

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Anderson José de Oliveira

Dança, Educação Física e Linguagem: A prática docente em escolas públicas e particulares
da cidade de Juiz de Fora

Juiz de Fora

2024

Anderson José de Oliveira

Dança, Educação Física e Linguagem: A prática docente em escolas públicas e particulares da cidade de Juiz de Fora

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Orientador: Wilson Alviano Júnior

Juiz de Fora
2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Oliveira, Anderson José de.

Dança, Educação Física e Linguagem : A prática docente em escolas públicas e particulares da cidade de Juiz de Fora / Anderson José de Oliveira. -- 2024.

422 f.

Orientador: Wilson Alviano Júnior

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Educação Física. 2. Dança. 3. Linguagem. I. Alviano Júnior, Wilson, orient. II. Título.

Anderson José de Oliveira

Dança, educação física e linguagem: a prática docente em escolas públicas e particulares da cidade de Juiz de Fora

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 7 de fevereiro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Wilson Alviano Junior - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Ayra Lovisi Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Ludmila Nunes Mourão
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Isabel Porto Filgueiras
Universidade São Judas Tadeu

Dra. Sílvia Pavesi Sborquia
Universidade Estadual de Londrina

Juiz de Fora, 20/12/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Wilson Alviano Junior, Professor(a)**, em 20/02/2024, às 07:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ayra Lovisi Oliveira, Professor(a)**, em 22/02/2024, às 08:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ludmila Nunes Mourao, Professor(a)**, em 23/02/2024, às 16:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Silvia Pavesi Sborquia, Usuário Externo**, em 27/02/2024, às 14:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Isabel Porto Figueiras, Usuário Externo**, em 27/02/2024, às 18:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1638137** e o código CRC **76FC8689**.

Dedico esse trabalho a minha esposa, filhas,
mãe e ao meu falecido pai.

AGRADECIMENTOS

Não foi simples chegar aqui. Não foi simples iniciar um doutorado em meio a uma pandemia com inúmeras incertezas. Não foi simples ver nascerem minhas duas filhas em meio a inúmeras reuniões no google meet, cursos, seminários, trabalhos, disciplinas e mais disciplinas.

Chegar ao fim do doutorado pra mim foi uma vitória que durante muito tempo considerei algo distante. Fui estudante de escola pública, ingressei no ensino superior público e trabalhei por toda a minha faculdade para custear meus estudos e, durante o doutorado, estudava, trabalhava e cuidava, juntamente com minha esposa, de minha família – duas filhas, uma mãe acamada, duas cachorras, dois gatos e um papagaio.

Após esse trajeto de lutas, inicio meus agradecimentos falando de minha mãe – D. Maria da Conceição. Figura forte em minha vida que nunca deixou que desistisse dos estudos, que sempre tinha uma palavra de incentivo em uma das mãos e a chinela na outra. Que em sua simplicidade sempre esteve presente em minha vida. E não posso deixar de falar do meu falecido pai que, com seu jeito tranquilo, sempre me apoiou nos estudos.

Agradeço a esposa, Bárbara Santos, que permaneceu ao meu lado mesmo quando eu exalava chatice devido as tarefas que tinha que cumprir no dia a dia de estudos, de trabalho e de vida familiar.

Agradeço a calma do meu orientador – Wilson Alviano, que mesmo quando eu estava ansioso e com vontade de jogar tudo para o alto se mantinha tranquilo sem ao menos uma ruga em seu semblante, passando sempre uma palavra que acalmava minhas angústias.

Agradeço as minhas duas filhas Júlia e Akhellyne, motivos para que eu acorde todo dia querendo ser uma pessoa melhor e um pai mais amoroso.

Agradeço a minha parceira Acadêmica Nayara Salvador, pela ajuda certa em horas incertas e pelo carinho da irmãzinha Bianca Oliveira, agradeço por ela existir em minha vida. Agradeço também ao professor Neil.

Agradeço as professoras e professores, sujeitos da minha pesquisa, por contribuírem com minha tese e com minha crença que a dança é necessária na escola e também nas aulas de Educação Física.

E principalmente agradeço a Deus que é meu começo, meu meio e também meu fim. É meu amparo certo em todos os momentos, meu conforto nos momentos tristes e felizes da

minha vida, meu tudo, meu agora, meu passado e também meu futuro. Obrigado Deus Pai, para ti toda honra e toda glória, hoje e sempre.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2003, p.30)

RESUMO

A presente tese teve como questão norteadora saber como diferentes professores de Educação Física das redes municipal, estadual e particular da cidade de Juiz de Fora trabalhavam com a manifestação da cultura corporal dança. Foi analisado se e como sua prática docente estava inserida na área das linguagens, buscando dialogar sobre a compreensão deles em relação a esse conceito. Além disso, buscou mostrar aproximações e distanciamentos das aulas dos educadores em relação aos princípios ético-políticos vinculados ao Currículo Cultural; saber quais dificuldades os docentes encontravam para tematizar a dança no ambiente escolar dentro da área das linguagens; saber como a dança foi trabalhada pelos professores durante o período da pandemia da Covid 19 e se esse período trouxe novas formas de trabalho com esse elemento da cultura corporal. Referenciada em autores como Hall (1997, 2006, 2013, 2016); Marques (2011, 2012); Neira (2007, 2011, 2014, 2017, 2018, 2019, 2021, 2022); Nunes (2016, 2021), a pesquisa é resultado de ações desenvolvidas no doutorado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Para sua realização foi utilizada metodologia qualitativa, bibliográfica e documental, de caráter autoetnográfico, através de uma perspectiva pós-crítica referendada nos estudos culturais. Os dados da prática dos professores, sujeitos de minha tese, foram levantados através de entrevistas semiestruturadas. Foi percebido, na fala desses educadores, um número maior de aproximações do que de distanciamentos em relação à área das linguagens, assim como dos princípios ético políticos de uma Educação Física culturalmente orientada. No entanto, empecilhos enfrentados por eles no que se refere a espaços e materiais inadequados, gênero dos alunos e questões de cunho religioso dificultavam um trabalho vinculado à área das linguagens, assim como é proposto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). No que se refere à Pandemia da Covid 19, a palavra em destaque na prática desses docentes foi “reinventar-se”, ou seja, aprender a trabalhar de uma maneira com a qual não estavam acostumados, dentro de um período em que a incerteza se fazia presente na prática desses professores. Foi percebido também que esse período pandêmico escancarou as diferenças sociais presentes na sociedade brasileira, assim como no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação Física. Dança. Linguagem.

ABSTRACT

The guiding question of this thesis was to know how different Physical Education teachers from municipal, state and private schools in the city of Juiz de Fora worked with the manifestation of dance body culture. It was analyzed whether and how their teaching practice was inserted in the area of languages, seeking to discuss their understanding of this concept. Furthermore, it sought to show approaches and distances between educators' classes in relation to the ethical-political principles linked to the Cultural Curriculum; find out what difficulties teachers found when discussing dance in the school environment within the area of languages; find out how dance was worked by teachers during the Covid 19 pandemic period and whether this period brought new ways of working with this element of body culture. Referenced in authors such as Hall (1997, 2006, 2013, 2016); Marques (2011, 2012); Neira (2007, 2011, 2014, 2017, 2018, 2019, 2021, 2022); Nunes (2016, 2021), the research is the result of actions developed during the doctorate in Education at the Federal University of Juiz de Fora. To carry it out, a qualitative, bibliographic and documentary methodology was used, of an autoethnographic nature, through a post-critical perspective endorsed in cultural studies. Data on the practice of teachers, subjects of my thesis, were collected through semi-structured interviews. It was noticed, in the speech of these educators, a greater number of approximations than distances in relation to the area of languages, as well as the ethical and political principles of a culturally oriented Physical Education. However, obstacles they faced regarding inadequate spaces and materials, students' gender and religious issues made work linked to the area of languages difficult, as proposed by the Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018). With regard to the Covid 19 Pandemic, the word that stood out in the practice of these teachers was "reinventing themselves", that is, learning to work in a way that they were not used to, within a period in which uncertainty arose. was present in the practice of these teachers. It was also noticed that this pandemic period exposed the social differences present in Brazilian society, as well as in the school environment.

Keywords: Physical Education. Dance. Language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fluxograma 1 - Amostragem bola de neve.....	40
Quadro 1 - Perfil dos entrevistados	92
Figura 1 - Imagem 54 de Il ballarino de M. Fabritio Caroso da Sermoneta.....	100
Quadro 2 - Elementos da cultura corporal trabalhados	121

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	POR QUE A DANÇA?	22
2.1	METODOLOGIA.....	29
2.1.1	As Teorias pós-críticas e os estudos culturais.....	31
2.1.2	As entrevistas e a autoetnografia.....	35
3	A ÁREA DAS LINGUAGENS.....	43
3.1	O CONCEITO DE LINGUAGENS QUE NORTEIA AS DISCUSSÕES NA PRESENTE TESE	43
3.1.1	A Educação Física na área das linguagens	51
3.2	O CURRÍCULO CULTURAL E SEUS PRINCÍPIOS ÉTICO POLÍTICOS	54
3.2.1	Reconhecimento do patrimônio cultural da comunidade	59
3.2.2	Articulação com o projeto político pedagógico da escola.....	61
3.2.3	Justiça curricular	62
3.2.4	Descolonização do currículo:	63
3.2.5	Rejeição do daltonismo cultural:.....	65
3.2.6	Ancoragem social dos conhecimentos:.....	66
3.3	A EDUCAÇÃO FÍSICA/DANÇA DENTRO DA ÁREA DAS LINGUAGENS EM DOCUMENTOS CURRICULARES	68
3.3.1	A área das linguagens na BNCC, no currículo de Minas Gerais e no currículo do município de Juiz de Fora.....	70
3.3.2	Educação Física e a dança na área de linguagens nos documentos curriculares.....	73
4	OS PROFESSORES, E OS PRINCÍPIOS ÉTICO-POLÍTICOS DO CURRÍCULO CULTURAL.....	85
4.1	QUEM SÃO OS PROFESSORES SUJEITOS DA PESQUISA.....	85
4.1.1	Perfil dos Sujeitos da presente pesquisa	86
4.1.2	Tabela relacionada ao perfil dos entrevistados	92
4.1.3	História da Dança	93
4.1.4	As diferentes modalidades de dança presentes na prática dos Docentes...	105
4.2	RECONHECIMENTO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DA COMUNIDADE	110

4.3	ARTICULAÇÃO COM O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA	118
4.4	JUSTIÇA CURRICULAR.....	120
4.5	DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO	122
4.6	REJEIÇÃO AO DALTONISMO CULTURAL	128
4.7	ANCORAGEM SOCIAL DOS CONHECIMENTOS	136
5	ALGO A MAIS NA PRÁTICA DOCENTE DESSES EDUCADORES	140
5.1	OUTROS TRABALHOS COM A DANÇA PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	140
5.2	DIFICULDADES ENFRENTADAS.....	144
5.2.1	Formação inicial e dança.....	155
5.2.2	Gênero e dança.....	160
5.2.3	Religião e dança	164
5.3	A DANÇA E O PERÍODO PANDÊMICO: FOI POSSÍVEL TRABALHAR A DANÇA DENTRO DE UMA PERSPECTIVA VINCULADA À ÁREA DAS LINGUAGENS?.....	167
5.3.1	Eis o começo	169
5.3.2	Rede estadual em foco	170
5.3.3	A rede municipal em foco.....	172
5.3.4	O trabalho com dança durante o período pandêmico	176
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
	APÊNDICE A – Pequeno histórico de minha vivência com a dança	207
	ANEXOS A – Documentos e transcrição das entrevistas.....	213
	ANEXO B – Grades curriculares dos cursos de Educação Física (Universidade Federal de Juiz de Fora e Granbery).....	411

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, vivemos um período denominado pós-modernidade. Segundo Silva (2005), o pós-modernismo caminha em sentido contrário à categorização que é feita no modernismo entre alta e baixa cultura. No âmbito do pensamento pós-moderno, a cultura estaria, além do social, descentralizando-se, livrando-se de seus determinismos tradicionais tanto na vida econômica, quanto nas classes sociais, nos gêneros, na etnicidade e na religião (Moreira e Candau, 2003).

Teorizando sobre questões vinculadas à cultura, Stuart Hall (1997) diz que a interpretação e a geração de sentido são características de todas as pessoas que habitam o globo terrestre. A ação social é significativa para os que a observam e, também, para os que a praticam, em razão de uma diversidade de sistemas de significado que são acionados pelos seres humanos com objetivo de que as coisas sejam definidas e também para codificar, organizar e regular a conduta das pessoas uma em relação às outras.

Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas “culturas”. Contribuem para assegurar que toda ação social é “cultural”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação (Hall, 1997 p. 16).

