

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

**A DANÇA COMO ESPAÇO-TEMPO DE INTERSUBJETIVIDADES:
POSSIBILIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO**

FLORIANÓPOLIS

2009

NEUSA DENDENA KLEINUBING

**A DANÇA COMO ESPAÇO-TEMPO DE INTERSUBJETIVIDADES:
POSSIBILIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO**

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

Orientadora: Dra. Maria do Carmo Saraiva

FLORIANÓPOLIS

2009

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

- K64d Kleinubing, Neusa Dendena
A dança como espaço-tempo de intersubjetividades
[dissertação] : possibilidade da educação física no
ensino médio / Neusa Dendena Kleinubing ; orientadora,
Maria do Carmo Saraiva. - Florianópolis, SC, 2009.
136 f.
- Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação
em Educação Física.
- Inclui bibliografia
1. Educação física. 2. Dança. 3. Juventude.
4. Intersubjetividade. I. Saraiva, Maria do Carmo.
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Educação Física. III. Título.

CDU 796

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

**A DISSERTAÇÃO: A DANÇA COMO ESPAÇO-TEMPO DE
INTERSUBJETIVIDADES: POSSIBILIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO
MÉDIO**

Elaborada por **Neusa Dendena Kleinubing**

e aprovada em __/__/__ por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo curso de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Área Teoria e Prática Pedagógica

Prof. Dr. Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo
Coordenador do Mestrado em Educação Física

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Maria do Carmo Saraiva (orientadora) UFSC

Prof^a. Dra. Rosicler Terezinha Goedert – UFPR

Prof. Dr. Elenor Kunz – UFSC

Prof. Dr. Giovani de Lorenzi Pires - UFSC

Agradecimentos...

...Aos meus colegas da *Unochapecó*, pelo apoio durante todo esse período.

...A todos os colegas de mestrado, em especial à amiga *Marizete*, pelas inúmeras conversas.

...À *CAPES* e *FAPESC*, pelo apoio recebido.

...Aos meus pais, *Domingos* e *Santina* por acreditarem em mim.

...A *Darci* e *Noeli*, que me acolheram como filha.

...À *Sandra* e família, pela acolhida durante todo esse período, amenizando a saudade de casa.

...Aos professores *Elenor Kunz*, *Giovani de Lorenzi Pires* e *Rosicler Terezinha Goedert*, pelas valiosas contribuições para esse trabalho.

...À minha orientadora, *Maria do Carmo* que, mesmo antes de conhecê-la, já alimentava minhas ideias a respeito da dança. Pela simplicidade e humildade com que divide todo seu conhecimento, meus sinceros agradecimentos.

...Ao meu esposo *Marcos*, pelo apoio e incentivo incondicional. Sem você nada disso seria possível.

...E, sobretudo a *Deus*, que no meio desse percurso colocou dois anjos na minha vida: *João Manoel* e *Rafael Vinícius*. Vocês me fizeram querer, ainda mais, um mundo melhor. Amo vocês!

*“Olha, descobre este segredo:
Uma coisa são duas - ela mesma e sua imagem.
Repara mais ainda. Uma coisa são inúmeras coisas.
Sua imagem contém infinidade de imagens em estado de sonho, germinando
no espaço e na luz.
E as criaturas são também assim,
múltiplas de si mesmas.
A variedade de imagens revela o
mundo que nasce a cada
instante em que o contemplas:
formas, ritmos, ângulos, expressões, impressões,
fragmentos, síntese”.*

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

A presente investigação teve por objetivo compreender como a dança pode se configurar em espaço-tempo de compartilhamento de experiências nas aulas de educação física no ensino médio. As ideias de dança discutidas nesse trabalho percorrem os entendimentos apresentados por Saraiva-Kunz (2003), Saraiva et al (2005 a, b; e.o.) nos quais a dança, como prática estética, possibilita a materialização da sensibilidade humana, ampliando a capacidade expressiva e, no contexto educativo enquanto elemento da cultura de movimento, contribui para a instauração de uma atitude crítica. Com relação aos jovens e às culturas juvenis, busca-se perceber a juventude como categoria socialmente constituída, que atende a fenômenos existentes e possui uma dimensão simbólica, mas também precisa ser analisada a partir dos aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos, nos quais toda a produção social se desenvolve. Nessa direção, orientam nossas discussões Abramo (2005), Dayrell (2005; 2007), Ortega (2006) entre outros. Já nas discussões sobre subjetividade, trazemos como ideia principal aquela apresentada por Merleau-Ponty (1999), revelando-nos que a subjetividade “que somos” é resultado de uma complexa relação com o mundo e com os outros que estabelecemos a partir do nosso corpo. Essa pesquisa qualitativa encontrou na orientação fenomenológica/hermenêutica, o suporte teórico-metodológico necessário para explorarmos a complexa realidade vivida, construída e reconstruída constantemente pelas significações e sentidos instituídos pelos sujeitos. Os colaboradores dessa investigação foram jovens pertencentes a uma escola da rede pública estadual, na qual a dança é tida como componente da educação física curricular, e são de uma série do primeiro ano do ensino médio. Os instrumentos utilizados para a coleta das informações foram a observação participante, diário de campo e grupo focal. Interpretando as informações reveladas pelo campo, a atividade da dança se evidenciou como possibilidade de compartilhamento de experiências e, as tensões geradas pela sua vivência/experiência podem constituir, de fato, outro espaço-tempo na escola, significativo e significado pelas experiências sociais, contribuindo para a (trans)formação da subjetividade. Diante as discussões realizadas e, cientes de que seria possível outros olhares para esse fenômeno, revela-se que no trabalho com a dança na escola, instaura-se um espaço-tempo que se abre para configurações de novos sujeitos que podem, ao menos por alguns instantes, desfrutar de uma experiência estética capaz de potencializar a sensibilidade humana, qualidade tão requisitada nos tempos atuais.

Palavras chave: Dança; Educação Física; Juventude; Intersubjetividade.

ABSTRACT

This present investigation has had for objective to understand how the dance can be configured in space-time of experiences sharing in Physic Education classes in high school. The dance ideas discussed in this work are based in the understandings presented by Saraiva-Kunz (2003), Saraiva et al (2005 a, b; e.o.) for him the dance, as aesthetic practice, allouds the materialization of human sensitivity, enlarging the expressive capacity and, in the educative context whereas element of the culture of movement, contributes for the instauration of a critical attitude. In relation to the youngs and their cultures, It tries to notice the youth as socially constituted category. Which attends to existent phenomenon and it has a symbolic dimension, but also needs to be analyzed from real facts, materials, historical and politics, in which all the social production develops itself. Following this direction, It guides our discussion: Abramo(2005), Dayrell (2005; 2007), Ortega (2006) among others. Yet in the discussions about subjetividade, we have as main idea the one presented by Merleau-Ponty (1999), revealing to us that the subjectivity “that we are” is the result of a complex relationship with the world and with the others that we establish starting from our body. This qualitative research found in the fenomenological/Hermeneutic orientation, the theoretical methodological support needed for us to explore the complex reality lived, built, and constantly rebuilt by the significations and senses instituted by the subjects. The colaboradors of this investigation were young people from a public state school, where the dance is taken as component of the curricular Physic Education, and they are from a high school first grade. The instruments used for the collection of the informations were the observation, field diary and focal group. Interpreting the informations revealed by the field, the dance activity attested as a possibility of sharing of experiences and, the tensions genereted by its existence/experience can constitute, in fact, other space-time in the school, significant and meaning by social experiences, contributing for the (trans)formation of the subjectivity. Before all the discussions accomplished and, aware that would be possible other glances for that phenomenon, it reveals that in the work with the dance at school, a space-time is stabilished and opens itself for configurations of new subjects that can, at least for some instants, to make use of a aesthetic experience capable to potentiate the human sensibility, quality so requested in the current times.

Key words: Dance, Physic Education, Youth, Intersubjectivity.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS _____	10
CAPÍTULO I – DO CAMINHO METODOLÓGICO _____	15
1.1 O fenômeno e o caminho da pesquisa _____	15
1.2 Compreendendo o compartilhamento da subjetividade: um olhar fenomenológico _____	16
1.3 Do <i>locus</i> , dos procedimentos e instrumentos da pesquisa _____	17
1.3.1 Observação livre e Diário de Campo _____	18
1.3.2 Grupo Focal _____	20
1.4 A subjetividade na dança: descrevendo e compreendendo o fenômeno _____	23
CAPÍTULO II - EXPERIÊNCIA COMO ORIGEM DA INICIATIVA E INTERESSE _____	27
2.1 - Do movimento à dança: caminhos para um gostar e um querer fazer _	28
2.2 - O movimento humano: a essência das práticas corporais _____	32
2.3 - Dança-movimento na escola: tempo-espaço de experiências significativas _____	36
CAPITULO III - ESTEREÓTIPOS DE MOVIMENTO E GÊNERO NA DANÇA _____	42
3.1 De meninos e meninas: a construção histórica do gênero _____	42
3.2 O movimento de meninos e meninas: modos de ser e estar na dança	46
3.3 Vergonha e Interesse: entre as tensões do dançar _____	52

CAPÍTULO IV - DANÇA COMO “OUTRA” POSSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA	58
4.1 - A educação física no ensino médio: a dança como conteúdo possível	58
4.2 - A dança na educação física: da mediação pedagógica e da produção de saberes	65
4.3 A dança na escola: visualizando o caminho da experimentação estética	70
CAPÍTULO V - INTERSUBJETIVIDADE: O COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS EM OUTROS MODOS DE SER E ESTAR PELA DANÇA	79
5.1 Subjetividade: localizando o sujeito	79
5.2 Intersubjetividades: o construir-se na relação corpo e tempo	84
5.3 Os jovens e a dança: compartilhando experiências, transformando Subjetividades	91
5.4 A dança como outro modo de ser e estar: espaço-tempo de (con)viver com outros	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	114
APÊNDICE A – Pauta de observação	115
APÊNDICE B – Roteiro para o grupo focal	116
APÊNDICE C - Quadro descritivo das observações	127
APÊNDICE D – Quadro descritivo grupo focal	125
APÊNDICE E - Termo de consentimento livre e esclarecido	136

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Foi o interesse pela dança, a vontade de conhecer e vivenciar esse fenômeno que orientou minha escolha profissional. Ver na educação física uma possibilidade de trabalhar a dança foi o que impulsionou minha formação nessa área de conhecimento e, desde então, esse tem sido o foco de leituras, reflexões, questionamentos e investigação.

Iniciado o caminho, primeiramente foi importante vivenciar a dança sentindo as transformações ocorridas no corpo pelos movimentos, agora não mais cotidianos e corriqueiros, mas convertidos em movimentos carregados de sentimentos e intenções, que traduziam uma idéia, na forma de linguagem corporal.

Desfrutando das possibilidades de discursos/mensagens corporais que a dança proporciona, percebo que nela e com ela algumas questões a respeito de nós mesmos e do mundo do qual fazemos parte, são possíveis de serem apresentadas/expressadas e, mesmo que dançadas de inúmeras formas, essas, são sempre marcadas pela história corporal e social vividas.

É nesse sentido de pensar a dança, como inúmeras formas e modos de fazê-la, que a compreendo como um espaço-tempo capaz de provocar experiências singulares, que possibilitam ao sujeito que se permite dançar, descobertas sobre si próprio, sobre o outro e sobre tudo aquilo que o cerca. Acredito que essa experiência pode ser capaz, também, de revelar-se como uma outra forma de ser e estar no mundo (SARAIVA-KUNZ, 2003), expressa por movimentos carregados de sentidos e significados atribuídos por aquele que se movimenta e dança.

Visualizo a dança no contexto educacional, como componente da educação física, perspectivada como uma possibilidade para outra formação humana (SILVA e DAMIANI, 2005), ou seja, como resultado de um processo que estimula o sujeito a

partir do seu repertório de movimento a ampliar suas sensibilidades, sempre num diálogo expressivo/comunicativo com o seu mundo.

Partindo do entendimento de que a educação física escolar é o *locus* privilegiado, para as diferentes manifestações das práticas corporais, inquieta a presença quase que hegemônica de algumas poucas práticas – futebol, voleibol, handebol e basquete – legitimadas como sendo “os” conteúdos no contexto da escola, em detrimento de várias outras manifestações possíveis.

Assim, sabemos que a dança, apesar de fazer parte dos conteúdos da educação física escolar, não se apresenta como uma prática corporal cotidiana planejada nas aulas. A maior justificativa para o não desenvolvimento da dança no contexto escolar se assenta na falta de formação ou na não identificação dos/as professores/as com essa prática, ou ainda, na falta de um espaço adequado para a realização das aulas (SARAIVA et al, 2007a, b; BRASILEIRO, 2002, 2003).

Mesmo esses fatores sendo decisivos para que o/a professor/a de educação física trabalhe ou não a dança em suas aulas, é possível perceber sua ‘insistente presença’ na escola: noites culturais, festa de São João, homenagens às mães, aos pais e aos professores. Em todo evento escolar sempre há uma apresentação de dança, mesmo quando os professores não se responsabilizam pela orientação dessa atividade¹.

Por outro lado, apesar de a maioria dos currículos efetivos de educação física escolar não contemplarem a dança como componente dessa disciplina, temos percebido a iniciativa de alguns/mas professores/as para desenvolver a dança nas suas aulas, entendendo a importância dessa prática corporal para a formação humana.

Compartilho da ideia que a dança que deve estar presente nas aulas de educação física é aquela entendida como espaço de desenvolvimento da criatividade e, principalmente, da sensibilidade pautada nas possibilidades de ouvir, ver, e apreciar o que outros corpos têm a comunicar e expressar.

Nessa perspectiva, e entendendo o corpo como a primeira instância da visibilidade humana, e este sendo a “matéria prima” da dança, percebo o contexto do ensino médio como espaço privilegiado para ampliação das reflexões acerca da

¹ Na maioria das vezes as *próprias alunas* se organizam e realizam as coreografias para as apresentações sem o acompanhamento do(a) professor(a).

influência das práticas corporais de forma geral, e da dança de modo especial, na construção das subjetividades de jovens escolares.

Partindo da premissa de que na sociedade atual há um investimento massivo para a construção de subjetividades que atendam à demanda de consumo, e que os jovens são o público alvo desse investimento, inquieta-me saber como a escola e a educação física podem intervir na problematização dessas questões.

Tendo o movimento e o corpo como elementos de trabalho, a disciplina de educação física, pode configurar um espaço-tempo ímpar de discussões a respeito dessa forma de ser e estar, preconizada pela sociedade atual. Sabemos da preocupação e esforço dos/as jovens em atender aos padrões do vestuário, do cabelo, do corpo e dos comportamentos exigidos para se “estar na moda”, e conseqüentemente se sentir pertencente ao universo jovem. Essas diferentes formas de ser e estar configuram as culturas juvenis que precisam ser reconhecidas e discutidas pela escola para que ela possa cumprir seu papel de interlocutora crítica.

Por isso, há uma necessidade urgente da educação física repensar sua prática, de modo a contribuir de forma significativa na formação dos jovens, inculcando um olhar mais crítico sobre o mundo do qual fazem parte. Nisso, (re)significar e (re)construir saberes torna-se primordial para não se correr o risco de simplesmente reproduzir de forma idêntica, na escola, as práticas corporais vivenciadas pelos jovens em outros contextos.

Esses pensamentos motivaram esta pesquisa, orientada pelas seguintes questões norteadoras: **Como a experiência da dança, nas aulas de educação física, pode se configurar em espaço-tempo de compartilhamento de experiências, possibilitando a formação de novas subjetividades? Quais os significados e sentidos atribuídos pelos jovens na experimentação dessa prática?**

Entendo que o esclarecimento dessas questões pode contribuir para a reflexão e efetivação da dança como conteúdo da educação física escolar, bem como ampliar as discussões a respeito das culturas juvenis e suas implicações nesse contexto, já que estas se apresentam incipiente em nossa área.

As ideias de dança discutidas nesse trabalho percorrem os entendimentos apresentados por Saraiva-Kunz (2003), Saraiva et al (2005 a, b; e.o.) nos quais a dança como prática estética possibilita a materialização da sensibilidade humana,

ampliando a capacidade expressiva e, no contexto educativo enquanto elemento da cultura de movimento, promove a instauração de um espírito crítico.

Com relação aos jovens e às culturas juvenis, esse trabalho investe no sentido de perceber a juventude como categoria socialmente constituída, que atende a fenômenos existentes e que possui uma dimensão simbólica, mas que também precisa ser analisada a partir de outras dimensões: aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos, nos quais toda a produção social se desenvolve. Nessa direção, orientam as discussões Abramo (2005), Dayrell (2005; 2007) Ortega (2006) entre outros.

Já nas reflexões sobre subjetividade, trazemos como ideia principal aquela apresentada por Merleau-Ponty (1999), revelando que a subjetividade “que somos” é resultado de uma complexa relação com o mundo e com os outros que estabelecemos a partir do nosso corpo, sendo nos espaços de trocas ou, nos espaços de intersubjetividades, que construímos nosso ponto de vista sobre o mundo.

Assim, as discussões da primeira unidade significativa contemplam a **Experiência como origem da iniciativa e interesse** discorrendo sobre como as referências de dança que vamos construindo ao longo da nossa trajetória são fundamentais na opção de querer/gostar de realizá-la ou não. Nesse processo, o espaço-tempo da educação física na escola torna-se fundamental ao possibilitar aos jovens diferentes e vários “encontros” com essa prática corporal. Visualizando a escola como um espaço de re-significação de experiências e saberes, se faz necessário que esta reconheça as influências vindas de outros âmbitos, principalmente da mídia, problematizando-as. Essas problematizações podem oferecer situações nas quais a vivência da dança pelos jovens possa ser re-significadas e, a falta de interesse e de iniciativa inicialmente apresentadas podem ser revertidas, por meio da ampliação dessa prática, que considero fundamental para um querer ou gostar de dançar.

Na segunda unidade abordo as questões relacionadas aos **estereótipos de movimento e gênero na dança**. Nesse ponto discorro sobre como as formas de ser e estar no mundo de homens e mulheres se constituíram no decorrer da história, e como a polarização das ações e comportamentos deu origem a padrões de movimentos que devem ser representados por homens e mulheres, devendo corresponder às respectivas atribuições corporais. Nisso a escolha e a

disponibilidade para a realização dos movimentos em/na dança refletem essas atribuições historicamente designadas referendando o imaginário social de quem dança e de como se dança.

Na terceira unidade significativa, discuto **A dança como outra possibilidade na educação física**. O pano de fundo dessa reflexão está em perceber as contribuições do espaço-tempo da educação física no processo de formação dos jovens. Trago a importância de perceber e reconhecer os elementos das culturas juvenis, no caso a música e a dança, e como essas podem ser redimensionadas nesse componente curricular. Questões relacionadas à necessidade de mediação pedagógica e da produção de saberes referentes à dança são contempladas e entrelaçam-se com a dimensão da educação estética na/pela dança que visa à ampliação da sensibilidade, privilegiando o desenvolvimento da criatividade.

Por fim, trago a discussão da **Intersubjetividade: o compartilhamento de experiências em outros modos de ser e estar pela dança**. O entendimento que permeia esse tópico consiste em perceber que nossa subjetividade está presente em tudo que somos, pensamos e fazemos, enfim, que nossa subjetividade é o modo como nos revelamos. A subjetividade está diretamente ligada àquilo que experienciamos e está intimamente ligada a temporalidade, pois nos construímos naquilo e no tempo em que vivemos. Nas trocas que estabelecemos com os outros surge a intersubjetividade que é constituída a partir das experiências de compartilhamento da realidade, de buscas, de união. Na reflexão sobre o papel da dança no processo de (trans)formação de novos sujeitos, são apontadas possibilidades pela forma de estar-junto na dança, que se configura como uma rica experiência da alteridade.

CAPÍTULO I – DO CAMINHO METODOLÓGICO

1.1 O fenômeno e o caminho da pesquisa

A educação física escolar se configura como um conjunto de saberes/fazerem que expressam a cultura humana produzida historicamente no âmbito das práticas corporais, compreendendo essas, não somente como resultados de processos biomecânicos e/ou fisiológicos, mas sim, como resultado de uma complexa relação travada a partir do próprio corpo em movimento, que o homem e a mulher estabelecem com o mundo que o/a cercam.

Nessa perspectiva, não faz sentido compreender a educação física escolar somente a partir de um conjunto de regras e movimentos corretamente executados, mas sim, compreendê-la a partir do sujeito que realiza as práticas. Ou seja, é preciso perceber as significações atribuídas pelo sujeito quando na concretização das práticas corporais, compreendendo quais significados e sentidos os sujeitos constroem a partir das diferentes manifestações desenvolvidas na/pela educação física escolar.

Assim, a tentativa de compreender como a experiência da dança pode se configurar em espaço-tempo de compartilhamento de experiências nas aulas de educação física no ensino médio, possibilitando a formação de novas subjetividades, bem como, os significados e sentidos atribuídos pelos alunos na experimentação da dança, levou-me a trilhar o caminho da pesquisa qualitativa. Segundo Minayo (2007, p. 21), a pesquisa qualitativa tem por objeto “o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade”.

Nesses aspectos, a generalização não é o objetivo da pesquisa qualitativa, mas sim, a compreensão do objeto de estudo a partir da perspectiva do cenário e

dos atores sociais. Somente nessas condições é possível apreender mais significativamente o fenômeno, pois é a partir do contexto em que se situa o objeto, que melhor podemos compreender a manifestação relacional das ações, das percepções, dos comportamentos e das interações (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Para Macedo (2004, p. 67) a análise do contexto, do lugar onde o fenômeno se revela “implica a idéia de uma construção, tecida nas relações sociais que se realizam no plano do vivido, o que garante a constituição de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e pela cultura que produz a identidade homem-lugar”.

Nesse âmbito, os significados instituídos/constituídos pelos sujeitos se revelam pela realidade intensiva que é “sempre mais complexa que nossas teorias e não cabe em um só conceito” (MACEDO, 2004, p. 69), criando a necessidade de buscar caminhos, às vezes múltiplos, para abarcar as características qualitativas da vida permeada pela especificidade humana.

1.2 Compreendendo o compartilhamento da experiência: um olhar fenomenológico

Buscando compreender o compartilhamento de experiências dos jovens do ensino médio em relação à dança encontro na orientação fenomenológica/hermenêutica o suporte teórico-metodológico necessário para explorar essa realidade complexa, construída e reconstruída constantemente pelas significações e sentidos instituídos pelos sujeitos no seu mundo vivido. Como afirma Sombra (2006, p. 183), “o método e a descrição fenomenológica podem oferecer subsídios à investigação científica na questão da subjetividade, diante dos ‘vínculos orgânicos entre a percepção e a coisa percebida’ (...) e sua articulação com o sentido”.

Também Triviños (1987) entende que esse modo fenomenológico de “ver o dado” busca sua compreensão pela interpretação da realidade, opondo-se ao modelo científico de produção de conhecimento que é balizado pela explicação. No mesmo sentido, Macedo (2004, p. 74) argumenta que

enquanto a explicação constitui um modo de conhecimento analítico, procedendo por decomposições e reconstruções de conceitos, a compreensão é um modo de conhecimento da ordem intuitiva e sintética. Enquanto a explicação detecta as relações que ligam os fenômenos entre si, a compreensão procede a uma apreensão imediata e íntima da 'essência' de um fato humano, isto é, seu sentido.

Assim, os sentidos e significados de um fenômeno somente podem ser compreendidos pela hermenêutica, ou seja, pela interpretação, e “para tanto é que a fenomenologia propõe a *descrição concreta* de conteúdos presentes na situação *vivida, permeada pela reflexão e por aquele esforço constante para se obter uma compreensão, cada vez mais elaborada do real*” (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 227).

Se, por um lado, buscamos apreender o sentido da situação vivida pelo sujeito, é importante lembrar que ao sermos defrontados com uma realidade complexa e com a estrutura do próprio fenômeno, poderá haver “mais sentido além de tudo aquilo que podemos dizer” (REZENDE, 1990, p. 17). Ou seja, a pesquisa de orientação fenomenológica busca descortinar a atitude natural da vida cotidiana que toma as coisas por adquiridas e “não aceita automaticamente dizer que alguma coisa ‘é’, mas procura compreender o que motiva um ser consciente a dizer que alguma coisa ‘é’” (GIORGI, 2008, p. 391).

Assim, na intencionalidade de “ver” elementos que ajudem a desvendar a “atitude natural” com relação à dança vivenciada pelos jovens, foram adotados procedimentos e instrumentos de coleta de dados que privilegiaram a descrição do fenômeno, sendo esta, segundo Rezende (1990, p. 18), “uma situação especial de presença, fora da qual não há possibilidade de percepção fenomenal”.

1.3 Do *locus*, dos procedimentos e instrumentos da pesquisa

O *locus* da pesquisa foi escolhido intencionalmente, já que se tratava de investigar a dança no contexto da educação física. Como vários estudos indicam, a dança, apesar de fazer parte da cultura de movimento, é negligenciada na grande maioria das escolas, não fazendo parte dos conteúdos trabalhos pelo/a professor/a durante o ano. O que se percebe é que, de forma pontual, a dança se faz presente na escola quando há realização de alguma solenidade, homenagem e/ou datas

comemorativas. Apesar do predomínio dessa situação nas escolas, há iniciativas isoladas de professores/as que tentam incorporar a dança nas suas aulas.

Nesse sentido, o cenário dessa pesquisa foi uma escola da rede pública estadual na qual a dança é entendida e trabalhada como componente do currículo da educação física. Os colaboradores dessa investigação foram jovens² pertencentes a uma série do primeiro ano do ensino médio. A escolha por essa turma se deu pelas condições possíveis de conciliar dia e horário da aula de educação física com o meu dia disponível para a pesquisa. A pesquisa iniciou após todos os procedimentos legais terem sido tomados, desde minha apresentação à direção da escola até a devolução dos termos de consentimentos livre e esclarecido (Apêndice E) assinados pelos pais e/ou responsáveis pelos/as jovens.

Para a coleta das informações optei pela observação participante e pela técnica do grupo focal, por entender que esses instrumentos favorecem a emergência da perspectiva dos sujeitos envolvidos no fenômeno estudado.

1.3.1 Da observação participante e do diário de campo

Dentre as muitas possibilidades de abordagem do fenômeno na pesquisa qualitativa, a observação “é considerada parte essencial do trabalho de campo” (MINAYO, 2007, p. 70). Ressaltando a importância da observação Macedo (2006, p. 91), pontua que através dessa chega-se “o mais perto possível da perspectiva dos sujeitos e de seus referenciais culturais (...) na tentativa de compreender sua visão de mundo ou mesmo os significados que atribuem à realidade, bem como a inteligibilidade de suas ações”.

Trivínos (1987) apresenta alguns itens que devem receber atenção, de acordo com a intencionalidade do pesquisador, para que se possa alcançar resultados mais satisfatórios durante a observação no campo: descrever os comportamentos, ações,

² Ainda que não tenha sido objetivo desse estudo realizar uma caracterização sócio-econômica dos jovens colaboradores, considero importante salientar que essa escola se localiza num bairro que possui duas grandes agroindústrias, que emprega grande parte dos trabalhadores dessa região. Dessa forma, esses jovens são, na maioria, oriundos de famílias consideradas pertencentes à classe média baixa. (Segundo dados do IBGE, as famílias pertencentes a esta classe possuem renda entre R\$ 1 mil e R\$ 2,5 mil).

atitudes etc., tal como eles se oferecem à observação do pesquisador; descrever os sujeitos não de forma abstrata, senão por seus traços concretos; descrever o meio físico; descrever as atividades específicas e os diálogos (p. 155-156). As situações que emergem do contexto devem ser “densamente” descritas, pois os dados da observação juntamente com as impressões obtidas e reflexões realizadas, dão corpo ao diário de campo, elemento imprescindível na análise do fenômeno.

A atitude descritiva apontada por Rezende (1990), é que possibilita a “volta-às-coisas-mesmas”, buscando redescobri-las na sua essência. Ainda, segundo o autor, a busca da essência do fenômeno deve ser perseguida pela descrição, a qual deve ser realizada observando suas características, ou seja, uma descrição deve ser significativa, pertinente, relevante, referente, provocante e suficiente.

Com a intenção de situar o contexto, apresento algumas informações pertinentes aos colaboradores e ao espaço no qual as atividades foram realizadas. A turma colaboradora dessa pesquisa era formada por 28 (vinte e oito) jovens que tinham entre 14 (quatorze) e 17 (dezessete) anos.

Uma característica marcante dessa turma era o desequilíbrio do número de meninos e meninas. Eram 11 (onze) meninas e 17 (dezessete) meninos. Os jovens organizaram-se para dança compondo 2 (dois) grupos mistos, formados por meninos e meninas e 1 (um) grupo formado somente por meninos. Entre os/as jovens, haviam aqueles que já apresentavam uma experiência anterior com a dança advinda das aulas de educação física e/ou de outros projetos vivenciados fora do contexto escolar, bem como aqueles que estavam tendo a oportunidade de dançar pela primeira vez.

Os dados desse estudo foram coletados a partir da observação e descrição de oito aulas, tempo que durou o trabalho com a dança naquele bimestre. É preciso ressaltar que como esse trabalho foi desenvolvido no último bimestre, além das aulas observadas, os grupos se encontravam e ensaiavam em aulas de outras disciplinas, cujos professores já haviam terminado o conteúdo programado e os liberavam para isso³. Todas as aulas observadas aconteceram no refeitório da escola, com exceção do dia da avaliação e da mostra que aconteceram no ginásio. Como a professora concentrava todas as suas aulas no refeitório, todas as cadeiras e mesas ficavam dispostas nas laterais desse espaço, possibilitando a ampliação do

³ Dessa forma não foi possível acompanhar todos os encontros, devido à impossibilidade de estar na escola todos os dias e períodos.

local para os grupos trabalharem. Cada grupo se instalou num determinado local (e permaneceram nestes durante todas as aulas), e tinham disponível um aparelho de som portátil para cada um.

Sabendo da dificuldade que captar todas as informações advindas do campo, optei por filmar as aulas, entendendo que esse recurso possibilitaria um retorno às situações observadas, dando condições de uma leitura mais ampliada do fenômeno. Para isso utilizei uma câmera filmadora caseira que foi empregada de duas maneiras: em algumas aulas de forma móvel, isto é, foram feitas várias e pequenas tomadas dos três grupos, em outros momentos a câmera ficou fixa, objetivando uma tomada mais ampla dos trabalhos dos grupos.

1.3.2 Grupo Focal

Macedo (2006, p. 116) apresenta o grupo focal como “um recurso de coleta de informações organizado a partir de uma discussão coletiva sobre um tema especificado e mediado por um ou mais de um animador-entrevistador”.

Essa técnica de coleta de dados vem sendo amplamente utilizada por pesquisadores nas áreas das ciências humanas e sociais, pois possibilita a discussão de um tema de interesse para um determinado grupo de pessoas, buscando identificar e compreender as diferenças, divergências, contraposições e contradições.

Segundo Gatti (2005, p. 11),

o trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias [...].

Essa autora ressalta a importância de se observar alguns critérios para a constituição do grupo focal. Esse grupo deve ser formado por sujeitos que tenham afinidade com o objeto pesquisado e que sejam representativos do grande grupo.

Um dos pontos positivos desse recurso é o efeito interacional significativo, já que durante a discussão “os membros têm maior possibilidade de diluir defesas, de

expressar conflitos e afinidades [...]” (MACEDO, 2006, p. 117). Também nesse sentido, Gatti (2005) apresenta essa possibilidade de interação em grupo como a maior justificativa para o uso do grupo focal como técnica de pesquisa. Para a autora, as interações

devem merecer um olhar especial – na verdade elas são o foco central – através das seqüências de falas, procurando compreender o impacto das vivências do grupo sobre as trocas entre os participantes, os consensos, os dissensos, as rupturas, as descontinuidades, os silêncio (p. 47).

Ainda argumentando sobre as potencialidades dessa técnica, Gatti (2005, p. 9) pontua que “o grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar”. Também referente à importância da interação, Gonzáles Rey (s/d, p. 4) afirma que “os processos subjetivos complexos só aparecem na medida em que os sujeitos estudados se expressam através de sua implicação pessoal”.

Nessa pesquisa, o grupo focal foi realizado no final das observações buscando, nesse momento, discutir as questões mais significativas e pertinentes aos objetivos, junto aos escolares do ensino médio.

Conforme alguns autores sugerem (GATTI, 2005; GUI, 2003), os participantes do grupo focal devem ser esclarecidos a respeito dos objetivos da pesquisa, e na medida do possível, deve-se criar uma atmosfera na qual os participantes se sintam à vontade para apresentar suas idéias.

O grupo focal dessa pesquisa foi formado por 11 (onze) jovens sendo 7 (sete) meninos e 4 (quatro) meninas. Esses jovens representaram os 3 (três) grupos de trabalhos com a dança que se constituíram durante as aulas de educação física e, foram escolhidos a partir do grau de envolvido que cada um apresentou durante o trabalho com a dança. Isto é, durante as observações busquei identificar como os/as jovens se integravam ao grupo de trabalho e como cada um/uma se envolvia ao realizar a dança. Assim, percebi que alguns apresentavam um envolvimento maior com os membros do grupo e também com relação à dança, enquanto outros apresentavam um grau de interação menor tanto com o grupo quanto com a dança. Desse modo selecionei os/as jovens e os convidei para fazer parte da conversa. Todos os 13 (treze) jovens inicialmente convidados prontamente se dispuseram a

participar, no entanto, no dia da conversa um menino e uma menina, ambos do grupo 1, não compareceram. Dessa forma, o grupo focal foi assim constituído:

- **Any**⁴ (17 anos, representante do grupo 2): uma das pessoas com maior iniciativa neste grupo. Já teve algumas experiências com grupos de dança e gosta de dançar em festas;

- **Felipe** (16 anos, representante do grupo 2): se mostrou desinibido e executava todos os passos. Sua experiência foi a vivenciada na escola, nos três últimos anos;

- **Dyenifer** (16 anos, representante do grupo 2): apresentou liderança no processo coreográfico. Já teve experiências com a dança fora da escola, participando de projetos desenvolvidos pela prefeitura;

- **Weligton** (16 anos, representante do grupo 3): aparentemente estava disposto a dançar, mas conforme a coreografia foi sendo construída se afastou do grupo 1 e juntou-se ao grupo 3. Sua experiência com a dança foi na escola, nos três últimos anos;

- **Geverton** (15 anos, representante do grupo 2): bastante participativo, também já teve experiência com a dança em projetos desenvolvidos pela prefeitura. Dançou no grupo 2, mas para a Mostra aprendeu a coreografia do grupo 1 para poder apresentar.

- **Maria** (16 anos, representante do grupo 1): foi se envolvendo no processo, não tinha experiência com a dança e mostrou-se uma liderança no grupo, sempre motivando os colegas chamando o grupo para a dança;

- **Pedro** (14 anos, representante do grupo 1): inicialmente mostrou-se inibido, mas envolveu-se no decorrer do processo, não tinha experiência anterior com a dança;

- **Andreza** (15 anos, representante do grupo 1): bastante tímida, não deu sugestões durante o processo, mas realizava todos os passos sugeridos pelas colegas. Já teve contato anterior com a dança fora da escola, participando de projetos desenvolvidos pela prefeitura;

- **Antônio** (17 anos, representante do grupo 3): liderou todo o trabalho do grupo da capoeira. Já teve experiência com esse estilo por 3 anos;

⁴ Ao final do grupo focal, solicitei que cada jovem escrevesse num papel sua idade e o nome pelo qual gostaria de ser tratado na pesquisa. Assim, todos os nomes aqui apresentados são fictícios.

- **Joaquim** (15 anos, representante do grupo 3): bastante tímido, mas mesmo com bastante dificuldade mostrou-se interessado em aprender os movimentos da capoeira;

- **Louis** (15 anos, representante do grupo 3): bastante participativo, sugeriu vários movimentos e não teve experiência anterior com a dança.

Ao dar início a essa etapa da coleta das informações, procurei agir da forma aconselhada pelos estudiosos dessa técnica. Primeiramente, novamente esclareci os objetivos da pesquisa e salientei a importância de cada um expressar sua ideia, mesmo que fosse contrária a de outros sujeitos. Busquei deixá-los à vontade frente aos equipamentos utilizados para a gravação da conversa. Expliquei que as gravações em vídeo e áudio seriam vistos e utilizados somente por mim e que serviriam como auxílio, já que não conseguiria registrar todas as informações no papel.

Todos os participantes receberam um cartão com um número para meu controle no sentido de ajudar na identificação e sequência das falas, facilitando na hora da transcrição e, nesse cartão, ao final da conversa, os/as jovens escreveram seus nomes verdadeiros e o nome fictício que gostariam de ser identificados no trabalho, bem como a idade.

Após esses esclarecimentos, questionei se havia alguma dúvida quanto ao processo, e ao sinalizarem que estava tudo certo, dei início ao grupo focal, mostrando algumas imagens registradas durante as observações. Eram pequenos quadros de filmagens nos quais podiam identificar momentos do processo de construção coreográfica de cada grupo. Após assistirem esses pequenos quadros demos início à discussão que foi orientada por um roteiro semi-estruturado (apêndice B).

1.4 A subjetividade na dança: descrevendo e compreendendo o fenômeno

O momento decisivo de uma pesquisa é certamente o recorte do tema ou o problema a ser investigado e, a partir dessa escolha, o caminho vai-se construindo. Às vezes não nos é possível escolher o caminho, pois o tema já o escolhe. Ao eleger a questão da (trans)formação da subjetividade, a partir do compartilhamento

de experiências relacionadas à dança, foi inevitável o trânsito pelo caminho dos entendimentos da fenomenologia em torno da subjetividade, já que essa vem apontar a interrelação entre homem-mundo. Ou melhor, a fenomenologia mostra como vamos nos constituindo sujeitos nas trocas, nas relações que estabelecemos com aquilo que faz parte do nosso entorno, já que

o mundo é inseparável do sujeito, mas de um sujeito que não é senão projeto do mundo, e o sujeito é inseparável do mundo, mas de um mundo que ele mesmo projeta. O sujeito é ser-no-mundo, e o mundo permanece 'subjetivo', já que sua textura e suas articulações são desenhadas pelo movimento de transcendência do sujeito (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 576).

