mostra a lingerie das meninas o que ocasiona um pouco de desconforto que logo virou motivo de brincadeira).

Após o aquecimento e alongamento nas barras, os alunos se dirigem ao centro da sala e a professora pede para eles deitarem no chão e iniciarem a “prancha”, eles riem e reclamam, mas fazem. Depois são direcionados em três filas paralelas ao espelho e começam a fazer sequência de exercício que exige equilíbrio e boa execução na ida até o final do linóleo e resistência e força na volta. Todos se dedicam para fazer o exercício e a professora vai acompanhando os alunos corrigindo-os quando da execução incorreta.

Inicia-se o ensaio coreográfico, música e passos remetem a um tango argentino remixado. Alunos demonstram um pouco mais de independência na organização pré-coreográfica – posicionam-se sozinhos, corrigem uns aos outros sobre a movimentação cênica e a coreografia. Como todas as outras turmas, a coreografia também é dividida em grupos e em um primeiro momento todos estão em cena e no decorrer vão separando-se e cada grupo vai progressivamente ganhando destaque. Um dos momentos coreográficos é a dança em casais, nas quais os jovens não demonstram constrangimento frente à proximidade corporal que propõe o Tango.

Acabou a música e foram novamente se organizar para ensaiar a coreografia inteira, está previsto que os meninos comecem no fundo do “palco” em uma fileira e eles devem ter certa distância entre um e outro, nesse momento eles começam a se distanciar e um deles diz: “a gente tem que se afastar mais, se afasta aê...ôooo se afastem ai bando de bichinhas” e os outros meninos começam a rir e a professora, que neste momento está reiniciando a música, ri e diz “é, se afastem bichinhas”. Não é possível afirmar se os alunos escutaram a fala da professora, nem os outros grupos que estavam presentes.

Reinicia o ensaio, todos estão super atentos, alguns têm dificuldade na execução dos passos, outros demonstram muito mais facilidade, porém todos estão bastante concentrados. Terminada a música a professora os dispensa e eles vão aos vestiários.

O relato acima nos demanda problematizar a fala dos alunos e a resposta da professora. Novamente há um uso da linguagem em que estão presentes preconceitos de gênero que vão de encontro a uma educação que se pretende democrática e emancipadora, prevendo o lugar da diferença como essencial na construção de uma sociedade mais humana em que a alteridade não seja só um princípio e sim uma prática. O fato é que o discurso não é neutro nas relações sociais, menos ainda quando ele vem no contexto de uma relação de poder hierarquizada que é a relação professor-aluno. Piadas não são brincadeiras sem importância, elas são a materialização violenta da perspectiva simbólica, por meio da fala, dos preconceitos presentes na realidade social e confirmam em seus micro-universos as formas como a sociedade exclui e marginaliza a diferença de forma macro-estrutural. Cabe à escola, enquanto instituição formal de ensino, a partir do arcabouço que as produções científicas concernente às discussões de gênero – provenientes principalmente das ciências humanas – desconstruir preconceitos e o senso comum discriminador que permeia o cotidiano dos alunos. Contudo, para que tal fato seja possível é imprescindível que os professores tenham um regime de contratação e condições de trabalho adequadas para que o processo educativo seja pensado como médio e longo prazo e para que estes professores consigam investir tempo no aprofundamento de seus próprios processos formativos.

2.4 A Educação Física no IEE

A disciplina de Educação Física, segundo o PPP, tem caráter fundamental na formação cidadã, pois, além de oportunizar prática esportiva a todos os alunos de 5 a 18 anos, através de práticas lúdicas que estão embasadas no respeito às idiossincrasias de cada educando, também “forja nas crianças e adolescentes um caráter firme” (PPP IEE, 2013, p. 67) o que lhes dá condições de oferecer resistência às práticas que se relacionam ao uso de drogas e ao sedentarismo, assim como de intervir na realidade social que os cerca de modo a promover práticas sociais saudáveis. Concepção problemática, pois conforme as OCNs o “discurso da prática esportiva como solução para problemas de saúde, uso de drogas e outras mazelas sociais” (BRASIL, 2006, p. 232) é herdeiro dos pressupostos presentes no higienismo, no militarismo e no competitivismo. Pressupostos estes, conforme já explicitados no primeiro capítulo deste trabalho, que acadêmicos e profissionais ainda

lutam para desamarrar das concepções teóricas e das práticas da disciplina

O Instituto Estadual de Educação, conforme o PPP, também oferece a prática de esportes além dos horários estabelecidos para a disciplina obrigatória ao Ensino Médio. A prática esportiva é aberta também à comunidade, dando preferência nos processos seletivos aos alunos regularmente matriculados na instituição. O Departamento de Esporte Escolar oferece as seguintes modalidades: Atletismo; Basquetebol; Futsal; Handebol; Judô; Ginástica Artística; Voleibol; Ginástica Rítmica; Xadrez; Tênis de Mesa; Dança. Todas as modalidades têm disponibilidade para o público masculino e feminino. O documento aporta alguns regimentos sobre a prática docente, são eles:

- Definir, apresentar e desenvolver o plano de ensino;
- Estimular e motivar o aluno, levando-o a acreditar em sua capacidade;
- Utilizar adequadamente os espaços e materiais disponíveis;
- Conhecer a sua clientela⁷¹ (idade, ocupação, pais, nível socioeconômico, expectativas etc.); Manter e promover relacionamento cooperativo de trabalho com seus colegas, alunos, pais, funcionários e com os diversos segmentos da comunidade;
- Participar de atividades extracurriculares desenvolvidas pelo Departamento ou com a participação do Departamento;
- Respeitar os horários de aula definidos;
- Ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- Zelar pelo Patrimônio, pelos equipamentos e pelo material; cobrar dos alunos as suas atribuições;
- Atender às orientações do Chefe do Departamento e do Coordenador;

⁷¹ Termo bastante problemático, pois deflagra como os pressupostos e conceitos do liberalismo econômico invadem o espaço do ensino e delimitam o fazer docente.

Realizar outras atividades necessárias ao Departamento (PPP IEE 2013, p. 68).

No que concerne regimento do corpo discente, cabe como direito:

Ter as suas aulas nos dias e horários determinados;
Solicitar documentos comprobatórios de sua situação junto ao Departamento;
Ser tratado com dignidade e respeito pelos colegas, professores e funcionar (Idem).

E é proibido aos alunos durante a prática da Educação Física:

Servir-se de palavras ásperas, provocações e maus tratos no relacionamento com professores, colegas e funcionários;
Introduzir nas dependências do Instituto: bebidas alcoólicas, substâncias tóxicas e qualquer tipo de arma, estilete, faca, tesoura com ponta ou outros objetos que possam atentar à segurança dentro do Instituto;
Vestir-se com trajes inadequados ao ambiente escolar;
Fumar nas dependências do Instituto, de acordo com a Lei Federal 9294/96;
Utilizar telefone celular durante as aulas, bem como walkman ou outro tipo de aparelho eletrônico sem a devida autorização;
Frequentar as aulas alcoolizado ou sob efeitos de drogas;
Adentrar nas instalações com crianças, adolescentes não-matriculados durante as atividades, sem a devida autorização;
Danificar o patrimônio da escola, equipamentos ou os materiais;
Perturbar a disciplina nos vários setores do Departamento e do Instituto (Ibidem)

Pertinente à estrutura física, a partir das observações de campo, a escola conta com ginásio com cancha coberta (pelo menos duas) que ao lado tem um amplo estúdio com aparelhos específicos para as aulas

de ginástica rítmica e olímpica, na parte superior esquerda uma sala para as artes marciais, na parte superior direita uma ampla sala de dança – já relatada antes – e na frente deste ginásio, de forma separada um ginásio bem amplo com arquibancadas. Além disso, na parte exterior ao grande complexo esportivo há um galpão com 6 canchas poliesportivas. O PPP aponta, contudo, que a estrutura é maior que a observada:

Sala de Professores; Sala da chefia do DEE; Sala de coordenação; Sala de dança (Jazz e Ballet e Danças Populares); Sala de judô; Salas de ginástica artística (aparelhos e tablado); Sala de ginástica rítmica; 2 Quadras polivalentes (internas); Sala de Tênis de Mesa, Xadrez e GR (denominada: Sala Multiuso); Ginásio de Esportes: (denominado: Quadra Principal); 1 Depósito de Material; Vestiários - Masculino / Feminino (PPP IEE, 2013, p. 66).