O referido autor afirma que a cultura ocupa papel central no processo de formação das identidades sociais. O que é chamado de nossas identidades pode ser melhor conceituado como um processo de acúmulo, no decorrer do tempo, de distintas identificações/ posições adotadas ou vividas como se fossem algo interno das pessoas, mas que, na verdade, são propiciadas por um grupo peculiar de circunstâncias, sentimentos, história única de cada pessoa, considerada de maneira individual. Em poucas palavras, as identidades são formadas culturalmente.

Isto, de todo modo, é o que significa dizer que devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas. Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). (Hall, 1997, p. 26-27).

De acordo com Silva (2000), identidade e diferença são conceitos intrinsecamente ligados, sendo dependentes um do outro. A afirmação “sou brasileiro” só faz sentido porque existem outras pessoas que não são brasileiras, sendo assim ela faz parte de uma enorme cadeia de negações, ou seja, de diferenças.

Na pós-modernidade, na visão de Hall (2006), o indivíduo apresenta não só uma identidade estável e bem definida, assim como era na modernidade.

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Correspondente, as identidades que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. Esse processo produz o sujeito pós moderno conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. (Hall, 2006 p. 12, grifos do autor)

Diante disso, o conceito de diferença assume papel central nas teorias pós-modernas.

A diferença não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação: não se pode ser “diferente” de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma coisa, considerada precisamente como “não-diferente”. Mas essa “outra coisa” não é nenhum referente absoluto, que exista fora do processo discursivo de significação: essa “outra coisa”, o “não diferente”, também só faz sentido, só existe, na “relação de diferença” que se opõe ao “diferente” (Silva, 2005, p. 87).

O referido autor segue dizendo que as relações de poder levam a diferença a assumir um sinal. Assim, os “diferentes” e os “não diferentes” são avaliados e pode o primeiro assumir um valor negativo em relação ao segundo.

Segundo Neira e Nunes (2011), os diferentes espaços, como a rua, o trabalho, a família, dentre outros, são campos culturais com significados peculiares a eles em um permanente, transitório e sem definição jogo de poder.

O jogo do poder cultural para definir significados e marcar fronteiras fica mais claro quando se analisam os artefatos da cultura corporal. Na arena de lutas pela imposição de significados, alguns podem ser mantidos por muito tempo à margem da sociedade (capoeira, funk, determinadas brincadeiras, algumas lutas, etc.) (Neira e Nunes, 2011, p. 678-679).

Os autores seguem dizendo que a trajetória da capoeira exemplifica bem o que foi dito anteriormente. Após um período de luta e marginalizações, hoje ela é considerada como símbolo nacional e praticada em ambientes como clubes, escolas e academias. Tal processo não se deu pelo acaso, mas forjado por meio de lutas por significação.

Assim como a capoeira foi ressignificada, é necessário que outras temáticas pertencentes ao campo de atuação do componente curricular Educação Física sejam também ressignificadas na escola, pois, segundo Livia Brasileiro (2003), o trabalho com temáticas diferentes do desporto não é algo expressivo no ambiente escolar em nosso país.

Nesse aspecto, destaca-se a ideia de que o trabalho com esportes não é algo que deva ser combatido no ambiente escolar. No entanto, entendo também que existe uma diversidade temática que poderia/ deveria ser abordada nas aulas de Educação Física.

Para justificar essa necessidade, recorro ao livro Coletivo de Autores (1992), que explicita que o trabalho com diferentes elementos da cultura corporal permite ao aluno entender a realidade em que está inserido através da compreensão das relações de interdependência que o jogo, o esporte, a ginástica e a dança têm com grandes problemas sócio-políticos como ecologia, papéis sexuais, preconceitos sociais etc.

Dentre outros, o jogo, a ginástica, as lutas, as **danças** devem ser abordadas. Se levarmos em consideração essa última temática como exemplo, nota-se que a expressividade do trabalho com ela no ambiente escolar é bem pequena. Tal realidade é descrita por Barbara Muglia-Rodrigues e Correia (2013) que, através de um trabalho de cunho bibliográfico, encontraram um número pequeno de publicações relacionadas a dança/educação comparando-se a outros temas da cultura corporal.

Com esse cenário em vista, e tendo a intenção de dar visibilidades a práticas docentes relacionadas a dança no ambiente escolar, pretendo, através do presente trabalho, saber como diferentes professores de Educação Física das redes municipal, estadual e particular da cidade de Juiz de Fora trabalham com a manifestação da cultura corporal dança, analisando se e como sua prática docente está inserida na área das linguagens, buscando dialogar sobre a compreensão dos mesmos em relação e este conceito. Para além dessa questão principal, pretendo também:

- Mostrar aproximações e distanciamentos da prática dos docentes sujeitos da presente pesquisa em relação aos princípios ético políticos vinculados ao Currículo Cultural da Educação Física.
- Saber quais dificuldades os docentes encontram para tematizar a dança no ambiente escolar dentro da área das linguagens.
- Saber como a dança foi trabalhada pelos professores durante o período da pandemia da Covid 19, numa perspectiva que a contemple dentro da área das linguagens, e se esse período trouxe novas formas de trabalho com esse elemento da cultura corporal na prática desses docentes.

A relevância desse estudo está no fato de que, na atualidade, as matrizes curriculares brasileiras situam a Educação Física na área das linguagens. Será que essa inserção se faz presente na prática dos professores que atuam, com esse componente curricular, aqui na cidade de Juiz de Fora lecionando o elemento da cultura corporal dança?

Para além dessa questão técnica de entender a relação entre os documentos curriculares e o que acontece no chão da escola, pensar a Educação Física na área das linguagens permite visualizar como diferentes processos de significação relacionados às práticas corporais se fazem presente no ambiente escolar.

Uma forma de se pensar a Educação Física no ambiente escolar na área das linguagens é o currículo cultural. Ele, também denominado de Educação Física culturalmente orientada ou de Educação Física cultural, será detalhado no decorrer da presente tese. Mas, por agora posso dizer que esse currículo permite pensar uma prática docente em que diferentes manifestações culturais, do erudito ao popular, tenham representação no ambiente escolar, ele oferece instrumentos para entender os jogos de poder que levam a valorização de determinadas culturas na escola em detrimento a outras.

A fundamentação do currículo cultural que coloca a Educação Física como linguagem se dá através da consideração da função social da escola, da ideia de socialização da cultura da sociedade, no caso da Educação Física, da cultura corporal, sendo o componente curricular Educação Física responsável por essa socialização.

Neira (2011, p. 77), situando o currículo como linguagem, expõe que ele é uma prática social discursiva e não discursiva que se faz presente em “instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de posicionar os

sujeitos.” Um currículo se revela através da forma com que trata grupos que possuem menor poder devido a condições diversas como classe social, gênero, religião etc. (Corazza, 2001).

Uma educação, concebida como instrumento de justiça social e prática social para a edificação de uma sociedade democrática, está intimamente vinculado à defesa de uma distribuição justa dos recursos sociais e reconhecimento da dignidade e das vozes de todos os indivíduos na composição do espaço coletivo. Esse é o caráter do currículo cultural. (Neira, 2011).

Analisando a prática de diferentes professores, pela lente do currículo cultural, pude perceber como marcadores de extrema relevância tais como justiça curricular, decolonialidade, ancoragem social dos conteúdos¹ estão situados na prática de diferentes professores da cidade de Juiz de Fora.

Após essa fala sobre o currículo cultural, convém contextualizar porque volto as discussões que desenvolvo para o elemento da cultura corporal dança. A motivação para discutir essa temática vem de minha prática como professor de Educação Física e de dança em diferentes ambientes, tanto escolares como não escolares. Entendo que existe uma potencialidade muito grande na tematização da dança no ambiente escolar. A dança pode ampliar a capacidade dos estudantes se expressarem e se comunicarem com o mundo que os cerca. Permite que os alunos sejam leitores e escritores daquilo que vivenciam na escola.

Meu olhar como professor de Educação Física que tematiza a dança desde que adentrei no sistema escolar, ou seja, há mais de 20 anos, permite que eu enxergue a prática dos professores sob dois ângulos: primeiro como pesquisador que analisa o objeto pesquisado. Segundo, como professor que entende o que é trabalhar com a dança na escola, quais potencialidades esse trabalho possui, quais angústias vivemos em nosso dia a dia escolar.

Assim, através de uma metodologia qualitativa, de caráter autoetnográfico, e embasada nos estudos culturais numa perspectiva pós estruturalista, pretendo analisar como a dança é abordada/ significada na escola através dos olhares de diferentes professores.

Em meu texto, antes de traçar os caminhos metodológicos, no capítulo 2, falei sobre a importância de um trabalho com dança no ambiente escolar, me referendo para isso em diferentes autores que abordam essa temática. Mostrei que a dança na área das linguagens não se restringe a produções coreográficas estereotipadas ou a reprodução de passos estilizados. A dança, na área das linguagens, exige que o professor trabalhe de tal forma que o aluno possa

¹ Esses marcadores são tratados como princípios do currículo cultural e serão discutidos mais adiante.

ser leitor e escritor da dança, ou seja, realizar produções autorais nessa forma de manifestação da cultura humana.

No capítulo 3 abordei a área das linguagens no geral e também na Educação Física através de autores como Marcos Neira e Mário Nunes. As conceituações que fiz na área das linguagens abriram espaço para que eu discutisse sobre o Currículo Cultural. Essa forma de se pensar a Educação Física se embasa, dentre outros, nos estudos culturais, no multiculturalismo crítico e também nos estudos decoloniais. Se caracteriza por diferentes procedimentos didáticos de encaminhamento pedagógico, como mapeamento, leitura, vivências, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação. Os indivíduos que adotam uma Educação Física, culturalmente orientada, são agenciados por alguns princípios ético políticos. Estes foram utilizados para realizar algumas análises em relação à prática docente dos professores sujeitos de minha tese.

No item 3.2 abordei os princípios ético políticos do currículo cultural, falando primeiro sobre o “Reconhecimento do patrimônio cultural da comunidade” que está vinculado à valorização da cultura da comunidade em que se encontra inserida a escola. Depois retratei a “articulação com o projeto político pedagógico da escola” relacionado à necessidade de articulação daquilo com o que o professor trabalha na Educação Física com o Projeto Político Pedagógico da instituição em que leciona. Posteriormente, contextualizei o princípio da “Justiça Curricular”. Este está vinculado à necessidade de propiciar no ambiente escolar um tratamento justo no que se refere às diferentes práticas corporais provenientes de diferentes grupos sociais. Logo em seguida, trouxe o princípio da “descolonização do currículo” que se refere à necessidade de as práticas corporais dos grupos subalternizados serem trabalhadas. Abordei também o princípio de “rejeição ao daltonismo cultural” no qual a prática pedagógica deve levar em consideração a heterogeneidade dentre os estudantes, pois estes respondem de maneira diferenciada a uma mesma atividade que realizam. Por fim, foi contextualizado o princípio da “ancoragem social dos conteúdos” que remete à necessidade da ocorrência social da prática corporal.

Depois de abordar o currículo cultural, realizei algumas discussões sobre a inserção da Educação Física e também da dança na área das linguagens dentro da BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), no currículo do estado de Minas Gerais (Minas Gerais, 2018) e também no currículo da cidade de Juiz de Fora (Juiz de Fora, 2020). Mostrei a contradição existente nesses documentos ao conceberem a Educação Física como linguagem e ao mesmo tempo estabelecerem um ensino embasado em competências e habilidades.

Tendo como fundamentação teórica as discussões que realizei nos capítulos 1, 2 e 3 de minha tese, iniciei, no capítulo 4, análises em relação à prática docente dos 9 professores sujeitos de minha pesquisa. Esses (essas) docentes foram nomeados por **Docente 1**, **Docente 2**, **Docente 3**, **Docente 4**, **Docente 5**, **Docente 6**, **Docente 7**, **Docente 8**, **Docente 0**. As quatro primeiras docentes atuavam na rede municipal de ensino de Juiz de Fora. As **Docente 5** e a **Docente 6** atuavam na rede estadual de ensino de Minas Gerais e os **Docente 7** e **Docente 8** atuavam na rede particular do município de Juiz de Fora. Por fim, nomeei a mim mesmo **Docente 0**, pois utilizei minhas experiências com dança no ambiente escolar como dados para minha pesquisa. Aliei minhas experiências aos relatos das professoras e professores por mim entrevistados.

Abordei o perfil dos professores sujeitos da minha pesquisa, confeccionando, inclusive, uma tabela que resume esse perfil. Trouxe também, para facilitar a compreensão em relação a prática desses educadores, uma linha histórica da dança, bem como classificações que este elemento da cultura corporal pode apresentar. Passei por modalidades como a dança educação, danças populares, danças folclóricas, danças de salão, danças urbanas. Restringi essa caracterização a modalidades de dança presentes na prática desses educadores.