O olhar fenomenológico ajudou a compreender a inerência do corpo ao mundo, alertando para “esse modo” de nos constituirmos corpos-sujeitos que só se dá pelo diálogo constante e contínuo que travamos com os outros corpos e com as coisas mundanas, revelador e constituidor da nossa localidade e historicidade.

Conscientes da complexa dinâmica do nosso tempo, me senti impelida à convocar uma comunidade argumentativa (MARQUES, 2003) que ajudasse a pensar o fenômeno da dança imbricada nessa sociedade atual. Assim, com autores contemporâneos, convocados pela própria temática, estabeleceram-se diálogos e ampliaram-se os horizontes no tratamento do tema (MARQUES, 2003).

Sob essas condições construí o caminho da pesquisa, entendendo que a dança, fenômeno que se mostra com o corpo-sujeito em movimento, agrega, nesse movimento (de dança), sentidos e significados atribuídos ao(s) mundo(s) vivido(s).

Buscando compreender como os/as jovens experienciam a dança no contexto escolar, os sentidos e significados atribuídos por eles, me apoiiei nas descrições das situações de aulas, bem como, nas próprias vozes dos envolvidos.

É preciso ressaltar que toda a minha experiência no campo da dança escolar precisou ficar “em suspenso” durante o período em que estive no campo para ficar mais próxima da “essência” do fenômeno. Essa não foi uma tarefa fácil, mas se revelou um intenso aprendizado, quando me propus a “ver outras verdades”, ou permitir que outros conhecimentos pudessem emergir das situações observadas. Conforme indica Giorgi (2008, p. 399), “a abordagem fenomenológica ‘é orientada para a descoberta’, pois ao se pretender encontrar sentido nos dados a atitude deve ser suficientemente aberta para deixar fluir significações imprevistas”.

É importante salientar que a ida a campo precedida pelo “pré-reflexivo”, advindo das experiências e leituras anteriores, não deve ser negado, já que esse “busca tornar-se reflexivo durante a trajetória da pesquisa” (BICUDO, 1997, p. 19).

Então, com as informações à mão, parti para a busca da compreensão do fenômeno. Seguindo as orientações da perspectiva fenomenológica, num primeiro momento me empenhei em perceber o significado global dos dados (GIORGI, 2008), para num segundo momento buscar as ideias que remeteriam à essência do tema pesquisado.

Para tanto, quadros descritivos foram organizados, tanto das aulas observadas, quanto do grupo focal (apêndices C e D). Nesses, sugeri os significados aparentes que deram origem, após várias (re)leituras e retorno à teoria, às unidades de significados (FINI, 1997). Essas, por sua vez, deram configuração à estrutura do fenômeno. É importante salientar que durante todo o processo dessa organização a interpretação já se fez presente, pois nesse momento os dados do campo “ligam-se” a teoria e vice-versa. Todo esse processo de reflexão e interpretação deu origem às unidades de significados discutidas nesse trabalho.

A interpretação das informações são, segundo Fini (1997), as generalizações feitas a partir das convergências – o “aspecto comum” que aparece nas descrições – bem como as divergências das unidades de significado que se revelam. Assim, para Machado (1997, p. 42) “as convergências passam a caracterizar a estrutura geral do fenômeno. As divergências indicam percepções individuais resultantes de modos pessoais de reagir mediante agentes externos”.

Esses modos pessoais de reagir e entender o mundo, que emergem dos conflitos de interpretações são vistos como necessários e inevitáveis pela perspectiva fenomenológica, pois é nessa condição que se manifesta a dimensão simbólica do sentido da existência, revelando a impossibilidade de se adotar uma atitude dogmática tanto no nível do conhecimento como da liberdade (REZENDE, 1990).

O momento da elaboração das unidades de significados mostrou o quanto a pesquisa pode revelar surpresas. Se a presença no campo teve o olhar focado em algumas questões para não correr o risco de me “perder” em meio às informações, ao ler atentamente as descrições, “descobri” situações que até então não eram foco de minhas preocupações. No processo de interpretação das situações descritas e,

dando vez às vozes dos/as jovens colaboradores/as dessa pesquisa, confirmou-se que o campo pesquisado pode se revelar mais rico do que previamente pensado.

Nisso, as informações coletadas no campo dão condições de interpretar e compreender o fenômeno da dança experimentado por jovens no contexto do ensino médio, a partir das unidades significativas, que formatam essa discussão. Nos próximos capítulos dessa dissertação abordarei as questões relacionadas a essas unidades significativas:

- **Experiência como origem da iniciativa e interesse;**
- **Estereótipos de movimento e gênero na dança;**
- **A dança como outra possibilidade na educação física; e,**
- **Intersubjetividade: o compartilhamento de experiências em outros modos de ser e estar pela dança.**

CAPITULO II – EXPERIÊNCIA COMO ORIGEM DA INICIATIVA E INTERESSE

A partir deste capítulo inicio a busca pela compreensão do fenômeno da dança vivenciada/experimentada⁵ pelos jovens do ensino médio, durante as aulas de educação física, ou seja, busquei articular as impressões referentes à **experiência como origem da iniciativa e interesse** demonstradas pelos jovens durante as atividades de dança com o referencial teórico, ciente de que a interpretação é uma tentativa de desvelar o fenômeno, no sentido em que o desvelamento é possível (REZENDE, 1990).

Assim, a discussão passa pela ideia de que as experiências obtidas ao longo da vida interferem no interesse e no gostar de dançar. São essas experiências que possibilitam a alguns jovens, meninos e meninas, liderarem e/ou conduzirem as atividades de dança, bem como, é neles que a maioria dos outros jovens se “espelham” no momento da realização do movimento. A escola deve oportunizar diferentes vivências no âmbito das atividades expressivas para que, desde cedo, meninos e meninas possam construir referências relacionadas ao corpo e ao movimento na/da dança, que desmitifiquem imagens estereotipadas de como dançar e de quem pode dançar. Acredito que, assim, a escola pode contribuir para que meninos e meninas ampliem seus olhares e percebam a contribuição dessa atividade na formação humana.

⁵ De acordo com Walter Benjamin (apud BARRETO, 2004) essas duas expressões possuem significados diferentes. A vivência se apresenta como eventos, sensações efêmeras, fugazes e desmemoriadas, isto é, algo que é vivido superficialmente. Já a experiência é o que se torna significativo, acrescentando algo à existência. Para o autor, experiência é tudo aquilo que as pessoas sentem, percebem, vivem e se transforma em memória para elas. Utilizaremos as expressões conscientes de que para algumas pessoas a dança pode se caracterizar vivência, enquanto para outras a dança se caracteriza numa experiência única e significativa.

2.1 Do movimento à dança: caminhos para um gostar e um querer fazer

Naquilo que a cada momento chamo de minha razão ou de minhas idéias, se pudéssemos desenvolver todos os seus pressupostos sempre encontraríamos experiências que não foram explicitadas, contribuições maciças do passado e do presente, toda uma 'história sedimentada' que não concerne apenas à gênese de meu pensamento, mas determina seu sentido.

Merleau-Ponty, 1999, p. 529

Essa fala de Merleau-Ponty ilustra, em parte, o que representa as diferentes vivências e experiências que vamos tendo, em todos os âmbitos, ao longo da nossa vida. A discussão central desse filósofo trata de reconhecer no corpo, no movimento, nos processos perceptivos e no conhecimento sensível, a ignição para a configuração do ser humano em corpo-sujeito, isto é, corpo que pensa, age e sente. Isso quer dizer que “a experiência do corpo em movimento ajuda-nos a compreender os sentidos construídos artificialmente, pelos conceitos, pela linguagem, pela cultura de um modo geral” (NÓBREGA, 2000, p.101).

Essas ideias se contrapõem ao pensamento disseminado pela tradição cartesiana, que tem no *cogito* a definição do sujeito. Este, edificado exclusivamente pela capacidade de pensar, traz a noção do sujeito “puro”, aquele que possui a capacidade de se manter afastado das coisas do mundo e, conseqüentemente, é capaz de pensar, refletir sem sofrer influências e/ou influenciar as coisas desse mundo. Merleau-Ponty (1999, p. 9) assevera que

O verdadeiro *Cogito* não define a existência do sujeito pelo pensamento de existir que ele tem, não converte a certeza do mundo em certeza do pensamento do mundo e, enfim, não substitui o próprio mundo pela significação mundo. Ele reconhece, ao contrário, meu próprio pensamento como um fato inalienável, e elimina qualquer espécie de idealismo revelando-me como ‘ser-no-mundo’.

Essas questões são importantes para se pensar as implicações das experiências e vivências que vamos travando na nossa trajetória, as quais interferem na leitura de mundo. Essa leitura compreende o sujeito ser capaz de perceber as conseqüências positivas e negativas de tais situações que, de alguma

forma, redimensionam o modo de ser e estar. À luz desse entendimento, remeto-me às impressões obtidas, no cenário dessa pesquisa, relacionadas à iniciativa e ao interesse dos jovens com a prática da dança.

Ao me aproximar do fenômeno – os jovens e suas relações com a dança – percebi os diferentes níveis de envolvimento tanto dos meninos quanto das meninas no processo de fazer dança. O imaginário da dança, ligado ao universo feminino pôde ser constatado, ao mesmo tempo em que foi possível identificar a dança como parte do universo masculino. Consegui visualizar, em vários momentos, a iniciativa dos meninos na construção dos passos na coreografia, como no momento em que *“todos estão na roda tentando realizar um passo feito por um menino”* (21/10)⁶ bem como no interesse manifestado por Antônio que, ao perceber a dificuldade dos colegas *“insiste, demonstrando e explicando ao mesmo tempo”* (28/10).

Todas as meninas e meninos que tiveram um envolvimento maior com a dança, conforme os exemplos acima, demonstraram ter experiências anteriores com algum tipo de dança-movimento. Antônio, que liderou o processo coreográfico do grupo 3, praticou a capoeira⁷ durante três anos, o que lhe conferiu certa autoridade perante seu grupo, sendo considerado pelos colegas “aquele” que sabia dançar, como bem expressa a fala de Louis *“o Antônio sabia tudo e nós não sabíamos nem como gingar”*. Já Any e Dyenifer lideraram a construção coreográfica do grupo 2. A iniciativa e interesse demonstrados por essas meninas parece algo “natural” já que as duas trazem suas experiências anteriores com a dança para essa situação. Outra liderança exercida em função de sua experiência anterior foi da jovem Vivi, que organizou boa parte das sequências coreográficas, como também decidiu sobre o figurino a ser usado na apresentação realizada pelo grupo 1.

Nos dois grupos que se constituíram de forma mista, o que percebi foi que as meninas tinham a “legitimidade” do saber sobre a dança, cabendo a elas dizer se o passo estava bom ou correto, como demonstra a situação observada, na qual Dyenifer protagoniza: *“ao perguntar se todos sabiam fazer o passo, um menino demonstra e ela diz que não está certo e demonstra para ele”* (27/10). Em outro

⁶ Todas as observações foram realizadas no período de outubro à dezembro de 2008. Assim, todas as descrições e anotações de diário de campo estarão apresentadas somente pelo dia e mês.

⁷ A capoeira pode ser entendida como movimento, jogo, luta, dança. Segundo Falcão, Silva e Acordi (2005b, p. 18) “a capoeira constitui-se numa atividade em que o jogo, a luta e a dança se interpenetram, numa imbricada relação recíproca. Ela é, ao mesmo tempo, luta, dança e jogo, embora seu praticante seja definido como um jogador e não um lutador ou dançarino”.

momento também, *“Any demonstra seu descontentamento com a performance do grupo balançando a cabeça e dizendo que não ficou legal”* (28/10).

Como nessas observações, outras situações se manifestaram durante a pesquisa no sentido de identificar que o domínio do dançar é maior por parte das meninas. Essa constatação é corroborada por outra pesquisa (SARAIVA-KUNZ, 2003), que embora desenvolvida num outro nível de escolaridade, também encontrou elementos que concernem às meninas a “autoridade” no fazer dança.

É possível considerar que as experiências anteriores obtidas no campo da dança, da música, das atividades expressivas de modo geral, contribuem para a aquisição desse saber que possibilita ter iniciativa na construção de uma dança. Pode-se afirmar, com uma pequena margem de erro, que essas experiências são, predominantemente, incentivadas às meninas.

Essa situação reflete os papéis sociais que historicamente se constituiu para homens e mulheres. Histórica e culturalmente, a mulher sempre pôde dançar sem sofrer sanções ou preconceitos, pois a ela foi permitido e aceito que manifestasse seu lado “sensível, subjetivo”, já para o homem coube a função de suprir as necessidades “objetivas” da vida.

Nesse sentido, Saraiva (2005a) argumenta que as atitudes e formas de comportamentos típicos de homens e mulheres estão condicionadas às diretrizes sociais respectivas aos sexos, estereótipos e construção de poder. Para a autora,

está à mercê dessas especificações, assim, o que é preconcebido como feminino, como emocionalidade, intuitividade, suavidade (entre outras características do aspecto expressivo), em estreita articulação com a função de mulher como esposa e mãe. Ao contrário, são esperadas dos homens ‘competência própria’, atividade, lógica, independência, ambição, agressividade, etc” (ibidem, p. 106).

Transferindo essas questões para a área da dança, pode-se refletir que esta, por não ser “útil” ou objetiva e, portanto não fazendo parte das atitudes e dos comportamentos masculinos esperados, não configura no campo das ações sociais preconcebidas para os homens. Talvez seja esse pensamento que impeça muitos meninos de seguirem dançando ou, pelo menos, seguirem apreciando essa forma de expressão. De maneira geral, muitas crianças (incluindo-se aí os meninos) são, quando pequenas, incentivadas a dançarem e a demonstrarem suas capacidades expressivas, seja em casa ou em reuniões de amigos. Também é possível perceber

a emoção de mães e pais ao verem seus filhos (também meninos) dançando nas datas comemorativas nas creches e/ou centros de educação infantil, ou já nos primeiros anos do ensino fundamental⁸.

Como e porque esses mecanismos, que inicialmente impelem meninos e meninas a vivenciarem diferentes atividades expressivas, incluída a dança, passam, num determinado momento, a oprimir essas mesmas atividades que até então eram incentivadas? Sabemos que a resposta a esse questionamento é complexa e envolve toda uma cultura, espaços-tempos que constituem modos de ser homem e mulher construída por esses mesmos homens e mulheres ao longo do tempo.

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo (LOURO, 2008, p. 18).

Outro elemento que dificulta a aceitação dessa atividade pelos meninos é o fato da dança estar diretamente e, talvez, primeiramente associada à referência do balé clássico, como expressou uma das jovens participantes da pesquisa. Ao falar sobre os momentos em que a dança se faz presente na vida, Dyenifer argumenta que *“ela faz parte de tudo, porque a dança assim, também a postura, como no balé, a gente tem que ter a postura certa, pra mim quase tudo”*.

Esse ainda é o imaginário social quando se fala ou se pensa a dança na forma espetacular ou performática. Assim, a expressão da bailarina e o vestuário e os gestos do bailarino configuram como modelos e padrões que devem ser seguidos por quem dança. Entretanto, o balé não é o único estilo de dança existente e, portanto, temos outras referências construídas. Se precisamos nos valer de imagens ou referências para construir um trabalho de dança na escola temos, há quase duas décadas, a dança de rua⁹, por exemplo, que apresenta outra estética de movimento que valoriza a força e a agilidade o que possibilitaria, num primeiro momento, uma aproximação menos “ameaçadora à masculinidade” dos meninos (BOND, 1998).

⁸ Apesar dessas considerações, estudos como o de Lima (2009) apontam que já na infância, alguns meninos resistem em dançar, argumentando que a dança é coisa de menina.

⁹ A dança de rua surgiu nas grandes metrópoles norte americanas, por volta dos anos 30 do século passado. Esse tipo de dança também é conhecido por Hip Hop e apresenta inúmeras variações de estilos.

Penso que essas ideias estereotipadas e preconcebidas com relação à dança e ao dançarino/a, são passíveis de serem desconstruídas a partir de um trabalho em que o movimento humano, matéria prima da dança, se torne foco.

2.2 O movimento humano: a essência das práticas corporais

Merleau-Ponty (1999) reflete sobre a necessidade de se compreender o sujeito a partir das relações que estabelece com seu entorno, relações essas que se manifestam no diálogo do “corpo-que-se-é” e, em constante movimento com objetos, espaços, dos quais o sujeito não se dissocia. Para o filósofo

o movimento não é o pensamento de um movimento, e o espaço corporal não é um espaço pensado ou representado. ‘Cada movimento determinado ocorre em um meio, sobre um fundo que é determinado pelo próprio movimento (...), executamos nossos movimentos em um espaço que não é ‘vazio’ e sem relação com eles, mas que, ao contrário, está em uma relação muito determinada com eles: movimento e fundo são, na verdade, apenas momentos artificialmente separados de um todo único’ (1999, p. 192).

Nesse modo de pensar o sujeito que se apresenta e se comunica com o mundo pelo seu corpo – e aqui o corpo é entendido como totalidade humana que abarca aspectos tantos biológicos quanto sociais e culturais –, o movimento adquire uma importância fundamental, já que se vislumbra “a figura” do sujeito na ação corporal. Assim, segundo Trebels (2006, p. 34), “a capacidade humana de se movimentar ganha, então, uma dimensão existencial como forma singular e original de relação com o mundo: esta relação ‘existir-para-o-mundo’, a que todos nós pertencemos”.

Se vislumbrado a questão do movimento a partir da perspectiva do sujeito que o realiza como de profunda relevância, no contexto da educação física escolar, essa situação se potencializa. No modelo de educação física que vigorou por muito tempo nesse contexto, o objetivo principal era desenvolver, aprender o gesto motor, a ação corporal com intuito de se alcançar o nível técnico exigido para a prática ou das ginásticas, ou dos esportes.

Como sabemos, o modelo esportivo herdou entendimentos sobre o corpo fundamentados na premissa do corpo-máquina, desenvolvida por Descartes. Essa concepção está expressa na explicação de que o funcionamento do corpo está sujeito às leis do universo, aos princípios da Mecânica. O aspecto mecanicista do movimento apropriado pela educação física, segundo Nóbrega (2005, p. 46), pode ser observado

dentro dos Métodos Ginásticos e no Esporte de rendimento, onde o corpo é visto exatamente como uma máquina que executa movimentos ao comando de seu instrutor, reduzindo-se à objetividade, à busca da reprodução de padrões externos, na maioria das vezes, sem nenhuma significação para quem os realiza.

Assim, na esteira do ideário iluminista, que previa a supremacia do homem em relação à natureza (e ao próprio homem), o papel da educação física na escola, por muito tempo, foi corroborar para a efetivação do higienismo e da eugenia e, na sequência, como celeiro de atletas.

As várias críticas com relação ao trato com os conteúdos da educação física escolar, apontadas por estudiosos no final da década 80 e início dos anos 90 do século passado, são ainda pertinentes nos dias atuais¹⁰. Apesar da diminuição da exigência quanto à execução técnica¹¹ dos movimentos, gestos esportivos, os esportes coletivos continuam sendo o foco das aulas de educação física. As questões que vem sendo discutidas há praticamente duas décadas, ainda não “tomaram corpo” na escola, e outros conteúdos para além do esporte como o jogo, as lutas, as brincadeiras, as danças aparecem de forma isoladas, em algumas poucas tentativas de professores “corajosos”¹².

A grande maioria dessas propostas, apoiadas em matrizes teóricas críticas, trazem para o centro da ação corporal o sujeito que a realiza. Trazem o entendimento que não basta fazer; é preciso saber, sentir o que se está fazendo, ou seja, é necessário que o sujeito “realizador” dos movimentos consiga se perceber na

¹⁰ Vários estudiosos desenvolveram, nesse período, intensas críticas a respeito da hegemonia esportiva na educação física escolar, apresentando alternativas de trabalho. Dentre esses, vemos como os maiores representantes: Elenor Kunz, com a proposta crítico-emancipatória; Valter Bracht, Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel e Micheli Ortega, grupo que apresenta a proposta crítico-superadora.

¹¹ Enquanto professora orientadora nos estágios supervisionados, podemos perceber essa realidade a partir dos relatos dos acadêmicos-estagiários, bem como a partir das nossas observações nas diferentes escolas.

¹² Em nossas constantes idas às escolas, e em conversas com colegas professores, podemos constatar que a iniciativa para uma aula “diferenciada” está atrelada às condições físicas e materiais das escolas. Assim, os professores argumentam que pelas condições oferecidas para o trabalho, e a própria “dificuldade de lidar com o aluno de hoje” é mais tranquilo programar uma aula, sabendo que será aceita pelos escolares.

execução destes, ao mesmo tempo em que possa realizar uma leitura social e cultural das práticas corporais, compreendendo-as, estabelecendo sentidos e significados para as ações realizadas.

Essa forma de pensar e fazer a educação física somente se concretizará no momento em que o velho paradigma relacionado ao corpo e ao movimento for superado, pois como apontou Merleau-Ponty, o corpo

não é coisa, nem idéia, o corpo está associado à motricidade, à percepção, à sexualidade, à linguagem, ao mito, à experiência vivida, à poesia, ao sensível e ao invisível, apresentando-se como um fenômeno que não se reduz à perspectiva de objeto, fragmento do mundo regido pelas leis de movimento da mecânica clássica, submetido a estruturas matemáticas exatas e invariáveis (apud NÓBREGA, 2000, p. 101).

Nessa visão, o movimento não pode ser concebido estritamente como um “deslocamento no tempo e no espaço”, categorias reinantes no paradigma empírico-analítico, mas percebido como experiência que realizo, enquanto sujeito que sou. Que tipo de movimentação escolho para percorrer um determinado caminho? Que sensações essa movimentação me desperta? Que dificuldades vou encontrando? Quais barreiras vou superando? Na medida em que vou respondendo essas perguntas através da ação corporal, vou tendo a oportunidade “de melhor me-conhecer-corpo”, conhecer minhas possibilidades e meus limites.

Todas essas ações se constituem como fonte fundadora de nossa subjetividade, já que nelas podemos obter experiências percebidas como negativas, de não sucesso, bem como podemos obter experiências positivas, de sucesso, que nos marcarão profundamente. Nesse sentido, o movimento é visto “como uma das formas de entendimento e compreensão do Homem em relação ao seu contexto de relações, seu Mundo” (KUNZ, 1991, p. 163).

As questões acima abrem inúmeras possibilidades de reflexões e experiências para o universo da dança-educação. Pensar a dança enquanto experiência do corpo em movimento é sinalizar para a perspectiva de que pelo movimento, meninos e meninas podem construir um saber referente a si mesmos e ao mundo. Pelo movimento em/na dança, meninos e meninas podem experimentar sensações, encontrar e superar dificuldades relacionadas ao próprio movimento que darão a dimensão das limitações e possibilidades corporais de cada um. Nesse movimento há o “exercício” voltado à criação que corrobora para o autoconhecimento.

Nessa perspectiva percebo a dança como experiência que pode oportunizar à crianças e jovens, movimentos autênticos, isto é, meninos e meninas poderão constituir sentidos e significados para as ações corporais, que poderão ser expressas nas “suas danças” em seus “modos próprios de dançar”.

Durante o período de observações dessa pesquisa, foi possível perceber meninos e meninas executando movimentos que pareciam não fazer parte do seu repertório corporal. Nesse sentido, um momento observado mostrava que:

“a grande maioria dos escolares, com raras exceções, dançava de forma tímida: ou olhando para o chão ou olhando para os colegas; a maioria deles “matavam” os movimentos, isto é, não os realizavam de forma completa (faziam de conta que dançavam). Fiquei com impressão de que não se sentiam à vontade realizando aqueles movimentos, como se fosse algo imposto àqueles corpos” (25/11).

Essa situação me fez interrogar se essa execução tímida dos movimentos não indica, em alguma instância, uma falta de apropriação ou apreensão do que estavam fazendo. Outra situação recorrente em todos os grupos, a de que *“quem liderava a dança estava sempre na frente, possibilitando que os outros o acompanhasse” (02/12)*, também reforça a ideia de que os movimentos-dança realizados pelos/as jovens naquele momento eram movimentos que não tinham sido incorporados e autenticamente apreendidos impossibilitando, dessa forma, que cada um pudesse expressar seus próprios movimentos. Os movimentos-dança observados pareciam estar mais próximos da ideia do corpo-máquina, na qual o resultado (a forma na qual cada coreografia se configurou) estava mais relacionado às questões de causa e efeito, regidos pelas leis biomecânicas, do que da ideia de um corpo-movimento comunicativo, capaz e se autoexpressar pelo movimento.

Ao contrário desse cenário percebido, entendo que a dança-movimento pode ser uma experiência significativa para meninos e meninas desde que a escola e, de modo especial, as aulas de educação física possam configurar como espaço-tempo de experimentação, de descoberta de limites e potencialidades individuais e coletivas.

2.3 Dança-movimento na escola: tempo-espaço de experiências significativas

É consenso que a escola deve ser um espaço de (re)significação de experiências. Mais que em outro momento da história, crianças e jovens chegam à escola com um grande número de vivências e conhecimentos prévios que foram constituídos por/em diferentes contextos. A mídia é uma das maiores responsáveis pelos “saberes” adquiridos por essas crianças e jovens já que

os meios de comunicação exercem um domínio sobre as representações, os discursos, o imaginário das pessoas, as emoções, os sentimentos, as decisões (...) eles elaboram e difundem valores, formas de viver, hábitos que afetam as identidades das pessoas, o sentido da vida, as relações humanas (LIBÂNEO, 2006, p. 31).

Nesse sentido, torna-se fundamental para a escola reconhecer essas interferências vindas de outros âmbitos e que, de certa forma, “desestruturam” um sistema já articulado que prevê o papel do ensinar centrado unicamente na escola. Para Carrano (2008, p. 185), é importante reconhecer essas referências, não como “ruído e interferência negativa”, mas como “oportunidades para a criação de espaços de mediação cultural entre os diferentes mundos vividos pelos jovens alunos”.

No contexto da escola, o momento da educação física, pode ser compreendido como um desses espaços de mediação cultural propostos pelo autor. Entendendo a educação física como *locus* privilegiado para discussões acerca do corpo e do movimento – objetos de estudo desse campo de conhecimento – vê-se nesse tempo-espaço a possibilidade de compreender o sujeito da aprendizagem como um sujeito cultural integral, que se revela a partir de seu corpo. Nesse caso concordo com os argumentos de vários autores quando trazem o corpo para o centro do processo educativo e, como acentua Carrano (2008, p. 204),

... o trabalho corporal na escola precisa ser encarado não como técnica de controle disciplinar ou ferramenta acessória de rendimento escolar, mas como política de reconhecimento de si e de comunicação com o outro. A educação da juventude na escola deveria ser pensada, então, como uma estratégia de libertação dos sentidos.

Assim, o momento da educação física no contexto escolar, a partir das práticas corporais, deve proporcionar aos jovens possibilidades de movimentos e experiências outras que não sejam somente aquelas já arraigadas na cultura

juvenil¹³ (os esportes, por exemplo), mas, que possam vivenciar outras práticas que lhes possibilitem um diálogo com seus corpos, com seus sentimentos e emoções. Como sugere Souza (apud LIBÂNEO, 2006, p. 36), a escola ao encontrar seu lugar social “precisa encontrar seu papel de mediadora, negociadora, interlocutora crítica. Não se trata apenas do resgate da escola como espaço de negociação dos sentidos do saber (conteúdos), mas também ‘dos sentidos da vida, aqueles que fazem dela espaços de troca, do vivido, de referência para a vida’”.

Nesse sentido pode-se conceber a escola como um espaço de experiências sociais, no sentido compreendido por Dubet. Para o autor

a experiência social como maneira de perceber o mundo, é ‘uma construção inacabada de sentido’, que permite de ‘se construir’, através do conflito e do engajamento na ação coletiva, e de ‘construir o mundo social’ através de uma combinação de lógicas diferentes (apud WAUTIER, 2003, p. 192).

Esse entendimento das relações, em que os sujeitos vão constituindo sentidos no tensionamento das situações vivenciadas “aparece como uma maneira de construir o mundo, ao mesmo tempo subjetiva (é uma ‘representação’ do mundo vivido, individual e coletiva) e cognitiva (é uma construção crítica do real, um trabalho reflexivo dos indivíduos que julgam sua experiência e a redefinem)” (DUBET apud WAUTIER, 2003, p. 181).

Nesse contexto acredito que a educação física, deve ser o espaço-tempo primeiro de reflexões e ampliações de vivências corporais que possibilitem, ao mesmo tempo, uma (re)leitura dessas práticas, buscando compreender outros sentidos e significados, que não sejam os já constituídos e disseminados pela cultura, mas aqueles que podem ser (re)significados por seus autores, a partir das suas experiências individuais e coletivas. Assim a educação física, segundo Vago (s/d p. 13), “é uma maneira de fruir, de usufruir, de viver e de produzir essa cultura, um modo de enriquecer a experiência humana, se considerarmos que essas práticas são possibilidades afetivas, lúdicas e estéticas de apreender e entender o mundo, e de agir nele”.

¹³ Conforme estudo realizado por Goedert (2005), numa escola pública do Paraná, a cultura juvenil foi acolhida pela escola, por meio das práticas escolares da Educação Física, quando, foi possível uma “identificação (idêntica) entre as práticas escolares da Educação Física e uma manifestação da cultura juvenil – o esporte futebol” (p. 146).

Então, entendendo a escola como espaço não somente de veiculação de cultura, mas principalmente como espaço de (re)significação, (re)apropriação e, conseqüentemente, produção de nova(s) cultura(s) e, isso somente é possível, com a instituição de uma atmosfera favorável à experimentação, à descoberta provocando um desejo, um querer fazer que venha da curiosidade.

Por isso penso nas vivências de dança-movimento que são, por tantas vezes, negadas aos alunos como também negadas, pelos próprios, como atividade pertencente ao universo da cultura de movimento. Acredito que essa situação se consolida devido a pouca diversidade de práticas corporais desenvolvidas nas aulas de educação física que se restringem, como já salientado, aos esportes coletivos.

Durante a conversa com os jovens colaboradores dessa pesquisa, alguns ponderaram sobre a possibilidade de realizar outras atividades. Ao falar sobre a experiência que passou realizando as atividades de dança, Geverton argumenta que *“foi bom porque mudou o ritmo das aulas, não sempre aquela chatice de educação física-ginásio-jogar bola”*.

Dessa fala pode-se apreender o significado de que a escola, e de modo especial a educação física, precisa proporcionar experiências diversas relacionadas ao movimento. São as diferentes formas de movimentos, exigidas pelas diferentes práticas corporais, que contribuem para o aumento do repertório de movimento de meninos e meninas. Estes movimentos poderão ser resgatados em situações que exigirem uma tomada de “decisão corporal”.

Ao pensar nessas questões, acredito que possivelmente o pouco envolvimento e interesse demonstrados pelos jovens (na grande maioria, meninos) quando na realização da atividade de dança, esteja relacionado à falta de vivências corporais relacionadas às atividades expressivas, de modo geral, e a própria dança de modo específico. Os jovens, meninos e meninas, que de alguma forma tomaram a iniciativa na organização do trabalho e na produção da coreografia, foram aqueles que apresentaram no seu histórico corporal vivido, a experiência da dança e, os mais envolvidos, tiveram essas experiências para além do espaço da escola, participando de grupos de capoeira ou de projetos públicos.

Alguns estudiosos da dança têm sugerido alternativas para o enfrentamento do desinteresse pela dança no contexto da escola. Saraiva-Kunz (2003) aponta o desenvolvimento de projetos multidisciplinares como estratégia de ampliação de

discussões a respeito dessa prática corporal, bem como a potencialidade deste trabalho aliado às outras disciplinas. Segundo a autora,

(...) encontramos o trabalho com projeto multidisciplinar, como uma proposta viável para a dança na escola. A ampliação da discussão sobre a dança na escola, seja envolvendo a comunidade escolar, seja entre os professores de educação física e arte; seja na formação dos professores de educação física ou de dança, pode encaminhar propostas sobre projetos de dança a serem oferecidos dentro das escolas, que não precisam se constituir em experiências esporádicas com a dança, à medida de sua conseqüente e progressiva inclusão nos planos dos diferentes níveis de ensino ou de determinados níveis (ibid, p. 391).

Corroborando com essa ideia Rhode (2006), apresenta uma experiência com o trabalho interdisciplinar envolvendo a disciplina de dança e antropologia. Nesse estudo em que o hip-hop foi a temática abordada, o autor apresenta os desafios encontrados por ambas as disciplinas, bem como os ganhos tanto no ensino como na aprendizagem de trabalho dessa natureza. Concluindo suas reflexões o autor aponta que

colocando a dança em integração com outras disciplinas, estudantes tem um ganho na perspectiva de conceitos, experiências, fornecendo métodos de ensino e percebendo como eles são diferentes frente à outras disciplinas. Em outras palavras, a combinação de disciplinas oferece espaço para reflexões disciplinares. Na verdade, a aprendizagem interdisciplinar pode fornecer um papel significativo para a dança em combinação com outros temas e reforça a justificativa para espaços da dança em nossas escolas (RHODE, 2006, p. 56)¹⁴.

“Nossos” jovens também forneceram pistas que sugerem um trabalho com a dança nesse sentido. Para Antônio, *“a dança não deveria ser trabalhada na educação física. Ela deveria ser um projeto na escola, como uma aula”*. Maria argumenta que *“se a dança fosse assim, um projeto seguido na escola, e não só no último bimestre, se fosse uma matéria como as outras, dava para cada ano ou cada bimestre aprender um ritmo novo, aí cada um ia se identificar mais com um ritmo”*.

Essa sugestão de trabalho com a dança na escola aparece como uma possibilidade/estratégia interessante, já que abrangeria toda a estrutura escolar. A partir de temáticas poder-se-iam articular diferentes áreas de conhecimento, e talvez, provocar curiosidades que impelisses as crianças e jovens a saborear a descoberta de diferentes movimentos, agregados às diferentes sensações e emoções que são experimentadas quando se dança.

¹⁴ Tradução minha.

De qualquer modo, penso que o interesse e a iniciativa pela dança passam pela experiência do dançar. Assim, mesmo não sendo definitiva a condição de iniciar-se cedo na vivência/experiência da dança, entendemos que a precocidade dessa, tanto para meninos quanto para meninas, poderá proporcionar inúmeras contribuições da dança nas suas vidas, tanto no sentido de que a dança oferece situações de autoconhecimento, a partir das identificações de limitações e potencialidades, quanto por ser uma prática de desenvolvimento da consciência estética, que possibilita a materialização da sensibilidade humana, ampliando a capacidade expressiva (SARAIVA et al, 2005b).

Acredito que esse é o compromisso da escola e, conseqüentemente, por fazer parte dela, da educação física: ampliar a experiência com atividades expressivas, problematizá-las, refleti-las, praticá-las para que possa ocorrer uma gradual mudança de mentalidade com relações a essas práticas. Percebê-las como práticas que contribuem para a formação humana na medida em que oferecem outra forma das pessoas se relacionarem e se comunicarem.

As atividades de/em dança, orientadas pelas intencionalidades pedagógicas, podem contribuir significativamente para a desconstrução de muitos preconceitos, principalmente os ligados às questões de gênero na dança-movimento. Na medida em que essas oportunidades de vivência e de reflexão da/sobre a dança forem oferecidas, meninos e meninas terão condições de, criticamente, posicionar-se a respeito das muitas questões que a experimentação da dança traz, inclusive, tendo condições de desconstruir as imagens estereotipadas de que quem pode dançar é aquele ou aquela que apresentam corpos e movimento de dança “perfeitos”.

Nesse sentido, conforme afirma Saraiva-Kunz (2003, p.130-131)

A rejeição à dança (...) são registros das relações que as pessoas têm com a dança no contexto sócio cultural (...) a reciprocidade de interferências entre corpo e dança – se a biografia do corpo influencia a relação com a dança, a dança, vivenciada ou não, influencia a relação com o corpo – é resultante de condições sócio-históricas construídas.

Assim, as referências de dança que vamos construindo ao longo da nossa trajetória são fundamentais na opção de querer/gostar de realizá-la ou não. Nisso, é importante frisar que somente é possível gostar ou reconhecer a dança no contexto da educação física quando a experienciamos e travamos sucessivos “encontros” com essa prática. A dança no contexto escolar, reconhecida mais pelas

possibilidades de diálogo estabelecido pelo corpo em movimento e, menos pelas questões técnicas, pode se configurar num espaço-tempo, em que crianças e jovens podem ter experiências significativas, experimentando e descobrindo seus limites e possibilidades.

CAPITULO III - ESTEREÓTIPOS DE MOVIMENTO E GÊNERO NA DANÇA.

Nesse capítulo apresento aspectos relacionados aos **estereótipos de movimento e gênero na dança**. A discussão transita pelos cenários nos quais esses estereótipos se constituíram/constituem. Nisso, é importante ressaltar que aprendemos a viver o gênero na cultura, portanto, nada está dado, tudo é construído por homens e mulheres nas suas relações e no entendimento de sujeito e mundo. Nesse sentido busco compreender como essas questões se dão no âmbito da educação física e, de modo especial, no trato com o conteúdo dança, que embora fortemente marcado por esses estereótipos produzidos em determinado tempo histórico, já é possível visualizar algumas transgressões ou “ousadias”, relacionadas ao movimento e gênero na dança.