No que concerne à Educação Física ao todo são 15 professores e somente dois são efetivos, os demais são todos contratados em caráter temporário e todos os anos devem refazer o concurso. O PPP aponta que há dois professores de Educação Física contratados exclusivamente para o EMI, porém não adentra sobre o regime de contratação. Dos professores envolvidos na observação de campo desta pesquisa, nenhum deles é efetivo na escola. O que novamente demonstra a completa precarização das condições de trabalho desses professores de Educação Física e, por sua vez, implica dizer que não há condições de desenvolver um trabalho pedagógico que contemple a formação integral dos educandos.

2.4.1 Dos sujeitos da e na Educação Física: os corpos, a esportivização e os limites do fazer docente

O primeiro contato feito para observar as aulas de Educação Física se deu na quarta ida ao campo em 12 de setembro de 2014. A coordenadora Poliana, passou as informações referente às turmas do EMI que tinham maior e menor representatividade percentual nas aulas de dança e quais eram seus respectivos professores. Seriam as turmas de 1º anos: 151 e 163 sob os cuidados da professora Danuza; dos 2º anos: 256 e 255 sob a regência do professor Elias e as dos 3º anos em que a 353 é da professora Danuza e a 354 da professora Joana. Nesse momento a coordenadora do Soe-Sue, professora Eliane, estava

acompanhando a pesquisadora e interrompeu a fala da coordenadora Poliana dizendo: “olha só que engraçado a turma de segundo ano que tem mais alunos na dança é a que dá mais problema e são os alunos menos comportados, já a turma 256 que tem menos é a melhor turma dos segundos anos que eu dou aula”.

A coordenadora Poliana, posteriormente à fala da Eliane leva a pesquisadora para a sala dos professores na tentativa de articular a primeira conversa com os professores de Educação Física citados. Não encontrados ali ela ainda tenta, sem êxito, na cancha esportiva e também na sala dos professores de Educação Física. Então deu à pesquisadora os telefones dos professores Elias e Joana para que esta fizesse contato, não quis fornecer o telefone da professora Danuza alegando que com esta professora ela teria que conversar pessoalmente. O contato foi feito via whatsapp com o professor Elias que pediu que a pesquisadora retornasse em 17 de setembro para conversar com ele e com a professora Joana.

Na data prevista teriam quatro aulas de Educação Física para serem observadas, porém as aulas foram canceladas porque estava acontecendo um campeonato esportivo interno. Mesmo assim o diálogo com os professores de Educação Física era imprescindível, dada a importância de fazê-lo antes de entrar nas aulas para observar. O professor Elias já estava avisado pela coordenadora Poliana da pesquisa. A conversa aconteceu na sala dos professores de Educação Física, estavam presentes também a professora Joana e professora Danuza. Nesse momento foi entregue aos professores a cópia do ofício assinado pelo diretor da escola e pelo coordenador do Curso de Ciências Sociais da UFSC, a professora Danuza não quis recebê-lo, assiná-lo e tampouco quis participar da explicação da pesquisa alegando: “estou muito ocupada e não tenho tempo pra isso”.

A explicação sobre a pesquisa segue, o professor Elias pede desculpas pelo comportamento da professora Danuza. O professor continua sua fala: “muito legal você assistir as turmas 256 e 255, são turmas bem diferentes, com a turma 255 eu tenho bastante trabalho, já a 256 é ótima, são muito participativos” – diagnóstico que coincide com o da coordenadora Eliane. Na sequência os dois professores apontam que ambos têm tentado trabalhar com outras modalidades desportivas, mas que na escola há a cultura da valorização do Vôlei e do Futsal, por conta dos campeonatos esportivos de que o IEE participa, e que é muito difícil fazer o planejamento de modo a contemplar outras atividades e que os alunos se mostram muito resistentes às mudanças e a conversa se encerra porque os professores são chamados a retornar aos campeonatos.

Na sétima ida a campo, em 23 de setembro, a observação é destinada à turma de 1º ano 163, sob os cuidados da professora Joana. Os alunos vão chegando aos poucos. A professora chega com um saco cheio de bolas de Vôlei e de Futsal. Faz a chamada com os alunos ao seu redor, cumprimenta a pesquisadora e joga as bolas nas mãos dos alunos. Um grupo faz um círculo e começa a jogar Vôlei, outro grupo de adolescentes senta no chão, outro grupo só de meninos pega a bola de Futsal e vai jogar na cancha ao lado. Os alunos jogam e brincam sem supervisão.

Em conversa com a professora ela relata que as atividades de Educação Física são mais “livres” uma vez que todos os alunos tem obrigatoriedade no EMI de praticar algum esporte e que nestas aulas sim tem mais “tecnicismo” e que as aulas de Educação Física são só de 40 minutos e os alunos nesse período devem se deslocar, bem como colocar o “uniforme” (calças ou shorts de malha e tênis) e que tal fato é sempre uma luta. Logo, ela permite que eles façam a aula da maneira como estão vestidos o que não é permitido durante a aula de esportes do EMI. Relata também que os alunos preferem sempre vôlei e futsal, algumas vezes a queimada, e que tenta ensinar outros esportes, mas as turmas são bem relutantes e que quando aborda outra modalidade esportiva tem que fazer como avaliação porque se não for assim ninguém participa, alega que o handebol, por exemplo, só conseguiu abordar em duas aulas.

Ao término da conversa a aula está praticamente acabando e os alunos têm que devolver as bolas e subir à sala de aula. Dessa forma, conforme a fala da professora, eles têm aproximadamente 30 minutos de aula de Educação Física, pois 5 minutos são para estarem em cancha e os outros 5 minutos finais são para voltarem às suas salas de aula. A professora recomenda à pesquisadora para que esta observe a aula de vôlei do EMI que esta turma fará às 16h45min. Recomendação que a pesquisadora acata. As aulas de Vôlei do EMI, conforme Joana, são compostas por turmas mescladas, pois, os alunos de diferentes turmas escolhem que esportes farão, porém, nessa turma de vôlei de terça-feira a tarde a predominância é da turma 163.

Da primeira conversa com os dois professores e da observação de campo fica claro que a esportivização rege a prática da Educação Física. Ainda que durante as aulas a competição não tenha sido observada, os campeonatos de que o IEE participa dão o tom da disciplina ministrada para os alunos do EMI. Tal prática já foi problematizada no primeiro capítulo deste trabalho, contudo, vale ressaltar que a esportivização como método busca atletas e tem seus

pressupostos a partir de ideais hierarquizados sobre tipos de comportamento e corpos desejáveis socialmente⁷². Não obstante, conforme as OCNs, a esportivização – desde sua entrada nas instituições esportivas privadas – revelou sua face mercadológica e espetacularizadora:

Trata-se de uma mercadoria que precisa de trabalhadores e, como tal, seleciona, exige horas de trabalho disciplinado e, na maioria das vezes, tratando-se de sujeitos da classe trabalhadora, afasta-os da escola em nome da produtividade e da construção de uma falsa expectativa do sucesso para todos. (BRASIL, 2006, p. 232)

Não de menor importância é o apontamento que a professora Joana faz acerca de algumas problemáticas presentes das aulas de Educação Física, como: o tempo de aula que os alunos têm; as distâncias que devem percorrer até chegarem às canchas; a resistência dos alunos para as práticas de outras modalidades que também se encaixam nos parâmetros da esportivização. Inclusive, muito significativo é o fato de os professores serem contratados em regime de contrato temporário. Esses fatores em conjunto desestabilizam os fundamentos de uma Educação Física voltada para a formação de indivíduos conscientes de sua corporalidade, além do que iluminam as limitações do fazer docente na disciplina.