No item 4.2 iniciei a análise da prática dos diferentes professores que entrevistei, vinculando essa prática aos princípios ético políticos do currículo cultural. Em primeiro lugar, o princípio do “reconhecimento do patrimônio cultural da comunidade”. Pude perceber que os professores e professoras que entrevistei possuíam maneiras variadas para abordar a cultura de seus alunos nas aulas que lecionavam.

Em relação a “articulação com o Projeto Político Pedagógico da escola” abordado no item 4.3, nem todos os docentes, por mim entrevistados, realizavam essa articulação em suas aulas.

No que se refere à “Justiça Curricular”, na prática dos professores, ela se dava através do trabalho com diferentes componentes da cultura corporal e também diferentes modalidades de dança que iam do erudito ao popular. Isso se mostrava também na “descolonização do currículo”, abordada no item 4.5, pois esses educadores trabalhavam com temas vinculados a culturas subalternizadas, como o funk.

Em relação à “rejeição ao daltonismo cultural”, foi nítido na prática dos docentes que entrevistei a utilização de diferentes recursos didáticos que perpassavam pela realização de pesquisas, assistência a vídeos, utilização de jogos e brincadeiras, uso de recursos

tecnológicos como datas show etc. Por fim, no item 4.7, mostrei que a maioria do que os professores abordavam em suas aulas estava “ancorado socialmente”.

Após contextualizar a prática dos professores com os princípios ético políticos do currículo cultural, trouxe mais alguns dados sobre a prática deles. Abordei outras instâncias nas quais esses educadores atuavam para além da Educação Física escolar, como projetos que aconteciam no contraturno dos estudantes.

Relatei também dificuldades que esses professores enfrentavam para tematizar a dança no ambiente escolar, passando por questões físicas e materiais, questões relacionadas ao gênero dos alunos e questões vinculadas à religião dos estudantes.

Finalizando as discussões que propus realizar, abordei o trabalho realizado durante a Pandemia da Covid 19. Trouxe elementos vinculados a como as redes municipal e estadual de ensino de Juiz de Fora se organizaram para enfrentar o período pandêmico. Em relação a essa primeira, foi dada liberdade às diferentes escolas municipais para confeccionarem um plano de ação para atuarem em sua comunidade enquanto as aulas estavam sendo ministradas remotamente. Foram confeccionadas apostilas impressas, produzidas e distribuídas por cada unidade escolar, além da realização de trabalhos através do aplicativo Whatsapp.

Na rede estadual foi confeccionado um conjunto de apostilas chamadas de PET (Plano de Estudo Tutorado), que foram distribuídas pela internet e também foram impressas nas unidades escolares e entregues para alunos que não tinham acesso a ferramentas tecnológicas para acompanhar as aulas. Inicialmente, o contato com os alunos se deu através do Whatsapp e, no segundo ano de pandemia, foi utilizado o aplicativo google sala de aula. Aos professores do estado de Minas Gerais foi oferecido um curso para aprenderem a lidar com essa ferramenta.

Em relação aos professores que atuavam em escolas particulares, abordei como foi esse trabalho através apenas das falas desses docentes, pois não houve uma diretriz única de trabalho que englobasse todas as escolas particulares.

Foi perceptível que a palavra de ordem no trabalho de todos esses professores, por mim entrevistados, foi: “reinventar-se”. Todos nós tivemos que nos adaptar a um momento para o qual não estávamos preparados e isso foi algo latente na fala de todos os professores. Todos nós tivemos que aprender a lidar melhor com instrumentos tecnológicos e a ministrar aulas de uma maneira que não estávamos acostumados a fazer. Em alguns momentos da prática de alguns desses professores não foi possível realizar um trabalho condizente com a área das linguagens devido ao cenário em que eles estavam trabalhando.

Após as discussões em relação à Pandemia da Covid 19, realizei considerações finais e deixei anexados em meu texto alguns documentos vinculados à minha pesquisa, além de trazer também minha trajetória em relação à dança com um resumo do meu percurso histórico dentro desse elemento da cultura corporal, desde o meu começo com a dança, as instituições em que trabalhei, apresentações que realizei com meus alunos e também alguns trabalhos acadêmicos que publiquei. Além disso, anexei também as entrevistas que realizei com os oito professores sujeitos de minha tese, no entanto, foi necessário aplicar alguns cortes nessas entrevistas devido a necessidade de manter o anonimato dos entrevistados.

Após essas palavras iniciais sobre a presente pesquisa, no próximo item, abordarei elementos que justificam meu trabalho, que mostram a importância da dança no ambiente escolar

Sigamos² ...

² Como estou escrevendo sobre linguagens e assim significados, convém dizer que esse “Sigamos” é bastante significativo pra mim. Muitas vezes que conversei com o professor Wilson Alviano ele ao fim da conversa dizia “sigamos” e isso nos momentos difíceis do caminho acadêmico, não sei explicar o porquê, me dava um ânimo para continuar a escrita acadêmica.

2 POR QUE A DANÇA?

Antes de justificar a importância da pesquisa que realizei sobre a prática de diferentes professores que atuam com a temática dança, trarei alguns elementos sobre a dança educação, para situar o leitor sobre a modalidade de dança sobre a qual realizei minha pesquisa.

Segundo Sotero e Ferraz (2009), o termo dança educação foi uma proposta técnica cunhada por Rudolf Laban (1990) e parte de fatores de movimento vivenciados através de idealizações, planos e eixos corporais. Nessa proposta, o movimento se dá segundo características como o tempo, o peso e a fluência.

A dança educação, mesmo não abordando a teorização de Laban, está vinculada ao trabalho com essa manifestação cultural na escola para crianças, jovens e adultos. A dança na escola está prevista em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) e, também, na Lei 13.278/16. “A Dança-Educação é um referencial para as questões que permeiam a educação de nossos tempos, apresenta novos olhares para o ser humano, mostra o quanto ele pode criar, expressar, aprender, socializar e cooperar se educado também pela dança.” (Fernandes, 2009, p. 1).

Valle e Zancan (2023) advogam em prol do trabalho com dança no ambiente escolar. Através da fala dessas autoras é possível entender a importância da dança de uma maneira geral e, por conseguinte, a importância daqueles indivíduos que trabalham com essa temática no ambiente escolar.

Em primeiro lugar, as referidas autoras dizem que a dança é necessária na escola porque isso é lei. Elas citam inicialmente a LDB (Brasil, 1996) que em seu artigo 26, parágrafo 2º, institui o ensino da arte, inclusive a dança, como obrigatório. Elas citam também a BNCC que institui como obrigatório o ensino da dança dentro do componente curricular artes no ensino fundamental. Eu acrescento, a fala das autoras, que também o componente curricular Educação Física propõe a dança como uma temática obrigatória na escola.

Em segundo lugar Valle e Zancan (2023) expõem que a dança é importante para que se conheçam repertórios históricos e contemporâneos da nossa e de outras culturas. Elas dizem que a dança pode ser trabalhada de uma forma na qual o conhecimento transforme-se a um modo de acessar uma visão de mundo de diversas culturas e de culturas de diferentes povos.

Em terceiro lugar, a dança é necessária para ampliar as possibilidades de movimento. Segundo as autoras, na escola existe a necessidade do trabalho com diferentes modalidades de dança e também abordar um amplo repertório de movimentos corporais que podem estar

vinculados a diferentes tipos de dança ou não possuir vínculo com modalidade nenhuma, ou seja, uma dança livre.

Na dança, damos atenção ao desenrolar do processo do movimento, e não ao seu fim. Não importa a pose final ou seu quantitativo, e sim como esse movimento se realiza: como ele inicia? Como as diferentes partes do corpo são colocadas juntas? Quais dinâmicas de tempo, foco, fluxo ou peso estão envolvidas no desenrolar? Como se posiciona no espaço e que percursos as partes do corpo *desenham no ar*? Essa atenção ao processo promove a consciência do movimento e do corpo, logo, de si. (Valle; Zancan, 2023, p. 7)

Em quarto lugar, as autoras defendem a importância da dança porque ela pode ampliar a comunicação do corpo e, por conseguinte, refinar a percepção do outro e do mundo. A dança e a comunicação se articulam, no mínimo, através de duas vias sendo elas a manifestação expressiva e a observação do mundo exterior, esse elemento da cultura corporal faz com que os seres humanos se expressem melhor devido ao refinamento corporal que adquirem, ampliando assim a comunicação pessoal com o mundo exterior.

É o corpo que interage com o ambiente. Então, atua-se no corpo através do movimento e da dança. Ao focar na mudança do movimento corporal ou na expansão das possibilidades de movimento, ampliam-se os caminhos a escolher e as opções de interação com o mundo. Nas relações intersubjetivas produzidas pela dança, cujo mote é o movimento corporal, a comunicação entre as consciências acontece em um estágio que precede a definição intelectual do sentido. É através do corpo que se estabelece a relação com o outro, assim como é pelo corpo que se percebe a dança como objeto estético. (Valle; Zancan, 2023, p. 8)

Em quinto lugar, a dança é necessária porque pode aguçar a sensibilidade e ampliar o autoconhecimento e dessa forma refinar a percepção do eu. Para que cada modalidade de dança seja aprendida é necessário que sejam desenvolvidos procedimentos de preparação corporal que promovam a conscientização do corpo através da percepção dos movimentos, trabalhando os estados corporais e também possibilidades de criar dentro daquilo que é característico a cada tipo de dança. O autoconhecimento está vinculado à expressão do movimento. Ao se dispor ao aprendizado da dança os indivíduos amplificam seus saberes corporais e, dessa forma, desenvolvem sua sensibilidade e aprimoram a observação que realizam em relação a si mesmo e também em relação às outras pessoas.

Em sexto lugar a importância da dança se dá também para produzir imaginação e exercitar a criatividade. Segundo Valle e Zancan (2023) uma das características da arte é a

utilização da imaginação. Em termos práticos, ao sair em busca de um movimento, o corpo experimenta certas capacidades vinculadas ao nível de facilidade de realização, originalidade e interpretação dos movimentos que são dançados. O corpo quando cria faz com que sejam utilizadas atitudes pessoais, hábitos e valores, estimula percepções, pensamentos e aprendizagens e também coloca em evidência influências culturais e ambientais, reordenando novos esquemas conceituais e novos sentidos.

Em sétimo lugar, a dança é necessária para (in) disciplinar o corpo. As autoras, nesse item, fazem um diálogo com Foucault (1987). O referido autor, em sua obra *Vigiar e Punir*, expõe que em todas as sociedades o corpo está encarcerado no interior de poderes bastante apertados que fazem com que ele esteja exposto a limitações, proibições ou obrigações. Os métodos que fazem o controle pormenorizado das operações do corpo realizam a sujeição constante de suas forças obrigando-o a uma relação de docilidade-utilidade.

Valle e Zancan (2023) se utilizam dessa passagem da obra de Foucault para dizer que a escola é disciplinadora de corpos. A dança colabora e rompe ao mesmo tempo com essa lógica porque mesmo sendo disciplinadora, ela é algo que se diferencia da lógica escolar pois o uso do corpo em movimento tira o estudante da imobilidade.

Além do rompimento da imobilidade e o trabalho da destreza do movimento, a atuação da dança põe em prática o modo como agenciamos nossas emoções e sentimentos, aspectos muito caros à área artística. A confiança no próprio corpo e o autoconhecimento de seus próprios sentimentos reverberam nas nossas atitudes cotidianas. Como a dança agencia nossas emoções e sentimentos? Na fruição, na qual o aluno é provocado a se envolver por meio da leitura de coreografias e espetáculos de artistas relevantes e também de trabalhos de colegas de aula. Na criação, em que o aluno é provocado a propor trabalhos corporais para expressar suas ideias, ou mesmo a expressão da ideia de outros. Tudo isso perpassa o exercício da estesia, que envolve a sensibilidade para perceber o mundo. (Valle; Zancan, 2023, p. 13)

Por fim, a dança é importante, segundo as autoras citadas, porque a criação como manifestação artística é um modo político de se posicionar. Os seres humanos ao criarem se baseiam em seu repertório pessoal de movimentos. No processo de criação são feitas escolhas que revelam a forma de ver o mundo daqueles que criam.

Ao criarmos, fazemos escolhas que reproduzem modelos já pré-estabelecidos ou que criam fissuras, mesmo que pequenas, nos modos de fazer. A criação revela nossa noção sobre virtuosismo, sobre padrões corporais, sobre possíveis hierarquias de importância na cena, entre outros aspectos. A criação é também uma experimentação, uma aventura ao

diferente e diverso que pode ser relacionado consigo mesmo, com sua poética pessoal e com modos de fazer de uma cultura. (Valle; Zancan, 2023, p. 14)

Os dizeres de Valle e Zancan (2023), em seu conjunto, mostram a importância do trabalho com dança no ambiente escolar. Tendo em vista essa importância, é necessário dar destaque à prática docente de professores que atuam com essa temática para que ela seja cada vez menos estranha aos educadores da Educação Física, pois Segundo Silva, et al (2012) a dança é considerada pelos docentes e estudantes universitários dessa disciplina escolar como algo importante no meio educativo, no entanto, difícil de ser trabalhado devido a questões vinculadas a preconceitos, deficiência na formação da graduação, ausência de infraestrutura escolar, falta de afinidade com essa temática³. Sendo assim, evidenciar a prática de professores que atuam com a dança pode contribuir para que estas dificuldades, acima relatadas, sejam pensadas e discutidas no ambiente escolar e que novos caminhos sejam pensados para enfrentá-las.