3.1 De meninos e meninas: a construção histórica do gênero

Tinham muitos que desistiam no grupo, eles achavam que rebolar [...] ficava muito mal pra eles ... achavam que rebolar era mais coisa pra mulher e não pra homem.

Felipe

A fala do jovem Felipe atesta um pouco do imaginário ligado à dança e a quem é permitido dançar, bem como quais movimentos podem (devem) ser realizados no universo da dança, por meninos e meninas, homens e mulheres.

No capítulo anterior, discuti que as experiências anteriores em dança ou com outras atividades expressivas interferem no interesse em querer e gostar de dançar. Como apontado, acredito que essas experiências são, de certa forma, mais

incentivadas às meninas já que no imaginário social a dança representa uma ação ou comportamento ligados ao universo feminino.

Para entender como esse pensamento se constituiu no universo da dança é preciso retomar alguns aspectos relacionados às ações e comportamentos esperados de homens e mulheres e, como esses estão intrinsecamente ligados a estereótipos construídos pela sociedade a fim de categorizar e “normalizar” atitudes femininas e masculinas.

Segundo Saraiva (2005a) o estereótipo é o conjunto de características que “definem” o papel do indivíduo. “Essa atribuição de características específicas as pessoas resulta na internalização, por parte de indivíduos e grupos, das características que diferenciam os papéis que cada um dos sexos pode desempenhar na sociedade” (p. 37).

Num rápido apanhado histórico pode-se dizer que a partir do desenvolvimento da sociedade industrial houve uma grande diferenciação dos papéis sociais de homens e mulheres, sendo que àquele foi designado como campo de atuação o trabalho e, conseqüentemente, o mundo público e àquela foi instituído como campo de atuação o seio familiar, o mundo privado (SARAIVA, 2005a).

Essa ruptura em relação aos espaços de atuação se deu quando se dissocia a figura feminina do papel de produtividade (Ibid, idem), ao qual a mulher, durante os tempos primitivos, esteve estreitamente ligada. Das atividades relacionadas à produção artesanal, ao suprimento familiar, ao comércio, as mulheres passaram a desempenhar “tarefas puramente domésticas” (ibid, idem, p. 57).

A polarização dessas duas esferas, pública e privada, conformou a hierarquia de poder vigente até os dias atuais, pois desenvolveu-se

uma tipificação sexual, tanto como resultado de identificação, como de internalização de normas e sanções – punição e recompensa (...) estas oferecem maior prestígio ao desempenho do papel masculino, que é o papel desempenhado na esfera pública. Da esfera privada, a família é o palco principal, estabelecendo para seus membros as práticas e os rituais, as intrigas e os conflitos que configuram o cerne da sociedade civil (SARAIVA, 2005a, p. 52).

Por muito tempo essa hierarquia de poder se “naturalizou” fundamentada nas diferenças de sexo, calcada em pressupostos biológicos como a anatomia e a fisiologia, determinando e evidenciando a superioridade do corpo masculino. Citeli (2001), reflete sobre a “exagerada e seletiva atenção dedicada a identificar

diferenças sexuais, que são projetadas como naturais e servem de base a metáforas poderosas”(p. 136), no campo das ciências. A título de exemplo, a autora apresenta um estudo realizado por Martin, que examinou textos trabalhados em cursos de medicina, chamando atenção para o contraste da linguagem para descrever a relação entre o espermatozóide e o óvulo: “o espermatozóide – invariavelmente ativo, ágil, com caudas rápidas e fortes – e o óvulo – passivo, à espera do espermatozóide, e depois de fecundado transportado, varrido, arrebatado, seguindo à deriva pela trompa de Falópio, quase uma bela adormecida” (p. 136).

Citeli relata que na década de 80, em pelo menos três estudos, Martin localizou novos achados que permitiriam inverter esse olhar sexista sobre o óvulo, ao descobrirem que a cauda do espermatozóide é muito mais fraca e que a superfície do óvulo é preparada para pegá-lo antes que escape; foi descoberto também, que ambos, espermatozóide e óvulo, contêm moléculas adesivas que facilitam o encontro. No entanto, segundo Citeli (2001), esses achados não foram descritos nessas dimensões nos *papers* da área. A única diferença relatada em publicações “é que a função de atacar e penetrar, atribuída ao esperma, aparece sendo desempenhada mais fracamente – provavelmente pelo fato de essa nova versão contrariar as expectativas culturais” (p. 137).

Conforme a autora, esse exemplo serve para

mostrar como novos dados de pesquisa nem sempre levam os cientistas a superar os estereótipos de gênero que espreitam suas descrições da natureza. Ao contrário, permitem levar os estereótipos para o nível das células que os faz parecer ainda mais naturais, além de qualquer possibilidade de mudança (CITELI, 2001, p. 137).

As relações de poder estabelecidas a partir de ideias fundamentadas no aparato biológico, como as apresentadas serão, inicialmente, o mote para o surgimento de uma categoria de análise histórica, a categoria gênero (SCOTT, 1995)¹⁵. Ao percorrer os estudos ligados às correntes feministas que deram origem a essa categoria, Scott expõe a diversidade de conceitos, matrizes teóricas, ideologias que compõe esse campo de estudo. Segundo Meyer (2003), apesar dessas diferenças, as discussões convergiam em um ponto: “com o conceito de

¹⁵ Nesse trabalho, a autora descreve, detalhadamente, o percurso dos estudos que deram origem ao gênero como categoria de análise histórica.

gênero pretendia-se romper com a equação na qual a colagem de um determinado gênero a um sexo anatômico que lhe seria 'naturalmente' correspondente resultava em diferenças inatas e essenciais" (p. 15).

Scott (1995) discutindo sobre as limitações desses estudos apresenta sua definição de gênero, estruturada numa conexão integral entre duas proposições: "(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder" (p. 86).

Dentro da primeira proposição a autora indica quatro elementos que precisam ser observados: 1) o gênero implicando os símbolos culturalmente disponíveis numa sociedade que evocam representações simbólicas (e com frequência contraditórias); 2) os conceitos normativos, ou seja, as doutrinas (religiosas, educativas, científicas, etc) que expressam interpretações dos significados dos símbolos; 3) as instituições sociais, a organização social e econômica (mercado de trabalho, educação, sistema político); 4) as identidades subjetivas, as formas pelas quais as identidades generificadas são substantivamente construídas pelos sujeitos (86-87).

Na segunda proposição a autora destaca o gênero como "campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado" (p. 88). Segundo Louro (1995, p. 106), Scott lembra

que os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. Ser do gênero feminino ou do gênero masculino leva a perceber o mundo diferentemente, a estar no mundo de modos diferentes – e, em tudo isso, há diferenças quanto à distribuição de poder, o que vai significar que o gênero está implicado na concepção e na construção do poder.

É na perspectiva de discutir e compreender como se dá a concepção, construção e distribuição do poder nas relações que os estudos feministas, denominados pós-estruturalistas, assentam suas discussões. Nesses, a linguagem é central "como *locus* de produção das relações que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder" (MEYER, 2003, p. 16). Nesse sentido, Meyer (2003) indica que essas abordagens se afastam das vertentes que veem o corpo como uma entidade biológica universal, originária das diferenças entre homens e mulheres e passam a teorizá-lo

como construto sociocultural e linguístico, produto e efeito de relações de poder. Nesse contexto, o conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres e homens, incluindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade (p. 16).

Ainda no sentido de compreender as implicações de perceber o corpo para além do seu aparato biológico, Louro (2007, p. 209) traz a seguinte reflexão:

A identificação ou nomeação de um corpo (feita no momento do nascimento, ou mesmo antes, através de técnicas prospectivas) dá-se, certamente, no contexto de uma cultura, por meio das linguagens que essa cultura dispõe e, deve-se supor, é atravessada pelos valores que tal cultura adota. Nesse sentido, seria possível entender, como fazem algumas vertentes feministas, que a nomeação do gênero não é, simplesmente, a descrição de um corpo – em outras palavras, o corpo só se tornaria inteligível no âmbito da cultura e da linguagem.

A mesma autora chama a atenção acerca da complexidade que esse campo assume na contemporaneidade, afirmando que classificações binárias dos gêneros e da sexualidade não mais dão conta das possibilidades de práticas e de identidades (LOURO, 2008, p. 22). Reafirmando a ideia de que aprendemos a viver o gênero e a sexualidade na cultura, Louro assinala para os discursos dos movimentos sociais e dos múltiplos dispositivos tecnológicos engendrados na/pela contemporaneidade, multiplicando as formas de viver os gêneros e as sexualidades.

A partir dessas informações, na sequência das discussões, busco perceber como essas relações foram/são construídas na área da educação física, focalizando o conteúdo da dança.

3.2 O movimento de meninos e meninas: modos de ser e estar na dança

...ele era o único menino que estava nas cadeiras dançando com nós, mas ele fazia tudo. Na hora que cruzamos a perna ele disse: - “ah não vou cruzar” aí ele modificou o passo, pra não ficar tão feminino né [...] porque a gente tem que respeitar (...) tanto como tem menina no grupo tem piá fazendo.

Maria

Essa fala da jovem Maria reflete o imaginário construído com relação ao movimento que deve ser realizado por meninos e meninas na dança a fim de não perderem suas identidades sexuais.

Lembrando que na sociedade industrial instaura-se um novo modo de ser diferenciado para homens e mulheres, sendo que a visibilidade da atuação masculina estava privilegiada nos espaços públicos e a das mulheres restringia-se ao espaço privado – o lar – é preciso salientar que, nesse processo

...a mulher devia cultivar suas qualidades reprodutoras e emocionais – e tal determinação decorre da idealização do papel da mulher burguesa – dando-se, assim, sua socialização para a ‘terna feminilidade’. Esta tinha o caráter instrumental (...) de complemento (e com isso polarizador) do aspecto másculo do papel do homem no processo do trabalho (SARAIVA, 2005a, p. 48).

O aspecto de polarização das ações e comportamentos e, portanto, de complemento, tem um longo histórico que centra as relações na polaridade: razão e sensibilidade sinônimos, respectivamente, de masculino e feminino. Constituiu-se um padrão de movimento que deve ser “representado” por homens e mulheres e que devem corresponder às atribuições e disponibilidades corporais desses. Assim, a disponibilidade à expressão, é característica do corpo feminino e, a disponibilidade ao domínio e impermeabilidade, se referem ao corpo masculino (SARAIVA-KUNZ, 2003).

Autores discutem como essa questão está impregnada nas práticas corporais e evidenciam como o campo dos esportes foi, por muito tempo, dominado pela ideia da inferioridade feminina e da superioridade masculina, produzindo alguns mitos com relação à participação das mulheres no esporte, tais como as apresentadas pelo Comitê Olímpico Internacional (1986): a) exercícios e esportes causam danos para o sistema reprodutor da mulher; b) as mulheres não têm a mesma capacidade de resistência que os homens, podendo causar danos à saúde; c) as mulheres têm estrutura fraca, sendo facilmente sujeitas a lesões e; d) o esporte masculiniza a mulher (apud LUZ JUNIOR, 2002).

Hoje já sabemos que muitas dessas questões já foram desmitificadas e as mulheres deram mostra das suas qualidades e potencialidades físicas. Mas num nível menor de exigência técnica, ainda podemos perceber aulas de educação física organizadas a partir de práticas corporais diferenciadas para meninos e meninas. Segundo Freitas (2008, p. 3) “isso demonstra a crença de professores e professoras em práticas corporais impróprias para meninas e meninos impossibilitando que ambos diversifiquem e ampliem suas experiências, de maneira a desenvolver sua

motricidade de forma ampla”. Saraiva (2005a, p. 29) alerta que essas práticas sexistas, na educação física, apresentam consequências em três campos:

- a) biofisiológico: a performance motora feminina fica prejudicada pelas menores oportunidades de vivências corporais, em relação as oportunidades de jogos esportivos oferecidas aos meninos;
- b) psicológico: a aceitação por parte das meninas da ideia da superioridade física do homem, que, transferida aos outros aspectos da vida, leva à acomodação, uma vez que ‘os meninos são desde cedo estimulados para a independência’;
- c) social: pode-se facilmente deduzir, em decorrência dos fatos anteriores, as consequências para o papel social de ambos os sexos.

Se às mulheres foram negadas, por muito tempo, possibilidades de experiências corporais pelos motivos até aqui expostos, aos homens, igualmente, outras práticas, além das esportivas, também não lhe “caem bem” por, “teoricamente”, pertencerem ao universo feminino.

A dança é a prática corporal que melhor representa essa questão, pois tanto no âmbito das escolas de dança (lugares em que se produz “a” arte), quanto as manifestações de dança realizadas fora desses espaços sofreram grande influência desse modo de pensar. Hanna (1999), entre outras/os¹⁶, realiza extensa discussão sobre a dança e a sexualidade, e o que pode-se apreender é que a dança, na cultura ocidental, é significada como prática corporal eminentemente feminina nos contextos sociais. Conforme Saraiva-Kunz (2003), a partir do movimento da dança moderna (no início do século XX), percebeu-se o rompimento da padronização de movimentos característicos de papéis masculinos e femininos, que até então dominavam a cena da dança teatral. Contudo, afirma a autora que essa reversibilidade não tem a mesma força “no contexto da dança social, especialmente no seio da juventude, no sentido de igualar a participação de homens e mulheres na dança” (p. 215).

Concordo com a autora a esse respeito, pois apesar de ter encontrado, durante esse estudo, um grande número de meninos realizando as atividades de dança, ao aguçar o olhar, foi possível constatar que o tipo de movimento realizado

¹⁶ Esse estudo não tem a pretensão de realizar profundas reflexões sobre o percurso histórico sobre dança e sexualidade. Para maior aprofundamento remeto à Saraiva-Kunz (2003) que realizada extensa discussão a respeito da representação de gêneros na dança, dialogando com importantes pesquisadoras(es) da temática.

fazia parte da escolha do dançar. Muitos deles estavam, a princípio, dispersos em três grupos, e acabaram por abandonar estes, para juntarem-se ao grupo que estava desenvolvendo a capoeira. Isso impele a pensar que essa prática corporal, com seus movimentos prefixados como a ginga, rabo de arraia, aú, rolê, rasteira, meia-lua, bananeira, entre outros, possibilitam certa segurança na manutenção, representação da masculinidade já que esses movimentos exigem força, agilidade, raciocínio rápido, que no imaginário social corresponde às “habilidades características” do corpo masculino. Vale ressaltar que foi a possibilidade de ficarem somente gingando ou batendo palmas e não precisando, necessariamente, realizar o jogo com o outro que atraiu alguns meninos para esse grupo como explicita Geverton: *“o pessoal que não queria dançar nos outros grupos foram pro deles [...] vários foram pro grupo bater palmas”*.

Dentre os meninos que foram para o grupo da capoeira, dois em especial, abandonaram o grupo do qual inicialmente faziam parte por não concordarem com uma seqüência de movimentos, orientada pelo ritmo da música que mistura o sertanejo com o funk, conforme registro:

“no grupo 2, no momento do movimento ondulatório alguns meninos ‘matam’ o movimento e começam a rir. Dois meninos sentam [...] Rita chama os meninos que sentaram e eles dizem: - ‘estamos duas aulas fazendo a mesma coisa’ e em seguida um realiza o movimento ondulatório e diz: ‘esse movimento aqui, fala sério, nada a ver’ e sugerem uma seqüência (enlaçando a menina) em que os pares dançariam dois para lá e dois para cá” (28/10).

A seqüência do movimento ondulatório foi sugerida por Dyenifer na aula anterior (27/10) e quando apresenta aos colegas, estes demonstram gostar exclamando *“esse é bom!”*, mas é exatamente “eles”, conforme pude registrar, que a *“executam timidamente, meio ‘sem graça’” (27/10).*

É interessante pensar nessa aparente contradição já que num primeiro momento se interessam, se agitam e logo em seguida, desistem ou fazem de conta que executam. A empolgação inicial parece desaparecer na medida em que o movimento começa a ser detalhado, racionalizado para ser melhor realizado. Esse tempo para a aprendizagem do movimento parece dar abertura para o

questionamento sobre qual movimento de dança é possível e aceitável de ser realizado pelos homens.

Essa situação parece aquele misto de sofrimento e vergonha que leva a uma retração ao ato do dançar, conforme aponta Saraiva-Kunz (2003), pois como constatado e discutirei mais adiante, os meninos apresentaram grande abertura às experiências/vivências do dançar. Essa situação, a partir das reflexões da autora, sugere que

...a análise das perspectivas dos homens em relação à dança tem revelado que as suas resistências nas experiências/vivências da dança estão relacionadas com o fato de serem confrontados com suas exigências para tal, no sentido das competências, e respectivas 'incompetências', que a *cultura masculina* vivenciada até então lhes tem exigido" (p. 131).

Outra situação evidenciada foi com relação ao momento que todos, meninas e meninos, precisavam realizar um movimento de giro em torno do próprio eixo ao mesmo tempo em que deveriam rebolar. Esse foi um dos movimentos "críticos" e os meninos relutaram em realizá-lo. Ao serem solicitados para falarem sobre os motivos da desistência de alguns meninos, Dyenifer comenta: "*o Jorge, por exemplo, ele tinha dificuldade de rebolar. Até a gente ensinava ele e tudo e, daí, na hora de ir lá e rebolar, ele parava. Então eu falei: - se você não sabe rebolar faz um gesto parecido, não tem nada de mais*".

Nisso, parece fazer sentido o que Santos e Seffner (2008, p. 1) indicam: "corpo e gênero articulam-se de forma a produzir discursos soberanos na produção de representações de masculino e feminino. Para muitos, o movimento de rebolar, por exemplo, é 'essencialmente' feminino".

Sobre as implicações em relação ao imaginário construído em nossa cultura, sobre a prática da dança ser uma atividade essencialmente feminina, os autores questionam sobre "os esforços, acordos e negociações feitas pelos meninos que o (sic) praticam para serem significados como masculinos e, também manterem-se nesse lugar" (p. 2). Santos e Seffner, ao estudarem a produção de masculinidades no *hip-hop*, refletem sobre o outro extremo na área da dança, pedagogias que imprimem no corpo modos hegemônicos de viver o masculino, assinalando que "a mulher, neste espaço, ocupa uma posição coadjuvante e auxiliar" (2008, p. 1).

Weller (2005) também desenvolveu estudos envolvendo a presença feminina nas (sub)culturas¹⁷ juvenis, em específico, na cultura do *hip-hop*. Ela constata a forte representação masculina e preservação do que se construiu como masculino nesse universo como “a voz rude e agressiva, a mímica corporal, o modo de se vestir, o hábito de utilizar palavrões durante as apresentações em público, entre outros” (p. 122). A autora relata sobre os artifícios utilizados por um grupo de *hip-hop* formado somente por meninas, na cidade de Berlim, que buscava conquistar seu espaço nesse estilo de dança (e de viver). Segundo a pesquisadora, “inicialmente as jovens treinaram sem o conhecimento dos rapazes porque temiam que a iniciativa de adentrar em um meio até então absolutamente masculino fosse impedida pelos mesmos” (p. 119). Weller segue relatando que após a primeira apresentação pública das meninas, os meninos se interessam em tê-las no próprio grupo e, uma delas, juntou-se a eles. A partir do relato da performance da menina que fez parte do grupo masculino num concurso nacional, no qual foram vencedores, Weller (2005, p. 120) conclui

que o interesse pela participação feminina no movimento [hip-hop] se restringe a um papel secundário no interior do grupo. Enquanto os rapazes apresentam os movimentos acrobáticos, as mulheres disponibilizam seu corpo para melhorar a imagem do grupo, seja como apresentadoras do grupo (*Front-Girl*), como decoração no fundo do palco (*Background-Girl*), ou ainda para dar à performance como um todo um certo ar de exotismo, por exemplo, através da introdução de elementos da dança do ventre.

Penso que esses dois estudos, entre outros, são exemplo da complexidade do fenômeno dança e, especialmente, o quanto essa prática corporal imprime/reflete modos de ser e estar dos/as jovens. Mesmo o hip-hop sendo uma manifestação contemporânea de dança traz arraigadas representações e valores da sociedade moderna e patriarcal, que na dança podem ser interpretadas, por exemplo, no poder das decisões coreográficas designados aos homens e o papel de executante tomadas pelas mulheres (HANNA, 1999; WELLER, 2005). E também por outro lado, reflito, juntamente com Santos e Seffner (2008), como é, ou, como seria possível, construir “outras” masculinidades no contexto do hip-hop? Problemática importante a ser investigada no campo da dança e gênero.

¹⁷ A autora conceitua o termo subcultura “como relativo a uma cultura alternativa, mas também como uma ampliação do próprio conceito de cultura, que não estaria associado somente a um conjunto de valores, normas e tradições predominantes em uma dada sociedade, mas que envolveria todos os aspectos da vida cotidiana de um determinado grupo” (p. 109).

Apesar dessas constatações, já é possível ver algumas possibilidades de transgressão de gênero na dança. Sendo o único menino a executar uma sequência de movimentos juntamente com as meninas, Pedro

“demonstrou tranquilidade para dançar e executou todos os passos realizados pelas meninas (sentados nas cadeiras cruzavam e descruzavam as pernas, e realizavam um cambré, levando o braço direito à cima e para trás)” (25/11).

Durante nossa conversa, ele expressou que se sentiu diferente porque era o único menino executando aquela sequência de movimentos com as meninas. Weligton dirigindo-se a ele pergunta: “- você se sentiu constrangido?” e Pedro, imediatamente, responde que não.

Mesmo com toda carga de estereótipos a qual o fenômeno da dança abarca já é possível visualizar um momento em que a dança será apreciada não pelos corpos masculinos ou femininos que dançam, mas por sujeitos que encontram na dança um outro modo de ser e de viver (SARAIVA-KUNZ, 2003), um novo modo de expressarem-se a si mesmos e o mundo do qual fazem parte.

3.3 Vergonha e Interesse: entre as tensões do dançar

.. Marcos diz que não quer fazer a sequência e Vivi pede se ele tem vergonha. Os colegas dizem: - faz, tu é macho! Na sequência ele executa os movimentos idealizados pela menina (21/10).

Essa situação registrada no diário reflete um pouco do cenário encontrado no trabalho com a dança na maioria das escolas: meninos com “vergonha” de dançar, meninas dominando o “o que fazer” na dança e uma grande parte dos/as escolares (uns incentivando, outros “tirando onda”) esperando o resultado final para, então, reproduzirem os movimentos escolhidos.

Conforme apontado no capítulo II, as iniciativas para a construção na coreografia partem de quem já possui alguma experiência anterior com essa

atividade e quem, por algum motivo sente-se inseguro, acaba aguardando o resultado final para então reproduzir o movimento criado/idealizado pelo/a outro/a:

“...nota-se que a experiência anterior com a dança que Vivi e Marcos já tiveram auxilia muito na construção da coreografia (...) mas, apesar de Jacson já ter vivenciado a dança, ele não opina e só tenta repetir o que Vivi e Marcos realizam” (18/11).

Isso talvez esteja relacionado à questão de que, no dançar, estamos enfrentando o olhar do outro, por isso o medo e a inibição, já que

historicamente desenvolveu-se uma cultura masculina que tem exigido a instrumentalização técnica de movimento que corresponde ao movimento objetivo/racional da sociedade, conforme a imagem corrente dos padrões de rendimento masculino e, com isso, tem excluído da vivência de movimentos a expressividade corporal, a disponibilidade à emoção, ao afeto, à percepção rítmica, diametralmente opostas à manifestação do corpo disciplinado (...) (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 131-32).

Além do medo de ser avaliado negativamente pela performance dos movimentos apresentados, hoje, há uma forte preocupação com a estética corporal, principalmente quando na exposição pública, como é o caso do corpo que dança. Nesse sentido, Goellner (2005, p. 38) afirma que “a ênfase na liberdade do corpo no que respeita a sua exposição e desnudamento nos espaços públicos caminha passo a passo com a valorização dos corpos enxutos e ‘em forma’ onde o excesso, mais que rejeitado, é visto, por vezes, como resultado da displicência e da falta de cuidado”. Aqui cabe o pensamento de Foucault quando discute os investimentos da contemporaneidade com relação ao corpo, resumido na frase: “Fique nu... mas seja magro, bonito e bronzeado” (GOELLNER, 2005, p. 39).

Essas questões foram observadas e corroboradas pelos/as jovens desse estudo. Conforme registrado:

“ao final da aula o grupo 2 já havia coreografado algumas sequências e novamente pareciam estar bastante motivados, com exceção de um menino (mais gordinho) todos estavam dançando” (21/10);

e durante nossa conversa Dyenifer aponta que alguns desistiram não porque não sabiam dançar, mas por se sentirem envergonhadas de fazer (mostrar/apresentar) o que sabiam; ela afirma “*tinha gente gorda que tinha medo até de mostrar os passos que sabia*”. Assim é possível refletir, juntamente com Simmel e Fritsch (apud Saraiva-Kunz, 2003, p. 133) que

a vergonha é experimentada quando se dá a acentuação do eu, da interioridade do ser, especialmente se nesse ato o Eu se choca contra uma *norma* ou um *ideal*, pois as outras pessoas sempre poderão atribuir juízos, conforme valores estabelecidos, aquela parte de nós mesmos que sentimos como ‘objeto’, passível de avaliação.

Essas normas e padrões ideais que hoje estão potencializadas nas questões relacionadas ao corpo afetam, principalmente, os jovens já que esses mais que ninguém precisam estar de acordo com as imagens veiculadas. Segundo Ortega (2006, p. 45), essa massificação e idealização corporal

...nos leva a contemplar as doenças que retorcem a figura humana como sinônimo de fracasso pessoal. Historicamente as deficiências estavam ligadas ao crime, ao mal, às aberrações. Os estereótipos atuais contra os gordos, idosos e outras figuras que fogem ao padrão do corpo ideal têm o mesmo efeito estigmatizador e excludente. A obsessão pelo corpo bronzeado, malhado, sarado e siliconado faz aumentar o preconceito e dificulta o confronto com o fracasso de não atingir esse ideal, como testemunham anorexias, bulimias, distimias e depressões cada vez mais comuns entre jovens e adultos na nossa sociedade.

Transferindo essas ideias para a dança, a pessoa que não se “enquadra” nesse padrão de corpo pode sentir-se envergonhada e afastar-se da dança, não pelo fato de não saber dançar, mas por ter medo de ser “desprestigiada” por aquilo que dá visibilidade ao que *é/está*, ou seja, seu corpo. Quanto à vivência/experiência na dança, Saraiva-Kunz aponta que a vergonha é, assim, “um dos mecanismos de ocultação do Eu que se mostraria no dançar, ou face à dança, por ser um fenômeno de vivência *una*, total” (2003, p. 133).

Outro fator relacionado à vergonha que se evidenciou durante as observações e ressaltado pelos/as jovens, foi a dificuldade e/ou o medo de realizar os movimentos que solicitavam o contato corporal. A fala de Dyenifer representa claramente esse fato: “*a maioria tinha vergonha até de olhar para o companheiro, porque tocar assim no outro, parecia que ia desabar o mundo [...]*”. Ao serem questionados sobre essa dificuldade de dançar com o outro, Any argumenta que

isso se dá *“porque às vezes não se sente a vontade com a pessoa”* e na sequência admite que conhecer bem o outro ajuda a diminuir a timidez e a vergonha, pois quando *“faz muito tempo que já ensaiam juntos, aí já é diferente”*. Dyenifer ressalta o contato corporal entre os meninos: *“os piás, eles se agarravam, dançavam. Eles não tinham aquela timidez porque eram do mesmo sexo, né!. E aí quando era uma menina, era diferente (...) sei lá, eles só pegavam e daí pensavam: será que ela vai gostar?”*. Essas duas falas fazem pensar sobre os diferentes sentidos e significados atribuídos pelos jovens ao contato corporal. Conforme Brandão (2006), nesse momento da trajetória biográfica que é a juventude, a sexualidade se constitui como uma das dimensões que propiciam o aprendizado da autonomia, estruturando o processo de si. Como sabemos, o corpo é esfera de investimentos afetivos, nesse sentido, olhar e ser olhado, tocar e ser tocado pode desencadear sensações ou manifestações corporais que, a princípio, podem provocar alguns embaraços.

Associando essas sensações despertadas pelo contato corporal ao forte apelo sexual, em qualquer tipo de proximidade nessa fase, cria-se um imaginário de que qualquer aproximação pode ser interpretada como possibilidade de uma relação afetiva mais intensa. Nesse sentido, um fator apontado pela jovem Any para o agravante da vergonha foi o fato de realizarem uns passos ousados na dança: *“tinha um passo que as meninas tinham que pular no colo dos guris e afastar as pernas [...] daí nesse passo eu me senti assim: o que será que vão pensar de nós?”*. Essa revelação pode ser refletida pelo seguinte viés: *“quem olha, vê a malícia desse ‘ato’ e quem é olhado, tanto não quer se permitir esse ato, quanto não admite que seja assim interpretado”* (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 317).

Uma questão que pareceu unânime entre os/as jovens é a de que as meninas, de modo geral, *“não tiveram assim tanta vergonha de dançar com os piás”*, como pontua Maria. Isso talvez esteja relacionado ao consenso de que é *“natural”* da menina dançar e de que a realização de movimentos ousados/sensuais ocasiona certo *“prestígio”* perante os meninos.

Como observado tanto os meninos quanto as meninas sugeriram passos que poderiam ser interpretados como *“ousados”* e as manifestações de vergonha em realizá-los também surgiram de ambos. Interessante que essa situação foi constatada nas observações, mas não foi relatada pelos meninos durante nossa conversa, enquanto as meninas não tiveram problemas em confessar tal sentimento.

Refletindo sobre essas questões remeto às situações de contato corporal proporcionado pelos esportes e jogos. Encontra-se nessas situações o mesmo nível de inibição e vergonha? Acredito que não, pois o desporto oferece uma possibilidade de leitura dos movimentos, (des)encontros corporais alusivos à competição, à comparação de habilidade motoras e capacidades físicas, aspectos esses totalmente aceitáveis, principalmente para os meninos. Já a dança oferece um cenário no qual a sensualidade e a sensibilidade (aspectos totalmente aceitáveis para as meninas) tomam corpo e, então, os movimentos, (des)encontros corporais podem ser lidos de diferentes formas, inclusive de forma maliciosa e com caráter depreciativo com relação às meninas, aspecto que pode se acentuar com relação aos meninos.

Apesar dessas situações foi interessante perceber o envolvimento e disponibilidade dos meninos para a realização da dança. Chamou atenção o número significativo de meninos que tomaram a iniciativa e/ou se dispuseram a aprender com os/as colegas as coreografias. Houve situações em que pude visualizar meninos se posicionando de forma descontente com relação à sequência de passos que estavam realizando, sugerindo alternativas, como também, o empenho de alguns meninos em “ensinar” os passos para os colegas. Antônio reconhecendo seu empenho no processo de construção da dança afirma: *“eu tentava fazer uns passos, mas a piázada não queria (...) ficavam sentados, olhando, brincando. Aí uma hora, um ou outro tentava (...) acho que o Bergson começou, ele olhava e tentava pra ver se conseguia fazer aí eu incentivava e passava o passo de novo”*.

Outro menino que demonstrou muito interesse em dançar foi Pedro. Na sua fala percebe-se seu envolvimento: *“eu gostei, eu consegui fazer alguns passos [...] aqueles que eu tinha dificuldade eu tentava e me esforçava para conseguir”*. Particularmente, Pedro iniciou as atividades muito timidamente e foi adquirindo confiança no decorrer do processo, conforme observado no dia da avaliação

“Pedro, o único menino a dançar nas cadeiras, sai batendo palmas e sorridente”
(25/11).

Outra situação em que visualizei o interesse de meninos pela dança foi a partir da iniciativa de Geverton. Quando soube que seu grupo não participaria da Mostra de

Dança, mudou para o grupo que apresentaria, substituindo um menino que não quis apresentar, aprendendo todos os passos em poucos dias.

Essas evidências trazidas da “empíria” ajudam a relativizar a afirmação de que um dos grandes empecilhos para a concretização desse conteúdo na escola está no fato de que os meninos são resistentes à dança. Conforme discutido anteriormente, e concordando com autores que relatam sobre a importância de iniciar as atividades com dança já nos primeiros anos escolares, diminuindo aí a rejeição pelos meninos, também acredito que “nunca é tarde” para vivenciar a dança. É preciso que nós, professores/as, estejamos preparados/as para enfrentar essa rejeição inicial que pode, também, ser apresentada pelas meninas. Como podemos esperar uma atitude positiva dos/as jovens/as frente a algo que não conhecem? Penso que isso não é possível, teremos, no mínimo, um envolvimento “desconfiado” e tímido. Entendo que essa atividade somente terá “grande” aceitação quando for (re)conhecida pelos/as jovens como conteúdo da educação física e, para que isso aconteça, será necessário que ele/ela passe por diversas experimentações/vivências ao longo da sua trajetória escolar.

Reitero a compreensão de que as referências que temos de dança são fundamentais na opção de querer/gostar de realizá-la ou não. Por isso, penso que diferentes vivências/experiências podem ser um primeiro caminho para que os meninos se sintam estimulados a dançar e, a partir da primeira experiência, percebendo que não “deixaram de ser meninos”, possam se permitir experimentar as muitas possibilidades corporais que a dança oferece.

CAPÍTULO IV - DANÇA COMO “OUTRA” POSSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesse momento a discussão passará pelo entendimento da **dança como “outra” possibilidade na educação física**. Diversificar os conteúdos trabalhados nas aulas, envolvendo todas as práticas da cultura de movimento, bem como atentar para as especificidades juvenis no que tange às suas culturas, torna-se primordial para que tanto jovens e professores encontrem sentido nas práticas pedagógicas nesse nível de ensino. Nesse sentido, os dados dessa pesquisa apontam para a necessidade da mediação pedagógica e da aquisição e produção de conhecimento sobre a dança construídos pela experimentação estética, perspectivada como possibilidade de materialização¹⁸ da sensibilidade humana que, ao ampliar a capacidade expressiva, contribui para que o/a jovem além de se envolver em processos criativos, reflita sobre sua condição e situação.

4.1 A educação física no ensino médio: a dança como conteúdo possível

É importante que a vivência da dança, como qualquer outra atividade artístico-expressiva, seja proporcionada aos escolares desde cedo, para que esses possam, ao longo do percurso escolar, desenvolver “habilidades” inerentes às linguagens expressivas. Primar por uma educação estética desde os primeiros anos escolares, é oferecer um campo de experiências desbloqueadoras das potencialidades humanas (Saraiva-Kunz, 2003) no qual, meninos e meninas, possam construir um “olhar” diferenciado para e sobre o mundo. Linhares (2003, p.

¹⁸ A materialização da sensibilidade, na dança, é entendida nas *formas expressivas* que se revelam em movimento.

237) se pergunta “como ainda ter esse olhar que, de repente, em meio ao avesso, pára a um canto e... olha?”. Na sequência, a própria autora responde:

Começando pelo nosso [professores/as]. Para que olhe estranhando. Desabitue-se do que parece comum e natural e queira enxergar de outro modo o que parece ter existido sempre. Esse construir e desconstruir os ritos e fatos comum da cultura, em seus gestos e símbolos, é o caminho de uma alfabetização estética.

Aproximar as crianças das linguagens expressivas, logo que chegam ao contexto escolar oportuniza, pelos diferentes tipos e níveis de experimentações, uma (re)leitura do mundo no qual cada uma faz parte, incitando a uma postura interrogativa frente ao mundo, duvidando daquilo que é/foi “naturalmente” constituído, pois como argumenta Kehrwald (apud Pillotto, 2008, p. 42),

... ao representar as idéias, o individuo o faz por meio de uma simbologia muito pessoal e que caracteriza as diferentes linguagens artísticas: ora nos valem dos símbolos lingüísticos, ora dos códigos corporais, ora dos musicais ou plásticos. Esse procedimento não é apenas apresentar ou comunicar idéias e sentimentos, mas expressa-los aliando o real e o imaginário, a razão e a emoção perpassadas pelo que mais refinado habita em nós: nossa capacidade de criar e sonhar e, com isso, elaborar conhecimentos que nos humanizam.

Nesse caminho, torna-se urgente questionar como a educação física, a partir das suas práticas corporais, pode contribuir no processo de formação humana a qual se destina? Entendo que um dos principais objetivos desse elemento curricular na escola, seja o de possibilitar uma (re)leitura do mundo-vivido a partir das experiências oportunizadas pelas diferentes práticas corporais. Estas práticas podem favorecer situações em que o sujeito possa compreender-se melhor e, conseqüentemente, compreender melhor seu mundo. Nesse processo, o sujeito pode visualizar possibilidades efetivas de ações transformadoras pela tomada de consciência e pelo esclarecimento que, somente serão possíveis de serem alcançados na medida em que o processo metodológico priorizar o sujeito no seu se-movimentar.

Então, nesse propósito, a educação física não pode mais centrar-se em movimentações pré-estabelecidas de algumas poucas práticas corporais histórica e culturalmente elencadas como “os” conteúdos dessa disciplina.

Quando pensamos na trajetória da educação física e nos elementos teórico-práticos na qual sua prática se legitimou (e ainda se legitima) fica ainda mais claro o

quanto é necessário investirmos em práticas que priorizem o sujeito, este, como sendo o centro do processo.

Pode-se ainda hoje, mesmo depois de importantes discussões realizadas no âmbito pedagógico, perceber intervenções focadas para o desenvolvimento da técnica desportiva, ou, num outro extremo, a vivência do jogo esportivo sem muita preocupação com a execução técnica. Assim, aspectos da crítica realizada desde os anos 80 com relação aos esportes na escola ainda são pertinentes, pois desde muito cedo, isto é, desde as séries iniciais do ensino fundamental, o que fundamenta a prática da educação física é a cultura esportiva, e esta reina absoluta sobre muitos outros conteúdos que poderiam ser apresentados, trabalhados, construídos com crianças e jovens. Nesse cenário, ao final do tempo permanecido na escola (pelo menos 11 anos), os jovens tiveram pouca diversificação das práticas corporais¹⁹.