Para a aula de vôlei do EMI os alunos, aproximadamente 60, chegam já trajados com as calças ou shorts de malha e tênis. As 6 canchas estão ocupadas, é um espaço bastante ruidoso, a professora tenta se fazer ouvida, usa o apito diversas vezes para conseguir a atenção dos alunos e começar a aula de Vôlei. Inicia com uma série de alongamentos e a professora vai intervindo sobre aqueles alunos que estão fazendo erroneamente, passa a exercícios de aquecimento usando as linhas da cancha para corridas. Alguns alunos fazem o exercício sem muita vontade, o fazem pela metade, aproveitam que a professora não

⁷² Cabe destacar que não é intenção deste trabalho reduzir a importância social dos atletas nacionais, tampouco estreitar o entendimento sobre os significados do trabalho corporal a partir do esporte e menos ainda desprestigiar os sujeitos que trabalham nessa área. Antes, a discussão é para problematizar a prática da esportivização nas escolas como hegemônicas.

está olhando e terminam o exercício caminhando, não percorrem as linhas determinadas pela professora no começo do exercício.

A professora distribui as bolas, uma para cada par de alunos e eles devem, entre os pares, exercitar força, coordenação com a bola, bem como os fundamentos do Vôlei: o toque, a manchete, o corte, o levantamento e etc.. Nem todos a escutam e vão repetindo o exercício a partir do que observam dos colegas ou depois de terem perguntado sobre o que deveria ser feito. Pela observação, quase todos estão bastante empenhados na execução e repetição dos fundamentos do esporte. Repetem muitas vezes e quando um dos pares tem maior dificuldade na execução o outro é bastante prestativo em auxiliar, fato que foi observado quase que na generalidade do grupo. A professora vai passando, dupla a dupla, e corrigindo a postura das pernas, dos cotovelos, coluna, como devem cair, como devem impulsionar, como devem posicionar os corpos na recepção etc. Após 40 minutos de treinos sobre o fundamento, os alunos começam a armar a rede e vão jogar⁷³.

É evidente o desgaste físico da professora ao tentar se fazer ouvida, ademais eram quase 60 alunos sob os cuidados de uma só professora. Ainda assim ela consegue explicar os fundamentos do esporte que eles estão praticando e quase todos os alunos fazem os exercícios que ela pede. A professora se mostra bastante preocupada na repetição correta dos movimentos para que os alunos consigam executar e ao mesmo tempo cuidar mecanicamente dos impactos sobre seus corpos.

A nona visita acontece em 8 de outubro e estava prevista a observação de quatro aulas de Educação Física, que seriam da turma de 1º ano 151 sob os cuidados da professora Danuza, do 3º ano 353 sob a regência da mesma professora, e as turmas de 2º anos 256 e 255 regidas pelo professor Elias. A professora Danuza havia faltado. O professor Elias estava em aula e explicou que a professora havia faltado devido a atestado médico; conforme o professor, ela está em situação de gravidez de risco. O professor se mostrou duvidoso quanto à questão e disse que ela ligou avisando que tinha sangrado durante o final de semana e que mesmo assim a médica não a afastou por tempo considerável para a sua recuperação. Durante todo o período de observação de campo até agora, todo o tempo que foi destinado a questões específicas da Educação Física do EMI, as pessoas envolvidas não demonstraram simpatia pela

⁷³ A pesquisadora não pode observar o jogo do fim da aula em razão de compromissos profissionais.

professora e os discursos concernentes a ela sempre foram no sentido de tomar cuidado com seu mau humor, que ela não cooperava nem com a equipe e que era muito importante tomar sua assinatura no ofício, pois só assim conseguiria sua cooperação na pesquisa⁷⁴.

Desse modo, não foi possível observar as turmas 151 e 353 por conta da ausência da professora. Os alunos da turma ficam em sala de aula quando da falta de algum professor da Educação Física, logo, não descem para as canchas para as atividades físicas. Tampouco foi possível a observação da aula da turma 255 porque ocorria a feira de ciências e o professor Elias só os encaminhou ao local que acontecia o evento.

Foi possível observar a turma 256 que, sob os cuidados do professor Elias, estava dividida em alguns grupos, uns jogavam vôlei em círculo, outros estavam sentados no chão (com celulares, conversando em grupo, deitados uns no colo dos outros, com fones de ouvido) e um aluno portador de deficiência física brincava com a bola de basquete na única tabela que existia na cancha (com bastante desenvoltura e assertividade nos lances livres que praticava). O professor dedicou tempo ao diálogo com a pesquisadora e apontou que alguns alunos não fazem a aula de Educação Física “nem por decreto”. Ao ser indagado sobre como ele como fazia com as notas ele respondeu que esses alunos sempre ficavam com notas baixas e que no final tinha que fazer recuperação complementar e que, para tal, previa algumas atividades físicas que tais alunos são “obrigados a fazer”, mas essa recuperação não tem o mesmo peso das atividades decorridas durante o bimestre. Também comentou sobre os conselhos de classe, afirmando que há muitas reclamações de alguns alunos e que ele prefere não se manifestar; quando foi questionado de o porquê não se manifestava, ele respondeu “os alunos que são problemáticos para vocês são os alunos mais dedicados em Educação Física e aqueles que são os *nerds* que vocês gostam, são os alunos que não fazem as atividades físicas previstas nas aulas”. Apontou ainda que na categoria Esportes, oferecida no contra turno para o EMI, todos os alunos participam, mesmo aqueles que ficam sentados durante a Educação Física uma vez que eles “podem escolher a atividade de que mais gostam”, mas que infelizmente ele

⁷⁴ A pesquisadora em conjunto com o orientador dessa pesquisa entenderam que as tentativas de assistir as aulas ministradas pela professora Danuza estavam esgotadas, dado todos os discursos proferidos sobre ela na instituição o que se mostrou problemático e passível de agravar conflitos entre colegas e entre a profissional e a instituição.

entra na sala de tênis de mesa e vê todos os alunos sentados, sem realizar a prática do esporte.

Explica que os alunos que não fazem a atividade física desafiam os professores falando “não vou fazer e quero ver quem é que vai me obrigar” e que esse cenário é muito distinto no EDA (escola de aplicação do IEE) uma vez que lá todos os alunos participam das aulas e que todos vão uniformizados com as roupas flexíveis previstas para a atividade física. Indagado novamente sobre o porquê da diferença de comportamento entre esses alunos de diferentes faixas etárias, ele respondeu que a não continuidade de um quadro fixo de professores faz com que o trabalho não se desenvolva de maneira contínua, que todo o ano os professores trocam e é difícil desenvolver um plano estratégico para estimular os estudantes para a Educação Física, também o fato de só terem uma aula de por semana. Justifica dizendo que muito já se foi feito por parte dos professores de Educação Física, pois o IEE é ponto de tráfico de drogas e que o grupo de professores tem se dedicado a organizar as aulas de modo a não ter em cancha e nem nos espaços ao redor alunos que “matam aula”, como também procuram manter os espaços de esportes o mais organizado e limpo possível. Diante de todo esse contexto, conforme sua fala, as coordenações do IEE têm buscado uma maneira de ter fixo o quadro de professores de Educação Física.

O professor aponta também que, mesmo assim, os professores ainda encontram muitas dificuldades no trabalho cotidiano e exemplificou mostrando as seis canchas, pedindo atenção ao observar que em cada uma delas só tem uma tabela de basquete. O motivo, segundo ele, é porque as tabelas estavam velhas e mal colocadas e os alunos quando jogam basquete gostam de “enterrar” a bola e em um desses episódios a tabela caiu e quase feriu o aluno, desde então os professores da própria disciplina pediram que as tabelas fossem retiradas de modo a impedir que algum aluno fosse ferido. Continua a falar sobre a dificuldade em trabalhar com modalidades esportivas pra além do futsal e do vôlei no IEE.