Tal necessidade se torna evidente se pensarmos na baixa incidência do trabalho com dança no ambiente escolar. O estudo de Rodrigues e Correia (2013, p. 96) “sugere uma relativa restrição da produção de conhecimento acerca do fenômeno/ tema dança e, até mesmo, uma apropriação acadêmica parcial pela Educação Física.” Caminha nessa mesma direção o trabalho de Santiago e Franco (2015) que, ao analisar as publicações da Revista Brasileira de Ciências do Esporte desde a sua fundação em 1979 até o ano de 2014, encontraram um número pequeno de publicações vinculadas à dança no ambiente escolar. Também Jordan, Marani e Sborquia (2022) através do mapa conceitual construído no estudo que realizaram, chegaram à conclusão que as investigações sobre dança ainda são pouco representativas no cenário de pesquisa da Educação Física, mesmo que os autores tenham percebido um crescente aumento de interesse por essa temática no desenrolar dos anos. Estes três artigos evidenciam que o trabalho com dança dentro desse componente curricular não é algo expressivo, assim como não é expressivo o número de pesquisas acadêmicas que abordem esse elemento da cultura corporal nas aulas de Educação Física.

A minha busca por professores que trabalhassem com dança dentro das aulas de Educação física durante a pesquisa do doutorado caminhou nesse mesmo sentido. Não posso afirmar com certeza que a dança é pouco trabalhada nas escolas juizforanas, pois não fiz um levantamento detalhado sobre isso, no entanto, vários professores que abordei para a

³ Todas essas dificuldades/ questões foram encontradas nos relatos dos professores que entrevistei e foram contextualizadas mais adiante.

concessão de entrevistas sobre o trabalho que realizavam com dança na escola não se sentiram à vontade para conceder uma entrevista devido ao fato de não trabalharem com essa temática em suas aulas. Essa realidade me leva a pensar que não são todos os professores, aqui da cidade de Juiz de Fora, que atuam com a dança em suas aulas.

Para além dessa questão da baixa incidência do trabalho com dança no ambiente escolar, tendo em vista os autores anteriormente citados, é necessário considerar fatores e situações diversas para o ensino da dança na escola, é essencial que seja entendido que, assim como os outros elementos da cultura corporal, a dança também é um campo de disputas em relação ao seu significado. Diferentes modalidades de dança trazem consigo diferentes signos, diferentes representações, diferentes formas de poder, e o trabalho na escola deve conduzir o aluno para o entendimento dessa característica em diferentes modalidades, dentre outras, as danças urbanas, o *ballet* e as danças de salão.

Sendo assim, os estudos culturais se apresentam como uma importante ferramenta para entender como a dança acontece na escola. Pensar a dança através dos estudos culturais é entender que existem significados diversos presentes nas mais diferentes modalidades de dança. É compreender que existem modalidades que são mais valorizadas em relação a outras e que isso se dá por questões vinculadas ao poder.

Usar os estudos culturais como uma lente para analisar a prática de diferentes professores permite entender como as diferentes modalidades de dança estão situadas na prática desses educadores e como os diferentes discursos presentes na sociedade humana se mostram na escola através daquilo que os alunos vivenciam tanto nas aulas de dança, quanto através daquilo que os alunos levam para o ambiente escolar que é proveniente do grupo social ao qual pertencem.

Além dos estudos culturais, entender a dança como linguagem permite considerar aqueles que dela participam como leitores e escritores da dança e não somente reprodutores de sequências coreográficas previamente estabelecidas.

Em relação à Dança como linguagem, Marques (2012) diz que nem sempre existe a compreensão dessa manifestação cultural como linguagem e até mesmo como arte. A dança é comumente compreendida por diferentes pessoas tais como pais, professores, gestores, como um repertório, como danças prontas que devem ser aprendidas. Repertório define-se como as coreografias já estabelecidas de dança, desde as peças de ballet às danças vinculadas a ritmos como axé *music*. No ambiente escolar, são repertórios conhecidos a quadrilha, o frevo, a capoeira, o samba, o forró, dentre outros.

Já as coreografias são definidas pelo senso comum como uma sequência de passos dentro de uma determinada ordem e que acompanham uma música.

Isso não deixa de ser correto, mas podemos ir além do senso comum: as “coreografias” são articulações de signos, são escolhas pessoais e/ou da tradição que são in(corpo)radas e corporeificadas pelos intérpretes dançantes para produção de sentidos. As coreografias podem ou não ser acompanhadas por músicas, e nem sempre se configuram como sequências preestabelecidas de passos conhecidos ou decorados a priori. (Marques, 2012, p. 16-17, grifos da autora).

Os diferentes repertórios de dança se assemelham a livros, necessários à fruição da arte, para que as pessoas, coletiva ou individualmente, possam produzir novos textos. Interessante notar que já existe a compreensão de que na escola a decoreba de textos como processo de ensino aprendizagem é algo inadequado, pois é necessário que os alunos estejam voltados para compreensões críticas dos textos lidos e produzidos. No entanto, esse pensamento ainda não se faz presente na maioria das escolas nas quais a dança é trabalhada, devido ao fato de que pessoas de diferentes idades permanecem decorando textos, ou seja, se apropriando de repertórios de danças de maneira superficial e acrítica através da reprodução de movimentos pré-estabelecidos.

Cada repertório de dança – cada “texto” de dança – é um recorte de uma época em relação a um dado contexto sociopolítico e cultural, cada “texto” de dança é um modo de ver e entender o mundo. Assim, ao dançá-los, temos também a oportunidade de compreender em nossos corpos essas épocas, espaços, pessoas, relações. Para que isso aconteça, no entanto, é necessário que os repertórios de dança sejam ensinados com amplitude, profundidade e clareza (Marques, 2012, p. 17, grifos da autora).

Os repertórios que podem ser trabalhados no ambiente escolar devem ser amplos leques de tempo, de espaços e de relações, devem proporcionar que seja ampliado o conhecimento e assim serem fontes interessantes de componentes da linguagem. Desde o momento que Ana Mae Barbosa, importante arte educadora brasileira, formulou a sua abordagem triangular⁴ da arte, algumas escolas passaram a considerar também o ensino da história das danças que estão sendo trabalhadas.

⁴ Essa abordagem se sustenta em três pilares: conhecer a história, o próprio fazer artístico, e saber apreciar uma obra de arte. Sobre Ana Mae ver: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/ana-mae-barbosa-e-educacao-por-meio-da-arte/#:~:text=Aluna%20de%20Paulo%20Freire%2C%20desenvolveu,apreciar%20uma%20obra%20de%20arte>. Acesso em 16 jul. 2023

Com a inclusão da História da Dança no aprendizado de repertórios, almeja-se uma contextualização mais ampla daquilo que está sendo dançado, pretende-se a criação de relações entre tempos e espaços das danças e dos dançantes. Isso, sem dúvida, é bastante interessante e amplia consideravelmente os processos de ensino e aprendizagem dos repertórios (Marques, 2012, p. 18).

Mesmo que a contextualização, pesquisa, conversas, investigações sejam elementos importantes na aprendizagem dos repertórios, a aprendizagem da dança passa necessariamente pelo ato efetivo de dançar. A compreensão corporal da dança que também é uma compreensão mental é essencial para que indivíduos dançantes se tornem coautores das danças que vivenciam.

É importante destacar que toda e qualquer linguagem é uma ação sobre o mundo.

A arte, compreendida como linguagem, portanto, tampouco espelha o mundo, ela é, isto sim, ação sobre ele. Nessa linha de argumentação, a dança, compreendida como linguagem artística – e não somente como repertório – tem o potencial de agir sobre o mundo. O jogo articulado entre os signos da dança é que permite às crianças, jovens e adultos a descoberta de suas próprias possibilidades corporais, em diálogo com as possibilidades do sistema da dança. Se entendermos a dança como linguagem em situação escolar, estaremos aprendendo/ensinando nossos alunos a agir sobre o mundo de forma consciente, crítica e ética. (Marques, 2012, p. 21, grifos da autora).

A partir do momento que a dança é assimilada como uma linguagem, é possível que sejam feitas leituras pelos sujeitos que dançam e por aqueles que apreciam essa forma de manifestação artística. Além disso, é possível também a produção de textos de dança, ou seja, estudantes da dança podem escrever textos de sua própria autoria. “A escola teria, assim, o papel não de ‘soltar’ ou de reproduzir, mas sim de instrumentalizar e de construir conhecimento em/por meio da dança com seus alunos, pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social.” (Marques, 2012, p. 26).

Abordar a prática de distintos docentes de Educação Física sob as lentes dos estudos culturais e dentro da área das linguagens permite enxergar se a dança está sendo trabalhada de uma maneira na qual os alunos possam ser protagonistas no processo de aprendizagem, lendo as diferentes formas de expressão corporal através da dança e escrevendo, de forma autoral, sua própria maneira de se expressar nessa manifestação da cultura humana.

Após contextualizar os motivos que me levaram a pesquisar sobre a dança na área das linguagens e também no ambiente escolar, partirei, no próximo item, para a contextualização dos caminhos metodológicos que adotei em minha pesquisa.

2.1 METODOLOGIA

Antes de começar a falar sobre a metodologia que adoto, justifico porque uso a primeira pessoa durante o meu texto. Por trabalhar com autoetnografia realizo análises a partir da minha experiência com dança no ambiente escolar. Dessa forma, a utilização da primeira pessoa, facilita a compreensão daquilo que exponho durante a minha escrita quando realizo análises relacionadas a dança no ambiente escolar. Para evitar utilizar tempos verbais diferentes, em diferentes partes do texto, utilizo a primeira pessoa em todo o corpo da minha tese. A primeira pessoa traz com maior clareza a noção de que o texto passa também por minhas experiências como docente, demonstrando que há um caráter pessoal em meus relatos.

Voltando o olhar para a minha tese, como foi dito anteriormente, minha questão de pesquisa é saber como diferentes professores de Educação Física das redes municipal, estadual e particular da cidade de Juiz de Fora trabalham com a manifestação da cultura corporal Dança, analisando se sua prática docente está inserida na área das linguagens, como determinam diversos documentos curriculares brasileiros na atualidade, fazendo inclusive análises relacionando a prática desses docentes com o Currículo Cultural da Educação Física.

Para responder tal questão, fundamentei minhas análises em uma abordagem qualitativa de pesquisa. Na visão de Denzin e Lincon (2006) tal caminho está relacionado a uma série de práticas materiais e interpretativas que refletem o mundo. Essas práticas fazem com que o mundo seja transformado em representações como notas de campo, entrevistas, fotografias, dentre outros.

A abordagem qualitativa busca estudar as coisas em seus cenários naturais, objetivando a compreensão/ interpretação dos fenômenos em função dos significados que os indivíduos a eles conferem. Segundo Paulilo (1999) a pesquisa qualitativa possibilita adentrar nas intenções e motivos por meio dos quais ações e relações adquirem sentido. Este tipo de pesquisa é extremamente relevante a estudos que sejam essencialmente interpretativos.

Tendo em vista essa abordagem, realizei uma pesquisa bibliográfica e documental através de uma coleta na literatura disponível de dados relacionados ao estudo. Coletei referências bibliográficas em relação às temáticas que discuto em disciplinas cursadas durante o doutorado, em especial, uma disciplina ministrada por meu orientador e pelos professores

Marcos Neira da Universidade de São Paulo e Mário Nunes da Universidade de Campinas intitulada “Currículo Cultural da Educação Física: perspectiva política, epistemológica e pedagógica”. Nessa disciplina, foram utilizadas inúmeras referências sobre o currículo cultural da Educação Física, elemento central para que eu pensasse a Educação Física na área das linguagens.

Além disso, pesquisei na plataforma *Scielo* e no *google* acadêmico artigos com as temáticas que estavam vinculadas com a pesquisa que pretendia realizar. Consultei os seguintes descritores nessas ferramentas de pesquisa: dança na escola, dança educação, dança na Educação Física, Educação Física cultural e dança, dança na área das linguagens, autoetnografia, estudos culturais, currículo e BNCC.

Tendo em vista a necessidade de fazer um recorte temporal em minha pesquisa, acessei trabalhos publicados somente a partir dos anos 2000, devido ao fato de que o currículo cultural da Educação Física começou a ser pensado, através de reuniões em um grupo de estudos da Universidade de São Paulo⁵, nos anos 2000, mais precisamente em 2004. Usei esse marcador temporal devido a estreita relação que meu trabalho possui com uma Educação Física culturalmente orientada. Sendo assim, utilizei um período de tempo em que o currículo cultural estava sendo pensado e que começavam a surgir publicações relacionadas a ele.