Nesse sentido, é necessário que a escola amplie espaços para a vivência, discussão e produção de outros conhecimentos. Nisso, a educação física deve ser percebida para além da cultura esportiva, abrindo-se para novas possibilidades de práticas que acolham e problematizem as culturas dos jovens escolares, entendendo que estas podem se configurar em ricos espaços de trocas de experiências entre jovens e professores e entre os próprios jovens.

Há hoje, na comunidade acadêmica, uma ampla discussão a respeito dos jovens e suas relações com a escola (CARRANO, 2008; DAYRELL, 2007; ABRAMO, 2005; e. o.). Uma das principais ideias que circulam entre os estudiosos da juventude, com relação ao contexto escolar, é a questão de que o formato da escolarização, no qual gerações passadas calcaram seus projetos de vida, pode ser questionado no que se refere ao cumprimento da mesma função para a geração de jovens na atualidade. Evidencia-se nessa problemática a dificuldade dos jovens acharem sentido para o que se aprende e o que se ensina na escola, indicando ainda, que esta, nos modelos atuais, não atende às expectativas de formação dos jovens.

¹⁹ Em levantamento que costumamos realizar com acadêmicos do curso de educação física no início da disciplina de Metodologia de Ensino da Educação Física Escolar II, pedimos para que construam um memorial pontuando atividades, conteúdos vivenciados na trajetória escolar e, vêm-se repetindo os relatos de que os esportes: futsal, vôlei, handebol e basquete (nessa ordem) foram as suas experiências nas aulas de educação física.

Nesse sentido, Carrano (2008) reflete sobre a incomunicabilidade entre os sujeitos escolares – alunos e professores – no ambiente da escola. De ambos os lados há relatos de desgosto e de descontentamento com as práticas relacionadas ao processo educacional que geram, em última instância, a “*escolarização sem sentido*” (p. 184). Buscando soluções para essa questão, o autor aponta que

uma das possibilidades de recriação dos sentidos de presença na escola para professores e alunos se encontra na experimentação de espaços relacionais que permitam a emergência da multiplicidade de sujeitos culturais que se encobrem sob o manto da uniformização e homogeneidade que a categoria aluno encerra [...]. Percebidos como sujeitos de direitos e de cultura, os jovens estudantes vão deixando de ser percebidos apenas como alunos e passam a ser enxergados a partir de identidades específicas que remetem ao sensível, ao corpóreo, à expressividade cultural e estética, e às sociabilidades que se originam no exterior da instituição escolar (ibidem, p. 184-185).

Essas questões apontadas pelo autor fazem parte das culturas juvenis e não podem ser negligenciadas pela instituição escolar, a fim de não correr o risco de cada vez mais se distanciar do(s) mundo(s) do jovem, e conseqüentemente, do diálogo com estes. Para Libâneo (2006) a importância da apreensão dos traços das culturas juvenis para a escola e o educador “está em que ensinar depende, entre outras coisas, de captar a relação do jovem com o saber. Para isso, importa saber sobre suas experiências, seus modos de vida cotidiana, as formas de relacionar-se com os outros, suas aspirações, seus dilemas” (p. 35).

Nesse processo em que a escola passa a perceber os jovens a partir das suas identidades específicas e não como “apenas alunos”, ela abre-se para perceber e discutir as diferentes instâncias formadoras de sujeitos. Uma das grandes questões relacionadas aos jovens é o investimento da indústria cultural voltado a esse “segmento” da população. Nesse processo de educar(se), a indústria cultural tem se revelado como instância (des)construtora de sentidos e significados no que diz respeito aos modos de ser e de viver a juventude. Ela prescreve formas, estilos de vida que supervalorizam o corpo sendo este, na atualidade, o centro dos investimentos simbólicos. As relações pautadas pela lógica que sobrepõe a aparência ao ser revelam estados de sofrimentos e conflitos por aqueles que desejam ser reconhecidos pelos outros, já que essa relação se fundamenta na avaliação de estar ou não dentro de padrões preconcebidos. Ortega (2006, p. 47) explicita esse conflito quando afirma que

hoje, sou o que aparento, e estou, portanto, exposto ao olhar do outro, sem lugar para me esconder, me refugiar, estou totalmente à mercê do outro. Já que o que existe (o corpo que é também o *self*) está à mostra, sou vulnerável ao olhar do outro, mas, ao mesmo tempo, preciso de seu olhar, de ser percebido, senão não existo.

Assim, tanto a questão da aparência quanto as inúmeras tensões relacionadas ao “ser jovem” na atualidade devem ser tomadas como fonte na organização curricular da escola, para que esta não seja apenas outro lugar onde os jovens e seus pares possam se encontrar. Mas, que se configure como espaço-tempo de compartilhamento e (re)construção de saberes, no qual professores e jovens possam perceberem-se como elementos ativos desse processo.

Ainda no sentido de ampliar as reflexões acerca dos jovens e suas culturas, os autores chamam a atenção para a necessidade de olharmos a juventude como *condição* – modo como a sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida – e pela *situação* – modo como a condição é vivida – argumentando que essas aparecem como critério imprescindível na tentativa de apreender esse modo de ser e estar no mundo, vista como juventude (ABRAMO, 2005). Nessa perspectiva, Margulis (apud Abramo, 2005) argumenta que toda tentativa de análise deve considerá-la como

categoria socialmente constituída, que atende a fenômenos existentes, possui uma dimensão simbólica, mas também tem que ser analisada a partir de outras dimensões: aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos, nos quais toda a produção social se desenvolve essa condição (p. 42)

Todas essas questões alertam para as diferentes possibilidades de se viver a juventude, por isso Abramo (2005) assevera que hoje precisamos falar em juventudes, no plural, e não em juventude, no singular. Pois,

a juventude, mesmo que não explicitamente, é reconhecida como condição válida, que faz sentido, para todos os grupos sociais, embora apoiada sobre situações e significações diferentes. Agora a pergunta é menos sobre a possibilidade ou impossibilidade de viver a juventude, e mais sobre os diferentes modos como tal condição é ou pode ser vivida (p. 44).

Nessa perspectiva, as pesquisas atuais mostram o alargamento do período da juventude e, a questão temporal, que por muito tempo orientou essa “classificação”, hoje se torna insuficiente para refletir sobre a condição juvenil. Assim, pode-se pensar que atualmente o que “pesa” quando se busca “classificar”

alguém como jovem são os modos de ser e de viver representativos desse período. Segundo Goedert (2005, p. 27), “a juventude deixou de ser um estágio definido e temporal da existência para tornar-se um conjunto de atitudes. As atitudes, o comportamento e a postura juvenis apresentam-se, então como fronteira dessa categoria, arrastando para ela multidões de ‘mais velhos’ e ‘mais jovens’”.

As atitudes, os comportamentos, as posturas, enfim, esse modo de ser jovem é discutido por Pais (2006) a partir da ideia de sensibilidades performativas. O autor traz a discussão sobre a passagem da adolescência para a vida adulta das sociedades tradicionais através dos estatutos de passagem que se dava de forma prescritiva, isto é, havia modos de ser e estar que deveriam ser incorporados por aqueles que passavam a fazer parte da vida adulta. Em contraponto a essa situação, Pais argumenta que hoje essa transição encontra-se sujeita “às culturas *performativas* que emergem das ilhas de dissidência em que se têm constituído os cotidianos juvenis” (ibidem, p. 7). Segue dizendo que “as culturas juvenis são vincadamente *performativas* porque, na realidade, os jovens nem sempre se enquadram nas culturas prescritivas que a sociedade lhes impõe” (idem).

Essas discussões suscitam reflexões sobre como a educação física vem olhando e concretizando suas práticas para e com os jovens do ensino médio. Será que estamos preocupados com suas histórias, culturas e seus problemas? Será que as práticas corporais oferecidas possibilitam, aos jovens, reconhecerem-se, ou sentirem-se atraídos por elas? E, que tipo de formação estamos concretizando junto aos jovens, a partir das atividades e conteúdos escolhidos, bem como o modo como esses são desenvolvidos?

Essas questões levam a pensar que, no contexto da educação física escolar, outras possibilidades existem para além dos já “consagrados” esportes e já é possível também visualizar esforços de professores que buscam alternativas e estratégias diferenciadas para inserir novas práticas corporais nas suas aulas e, nessa perspectiva, o conteúdo da dança vem sendo “experimentado” por alguns professores.

Também o entendimento de que a dança e a música, são importantes elementos das culturas juvenis, vem sendo considerado. Vários estudiosos da juventude vem empreendendo esforços para compreender como os jovens se apropriam das diferentes manifestações de danças e músicas, (re)construindo suas culturas (LIMA, 2002; FLEURY, 2007; DAYRELL, 2005; WELLER, 2005; e.o.).

Esses estudos demonstram como o hip-hop, o funk, a timbalada, somente para citar alguns exemplos, “se transformam em expressão de identidade juvenil” (LIMA, 2002, p. 79), enquanto “o grupo de dança é um agrupamento solidário que tem uma função integradora, uma forma de socialização alternativa a outras instituições de socialização” (FLEURY, 2007, p. 35).

É nesse sentido que interessa compreender como o fenômeno da dança – componente da cultura juvenil e conteúdo da cultura de movimento – se manifesta no contexto da escola e quais os sentidos e significados que os/as jovens atribuem a essa prática.

Pude perceber durante o tempo em que estive “no campo”, a mobilização provocada pela atividade da dança, junto aos jovens. Como revelado no capítulo II, as formas de envolvimento dos jovens, tanto meninos quanto meninas, foram as mais diversas. Isso compreende desde aqueles que se envolveram intensamente desde o início, os que se motivaram no decorrer do processo, até os que realizaram a atividade somente para cumprir a obrigatoriedade do conteúdo, já que seriam avaliados, tal como registrado no diário de campo:

“Logo inicia a movimentação para o início dos trabalhos. Cada grupo se posiciona em um espaço da sala. Um grupo parece mais motivado e é o primeiro a começar os trabalhos, “ensaiando” alguns passos [...] há muita conversa e risos nesse grupo, alguns jovens parecem se sentirem bem à vontade. O grupo formado somente por meninos permanece num canto da sala sem se organizar [...] depois de algum tempo o grupo chama a professora e dizem que estão sem saber o que fazer [...] depois da conversa com a professora realizam alguns movimentos da capoeira e parecem (pelo menos 4 deles) mais motivados e executam uma pequena frase musical com palmas” (07/10).

Mesmo o trabalho com a dança sendo recebido de diferentes formas pelos jovens foi possível evidenciar, pelas falas desses, que a dança representou outra possibilidade de conteúdo a ser trabalhado na educação física. Avaliando essa atividade, Pedro diz que gostou “*porque foi diferente (...) eu achei legal porque não é sempre que nós tivemos a chance de dançar assim nas aulas. Por exemplo, nos outros colégios que estudei, não tinha isso*”. Antônio e Louis concordam com Pedro

e falam respectivamente que “*foi uma coisa diferente*” e “*um ponto a favor da dança na educação física é a gente poder aprender um conteúdo a mais*”.

Em pesquisa realizada em uma escola de ensino médio, Dayrell (s/d), discorre sobre como uma atividade extra-classe (festa do *Halloween*) mudou o clima dessa escola e interferiu no relacionamento dos jovens. O autor comenta que na comemoração da data, a maioria das apresentações relacionadas à temática foram coreografias coletivas de dança. Sobre essa experiência Dayrell descreve:

Era visível o envolvimento e interesse de boa parte dos alunos. O fato de uma turma produzir uma coreografia, ensaiar, dividir responsabilidades, brigar com aqueles que não queriam se envolver, produzir as fantasias, ficar tensa na véspera da apresentação, apresentar e ser aplaudida, é uma experiência educativa intensa. Não deixa de significar um resgate da capacidade de criar, expressar, de potencializar as capacidades que quase nunca são estimuladas no cotidiano dos jovens (s/d, p. 24).

Nessa pesquisa alguns jovens também revelaram que a dança produz uma “atmosfera” diferente na aula de educação física. Maria traduz essa ideia ao dizer que a “*dança é interessante porque possibilita fugir da rotina*”. Interpreto essa fala como uma crítica em relação aos conteúdos que se repetem, ano após ano, no cotidiano da educação física. Assim, a tarefa de criar, inventar possibilidades de novos arranjos e combinações para o movimento corporal, pode ser entendida como uma fuga da rotina estereotipada dos movimentos esportivos.

Contudo, mesmo os/as jovens apreciando a atividade da dança no contexto da educação física, muitos deles pontuaram questões que acredito ser imprescindíveis para que esse conteúdo não seja apenas um apêndice dessa disciplina ou, que se desconsidere todo o conhecimento construído sobre esse fenômeno. Assim, trato mais detalhadamente essas questões, que configuram grande parte das preocupações dos estudiosos da dança no contexto escolar, quais são: a necessidade da mediação pedagógica e da necessidade da aquisição e produção de conhecimento sobre a dança.

4.2 A dança na educação física: da mediação pedagógica e da produção de saberes

Conforme apontado, a atividade da dança foi bem recebida pela maioria dos/as jovens colaboradores dessa pesquisa. É importante ressaltar que nessa escola a dança vem sendo desenvolvida, como conteúdo nas aulas de educação física, há três anos²⁰. Acredito que essa trajetória já tenha contribuído para que os alunos percebam a dança como elemento da cultura de movimento e também, nesse tempo, os/as jovens já puderam construir um posicionamento mais crítico com relação ao desenvolvimento desse conteúdo.

Uma das críticas pontuadas pelos jovens foi no sentido de que no trabalho com a dança *“deveria ter, assim como qualquer outra matéria tem, a pessoa que te dá conhecimento”* (Louis). Esse entendimento de que para a realização da dança também é necessária uma orientação, uma mediação do professor, emergiu várias vezes durante a conversa entre/com os escolares. Louis continua seu posicionamento dizendo que essa orientação é necessária para *“você não ficar perdido”*; Antônio, no mesmo sentido, diz que para o trabalho com a dança *“o ideal seria ter o auxílio de uma pessoa ensinando (...) de uma hora para outra ter que fazer os passos é difícil”*.

Possivelmente, estas questões trazidas pelos jovens, de ficar sem saber o que fazer ou de encontrar dificuldades para a realização da tarefa, evidenciaram-se nos momentos em que manifestaram desinteresse e/ou desmotivação para dançar. Louis exterioriza esse sentimento de dificuldade que gera desmotivação, ao expressar: *“você nunca ouviu a música, como você vai ter ideia de como ela é dançada? Não tem como (...) pode ser que dois ou três tenham, mas o resto (...)”*. Dyenifer concorda com Louis e acrescenta: *“a gente teve bastante dificuldade para criar os passos [...] tem que ter a professora porque não vem muitas ideias [...] tem que ter uma professora lá pra ajudar a gente a fazer”*.

Encontram-se nessas falas, indicativos de que o trabalho com a dança merece a mesma atenção e organização pedagógica que qualquer outro conteúdo a ser desenvolvido na aula de educação física.

Desde as primeiras investigações a respeito da dança no contexto escolar, a questão da mediação pedagógica ou o papel do professor, no seu ensino, sempre

²⁰ Segundo a professora, no primeiro ano a turma era dividida em grupos que desenvolviam diferentes tarefas: um grupo pesquisava sobre a dança que seria coreografada, outro confeccionava o cenário e outro grupo então dançava. No segundo ano, foram trabalhados os estilos de dança, mas também não eram todos que se envolviam. Nesse terceiro ano (o qual acompanhamos) o objetivo era fazer com que todos os alunos vivenciassem a dança, assim, cada turma foi dividida, na grande maioria, em três grupos, e todos deveriam participar da atividade.

figurou como elemento importante a ser refletido. A discussão abarca desde a questão se seria, realmente, nesse espaço-tempo que a dança deveria ser trabalhada na escola (questão que no início desse século rendeu intensos debates entre profissionais da dança e professores/as de educação física), até a formação em/sobre a dança na própria área da educação física.

Nos escritos de Saraiva-Kunz (2003, p. 349-50) encontramos uma ideia que sintetiza um pouco essas tensões; segundo a autora

Essas formas de pensar qual o profissional que ministraria a dança na escola são indicações do fenômeno social complexo que é a dança, provavelmente o mais complexo dentro da área artística e das culturas de movimento e que, especificamente nesse segundo aspecto, já tem uma tradição na discussão teórica entre pelo menos duas áreas de conhecimento: a dança e a EF. Sua complexidade reside basicamente na integração entre competência física que ele exige e sua competência expressiva, já que como arte, deve atender à essa segunda função.

No contexto da escola, a dança está garantida como conteúdo nas disciplinas de Arte e/ou Educação Física²¹. Fazendo um apanhado sobre o ensino da dança e as dificuldades encontradas no processo de formação dessas áreas, acrescentando agora os licenciados em dança, Brasileiro (2008, p. 525), afirma que

Tanto na arte como na educação física reconhece-se que um dos fortes argumentos para a inexistência do conhecimento dança nas aulas é a ausência de conhecimento por parte do professor. Professores de educação física não se vêem capacitados para tratar de um conhecimento que foi desenvolvido em uma ou duas disciplinas em seus processos de formação; mesmo argumento utilizam os professores formados em arte, sejam os formados na versão educação artística, maioria em ocupação do mercado, sejam os formados nas licenciaturas das outras linguagens; música, artes visuais, teatro, e ainda os formados em licenciaturas em dança, pois estes reconhecem limites no trato com o conhecimento dança na escola.

Mas como pontuam Brasileiro (2008) e Saraiva-Kunz (2003), apesar de legalizada dentro dessas disciplinas, é pela educação física que a dança vem conquistando espaço no contexto escolar, tanto no número de iniciativas e propostas de trabalho como pelas pesquisas realizadas nas áreas de Educação e Educação Física.

Enfim, entendendo que a dança enquanto cultura de movimento faz parte dos conteúdos a serem experienciados pelos sujeitos desde as séries iniciais até o

²¹ Temos a legalização da dança nesses dois contextos a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (1997).

término da formação escolar, há a necessidade em pensar sobre o fazer do/a professor/a e os conhecimentos que devem ser ensinados e construídos no trato com a dança.

Como evidenciado nas falas dos/as jovens participantes dessa pesquisa, do trabalho com a dança, da sua vivência e experimentação deve-se resultar a construção de conhecimentos e, desse processo, devem-se resultar conhecimentos a respeito de si-mesmo, a respeito da dança e do mundo, como pontua Rosa (2008, p. 68), enfatizando que

Compreender as habilidades do corpo através da dança é pensar que o corpo que dança fala de si mesmo, que o corpo por suas qualidades constrói um fazer que especializa seu potencial, é entender que o corpo que dança habita o mundo e o espaço, que ele mesmo é capaz de construir o seu repertório para realizar habilidades específicas que o tornem mais apto à ação.

Nisso, acredito que não é a falta de formação técnica que inviabiliza o trabalho com a dança nas aulas de educação física. Essa não é a principal habilidade requisitada para o trabalho e vivência em dança no contexto educacional. Penso que muito mais que certas habilidades, é necessário que o/a professor/a tenha sensibilidade para mediar e direcionar o trabalho, no qual, ele/a próprio pode (e deve) estar vivenciando a experiência da descoberta, da criação do movimento, atribuindo-lhe um significado, um sentido que é a expressão da sua corporeidade.

Nessa perspectiva, Kunz (1999, p. 66) afirma que “o que se precisa pensar, com urgência, para uma mudança metodológica do ensinar, é uma verdadeira ‘terapia’ psicossocial para libertar professores e alunos de uma concepção metodológica de ensinar centrada na técnica e na instrução”.

Pensando no papel de quem ensina dança, Saraiva et al (2005a) colocam sobre a importância do/a professor/a praticar, vivenciar as atividades de dança juntamente com os alunos. Nesse sentido relatam que

possibilitando e experimentando o processo de sentir junto aos alunos, professores e professoras podem refletir sobre a sua prática de forma diferenciada e, também, ‘construírem-se’ na prática e nas múltiplas possibilidades de relações com os alunos e as alunas, diferentes das tradicionais (p, 70).

Refletindo sobre as situações encontradas no *locus* dessa investigação, afirmo que os/as jovens sentiram falta de uma intervenção maior da professora.

Esse sentimento que cercou o período das observações confirmou-se na fala de Louis, ao afirmar que *“teria que ter uma professora que juntasse o grupo toda na aula e mostrasse os passos de dança, porque assim fica difícil sair do próprio pensamento e criar a sua dança”*. Essas considerações chamaram a atenção, pois não foram feitas somente por quem não apresentava um histórico de dança. Meninos e meninas que tiveram contato anterior com a dança também expressaram esse sentimento, o que parece um indicativo de que a mediação pedagógica é imprescindível, mesmo que o objetivo seja proporcionar ao aluno possibilidades de criação própria. Uma sugestão ou provocação do/a professor/a num momento de dúvida ou de “falta de ideia” pode ampliar a capacidade criativa e incentivar a prática dos envolvidos com a dança.

Como para o desenvolvimento dos esportes há que se ter/construir um conhecimento básico sobre seus fundamentos, para o desenvolvimento do processo coreográfico, ou seja, da dança, também é necessário ter conhecimentos sobre elementos básicos que a constituem. São esses conhecimentos que possibilitam a ampliação da capacidade criativa e expressiva na dança. No processo coreográfico desenvolvido pelos jovens, percebi a ausência do trabalho com esses elementos, conforme registro:

“normalmente os/as jovens dispunham-se em fileiras e/ou colunas e permaneciam nessa formação a coreografia toda, sem exploração do espaço e/ou níveis dos movimentos, estes, eram realizados na maioria das vezes, no nível médio” (18/11).

No grupo 1 também foi identificada essa questão:

“o grupo divide-se em dois que trabalham independentes, não havendo a preocupação de relacionar as ações dos casais com as ações de quem está dançando com as cadeiras” (18/11).

O conhecimento e a vivência dos elementos que constituem a dança (corpo, espaço, tempo) é a ponte para a descoberta de novas possibilidades de movimentos corporais. A experimentação desses elementos contribui para o entendimento de que cada corpo é capaz de produzir seu modo de dançar, e a partir desse entendimento, podemos refletir juntamente a nossos jovens que dançar, não

significa somente, reproduzir movimentações estereotipadas, ou aquilo que já está instituído como modelo, padrão de dança.

É nessa perspectiva de trabalho com a dança no contexto da escola que poderemos ultrapassar “o mero aspecto de lazer que a dança representa no contexto social” (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 350). Essa representação da dança foi confirmada pelo jovem Weligton ao dizer que a dança faz parte dos seus momentos de diversão e que “*quanto mais divertido melhor*”. É importante salientar que não há problema em compreender a dança enquanto lazer, afinal ela é um fenômeno inerente às práticas sociais. Mas preocupa o trato dado a esse fenômeno no contexto da escola, já que como afirma Marques (2005, p. 101) “a dança na escola tem como compromisso social ampliar o escopo, a visão e as vivências corporais do aluno em sociedade a ponto de torná-lo um sujeito *criador-pensante (...)*”.

Essa concepção da dança, na qual o sujeito dançante pode tornar-se um sujeito criador, pensador e transformador, orienta o entendimento da dança no contexto da educação física. Mas entendo que somente alcançará esse propósito se trabalhada a partir do histórico e das possibilidades de movimento de cada aluno/a. Por isso, nessa proposta, o/a professor/a não precisa ser um/a bailarino/a, pois cabe a ele/a mediar os diálogos e orientar as tarefas de movimento de forma crítica e reflexiva. Nesse sentido, a principal “habilidade” a ser desenvolvida pelo professor de educação física é a sensibilidade (cabe dizer, não serve somente para o trabalho com a dança): é preciso ser/estar sensível às necessidades de comunicação dos/as jovens, ser/estar sensível às necessidades de serem ouvidos, questionados, elogiados e compreendidos.

4.3 A dança na escola: visualizando o caminho da experimentação estética

Há muito que as reflexões sobre a estética vem permeando as discussões no contexto da educação. Para os desavisados, essa temática soaria como unicamente pertencente ao campo das artes, mas como vários autores explicitam, a importância da educação estética abrange o ser como um todo, ligando-se às questões do sensível, da sensibilidade, configurando assim “um dos campos da formação humana” (GALEFFI, 2007, p. 97).

Uma das principais ideias discutidas pela educação estética é oriunda das reflexões de Schiller (1995) que já no século XVIII, instaurando-se o pensamento iluminista, discutia o discernimento entre sensibilidade e racionalidade, propondo “a educação equilibrada do inteligível e do sensível (esses dois ‘impulsos’ básicos que conduzem o homem ao conhecimento)” (DUARTE JUNIOR, 2008, p. 229).

Maffesoli (1999) exemplifica esse período da história humana e seu legado deixado, a partir da injunção “*seja razoável*”. Esta imposição impelia o “homem²²” a não confiar nos seus impulsos, não escutar seu corpo e a aprender a controlar-se, inicialmente, a controlar sua própria sensibilidade. O autor afirma que

Há aí a expansão acabada da ruptura que aconteceu entre o intelecto e o sensível. E é certamente a época da Luzes (Aufklärung) que, pela preponderância da razão pura, vai subordinar a sensibilidade (corpo, imagem, símbolo) à compreensão. Em seguida, o século XIX só prosseguirá essa via, reduzindo o conhecimento aos critérios da ciência, tal como é elaborada pelos positivistas: só é real o que é racional, todo o resto não passa de baboseiras perigosas das quais convém se livrar, ou pelo menos relegar às esferas particulares da existência [...] (p. 70-71).

Na exacerbação da racionalidade perdeu-se a plena humanidade, que seria para Schiller “a condição última a se chegar pela educação estética” (apud SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 29). Maffesoli (1998) reforça esse entendimento dizendo que precisamos compreender que o racionalismo, sem sua pretensão científica “é particularmente inapto para perceber, ainda mais apreender, o aspecto denso, imagético, simbólico, da experiência vivida [...] é preciso, imediatamente, mobilizar todas as capacidades que estão em poder do intelecto humano, inclusive as da sensibilidade” (p. 27).

Nesse caminho Schiller (1995, p. 51), acentua que “a formação da sensibilidade é, portanto, a necessidade mais premente da época, não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar o conhecimento melhorado eficaz para a vida, mas também porque desperta para a própria melhora do conhecimento”.

É possível transpor as reflexões de Schiller para nosso século já que, em nossa época, colhemos os frutos desse pensamento que vê a produção do conhecimento como exclusividade da razão, portanto, uma educação que negligencia o corpo como instância de aprendizagens.

²² Destacamos por representar o pensamento da época: o homem (sexo masculino) como produtor de conhecimento.

É contrapondo-se a essa ideia, trazendo a experiência corporal como elemento imprescindível para o processo do aprender, que a educação estética firma-se, reconhecendo o corpo como ancoragem no mundo (MERLEAU-PONTY, 1999). Refletindo sobre o equívoco da razão, enquanto único acesso ao conhecimento, Merleau-Ponty (ibidem, p. 292) argumenta:

Quando digo que tenho sentidos e que eles me fazem ter acesso ao mundo, não sou vítima de uma confusão, não misturo o pensamento causal e a reflexão, apenas exprimo esta verdade que se impõe a uma reflexão integral: que sou capaz, por conaturalidade, de encontrar um sentido para certos aspectos do ser, sem que eu mesmo o tenha dado a eles por uma operação constituinte.

Há necessidade de se reconhecer a existência de um saber sensível que “refere-se às impressões primeiras que temos de tudo que está a nossa volta e à incorporação destas e tantas outras que já fazem parte de nossas experiências” (FIAMONCINI, 2002-2003, p. 65); e reconhecer também que essas impressões primeiras afetam o corpo, antes de qualquer reflexão, pois este

é o lugar, ou antes a própria atualidade do fenômeno de expressão (*Ausdruck*), nele a experiência visual e a experiência auditiva, por exemplo, são pregnantas uma da outra, e seu valor expressivo funda a unidade antepredicativa do mundo percebido e, através dela, a expressão verbal (*Darstellung*) e a significação intelectual (*Bedeutung*). Meu corpo é a textura comum de todos os objetos e é, pelo menos em relação ao mundo percebido, o instrumento geral de minha ‘compreensão’ (MERLEAU-PONTY 1999, p. 315).

Corroborando com as reflexões de Merleau-Ponty, Galeffi (2007) argumenta que “sem corpo não há sensibilidade, sem sensibilidade não há corpo. Toda sensibilidade, assim, é corpo vivente: *modo de ser do que é em seu acontecimento anímico*. A sensibilidade é o sentido do corpo. Tudo o que vive é sensível de múltiplas maneiras” (p. 98).

Essas discussões também encontram eco nas reflexões de Maffesoli (1998). Ao defender a importância do compartilhamento das experiências, o sociólogo afirma:

Cabe lembrar que ater-se à vivência, à experiência sensível, não é comprazer-se numa qualquer *delectatio nescire*, ou negação do saber, como é costume crer [...] muito pelo contrário, trata-se de enriquecer o saber, de mostrar que um conhecimento digno deste nome só pode estar organicamente ligado ao objeto que é o seu. É recusar a separação, o famoso ‘corte epistemológico’ que supostamente marcava a qualidade científica de uma reflexão. É, por fim, reconhecer que, assim como a paixão está em ação na vida social, também tem seu lugar na análise que pretende

compreender esta última. Em suma, é pôr em ação uma forma de empatia, e abandonar a sobranceira visão impositiva e a arrogante superioridade que são, conscientemente ou não, apanágio da *intelligentsia* (p. 176).

A partir dessas considerações torna-se imprescindível discutir como é possível, no contexto da educação física escolar, vislumbrar essa educação que assenta seus pressupostos na ampliação do saber-sensível, no potencial cognitivo do corpo. Parece haver um paradoxo: o campo que tem no corpo e no movimento seus objetos de estudos encontra dificuldades para que seus praticantes consigam estabelecer, constituir sentidos e significados às práticas corporais. É do saber de todos que a educação física é percebida por grande parte dos alunos como um momento de “dar um tempo para a cabeça”, momento de sair da sala de aula para descansar a mente, “espairecer”. Isto é, as práticas corporais são vistas por um grande número dos alunos (e também professores) por aquilo que ela “não” se configura (ou não “deveria” se configurar). Parece não reconhecerem na educação física e em seus conteúdos possibilidades de aprendizagens, já que estas como por muito se acreditou e ainda se acredita se dão a partir do “intelecto”.

Acreditamos que é nessa lacuna que as proposições da educação física devem se dar. As práticas corporais devem colaborar para a ampliação da compreensão de que o corpo é fonte primeira do conhecimento, e talvez essa compreensão possa tomar “corpo na/da escola”, ao atentar para o papel dos sentidos, da sensibilidade na construção do conhecimento, pois “sem sensibilidade estética o aprendizado nos torna qual máquinas calculadoras e irresponsáveis” (GALEFFI, 2007, p. 110).

Nesse caminho, Galeffi (2007) afirma que a estética não pode ser entendida como uma dimensão menor dentre outras que nos constitui seres inteligentes, “pelo contrário, ela é a garantia de que podemos nos tornar inteligentes apenas quando aquilo que nos toca nos ensina e nos transforma, nos potencializa e nos projeta para possibilidades sempre misteriosamente *sabiamente enviadas*” (Idem, p. 110).

Dentre as diversas práticas corporais que constitui o campo da educação física, percebo a dança como uma das possibilidades capaz de abarcar esse propósito de outra formação, que entendemos necessária para a construção de um mundo mais solidário e humano. Sustento essa posição a partir do entendimento de dança proposto por SARAIVA et al (2005b, p. 61), no qual a dança se constitui “numa experiência estética que promove a ampliação da sensibilidade – como a

capacidade de percepção do mundo, tornando capaz de vivenciá-lo, refleti-lo e recriá-lo”.

Entendemos que a sensibilização e organização das pessoas que compartilham a dança, a experiência de serem corpos dançantes, faz com que essas se voltem para suas condições de sujeitos que estão no mundo, constituídos e constituintes das suas histórias. Nisso, a dança passa a ser “como uma forma de expressão da cultura corporal, sendo que o resgate das possibilidades de expressão é importante para a tomada de consciência de nossa situação no mundo e para a busca da singularidade (individualidade)” (SOARES e SARAIVA, 1999, p. 105).

Nessa perspectiva, a dança que deve estar presente nas aulas de educação física deve privilegiar o desenvolvimento da criatividade e principalmente, da sensibilidade, pautada nas possibilidades de ouvir, ver, e apreciar o que outros corpos tem a comunicar e expressar. Desse modo, a dança se apresenta como espaço-tempo em que podemos realizar o difícil exercício da tolerância aceitando e reconhecendo “o outro” como parte fundamental do nosso “ser”.

Se reconhecermos que as relações com o/s outro/s oferecem condições reais de nos conhecermos a partir de aproximações ou distanciamentos de valores, sentimentos e desejos e, assim, nos aceitarmos em nossa individualidade estaremos nos permitindo “aprender a reconhecer a comunicação das consciências em um mesmo mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 473).

A ideia de comunhão de corpos no qual há possibilidades de reconhecimento das diferentes subjetividades em que o “corpo de outrem não é um objeto para mim, nem o meu para ele” (ibidem, p. 472), pode ser potencializada a partir de práticas corporais singulares que viabilizam aos corpos abrir-se para as experiências dos/com os outros. Nessas experiências “o eu e o outro que interagem um sobre o outro, um com o outro, constituem um mundo *objetal*, misto de espírito e de matéria, outro modo de dizer o sensível (MAFFESOLI, 1999, p. 91).

Nisso, a experiência estética, dimensão da sensibilidade, criatividade e potencialidades humanas, se amplia pela experiência do corpo-próprio em movimento e no movimento do corpo para/com o outro, se voltado para o exercício da criação que conseqüentemente e simultaneamente colabora para o conhecimento de si. Esse conhecimento, quando aprofundado, “permite uma consciência também alargada de mundo e de nós mesmos” (KUNZ, 2001, p. 51). Corroboramos com essa ideia Maffesoli (1999, p. 93), ao dizer que “de fato, a

experiência do eu é uma experiência do mundo: mundo resumido, mundo circundante, mundo que partilho com outros”, e segue dizendo que antes da sua marginalização, ou mesmo desqualificação, “a experiência e o gozo estético eram maneiras perfeitamente legítimas de se apropriar do mundo” (p. 93).

É a partir dessas considerações que é possível perceber na dança elementos potencializadores de experiências que possibilitam uma outra forma de ser e estar no mundo, diferenciada da vida cotidiana (SARAIVA-KUNZ, 2003).

É esse outro modo de estar que pude evidenciar junto aos jovens dessa investigação. Alguns sentindo-se livres, ou como declararam, sentindo-se “*mais soltos*”, outros sentindo-se pressionados a realizar movimentos que não gostariam de fazê-lo. Quando pressionados (meninos) saíram de seus grupos e se juntaram aos meninos da capoeira, e conforme salienta Antônio foram apenas para “*bater palmas. Não quiseram dançar nos outros grupos, no nosso, também não*”.

Essa outra forma de apresentar-se também foi ressaltada quando solicitado aos jovens para que falassem sobre a diferença da dança vivenciada na escola e fora dela. Os/as que se pronunciaram relataram a questão da obrigatoriedade e da vinculação à avaliação em contraponto à dança que você realiza porque quer e gosta, enfim, a dança vivenciada como forma de diversão. Nesse sentido, Felipe argumenta que “*lá fora a gente vai pra se divertir, vai pra se desestressar [...] lá fora você vai porque quer, porque gosta e daí aqui se você não dança fica sem nota*”. Louis complementa essa fala perguntando: “*quem vai querer ficar sem nota? Ninguém*”.

Outro fator levantado foi a questão da exposição do corpo que dança. Nesse sentido, Dyenifer expõe que “*a dança na escola, aquela que a gente vai apresentar [...] o público fica lá olhando a gente. Fora, a gente dança, pula, brinca (...) não tem todas as pessoas olhando [...]*”.

Essa fala pode ser analisada a partir das reflexões de Saraiva-Kunz (2003) que diferencia os objetivos, bem como os tipos de “olhares” dirigidos às ações corporais desenvolvidas no desporto e na dança. A autora assinala que, no desporto, a pessoa se apresenta numa ação que objetiva uma meta localizada “fora do corpo”. Exemplifica com a situação do lançamento de uma bola em cesta, no qual os olhares dos outros estarão voltados para o resultado desse lançamento, e pouca atenção se dá ao corpo que executou o movimento. “Por mais que a ação se localize no corpo, este corpo-objeto não transcende o objetivo do se-movimentar

para o todo, o corpo-sujeito” (p. 135). Assim, a pessoa não se sente desnudada já que “a conduta desportiva é uma das couraças mais seguras que têm sido construídas para se apresentar corporalmente no mundo objetivado” (p. 135).

A ginástica precursora da educação física teve como pressupostos a ordem, a disciplina e o método. Esses elementos são facilmente reconhecidos no campo dos esportes. O caráter disciplinador dessas práticas constituiu e continua constituindo modos de ser e de ver o mundo. Nessa lógica, a prática do esporte, massivamente trabalhada na educação física atual, pode ser entendida como o desvelamento de uma subjetividade que incorpora padrões de comportamento aceitáveis socialmente, sendo assim, um “modelo de ação a ser perseguido” pelos praticantes das práticas corporais (SARAIVA-KUNZ, *ibidem*, p. 136).

Por outro lado, a dança só pode ser contemplada pelo que revela o corpo do sujeito que dança e “o comportamento expressivo fomenta a expressão do íntimo, o que orienta os olhares objetivados para a única e indispensável contemplação/avaliação disponível, a da pessoa que dança” (*ibidem*, p.135). Assim, diferentemente do esporte, no ato de dançar não há uma meta para “fora do corpo”, mas o próprio corpo em movimento torna-se o centro das atenções, o que aumenta as possibilidades dos “olhares objetivados” não reconhecerem essa ação como socialmente aceita, já que foge aos padrões. Nesse sentido, Saraiva-Kunz (*ibidem*, p. 136) conclui que

a dança não é um fenômeno de fácil aceitação, pois transformar-se em *um corpo que dança* é uma exigência que leva a necessidade de desfazer-se da segurança da conduta esportiva – um comportamento socialmente viável, fomentado e apreciado – e iniciar-se numa *outra forma de ser*.