Apontou, como exemplo da dificuldade do trabalho docente, um incidente ocorrido dias antes da observação de campo em que um dos alunos de Educação Física que estava praticando basquete e caiu na cancha e feriu o lábio de tal modo que a parte inferior ficou “pendurada”. O professor responsável, sem saber muito que fazer, levou o aluno à coordenação, os coordenadores alarmados com o fato acionaram o SAMU, diante do atendimento ao aluno o professor volta à cancha para atender o restante dos alunos que o esperavam, mas a

coordenação, insistentemente, liga para o departamento solicitando que o professor retorne para atender o aluno ferido, chega o SAMU e o aluno é devidamente hospitalizado e medicado. Nesse contexto, o professor tem que exercer muitas tarefas sem muito apoio da instituição e que ainda tem que enfrentar os pais dos alunos que ficam muito assustados e reclamam muito porque, segundo o professor, eles têm uma ideia equivocada do que é esporte, alega: “esporte prevê lesão, atletas de alto desempenho sofrem lesões, é inevitável”.

A conversa segue na sala dos professores e passa a ser falado sobre o show de talentos, ocorrido em 24 de setembro, no qual ele foi um dos jurados e ele indagou a pesquisadora: “você viu os meninos dançando hip-hop?”, da resposta positiva ele apontou que interpelou um dos dançarinos a ir fazer aula de dança, uma vez que “leva o maior jeito” e que as professoras da dança estavam admiradas com a performance. Continuou a conversa falando o trabalho que passou para o EMI (confecção de uma revista esportiva) e que ficou muito satisfeito com o resultado, pois pode perceber grande dedicação na confecção dos mesmos.

Enquanto o diálogo acontecia um dos professores de Educação Física veio informar ao professor que os alunos da professora Danuza que estavam em sala de aula, resistindo às regras impostas pela instituição, desceram às canchas e exigiram fazer aula de Educação Física e que alegavam que a atividade física era direito deles. O interlocutor não permitiu a ida da pesquisadora à cancha de esportes pedindo que ela permanecesse na sala.

A fala do professor é muito rica para analisar o contexto em que se dá a Educação Física no IEE, bem como quais são as concepções que determinam as práticas pedagógicas e intervenções sobre o corpo. Mais uma vez vem à tona é que a prática da Educação Física está pautada na formação de atletas, o que por sua vez implica dizer que está implícito um modelo de corpo. Fica claro também que não há espaço, pelo menos dos dias de observação e a partir dos apontamentos nos discursos dos dois professores, para práticas corporais distintas. Não suficiente, há a naturalização da lesão, acarreta dizer que o corpo do aluno da Educação Física tem que estar disposto a se ferir. Estes talvez possam ser alguns indicativos do porquê de a adesão dos alunos não ser integral à disciplina.

Já foi demonstrado anteriormente que as práticas corporais devem ser plurais e conscientes dos contextos em que estão inseridas, não privilegiando apenas um tipo de manifestação, nesse caso a do

esporte. Nesse sentido, as práticas didático-pedagógicas da disciplina devem encaminhar-se a uma postura política de desnaturalização das relações sociais cerceadas pelo senso comum e um trabalho de desconstrução dos saberes hegemônicos que colocam o corpo em lugar de submissão aos ditames das indústrias do esporte, da farmácia, da medicina e da moda. Devem ter como horizonte formativo a construção de uma educação que esteja pautada em conscientização sócio-histórica, na horizontalidade, que privilegie o multiculturalismo, a pluralidade de corpos, que enxergue os invisibilizados, que estimule o respeito, a autonomia e a emancipação.

Todavia, é obrigatório perceber o corpo da pessoa com deficiência⁷⁵ no meio da aula. Indispensável relembrar que a legislação concede ao sujeito a dispensa da obrigatoriedade da Educação Física. Durante a prática da disciplina observada poucos alunos interagem com o aluno e quando interagem o fazem de maneira muito rápida, deixando-o sozinho na execução do basquete, o que não o impede de continuar praticando os lances livres, mas é alarmante o fato de os sujeitos envolvidos no processo não repensarem suas práticas de modo a contemplar esse aluno.

Le Breton (2012) aponta que a “relação social estabelecida com o homem que tem uma deficiência é um profícuo analisador da maneira pela qual um grupo social vive a relação com o corpo e com a diferença” (LE BRETON, 2012, p. 73). O estigma que permeia a vida da pessoa com deficiência não só é reproduzido dentro dos muros da escola como é simbolicamente legitimado quando as propostas educativas, além de não integrarem, atestam em seus cotidianos pedagógicos que há tipos de corpos mais desejáveis que os outros. Se nessa perspectiva muitos alunos sem deficiências físicas já ficam à margem do processo educativo, que deve se dar dentro da Educação Física (mas não só), o que dizer sobre os corpos-pessoas com deficiência física?

Entretanto, não podemos desviar o olhar dos professores – igualmente fizemos com as professoras de dança – de modo a não demonizá-los e sim entendê-los como sujeitos construídos em relações de poder que extrapolam também seus universos individuais. A fala do professor aponta como a falta de um contrato efetivo na escola solapa qualquer intenção de uma educação pensada com objetivos a serem alcançados em médio prazo. A realidade que um contrato de um ano

⁷⁵ O termo definido pela portaria 2.344, conforme o Conselho Nacional da Pessoa com Deficiência.

coloca ao professor é a da adaptação rápida, a de conhecer seu grupo de alunos de maneira superficial, a de não ter tempo de desenvolver um projeto de ensino que busque acompanhar os alunos ao longo de todo o Ensino Médio. Além disso, no que tange suas condições materiais de subsistência, consiste dizer que se configura em uma atividade laboral sem possibilidade de carreira, com direitos trabalhistas precarizados, com salários que serão cortados ao fim do ano e outros. Aos professores do EMI é atribuído um papel de vital importância na formação dos alunos, e especificamente aos de Educação Física o PPP da escola destina um conjunto de ordenamentos, que exigem alto grau de comprometimento do profissional com a instituição, contudo – frisa-se novamente – dos 15 professores somente 2 são efetivos e nenhum está alocado no EMI, conforme prevê as diretrizes do EMI.

As duas últimas visitas ao Instituto de Educação que aconteceram dia 15 e 22 de outubro, foram destinadas à observação das aulas de Educação Física, porém, as aulas não aconteceram. Na primeira data porque os professores da disciplina estavam em curso fora da escola e a segunda porque a instituição estava em Semana Cultural. Desse modo, encerraram-se as observações para a disciplina de Educação Física. Contudo resta ainda trazer para a análise desse trabalho a etnografia realizada sobre o show de talentos e o espetáculo de final de ano.

2.5 Das outras práticas artísticas contempladas no cotidiano do IEE.

O teatro⁷⁶, conforme o PPP do IEE, é ofertado pelo currículo do Ensino Médio Inovador e faz parte do conjunto de disciplinas que fazem parte das atividades denominadas como Cultura. E tem como objetivo integrar as atividades do campo artístico, bem como a iniciação científica e a valorização das atividades lúdicas, corporais com vistas a promover “sociabilidade e cooperação” (PPP IEE, 2013, p. 65), também participação sócio-política, bem como habilidades comportamentais que estimulem as “atividades de gestão e de iniciativas empreendedoras” (Idem)⁷⁷.

⁷⁶ Não há no documento nenhum capítulo ou subcapítulo que aborde ou explique a Arte como disciplina dentro da instituição.

⁷⁷ São destinadas dez linhas para descrever a atividade teatral na escola.

O coral inaugura suas atividades na instituição em 2000 e hoje é chamado de Grande Coral Infanto-Juvenil Vozes do Amanhã do IEE, que é composto por alunos do IEE desde o terceiro ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio. Segundo o PPP, o coral do IEE vem participando de muitos festivais e atos solenes, nacionais e internacionais.