Para selecionar um trabalho acadêmico, eu lia seu título e resumo. Quando o trabalho possuía uma abordagem que o aproximava das teorizações que adoto (área das linguagens e currículo cultural) eu realizava uma leitura do artigo. A cada artigo selecionado para a pesquisa, eu acessava novos trabalhos através de suas referências bibliográficas. Ao todo baixei 129 artigos acadêmicos, 06 teses e 09 dissertações. Adquiri também livros impressos que versavam sobre assuntos vinculados a minha tese, 30 no total. Alguns desses trabalhos, relacionados anteriormente, não citei diretamente em minha tese, no entanto, eles ajudaram a pensar a escrita que realizei, outros estão relacionados nas referências bibliográficas.

Em relação à área de dança, selecionei trabalhos que possuíam proximidade com a conceituação vinculada à área das linguagens, numa perspectiva pós estruturalista, por ser essa a conceituação que adoto nas discussões que realizo, ou seja, uma perspectiva em que a dança é uma prática corporal em que os alunos devem ser leitores e escritores autorais em suas experiências dançantes nesse elemento da cultura corporal. Os professores, nessa perspectiva, possuem a função de auxiliar os alunos nesse processo de leitura e escrita na dança.

⁵ Abordo esse grupo de estudos e o surgimento do currículo cultural mais adiante no presente trabalho.

Também assisti alguns vídeos postados pelos professores Marcos Neira e Mario Nunes, para que eu adquirisse conhecimento sobre a área das linguagens, sobre a Educação Física nessa área e sobre o currículo cultural.

Consultei, também, documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018); Currículo de Referência de Minas Gerais (Minas Gerais, 2018); Referencial Curricular da rede municipal de Juiz de Fora (Juiz de Fora, 2020).

Referendi esse processo de pesquisa em um olhar pós-crítico embasado nos estudos culturais. As características das teorias pós críticas, dentre elas os estudos culturais, serão expostas logo em seguida.

2.1.1 As Teorias pós-críticas e os estudos culturais

As teorias pós-críticas mudaram a forma de pensar a pedagogia, que passa a ser vista como social e também cultural, que é resultado da linguagem, dos textos, dos discursos, das relações de poder, da história, dos processos de subjetivação.

Nas teorias pós-críticas, o poder torna-se descentrado, espalhado por toda rede social. O conhecimento não é exterior ao poder, é parte inerente dele. A subjetividade é social, o que contraria a noção crítica da existência de um núcleo subjetivo que precisa ser restaurado. (Gramorelli; Neira, 2016).

Paraíso (2014) expõe que as teorias pós-críticas possuem algumas premissas e pressupostos. A Primeira premissa é que na atualidade vivemos mudanças significativas na educação porque ocorreram transformações diversas nas condições sociais, nas relações culturais, nas racionalidades.

A Segunda é que os pesquisadores pós-críticos pesquisam em um tempo denominado de pós-moderno, que produz uma descontinuidade com a modernidade. Os pesquisadores pós-críticos se contrapõem a algumas causas modernas como o sujeito racional, as causas únicas e universais, as linearidades históricas etc.

Em terceiro, é que não existe uma prioridade de análise vinculada à classe social, existem outros marcadores sociais que são também considerados como gênero, raça/etnia, cultura, multiculturalidade etc.

Em quarto lugar, tendo como embasamento os pensamentos foucaultianos, é que não existe uma verdade única a ser seguida, mas sim regimes de verdade, ou seja, discursos que existem na sociedade e que são considerados como verdadeiros.

Em quinto lugar, está a premissa de considerar que “a ‘realidade’ se constrói dentro de tramas discursivas que nossa pesquisa precisa mostrar.” (Paraíso, 2014, p. 30, grifos da autora). Dessa maneira, são buscadas estratégias que permitam mostrar os enunciados e também aquilo que o discurso põe em funcionamento.

Em sexto lugar, existe o pressuposto de que “o sujeito é um efeito das linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação, dos modos de endereçamento, das relações de poder-saber” (Paraíso, 2014, p. 31), existindo o questionamento do sujeito centrado, homogêneo, iluminado etc.

Em sétimo lugar, existe o pressuposto vinculado à compreensão de que existem distintas relações de poder como as de classe, gênero, sexualidade, raça, geração, cultura etc., em diferentes lugares como a escola, as instituições, os currículos e também os artefatos culturais.

O oitavo pressuposto está vinculado a compreensão de que os raciocínios operados na educação são generificados. Existe a compreensão de que nos espaços educativos circulam discursos sobre como deve ser o comportamento das pessoas. Esses discursos podem e têm contribuído para produzir desigualdade entre os indivíduos (entre homens e mulheres por exemplo), e também reforçam discriminações, distinções, sofrimentos e hierarquias.

Por fim, o nono pressuposto, que é o fato de que a “diferença é o que vem primeiro; e é ela que devemos fazer proliferar em nossas pesquisas.” (Paraíso, 2014, p. 33)

Dentre as perspectivas situadas dentro das teorias pós-críticas estão os estudos culturais. Segundo Hall (2013), os estudos culturais como problemática distinta surgem em meados da década de 1950, tendo como obras que auxiliaram a demarcar esse novo terreno, “Cultura e Sociedade” de Raymond Williams e “As utilizações da cultura” de Richard Hoggart e também a obra de E. P. Thompson “A formação da classe operária”, que foi publicada em um período de tempo posterior. Esses três livros deram embasamento para que emergissem os estudos culturais. Esses autores trataram a cultura de uma maneira séria sem a qual as transformações históricas, referentes ao passado e também ao tempo presente, não poderiam ser pensadas de uma maneira apropriada.

O referido autor segue dizendo que os estudos culturais, nas suas mais diferentes formas, conceituam a cultura como um elemento que une todas as práticas sociais e estas são compreendidas como uma prática de atividade humana pela qual os seres humanos fazem história. Esse paradigma caminha em sentido contrário ao esquema marxista de base-superestrutura, na qual a base é definida através do econômico em um sentido simples.

Essa linha de pensamento prefere a formulação mais ampla – a dialética entre o ser e a consciência social: inseparáveis em seus polos distintos (em algumas formulações alternativas, a dialética entre “cultura” e “não-cultura”. Ela define cultura ao mesmo tempo como os sentidos e valores que nascem entre as classes e grupos sociais diferentes, com base em suas relações e condições históricas, pelas quais eles lidam com suas condições de existência e respondem a estas; e também como as tradições e práticas vividas através das quais esses “entendimentos” são expressos e nos quais estão incorporados. (Hall, 2013, p. 155)

Segundo Baptista (2009), desde as teorizações de Hall nos anos de 1960 no contexto britânico que os estudos culturais estão em sua gênese vinculados a um modo de produção e análise cultural nos quais se unem preocupações acadêmicas com uma necessidade de intervenção cívica. Os estudos culturais buscam revelar os discursos marginais, não oficiais, dos indivíduos que não têm voz.

Em síntese, trata-se de estudar aspectos **culturais** da sociedade, isto é, de tomar a cultura como prática central da sociedade e não como elemento exógeno ou separado, ou mesmo como uma dimensão mais importante do que outras sob investigação, mas como algo que está presente em **todas** as práticas sociais e é ela própria o resultado daquelas interações.” (Baptista, 2009, p. 455, grifos da autora.)

Segundo Neira e Nunes (2011), desde a sua origem dentro do movimento denominado Nova Esquerda na Inglaterra do segundo pós guerra até o momento em que foram incorporados o pensamento pós-estruturalista, a teorização feminista, a teoria queer, o pós-colonialismo, o multiculturalismo, nas décadas de 1970 e de 1980, os Estudos Culturais intercedem em prol da construção de significados e valores mais democráticos em um ambiente social, no qual existe a multiplicação dos meios de comunicação de massa e o investimento na homogeneização cultural advindo de setores que estão em uma situação de privilégio social

Os EC surgem dos esforços de alguns intelectuais oriundos das classes populares britânicas para criticar a distorção empreendida pelos membros da denominada alta cultura com relação à cultura popular e à cultura de massas. Em outras palavras, trata-se de uma reação à tendência elitista da concepção de cultura. Enfaticamente, seus representantes defendem que no seio da classe popular não há somente mau gosto, passividade, submissão e assimilação, mas também resistência e produção. (Neira; Nunes, 2011, p.673)

Os estudos culturais defendem uma educação na qual os representantes do povo tenham seus conhecimentos validados, possibilitando aos grupos em desvantagem social uma participação mais equitativa em uma cultura que assume um pensamento elitista e discrimina os indivíduos no que se refere à determinação da moda, do bom gosto, do comportamento, da moral, do pensamento e da linguagem.

Com o advento dos EC, o conceito de cultura sofreu transformações, ampliou seu espectro de análise e incorporou os domínios do popular. Antes visto como algo a ser combatido e superado para a evolução da humanidade, “popular”, na atualidade, oscila entre variados significados que podem indicar desde tradição, folclore e práticas da maioria até minimalista, despojado, etc. O conceito “popular”, como se nota, perdeu os significados atribuídos por um grupo autodenominado superior que via a cultura como elemento de distinção social e queria realçar erudição, tradição literária, artística e estética, para contemplar o gosto das multidões, agregando outros sentidos. Os EC convidam ao debate a cultura de massa, elemento típico da indústria cultural e da sociedade *techno*, bem como reconhecem e valorizam os artefatos de quaisquer outros grupos, como a cultura infantil, juvenil, a tecnocultura, a cultura gay, empresarial, escolar, negra, étnica, acadêmica etc. A cultura perdeu sua condição maiúscula e singular e ganhou a pluralidade das culturas. (Neira; Nunes, 2011, p. 674, grifos dos autores)

Os estudos culturais em sua vertente pós-estruturalista situam a linguagem numa posição fundamental. Segundo Gramorelli e Neira (2016), o pós-estruturalismo entende a linguagem como algo não fixo, não mais focado na correspondência entre signo e significado. O pós-estruturalismo desconfia de definições filosóficas de verdade. O que é importante não é saber se algo é ou não verdade, mas sim entender por que se tornou verdadeiro. Uma perspectiva pós-estruturalista para o ensino da Educação Física, por exemplo, possibilita a inclusão de todas as tradições culturais, pois não é atribuído valorização a nenhuma prática corporal. Segundo Neira e Nunes (2009), o ensino de Educação Física tendo em vista os pressupostos do pós-estruturalismo entende que qualquer manifestação da cultura corporal é legítima.

É característica dos estudos culturais, na sua vertente pós-estruturalista, a radicalização da linguagem na definição da realidade e a negação da existência de verdades absolutas, o que implica o questionamento de noções universais de mundo/ sociedade, homem/ mulher (Neira; Nunes, 2011).

Os estudos culturais, segundo Silva (2005), concentram-se na análise da cultura, sendo ela uma arena povoada por diferentes grupos sociais que se encontram em distintas posições relacionadas ao poder e que se digladiam para fazer valer os seus significados em relação à

sociedade como um todo. Esse processo está intimamente vinculado à definição da identidade cultural e social desses grupos. De uma maneira simplificada, os estudos culturais estão direcionados a questões situadas dentro da conexão entre cultura, significação, identidade e poder.

O que distingue os Estudos Culturais de disciplinas acadêmicas tradicionais é seu envolvimento explicitamente político. As análises feitas nos Estudos Culturais não pretendem nunca ser neutras ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Os estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social (Silva, 2005, p. 134).

Eles se originam de um esforço para que as sociedades se tornem mais igualitárias e democráticas e, também, pelo enfrentamento a movimentos de homogeneização e elitização cultural. Entendem que os diferentes tipos de conhecimento possuem o mesmo grau de importância, independentemente de sua origem ou características. (Fernandes e Bratífische, 2014).

Assim, através dos estudos culturais em sua vertente pós-estruturalista e também de teorizações contidas no currículo cultural da Educação Física foram analisadas a prática docente de 9 professores de Educação Física que atuam com o elemento da cultura corporal dança em suas aulas.

No próximo item, farei uma descrição dos instrumentos utilizados para que eu pudesse captar elementos da prática docente dos professores que são sujeitos da presente pesquisa.

2.1.2 As entrevistas e a autoetnografia

Para levantar dados sobre a prática desses professores, utilizei entrevistas semiestruturadas. Esse instrumento de pesquisa conta com um roteiro pré-estabelecido que pode sofrer acréscimos/ alterações no decorrer das entrevistas. Segundo Duarte (2004), entrevistas possibilitam o aprofundamento da pesquisa realizada, levantando indícios das maneiras como cada sujeito entrevistado percebe e significa a sua realidade, coletando informações consistentes que levam à compreensão da lógica presente nas relações que se estabelecem no interior do grupo pesquisado. Busquei, assim como defende Gonzalez Rey (2005), realizar a entrevista de tal maneira a propiciar ao entrevistado um ambiente no qual ele se sentisse à vontade para falar sobre sua prática.