Essa outra forma de ser, pode ser entendida como possibilidade de surgimento de outra subjetividade que incorpore sentimentos e emoções que só podem aflorar a partir de uma experiência que oferece o encontro consigo mesmo e o encontro com o/s outro/s. Esse encontro, permeado por valores estéticos e éticos, pode revelar-se como um processo que promove a construção de novos sentidos e significados relacionados às práticas corporais, e conseqüentemente, às contribuições individuais e coletivas advindas dessa experiência.

Pensando de modo especial nos/nas jovens, acredito que a dança pode oferecer momentos de intensas descobertas de si mesmo. Na exploração dos movimentos corporais os/as jovens podem aprender a lidar e aceitar os corpos que

tem, quando identificam as possibilidades de realizações. Também o espaço-tempo da dança pode ser catalisador de novas ideias, novos conceitos relacionados ao corpo e gênero. Nessa direção o trabalho com a dança, sustentado pela dimensão estética, dá condições para que o/a jovem, além de se envolver em processos criativos, reflita sobre sua condição e situação. Mas essa possibilidade só poderá se concretizar se oferecida “na perspectiva dialógica do se-movimentar, como relação do ser com o mundo, proporcionam uma experiência que tanto libera emoções e sentimentos quanto envolve intenção e promove reflexão, que faz emergir intuição e subjetividade, como recursos legítimos na construção do saber” (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 371).

Nessa lógica, e a partir de re-significações do corpo e do movimento, essa prática corporal é capaz de promover o desenvolvimento da consciência crítica, capaz de produzir a ação dialógica entre corpo-dança-sociedade e que, quando desenvolvida na perspectiva da reflexão/apreciação, proporciona elementos que incentivam os/as jovens a discutirem criticamente sobre quem são e como isto é influenciado pela cultura em que vivem (TAYLOR, 1994).

Nisso, o trabalho com a dança indica um espaço-tempo que se abre para configurações de novas expressões, de vivências que possam potencializar a sensibilidade humana, transformando-as em experiências estéticas, e estas poderão contribuir com/no processo de formação, na configuração de novos sujeitos.

Experimentar o próprio corpo em novos movimentos que fogem da objetividade cotidiana e apreciar outros corpos dançando “é uma experiência única, pessoal e subjetiva” que “não atende as demandas da produtividade. Ela é uma experiência da beleza, onde os corpos são múltiplos, conscientes da própria materialidade e sensíveis à expressividade do outro” (SOARES e MADUREIRA, 2005, p. 85).

Pensando nessas múltiplas possibilidades que o trabalho com o corpo oferece, e em especial a dança, é importante salientar o compromisso da educação física com atividades que contribuam para a formação dos sujeitos, e nesse caso, essa contribuição necessariamente passa pela ampliação das práticas corporais. Entendo que, somente com práticas corporais próprias, que sejam autênticas para o sujeito que as realiza, descobre e constrói, é que esse poderá perceber-se uma totalidade, exigindo constantemente um processo de re-significação de seus movimentos a partir do contexto em que se inserem. Nesse sentido, Silva e Damiani

(2005) apontam que o repertório de movimento traz consigo novas linguagens corporais polissêmicas que decorrem do ambiente natural e social, que lhes confere inúmeros significados. Assim, “o ambiente, mesmo, também vai sendo reconstruído a partir da experiência e por meio do compartilhamento, assumindo novos sentidos” (SILVA e DAMIANI, 2005, p. 195).

Sustento-me novamente em Saraiva et al (2007a) para reafirmar o entendimento de dança que deve estar no contexto da educação física: “uma prática estética que possibilita a materialização da sensibilidade humana e amplia a capacidade expressiva; como uma prática educativa, promove o desenvolvimento do espírito crítico na compreensão das culturas de movimento” (p. 148).

CAPÍTULO V – INTERSUBJETIVIDADE: O COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS EM OUTROS MODOS DE SER E ESTAR PELA DANÇA.

A última unidade de significado a ser discutida trata da **intersubjetividade: o compartilhamento de experiências em outros modos de ser e estar pela dança**. Essa discussão passa pelo entendimento de que a subjetividade “que somos” é resultado de uma complexa relação com o mundo e com os outros, que estabelecemos a partir do nosso corpo, sendo este, o nosso ponto de vista sobre o mundo. A estreita relação entre corpo e tempo, reveladora de nossa localidade e historicidade, implica em reconhecer e refletir sobre as inúmeras possibilidades de “usos” dos corpos disseminados pela atual sociedade de consumo, e a consequente (con)formação de subjetividades.

Aqui surge a atividade da dança como possibilidade de compartilhamento de experiências, e as tensões geradas pela sua vivência/experiência como constituintes de outro espaço-tempo da escola, significativo e significado pelas experiências sociais, reconhecendo o lugar que o outro ocupa em nossa existência.

5.1 Subjetividade: localizando o sujeito

A discussão da subjetividade vem alcançando patamares relevantes desde quando os discursos totalitários e pretensamente universais não deram conta de entender e “explicar” o homem na sua complexidade, na sua relação com o mundo, seu entorno.

No campo da ciência, o tema da subjetividade passa a estar presente pelo seu caráter de oposição à objetividade, esta vista como uma forma de produção de

conhecimento do mundo ausente de juízos de valor. Já a subjetividade, compreendia tudo o que estava ligado ao universo de emoções, sentimentos e o modo de pensar a própria existência a partir das relações com o mundo (LEITE e DIMENSTEIN, 2002). Assim, um conhecimento que se pretendia ‘verdadeiro’ deveria nascer de uma situação neutra, sem interferências do contexto e, cuidadosamente, isolada da subjetividade do pesquisador.

Tomando mão dessa “fórmula” como modo de produzir conhecimento acerca do homem e do mundo, as práticas modernas exercidas pelo ideário iluminista reificam o sujeito, tendo este, a partir da sua racionalidade, capacidade de dominar a natureza física, humana e social de forma objetiva. Nesse pretense modo de perceber o sujeito, com maior ou menor ênfase, embalava-se o otimismo de que as artes e as ciências poderiam promover, não somente o controle da natureza, como também a compreensão do mundo e do eu, a evolução moral, a justiça, e até a felicidade e bem-estar dos seres humanos (MANCEBO, 2000).

A subjetividade é tida atualmente como elemento central na busca da compreensão dos sujeitos no mundo contemporâneo. Discussões que rompem com a ideia do ser indivisível, centrado e unificado surgem, entre outros focos, na filosofia fenomenológica tendo como principais representantes Husserl, Scheler e Merleau-Ponty. Husserl dirige sua argumentação “à fundamental importância da experiência intersubjetiva para toda e qualquer forma de conhecimento de si e do outro” (COELHO JR., 2003, p. 186).

Esse pensamento é retomado por seus sucessores, destaque especial a Merleau-Ponty, que amplia e intensifica essa noção, enfatizando a importância do “corpo-outro” na experiência da co-constituição da subjetividade.

Merleau-Ponty em sua obra, *Fenomenologia da Percepção*, faz uma extensa reflexão sobre a questão da subjetividade. Atravessa toda essa obra a ideia de que o corpo-outro nos constitui enquanto sujeitos, enquanto subjetividades pelo fato básico de que “o social já está ali quando nós conhecemos ou o julgamos” (1999, p. 486). O social compreendido como os corpos-outros, o mundo no qual estamos inseridos e as conseqüentes relações estabelecidas, revela a complexidade sob a qual vamos nos (trans)formando sujeitos. Segundo o filósofo

Sinto meu corpo como potência de certas condutas e de um certo mundo, sou dado a mim mesmo como um certo poder sobre o mundo; ora, é justamente meu corpo que percebe o corpo de outrem, e ele encontra ali

como que um prolongamento miraculoso de suas próprias intenções, uma maneira familiar de tratar o mundo; doravante, como as partes de meu corpo em conjunto formam um sistema, o corpo de outrem e o meu são um único todo, o verso e o reverso de um único fenômeno, e a existência anônima da qual meu corpo é a cada momento o rastro habita doravante estes dois corpos ao mesmo tempo (1999, p. 474).

As reflexões de Merleau-Ponty centram o corpo como “campo de presença – presença a si, presença a outrem e ao mundo – e porque esta presença o lança no mundo natural e cultural a partir do qual ele se compreende” (ibidem, p. 605). O corpo como centralidade nas discussões acerca do homem enquanto ser-no-mundo, enquanto sujeito que vive seu tempo faz-nos pensar na contemporaneidade, representada pelo “mundo globalizado”. Esse “modo de viver” impõe valores e dita normas sobre os corpos-sujeitos, prescrevendo “modos de ser” que devem ser rigorosamente seguidos por aqueles que não querem “perder o bonde da história” ou não querem ficar deslocados do/no seu próprio tempo. Assim, o corpo torna-se foco de investimentos dessa lógica que busca unificar gostos e necessidades.

Filósofos contemporâneos também apontam o corpo como “território primeiro” nos processos de constituição de subjetividades, seja por processos de disciplinamento (Foucault, 1992, 2002), seja por processos de estimulação (Deleuze, 1988, 1992 e Guattari, 1993, 2000).

No intuito de visualizar esse processo, servem as discussões de Hall (2005) o qual trabalha as diferentes noções de sujeito ao longo da história. Pode-se perceber, segundo Hall, desdobramentos do processo que denota as mudanças da ideia de sujeito enquanto figura central do universo, até seu descentramento. Nesse sentido, o autor serve como referência na busca de análise, em termos conceituais, das *concepções mutantes* do sujeito humano.

Segundo Hall (2005), o deslocamento da noção de subjetividade acentua-se a partir de “um complexo de processos e forças de mudança, que, por conveniência, pode ser sintetizado sob o termo ‘globalização’” (p. 67). Esse movimento não ocorreu bruscamente, mas sim, revelou-se paulatinamente, ao longo da história que pode ser percebido em três momentos: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. Essas três concepções sublinham como as mudanças do pensamento em relação ao sujeito estão imbricadas com a história humana que representam. O sujeito do iluminismo constitui-se

numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidade de razão, de consciência e de

ação cujo 'centro' consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou 'idêntico' a ele – ao longo da existência do indivíduo (Idem, 10-11).

A questão central desse entendimento é o ideal iluminista: o sujeito unificado, indivisível ocupando o centro dos processos sociais. Essa idéia de unicidade racional, pretendida pelo/no sujeito moderno desencadeou numa perspectiva individualista do sujeito, a ponto de alguns autores relacionarem a emergência do capitalismo a essa concepção de sujeito individual. Esse movimento fica mais explícito nas palavras de Williams (apud Hall, *ibid.*, p. 28-29), ao argumentar que

A emergência de noções de *individualidade*, no sentido moderno, pode ser relacionada ao colapso da ordem social, econômica e religiosa medieval. No movimento geral contra o feudalismo houve uma nova ênfase na existência pessoal do homem, acima e além de seu lugar e sua função numa rígida sociedade hierárquica. Houve uma ênfase similar, no Protestantismo, na relação direta e individual do homem com Deus, em oposição a esta relação mediada pela Igreja. Mas foi só ao final do século XVII e no século XVIII que um novo modo de análise, na Lógica e na Matemática, postulou o indivíduo como a entidade maior (cf. as mônadas de Leibniz), a partir da qual outras categorias (especialmente categorias coletivas) eram derivadas.

Na sequência desse movimento, na medida em que as sociedades modernas tornam-se mais complexas, a relação entre os indivíduos foi se tornando mais coletiva e social. A constatação de que a essência do sujeito mantinha uma relação com o mundo externo deu margem para o surgimento de uma concepção social do sujeito. Segundo Hall, essa noção sociológica do sujeito refletia

a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com 'outras pessoas importantes para ele', que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava (*ibid.*, p. 11).

O autor aponta que nesse processo em que o indivíduo passa a ser visto como mais localizado e definido no interior das grandes estruturas, alguns eventos contribuíram para formar as condições para fundamentar o sujeito moderno. O primeiro deles aponta que a base da razão estava na natureza humana, agora biologizado, a partir da teoria darwiniana, e o segundo foi o surgimento das novas ciências sociais, postulando um "modelo sociológico interativo, com sua reciprocidade estável entre 'interior' e 'exterior'(..)" (*ibid.*, p. 32).

Nessa interação, que tem por base a essência interior, o “eu real”, há possibilidade do sujeito sofrer modificações pelo diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores que as outras identidades oferecem, contribuindo “para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural” (Ibid., p. 12).

Continuando com as evidências apontadas pelo autor, é a partir da constatação da inexistência de um sujeito com identidade estável e unificada que ocorre uma movimentação para a aceitação de que o ‘exterior’ de alguma forma interfere no modo de ser do sujeito. Esse pensamento abre espaço para a percepção das várias identidades.

É esse processo, conforme argumenta o autor, que produz o sujeito pós-moderno, entendido como não dotado de uma identidade fixa, essencial ou permanente. Nesse contexto, “a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (...) é definida historicamente e não biologicamente” (Ibid., p. 13).

Hall traz ainda a noção de subjetividades cambiantes, isto é, “identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (Idem), e sob as quais somos impelidos, em algum momento, a nos identificar. Assevera ainda que

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (Idem).

Todas essas questões explicitadas demonstram a impossibilidade de manutenção do pensamento moderno que, segundo Coelho Jr. (2003, p. 186) “concebe o *Eu* como uma unidade auto-constituída, independente da existência de um *Outro*”.

Por outro caminho, a filosofia fenomenológica, principalmente, com Merleau-Ponty, investiu suas reflexões na compreensão do conceito e na experiência intersubjetiva, “especialmente no que se refere a uma concepção de ser humano que integre em sua constituição a experiência da alteridade” (Idem).

A partir dos entendimentos acima, percebe-se a complexidade que envolve a questão da subjetividade. As ideias de Merleau-Ponty, que indicam nossa situação de corpo-sujeito inerente ao mundo, ajudam a compreender como as condições objetivas desse mundo, e no caso o mundo contemporâneo, nos impelem a forjar a(s) subjetividade(s), como se configura(m) e quais as implicações desse fator no contexto da educação. Nesse sentido, interessa discutir como, a partir das experiências/vivências em/da dança, podem se constituir subjetividades, concretizadas nas formas de ser e viver nesse mundo.

5.2 Intersubjetividades: o construir-se na relação corpo e tempo

A ideia da subjetividade numa perspectiva naturalizada e individualizada vem sendo amplamente questionada por diferentes áreas de conhecimento. Como apontado acima, esses questionamentos aprofundam-se e ganham desdobramentos, principalmente, a partir das teorias sociais e das ciências humanas que eclodem na segunda metade do século XX.

A discussão acerca do rompimento de fato com o ideal do sujeito moderno, portador de uma essência única, indivisível e racional acontece, entre outros focos, a partir da filosofia fenomenológica e, mais recentemente, essas discussões são foco de trabalhos de importantes filósofos como Foucault, Deleuze e Guattari. Mesmo estes autores, não comungando de uma mesma matriz teórica daqueles da linha fenomenológica, deixa-se a perceber pensamentos que se aproximam quanto ao processo de constituição da subjetividade: para esses diferentes pensadores a subjetividade é entendida enquanto categoria processual, ou seja, entendem que não nascemos com uma subjetividade única e fixa com a qual morreremos, mas vamos nos configurando no decorrer da nossa história a partir das experiências que travamos com os outros e com o mundo.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (2002) expõe detalhadamente os mecanismos coercitivos do poder, aliado ao saber, que objetiva formatar indivíduos economicamente produtivos e socialmente adaptados, submissos. Para o alcance desse propósito surgem os mecanismos disciplinares que atuam sobre os gestos, movimentos, comportamentos, atitudes e sobre o espaço-tempo. Instituições como

colégios, quartéis e hospitais passam a ser cuidadosamente construídos/organizados a partir dos critérios: conhecer, dominar e utilizar. Sob a perspectiva das *localizações funcionais* as instituições foram adequando-se à regra: cada indivíduo em seu lugar e em cada lugar um indivíduo, codificando, assim, o espaço “para satisfazer não só à necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil” (ibidem, p. 123).

A lógica desse processo é obter ordem sobre o coletivo e tirar o máximo de produtividade e eficácia dos corpos. Nesse mecanismo,

o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”(...) ela define como se pode ter domínio sobre corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina (FOUCAULT, ibidem, p. 119).

É importante salientar o papel do tempo no processo de disciplinamento. Foucault enumera alguns exemplos, tanto nas instituições escolares quanto nas fábricas e exércitos, de como os corpos deviam ajustar-se para executar os movimentos, as tarefas com exatidão:

o ato é decomposto em seus elementos; é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão. O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder (ibidem, p. 129).

O que se deseja é que, pelo uso desses mecanismos, aquilo que é vivenciado, experimentado na individualidade, na própria carne, se emane para o campo social. Um corpo controlado, dócil e educado para operar como se quer, e enfim, toda uma sociedade disciplinada. A partir das evidências apontadas por Foucault, podemos perceber como o corpo – fonte da visibilidade humana – sofre um processo de formatação de subjetividade voltada aos ideais do mundo moderno, ou seja, uma subjetividade dominada.

As reflexões de Merleau-Ponty (1999), ajudam a compreender a eficiência das ações investidas sobre o corpo, revelando que a subjetividade está diretamente ligada àquilo que experienciamos. Segundo o filósofo, compreender “a subjetividade como inerência ao corpo, ao mundo e ao organismo vivo é o mesmo que reconhecer a condição da consciência como um acontecimento interior do corpo e

que resulta de sua ação sobre ele [ação das coisas sobre o corpo]” (MERLEAU-PONTY, apud SOMBRA, 2006, p. 131).

Relacionando essas ideias é possível identificar uma importante diferença de pensar o sujeito e, conseqüentemente a subjetividade, propostos pelos ideais do mundo moderno e a filosofia fenomenológica. Para o primeiro, o sujeito é visto em seu corpo objetivo, útil e funcional, “só conta o sujeito pensante, só importa o pensamento, coisas que inauguram uma visão dogmática e normativa do homem em sociedade” (MAFFESOLI, 1998, p. 34). Já para o segundo, o sujeito somente pode ser reconhecido na perspectiva do corpo próprio, pois “o que de fato experimentamos é um corpo, que se comporta como sujeito de comportamento ou de percepção, como um ‘eu corporal’ inalienável, fonte de gestualidade carregada de intenções e significados” (SOMBRA, 2006, p. 124).

Nesse sentido, a subjetividade “que somos” é resultado de uma complexa relação com o mundo e com os outros que estabelecemos a partir do nosso corpo, sendo este, o nosso ponto de vista sobre o mundo. Assim, segundo Merleau-Ponty (1999, p. 545)

Se, refletindo na essência da subjetividade, eu a encontro ligada à essência do corpo e à essência do mundo, é porque minha existência como subjetividade é uma e a mesma que minha existência como corpo e com a existência do mundo, e porque finalmente o sujeito que sou, concretamente tomado, é inseparável deste corpo-aqui e deste mundo-aqui.

Nessa reflexão de Merleau-Ponty encontramos a estreita ligação entre subjetividade e tempo histórico expressando, de uma vez por todas, o abandono da ideia de uma subjetividade imóvel como o ego cartesiano, já que “para ser subjetividade, é-lhe essencial, assim como ao tempo, abrir-se a um Outro e sair de si” (ibidem, p. 571). A ligação entre subjetividade e tempo revela a primeira como expressão da relação do corpo-próprio com as coisas, através da história, se construindo pelas relações e diálogos travados durante sua existência. Como afirma Merleau-Ponty (ibidem, p. 577), “é pelo tempo que pensamos o ser, porque é pelas relações entre o tempo sujeito e o tempo objeto que podemos compreender as relações entre o sujeito e o mundo. Apliquemos a idéia da subjetividade como temporalidade (...)”.

Também articulando a discussão sobre temporalidade e subjetividade, Cardoso Jr. (2005, p. 345), pontua que

uma subjetividade é a expressão do que em nós, em nosso núcleo de subjetividade, se relaciona com as coisas, com o mundo, por isso envolve relação com o tempo (...) de modo mais radical, é uma forma de dizer que o sujeito é corpo, que a subjetividade é algo que acontece num corpo e dele não se desvincula (p. 345).

Esse imbricamento entre corpo e tempo revela nossa localidade e historicidade, bem como, as implicações dessa condição. Estarmos, hoje, vivendo o tempo da informação e do consumo implica reconhecer e refletir sobre as inúmeras possibilidades de “usos” dos corpos disseminados por essas ideologias.

Esse estudo revelou essa imbricada relação entre corpo-sujeito e temporalidade quando da observação dos jovens escolares vivenciando, experimentando o fenômeno da dança. Desse contexto, emergiram situações que suscitaram reflexões sobre a forma como suas subjetividades estavam se (con)formando. Um dos elementos que se evidenciou nas descrições foi a forte presença dos estilos de músicas e padrões de movimentos veiculados pela mídia. Mesmo a professora alertando que não poderiam escolher músicas internacionais ou funk, o grupo 2, dançou este, “mascarado” pelo estilo de música sertanejo. Os passos de dança realizados pelos/as jovens nessa coreografia seguiam um padrão de movimento predeterminado, originado nesse estilo de dança, conforme Any descreve a escolha da música e o processo de escolha dos passos realizados pelo seu grupo: *“O nosso grupo escolheu a música do Latino e a gente já tinha assistido alguns vídeos e tentou fazer uns passos. A gente rebolava, ia até o chão, pulava no colo dos guris (...) esses passos foram bem ousados”*.

Já o grupo 1 que teve muitas dificuldades em iniciar os trabalhos, optou também por uma música de uma cantora jovem bastante conhecida, e os passos realizados pelos escolares remetiam à letra da música. Maria, relatando sobre as dificuldades de chegar a um consenso comenta: *“nós tínhamos pensado em fazer uma dança dos ‘anos 60’, aí a gente pedia e todo mundo queria, mas depois ficavam com medo que fosse um “balão”²³ (...) o que os outros vão pensar?”*. Essa fala referencia o maior medo dos/as jovens: o de não ser reconhecido ou valorizado pelos seus pares ou, o que é pior, ser motivo de chacota ou de brincadeiras pelas escolhas tomadas. Maria reforça essa questão quando diz que as pessoas têm

²³ Balão é uma expressão que pode ser comparada a “pagar mico” ou fazer um “fiasco” frente aos outros.

vergonha de dançar *“porque pensam: o que será que as pessoas vão pensar? O que vão dizer do nosso grupo? Da nossa dança? Vão gostar ou vão dizer que tá um balão?”*.

Nisso, foi possível refletir sobre os padrões de movimentos que surgem com as manifestações das danças popularizadas pela mídia. “Nossos” jovens demonstraram estar envolvidos com algumas tensões surgidas dessa situação. Por um lado, esforçam-se para realizar os passos que estão nos *clips* das músicas veiculadas pela mídia. Esses passos, insistentemente, apelam para formas eróticas e sensuais dos movimentos; assim ao mesmo tempo em que os/as jovens se sentem impelidos a realizá-los, preocupam-se com o julgamento de seus pares. Essa situação pode ser visualizada no momento em que meninos apreciavam as sugestões “mais ousadas” das meninas, mas não se dispunham a realizá-las; também nas inúmeras situações em que as meninas sugeriam passos e logo na sequência, elas mesmas, se recusavam ou relutavam em realizar. Isso leva a questionar, se a sexualidade manifestada nas danças de crianças e jovens

estará manifestando uma superação a tabus historicamente produzidos em torno da sexualidade como resultado do processo de civilização? E nesse sentido poderia ser considerado positivo, como uma forma de aproximação do homem à sua natureza e suposta superação de dicotomias. Ou, estaremos frente uma perda de sensibilidade? Pois o ser humano parece necessitar cada vez estímulos mais elevados e exacerbados para viver a sua sexualidade (BERGERO, 2006, p. 56).

Por outro lado, executar movimentos que estão fora do padrão pré-estabelecido, como o caso dos movimentos realizados no estilo de dança dos “anos 60”, também pode configurar um dançar que não agrada aos outros, e que poderá ser julgado de “brega”, ou como os próprios jovens expressam, um “balão”.

O medo do julgamento dos colegas também foi evidenciado nas falas de Pedro e Andreza. Ele diz: *“no começo eu sentia vergonha de falar, de expor minhas ideias. O que eles falavam, eu aceitava”*. Andreza desabafa: *“às vezes eu tinha vontade de falar alguma coisa, as minhas ideias (...) e se eles não gostassem?”*.

Essas situações indicam a importância dada pelos/as jovens à opinião e ao julgamento do grupo sobre suas atitudes e comportamentos. Como já apontado, a juventude é alvo de múltiplos investimentos das mídias que “lançam estratégias de construção de um modo de ser jovem, de uma cultura juvenil, que vão desde a

indução ao consumo, à cultura do corpo, à rebeldia a modelos de vida adultos (...)" (LIBÂNEO, 2006, p. 31).

Ditando regras e formas de ser padronizadas, as mídias forjam atitudes e comportamento juvenis, incitando aos jovens estarem em consonância com o "pensar e agir" do grupo do qual fazem parte, investem numa "homogeneização cultural, que influencia os gostos das pessoas, a alimentação, a moda, os desejos de consumo, de lazer e as formas de viver em sociedade" (idem).

A produção de subjetividade na lógica da sociedade de consumo parte de uma ótica que sempre vê o indivíduo como "terminal". Segundo Guattari (2000), "*esse terminal individual se encontra na posição de consumidor de subjetividade*. Ele consome sistemas de representação, de sensibilidade, etc. – sistemas que não têm nada a ver com categorias naturais universais" (p. 32). O autor apresenta como exemplo:

os jovens que passeiam pelas ruas equipados com um *walkman* estabelecem com a música uma relação que não é natural. A indústria altamente sofisticada, ao produzir esse tipo de instrumento (tanto como meio quanto como conteúdo de comunicação), não está fabricando algo que simplesmente transmita 'a' música ou organize sons naturais. O que essa indústria faz é, literalmente, *inventar* um universo musical, uma outra relação com os objetos musicais: a música que vem de dentro e não de um ponto exterior. Em outras palavras, o que ela faz é inventar uma nova percepção (ibidem, p. 32).

Com relação à dança, Fritsch (apud Saraiva-Kunz, 2003), lembra que esta incorporou as características da sociedade técnica industrial: "música repetitiva e barulhenta que lembra o barulho e funcionamento de uma máquina de trabalho" (p. 203). A dança difundida pelos meios de comunicação a partir da década de 80 trouxe "consigo toda uma carga de concepções de padrões estético-culturais com características colonizadoras, num verdadeiro trabalho de esvaziamento da identidade, social e pessoal do indivíduo" (CASTRO apud BERGERO, 2006, p. 44).

Assim o que possibilita a promoção e a distribuição de alguns tipos de danças como forma industrial, pela indústria cultural, é o seu caráter de standardização e padronização dos seus movimentos, destituindo de espontaneidade o sujeito dançante, em nome do predeterminado da modalidade da dança (MARTINS CARNEIRO apud BERGERO, 2006).

Além dos padrões relacionados aos movimentos de dança, temos que acentuar que essa dança disseminada pela mídia deve ser dançada por aquele/a

que dispõem, também, de um padrão preconcebido de corpo. Não há como dissociar o movimento realizado do corpo realizador. Se antes inexpressivos/as no círculo da mídia, ao despontar, cantores/as dançarinos/as tratam logo de “recauchutar” suas imagens corporais²⁴, adequando-se aos padrões.

Sant’Anna (2002) argumenta que o processo de construção da subjetividade passa por transformações aceleradas movidas pelo que chama de ordem tecnocientífica-empresarial. Partindo da ideia de que o corpo é considerado o lugar privilegiado da subjetividade de cada um, nessa nova ordem, ele passa a exercer a função da identidade humana que por muitos séculos foi destinada à alma. A partir desse entendimento central, a ordem tecno-científica impõe aos corpos modos (novos) de ser e cuidados para com o corpo, como se esse cuidado significasse “o melhor meio de cuidar de si mesmo, de afirmar a própria personalidade e de se sentir feliz” (SANT’ANNA, idem, p. 99). Essa lógica,

aprofunda a antiga necessidade de fazer do corpo um veículo capaz de passar pelo tempo e acessar muitos lugares, ao invés de fazer dele mesmo uma passagem. Ela instiga todos a utilizar o próprio corpo apenas como um móvel que se acessa por toda parte e que se modifica e se configura como se quer, mas raramente o encoraja a funcionar como um *elo* entre as potências dos demais corpos, criando, com eles, de fato, o desenho de uma rede aberta a configurações relacionadas à cada situação na qual cada corpo é nada mais e, também, nada menos que um de nós (ibidem, p. 108).

O que se percebe é que o trato com o corpo nos dias atuais busca uma homogeneização ou uma subjetividade estereotipada, “a partir da imagem do corpo bonito, sexualmente disponível e associado ao hedonismo, ao lazer e à exibição, enfatizando a importância da aparência e do visual” (NÓBREGA, 2001, p. 54).

Correspondendo a essa ideia percebeu-se a preocupação dos “nossos” jovens com a forma corporal durante a construção e execução da dança. Representativo dessa questão pude observar, num momento em especial, que “*enquanto as meninas organizavam a música, os meninos estavam comparando seus abdomens*” (27/10). A preocupação com a imagem corporal e a aparência na juventude parece ser uma das características mais evidentes. Não é difícil encontrar meninas e meninos que não participam da aula de educação física para não

²⁴ Somente para citar alguns exemplos, temos os casos de Vanessa Camargo e Tati Quebra-Barraco, que tiveram suas aparências bastante modificadas quando despontaram na mídia televisiva.

desmancharem a “chapinha” ou o “design” do cabelo, cuidadosamente e demoradamente arquetado com gel e secador de cabelo.

A dinâmica da sociedade atual é bastante complexa e interfere diretamente na forma como processamos as informações e apreendemos os sentidos e significados. Pelo fenômeno da dança, imbricado na objetividade do mundo que nos constitui – as relações com outros corpos e as relações com as coisas e eventos do nosso tempo, os investimentos midiáticos, por exemplo – temos elementos para discutir e ampliarmos a leitura desse mundo, configurando um momento de descobertas acerca de quanto das coisas e dos outros temos em nós mesmos. Sem dúvida, as “necessidades” veiculadas pelos meios de comunicação de massa para nosso corpo/subjetividade estão em constante tensão²⁵ com “as exigências éticas colocadas pela necessidade de reconhecimento da alteridade como elemento constitutivo das subjetividades singulares” (COELHO JR. e FIGUEIREDO, 2004, p. 10). Essas ideias orientam discussões no item seguinte, no qual se busca compreender o fenômeno da dança vivenciado pelos jovens da pesquisa.

5.3 Os jovens e a dança: compartilhando experiências, transformando subjetividades

Coelho Jr. e Figueiredo (2004) apontam para a importância do reconhecimento da alteridade outra na constituição da subjetividade. Esses autores consideram que a reviravolta no campo da psicologia se deu a partir das contribuições, tanto da tradição fenomenológica quanto do chamado behaviorismo social, ao constatar que “existe na formação do *self* um Outro – um ‘*self* generalizado’ – e outros – *sel/ves* diferenciados – em suas existências concretas e eventualmente em sua radical alteridade” (p.11).

Nessa fluência entre o Eu e o Outro surge a questão da intersubjetividade, que pode ser concebida, segundo Coelho Jr. e Figueiredo (2004, p. 14-15), “como constituída a partir de experiências de compartilhamento da realidade, de buscas de

²⁵ Reconheço que essa “tensão” nos remete ao paradoxo presente na análise das vivências contemporâneas que remete à interpretação do discurso mediático como homogêneo e, ao mesmo tempo, da configuração de identidades fragmentadas. Todavia, entendo que a análise aprofundada desse paradoxo nos remete á uma ampla discussão, a qual esse trabalho não se propôs a dar conta.

‘união’, onde antes se reconhecia a separação. Aqui ganham relevo as noções de corpo vivido, percepção e co-construção da realidade (...).”

Para os autores, estudos recentes pontuam três significados para a noção de intersubjetividade:

O primeiro revelaria o sentido da comunhão interpessoal entre sujeitos que mutuamente estão sintonizados em seus estados emocionais e em suas respectivas expressões. O segundo significado, reconhecível em estudos como os de Habermas (1970), compreende a intersubjetividade como aquela que define a atenção conjunta a objetos de referência em um domínio compartilhado de conversação lingüística ou extra-lingüística. Como terceiro significado indica-se a capacidade de estabelecer-se inferências sobre intenções, crenças e sentimentos de outros, que envolvem a simulação ou capacidade de leitura de estados mentais e processos de outros sujeitos, que de alguma forma nos remeteria ao clássico conceito de *Einfühlung* (empatia) (COELHO JR. e FIGUEIREDO, 2004, p. 13).

É nos espaços da intersubjetividade que a experiência do/com o outro pode configurar-se como possibilidade de reflexão sobre si próprio, sobre a experiência de estar-no-mundo-com-outros. Merleau-Ponty (1999, p. 468), afirma que “existem dois e somente dois modos de ser: o ser em si, que é aquele dos objetos estendidos no espaço, e o ser para si, que é aquele da consciência”. Reafirmando o enredamento que ocorre entre o Eu e o Outro na experiência do mundo e na impossibilidade de ser sem o Outro, Merleau-Ponty assevera:

Ora, diante de mim outrem seria um em si, e todavia ele existiria para si, para ser percebido ele exigiria de mim uma operação contraditória, já que ao mesmo tempo eu deveria distingui-lo de mim, portanto situá-lo no mundo dos objetos, e pensá-lo como consciência, quer dizer, como essa espécie de ser sem exterior e sem partes ao qual só tenho acesso porque ele sou eu, e porque nele se confundem aquele que pensa e aquele que é pensado (1999, p. 468).

Vejo aproximações entre esses entendimentos e as reflexões de Maffesoli (2007), que acentua a diferença entre a consciência de si, pivô das filosofias ocidentais, e a consciência em seu sentido moral. Segundo o autor, esta última “vincula-se essencialmente ao outro. Ela é de essência comunitária. Orienta-se menos pela vontade ou a razão do que pela emoção, o afeto, a pré-consciência comum ou mesmo o inconsciente coletivo” (p.113). É na esteira desse pensamento que Maffesoli discute as agregações contemporâneas, as denominadas “tribos”, definidas pelo autor como modo de estar-junto a partir do gosto compartilhado.

Essas agregações ou formas de estar-junto, constituem o sentimento de pertencimento: “não é mais o político distante ou o ideal racional do contrato social que garante a solidez do vínculo social, mas a partilha das emoções vividas no dia-a-dia” (2007, p. 141-42).

Essas ideias instigam a refletir sobre o modo como os/as jovens colaboradores dessa pesquisa significaram sua experiência/vivência da dança. A partir de suas falas foi possível identificar que a dança se configurou em um momento especial, diferente, dentro da “rotina” das aulas de educação física. Nesse sentido, Louis afirma que *“a dança tem a oportunidade de aproximar as pessoas [...] não importa o estilo, importa se a pessoa se vê melhor no grupo”*. A fala de Louis é corroborada pelas situações percebidas durante o tempo que estive no campo, como a instalação de uma “atmosfera” diferente, conforme já apontada no capítulo IV em que, a partir de diferentes níveis de envolvimento, meninos e meninas experimentaram diferentes formas de ser e estar nesse momento. O diálogo a seguir representa, em parte, os significados atribuídos pelos/as jovens nesse processo vivenciado:

Geverton: como no nosso grupo quase todo mundo ajudou.

Dyenifer: os passos em dupla, quase todos foi você, daí nós fizemos uns outros passos e fizemos aqueles dos braços.

Felipe: é, no nosso grupo todos davam opinião.

Dyenifer: é, no nosso grupo alguns tentavam, daí outro dizia: fica melhor assim! (...) a música foi todos nós que escolhemos, pegamos uns Cds e fomos escolhendo, ah é essa aqui! E todos davam sua opinião. Os passos também não tem como dizer que uma pessoa fez.

Essa forma de estar-junto, proporcionada pela dança, se configura como uma rica experiência da alteridade, pois para a produção da dança discussões precisam se instalar, os corpos dançantes precisam compor acordos e, nesses, as subjetividades têm condições mais ampliadas de se apresentarem pelas ações, atitudes e comportamentos. Fazendo uma analogia com os esportes coletivos, parece-me que esses nem sempre dão chance para uma discussão, parecida com a que acontece na dança, já que nessas práticas, os/as jovens estão acostumados a jogar com as regras e técnicas já constituídas e, assim jogam desde sempre, com os modos e formas de jogar já “naturalizadas”.

Scholze (2007) comenta que para Heidegger, a intersubjetividade, na forma do *mitsein* (ser-com), constitui uma estrutura ontológica essencial do *dasein* (ser-aí ou ser-no-mundo). A autora pontua que esse encontro pode se dar pelo texto escrito, “as narrativas de si abrem caminho para o *mitsein* heideggeriano, assim como a dimensão intersubjetiva do *dasein* possibilita a experiência do outro. O *dasein* abre caminho para o conhecimento do Ser e o *mitsein*, para a convivência, o partilhamento” (p. 65). Penso que esse encontro também pode se dar pela dança, em que “as danças de si” configuram como textos de comunicações que o sujeito estabelece com o mundo.