A atividade do canto no cotidiano da instituição, conforme o PPP, é entendida como forma artística de expressão e comunicabilidade que está presente ao longo do desenvolvimento da história humana e de forma bastante intensa na cultura juvenil. Como prática proporciona disciplina, cooperação, concentração, eleva a auto estima entre outros. Como objetivo, propõe amplitude de repertório musical, desenvolvimento da técnica vocal, visibilidade da instituição, propiciar uma atividade extracurricular prazerosa e treinamento corporal que corresponda às exigências do palco, através de técnicas que busquem maior concentração, expressão e reflexo (agilidade) (PPP IEE, 2013, p. 65). As aulas de canto são oferecidas em uma aula semanal de uma hora e meia e já do começo das atividades se tem o planejamento para a apresentação anual que acontece no CIC.

No que concernem as atividades do artesanato, que faz parte do currículo do EMI como disciplina da cultura, nada se fala no PPP.

2.6 O show de Talentos (24/09) e o Espetáculo Mundo (06/12)

O esforço ao etnografar estes dois momentos específicos contemplados dentro da rotina dos alunos do IEE é demonstrar, através das observações dos sujeitos envolvidos no show de talentos e no espetáculo de fim de ano, de que forma se materializam nos discursos e práticas as categorias discutidas nessa pesquisa. Dessa forma, iluminar quais são (também) os desafios contidos na rotina escolar frente a um processo educativo que se pretende democrático e, como já dito, pense a educação para os educandos de forma integral.

2.6.1 O show de talentos

Não há informações sobre o horário e o local da realização do show de Talentos. O pátio da escola está bastante molhado, pois choveu muito durante a noite e seguiu chovendo toda a manhã. Foram averiguadas todas as canchas poliesportivas, a sala de dança e o anfiteatro para buscar qual seria o local do evento. A resposta só é

conseguida ao indagar dois alunos que indicam o hall em frente ao refeitório. O espaço para o show de talentos é de mais ou menos 10 metros de largura com 6 metros de comprimento, em que no canto diagonal inferior há montado um palco de 2,5 metros por 2 metros com algumas pessoas fazendo “passagem” de som e o resto do espaço é no piso – molhado pela chuva, ainda que espaço seja coberto em cima é aberto nas laterais – e está rodeado por cadeiras e carteiras escolares que serão destinadas ao júri, que por sua vez estão rodeadas por um cordão.

O show de talentos está previsto para começar às 09h30min, o sinal toca e os alunos vão chegando e esperando. Uma professora e um aluno iniciam as atividades explicando que se trata de um show de talentos e que chamará o júri. São ao todo 15 jurados, entre eles as professoras Milena e Judith da dança e o professor Elias da Educação Física, estes são muito aplaudidos quando chamados a compor o júri.

Com exceção das cadeiras dos jurados não há onde sentar e também não há muito espaço para ficar ao redor do “palco” porque nas laterais chove. Logo, os alunos se amontoam na parte da frente, alguns sobem em cadeiras, outros (assim como a pesquisadora) sobem em uma bancada de concreto que está junto à parede do corredor (que também não permite visualização completa), os alunos mais baixos não conseguem visualização, outros ainda tentam observar o que está acontecendo projetando as câmeras de seus celulares para desse modo poder ver pela tela do aparelho. Há dois alunos portadores de deficiência que tentavam e não conseguiam enxergar nada e tampouco a eles era dado espaço. Os únicos que conseguiriam desfrutar das apresentações artísticas eram aqueles que se posicionaram na primeira fileira de frente ao palco, o restante do público ficou atrás da primeira fileira e assim sucessivamente. Alguns alunos encontraram os corredores das salas de aula no piso superior e se amontoaram nos parapeitos para poder visualizar, os que ficaram na área descoberta armaram seus guarda-chuvas e impediam os outros de olharem ou de chegarem perto, alguns alunos são feridos com as pontas dos guarda-chuvas abertos.

Cabe discutir o que se pretende ensinar aos jovens sobre arte, quando da oportunidade de uma apresentação com múltiplas demonstrações artísticas feitas pelos próprios alunos, se a escola não privilegia um lugar em que o público seja valorizado? Pois, como já apontado anteriormente não faltam espaços dentro da instituição que dêem conta de acomodar seus alunos com o mínimo de conforto, para que a relação público platéia seja educativa, interativa, envolvente, lúdica, contemplativa e crítica. Como se pode estimular a estética

artística dentro do espaço escolar se ela não é valorizada em sua prática como uma experiência em que todos os grupos podem se aprender?

As categorias artísticas analisadas eram: dança e música (instrumental e vocal) e poderiam ser executadas em grupo, dupla e/ou solo. A primeira categoria a se apresentar é a dança que começa com uma apresentação solo. A aluna de aproximadamente 11 anos entra dançando uma música pop, executa a coreografia com desenvoltura. A segunda apresentação é feita por uma dupla de meninas, que dançam o mesmo estilo de música anterior, a coreografia está bem ensaiada, com harmonia e elas o fazem de forma mais desinibida. A terceira apresentação também é executada por uma dupla de meninas que dançam um “pop coreano”⁷⁸, apresentam uma coreografia bem ensaiada e a executam com desembaraço frente ao público. Durante a apresentação da dupla se escuta alguns alunos dizendo: “lá estão as sapatonas dançando”, de outra aluna: “credo! Precisa dançar sem depilar debaixo do sôco”, ainda: “ô! o casalzinho... coisa horrorosa”. A quarta apresentação trata-se de um grupo de quatro meninas, a coreografia executa-se ao som de uma música pop atual, duas das quatro bailarinas quase caem no chão escorregadio devido à umidade, enquanto elas dançam foi possível à pesquisadora escutar as manifestações de um grupo de alunas: “meu deus do céu! pra que dançar tão gorda?”; também: “será que ela não percebe que aquela calça tá horrível nela?”. A apresentação segue com outra coreografia executada por um trio de meninos, dançando “funk batidão” (popularmente conhecido como funk carioca), eles têm aproximadamente entre 11 e 13 anos, mas executam passos bastante característicos de tal tipo de música.

Em todas as apresentações o que se pode notar é que os jovens buscaram referências em modalidades de dança e música que despertam seus interesses e fazem parte de seus cotidianos, modalidades que estão presentes de alguma forma nos meios de comunicação. Nenhuma das apresentações optou por uma linguagem de dança que recorresse ao balé clássico e/ou moderno e, com exceção da apresentação do trio masculino, todas as outras performances foram executadas com músicas estrangeiras. Ainda que, em um primeiro olhar nenhum dos grupos tenha apresentado em suas performances corporais conhecimento

⁷⁸ Conforme a fala de uma delas disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FWu6DrpFDgI>>. Acesso em novembro de 2014.

sistematizado em dança, todos eles dançaram e o fizeram com desenvoltura.

A observação aponta para a impreterível demanda de ter o gênero como tema a ser amplamente discutido no espaço do saber como um todo. As manifestações preconceituosas contidas nos discursos dos alunos no que concerne sexualidade e corpos distintos demonstra o quanto há de trabalho para que a escola seja o espaço combativo a idéias e práticas que não estão em consonância com o processo formativo que propõe-se humanista. Não há maneira de pensar ou discursar acerca de uma educação democrática se o que ainda se tem na prática é a reprodução da LGTBFobia, misoginia, gordofobia etc.

Há que chamar ainda para outros pontos. As apresentações não valiam nota em disciplinas, a participação no concurso era voluntária, a premiação não era feita em dinheiro e sim fazia parte da eliminatória para a Semana Cultural, quando seriam distribuídas medalhas para os vencedores. Logo, o evento estava organizado sob a lógica competitiva que acaba por parametrizar o fazer artístico, o trabalho corporal e dicotomizar a apreciação artística em o que é aceitável e o que não é, o que por sua vez, implicitamente ensina a hierarquizar as manifestações culturais sob padrões arbitrários e excludentes.