No roteiro utilizado para as entrevistas constavam, dentre outros, os seguintes questionamentos: primeiro nome do entrevistado; idade; ano que formou em Educação Física; escola que atua (pública estadual, pública municipal ou privada); qual a etapa do ensino que trabalha (fundamental 1, 2 ou médio); há quanto tempo leciona Educação Física. Quais temáticas aborda em suas aulas? Se a temática dança é trabalhada? De que forma? Quais estilos de música são utilizados? (...) ⁶

Quando elaborei o roteiro para entrevistar os professores, busquei abarcar o máximo de informações possíveis sobre a prática deles com a dança. Eu tinha uma ideia sobre como a dança seria trabalhada por eles, pelo fato de também atuar com dança. Objetivei abarcar o máximo de informações que fosse possível nesse momento da entrevista, mesmo que eu não usasse todas elas em minha tese de doutorado. Além dessas questões contidas no roteiro, novas informações apareceram durante as entrevistas e assim foram realizados novos questionamentos. Esse processo foi muito rico, pois pude coletar informações e dados que vou poder analisar mesmo depois do meu processo de doutoramento, o que vai contribuir bastante com minha vida acadêmica.

Antes de entrevistar os professores, entreguei um roteiro junto com o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) para que os docentes assinassem, autorizando que suas falas fossem usadas na construção de minha tese.

É importante destacar, assim como foi evidenciado nas questões entregues aos professores expostas no roteiro de entrevista, que vivemos, a partir do ano de 2020, em nosso país, um período pandêmico vinculado à Covid 19. Devido a esse fato, algumas medidas, como distanciamento social, uso de máscaras e álcool gel para higienização das mãos, foram importantes. Por conta de tal cenário, em alguns momentos foi necessário o uso de tecnologias digitais através de aplicativos como o Google Meet, Whatsapp, dentre outros, para abordar os sujeitos da presente pesquisa. Em relação às entrevistas realizadas de modo presencial, foram adotados procedimentos como o uso de máscaras por entrevistador e entrevistados, álcool gel para higienização das mãos, bem como, distanciamento adequado entre entrevistados e entrevistador.

Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e devolvidas aos participantes para que eles fizessem a validação dos dados levantados. Foi esclarecido aos entrevistados que eles poderiam acrescentar, modificar ou excluir informações dadas nas entrevistas se achassem

⁶ O roteiro da entrevista semiestruturada na íntegra, está relacionado na parte dos anexos da presente tese.

necessário. Após essa conferência de dados, as entrevistas foram devolvidas ao entrevistador com um termo de validação das falas pelo entrevistado.

As entrevistas foram realizadas no período de março de 2021 a outubro de 2022. No ano de 2021, realizei as primeiras três entrevistas no período de março a junho do referido ano. Busquei, inicialmente, uma professora que atuasse na rede municipal de Juiz de Fora e outra que atuasse na rede estadual, pois minha ideia inicial era trabalhar somente com professores dessas duas redes de ensino.

No entanto, ao entrar em contato com uma professora municipal, ela se mostrou indisponível em um primeiro momento. Assim, contatei outra docente que me concedeu a entrevista. Nesse meio tempo, a primeira educadora, que abordei inicialmente, também conseguiu me atender para uma entrevista. Dessa forma, acabei entrevistando duas professoras municipais. A professora estadual, com quem entrei em contato, de pronto me atendeu.

A minha intenção em entrevistar essas professoras, nesse momento inicial, era entrecruzar dados da fala delas com minha experiência em dança e assim analisar os caminhos que estava percorrendo durante as entrevistas, assim como também analisar se era necessário fazer novos questionamentos nas entrevistas que iria realizar logo em seguida. Tendo em vista esse pensamento, transcrevi as falas e conversei com meu orientador sobre que caminhos íamos seguir nas novas entrevistas. Entre o processo de transcrição e análise desses primeiros dados e realização de novas entrevistas se passou quase um ano. Em 2022, contatei novos docentes e realizei mais cinco entrevistas entre março e outubro de 2022.

Eu tinha a intenção de entrevistar quatro professores estaduais e quatro professores municipais, além de usar informações sobre minha prática docente, pois eu atuava tanto na rede municipal, quanto na rede estadual de ensino. Dessa forma minha amostra contaria com nove professores ao todo, pois minhas falas em relação à prática com dança na escola seriam utilizadas juntamente com os dizeres dos demais docentes.

Essa ideia inicial foi modificada, pois não consegui quatro docentes que atuassem no estado de Minas Gerais, que pudessem me conceder entrevista e que tematizassem a dança em suas aulas. Ora os professores que procurei diziam que não tematizavam a dança em sua prática docente, ora diziam que não se sentiam a vontade de conceder uma entrevista pra mim. Tendo em vista tal realidade, reformulei meus critérios de seleção e acabei entrevistando quatro professoras que atuam no município, duas que atuam no estado e dois que atuam na rede particular de Juiz de Fora e utilizei minha experiência com a dança na rede municipal e

estadual de ensino para fornecer dados para minha pesquisa. Dessa forma, minha mostra de professores totalizou 9 docentes, nomeados por mim de **Docente 1**, **Docente 2**, **Docente 3**, **Docente 4**, **Docente 5**, **Docente 6**, **Docente 7**, **Docente 8** e **Docente 0**. Este último pseudônimo usei para descrever minhas próprias experiências com a dança.

Com posse em mão dos dados levantados com as entrevistas, realizei análises fazendo uma triangulação entre esse material, relacionando-o com as obras que separei através do levantamento bibliográfico, citado anteriormente, e também com o conteúdo dos currículos que referenciava a prática desses professores, como a BNCC, o Currículo de Minas Gerais e o Currículo da cidade de Juiz de Fora.

Como critério de seleção desses docentes utilizei a “bola de neve”. Segundo Bockorni e Gomes (2021), esse método vem sendo utilizado em pesquisas qualitativas porque permite que sejam alcançadas populações pouco conhecidas ou que possuam difícil acesso. Para a obtenção de um grupo de pesquisa em bola de neve, é necessária, inicialmente, a existência de uma pessoa intermediária denominada de semente. Esse indivíduo aponta outros sujeitos que possuam o perfil adequado para que a pesquisa possa acontecer. A semente pode ser também um participante do estudo a ser realizado. A cada nova entrevista, novos sujeitos podem ser indicados pelos entrevistados. Dessa forma, um grupo de difícil acesso ou difícil de ser probabilisticamente realizada amplia-se, em grande parte das vezes, de maneira satisfatória.

Eu sou um dos nove professores que concederam informações para falar sobre a dança nas aulas de Educação Física nas escolas juizforanas. Para chegar até esses docentes eu fui a primeira semente nesse processo em bola de neve. Por trabalhar com dança, eu conhecia vários professores que tematizavam essa manifestação da cultura corporal. Pensei inicialmente nos **Docente1**, **Docente 2**, **Docente 4**, **Docente 5** e **Docente 7**. Na entrevista da **Docente 1**, foram sugeridos novos nomes, mas eles não puderam ser utilizados por motivos diversos, como o fato de trabalharem com dança, mas não serem formados em Educação Física. Na entrevista da **Docente 2** apareceram outros nomes que também não puderam ser utilizados, um deles, por exemplo, não se dispôs a conceder uma entrevista. Na entrevista da **Docente 5** apareceu o nome da **Docente 3** e do **Docente 8**. A **Docente 3** indicou outros nomes que eu também não consegui entrevistar; busquei o contato dessas pessoas, mas elas não me responderam. A **Docente 5** também indicou uma professora da rede estadual, que também não quis conceder entrevista. A **Docente 4** falou sobre a **Docente 6**.

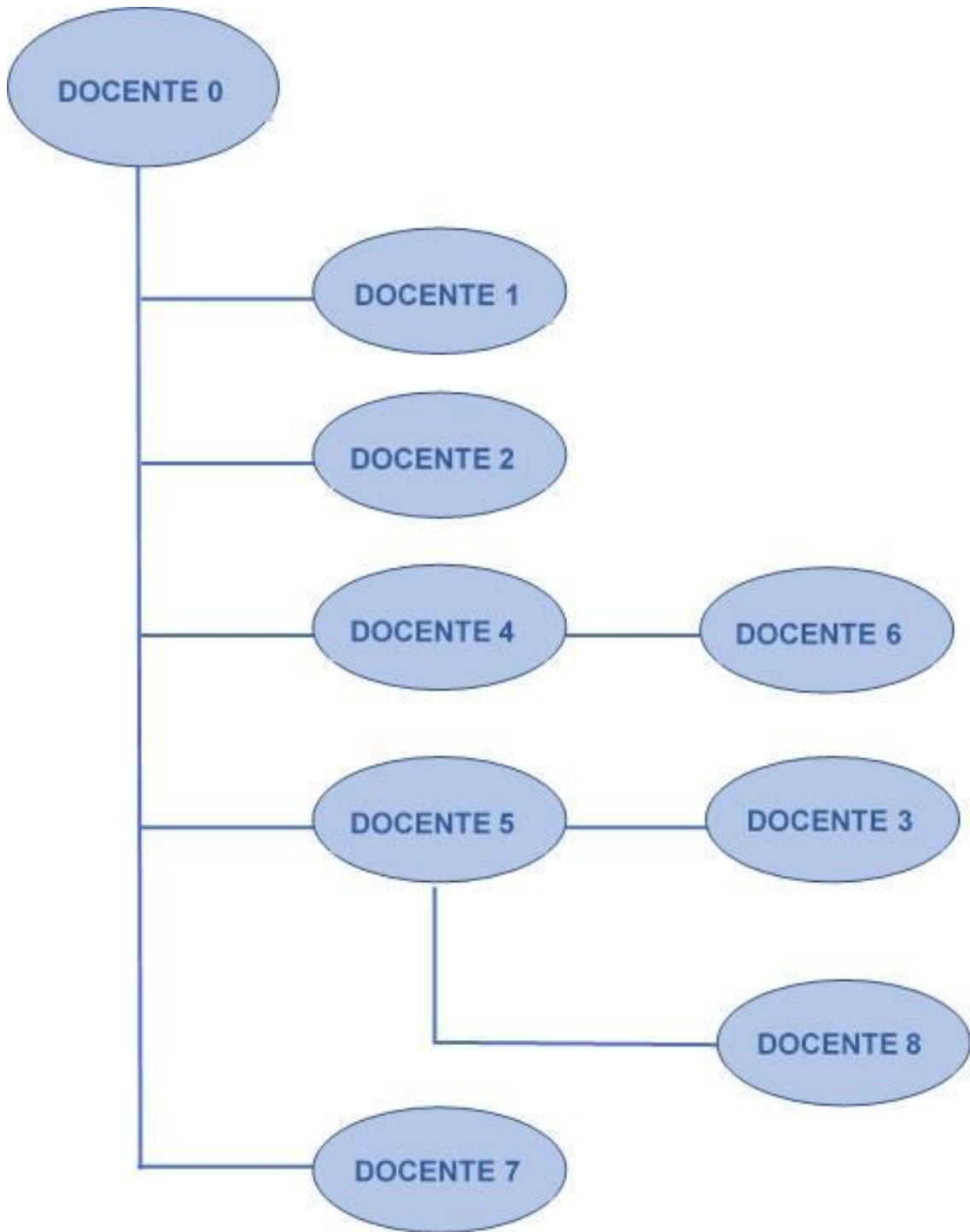
Destaco que eu conhecia, mesmo que de maneira superficial, todos os professores que me concederam entrevista e este fator facilitou minha aproximação com os entrevistados. Os

professores com quem eu não possuía contato nenhum não se dispuseram a me conceder entrevista.

Sobre nomear os professores com Docente 1, Docente 2 e assim por diante, tem a intenção de facilitar a leitura das pessoas que acessarão minha tese daqui para frente. Organizando dessa forma fica fácil de visualizar que as quatro primeiras são da prefeitura de Juiz de Fora, os (as) quatros seguintes são pertencentes a rede estadual e particular respectivamente. Não tive a intenção, em momento nenhum, de objetificar os professores atribuindo a eles uma sequência numérica. Tanto é que nomeio a mim mesmo dentro dos critérios que estabeleci para os demais professores. Nomear-me como docente 0 (zero) tem um aspecto significativo pra mim pois esse “0” é como se fosse o ponto inicial da minha pesquisa, do local em que tudo partiu, ou seja, a ideia, a vontade e a motivação que tenho como pesquisador da área da dança foi exatamente a íntima relação que tenho com esse elemento da cultura corporal.