Assim podemos compreender que a dança, que se manifesta pelo corpo em movimento, é uma forma privilegiada de estar-com-o-outro, pois como assevera Merleau-Ponty (1999, p. 253), “é por meu corpo que compreendo o outro, assim, como é por meu corpo que percebo ‘coisas’”. Nisso, podemos inferir que a percepção do outro contém interferências de mim e do mundo, tanto quanto minha percepção é interferida pelo outro e pelas condições do mundo:

Nessa medida, antes de ser subjetivo ou objetivo, o mundo é intersubjetivo, ou melhor, intercorporal, e a transitividade de um corpo a outro torna-se teoricamente possível, concreta e definitivamente fundada; há um círculo do palpado, e do palpante, o palpado apreende o palpante; há um círculo do visível e do vidente, o vidente não existe sem existência visível; há enfim propagação dessas trocas para todos os corpos do mesmo estilo que vejo e toco. Portanto, a possibilidade de existências do outro dá-se abaixo da ordem do pensamento: percebo primordialmente uma outra sensibilidade e só depois um outro pensamento. Antes de ser espiritual, a intersubjetividade é corpórea (FRAYZE-PEREIRA, 2004, p. 23-24).

Esse pensamento permite considerar a prática da dança como uma forma especial de compartilhamento de experiências, potencialmente (trans)formadora de subjetividades ao oferecer espaço de crescimento pessoal, pois permite que o sujeito-dançante abra-se para o outro, no sentido de construir junto e ampliar perspectivas de ações, de movimentos corporais. Dessa forma, ainda amparada pelas ideias de Merleau-Ponty, reforço esse entendimento. Para o filósofo, a subjetividade está fortemente ligada com o corpo e o tempo – corpo que sou e tempo que vivo. A relação entre corpo, tempo e os outros corpos, na vivência/experiência da dança, pode configurar-se como espaços intersubjetivos, nos quais outras formas de perceber-se e relacionar-se com o mundo podem manifestar-se, já que “a experiência motora de nosso corpo (...) nos fornece uma maneira de ter acesso ao mundo e ao objeto, uma ‘praktognosia’ que deve ser

reconhecida como original e talvez como originária” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 195). É nesse sentido que a educação física pode caracterizar-se como possibilidade ímpar de pensar o movimento, configurado pelas práticas corporais, como espaço-tempo que possibilite aos sujeitos compartilharem e, porque não dizer, reconstruírem suas subjetividades.

5.4 A dança como outro modo de ser e estar: espaço-tempo de (con)viver com outros

...o momento do ensaio foi bom, importante, cada um pôde expor sua ideia [...] a gente se ajudava, liderava, voltava atrás...

Any

A fala da jovem Any permite-nos visualizar a experiência/vivência da dança como espaço que oferece relações intersubjetivas, favorecendo a troca e o partilhamento de saberes e emoções contidas no campo fenomenal (mundo percebido, vivido).

É possível dizer que essa prática corporal, se perspectivada numa visão crítica de forma “reflexiva, confrontado, rompendo e denunciando os ditames da sociedade e as formas de movimentação alienadas” (SARAIVA et al, 2007b, p. 103), possibilita instaurar outros (novos) modos de estar-com-os-outros, produzindo outras subjetividades que priorizem a alteridade e a singularidade, como resistência àquela requerida pela ordem capitalística, que busca formar subjetividades serializadas, individualizadas que sustentam relações sociais assimétricas (GUATTARI e ROLNIK, 2000).

Guattari e Rolnik (2000, p. 42), entre outros autores, atribuem ao modelo capitalista essa formatação de um modo de ser que iguala tudo através de grandes categorias unificadoras e redutoras, as quais se projetam na realidade do mundo e na realidade psíquica. Segundo os autores,

A ordem capitalística produz os modos das relações humanas até em suas representações inconscientes: os modos como se trabalha, como se é ensinado, como se ama (...) fabrica a relação com a produção, com a

natureza, com os fatos, com o movimento, com o corpo, com alimentação, com o presente, com o passado e com o futuro – em suma, ela fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo. (Ibidem, p. 42).

Nessa lógica, podemos apreender inúmeros arranjos na produção da subjetividade, inscrita em diferentes esferas. Para além da vida individual e social, somos todos os dias tomados por inúmeras “receitas” que podem nos fazer felizes, desde que adquiramos esse ou aquele produto, desde que tomemos essa ou aquela decisão. Ostensivamente inventam-se novas percepções de formas de viver fortemente vinculadas à lógica consumista.

Apesar de todas as evidências que revelam o modelo capitalista como homogeneizador de desejos, de vontades, enfim, de modos de ser, nesse mesmo espaço, conforme pontua Guattari (2000), podemos encontrar pontos de rupturas ou focos de resistências que são denominados pelo autor de processos de singularização²⁶ subjetiva. Esse processo se caracteriza por ser automodelador,

isto é, que ele capte os elementos da situação, que construa seus próprios tipos de referências práticas e teóricas, sem ficar nessa posição constante de dependência em relação ao poder global, a nível econômico, a nível do saber, a nível técnico, a nível das segregações, dos tipos de prestígio que são difundidos (ibidem, p, 46).

Esses processos abrem, também, uma perspectiva para a produção de um sujeito capaz de olhar e perceber o mundo de forma diferente, para além dos valores capitalísticos que conformam, na atualidade, os modos de vida humana.

Para Guattari (2000) é o devir diferencial, constituído pela sensibilidade e outras percepções, que recusa a subjetivação capitalística, que marca os diferentes processos de singularização. Esse diferencial é manifestado por uma determinada maneira de desejar, por uma afirmação positiva da criatividade, pela vontade de amar. Para o autor, é pela multiplicidade dessas condições que pode-se vislumbrar um novo tipo de subjetividade, diferente daquela que se assenta sobre os valores da ordem capitalista, mas como alerta Guattari, “é preciso abrir espaço para que isso aconteça” (ibidem, p. 47).

Vejo a dança como esse espaço-tempo capaz de instaurar no sujeito-dançante um novo modo de perceber e de se relacionar com o mundo. Se, como

²⁶O termo singularização, usado por Guattari, designa os processos disruptores no campo da produção do desejo: trata-se de movimentos de protesto do inconsciente contra a subjetividade capitalística, através da afirmação de outras maneiras de ser, outras sensibilidades, outra percepção, etc.. (Guattari e Rolnik, 2000, p.45).

constatei em minhas observações, a dança experimentada pelos/as jovens foi fundamentalmente estruturadas nas próprias referências, ou seja, naquelas obtidas pela veiculação da mídia, é necessário partirmos desse mundo vivido e percebido para, posteriormente, realizarmos outras possibilidades de leituras. Nesse sentido, como afirma Saraiva et al (2007b, p. 120),

a proposta não é deixar de lado o que já existe, pois, apesar das críticas, é necessário partir de algo que já se tem conhecimento, mesmo que num primeiro momento pareça 'reprodutivo e inconsciente', mas tornar esse primeiro contato um salto para novas possibilidades, vivências e experiências.

Conforme apontaram alguns de nossos jovens, “*é que pela dança você aprende a se conhecer [...] ajuda a se soltar mais*”. Essa fala de Any representa algumas das consequências que o trabalho com a dança pode provocar. Dyenifer e Maria apresentam entendimentos semelhantes. Ao dizer que pela dança “*tu aprende a perder a vergonha. Até nas matérias que a gente tem que ir na frente do público apresentar [...] até para pedir alguma coisa para a professora a maioria tem vergonha [...] assim a dança ajuda mais*”, Dyenifer explicita uma das contribuições que visualizamos com a atividade da dança que é a contribuição para a emergência das potencialidades pessoais.

Houve várias manifestações do/as jovens de que quando estavam dançando, “*sentiram-se mais soltos*”. Felipe comentou que seu colega se surpreendeu com ele dançando dizendo: “*eu não sabia que você era assim quando dançava*”. Essas considerações ajudam a interpretar o momento da dança, como essa possibilidade outra de “ser-estar-no-mundo diferenciada da vida cotidiana” (SARAIVA, 2005b, p. 232). A dança, mesmo quando não trabalhada de forma intencional para o desenvolvimento do processo artístico permite, para quem dela usufrui, uma outra experiência corporal, diferenciada daquela dos movimentos objetivos e funcionais. Nesse sentido, Saraiva (2005b), a partir das reflexões de Fritsch, argumenta que, “em dança, cada momento pático²⁷ – como percepção, vivência, movimentação com o outro – desempenha um papel que exclui plenamente um caráter de agir objetivo e configura ‘*uma forma específica de ser, presentemente, no mundo*’” (p. 234).

²⁷ Segundo a autora, palavra pático é utilizada por aproximação ao sentido da palavra original “patisches”. “Segundo o contexto usado nos esclarece, trataremos como momento pático, momento que entendemos como que uma simbiose entre o espanto e o patético, *um enlevo*” (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 108)

Se pensamos a escola como um espaço diferenciado e estimulador de vivências significativas e que, à ela, cabe prover as condições cognitivas e afetivas para que os alunos (re)ordenem e (re)estruturem sua cultura (LIBÂNEO, 2006), então devemos pensar a educação física como espaço social, configurado pelas experiências, também sociais, estabelecidas pelos sujeitos nas relações. O estar-com-o-outro pelo movimento da dança pode significar a (re)construção do espaço da educação física, espaço esse entendido como “o resultado e a condição da totalidade das relações sociais” (EWALD, GONÇALVES e BRAVO, 2008, p. 768).

Os corpos-dançantes relacionando-se entre si e com o espaço incorporam este de forma viva e presente, pois quando agimos de forma intencional, nosso movimento gera espaço, e “se o movimento é gerador do espaço, está excluído que a motricidade do corpo seja apenas um ‘instrumento’ para a consciência constituinte. Se há uma consciência constituinte, o movimento corporal só é movimento enquanto ela o pensa como tal (...)” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 517-18).

Ewald, Gonçalves e Bravo (2008, p. 764), sintetizam que “é em virtude da percepção e, portanto, do corpo, que o pensamento se ultrapassa, podendo acolher a alteridade localizada no espaço”. Acredito que mesmo não tendo clareza desse entendimento quanto às experiências estabelecidas e trocadas com os outros, nossos jovens “captaram” essa ideia ao solicitarem que o trabalho com a dança fosse realizado desde o começo do ano. Na compreensão de Maria isso seria interessante *“porque as pessoas iam se conhecendo melhor e iam se soltando. Eu penso isso porque agora pro começo do ano seria diferente”*. Any confirma, dizendo que a dança *“é uma ‘coisa’ diferente, bom de fazer, mas que deveria ter acontecido bem antes, assim a gente tinha mais tempo”*. Essa necessidade de mais tempo para a vivência/experiência da dança parece vir da compreensão de que este fenômeno possibilita diferentes formas de estar-com-os-outros, geradoras de outras percepções com relação ao entorno. A fala da jovem Any, parece ser representativa desse pensamento: *“foi bastante importante porque desde que começou o ano, algumas pessoas não gostavam de mim, sei lá se tinham alguma coisa contra mim e aí com o tempo fui percebendo que elas não eram aquilo que se mostravam ser (...) mas aí durante a dança a gente pedia ideias para os outros do grupo e comecei a interagir mais com as pessoas”*.

Surgiram algumas críticas com relação à forma de organização dos grupos. Para Louis *“deveria ser escolhido um grupo misto, daí todos dançariam e todos se conheceriam”*. Louis levanta essa questão quando os colegas falam da constituição do grupo de trabalho, que se deu, segundo os/as próprios jovens, *“a partir das afinidades”*. Apesar dessa crítica muitos concordaram com Any, ao argumentar que *“se a gente esperar uma oportunidade dessas pra conhecer a turma, nunca ia acontecer. Então a dança continua sendo uma boa oportunidade pra gente se conhecer melhor e conhecer os outros”*.

Essas tensões geradas pela vivência/experiência da dança podem constituir, de fato, um outro espaço-tempo da escola, significativo e significado pelas experiências sociais, reconhecendo o lugar que o outro ocupa em nossa existência.

O espaço como mediador entre as subjetividades, como transformador da subjetividade á medida que homem-e-mundo estão indissolúvelmente ligado, em que sujeito-e-objeto se constituem continuamente, mas de cuja objetividade não se pode escapar, pois ela também é um dado deste espaço-subjetividade. Neste sentido, o espaço é o resultado e a condição da totalidade das relações sociais (...) (EWALD, GONÇALVES e BRAVO, 2008, p. 774).

Ainda é importante retomar aqui a defesa da urgência de uma educação estética voltada para o reconhecimento do outro, pois *“o outro está sempre presente na constituição estética do sujeito, como uma dobra da relação consigo mesmo, e toda auto-apresentação está orientada intersubjetivamente”* (SCHOLZE, 2007, p. 61). Segundo Farina (2007, p. 775) é imprescindível analisarmos a *“estética da nossa formação”*, pois ela nos forma esteticamente, isto que dizer, *“forma uma determinada consciência e sensibilidade através das imagens, performances e discursos que articula. A análise e a movimentação dessas imagens, performances e discursos do presente pode ser capaz de produzir novas sensibilidades e maneiras de pensar”*. Ainda segundo a autora *“a experiência estética permite-nos fazer imagens de nós mesmos e da realidade: faz-nos ver e entender as coisas de maneira concreta”* (ibidem).

Nisso, compreendo a dança como forma de experiência estética. Se somos sensíveis ao outro na sua diferente forma de ser, poderemos constituir uma outra realidade a partir da apreensão (estética) das maneiras como afetamos, ou, *“nos damos”* para constituição do outro, e das maneiras de tratar com o que nos afeta ou,

aquilo que “nos é dado” pelo outro para nossa constituição. Nesse pensamento, Farina (2007, p. 778) acentua que

a atenção às práticas estéticas poderia ajudar a pedagogia [a educação física] a problematizar e cuidar do que nos desestabiliza atualmente, não para estabilizá-lo ou reconduzi-lo, mas para experimentar com a produção de novas imagens e discursos na formação do sujeito.

É importante transportar essa reflexão para o cenário da juventude no contexto escolar; é preciso imprimir outros modos de relação junto a essa geração que, na contemporaneidade, mais do qualquer outro tempo, é alvo de investimentos de todas as ordens. Travar uma relação que seja possível discutir a complexidade do nosso mundo e as implicações em nossas vidas, torna-se urgente já que

houve um tempo em que o mundo da vida cotidiana dos jovens se mantinha ‘fora’ e ‘distante’ da cultura escolar, hoje é impossível separar o mundo da vida do mundo da escola, pois os jovens trazem consigo sua linguagem e sua cultura e a escola perdeu o monopólio de inculcar significações viabilizadoras de experiências compartilhadas (GOEDERT, 2005, p. 116).

Nessa riqueza trazida pelos jovens para o contexto da escola, que são seus mundos da vida, estão “brechas” para intervenções significativas para com os jovens. Problematizar e discutir as coisas que os afetam e que conseqüentemente, como professores, nos afetam, pode ser o caminho de “equilíbrio” entre aquilo que a escola, como espaço de socialização e produção do saber, deve priorizar, bem como ter o cuidado de não desprezar aquilo de que nossos jovens se constituem, ou seja, suas culturas, suas formas de ler e ver o mundo. Esta deve ser a ignição inicial para se chegar àquela. Nesse sentido, é compreensível que na arte e, acrescentasse, de modo especial na arte da dança, vive uma dimensão pedagógica que é “a capacidade de afetar e mudar de algum modo aos que nos colocamos em relação a ela [...]” (FARINA, 2007, p. 777).

Nessa perspectiva, o pensamento de Stinson em relação ao trabalho com a dança no contexto da escola, também é esclarecedor: “para mim o ensino da dança tornou-se menos uma forma de escapar do mundo e sim um laboratório para entendê-lo e para me entender (...) mesmo se nossa pedagogia não nos levar a mudar o mundo, refletir sobre ele muda as coisas para aqueles que refletem”²⁸.

²⁸ Nota realizada na disciplina de Dança Escolar, ministrada por Isabel Marques, no curso de pós-graduação em Dança Cênica

Assim, compreendemos a dança como sendo outra forma de ser e estar no mundo e seu trabalho no contexto da escola, mais precisamente nas aulas de educação física, pode ajudar a visualizar outros modos de viver, outros valores construídos, para além do ter. Mas, principalmente, visualizo a dança como forma de produção de conhecimento sensível, tanto de si como do mundo, pois parte daquilo de mais essencial ao sujeito: seu corpo em movimento. Como afirma Merleau-Ponty (1999, p. 518) “é preciso que o mundo esteja, em torno de nós, não como um sistema de objetos dos quais fazemos a síntese, mas como um conjunto aberto de coisas em direção às quais nós nos projetamos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha trajetória no universo da dança deu indicativos da complexidade que é tratar desse tema que, acredito ser ainda mais desafiador no contexto da escola. A preocupação com a quase ausência da dança no contexto escolar vem conduzindo minhas ações e reflexões. Quando professora, inserida na escola, sempre tive a “ousadia” de apresentar e trabalhar a dança na educação física, pois sempre a compreendi como elemento da cultura de movimento. As reações dos/as alunos/as sempre foram as mais diversas, do contentamento ao receio de realizá-la, mas percebia sempre que, depois de passadas as desconfianças iniciais, os/as alunos/as tinham uma vivência/experiência interessante para relatar.

Vi na dança oportunidades de experiências singulares do corpo em movimento. Este último, além de ser a matéria prima da dança, é também objeto de estudo do campo da educação física e dependendo do trato dado a esse objeto nas práticas corporais, pode-se visualizar uma formação mais ou menos capaz de uma visão crítica do mundo. Nesse sentido, importa o movimento entendido como aquele que nos possibilita o diálogo com o mundo, visto sob a perspectiva de quem o realiza. Isso representa nossa presença corporal no mundo e “no encontro com objetos e pessoas questionamos e somos questionados e respostas de ambos os lados são constituídas pela significação do encontro” (KUNZ, 2000, p. 4).

Esse pensamento remete às aulas tradicionais de educação física em que se realiza, rotineiramente, os mesmos movimentos característicos de cada modalidade esportiva, ano após ano. Parece que nessas situações a possibilidade de diálogos “inovadores” ou singulares, tem menos chances de aparecer.

Penso a dança como processo de criação e expressividade, elementos inerentes aos processos artísticos, e também como meio para a educação estética,

que está voltada para a ampliação das sensibilidades e desbloqueio das potencialidades humanas. Assim, temos essa prática contribuindo para o autoconhecimento, pois oferece a exploração das limitações e possibilidades corporais de cada um e, possivelmente, os/as jovens que usufruem da experiência da dança, podem apropriar-se de elementos que ampliem suas capacidades de realizarem uma (re)leitura das suas condições e situações de serem jovens, na atualidade.

Os/as jovens colaboradores desta pesquisa deram indicativos das inúmeras implicações do trabalho com a dança no contexto escolar. Na intenção de compreender como a experiência da dança pode se configurar em espaço-tempo de compartilhamento de experiências nas aulas de educação física no ensino médio, percebi a complexa relação que se estabelece entre os/as jovens e a dança no momento da vivência/experiência dessa prática corporal.

Uma das principais constatações, nessa perspectiva, é de que meninos e meninas que tiveram uma aproximação ou experiência anterior com a dança lideraram a condução dos trabalhos em todos os grupos. Esses/as jovens serviam de referência para seus colegas no momento da realização dos movimentos. Foi possível compreender também que as experiências obtidas ao longo da vida interferem no interesse e no gostar de dançar, o que se revelou no modo como cada jovem envolveu-se no processo. O grau de envolvimento também sofreu interferência pelas referências de movimentos-dança constituídas pelo/as jovens. Nessa questão, bem como naquelas que dizem respeito à construção de conhecimentos a respeito da dança, faz-se imprescindível uma mediação pedagógica intencionada no sentido de contribuir para a desconstrução de muitos preconceitos, principalmente os ligados às questões de gênero na dança-movimento.

Mesmo constatando o receio de uma grande parcela dos meninos em dançar, o que chamou atenção, de modo especial, foi o significativo envolvimento de alguns deles no desenvolvimento da dança. Percebi o empenho na execução dos movimentos e a satisfação por estarem dançando, mesmo com muitas dificuldades, como eles próprios denunciaram. Isso me faz acreditar que já é possível visualizar o momento em que a dança será apreciada não pelos corpos masculinos ou femininos que dançam, mas por sujeitos que encontram na dança outro modo de ser e de viver

(SARAIVA-KUNZ, 2003), um novo modo de expressarem a si mesmos e o mundo do qual fazem parte.

Posso afirmar que para os jovens colaboradores desta pesquisa, a dança constituiu-se como um importante espaço de trocas de experiências e de aprendizagens no contexto da educação física escolar. As reflexões de Merleau-Ponty, pautaram o entendimento de que vamos nos constituindo pelas incessantes relações travadas com tudo aquilo que nos cerca. Assim, pensamentos, ações que temos sobre nós e sobre os outros, e/ou que os outros dirigem a nós, interferem na nossa forma de ser e na forma de vermos o mundo. Esse filósofo também nos impele a perceber a estreita relação entre corpo e tempo, reveladora de nossa localidade e historicidade, o que implica reconhecer e refletir sobre os inúmeros investimentos da mídia para a construção de subjetividades que atendam à demanda da sociedade de consumo.

Nas músicas utilizadas para a construção das coreografias e nos movimentos realizados, “nossos” jovens revelaram o poder desse investimento e o quanto são influenciados pelos gostos e modos de viver inculcados por essa sociedade. Sendo a escola um espaço de re-significação de experiências e saberes, penso que esta deve buscar alternativas de formas de resistências a esse sistema. Nesse sentido, a educação física ao trabalhar com a dança de forma pedagogicamente intencionada, configura um ponto de ruptura desse sistema, ao provocar experiências que ampliam a sensibilidade e provocam a necessidade de perceber e reconhecer o outro como elemento constituidor de nós mesmos.

A dança foi apontada pelos/as jovens como possibilidade de autoconhecimento, de emergência de potencialidades pessoais quando, na sua experimentação, puderam perceber-se de forma diferenciada da vida cotidiana. Assim, é possível considerar que a dança possibilita um compartilhamento de experiências que revelam formas de ser e estar neste mundo e, na medida em que novas situações de movimentos/danças forem provocadas, há a possibilidade de instaurar-se uma nova visão de si mesmo e dos outros, abrindo aí espaços para a constituição de novas subjetividades. Desse modo, acredito nas inúmeras contribuições que a dança proporciona no contexto escolar, principalmente nas intervenções pedagógicas com a juventude.

Torna-se necessário uma prática educacional que respeite os jovens e suas culturas, e que atente para seus mundos vividos e percebidos. Nisso a dança e a

música podem ser considerados elementos essenciais das culturas juvenis e, portanto, não podem ser negligenciadas no contexto escolar. É importante ressaltar também, como afirmam alguns/mas autores/as, a necessidade de investirmos em outras estratégias de ensino-aprendizagem que se aproximem da realidade vivida pelos jovens e, nessa questão, a dança pode ser vista como fonte inspiradora de aprendizagens corporais, sociais e humanas.

Interpretando os dados revelados pelo campo, pode-se apontar a atividade da dança como possibilidade de compartilhamento de experiências, e as tensões geradas por essa vivência/experiência podem constituir, de fato, outro espaço-tempo da escola, significativo e significado pelas experiências sociais. Essas experiências ganham relevância e importância na medida em que vamos identificando e reconhecendo o lugar que o outro ocupa em nossa existência.

A disponibilidade dos meninos e meninas à prática da dança me faz pensar que estamos deixando de aproveitar o potencial criativo e imagético desses jovens no processo de construção do conhecimento, bem como, deixando de explorar o lado afetivo e emocional inerente a esse processo.

Possivelmente os jovens percebem, “sentem” as contribuições das atividades expressivas no processo de formação, ou mesmo, nas relações estabelecidas no cotidiano com seus pares ou professores. Assim, acredito que a escola deve tomar para si o compromisso de oferecer experiências nas quais os jovens possam ampliar suas potencialidades e, a educação física torna-se um espaço privilegiado nessa perspectiva.

Diante de todas as discussões realizadas nesse trabalho e, ciente de que seria possível outros olhares para esse fenômeno, reitero a ideia de que no trabalho com a dança na escola, instaura-se um espaço-tempo que se abre para configurações de novos sujeitos, que podem, ao menos por alguns instantes, desfrutar de uma experiência estética capaz de potencializar a sensibilidade humana, qualidade tão requisitada nos tempos atuais.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo M.(orgs.) **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

BARRETO, Débora. **Dança: ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BERGERO, Verônica Alejandra. Indústria cultural e dança: superando cisões e reinventando humanidades na educação física. Dissertação de mestrado em Educação Física. Florianópolis: UFSC, 2006. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PGEF0141.pdf>> Acesso em: 15.05.2009.

BICUDO, Maria Aparecida V. Sobre a fenomenologia. In: In: BICUDO, Maria Aparecida V.; ESPÓSITO, Vitória Helena C. **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1997.

BOND, Karen. Como “criaturas selvagens” domaram as distinções de gênero. **Proposições** Revista da Faculdade de Educação/UNICAMP. v.9 n.2 jun/1998.

BRANDÃO, Elaine Reis. Gravidez na adolescência nas camadas médias: um olhar alternativo. In: ALMEIDA, Maria Isabel M.; EUGENIO, Fernanda (orgs). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

BRASILEIRO, Livia Tenorio. O ensino da dança na educação física: formação e intervenção pedagógica em discussão. **Revista Motriz**, Rio claro, v, 14, n. 4, out/dez 2008, p. 519-528.

_____. O conteúdo "dança" em aulas de Educação Física: temos o que ensinar? **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 6 (1), 2003. p 45-58.

_____. O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de educação física na perspectiva crítica. **Movimento**. Porto alegre, v. 8 n. 3,set/dez/2002 p. 5-18 .

CARDOSO JR, Hélio Rebello. Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo. **Revista Psicologia: reflexão e crítica**, v. 18, nº. 3, 2005 p. 343-349.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (orgs).

Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008..

CITELI, Maria Teresa. Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. **Revista Estudos Feministas**. Ano 9, 2 sem/2001, p. 131-145.

COELHO JR, Nelson Ernesto. Da intersubjetividade à intercorporeidade: contribuições da filosofia fenomenológica ao estudo psicológico da alteridade. **Revista Psicologia USP**. vol. 14, nº 1. 2003, p. 185-209.

COELHO JR. Nelson Ernesto; FIGUEIREDO, Luis Cláudio. Figuras da intersubjetividade na constituição subjetiva: dimensões da alteridade. **Interações**, v. IX, n. 17 jan-jun/2004. p. 9-28. Disponível em: <http://www.smarcos.br/interacoes/arquivos/artigo_17.pdf> Acesso em 10.09.2008.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. A escola como espaço sócio-cultural. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/objuventude/textos/ESCOLA%20ESPACO%20SOCIOCULTURAL.pdf>> (s/d). Acesso em 15.02.2009.

_____. **A música entra em cena**. Belo Horizonte:Humanitas, 2005.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol 28, nº 100, out-2007, p. 1105-1128.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução de Claudia Sant’Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: 34, 1992.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. A arte na educação: cinco temas para reflexão. In: BONIN, Iara et al. (org). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender:** políticas públicas e tecnologias. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

EWALD, Ariane P.; GONÇALVES, Rafael R.; BRAVO, Camila F. O espaço enquanto lugar de subjetividade. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**. Fortaleza, v. VIII, n. 3, set-2008, p. 755-777.

FALCÃO, José I. Cirqueira; SILVA, Bruno Emmanuel S. da; ACORDI, Leandro de Oliveira. Capoeira e os passos da vida. In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (orgs). **Práticas Corporais, vol 3**. Florianópolis: Nauembla Ciência e Arte, 2005b.

FARINA, Cyntia. **Arte, corpo e subjetividade:** experiência estética e pedagogia. 2007. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/2007/2007/artigos/078.pdf>> Acesso em 22.05.2009.

FIAMONCINI, Luciana. Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética. **Revista Pensar a prática**. n. 6, jul/jun. 2002-2003, p. 59-72.

FINI, Maria Inês. Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte. In: BICUDO, Maria A. Viggiani; ESPÓSITO, Vitória

Helena C. **Pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1997.

FLEURY, Márcia Mathias Netto. Dança de rua: jovens entre projetos de lazer e trabalho. **Revista Última Década**, n. 27, Valparaíso, dez/2007, p. 27-48. Disponível em: <<http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v15n27/art03.pdf>> Acesso em 14.05.2009.

FRAYZE-PEREIRA, João A. A dimensão estética da experiência do outro. **Revista Pro-posições**, v. 15, n. 1 jan/abr 2004, p. 19-25.

FREITAS, Lígia Luis de. **Cultura corporal e dominação masculina**: como as diferenças são construídas? Fazendo Gênero 8: corpo, violência e poder. Ago./2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST67/Ligia_Luis_de_Freitas_67.pdf> Acesso em: 10.04.2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 25 ed. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GATTI, Bernardete A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIORGI, Amedeo. Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas: teoria, prática e avaliação. In: POUPART, Jean et.al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GALEFFI, Dante Augusto. Educação estética com atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 21, n.77 jun/2007, p. 97-111. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1168/1067>> Acesso: 16.09.2007.

GOEDERT, Rosicler Terezinha. **A cultura jovem e suas relações com a educação física escolar**. Tese de doutorado, setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, 2005. Disponível em: <http://www.dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/1884/2389/1/Tese_Rosicler_Goedert.pdf> Acesso em: 18.08.2008.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GONZÁLES REY, Fernando Luis. **A pesquisa e o tema da subjetividade em educação**. <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/te7.doc>> Acesso em 20.08.2008, (s/d).

GUATTARI, Félix. Da produção de subjetividade. In: PARENTE, André (org.). **Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual**. Rio de Janeiro: 34, 1993.

GUATTARI, Félix, ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GUI, Roque Tadeu. Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. **Revista rPOT**, v. 3; nº1, jan-jun/2003, p. 135-180.

Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/rpot/article/viewPDFinterstitial/7071/6544>>.

Acesso em: 10/02/2009.

HALL, Stuart. A identidade cultural da pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HANNA, Judith L. Dança, Sexo e Gênero. Trad. Mauro Gama. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

_____. A imprescindível necessidade pedagógica do professor: o método de ensino. **Revista Motrivivência**, a. XI, n. 13, nov/1999.

_____. O movimento humano como tema. **Revista eletrônica Kinein**, vol. 1, nº 1, dez/2000.

_____(org). **Didática da Educação Física II**. Ijuí: UNIJUI, 2001.

LEITE, Jader F.; DIMENSTEIN, Magda. Mal-estar na psicologia: a insurreição da subjetividade. **Revista Mal-estar e subjetividade**. Fortaleza. Vol.11, nº2, Set/2002, p. 09-26.

LIBÂNEO, José Carlos. Cultura jovem, mídias e escola: o que muda no trabalho dos professores? **Revista Educativa**, Goiânia, v.9, n. 1. Jan/jun, 2006. p 25-46.

LIMA, Ari. Funkeiros, timbaleiros e pagodeiros: notas sobre juventude e música negra na cidade de Salvador. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 22, n. 57, agos/2002, p. 77-96. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v22n57/12004.pdf>> Acesso em 14.05.2009.

LIMA, Elaine C. Pereira. **Que dança faz dançar a criança?: investigando as possibilidades da dança-improvisação na educação infantil**. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2009.

LINHARES, Ângela Maria B. **O tortuoso e doce caminho da sensibilidade: um estudo sobre arte e educação**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Revista Pro-posições**, v.19, n.2 maio/ago. 2008, p. 17-23.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista** [on line], n.46, dez/2007, p. 201-218.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Revista Educação e Realidade**. v. 20 n.2, jul/dez 1995, p. 101-132.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ JUNIOR, Agripino Alves. Gênero e educação física: tornando visíveis fronteiras e outras formas de reconhecimento. **Revista Motrivivência**, nº 19, dez/2002.

MACEDO, Roberto S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

_____. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber livro, 2006.

MACHADO, Ozeneide Venâncio M. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: BICUDO, Maria A. Viggiani; ESPÓSITO, Vitória Helena C. **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1997.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Tradução de Albert C. M. Stuckenbruck. Petrópolis: RJ, Vozes, 1998.

_____. **No fundo das aparências**. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz. 2 ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 1999.

_____. **O ritmo da vida: variações sobre o imaginário pós-moderno**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Recordo, 2007.

MANCEBO, Deisi. **Modernidade e produção de subjetividades**. III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural. Campinas: São Paulo, 16 à 20 de julho 2000. www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2010.doc Acesso em 18/07/2008.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4 ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvane Vilodre (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25 ed. ver e atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. **Corporeidade e educação física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. 2 ed. Natal, RN: Edufrn, 2005.

_____. Merleau-Ponty: o corpo como obra de arte. **Revista Princípios**. Natal: UFRN, v.7, n.8, Jan/Dez 2000, p. 95-108. Disponível em: <<http://www.principios.cchla.ufrn.br/principios07.html>> Acesso em: 20.03.2009.

_____. Agenciamentos do corpo na sociedade contemporânea: uma abordagem estética do conhecimento da Educação Física. **Revista Motrivivência**. Florianópolis, ano XII, n. 16, mar/2001, p. 53-68.

ORTEGA, Francisco. Das utopias sociais às utopias corporais: identidades somáticas e marcas corporais. In: ALMEIDA, Maria Isabel M.; EUGENIO, Fernanda (orgs). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel M.; EUGENIO, Fernanda (orgs). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. A arte e seu ensino na contemporaneidade. In: MAKOWIECKY, Sandra; RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra. **Ensaio em torno da arte**. Chapecó: Argos, 2008.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1990. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 38).

RHODE, Alison M. Dance in interdisciplinary teaching and learning. **Journal of Dance Education**. V.6 nº 2, 2006. p. 48-56.

ROSA, Luciana. Uma experiência fenomenológica: o corpo que dança. In: XAVIER, Jussara; Meyer, Sandra; TORRES, Vera. **Coleção dança cênica: pesquisas em dança**. Joinville: Letradágua, 2008.

SANTOS, Éderson C. dos; SEFFNER, Fernando. A produção de masculinidades no Hip-Hop. **Fazendo Gênero 8: corpo, violência e poder**. Ago./2008. <http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST22/Seffner-Santos_22.pdf> Acesso em 27.04.2009.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Transformações do corpo: controle de si e uso dos prazeres. In: RAGO, Margarth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SARAIVA, Maria do Carmo et al. Ensinar e aprender em dança: evocando as “relações” em uma experiência contemporânea. In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (orgs). **Práticas Corporais, vol 2.** (p. 61-78) Florianópolis: Nauembla Ciência e Arte, 2005a.

SARAIVA, Maria do Carmo et al. Dança e seus elementos constituintes: uma experiência contemporânea. In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (orgs). **Práticas Corporais, vol 3.** (p. 61-78) Florianópolis: Nauembla Ciência e Arte, 2005b.

SARAIVA, Maria do Carmo et al. Vivências em dança: compreendendo as relações entre dança, lazer e formação. In FALCÃO, José Luiz; SARAIVA, Maria do Carmo (org). **Esporte e lazer na cidade: práticas corporais re-significadas.** Vol. 1 Florianópolis: Lagoa, 2007a.

SARAIVA, Maria do Carmo et al. Alguns significados e contextos na análise da dança numa pesquisa-ação. In FALCÃO, José Luiz; SARAIVA, Maria do Carmo (org). **Esporte e lazer na cidade: a prática teorizada e a teoria praticada.** Vol. 2 Florianópolis: Lagoa, 2007b.

SARAIVA, Maria do Carmo. **Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito.** 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2005a.

_____. O sentido da dança: arte, símbolo, experiência vivida e representação. **Revista Movimento**, Porto alegre, v. 11, n.3, set/dez 2005b, p. 219-242.

SARAIVA-KUNZ, Maria do Carmo. **Dança e Gênero na Escola: formas de ser e viver mediadas pela educação estética.** Tese de Doutorado. Lisboa: FMH, Universidade Técnica de Lisboa, 2003.

SCHILLER, Friederich. **A educação estética do homem: numa série de cartas.** Tradução Roberto Schwartz e Marcio Suzuki. 3 ed. São Paulo: Iluminuras, 1995.

SCHOLZE, Lia. Narrativas de si e a estética da existência. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 21, n.77 jun/2007, p. 97-111. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1168/1067>> Acesso: 16.09.2007.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade.** v. 20 n.2, jul/dez 1995, p. 71-99.

SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina. As práticas corporais em foco: a análise da experiência em questão. . In: _____(orgs). **Práticas Corporais, vol 3.** (p. 187-207) Florianópolis: Nauembla Ciência e Arte, 2005.

SOARES, Carmen Lúcia; MADUREIRA, José Rafael. Educação física, linguagem e arte: possibilidades de um diálogo poético do corpo. **Revista Movimento**, v. 11, n.2, maio/ago 2005, p. 75-88.

SOARES, Andresa, SARAIVA, Maria do Carmo. Fundamentos teórico-metodológicos para a dança na Educação Física. **Revista Motrivivência.** a. XI, n. 13, nov/1999.

SOMBRA, José de Carvalho. **A subjetividade corpórea: a naturalização da subjetividade na filosofia de Merleau-Ponty**. São Paulo: UNESP, 2006.

TAYLOR, Sherry. Dança em época de crise social: em direção a uma visão transformadora de dança-educação. In: **Revista Comunicações e Artes**, n.17, jan/abril 1994.

TREBELS, Andréas H. A concepção dialógica do movimento humano: uma teoria do "se-movimentar". In: KUNZ, Elenor; TREBELS, Andréas H. (orgs.) **Educação Física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Educação física na escola: circular, reinventar, estimular, transmitir, produzir, praticar...cultura**. Disponível em: <http://www.daescola.com.br/uploads/...br/.../textotarcisio.doc>. Acesso: 23.03.2009.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma sociologia da experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. In: **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, n.9, jan/jun 2003 p. 174-214. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/soc/n9/n9a07.pdf>. Acesso em 20.04.2009.