Entretanto, é importante ressaltar que preparar uma coreografia exige recorrer à pesquisa tanto musical quanto de um determinado estilo de dança, exige ensaio, integração, trabalho coletivo, preparação de figurino, desinibição para apresentação em público e etc.. Portanto, desconstruindo os mitos que dança é para corpos longilíneos e para aqueles que possuem um capital corporal formado pelo balé clássico, e que há tipos ideais de dança e/ou música, a apresentação dos jovens alunos aponta para o fato de que as performances corporais estão presentes no cotidiano desses jovens nas mais diversas formas de manifestação e usos. Também, que eles, através de seus corpos, dizem de onde vêm, em que contextos estão inseridos, quais suas preferências e de que maneira escolhem manifestar-se.

Finalizadas as apresentações de dança, iniciaram as musicais. Não há como a pesquisadora entender o que acontecia no “palco” devido à multidão de alunos que estavam à frente, e mesmo posicionada acima da bancada não era possível visualizar as apresentações. Foram muitas apresentações em grupo, solos, duplas. Ao fim, o espaço do “palco” se abre, duas pessoas cortam o cordão de isolamento e aparecem mais ou menos 20 jovens com camisetas vermelhas e instrumentos de percussão. São estudantes do IEE e componentes da Bateria da Escola

de Samba Protegidos da Princesa⁷⁹, escola que pertence ao Morro do Mocotó⁸⁰. A maioria dos alunos que estão assistindo dançam e brincam entre si ao som da bateria, os que se apresentam o fazem com bastante domínio rítmico, sorriem e demonstram desfrutar muito daquele momento.

2.6.2 O Espetáculo Mundo⁸¹

Ao chegar no CIC, no dia 6 de dezembro às 14h, o que se observa são muitos jovens no palco escutando o que a professora Milena diz. Ela passa as instruções para o início do ensaio geral e ao mesmo tempo vai falando com o iluminador e com a equipe técnica responsável pelo som. Os jovens estão atentos, todos sentados sobre o palco e a professora sentada junto deles. Ela fala sobre a importância do espetáculo e diz: “hoje é dia de dançar muito e desfrutar de tudo isso aqui, façam o melhor de vocês e o público vai curtir”. Passadas as últimas orientações os jovens seguem para os camarins atentos aos horários de passagem de palco.

Adentrando os espaços dos camarins, todos estão concentrados nas rotinas de um espetáculo – arrumar figurino, deixar maquiagem e adereços à mão, ver a ordem da coreografia – e não demonstram qualquer embaraço no fato de que os espaços de trocas de roupa sejam sexualmente mesclados.

Há componentes no espetáculo que fazem parte do PDEAC, do NIGRA, das aulas de Dança do EMI e dos outros espaços em que a professora Milena dá aula. A organização entre eles não demonstrou ser conflituosa, ao contrário, pareceu bastante cooperativa de modo a deixarem todos os detalhes prontos para o ensaio e para o espetáculo. Grupos que saíam da passagem de palco já avisavam aos componentes dos grupos seguintes como seriam as subseqüências.

Muitos ficam nas coxias olhando a passagem dos outros grupos e o que se observa são os espectadores comemorando a coreografia bem executada e inclusive, da saída dos que se apresentavam, uns dando dicas aos outros como podiam melhorar determinado passo. Quando da

⁷⁹ Bateria automeada pelos componentes da Escola de Samba como “A Furiosa” e campeã do Carnaval de 2014.

⁸⁰ O Morro do Mocotó é uma comunidade que fica localizada na área central de Florianópolis e está logo a frente de uma das entradas do IEE.

⁸¹ A pesquisadora participa do espetáculo como bailarina convidada juntamente com seu grupo de dança composto por outras cinco bailarinas.

execução de um tipo de dança chamada Stiletto⁸² foi massiva a presença nos bastidores dos jovens (meninos e meninas) que não estavam dançando. No Stiletto é necessário o uso de saltos altos para todos os que dançam, sem exceção. Os movimentos exigem muito trabalho de quadril e pode sofrer o equivocado prejulgamento de ser um tipo de dança especificamente para o público feminino. Contudo, no palco há ambos os sexos e a execução da coreografia é feita com domínio por todos. O que foi amplamente aplaudido das coxias, com muitos discursos elogiando as performances. Escuta-se um dos rapazes que estava assistindo dizer ao colega: “Velho! Meu! Aquele cara dança pra c....., mano!”, referindo ao bailarino Rômulo.

As rotinas de passagem de palco continuam até as 17 horas e 30 minutos, a pesquisadora segue para o camarim para poder cuidar dos figurinos e dos detalhes que condizem à apresentação do seu grupo. Dentro do camarim começa a fazer exercícios rítmicos com as castanholas para poder aquecer junto de suas alunas, os jovens ficam curiosos e pedem para entrar no camarim, em pouco tempo o espaço estava lotado com meninas e meninos brincando com o ritmo do aquecimento, fazendo composições em Beat Box, duas alunas começaram a cantar e todos brincavam e se divertiam pedindo para que acompanhássemos “percussivamente” suas músicas.

Começam as rotinas de trocas de roupa, aquecimento e alongamento. Meninos ajudam a fechar os zíperes dos figurinos das meninas e o contrário também acontece. Há pedidos de ajuda para finalizar maquiagem ao que os colegas atendem. Passando pelos camarins os jovens repassam um pouco de suas coreografias frente aos espelhos. Há do lado de fora alguns meninos do EMI alongando, sendo auxiliados por outros que vão dançar. Necessário dizer que os condutores do alongamento nos jovens do EMI são bailarinos gays⁸³, que sem constrangimento tocavam os meninos de modo a ajudá-los a alongar pernas, braços, coluna. Os alunos tampouco demonstravam qualquer atitude de resistência, visto inclusive que não foram obrigados a alongar-se daquela maneira.

É importante trazer estas observações para o trabalho porque elas apontam a potência da experiência artística no que concerne o

⁸² Dança tipicamente feita pela cantora norte americana Beyoncé.

⁸³ A fala da pesquisadora procede de experiências com esses bailarinos fora da rotina escolar, como por exemplo, no ensaio da Comissão de Frente da escola de Samba Protegidos da Princesa. Ocasões em que as orientações sexuais foram manifestadas na fala dos próprios sujeitos.

respeito, a convivência com a diversidade de gênero, racial, formato dos corpos entre outros, bem como outras relações de apropriação ao próprio corpo. É potência porque demonstra que a alteridade é possível a partir da convivência dos diferentes. Os jovens, independente do tamanho dos seus corpos, de suas orientações sexuais, de seus lugares de origem estavam focados em um só objetivo: no sucesso do espetáculo. E trabalharam coletivamente para isso. É potência porque propicia à escola e à comunidade escolar a experiência estética da apreciação do fazer artístico e mune esses sujeitos de um capital cultural que talvez somente seja possível nessas ocasiões. Não havia competição de melhor coreografia, os jovens queriam que escola, familiares e amigos presentes os apreciassem na dança. Um dos meninos exclamou no corredor: “é a primeira vez que meu pai vem a um show de dança”. Antes do início do espetáculo foi possível observar duas meninas bastante nervosas, ao que a filha da professora Milena (também participando de uma das coreografias) foi para elas e disse: “Calma! Vai dar certo! Vocês já viram como o teatro tá cheio? Tá todo mundo lá fora esperando vocês... Olha que gatas que vocês estão!”, outras duas meninas (bailarinas do PDEAC) se juntaram à conversa e uma delas falou: “Gente vocês ensaiaram tanto... Sossega agora!” e as duas bailarinas começaram a fazer exercícios de respiração pedindo que as outras repetissem, massagearam os ombros destas últimas, fazendo também exercícios de relaxamento nos braços.

As professoras Milena e Judith estavam extremamente envolvidas no processo e cuidavam de todos os detalhes com os alunos, estimulando-os e parabenizando-os todo o tempo, bem como pedindo deles atenção e silêncio nos bastidores. Os alunos saíam de suas apresentações e se dirigiam aos camarins para comemorar, depois saíam e iam para o fundo das coxias acompanhar o espetáculo todo. O espetáculo foi aplaudido do começo ao fim e comemorado por seus componentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises feitas nessa pesquisa apontam que as práticas corporais na instituição estudada ainda estão formatadas nos modelos que os documentos legais e os autores citados criticam. A competitividade, a esportivização e as danças formatadas coreograficamente fizeram parte das metodologias da totalidade das aulas observadas.