Resumindo o que foi dito acima, eu, como primeira semente, pensei nos nomes da **Docente 1**, da **Docente 2**, da **Docente 4**, da **Docente 5** e do **Docente 7**. Na entrevista da **Docente 5** apareceu o nome da **Docente 3** e do **Docente 8**. Em uma conversa com a **Docente 4** apareceu o nome da **Docente 6**. Esses dados estão expressos no fluxograma logo abaixo.

Fluxograma 1 - Amostragem bola de neve



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

O fato de eu utilizar minha experiência no ambiente escolar para realizar as análises em relação à prática desses professores faz com que minha tese tenha um caráter autoetnográfico. Eu analiso as experiências dos professores levando em consideração também as minhas próprias experiências com a dança. Por trabalhar com essa manifestação a cultura humana, entendo como se organizam os ambientes em que esses professores trabalham, a potencialidade daquilo que realizam, assim como as angústias que enfrentam.

Durante as entrevistas, conversava com os professores sobre minhas vivências com a dança, pontos que tínhamos em comum, experiências que vivemos nos ambientes em que trabalhávamos, pois ministrava aulas na prefeitura, estado e já trabalhei em redes particulares. Em muitos momentos nossas falas e experiências caminhavam em uma mesma direção; em outros, os entrevistados traziam dados que eu ainda não havia visualizado em minha prática docente.

Segundo Bossle e Neto (2009, p. 133) “a autoetnografia surge como um tipo de etnografia centrada nas vivências do próprio sujeito em seu contexto social”.⁷ Tendo em vista o fato da autoetnografia valorizar a experiência do pesquisador sem desvincular suas impressões e intensões de pesquisa, existe uma compreensão que há elementos autobiográficos no método autoetnográfico. No entanto, existe uma diferenciação entre essas duas perspectivas pois, enquanto a autobiografia se restringe a uma descrição de acontecimentos vinculados à pessoa que escreve, a autoetnografia insere um viés etnográfico buscando relacionar o pessoal à cultura para que haja estudo e compreensão desta última. (Santos; Biancalana, 2017). A pesquisa autoetnográfica destaca a importância da experiência pessoal do pesquisador como uma maneira de geração do conhecimento nos estudos socioculturais.

A autoetnografia permite o envolvimento do pesquisador e possibilita transpor para o seu estudo as suas experiências emocionais, revelando detalhes da pesquisa. Assim, a pesquisa autoetnográfica destaca a experiência pessoal no contexto das interações sociais e práticas culturais, buscando o engajamento reflexivo por parte do pesquisador e revelando o conhecimento de dentro do fenômeno pesquisado. Podemos concluir, então,

⁷ Etnografia é um modo especial de “operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente.” (MAGNANI, 2009, p.135)

que a autoetnografia promove a reflexividade no processo de pesquisa.
(Magalhães, 2018, p. 18)

Após essa contextualização do caminho metodológico que adotei para construção da minha pesquisa, no próximo capítulo, farei algumas considerações sobre o conceito de linguagem; sobre a linguagem, Educação Física e o currículo cultural.

Sigamos...

3 A ÁREA DAS LINGUAGENS

Nesse capítulo, trouxe elementos teóricos relacionados ao conceito de linguagem dentro de uma perspectiva pós estruturalista, conceito esse que norteia as discussões que desenvolvi em minha tese. Situei também o componente curricular Educação Física dentro dessa área.

Embasado nessa perspectiva está situado o Currículo Cultural, uma forma de se pensar a Educação Física no ambiente escolar. Dentro dessa abordagem, trouxe princípios ético-políticos que agenciam os professores quando estes trabalham com uma Educação Física culturalmente orientada. Esses princípios, por estarem vinculados ao conceito de linguagem que adoto, foram utilizados para algumas análises relacionadas à prática dos professores que entrevistei.

Finalizando esse capítulo, realizei uma discussão sobre os documentos curriculares que orientam a prática docente dos professores que entrevistei, mostrando algumas contradições existentes nesses documentos curriculares como, por exemplo, situarem a Educação Física na área das linguagens e ao mesmo tempo proporem um ensino baseado em competências e habilidades. Essas e mais algumas questões foram discutidas mais adiante.

3.1 O CONCEITO DE LINGUAGENS QUE NORTEIA AS DISCUSSÕES NA PRESENTE TESE

Os documentos curriculares, como a BNCC, o Currículo de Minas Gerais e também o Currículo da cidade de Juiz de Fora, concebem a Educação Física na área das linguagens. A linguagem e os significados produzidos por ela possuem estreita relação com a cultura e os processos de representação (Hall, 2016). Farei, assim, uma discussão sobre a cultura, a linguagem e a representação.

Tal relação fundamenta a discussão da Educação Física/ Dança na área das linguagens dentro do Currículo Cultural. Como pretendo abordar a prática de professores de Educação Física a partir dos princípios ético-políticos dessa maneira de se pensar a Educação Física, tal discussão torna-se essencial.

Inicialmente, considero importante destacar que Hall (2016) define o termo representação como um processo no qual as pessoas integrantes de uma determinada cultura

utilizam da linguagem⁸ para produzir sentido. Tal definição tem como pressuposto a ideia de que objetos, pessoas e eventos no mundo não possuem sentido fixo ou verdadeiro. Os seres humanos, dentro de suas culturas, é que fazem as coisas terem significado.

Hall (2016) alia, de maneira basilar, o conceito de representação ao de cultura, essa última entendida como algo vinculado a significados compartilhados. O referido autor reflete sobre o debate em relação ao conceito de cultura, sendo que esta, em sua conceituação mais tradicional, remete ao que melhor foi pensado e dito em uma sociedade, ou seja, “a alta cultura” de uma época. Já em um sentido mais atual, tal conceito relaciona-se a formas expressivamente distribuídas de atividades ligadas à música, arte, literatura, dentre outras, pertencentes ao cotidiano de grande parte das pessoas comuns, a denominada cultura de massa ou cultura popular.

Durante muito tempo, o debate sobre cultura estava direcionado ao confronto entre essas duas conceituações. Posterior a esse debate surge, mais próximo às ciências sociais, uma conceituação na qual a cultura está vinculada a tudo que seja característico sobre o modo de vida de um povo, uma comunidade ou nação. Essa forma de conceituação ficou conhecida como definição antropológica.

Em outro caminho, o termo cultura pode ser usado para descrever valores compartilhados pertencentes a um grupo e a uma sociedade. Tal conceito está próximo à visão antropológica e possui maior ênfase sociológica. Hall (1997), em sua obra “A Centralidade da Cultura”, diz que o conceito de cultura está vinculado a dois movimentos, o antropológico, que foi acima descrito, e um outro que vai de encontro a essa primeira visão, questionando seu aspecto universal.

Segundo Hall (2016), indivíduos situados dentro de uma mesma cultura fazem uso dos mesmos conceitos, imagens e ideias. Isto torna possível que entendam o mundo de uma maneira próxima uns dos outros. “Deste modo, pensar e sentir são em si mesmos ‘sistemas de representação’, nos quais nossos conceitos, imagens e emoções ‘dão sentido a’ ou representam – em nossa vida mental – objetos que estão, ou podem estar, ‘lá fora’ no mundo.” (Hall, 2016, p. 23, grifos do autor). De maneira semelhante para que os significados possam transitar, deve existir a possibilidade de as pessoas usarem o mesmo código linguístico, ou seja, devem utilizar a mesma língua, aqui entendida não como falar português, alemão ou francês, mas sim falar de uma maneira que os indivíduos possam entender-se mutuamente.

⁸ Nesse caso linguagem é entendida como qualquer sistema que emprega signos.

A linguagem é uma prática significativa e qualquer sistema representacional funciona em torno dos princípios da representação pela linguagem. Desta maneira, a fotografia é um sistema representacional que funciona sobre um papel fotossensível. De uma forma semelhante, exposições em museus se mostram como uma linguagem, pois a disposição dos objetos elabora alguns sentidos em relação ao tema da mostra. A música também funciona como linguagem a partir do momento em que utiliza notas musicais para transmitir ideias e sensações.

O papel central da linguagem e da cultura foi colocado em evidência no que ficou conhecido como “Virada Cultural”⁹. A partir dela, dentro das ciências humanas e sociais, o sentido passou a ser enxergado como algo a ser edificado ou encontrado.

Dentro do construtivismo social, a representação é considerada como parte constitutiva das coisas. Dessa maneira, a cultura é considerada também como um processo original e constitutivo tão importante “quanto a base econômica ou material para a configuração de sujeitos sociais e acontecimentos históricos – e não uma mera reflexão sobre a realidade depois do acontecimento.” (Hall, 2016, p.26).

A palavra pode ser utilizada tanto na representação de algo real – uma cadeira por exemplo - quanto para representar algo imaginário – anjos dançando na cabeça de um alfinete. A representação permite a produção do significado dos conceitos em nossa cabeça conectando conceitos e linguagem, possibilitando, assim, que façamos referência ao mundo real ou imaginário dos objetos, sujeitos ou acontecimentos.

Dessa maneira, existem dois sistemas de representação. O primeiro é um sistema no qual os objetos, sujeitos e acontecimentos são vinculados a um grupo de conceitos ou representações mentais carregadas pelos indivíduos. Sem estes não é possível interpretar o mundo de maneira clara, ou seja, o significado possui dependência direta de conceitos formados no pensamento do ser humano, que podem ‘representar’ ou ‘se colocar como’ o mundo. Este sistema possibilita que façamos referências a coisas tanto dentro, quanto fora de nossa mente.” (Hall, 2016, p.34). São usados princípios de proximidade ou de diferença para o estabelecimento de relações ou diferenciações entre os conceitos. Se pensarmos em um pássaro, podemos estabelecer algo que o aproxima de um avião pelo fato de ambos poderem

⁹ Nesse trecho da obra de Hall ele utiliza o termo “Virada Cultural”. Convém destacar que existe um movimento denominado de “Virada Linguística” também expresso nos dizeres de Hall em um trecho posterior e que é definido por Fontes (2020, p. 11) como “um momento difuso e impreciso, em que a atenção do homem se volta de forma privilegiada para o estudo da linguagem, com uma intensidade e abrangência que não haviam ocorrido antes na história.”

voar, mas, ao mesmo tempo, podemos diferenciá-los como um sendo um ser vivo e outro um ser inanimado, construído pelo homem.

Já o segundo sistema de representação se dá pela linguagem, pois é necessário que os indivíduos sejam capazes de trocar representar e permutar conceitos e sentidos. Isto só é possível através de uma linguagem comum. Ligado ao conceito de linguagem está o signo. É denominado signo o conjunto de palavras, sons ou imagens que carregam sentido.

Os signos indicam ou representam os conceitos e as relações entre eles que carregamos em nossa mente e que, juntos, constroem os sistemas de significado da nossa cultura. Signos são organizados em linguagens. A existência de linguagens comuns nos possibilita traduzir nossos pensamentos (conceitos) em palavras, sons ou imagens, e depois usá-los, enquanto linguagem, para expressar sentidos e comunicar pensamentos a outras pessoas (Hall, 2016, p. 37).

Mesmo quando apresentam similaridade com as coisas a que fazem referência, imagens e signos visuais permanecem sendo signos que possuem sentido e necessitam ser interpretados. No entanto, a partir do momento que a relação signo/ referente se torna menos inteligível, o sentido passa a dirigir-se para a incerteza, ou seja, já não passa de uma maneira clara de uma pessoa para a outra. Tanto na linguagem visual quanto na escrita/ falada, a relação entre conceito e signo não é algo simples. Se voltarmos o pensamento para essa última, notamos que existe um grau de complexidade ainda maior, pois as palavras se diferem significativamente em relação às coisas a que estão vinculadas.

Os signos visuais são chamados de signos icônicos e carregam semelhança com o objeto, por exemplo, a fotografia de uma árvore. Já os signos escritos são chamados de indexicais ou significantes. Estes não levam consigo nenhuma relação explícita com aquilo a que faz referência. A palavra “árvore” não possui semelhança com as árvores da natureza, sendo o sentido construído pelo sistema de representação.

Assim, ao fixar arbitrariamente as relações entre nosso sistema conceitual e nossos sistemas linguísticos (note-se, “linguístico” em um sentido amplo), os códigos nos possibilitam falar e ouvir inteligivelmente, e estabelecer uma “tradutibilidade” entre nossos conceitos e nossas línguas. Isso permite que o sentido passe do enunciador ao ouvinte e seja efetivamente comunicado dentro de uma cultura. Essa “tradutibilidade” não é dada pela natureza ou fixada por deuses, mas é criada socialmente e na cultura, como o resultado de um conjunto de convenções sociais (Hall, 2016, p. 42, grifos do autor).