WELLER, Wivian. A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis Ano 13, v.1 jan-abril/2005, p. 107-126.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PAUTA DE OBSERVAÇÃO

- 1) Quanto à organização e o nível de participação dos/as jovens para a dança:
 - configuração do grupo de trabalho (quantos alunos/as, como se “escolhem”);
 - manifestação de liderança;
 - aceitação da liderança;
 - interação com “outros” e com as atividades/tarefas propostas.

- 2) Conhecimento sobre si e sobre a dança:
 - nível de observação e intervenção relacionadas às atividades/tarefas;
 - grupos para apreciação (se há e como se organizam e se manifestam);
 - organização/estruturação da composição coreográfica (que elementos da dança aparecem);
 - como os alunos/as se manifestam na realização das atividades/tarefas de dança;
 - situações de impedimentos quanto à realização da tarefa (o que impede alguém de realizar as atividades de dança).

- 3) Quanto às manifestações relacionadas ao processo de compartilhamento de subjetividades:
 - como se dá a seleção da música a ser coreografada;
 - se a coreografia surge de alguma temática. Se sim, como se dá a escolha;
 - quais referências de movimento estão presentes na dança;
 - como escolhem os movimentos a serem utilizados na coreografia;
 - como se dá a aceitação ou não desses movimentos;
 - como se dá a escolha do figurino para a dança.

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL

- 1) Fiquem à vontade para falar a respeito das imagens apresentadas, sobre a experiência das aulas, e da mostra.
- 2) Falem sobre como e em quais momentos a dança faz parte da vida de vocês.
- 3) Falem sobre o processo de organização para a atividade de dança nas aulas de EF.
- 4) Diferença entre a dança vivenciada fora da escola e na escola.
- 5) Sensações e sentimentos enquanto dançam.
- 6) Escolha das músicas e passos das coreografias construídas.
- 7) Padrão/modelo que deve ser seguido por quem dança.
- 8) Questões que podem trazer desconforto ou impedimento para dançar.
- 9) Dificuldades e possibilidade de dançar com o outro.
- 10) Momento livre para falarem o que quiserem sobre a dança, se ainda quiserem...

APÊNDICE C – QUADRO DESCRITIVO DAS OBSERVAÇÕES

Descrição das observações	Significados aparentes	Categorias encontradas no geral
<p>Dia 07/10/08 9:15</p> <p>A professora inicia falando que a dança nessa escola é trabalhada como conteúdo da EF, e faz um levantamento para ver os alunos que estudam na escola desde a 7ª série. Na sequência passa a explicar como se dará a organização: cada turma será dividida em 3 ou 4 grupos e todas as turmas terão esse conteúdo.</p> <p>A coreografia deverá ser produzida na aula de EF. Cada grupo escolhe o estilo e música, porém devem obedecer alguns critérios: - não pode ser funk, - <u>deve ser música brasileira</u>. Quando fala dos critérios, alguns alunos comentam seu descontentamento, mas não há nenhum contraponto ou posicionamento dos alunos com relação a isso.</p> <p>Na sequência a professora encaminha os trabalhos: -pede para que os alunos comecem a organizar os grupos (solicitando que estes sejam mistos); -pede para que comecem a discutir a música, o estilo de dança, enfim, as idéias iniciais.</p> <p>Mesmo solicitando que o mesmo seja misto, a turma se organiza da seguinte forma: <u>três grupos mistos e um formado somente por meninos</u>. Logo inicia a movimentação para o início dos trabalhos. Cada grupo se posiciona em um espaço da sala. Um grupo parece mais motivado e é o primeiro a começar os trabalhos logo se afasta para um canto da sala e “ensaia” alguns passos. <u>Nesse momento 2 meninos mais desinibidos dançam enlaçados</u> e em seguida enlaçam 2 meninas e realizam alguns passos escutando as músicas a serem escolhidas para a coreografia. Há muita conversa e risos nesse grupo. Alguns jovens parecem se sentirem bastante à vontade.</p> <p><u>Um dos grupos mistos se configurou da seguinte forma: 4 meninos e 1 menina</u>. Ficam um bom tempo parados, sentados olhando para os outros grupos. Pouco depois 1 menino <u>chama a professora e diz que não gostaria de fazer isso e a professora argumenta que teriam que fazer pois a dança é conteúdo e que seriam avaliados pela atividade</u>. Depois de alguns minutos de conversa com a professora resolvem desfazer o grupo e juntam-se aos outros dois grupos mistos.</p> <p>O grupo formado somente por meninos permanece num canto da sala sem se organizarem; a professora vai até eles e pede para começarem, mas permanecem indiferentes.</p> <p><u>Durante esse tempo, o primeiro grupo a se organizar está em dúvida entre duas músicas, mas mesmo assim começam a planejar a coreografia</u>. Os dois outros grupos (misto e só de meninos) permanecem sentados e pouco discutem sobre a tarefa. <u>Os grupos se configuram a partir das afinidades existentes entre os alunos</u>.</p> <p>Depois de algum tempo, o grupo formado somente por meninos chama a professora e dizem que estão sem saber o que fazer. Não pude identificar o diálogo, mas depois da conversa com a professora realizam alguns movimentos da capoeira e parecem (pelo menos 4 deles) mais motivados e executam uma pequena frase musical com palmas... <u>um dos meninos já fez parte de um grupo de capoeira...</u></p> <p>Termina a aula e a professora solicita que na próxima, os grupos tragam as possíveis músicas para serem coreografadas.</p>	<p>Imposição da dança 1-1</p> <p>-Organização dos grupos: desequilíbrio entre o número de meninos e meninas 3-1</p> <p>-Interação menino/menino 2-1 e menino/menina</p> <p>Obrigatoriedade na realização do conteúdo da dança 1-2</p> <p>-Motivação para a dança 1-3</p> <p>-Configuração do grupo por afinidade 3-2</p> <p>-Experiência anterior com o estilo de dança determinada a escolha da coreografia 4-1</p> <p>-Desmotivação para a dança 1-4</p>	<p>O papel do professor no ensino da dança: Motivação/desmotivação</p> <p>Para dança conforme atuação da professora 1-15</p> <p>Os interesses de acordo Com o gênero e os estereótipos de gênero na dança 2-4</p> <p>Organização por afinidades para o trabalho com a dança 3-2</p> <p>A importância/papel da experiência no interesse, envolvimento com a dança/movimento</p>

<p>O grupo já organizado, sai da aula fazendo planos sobre a coreografia, estão bastante agitados conversam e riem muito. <u>Já os outros dois não parecem muito motivados, vários meninos e meninas saem de braços cruzados, lentamente e de cabeça baixa.</u></p>		4-7
<p>Dia 21/10/08 9:15</p> <p>Primeiramente a professora. pede para que os grupos se organizarem conforme a aula passada.</p> <p>O grupo que primeiramente se organizou na aula passada é novamente o primeiro a ouvir as músicas e, definitivamente, <u>escolhem uma música do cantor Latino</u> que mistura o ritmo sertanejo com dance/funk.</p> <p>O outro grupo misto ouve uma música que apresenta um ritmo dance, mas a grande maioria permanece indiferente, outros dizem que não gostaram. Duas meninas (que trouxeram a música) tentam criar algum passo</p> <p>O grupo 2 (sertanejo) formado por 4 meninas e 7 meninos, ensaia passos country, todos estão na roda tentando realizar <u>um passo feito por um menino</u>. Alguns começam a realizar (na estrofe da música) <u>movimentos de funk</u> (pernas afastadas, mãos no joelho e rebolando). Uma menina (Any) sugere que a primeira seqüência de passos seja juntar <u>o passo country</u> (apoio no pé esquerdo e pé direito cruza pelo esq e volta) com o passo de funk realizado anteriormente pelo menino: todos aceitam.</p> <p>O grupo 1 (dance) formado por 7 meninas e 4 meninos, permanece sentado e a professora pergunta por que não estão trabalhando? <u>Logo em seguida 2 meninas</u> tentam fazer alguns passos e chamam um menino para realizar uma “<u>pegada</u>” (tirar a menina do chão segurando pela cintura e pela perna).. Esse menino acha difícil, então outro menino é chamado para tentar fazer o passo e as meninas explicam como fazer, agora, <u>realizando um giro com um pé no chão = balé</u>. Na seqüência <u>formam-se duas duplas que tentam realizar os</u> movimentos idealizado pelas meninas. Depois de tentarem esse movimento um menino faz um giro e a turma gosta – gritam e aplaudem – e em seguida outro menino junta-se a dupla... <u>Marcos diz que não quer fazer a seqüência e a menina pede se ele tem vergonha? Aí os colegas dizem: - faz, “tu é macho”... na seqüência realiza os movimentos</u>. <u>Algumas meninas que permanecem sentadas observando, chamam as duas que lideram para sugerirem que o grupo dance um street dance, conversam um pouco mas não chegam a um consenso.</u></p> <p>Durante toda essa aula o grupo formado somente por meninos está num espaço fora da sala ouvindo outras músicas e não realizam nada relacionado à coreografia já que não trouxeram música de <u>capoeira</u>. <u>A professora comenta que tem uma música que eles podem utilizar e combina de trazer na próxima aula.</u></p> <p>Ao final da aula o grupo sertanejo já havia coreografado algumas seqüências e novamente pareciam estar bastante motivados, <u>com exceção de um menino (mais gordinho) todos estavam dançando</u>. Já o grupo 1 não produziu nada, pois não conseguem decidir a música e alguns alunos, em especial, um menino e uma menina parecem bastante tímidos.</p> <p>A professora encerra dizendo que na próxima aula quer ver todos os grupos trabalhando.</p>	<p>-Seleção da música: o que está na mídia. Mesmo o funk tendo sido proibido pela professora, nessa música ele está presente “mascarado” pelo sertanejo</p> <p>5-1 -: um menino sugere o 1º passo 6-1</p> <p>-Movimentos estereotipados, “colados” na música 5-2</p> <p>- interação de meninos e meninas na dança que lhes interessa 7-1</p> <p>-liderança feminina 8-1</p> <p>-Movimentos estereotipados com referência no balé 5-3</p> <p>-interação menino/menina 7-2</p> <p>-Menino com vergonha de dançar? Dançar sem perder a “identidade” masculina 2-2</p> <p>-A prof. soluciona o problema da falta de música para o grupo da capoeira:intervenção necessária</p> <p>1-5</p> <p>-Não participação na dança por estar fora do padrão corporal?</p>	<p>Influências da Mídia na dança (estereótipos de movimento, de musica, etc)</p> <p>5-8</p> <p>Meninos também dançam: participação dos meninos na dança 6-6</p> <p>Interação de gênero na dança (isto levará a pensar quando e como acontece)</p> <p>7-1</p> <p>Liderança feminina: o papel da experiência 8-7</p> <p>Estereótipos de imagem corporal na dança</p>
<p>Dia 27/10/08 8:30</p> <p>Os alunos vão chegando e se dirigindo para seus grupos. Imediatamente o grupo da capoeira solicita o cd que a professora ficou de trazer nessa aula e ela entrega o Cd para eles.</p>		

<p>Os componentes do grupo 1 sentam e ficam observando o grupo da capoeira que começa a ouvir as músicas. <u>Estes ao ouvirem as músicas começam a rir, acham graça e alguns falam “eu não vou dançar isso”.</u></p> <p>No grupo 2, 3 meninos e 1 menina permanecem sentados enquanto 4 meninos e 3 meninas executam alguns passos que correspondem à letra da música. 2 meninas dividem a liderança desse grupo... <u>Any diz que devem sair da roda e pensar em outra formação,</u> ela começa a organizar o grupo, colocando cada um em um lugar (formando 3 fileiras intercaladas) e fica na frente executando o passo. Executam a seqüência com o passo country e depois o funk... <u>Dyenifer pergunta se todos sabem fazer o passo, um menino demonstra e ela diz que não está certo e demonstra para ele.</u> Nesse momento há 5 meninos e 3 meninas dançando, <u>enquanto organizam a música os meninos ficam “comparando os abdomens”...</u> <u>Any chama atenção para o início da música: - “vamos ensaiar agora!”.</u> Ao final o grupo comemora a primeira sequencia... repetem 2 vezes e alguns solicitam a mudança de passo.</p> <p>O grupo da capoeira começa a desenvolver alguns passos, quem lidera é Antonio, que já fez capoeira, chamando alguns colegas para tentarem gingar. <u>Antonio vai demonstrando e explicando o movimento.</u></p> <p>No grupo sertanejo outra menina “cria” um passo.. <u>Any e Dyenifer organizam novamente a formação em filas, para aprenderem o novo passo.</u></p> <p>Antonio e Joaquim estão realizando a ginga da capoeira enquanto <u>os outros meninos estão sentados observando o grupo 2.</u> A professora vai até eles e <u>fala algo,</u> na seqüência todos (4) levantam e começam a executar a ginga.</p> <p>Dyenifer, do grupo 2 cria nova sequencia: 2 passos para frente, pára, coloca as mãos na cabeça e <u>faz um movimento ondulatório com o corpo escorregando a mão da cabeça até a cintura.</u> <u>Os meninos gostam do passo (um menino diz: Esse é bom!!), mas executam timidamente... meio “sem graça”.</u> Logo depois 1 menino diz que não vai fazer esse passo... 2 meninos sentam. Dyenifer continua ensinando esse passo para os meninos.</p> <p><u>Nessa aula o grupo 1 não produziu nada</u> pois as meninas que tinham a música não estavam na aula. Durante o aula o grupo se acomodou em duas mesas no canto da sala, jogando um jogo disponibilizado pela professora.</p> <p>No grupo da capoeira todos os meninos executaram a ginga da capoeira, com diferentes níveis de envolvimento. Durante a execução de algumas evoluções/passos demonstrados por Antonio, <u>alguns meninos disseram que acharam muito difícil tais execuções.</u></p> <p>A professora pede para os alunos recolherem os aparelhos de som e organizarem o espaço para o lanche. Alguns alunos de outras turmas já estão esperando para lanchar.</p>	<p>Eles/as entendem que capoeira não é dança e isto é verdade, se não for resignificado o sentido da dança . 1-6</p> <p>-Menina lidera a construção coreográfica</p> <p>-Domínio feminino: elas dizem como deve ser feito 8-2</p> <p>-Meninos preocupados com a aparência física</p> <p>-Liderança feminina 8-3</p> <p>-Menino mostrando interesse em “ensinar” os colegas 4-2</p> <p>-Interação menino/menino 2-3</p> <p>-Liderança feminina 8-4</p> <p>-Intervenção da profa. para a execução da dança 1-7</p> <p>-Movimentos estereotipados com referência no funk 5-4</p> <p>-Meninos gostam de ver não de fazer 2-4</p> <p>-quem sabe demonstra os demais acham difícil</p> <p>-Dificuldade para desenvolver os movimentos da capoeira. 4-3</p>	<p>Corpo e estereótipos da masculinidade?</p>
<p>28/10/08 9:15</p> <p>Os alunos vão chegando e se dirigindo para seus grupos. O grupo dance que na última aula não trouxe a música, inicia a aula tentando decidir a música. A primeira não foi aprovada pelo grupo.</p> <p>O grupo sertanejo, mais adiantado, já se organiza para começar o ensaio. <u>Any chama todos para iniciar e pede que cada um se coloque no seu lugar.. 1 menino e 1 menina do grupo dance passam para esse grupo</u> que passa a ter 13 pessoas. Any e Dyenifer lideram o ensaio.</p> <p>O grupo capoeira fica sentado, olhando os outros dois grupos.</p> <p>O grupo dance tem dificuldade de escolher a música e estão com dificuldade para começar, mesmo assim Vivi chama algumas meninas para tentar fazer alguns passos.</p>	<p>-Liderança feminina 8-5</p> <p>-Troca de grupo: a busca por afinidades com o movimento 9-1</p> <p>-Incentivo e insistência com os colegas-Menino mostrando</p>	<p>Dificuldades de aprendizagem na dança 9-3</p>

<p>O grupo capoeira começa uma roda batendo palmas e realizando a ginga. <u>Antonio já realizando alguns movimentos chama os colegas para o meio da roda, 3 meninos se juntam á ele.</u></p> <p>No grupo 2, <u>no momento do movimento ondulatório alguns meninos “matam” o movimento e começam a rir...</u> 2 meninos sentam e depois do grupo realizar todos os passos <u>Any demonstra seu descontentamento com a “performance” do grupo balançando a cabeça e dizendo que não ficou legal....</u> 1 menina chama os 2 meninos que sentaram e eles dizem: - “estamos duas aulas fazendo a mesma coisa” e um realizando o movimento ondulatório diz: - “esse movimento aqui, fala sério, nada a ver”... e sugerem uma seqüência (enlaçando a menina) em que os pares se enlaçam e dançam 2 e 2.</p> <p>Dyenifer chama Any para recomeçarem. Any diz: - “vamos levar a sério, senão vamos nos perder!”... colocam-se nas posições e <u>começam a realizar os movimentos contando até 8 apresentando dificuldade em contar no ritmo da música (a contagem está mais lenta)...a formação se desfaz e começam a criar o outro passo. Nesse momento um menino segura uma menina pela cintura esta salta e para com as pernas afastadas na cintura do menino.</u> Os meninos gostam do passo e aplaudem...</p> <p>O grupo capoeira está todo na roda e Antonio realiza uma seqüência com cada um dos integrantes do grupo.. alguns apresentam dificuldades mas <u>Antonio insiste: demonstrando e explicando ao mesmo tempo...</u></p> <p>Rita chama Any e fala da sugestão dada pelos meninos que estavam sentados anteriormente dizendo que ficaria legal, mas não é aceita.</p> <p>No grupo dance inicia uma pequena movimentação, algumas meninas que permaneciam sentadas levantam e ajudam Vivi a pensar em alguns passos... <u>mas ainda não conseguem decidir a música.. não entram num consenso....</u></p> <p>Apesar das dificuldades apresentadas por esse grupo, hoje já havia mais meninos e meninas interessadas, querendo produzir algo. Hoje também o grupo da capoeira estava mais envolvido.</p>	<p>interesse em “ensinar” os colegas 4-4</p> <p>-Meninos não realizam movimentos característicos do funk</p> <p>-Avaliação negativa com relação à performance do grupo pela “líder” 8-6</p> <p>-Menino descontente com os passos da dança sugere outro 6-2</p> <p>-Dificuldade na percepção do tempo musical 9-2</p> <p>-Passo “ousado” de contato sugerido por menino 6-3</p> <p>-Incentivo e insistência com os colegas 4-5</p> <p>participação</p> <p>- Dificuldades de aprendizagem na dança 9-3</p> <p>- Interesse e participação de todos na dança 10-1</p>	<p>Estereótipos de gênero no movimento em dança</p> <p>- Interesse e participação de todos na dança 10-6</p>
<p>18/11 8:30</p> <p>Nesse dia assisti às aulas de outras duas turmas para perceber como ocorria o processo nessas turmas, buscando identificar distanciamentos e aproximações daquilo já observado na turma colaboradora dessa pesquisa.</p> <p><u>Também cada turma foi dividida em 3 grupos e as músicas escolhidas também foram as que estavam nas “paradas”.</u> Somente dois grupos não estavam utilizando a música do Latino (anos 60, e Kelly Key). Percebemos uma melhor distribuição entre meninas e meninos nos grupos.</p> <p><u>Os passos realizados nessas coreografias seguiam ou a letra da música ou os passos dos clips...</u> Normalmente os alunos <u>dispunham-se em fileiras e/ou colunas e permaneciam nessa formação a coreografia toda sem exploração de espaço e/ou níveis dos movimentos, na maioria das vezes realizados no nível médio.</u></p> <p>18/11 9:15</p> <p>Nessa aula optei por acompanhar somente um grupo (G1) pois senti a necessidade de acompanhar mais de perto o processo desse grupo, já que é o mais atrasado em termos de produção da coreografia. Esse grupo que</p>	<p>-Preferência para as músicas que estão na mídia 5-5</p> <p>-referência para os passos vindos da letra da música ou de clips 5-6</p> <p>-Falta de conhecimento com relação aos elementos da dança 1-8</p>	

até a última observação (28/10) ainda não tinham decidido a música e conseqüentemente os passos, inicia a aula com boa parte da coreografia pronta. (Nesse dia soube que os grupos estavam utilizando as aulas de outras disciplinas para ensaiar. Como muitas disciplinas já estavam com suas avaliações definidas, os docentes, a pedido da prof. de EF, liberavam os grupos). Também soube que para a Mostra de dança ser realizada, deveria haver um número mínimo de apresentações, assim o grupo de professores acordou que os alunos que participassem da Mostra, receberia meio ponto em cada disciplina).

Dessa forma não me foi possível acompanhar o início da organização do trabalho. Nessa aula o grupo já estava separado em dois: dois casais realizavam algumas evoluções ao fundo e cinco meninas realizavam uma seqüência utilizando cadeiras mais à frente. Uma menina e um menino, desse grupo não participaram do início da aula (pude perceber que os dois também deveriam formar um par mas a menina não aceitou).

O primeiro momento da aula foi uma revisão do que já haviam construído, depois começaram a criar novos passos. Dentre as meninas que estavam nas cadeiras, percebi que uma não estava muito a vontade, pois estava o tempo todo “colando” o movimento, não conseguia realizar a seqüência sozinha. Essa seqüência inicia com cada um individualmente circulando sua cadeira, passando a perna por cima até o pé direito tocar o assento e assim subiam e na seqüência sentavam, cruzavam e descruzavam as pernas e depois desciam sentando no chão, cruzando as pernas, virando ficavam de frente para o par e agora segurando no braço um do outro subiam..

Ao ver o menino e menina sentados, a professora chama os dois para uma conversa, depois de alguns instantes os dois se juntam ao grupo e decidem que vão dançar com as meninas das cadeiras, as meninas aplaudem a iniciativa e começam a repassar a seqüência para os dois.

Repassem a seqüência algumas vezes, e em seguida dançam juntos com os casais do fundo. Nesse momento percebem que a seqüência das cadeiras está menor que a dos casais e começam a pensar o irão fazer...ficam algum tempo conversando e solicitam mudar de lugar, sugerem que os casais devem vir para frente, mas isso não é aceito. Nesse momento uma das alunas pede a mim (pesquisadora) alguma sugestão. As idéias sugeridas para aumentar a seqüência em construção é aceita.

Com relação aos casais Vivi, lidera a construção da coreografia. Seu par sugere alguns movimentos e o outro casal os copia (formado por uma menina que saiu do grupo do sertanejo). Passam a seqüência toda no mesmo lugar e dançam o tempo todo enlaçados, os movimentos são compostos basicamente por giros das meninas, enlaces e cambrés apoiadas pelos meninos.

Aqui nota-se que a experiência anterior com a dança que Vivi e Jacson, seu par, já tiveram auxilia muito na construção da coreografia, não perdem muito tempo discutindo, e experimentam várias vezes os movimentos até decidirem qual realizar. Apesar do menino do outro par já ter vivenciado a dança, ele não opina e só tenta repetir o que Vivi e seu par realizam. Em vários momentos estes param para auxiliar a outra dupla. Os dois grupos trabalham independentes não há preocupação de relacionar as ações dos casais com os das cadeiras. Nesse grupo, Maria lidera a construção da coreografia.

Por não ter tido a oportunidade de acompanhar e início desse trabalho, perguntei às alunas por que essa música e esse estilo de dança. Maria falou que devido a Vivi já ter dançado essa música anteriormente em outro grupo, seria mais rápido e mais fácil para conseguirem terminar.

Ao contrário do observado nas aulas anteriores o grupo parece bastante motivado e terminam a aula satisfeitos com o resultado.

-Produção realizada fora da aula de EF

-Dificuldade (vergonha) de interação menino-menina **11-1**

- **Dificuldades de aprendizagem na dança 9-4**

Intervenção da prof. para a execução da dança **1-9**

-Incentivo dos colegas para a participação **6-4**

-Resoluções de problemas na construção coreográfica **10-2** e busca de auxílio à uma professora **1-10**

-Experiência anterior com a dança de menino e menina **4-6**

-Trabalhos independentes do grupo na mesma coreografia **1-11**

Liderança feminina **8-7**

-Experiência anterior com o estilo de dança determinada a escolha da coreografia **4-7**

- Interesse e participação na dança **10-3**

A dança na escola se faz fora da escola?

Tabu de sexo e exclusão de gênero na dança 11-3

<p>25/11 DIA DA AVALIAÇÃO</p> <p>Neste dia todos os grupos de cada turma deveriam apresentar as coreografias (ou o que haviam produzido) para a professora. Devido à falta de alguns professores que saíram à passeio juntamente com 301, 03 turmas ficaram com a professora de EF no ginásio da escola e então lá foi realizada a avaliação. Todos os alunos se acomodaram nas arquibancadas (só há arquibancadas de um lado da quadra) e a professora ia chamando cada grupo. Devido a essa situação pude acompanhar o resultado final de grupos de outras turmas e de modo geral algumas situações foram recorrentes em todos os grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - grande maioria dos escolares, com raras exceções, <u>dançava de forma tímida: ou olhando para o chão ou olhando para os colegas;</u> - a maioria deles “matava” os movimentos, isto é, não os realizavam de forma completa (faziam de conta que dançavam). Fiquei com a impressão de que não se sentiam à vontade realizando aqueles movimentos, como se fosse algo imposto àqueles corpos; - não havia preocupação em a execução dos passos, <u>alguns riam o tempo todo, outros ficavam conversando explicando para o colega o que ele tinha que fazer, pra onde ele tinha que ir;</u> - dentre todos os grupos somente 1 apresentou um momento em que os dançarinos tinham contato, quase que na totalidade, <u>os passos eram realizados individualmente;</u> - também percebemos que <u>não houve exploração do espaço durante a coreografia.</u> Em quase todas, os alunos terminavam onde começavam e realizavam apenas pequenos deslocamentos, mas permanecendo as formações iniciais (filas, colunas). <p>GRUPO 1- Vanessa Camargo</p> <p>Nesse dia o grupo estava composto por 10 alunos (7meninas e 3 meninos). <u>Os alunos estão apreciando bastante esse momento, pareciam um pouco nervosos, mas ouvimos frases motivadoras “vamos lá pessoal”.Começaram a coreografia de forma diferente do modo realizado na última aula.(isso revela que ensaiaram e modificaram a coreografia fora do horário da EF) formando duas colunas de cadeiras no centro e um casal cada lado. Permanecem nessa mesma formação até o final da coreografia e em dois momentos a turma da cadeira que dança individualmente realiza um passo em que há contato de mãos. Os casais permanecem realizando suas evoluções no mesmo espaço que iniciaram, sempre mantendo contato.</u> Percebemos que apenas uma menina (que dançava nas cadeiras) parecia bastante insegura, pois passou grande parte do tempo olhando para as meninas da frente. <u>O menino que fazia parte desse grupo demonstrou tranquilidade para dançar e executou todos os passos realizados pelas meninas</u> (nessa sequencia havia um cruzar e descruzar de pernas, e um cambré na posição sentada, levando o braço direito à cima e para trás).</p> <p>O grupo não apresentou a música toda (disseram que não conseguiram terminar). Ao final, <u>o menino das cadeiras sai batendo palmas e sorridente,</u> duas meninas colocam a mão no rosto, mas parecem felizes com o resultado. O grupo teve a preocupação em organizar um figurino (a maioria estava usando roupas em tons de preto e verde)...</p>	<p>-execução tímida dos movimentos (falta de apropriação do de se está fazendo?)12-1</p> <p>-desinteresse com a execução dos movimentos</p> <p>- Movimentos realizados individualmente, sem contato</p> <p>-Falta de conhecimento com relação aos elementos da dança 12-2</p> <p>-Empolgação com a apresentação 10-4</p> <p>-Mudanças na coreografia</p> <p>-Falta de conhecimento com relação aos elementos da dança 1-12</p> <p>-casal dança com contato (música fala de amor)</p> <p>-Menino tranquilo na execução dos passos estereotipado como movimento feminino 6-5</p> <p>-contentamento com a</p>	<p>Falta de vivência e experiência da dança 12-3</p> <p>Resolução de Problemas?</p>
--	---	--

<p>GRUPO 2- Sertanejo O grupo está composto por 6 alunos (3 meninos e 3 meninas) houve uma considerável <u>diminuição de participantes nesse grupo</u>. No início da apresentação dois alunos (1 menino e 1 menina) <u>parecem estar à vontade dançando</u>, os outros já começam “matando o movimento”, isto é, não realizando da forma como combinado um menino em especial passa o tempo todo olhando para cima e para os lados, e apresentavam um semblante sério. A impressão passada era que aquilo era mesmo uma obrigação. <u>Há uma seqüência em que formam duplas, mas um menino e uma menina não se juntam (o par dele não estava na aula)</u>. Ele põe a mão no bolso e anda em círculo até aquela sequência terminar. Ela pára cruza os braços e espera. <u>A impressão que fica é que o grupo não queria dançar, estavam lá por obrigação</u>. Não houve preocupação com figurino e também não apresentaram até o final da música.</p> <p>GRUPO 3- Capoeira Esse grupo <u>está composto por 11 meninos, inicialmente era composto por 6</u>. Organizam-se em um círculo para começar a ginga da capoeira. Antonio entra na roda e começa a fazer a ginga e as evoluções permanecendo nela até o final. É ele quem joga com os meninos que entram (4) O restante fica na roda batendo palma. <u>Há muitos risos e parece que realmente todos aqueles meninos que não quiseram dançar nos dois outros grupos vieram para cá “bater palmas”</u>. Antes de terminar a música e quando ninguém mais entra na roda com Antonio, <u>dois meninos já saem balançando os braços num gesto de “encerrado” e parecem aliviados por saírem dali</u>.</p> <p><u>A professora não faz nenhum comentário a respeito das apresentações</u> e encerra a aula perguntando quem vai participar da Mostra, argumentando que quem participar poderá receber nota nas outras disciplinas. Somente o grupo 1 manifesta vontade de participar.</p>	<p>performance -organização com o figurino 10-5</p> <p>desistência/evasão/desinteresse 12-3 -não execução do passo por não querer dançar com menina 11-2 -execução da dança por obrigação 1-13</p> <p>-meninos que saíram dos outros grupos vieram para cá “bater palmas” 11-3</p> <p>-sentimento de alívio com o término da apresentação -falta de feed back sobre a avaliação por parte da prof. 1-14</p>	
<p>02/12 MOSTRA DE DANÇA</p> <p>Nesta manhã todas as turmas e todos os/as professores/as se reuniram no ginásio para assistir às apresentações de dança. <u>8 grupos apresentaram sendo que 4 apresentaram músicas do último CD do Latino e os outros 4 dançaram músicas da Kelly Key, Vanessa Camargo, Pitti e anos 60</u>. A platéia formada pelos professores/as e por todos os alunos, inclusive os grupos que iriam apresentar, <u>acomodaram-se nas arquibancadas, e se manifestavam o tempo todo, com muitos assovios, mas era mais calorosa</u> quando os dançarinos apresentavam algum movimento “ousado/sensual”, principalmente quando quem os realizava era um menino. Num dos grupos os meninos tiraram a camisa no meio da coreografia e nesse momento a platéia foi intensa nas manifestações.</p> <p>Na maioria das apresentações pudemos perceber <u>que quem liderava a dança estava sempre na frente, possibilitando que os outros o acompanhasse</u>. Em alguns grupos os meninos ficavam na ultima fileira e em grande parte do tempo “colavam” o movimento dos colegas. Também os grupos <u>apresentaram poucas mudanças</u></p>	<p>-Preferência para as músicas que estão na mídia 5-7</p> <p>-intensas manifestações da platéia 5-8</p> <p>-posição de quem lidera a coreografia(movimentos copiados e não internalizados)</p>	

<p>de formações durante a coreografia bem como pouco contato/interação com outros dançarinos. Aqueles aspectos relatados no dia da avaliação estavam presentes nesse dia.</p> <p>Agora passo a descrever a apresentação do grupo colaborador dessa pesquisa:</p> <p>Dos 3 grupos formados na turma 101 somente 1 grupo se dispôs a apresentar. <u>Contraditoriamente foi o grupo que mais demorou em iniciar os trabalhos, o que teve maior dificuldade em decidir musica, e iniciar os passos.</u> Essa apresentação teve muitas modificações desde o último dia de aula, há uma semana atrás. Agora havia somente 4 meninas nas cadeiras (o menino <u>Pedro, não apresentou</u>) e os dois casais (<u>Um menino do grupo sertanejo veio para cá, porque Daniel não quis apresentar</u>). Pudemos perceber que nessa semana que antecedeu a Mostra esse grupo se reuniu várias vezes para ensaiar e para terminar a coreografia que apresentou algumas mudanças no que já haviam construído, e também terminaram de coreografar a música, mesmo assim o final ficou pouco ensaiado (se perderam bastante). <u>Organizaram um figurino:</u> todas as meninas estavam de vestido preto, e cruzaram uma fita preta sobre o pé simulando que todas estavam com o mesmo calçado. Já os dois meninos estavam de camisa branca, calça jeans e sapato.</p> <p>Ao término da coreografia <u>o grupo foi bastante aplaudido</u> e saiu da quadra comemorando e bastante feliz. Os colegas foram ao encontro do grupo para cumprimentá-los, demonstrando estarem satisfeitos com a performance dos colegas.</p> <p>Concluída as apresentações a professora de EF agradeceu a presença de todos e anunciou que todos os alunos estavam dispensados. Segunda a professora os professores utilizariam o tempo restante da manhã para fechar as avaliações.</p>	<p>12-4 -Falta de conhecimento com relação aos elementos da dança</p> <p>1-15 - o grupo com maior dificuldade de organização é que representou a turma na Mostra -menino faltou na apresentação(!?) medo de se expor? -vinda do menino de outro Grupo 6-6 -preocupação com figurino</p> <p>10-6</p>	<p>Superação?</p>
---	---	-------------------

APÊNDICE D- QUADRO DESCRITIVO DO GRUPO FOCAL

Descrição das falas	Significados aparentes	Unidade de significado/Categorias	Reflexões
<p>Fiquem à vontade para falar a respeito das imagens apresentadas, sobre a experiência das aulas, e da mostra:</p> <p>Weligton: eu achei mais massa <u>os ensaios porque a gente fica mais solto</u>, mais frouxo (risos) Any: [...] <u>o momento do ensaio foi bom, importante, cada um pôde expor sua idéia</u> (...) a gente se ajudava, liderava, voltava atrás. Weligton: ou não fazia mais. Any: [...] <u>uns desistiam, a gente ajudava o outro, um incentivava o outro</u>; “não é assim, vamos tentar desse jeito”. Geverton: Acho também <u>que foi bom porque mudou o ritmo das aulas, não sempre aquela chatice de EF-ginásio-jogar bola</u> (risos dos outros colegas, duvidando que ele estivesse falando sério) Weligton: <u>tem coisa melhor do que isso??</u> Geverton: alguns acham legal né, mas não é pra todos. Eu achei legal <u>porque mudou o ritmo das aulas</u>. Pedro: gostei porque foi diferente (...) eu achei legal porque <u>não é sempre que nós tivemos a chance de dançar assim nas aulas</u>. Por exemplo, nos outros colégios que estudei não tinha isso daí.</p>	<p>-Sentir-se solto</p> <p>-Troca de idéias e de experiências</p> <p>-Possibilidades de outras experiências, de outros conhecimentos nas aulas de EF</p> <p>-aceitação dos esportes nas aulas de EF</p> <p>-Possibilidades de outras experiências, de outros conhecimentos nas aulas de EF</p>	<p>Significado da dança: Outra forma de ser e estar [1/1]</p> <p>Dança como outra possibilidade outras experiências na EF [2/1]</p>	<p>Dificuldades e/ou Facilidades com a dança devido a dança devido à (não) experiência anterior</p> <p>Necessidade de conhecimento sobre dança – mediação do prof.</p>
<p>Fora do espaço da escola, a dança faz parte da vida de vocês? Em que momento?</p> <p>Weligton: <u>nos bailão</u> (nesse momento se agitam e sai um Ihuuuuu) silêncio... Any: vamos lá gente! Dyenifer: ela faz parte de tudo, porque a dança assim também <u>a postura, como o balé</u>, a gente tem que ter a <u>postura certa</u>, pra mim tudo quase. Any: bom, pra mim ela está bastante. <u>Eu já fiz três anos de dança</u>, por ter feito assim bastante, sempre que posso busco grupos para estar entrando (...) eu sempre faço coisas diferentes. Maria: [...] <u>onde eu estudava não tinha dança assim</u>, só nas festinhas lá na escola. Foi bom, só que nosso grupo, em particular, estava bem desorganizado, porque ninguém queria fazer, daí <u>um dava uma opinião o outro não gostava e a gente sempre queria agradar todo mundo e no fim..</u> aí a gente viu que se a gente tentasse agradar todo mundo não daria certo, porque</p>	<p>-dança nos momentos de lazer</p> <p>- dança tem forma</p> <p>- busca de diferentes vivências na dança</p> <p>- Poucas experiências com a dança</p> <p>Dificuldade de trabalhar no</p>	<p>Falta de experiência gera a desmotivação no trabalho coletivo ? [3/1]</p>	<p>Dança como trabalho contínuo na escola</p>