No que concerne a Educação Física, há direcionamento para que o esporte não seja o único eixo temático de aula, para que a disciplina oportunize outras vivências corporais que tragam para dentro da escola a realidade cultural que está presente na vida dos alunos em suas relações fora do contexto escolar. Ao corpo, por sua vez, coube a repetição dos exercícios e os jogos de quadra como método, o que também não quer dizer que os alunos não se divertissem e brincassem durante os jogos de vôlei e futsal, porém a adesão aos esportes não é feita por todos os alunos das turmas. Também está presente a ideia de que a disciplina forma atletas e que pessoas que fazem esporte devem estar sujeitas à lesão.

Não houve, quando das observações, qualquer intervenção ou explicação acerca do aprendizado corporal, tampouco espaço para alunos trazerem outras formas de trabalho com o corpo. O fato de se ter em uma das turmas um aluno portador de deficiência⁸⁴ e não se ter uma proposta que os inclua na aula descortina um fazer pedagógico que não inclui de forma integral. A Semana de Jogos tinha uma participação grande dos alunos, mas estava sob a lógica competitiva, o que, conforme já foi discutido anteriormente, exclui os não atletas do processo.

Contudo, os professores de Educação Física são sujeitos a um processo que os antecede e transcende. Conforme os discursos, há muita dificuldade em trabalhar outros temas, outros esportes, outras dinâmicas porque há resistência por parte dos alunos. Há também nuances no PPP da escola que deixam claras as concepções competitivistas do esporte na escola. Ademais, há uma visão no documento da escola e compartilhada pelos professores que a disciplina tem um papel de intervenção sobre o uso de drogas, quando as OCNs iluminam que esse não é o papel da disciplina na escola. Ou seja, novamente temas que devem ser tratados

⁸⁴ O aluno é pessoa com deficiência física, tem encurtamento dos membros esquerdos, o que por sua vez desestrutura o eixo da coluna e faz com que o caminhar e correr sejam irregulares.

de forma multidisciplinar e envolver toda a comunidade escolar são delegados ao docente de Educação Física. Além do que, demonstra que os pressupostos do higienismo, da esportivização, tão combatidos desde a redemocratização, ainda regem esse saber.

De vital importância é a questão da contratação dos professores, pois desestruturaram todo o fazer docente. As alegações que eles não conseguem dar continuidade a um plano de ensino prolongado que seja objetivado para todo o período do Ensino Médio, porque são contratados em regime de ACT e todos os anos são obrigados a prestar novo concurso, evidenciam as condições de trabalho precarizadas desses profissionais, que são irregulares porque vão de encontro ao documento orientador do EMI (BRASIL, 2009) quando diz que a contratação desse professor deve ser exclusiva e integral à instituição, como também confrontam os ideais democráticos de educação humanizada.

Desse modo há que se fazer o exercício reflexivo em que os docentes de Educação Física devem ser protagonistas na tarefa de possibilitar uma aprendizagem corporal significativa, entretanto, como evidenciado, há muito no que concerne a políticas públicas de qualidade, bem como uma gestão institucional escolar, que visem garantir que as conjunturas desse exercício sejam favoráveis a esses profissionais e, conseqüentemente, aos seus alunos.

No que pertence à Dança dentro da escola, observou-se que todas as aulas do EMI tiveram como eixo o espetáculo do fim de ano, e essa é uma forma reducionista de tratar a atividade, porque submete à prática à repetição coreográfica. A Dança tem potencial formativo desde que não esteja presa a padrões de longinearidade, magreza e a corpos embalarinados. Porém, os processos de seleção para os grupos de destaque, conforme as falas estão baseados também nesses padrões, o que aponta para uma intenção meritocrática bastante presente na disciplina. Outrossim, a competitividade também permeia o PPP da escola no que se refere a atividade. E, assim como acontece com a Educação Física, à Dança são atribuídas as responsabilidades em datas cívicas, como o 7 de setembro.

Tal maneira é a questão dos estereótipos na execução coreográfica. Isabel Marques (2003) aponta que a falta de diálogo da disciplina com outras áreas do saber contribui para a estigmatização do que e/ou daqueles sobre o qual se representa através da dança. É tarefa do docente dessa disciplina problematizar padrões culturais a partir do uso das disciplinas de humanas. Se há representação de determinadas comunidades, ela deve ser feita de forma contextual, com embasamento

sócio-histórico e político. Ou seja, a Dança não pode estar desacoplada de um ensino que privilegie a análise das múltiplas manifestações culturais a partir do arcabouço que as outras disciplinas oferecem.

Nas atividades que se pode observar, não houve aulas explicando sobre do que se trata o Tango, menos ainda sobre a história da Dança, que em seus primórdios era executada exclusivamente por pares de homens, tampouco sobre quais eram as comunidades africanas (dentro de um continente inteiro) representadas naquela coreografia. Ou seja, da forma como foram tomadas as aulas deixaram à sorte para que os professores de outras disciplinas consigam trabalhar com as temáticas, caso contrário se reforçam estereótipos.

Outra adversidade bastante presente na disciplina refere-se aos preconceitos que permeiam a dança, como as construções de identidades sexuais. A adesão de meninos é percentualmente pequena. Há falas durante as aulas que reproduzem posicionamentos homofóbicos e não há, por parte das docentes, desconstrução desses discursos. Como aponta Juliana Gomes (2010), no ambiente profissional do balé há uma presença bastante expressiva de homens homossexuais e na dança moderna de mulheres homossexuais, o que faz parte do cotidiano dos bailarinos e essas identidades não são alvo de preconceito ou de resistência pelos que estão envolvidos no processo. Esse *metiê* é também de onde vêm as duas professoras, contudo, essa realidade não pode ser deslocada à escola.

O corpo docente, bem como a gestão escolar, deve problematizar a questão da homofobia de forma ampla, e cabe também à Dança não permitir que tais atitudes se reproduzam em seu cotidiano. Roupas, tipos de movimento corporal e lugares dos sexos na sociedade são construtos sociais, podem e devem ser desconstruídos. Além disso, a Dança se mostra um lugar bastante privilegiado para essas discussões uma vez que trabalha com figurinos, com tipos distintos de manifestações culturais, com o uso de maquiagem, com infinidade de movimentos que não devem estar padronizados a partir dos conceitos binários de feminino e masculino⁸⁵.

⁸⁵ Prova de que os padrões podem ser rompidos na dança é a bailarina de Flamenco Carmem Amaya que na década de 1930, na Espanha, dançou de calça, camisa e colete – vestimenta tipicamente masculina no meio Flamenco daquele momento – e executou movimentos que eram destinados somente aos homens como o sapateado; e o bailarino Joaquín Cortez, que na década de 1990 ousou em dançar com saia. Ainda o bailarino contemporâneo Manuel Liñan que dança de bata de cola e mantón (adereços até hoje tipicamente femininos)

Todas as questões levantadas na prática da Dança são apontadas com críticas tanto nos documentos como PCNs e OCNS, quanto com os autores que discutem dança, corpo e escola. Elas também suscitam, conforme os apontamentos já discutidos no primeiro capítulo, a importância de uma formação na área. Para que, dessa maneira, os docentes sejam especializados em seus saberes específicos, licenciados em uma formação acadêmica que amplie os entendimentos sobre o dançar e sobre o corpo na dança, bem como aprofunde a formação teórica desses profissionais habilitando-os a instrumentalizar esse conhecimento de forma didático-pedagógica e politicamente consciente escola. Pois, se são formados em outras áreas e atuam como professores de dança dentro da escola, isso implica pressupor uma formação não acadêmica na área, o que por sua vez possibilita inferir que foram treinados durante suas respectivas trajetórias por linhas específicas de dança, que no caso das duas professoras da instituição pertencem ao Balé.

As condições de trabalho das professoras de dança são similares às condições dos professores de Educação Física. São contratadas em regime temporário, são formadas em outras áreas e quando prestam o concurso o fazem para outros setores e, posteriormente, são alocadas para as aulas de dança. Uma das professoras tem que dar aula em outros lugares para poder completar seu salário mensal. Estão sujeitas a turmas super lotadas em um ambiente barulhento. Os departamentos de coordenação demonstram desconhecimento sobre os trabalhos feitos por essas docentes e da organização escolar em geral, que mesmo tendo condições não privilegia formas seguras e confortáveis para a apreciação do fazer artístico dentro da escola, o que pode ser demonstrado pela descrição acerca do show de talentos.

Foi demonstrado também, por esta pesquisa, que a lógica do espetáculo não deve ser o fio condutor nas aulas de Dança que se destinam à escola; contudo, mesmo sujeita a críticas, a vivência desses alunos tem potencial de promover colaboração coletiva, convivência com pessoas de orientações sexuais diferentes de forma não só pacífica, mas em relação de interdependência, o que contribui não apenas para o exercício da tolerância, mas para a aprendizagem da alteridade. Tem potencial de promover também a desinibição com os próprios corpos, a experiência estética tanto para quem pertencia ao palco como para quem participava da platéia.

Diante do exposto, é válido trazer a reflexão de Le Breton (2013) quando aponta que nunca antes o ser humano deixou de usar seu

corpo como fonte direta de relação com o mundo do que no “extremo contemporâneo” (LE BRETON, 2013, p. 10). O corpo, nas palavras do autor, está em desuso e é substituído – em uma relação de ciborguização (hibridismo com a máquina), de comodismo e de higienismo – pelo automóvel, por escadas rolantes, elevadores, smartphones, notebooks, pelo mundo cibernético etc. As atividades físicas ficam restritas ao sacrifício imposto das academias de ginástica e pautadas pela lógica idealizada de corpo belo e saudável (uma ideia de corpo invadida pelo discurso médico e midiático em que o exercício é forma de adiar o envelhecimento e retardar o “caminho inevitável para a morte”). O corpo tornou-se “vestígio” (Idem, p. 20) da existência ou “sintoma” (Ibidem, p. 21) dela, o que, por sua vez, aliena o ser humano à sua condição carnal.

Essa restrição das atividades físicas e sensoriais não deixa de ter incidências na existência do indivíduo. Desmantela sua visão do mundo, limita seu campo de iniciativas sobre o real, diminui o sentimento de constância do eu, debilita seu conhecimento direto das coisas e é um móvel permanente de mal-estar (LE BRETON, 2013, p. 21).

Dessa forma, e conforme demonstrado até aqui, o pensamento dualista permeia as concepções sobre o corpo e essa herança epistemológica invade as esferas das relações sociais e legitima uma série de intervenções nessa máquina de carne em prol de seu aperfeiçoamento, inclusive dentro da escola. Essa tendência pode ser combatida dentro da escola principalmente nas atividades que são destinadas às práticas corporais. Rudolph van Laban (1978) defendia que o pensamento científico moderno precisa aliar-se novamente ao conhecimento advindo do corporal “a fim de que as linhas comuns das duas modalidades de raciocínio consigam finalmente reintegrar-se em uma nova forma” (LABAN, 1978, p. 43).

Subestimar a importância do corpo no processo educativo é reproduzir um sistema de ensino que tolhe o educando de experimentar as possibilidades de seu potencial criativo, é desrespeitá-lo e silenciá-lo. O educando deve ter espaço para se desenvolver no processo educativo como sujeito político, consciente e empoderado acerca de sua própria corporalidade e protagonista nas relações sociais que o cercam. A escola e seus atores podem almejar um ambiente de resistência às práticas

hegemônicas, alienantes e em relação aos discursos reprodutores de violência simbólica e legitimadores de violências físicas. Nesse sentido, ampliar o horizonte sobre o entendimento do corpo na escola pode representar uma quebra de paradigmas com capacidade de se opor à lógica liberal, segundo a qual o ensino formal tem que capacitar para o mercado de trabalho, que o saber deve estar dividido em disciplinas, que há disciplinas que são mais importantes que as outras, que as carteiras escolares – lugar de violência corporal – são a melhor maneira de pensar uma aula, que alunos que apresentam dificuldade na adequação a esse sistema disciplinar devem ser encaminhados para o uso da Ritalina... Enfim, se o trabalho com a corporalidade – obviamente não sendo abordado de forma ingênua a ponto de delegar um papel salvacionista na educação – dentro da escola abranger as dimensões já discutidas nesse trabalho, ele pode contribuir de forma significativa na construção de um modelo educacional que democraticamente inclua a diversidade (de raças, gênero, cultural, formas de aprendizagem).

REFERÊNCIAS

BARBOSA-CARDONA, Paula Tatiana; MURCIA-PENA, Napoleón. **Danza: escenario de construcción y proyección humana.** educ.educ.,Chia, v. 15, n. 2,Aug.2012. Disponível em : <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942012000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 de outubro de 2013.

BOLTANSKI, Luc. **As classes sociais e o corpo.** 3 ed. São Paulo: Paz e Terra 2004.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: “As desigualdades frente à escola e à cultura”. **Escritos de educação**, Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEB, 2006

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Programa: Ensino Médio Inovador Documento Orientador.** Brasília: Setembro 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf2009>. Acesso em 04 de julho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: maio de 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192>. Acesso em 4 de agosto de 2016.

FREIRE, Ida Mara & ROLFE, L. Dançando também se aprende: O ensino da dança no Brasil e na Inglaterra. In: **O ensino de teatro.** Experiências interculturais. Santa Catarina: UFSC 1999.

FREIRE, Ida Mara. Dança-Educação: O Corpo e o Movimento no Espaço do Conhecimento. **Cad. CEDES**, v.21, n.53, Campinas, abr. 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GARAUDY, Roger. **Dançar a Vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 1992. Disponível em: <<http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Junior,%20Paulo%20Ghirdelli/educacao%20fisica%20progressista.pdf>>. Acesso em 06 de julho de 2016.

GOMES, Juliana Neves Simões. **Entre o ar e o chão: Metier de bailarino na cidade de São Paulo**. 2010. Tese (doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-22082011-104438/>>. Acesso em 19 de setembro de 2013.

LE BRETON, David. **A Sociologia do corpo**. 6ª. Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**: Antropologia e Sociedade. 6ª Ed. Campinas, SP; Papirus, 2013.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo, SP; Summus, 1978.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MACHADO, Edna Mariana. **Política Educacional e Formação Integral do aluno: princípios e ações para a efetivação desse processo**. In: **XXIII Simpósio da Associação Nacional de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2007.. Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/124.pdf>. Acesso em 03 de agosto de 2016.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico. MILESKI, Keros Gustavo. Concepções de “corpo” na educação física: apontamentos históricos. In: **IX ANPED SUL- Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3129/64>>. Acesso em 25 de setembro de 2014.

MENDES, Flaviane da Silva. COSTA, Paula H. L.. Educação Física escolar: desenvolvendo conhecimento sobre o corpo. In: **I Seminário de Estudos em Educação Física Escolar**. 2006, São Carlos. CEEFE/UFSCAR. Disponível em: <<http://www.eefe.ufscar.br/pdf/flaviane.pdf>>. Acesso em 15 de outubro de 2014.

PPP IEE. **Projeto Político Pedagógico do Instituto Estadual de Educação de Santa Catarina**. Santa Catarina, 2013. Disponível em: <<http://www.iee.sed.sc.gov.br/>>. Acesso em 01 outubro de 2014.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. In: **Globalização e Interdisciplinaridade**. O Currículo Integrado. Capítulo III. ARTMED. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre, 1998.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança da educação: discutindo questões básicas e polêmicas. In: **Pensar a Prática**, v. 6, Jul./Jun. 2002-2003. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/55>>. Acesso em 03 de agosto de 2014.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 53, abr. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 de setembro de 2013.