<p>agrada uns e desagrada outros daí a gente resolveu fazer mesmo assim, tanto que muitos saíram do nosso grupo. Geverton: é, uns sentavam.</p> <p>E os meninos da capoeira: Weligton: Mas passo não tem quase morremos “pulando”.. (alguns batem palmas no ritmo) Antônio: <u>eu fiz 3 anos de capoeira</u>, então eu sabia um pouco, ensinava aqueles que não sabiam, pra apresentar assim. Weligton: e vc assim como professor, como se sentiu? (Antonio não respondeu, só escondeu o rosto com as mãos)</p> <p>E vc dança Louis? Louis: Dançar, eu danço. Só <u>não tive experiência com aula de dança né</u>. Mas eu penso que no colégio, se tivesse <u>um projeto de dança deveria ter</u>, como qualquer outra matéria, como a EF, deveria ter <u>um coordenador</u>, que coordenasse as aulas de dança. <u>Teria que ter uma professora que juntasse o grupo todo na aula e mostrasse os passos da dança, porque assim fica meio difícil sair do próprio pensamento e criar a sua dança</u> [...] eu acho que se fosse pra fazer um projeto de dança deveria ter uma monitora que trabalhasse a dança.</p> <p>Dyenifer: assim como o Louis falou a gente teve bastante dificuldade pra criar os passos, <u>eu também fiz anos dança num projeto no bairro que sempre participei</u>. [...] é uma experiência boa, só que como o Louis falou, tinha que <u>ter uma coordenadora porque a gente não sabe muito o passo que é daquela música, como que é</u>. Tem que ter a professora porque não vem muitas idéias [...] tem que ter uma professora lá pra ajudar a gente fazer. Andreza: eu não tenho nada a declarar nesse momento.</p> <p>Lembrando um pouco dos vídeos, o que aconteceu com o grupo sertanejo? Weligton: sei lá. ... silêncio... Estou falando do processo todo, desde o primeiro dia que começou a organização até o final? Any: Assim, no primeiro momento todo <u>mundo teve vontade e aí depois foram decaindo</u>. Dyenifer: foi assim, é que <u>no ano passado a gente fez uma dança, a gente fez quase o mesmo grupo</u>. A gente foi até o Ivo Silveira apresentar, a professora escolheu, não era a mesma professora, era uma loirinha [...] daí a gente pensou “sei lá vamos fazer” e aí ficou o mesmo grupo. Daí a Any entrou na nossa turma na metade do ano e também, mas depois a maioria saiu (...) daí tinha os piás, <u>e eles não gostaram de dançar daí eles saíram</u>, mas <u>a gente estava empolgado e tudo (...)</u> só que no final não sei, a gente desanimou, a gente não conseguiu fazer bem, não sei o que deu.</p>	<p>coletivo/consensos (6)</p> <p>desinteresse</p> <p>-Experiência anterior</p> <p>-Pouca experiência Necessidade de conhecimento sobre dança Papel da professora</p> <p>-Experiência anterior -Necessidade da intervenção pedagógica (conhecimentos a respeito da dança)</p> <p>-motivação inicial e depois desinteresse -organização pela afinidade.</p> <p>-omissão com relação às idéias (não querer discordar do grupo)</p>	<p>Falta de experiência e de planejamento geram desinteresse e desorganização [4/1]</p>	<p>-Não concordância com os passos (vergonha de realiza-los?) os alunos que saíram desse grupo foram os meninos que não quiseram fazer os passos “ousados”.</p>
--	---	--	---

<p>Geverton: [...]no inicio deu aquela empolgação tinha bastante gente, acho que tinha uns 12 no nosso grupo, <u>no final saiu todos praticamente, a maioria.</u></p> <p>Felipe: só que assim, não é todos que gostam do mesmo tipo de música.</p> <p>Any: [...]se dava uma idéia todo mundo concordava, todo mundo tava bem a fim, só que depois foram desistindo passando para outros grupos, aí a gente deixou, aí a gente fez.</p> <p>Maria: assim também foi na nossa: alguns saíram da deles e vieram para nossa e da nossa foi pra deles, eu também achei que o grupo deles ia estar na mostra, <u>o nosso era o mais desorganizado, sei que demorou muitas aulas, a gente ficava sentado ninguém tinha vontade de fazer nada</u></p> <p>Geverton: com nós foi ao contrário: <u>no começo todo mundo tinha vontade e depois foi desanimando</u></p> <p>Dyenifer: “é, o pessoal foi desanimando” (...) porque nós até fizemos tudo, só que a maioria desistiu. Como o ano passado, nós fazíamos nas casas. Nós saíamos daqui do colégio e íamos numa casa para ensaiar. Daí agora, <u>nesse ano, a maioria dizia: ah, eu não vou apresentar, não sei o que, não tinha um plano sabe de apresentar, não teve aquele esforço de idéias (...)</u> daí não teve mais vontade, sei lá daí desanimou.</p>	<p>-dificuldade de iniciar os trabalhos no grupo</p> <p>-motivação inicial e depois desinteresse</p> <p>Muitos não queriam apresentar, ao mesmo tempo em que, não apresentar, parece ter desestimulado alguns</p>		
<p>Pq vcs acham que muitos desistiram??</p> <p>Dyenifer: o Jorge, por exemplo, <u>ele tinha dificuldade de rebolar!</u> Até a gente ensinava ele e tudo e daí na hora de ir lá e rebolar ele parava, então falei: se você não sabe rebolar faz um gesto parecido, não tem nada de mais.</p> <p>Louis: nós da capoeira, <u>o Antonio sabia tudo e nós não sabíamos nem como gingar.</u></p> <p>Weligton: mas nós sabíamos bater palma (e faz o ritmo ... risos)</p> <p>Louis: <u>ele tentava ensinar</u>, mas como que ia do nada, de uma semana pra outra, dois três dias.</p> <p>Dyenifer: é, um pouco também as pessoas, pelo fato que uma ir mais bem que a outra, sentem-se envergonhadas de fazer o que sabem. Eu vejo que tinha <u>gente gorda que tinha medo até de mostrar os passos que sabia.</u></p> <p>Geverton: se omitiam</p> <p>Dyenifer: é, tinha uns que sei lá, às vezes a gente pedia: vocês gostaram? E diziam sim, <u>mas não ajudavam sei lá, não éramos só nós que tínhamos que falar, dar sugestões.</u></p> <p>Geverton: <u>capacidade todos tinham</u></p> <p>Dyenifer: todos tem...</p> <p>Antônio: no nosso grupo <u>ninguém tinha vontade</u>, muito desorganizado, <u>tinham vergonha</u>, chegou lá na hora da apresentação, entraram lá dando chute, <u>tudo desorganizado</u>, na hora de ensaiar foram só dois ou três.</p>	<p>-inibição para a realização de alguns movimentos (na dança</p> <p>Necessidade de experiêncica- -reconhecimento do esforço do colega para ensinar Estereótipos de imagem corporal na dança</p> <p>desinteresse - aponta o desinteresse dos colegas -acreditam que todos podem dançar -vergonha de se expor? -desinteresse</p>	<p>A vergonha de dançar (ver se e mais de meninos do que de meninas...) [5/1]</p> <p>Falta de experiência gera desinteresse? [4/2]</p>	<p><u>contradição com aquilo que aparentemente gostam de ver mas se sentem envergonhados em fazer</u></p> <p>preocupação em não conseguir fazer o passo igual àquele que domina ou se “destaca”.</p>
<p>Porque vocês acham que as pessoas tem vergonha de dançar?</p>			

<p>Maria: eu acho que as pessoas têm vergonha porque pensam: <u>o que será que as pessoas vão pensar?</u>. <u>O que vão dizer do nosso grupo, da nossa dança, vão gostar ou vão dizer que tá um “balão”?</u>(<u>balão é uma expressão que pode ser comparada a “pagar mico” ou fazer um fiasco</u>). O nosso demorou bastante por causa disso. Nós tínhamos pensado em <u>fazer uma dança dos anos 60</u>, aí a gente pedia e todo mundo queria, mas depois ficavam com medo que fosse um balão, não sei o que, o que os outros vão pensar?</p> <p>Weligton: podem falar dos anos 60, mas a dança que mais ficou legal lá na Mostra foi aquela, “do balão” que falam. Aqueles passos do biquini “mataram a pau”, foi o mais divertido, <u>quanto mais divertido for, melhor</u>.</p> <p>Any: no nosso grupo <u>dá pra dizer que dava pra sentir bastante vergonha, porque tinha uns passos bem ousados</u>. Tinha um que as meninas tinham que pular no colo dos guris e abrir as pernas (risos) e daí nesse passo eu me sentia assim, <u>o que será que vão pensar de nós?</u> Mas a gente foi se enturmado e foi se soltando, eu tinha que fazer com o João, e até tava com medo porque eu tive que fazer esse passo com ele e eu tinha medo que ele não conseguisse me aguentar (risos) daí eu falei pra ele: não, com você eu não vou fazer, e ele me abraçando e eu dizia: eu não consigo, <u>mas aí a gente foi se soltando, tentando e deu certo</u>.</p> <p>Maria: coitadinha da Rita. No nosso grupo tinha a Rita e o Jonas. A Rita entrou depois no nosso grupo e ela tinha bastante medo de cair, fazendo os passos que a gente fazia. A Liane também ficou com medo, tanto que ela estava saindo do nosso grupo. <u>Só que nós, quando alguém tinha dificuldade, nos parávamos e tentávamos ajudar</u>. só que daí muitos <u>não tinham vontade, não se esforçavam para fazer o melhor</u>.</p>	<p>-Vergonha de se expor dançando e do julgamento dos outros</p> <p>-Medo de não agradar por dançar algo que não está na mídia</p> <p>--aproximação da dança feita na escola com o sentido de diversão: proporcionada por aquela experimentada fora.</p> <p>-a vergonha</p> <p>-preocupação com o julgamento de seus pares</p> <p>-insistência e sucesso na realização do passo</p> <p>-cooperação entre o grupo</p> <p>-desinteresse</p>	<p>Vergonha de dançar [5/2]</p> <p>Imagem estereotipada da dança [6/1]</p> <p>Significado da dança na escola: diversão [7/1]</p> <p>A influencia da opinião do outro [8/1]</p>	<p>Subjetividade de massa</p> <p>Preocupação relacionada ao julgamento dos pares a partir do estereótipo de movimento em dança</p>
<p>Com relação aos passos em duplas: como vocês vêem a diferença dos passos do grupo 1 para o grupo 2 que foram os grupos que realizaram passos em duplas:</p> <p>Any: o nosso grupo escolheu a <u>música do Latino</u> e a gente já tinha assistido uns vídeos e tentou fazer uns passos. A gente rebola, ia até o chão, pulava no colo dos guris, e assim, <u>esses passos foram bem ousados, até tinha gente com vergonha de fazer</u>.</p> <p>Dyenifer: a maioria tinha vergonha até de olhar para o companheiro, porque tocar assim, no outro, parecia que ia desabar o mundo, eu digo por mim né, sei lá cada um tem uma opinião.</p> <p>Louis: como na parte final da coreografia de vocês né, ficou a Laura (menina com síndrome de Down) <u>sozinha no centro e o Jorge ficou sem formar o par</u>.</p> <p>Any: isso aconteceu porque eu não vim.</p> <p>Louis: daí ele não quis ficar com ela (risos), isso eu acho assim né.</p> <p>Any: se eu tivesse vindo tinha dado certo [...] a Laura tentou se enturmar, se ela tivesse ficado assim, na dela.. mas todos já tinham se organizado e tinham seu <u>par e ninguém quis dançar com ela</u></p>	<p>-movimentos realizados com referência em clips veiculados pela mídia, com forte apelo erótico</p> <p>-vergonha/dificuldade de realizar passos com o sexo oposto (contato corporal)</p> <p>-vergonha de dançar junto</p>	<p>Imagem estereotipada da dança [6/2]</p> <p>Vergonha de dançar junto [9/1]</p>	

	-preconceito/deficiência?		
<p>Porque vocês apontaram a questão do toque. Porque a dificuldade?</p> <p>Any: ah porque às vezes, não se sente à vontade assim com a pessoa. Mas também <u>tem pessoa que faz muito tempo que já ensaiam junto, aí já é diferente.</u></p> <p>Dyenifer: por exemplo os piás: eles se agarravam, dançavam.. (Os meninos se manifestam nessa hora, “opa”!!) (...) <u>piá com piá, eles se agarravam, eles não tinham aquela timidez porque eram do mesmo sexo né! E aí quando era uma menina, era diferente (...) sei lá, eles só pegavam e daí pensavam: será que ela vai gostar?</u> (os meninos cochichavam nessa hora) e até por (...) <u>vergonha assim de tocar na menina</u> ou, não sei, a maioria era piá (...) a Any tinha vergonha de tocar, (conversas entre os meninos) ela tinha até insegurança de fazer aquele passo de pular.</p> <p>Any: é eu tinha insegurança de ir (...) medo que ele me derrubasse.</p> <p>Maria: <u>no nosso grupo tinha a Rita com o Jonas, ela tinha medo, quando ia pular ela ia toda dura, (...) foi uma dificuldade porque comigo até ela conseguia fazer,</u> aí depois na Mostra e tudo o Geverton entrou no nosso grupo e dançou com a Rita, aí ela se soltou mais. Só que aí o Jorge também queria entrar no nosso grupo, só que daí ninguém queria dançar com ele...(fala dos meninos) e <u>as meninas não tiveram assim tanta vergonha de dançar com os piás,</u> porque o Marcos era assim mais solto acho que ele e a Vanessa ..</p> <p>Geverton: o Marcos solto?!</p> <p>Weligton: solto? Meu deus do céu parece um muro de pedra! (risos)</p> <p>Maria: mas ele nos ensaios que.. a gente não ensaiou assim nas aulas de ef . <u>ensaiamos nas aulas das outras disciplinas</u> foi bem bom assim, todos colaboraram, por mais que tivessem um pouquinho de vergonha.</p> <p>Dyenifer: mas quando vai fazer o par, vocês levavam a pessoa <u>com quem tinham mais intimidade né.</u></p> <p>Maria: sim, é.</p> <p>Felipe: <u>mais confiança</u></p> <p>Dyenifer: por exemplo: o Felipe e a Maria, vocês nunca conversam na sala, vocês iam ter timidez pra fazer os passos (...) <u>na dança você vai fazer os passos com a pessoa que você tem mais confiança, que você mais conversa. Isso tem um pouco a ver né.</u> (risos do Weligton olhando para Felipe pergunta: o que deu? porque está vermelho?)</p>	<p>-vergonha/dificuldade de realizar passos com o sexo oposto (contato corporal)</p> <p>-os sentidos e significados de uma aproximação/ contato corporal</p> <p>-menino com vergonha de tocar na menina</p> <p>-medo ou dificuldade de realizar passos com contato corporal</p> <p>-meninas com menos vergonha de dançar com os meninos</p> <p>-critérios para a formação do par: intimidade, afinidade</p> <p>-critérios para a formação do par: confiança</p> <p>-critérios para a formação do par: confiança</p>	<p>Vergonha de dançar junto [9/2]</p> <p>Intimidade e confiança como critério para realizar Movimentos em pares [10/1]</p>	<p>os sentidos e significados de uma aproximação/ contato corporal na adolescência.</p>

<p>Como vocês escolheram a música do grupo e o que orientou a construção dos passos?</p> <p>Maria: os nossos passos, <u>a maioria foi a Vivi que inventou porque ela já tinha feito uma apresentação parecida lá na escola que ela estudava.</u> E aí a música também ela pediu pra eu baixar da internet e aí trouxemos porque ninguém tinha a atitude de fazer alguma coisa no grupo, <u>pedíamos: vamos fazer? e eles: ah pode ser (...) mas na verdade ninguém gostava..</u> daí trouxemos essa daí e (...) nós estávamos começando a dos anos 60 e resolvemos trocar e fazer essa daí e os passos foi a <u>Vivi e depois que a gente resolveu fazer os pares né aí as da cadeira só a primeira parte foi ela que inventou e o resto foi eu e as meninas que inventamos e daí as duplas acho que a maioria foi ela que inventou né com</u> um pouco de ajuda da Rita e do Carlos.</p> <p>Geverton: como no nosso grupo <u>quase todo mundo ajudou.</u></p> <p>Dyenifer: <u>os passos em dupla quase todos foi você,</u> daí nós fizemos uns outros passos e fizemos aqueles dos braços.</p> <p>Felipe: <u>é...no nosso grupo todos davam opinião.</u></p> <p>Dyenifer: é, no nosso grupo uns tentavam, daí outro dizia: assim fica melhor (...) A <u>música foi todos nós que escolhemos pegamos uns cds e fomos escolhendo, ah é essa aqui! e todos davam sua opinião, os passos também não tem como dizer que uma pessoa fez...</u></p> <p>Antônio: <u>como nós ensaiávamos nas aulas de história, inglês, nós não tínhamos o cd (...)</u> o pessoal <u>muito desorganizado também.</u></p> <p>Dyenifer: o grupo de vocês aumentou bastante depois né! (referindo-se ao grupo da capoeira)</p> <p>Geverton: é verdade. O pessoal que não queria mais dançar nos outros grupos foram pro deles, como do nosso grupo: o Daniel, o Rodrigo. <u>Vários foram pro grupo deles bater palmas.</u></p> <p>Antônio: <u>é bater palmas, não quiseram dançar nos outros, no nosso também não.</u></p> <p>Weligton: mas o que importou foi nós ter fechado a roda (referindo-se a quantidade de meninos que não dançaram, que somente fizeram “número” fechando a roda da capoeira).</p>	<p>-experiência anterior</p> <p>-falta de consenso com relação à música e estilo que seria dançado</p> <p>-como se deu a organização para a coreografia; liderança pela experiência (Vivi) e iniciativa (Maria)</p> <p>-colaboração de todos</p> <p>-colaboração de todos</p> <p>-colaboração de todos</p> <p>-colaboração de todos</p> <p>-pouca colaboração dos colegas</p> <p>-quem não queria dançar passou para o grupo da capoeira</p>	<p>Experiência anterior em dança determina a liderança no grupo [11/1]</p> <p>Falta de experiência gera desinteresse? [4/3]</p>	
<p>Como foi para você Antonio, tomar a frente a ensinar os passos para os colegas:</p> <p>Antônio: bem, <u>tentava fazer os passos, mas a piizada não queria (...)</u> ficavam sentados, olhando, brincando aí uma hora, um ou outro tentava (...) acho que o Bergamaschi começou, olhava, tentava pra ver se conseguia fazer <u>aí eu incentivava, e passava o passo de novo...</u></p> <p>E Pedro e Andreza como foi a questão do processo</p> <p>Pedro: no começo <u>eu sentia vergonha de falar, de expor as minhas idéias.</u> O que eles falavam eu aceitava.</p>	<p>-esforço individual para fazer acontecer a capoeira</p> <p>-vergonha de expor idéias</p>	<p>Experiência anterior em dança determina a liderança no grupo [11/2]</p>	<p>-não expunham suas</p>

<p>Andreza: que nem eu, às vezes, eu tinha vontade de falar alguma coisa, as minhas idéias, mas “e se eles não gostavam”.</p> <p>Maria: só que eles dois evoluíram bastante na dança, não querendo assim comparar mas perto da Laine e da Vania, eles dois fizeram bem melhor. <u>O que eles não conseguiam eles tentavam, chamavam nós, a gente explicava uma vez eles conseguiam porque os dois tinham vontade de fazer.</u>, mas daí no outro grupo a Vania incentivava a Laine, falava pra ela e a Elaine parava, ela não se esforçava [...] ela ia apresentar na Mostra mas desistiu porque ela não conseguiu fazer um passo, <u>ela não se esforçou para fazer melhor</u>, aí a Andreza ficou no meio. (referindo-se à posição na coreografia)</p> <p>Pedro, você gostou de dançar, como você se sentiu ?</p> <p>Pedro: ah, eu gostei, eu consegui fazer uns passos. Como a Maria falou, aqueles que eu tinha dificuldade eu tentava me esforçava para conseguir (esse menino apesar de ser bastante tímido, tinha muita vontade de dançar.)</p> <p>Maria: ele era o único que estava na cadeira dançando com nós, mas ele fazia tudo. Na hora que cruzamos a perna ele disse: “ah eu não vou cruzar” aí ele modificou o passo, pra não ficar tanto feminino né (risos) não, é verdade, porque a gente tem que respeitar tanto como tem menina no grupo tem piá fazendo, [...]</p> <p>.....Silêncio....</p>	<p>-vergonha de expor idéias</p> <p>-reconhecimento da disponibilidade e esforço pessoal para conseguir superar dificuldade e/ou limitações para dançar</p> <p>-falta de esforço e desinteresse por parte da menina</p> <p>-envolvimento/interesse do menino.</p> <p>-Transgressão das barreiras de gênero.</p>	<p>A influencia da opinião do outro [8/2]</p> <p>Interesse dos meninos em dançar [12/1]</p> <p>Sentido e significado de gênero no movimento [13/1]</p>	<p>idéias por receio de não serem aceitas pelos colegas, ou serem desvalorizados nas suas opiniões</p> <p>-menina que faz representação dos movimentos “masculinos/femininos”</p>
<p>Alguém se sentiu incomodado ou desconfortável dançando? Por quê?</p> <p>Any: na nossa dança, teve umas partes [...] os passos mais ousados que em algumas partes, no meu caso, me senti desconfortável.</p> <p>Antônio: assim, no meu grupo era eu e o Bergamaschi, só nós dois fazendo, os outros não tinham muita vontade, ficavam sentados..</p> <p>Maria: eu no começo fiquei com bastante vergonha porque é o primeiro ano que eu estudo aqui, primeiro ano que eu estou no projeto de dança. Na outra escola era um professor que dava aula pra nós. Como eu estava falando pra Rita esses dias: a gente fazia mais as mesmas coisas que os piás faziam. Tanto que lá na escola, tu vai em qualquer modalidade [...] todas as meninas participam e aqui [...] é na dança e eu e a India, <u>tava meio com vergonha de começar, mas a gente foi se sentindo bem no grupo...</u></p> <p>Felipe: [...] tinham muitos que desistiam no grupo, <u>eles achavam que rebolar [...] ficava muito mal pra eles...</u> eles achavam que rebolar era mais coisa pra mulher e não pra homem</p>	<p>Vergonha</p> <p>-pouco interesse dos colegas desmotivou a sua participação</p> <p>-professor não poderia trabalhar dança</p> <p>-troca de experiências e acolhimento do grupo</p> <p>-sentido e significado de</p>	<p>Vergonha de dançar [5/3]</p> <p>Sentido e significado de gênero no movimento [13/2]</p>	<p>-essa menina sugeriu muitos dos passos realizados (contradição) – subjetividade de massa que impõe modos de ser e estar mesmo que não se senta bem</p>

	gênero no movimento.		Realizar esses fora da escola tudo bem, pois não terá ninguém avaliando/olhando
<p>Que diferenças vocês vêem da dança que vocês vivenciam fora da escola e das danças realizadas nas aulas de educação física</p> <p>Dyenifer: no nosso é quase o mesmo ritmo. A bandinha (ritmo da marcha) tu dança nas festas e o funk também.</p> <p>Felipe: <u>acho que fora tu pode escolher o que tu quer e aqui é o professor que define,</u> como não pode ser internacional, não podia funk. Tem gente que não gosta e lá fora tu pode escolher.</p> <p>Any: [...] fora é bem mais ousado, bem mais diferente, tem vários tipos. <u>Fora, nas festas, você dança como você quer e aqui na escola não</u> (...) aqui é diferente a professora orientou alguns passos, algumas idéias [...] não podia ser tão assim, sabe (...) (não foi visto em nenhuma aula observada).</p> <p>Dyenifer: eu acho que <u>a dança na escola aquela que a gente vai apresentar [...] o público fica lá olhando a gente. Fora gente dança, pula, brinca não tem todas as pessoas olhando assim</u> e fora a gente dança assim, nas festas, nos bailes...a gente dança mais assim pra se divertir né..</p> <p>Any: e geralmente dá pra observar que quando você vai aí em algum lugar diferente que vc dança, ninguém consegue fazer festa sem beber (...) é uma coisa bem estranha, a maioria das pessoas, [...] nesse final de semana que a gente foi pro autódromo, a maioria que tava lá dançando, principalmente as gurias, estavam bebendo [...] em cima de uma caminhonete um bando de piá e guria dançando e tinha uma senhora de idade e daí derrubaram ela e ela se machucou, então assim é bem diferente de uma coisa pra outra no ambiente da escola e fora .</p> <p>Dyenifer: tem gente que diz assim na festa: ah eu bebo pra me soltar então sei lá...</p> <p>Felipe: acho que lá fora a gente vai pra se divertir, vai pra se desestressar, essas coisas, lá fora tu vai <u>porque quer, porque você gosta e daí aqui se tu não dança fica sem nota.</u></p> <p>Louis: <u>lá fora tu dança conforme o ritmo, e aqui dentro é diferente, você tem uma obrigação, claro se você quiser dançar tudo bem, se não quiser vai ficar sem nota. Quem vai querer ficar sem nota? Ninguém.</u></p> <p>Dyenifer: como nós falávamos no nosso grupo: aquela dança a gente nunca dançou naquele ritmo, [...] o ritmo, a batida assim era tudo quase igual, não tinha como mudar, nós não tínhamos idéia sobre aquele ritmo, nós nunca tínhamos dançado assim, só que a professora. pediu que não podia ser assim funk, não podia ser música em inglês, e as músicas mais legal</p>	<p>-possibilidade de escolher o ritmo a ser dançado</p> <p>-relação: beber para poder se soltar e então dançar</p> <p>-crítica à obrigatoriedade da dança</p> <p>-crítica à dança ser obrigatória e atrelada à avaliação</p>	<p>Dançar por prazer x dançar por obrigação [14/1]</p>	<p>relacionar com o texto da Maria (esporte - obj. fora do corpo)</p>

<p>que tinham era inglês que tinham batidão...</p>			
<p>Como vocês vêem a questão da dança na educação física?</p> <p>Louis: <u>um ponto a favor da dança na educação física é a gente poder aprender um conteúdo a mais, mas eu acho, na minha opinião que deveria ter, assim como qualquer outra matéria tem, a pessoa que te dá conhecimento, na dança também teria que ter (...) pra você não ficar perdido. Você nunca ouviu a música como você vai ter idéia de como ela é dançada não tem como (...) pode ser que dois ou três tenham mas o resto...eu acho que deveria ter uma pessoa pra auxiliar, ajudar nos passos...</u></p> <p>Maria: eu acho que a dança deveria ter sido trabalhada desde o começo do ano, porque as pessoas iam se conhecendo melhor e iam se soltando. Eu penso assim porque agora pro começo do ano era diferente.</p> <p>Dyenifer: <u>um dos pontos a favor é que pela dança você aprende a se conhecer (...) ajuda a se soltar mais..</u></p> <p>Maria: até na hora de apresentar um trabalho, eu tinha muita dificuldade.</p> <p>Dyenifer: <u>tu aprende perder a vergonha. Até nas matérias que a gente tem que ir na frente do público apresentar, [...] até pra pedir alguma coisa pra professora a maioria tem vergonha pra pedir alguma coisa.. assim a dança ajuda mais.</u></p> <p>Louis: <u>mas também depende do professor, se você for pedir supor pro professor de química e biologia e pegar o professor de artes e educação física, aí muda.</u></p> <p>Dyenifer: tem uns que são mais durão.</p> <p>Maria: <u>tinha que ter esse projeto de dança pra eles também se soltarem, porque tem muitos que (risos) é verdade. É aquela rotina não brincam com os alunos, as vezes nem bom dia dão.</u></p> <p>Dyenifer: <u>chegam assim (...) pensam que tem que dar duro no aluno porque se faz amizade com o aluno vira baderna dentro da sala. Mas não é bem assim, tem que criar confiança .. tem prof que chega ali e pensa que é um general em cima de nós..</u></p> <p>Weligton: <u>acha que está no exército</u></p> <p>Dyenifer: <u>tem professor que a gente tem mais timidez de perguntar, de se expor, porque tem uns que meu deus, se for falar as vezes até xinga você.</u></p> <p>Antonio: <u>às vezes quando o professor pergunta se entendeu... se falar que não...</u></p> <p>...Silêncio....</p>	<p>-a dança como mais um conteúdo a ser aprendido</p> <p>-necessidade da dança ser trabalhada com objetivos claros, mediados pelo/a prof/a. de EF</p> <p>- soltar</p> <p>-dança como possibilidade de trocas entre as pessoas</p> <p>- auto-conhecimento</p> <p>-soltar</p> <p>-a dança contribuindo para a emergência das potencialidades pessoais</p> <p>-facilita a expressão pessoal</p> <p>-facilita se soltar, perder a vergonha</p> <p>-modos diferentes de se posicionar perante os diferentes professores</p> <p>-dançar facilita se soltar,</p> <p>-dificuldade de relacionamento entre professor e aluno</p> <p>-posição autoritária do professor</p>	<p>Dança como outra possibilidade outras experiências na EF</p> <p>[2/2]</p> <p>Falta de experiência e de planejamento geram desinteresse e desorganização</p> <p>[4/4]</p> <p>Significado da dança:</p> <p>Outra forma de ser e estar</p> <p>[1/2]</p>	
<p>O que mais a respeito da dança na EF? Como vocês viram essa experiência agora</p> <p>Weligton: <u>acho que ela desenvolve bastante os movimentos (risos)</u></p> <p>Any: <u>acho que é uma coisa diferente, bom de fazer mas que, porém deveria ter acontecido</u></p>	<p>-gostariam de vivenciar a dança por mais tempo</p>	<p>Significado da dança:</p> <p>Outra forma de ser e estar</p> <p>[1/3]</p>	

<p>bem antes, assim a gente tinha mais tempo.</p> <p>Louis: a dança tem a <u>oportunidade de aproximar as pessoas</u> também (...) não importa o estilo importa <u>se a pessoa se vê melhor no grupo</u>.</p> <p>Antônio: <u>foi uma coisa diferente</u>, mas o ideal <u>seria ter o auxílio de uma pessoa ensinando, de uma hora pra outra ter que fazer os passos</u> é difícil ...como a dança também é movimento corporal, <u>a gente se solta mais</u></p> <p>Felipe: uns colegas falavam pra mim: <u>eu não sabia que você era assim quando dançava</u>.</p> <p>Maria: <u>se a dança fosse assim um projeto seguido na escola, que não só no ultimo bimestre, se fosse uma matéria como as outras dava pra cada ano ou cada bimestre aprender um ritmo novo, aí cada um ia se identificar mais com um ritmo</u>.</p>	<p>-dança pode incluir determinado sujeito no grupo, de aproximar as pessoas</p> <p>-atividade diferente</p> <p>-necessidade da mediação, orientação do professor</p> <p>-sentir-se solto</p> <p>-oportunidade de se revelar pela dança, ou de poder se manifestar</p> <p>-dança trabalhada na escola como projeto permanente</p>	<p>Dança como outra possibilidade outras experiências na EF [2/3]</p> <p>Dança como projeto permanente [15/1]</p>	
<p>Vocês acham que essa experiência foi importante pra vocês de alguma forma? Porque?</p> <p>Weligton: acho que sim</p> <p>Maria: porque a gente se sente mais solto.</p> <p>Any: sim pra mim foi bastante importante porque desde que começou o ano, algumas pessoas não gostavam muito de mim, sei lá se tinham alguma coisa contra mim e aí com o tempo fui percebendo que elas não eram aquilo que mostravam ser (...) mas aí durante a dança a gente pedia idéias para os outros do grupo e <u>comecei a interagir mais com as pessoas</u>.</p>	<p>-sentir-se solto</p> <p>-interação com o grupo</p>	<p>Significado da dança: Outra forma de ser e estar [1/4]</p>	<p>-poder fazer parte do grupo, ser aceita, poder se expressar, compartilhamento de subjetividades</p>
<p>Alguém se sentiu diferente enquanto estava dançando?</p> <p>Louis: eu me sentia meio estranho... <u>eu não sabia nada</u>.</p> <p>Pedro: eu me sentia diferente porque dançando na cadeira. <u>Eu era o único piá que tava dançando...</u></p> <p>Weligton: se sentiu constrangido...</p> <p>Pedro: não me senti</p> <p>Geverton: <u>eu me senti mais solto</u></p> <p>Maria: essa divisão de grupo como a Any falou, se a gente tivesse fazendo desde o começo do ano <u>dava pra fazer um grande grupo da sala inteira, daí todos iam se conhecer melhor</u>.</p> <p>Any: o nosso grupo ficou legal só que (...) <u>não ficou tão bom pelo fato de a gente querer se unir e um grupo desunir</u>.</p>	<p>-dificuldade de realizar os movimentos sem uma experiência anterior</p> <p>-mesmo sendo o único menino, realizava todos os movimentos</p> <p>-sentir-se solto</p> <p>-possibilidade de troca de experiências com todos da turma</p>	<p>Interesse dos meninos em dançar [12/2]</p> <p>Significado da dança: Outra forma de ser e estar [1/5]</p>	

<p>Maria: e que cada um vai <u>pro grupo que mais se identifica.</u></p> <p>Dyennifer: cada se reúne pelas idéias que a gente.</p> <p>Louis: pelas afinidades, <u>mas se a dança fosse um momento de conhecer as pessoas não deveria ser assim [...] deveria ser escolhido um grupo misto, daí todos dançariam e todos se conheceriam.</u> Se a dança é um ambiente de conhecer as pessoas, se vão pros grupos de afinidade não muda nada .. só vai dançar ali.</p> <p>Any: se a gente esperar uma oportunidade dessas pra conhecer a turma, nunca ia acontecer. <u>Então a dança continua sendo uma boa oportunidade pra gente se conhecer melhor e conhecer os outros.</u></p>	<p>-desunião no grupo (desinteresse)</p> <p>-afinidade/identificação</p> <p>-crítica à falta de abertura aos outros</p> <p>-afinidade como ponto inicial para experimentar a dança no coletivo</p>		
<p>Agora vocês tem um momento livre pra falar sobre o que quiserem com relação à dança</p> <p>Antônio: eu acho que a <u>dança não deveria ser trabalhada na EF, ela deveria ser um projeto na escola como uma aula.</u></p> <p>Felipe: <u>ela deveria ser uma matéria.</u></p> <p>Maria: eu acho interessante porque <u>a dança possibilita fugir da rotina.</u></p>	<p>-a dança trabalhada como projeto</p> <p>-a dança como disciplina curricular</p>	<p>Dança como projeto permanente [15/2]</p>	<p>-o processo de criação como forma de “fugir da rotina” de movimentos</p>
<p>A dança seria aceita pelos alunos como disciplina?</p> <p>Welington: não sei de repente por causa da religião.</p> <p>Maria: só que assim, eu vejo que não é por causa da religião. Porque eu sou evangélica [...] você tem que saber distinguir o lugar que você está e coisas que você está fazendo (..) não que na igreja você seja uma coisa e fora da igreja você seja outra. Só que se você ficar: “ah porque minha religião não permite isso, você vai viver excluído, você não vai fazer nada. Eu vejo assim.</p> <p>Any: <u>eu acho que com certeza eles aceitariam</u> porque no ano passado e no retrasado foi assim: pegava uma turma e ia lá, escolhia sua música iam lá embaixo apresentavam no sábado, reuniam toda a escola, todo mundo vinha e apresentava, acho que ganhavam nota né? E daí esse ano fizeram diferente cada turma ia um ou dois, por exemplo da nossa turma só tinha um.</p> <p>Maria: <u>eu acho que tinha que ter uma troca de experiência entre grupos tipo,</u> não só da nossa sala, mas de outras também, tanto pra gente conhecer melhor, não só o que a gente fez, mas os outros também.</p>	<p>-a dança seria aceita pelos alunos como disciplina</p> <p>-trocar experiências com outras turmas</p>	<p>Dança como projeto permanente [15/3]</p> <p>Dança como outra possibilidade outras experiências na EF [2/4]</p>	<p>Se sentir pertencente ao grupo, poder se expressar, trocar idéias, pode possibilitar a construção de outras subjetividades</p>

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS

Coordenadoria de Pós-Graduação em Educação Física
Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC - CEP 88040-900
Fone: (048) 3721-9926 - Fax (048) 3721-9792



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Neusa Dendena Kleinubing, sou aluna do Mestrado em Educação Física e desenvolvo a pesquisa: **A dança como tempo-espaço de intersubjetividades: possibilidade da educação física no ensino médio.** Com essa pesquisa queremos investigar como a experiência da dança, conteúdo da educação física, pode provocar experiências que auxiliem os/as adolescentes a compreenderem a realidade cultural do qual fazem parte e quanto essa pode influenciar na maneira de ser e de pensar a dança. Pedimos que o Sr. ou Sr^a concorde que seu filho/a (ou tutelado/a) participe desta pesquisa, que acontecerá na Escola de Educação Básica Tancredo de Almeida Neves, nas aulas de educação física, no período de outubro à novembro desse ano, bimestre em que o conteúdo de dança será desenvolvido nas aulas.

Durante esse período, estarei acompanhando as aulas de educação física, realizando observações que serão registradas num diário de campo. Essas observações têm por objetivo registrar as falas, as ações do/as alunos/as para posterior análise e discussão. Também serão filmadas algumas aulas que serão utilizadas para a discussão final realizada com um grupo de alunos/as, sendo este procedimento, o último momento da coleta de informações dessa pesquisa.

É importante esclarecer que esta pesquisa não trará riscos e desconfortos aos participantes e poderá contribuir significativamente na formação dos/as adolescentes, no que diz respeito à ampliação de discussões acerca da dança e do seu universo cultural. Servirá, também, para pensar sobre a importância da dança no contexto da educação física escolar.

Garantimos a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento que o/a aluno/a queira deixar de participar desta pesquisa, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa. O/a Senhor/a tem o direito de ser mantido/a atualizado/a sobre os resultados parciais da pesquisa e, caso seja solicitado, darei todas as informações que solicitar.

Se você tiver alguma dúvida em relação à pesquisa ou não quiser que seu/sua filho/a faça parte do mesmo, pode entrar em contato pelo telefone: 3328-7460 ou 9993-6395. Caso concorde garantimos que as informações fornecidas somente serão utilizadas neste trabalho e com o máximo sigilo.

Assinaturas:

Pesquisadora responsável: _____

Pesquisador principal: _____

Eu, _____ responsável legal pelo/a
aluno/a _____ fui esclarecido/a sobre a
pesquisa “A dança como tempo-espaço para a (des)construção de representações e subjetividades:
uma experiência no ensino médio”, e concordo que ele/a participe desta pesquisa e que seus dados
sejam utilizados na realização da mesma.

Chapecó, ____/____/____.

Assinatura: _____ RG: _____