Assim sendo, entende-se que o sentido não é algo fixo, dado pela natureza, mas dependente das convenções sociais, culturais e linguísticas de determinado povo, ou seja, não é possível fixar o sentido das coisas. Pode até haver a convenção de que determinadas palavras carregam sentidos um pouco diferentes. A palavra *gay*, por exemplo, pode referir-se a uma pessoa alegre ou a uma pessoa homossexual. É necessário, no entanto, que haja certa fixação no sentido da linguagem, pois, de outra maneira, não seria possível que as pessoas se entendessem mutuamente. Assim, não é possível que determinada pessoa, de forma arbitrária, determine que a palavra *árvore* passe de uma hora para outra a ser escrita com as letras VYXZ e esperar que os demais indivíduos acompanhem o que ela quis dizer. Também é necessário dizer que não existe um sentido final ou absoluto.

Convenções sociais e linguísticas estão em constante processo de transformação, variando inclusive entre uma língua e outra. Uma cultura pode, por exemplo, apresentar expressões para conceitos que não são aceitos em outras culturas. “O principal ponto é que o sentido não é inerente às coisas, ao mundo. Ele é construído, produzido. É o resultado de uma prática significativa — uma prática que produz sentido, que faz os objetos significarem.” (Hall, 2016, p. 46)

O conceito de signo, significado e significante está na obra do linguista Ferdinand Saussure, autor cujas ideias deram origem à Semiótica, ciência responsável pelos estudos dos signos. Na ótica de Saussure (2006), o signo está dividido em duas partes: significante que se refere a palavra em si, a imagem etc., e significado que está vinculado ao conceito que a palavra possui.

Na visão de Nunes (2016b), as ideias de Saussure pertencem a um pensamento estruturalista no qual existe uma forma fechada dos processos e práticas de significação. Ao fazer as suas análises em relação às estruturas que caracterizam um determinado sistema simbólico, o estruturalismo estabelece, de maneira fixa, os limites da significação no momento de sua produção.

Derrida (1995) se apropria das ideias de Saussure, no entanto, ele nega a existência de um significado transcendental, central, fora de um sistema de diferenças. Para o referido autor, a linguagem é uma cadeia interminável de significantes. Eles são o produto de construções discursivas de cada grupo social que possuem como objetivo conter a diferença e fixar as identidades. Derrida usa como exemplo o dicionário para demonstrar que ao pesquisarmos o significado de um significante nessa ferramenta seremos conduzidos a novos

significantes que possuem outros significados e esse processo é interminável, assim não existe um significado final.

Segundo Nunes (2016b) a partir da premissa de que a linguagem é um sistema que independe de qualquer suposta presença de um significado faz com que o sujeito e sua consciência como autor autônomo de sua fala sejam descentralizados. O sujeito que fala se encontra na dependência de um sistema de diferenças, que é algo central em qualquer processo de significação. Isso leva à premissa de que as coisas existem, no entanto, passam a possuir sentido somente quando são significadas como diferentes de outras, infinitamente. “A partir disso, as práticas linguísticas produzem efeitos nos sujeitos que tomam contato com o objeto significado” (Nunes, 2016b, p. 37).

Nunes (2021), além de Derrida, também situa Foucault como um autor importante para a realização de considerações sobre questões vinculadas a linguagem. Foucault (2008), não parte do vínculo entre linguagem e representação (signo, significante, significado) mas sim da noção de discurso. Este é formado por um conjunto de enunciados dentro daquilo que é denominado por Foucault de formação discursiva. O discurso conduz, autoriza aquilo que pode ser dito, o discurso constrói o conhecimento e também produz os sujeitos. Para Foucault (2004), o discurso que ordena a sociedade é sempre aquele vinculado aos indivíduos que detém o saber.

A partir de suas teorizações, Foucault (2008) expõe que não existe uma verdade única e incontestável. A verdade varia de acordo com fatores diversos como o tempo, a cultura e as crenças vigentes, existindo assim, não a verdade como algo absoluto, mas sim regimes de verdade dentro de um determinado período histórico.

No que se refere às relações de poder dentro de uma sociedade, Foucault (1989) diz que o poder é exercido em redes, estando os seres humanos em condições tanto de sofrer ou exercer a sua influência. Quando um determinado alguém tenta conduzir a conduta de outra pessoa, existe aí uma relação de poder. Segundo Foucault, conhecimento é sempre uma forma de poder e possui a capacidade de assumir uma autoridade de verdade, possui a capacidade de se fazer verdadeiro e assim regular a conduta das pessoas. No entanto, segundo Foucault (1989), existindo poder, existe também resistência e esta última não se encontra exterior ao poder.

Nunes (2021) situa Derrida e Foucault como autores que permitem pensar a linguagem dentro de uma perspectiva pós-estruturalista. Segundo Lopes (2013) o pós-estruturalismo não é formado por um grupo de doutrinas comuns. Como ponto comum do pós-estruturalismo

existe a crítica, fundamentada na linguística, contra o cientificismo das ciências humanas. A pretensão do estruturalismo¹⁰ de construir fundamentos epistemológicos e identificar estruturas universais na totalidade das diferentes culturas e na mente humana também é criticada.

Com isso, as possíveis estruturações passam a ser compreendidas como descentradas e desestruturadas. A ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso: não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas. É destacada a contingência e são questionadas noções como a transcendência e a universalidade (Lopes, 2013, p.13).

Na visão de Neira (2019), na ótica pós-estruturalista, os significados se tornam fluidos, indeterminados, incertos. Para o pós-estruturalismo não interessa saber se algo é verdadeiro ou não, mas sim o porquê de ter se tornado verdadeiro, desconfiando também da noção de sujeito autônomo, centrado e unitário.

Através da ótica pós-estruturalista e embasado em autores como Foucault e Derrida, Nunes (2021) apresenta algumas características sobre a linguagem.

1. **A linguagem é um sistema que possibilita a comunicação (ordem):** a linguagem permite não só a comunicação entre as pessoas, mas o encontro de ideias e tem um caráter bastante afirmativo das coisas, funcionando como uma ordem, ela diz o que é.
2. **A linguagem produz a realidade (de modo limitado):** se a linguagem produz sentido, ela o faz de modo limitado porque está na dependência do contexto no qual esse sentido está sendo produzido. A realidade é produzida em determinado contexto, em determinado grupo, em determinado período e ela é limitada porque está sempre em disputa.
3. **A linguagem é uma prática cultural e política de produção e negociação de significados:** a linguagem é sempre uma prática cultural e política porque está sempre em processo de disputa e negociação em relação aos significados presentes na sociedade humana. Como exemplo pode ser citado o caso do papai Noel. Para as crianças pequenas ele é discursado/ representado de determinado modo. Já o adulto

¹⁰ Sobre o estruturalismo ver: PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**, tradução de Tomaz Tadeu da Silva - Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

tem outro olhar para essa personagem natalina. Como existe uma relação de poder entre crianças e adultos, essa relação vai de tempos em tempos apagar essa disputa e introduzir o que vale ou não vale ser dito sobre o papai Noel. É interessante notar que o adulto não apaga a representação infantil que ele teve do bom velhinho, mas ao mesmo tempo ele não assume esse lugar do discurso porque agora ele é adulto. As regras sobre o que é permitido falar do ponto de vista de uma pessoa adulta não permitem assumir o papai Noel da mesma forma que as crianças assumem, mesmo que ele seja uma criação feita por adultos para as crianças. O que importa é o modo que as crianças negociam e atribuem significado ao que vem a ser o papai Noel. Além disso, é interessante destacar que essa figura natalina não pode ser, nem para a criança, nem para o adulto, algo que escape da figura do velhinho, barrigudo, que produz brinquedo, que é uma figura do bem.

4. **A linguagem é instável e sem controle:** Por estar sempre em disputa a linguagem não consegue capturar o sentido das coisas, o significado do significante. Ela é mutável e não tem controle.

5. **Linguagem verbal oral e escrita:** existe o domínio da linguagem falada sobre a linguagem escrita. Quando se fala e há interação com a pessoa com quem se está comunicando, esse diálogo é facilitado. Apesar do indivíduo falar através de palavras, signos cujo significantes são reconhecidos, nem sempre o significado é o mesmo. Nem sempre na montagem dessa comunicação, a compreensão de quem está recebendo a mensagem vai ser igual àquela emitida por quem está falando. No entanto, através da fala, existe a possibilidade de a pessoa que está falando modificar o que está sendo dito, objetivando uma melhor compreensão por parte do ouvinte. Na escrita, não existe essa possibilidade, ela permite que as pessoas entendam à sua maneira, sem a intervenção de quem está falando. A escrita, diferente da fala, não vai junto com a pessoa que está transmitindo uma mensagem. Por conta disso, existe o domínio da fala sobre a escrita e a compreensão de que são elementos distintos um do outro, mesmo que sejam articuladas entre si pelo fato da escrita ser uma fala que foi colocada no papel, ou digitada etc.

6. **Linguagem não verbal (fotografias, gráficos, desenhos, gesto):** existem outras formas de linguagem que também comunicam sentido. São elas as fotografias, os gráficos matemáticos, os desenhos, as pinturas, os gestos, a gestualidade etc.

3.1.1 A Educação Física na área das linguagens

A Educação Física pode ser concebida dentro da área das linguagens. É o que acontece nos currículos que referendam a prática dos professores na Educação Básica no Brasil atualmente. Para falar sobre a Educação Física nessa área, utilizei de autores como Marcos Neira e Mario Nunes. Tal conceituação abre caminho para que eu possa falar sobre o Currículo Cultural e seus princípios ético-políticos, algo que abordei posteriormente e que norteará parte das análises que foram feitas sobre a prática docente de diferentes professores de dança.

Nunes (2016a) em um texto denominado “Educação Física na área de códigos e linguagens” inicia as suas reflexões conceituando o termo linguagem.

Ele pode ser compreendido como um sistema que possibilita a comunicação das nossas formas de perceber as coisas do mundo, o que implica a representação da realidade e por isso, produz sentido de modo limitado. Desse modo, a linguagem é prática política e cultural de produção e negociação de significados. (Nunes, 2016a, p. 52).

Segundo Neira (2021a), a linguagem e em específico a linguagem corporal fazem circular diferentes formas de representação e também negociam significados. A linguagem corporal também produz cultura, sendo que as práticas corporais, que são produtos da gestualidade, são também práticas de cultura. Se a Educação Física tematiza as práticas corporais que são resultados da linguagem corporal, isso a localiza dentro da área das linguagens.

Uma vez que a Educação física opera com a linguagem corporal, é importante compreendermos os significados dados ao corpo. Ele é concebido por Nunes (2016a) como um texto suscetível de ser lido e produzir novas formas de se comunicar (escritura). O corpo e os elementos que dele fazem parte (as roupas, os ornamentos, suas características como altura, cor da pele etc.) são utilizados para que a comunicação entre as pessoas aconteça. Estão dentro desses elementos os gestos que, em conjunto com os outros elementos, são textos do corpo, constituem o corpo como um texto, um modo distinto de linguagem, a linguagem corporal.

São os gestos enredados em meio à cultura e seus sistemas de representação que impõem os significados da linguagem corporal. Os gestos, mediante o intercâmbio que estabelecem com a cultura ao longo da vida, vão conformando um estilo pessoal de ser, proporcionando um corpo que se identifica pela sua corporeidade. Por partilhar os significados da gestualidade em um determinado grupo, a linguagem corporal constitui parte da identidade cultural, pois também permite o processo de comunicação entre os pares. Cada cultura propicia uma educação do corpo diferente, que por meio dos gestos a expressa e se identifica. (Nunes, 2016a, p. 59).

Neira (2021a) propõe um exercício interessante para enxergarmos as práticas corporais como textos produzidos por diferentes grupos sociais. Ele propõe que seja feita uma busca/pesquisa no site *Youtube* por praticantes de esportes nas décadas de 60, depois 70 e assim por diante. É possível visualizar que os trajes, as táticas, os cabelos assim como as regras são diferentes. O mesmo acontece com as brincadeiras praticadas por pessoas residentes em diferentes locais, pois cada grupo significa a prática corporal a sua forma. Exatamente por esse fato que as práticas corporais distinguem os grupos sociais. Elas são muito importantes e os seres humanos são introduzidos nelas desde muito cedo, muitas vezes no seio de suas famílias, como acontece com algumas brincadeiras e danças populares. Sendo assim, as práticas corporais são traços das nossas identidades culturais.

Segundo Nunes (2016a), dentre as práticas sociais dos diferentes grupos estão presentes as práticas corporais com aspectos lúdicos que passam de geração a geração dentro de diferentes grupos sociais sendo sistematizadas, ressignificadas, hibridizadas. A partir disso, segundo Neira e Nunes (2006), existem condições de identificar a cultura corporal como um lugar em que há uma disputa pelo controle do significado.

Na Educação Física, que possui como objeto a cultura corporal, interessa entender como os significados das práticas corporais e as pessoas que dela fazem parte foram produzidos, silenciados, hibridizados, falados através de relações que acontecem dentro e entre as culturas de tal modo que os/as estudantes possam situar-se como produtores culturais e dessa forma produzirem outras maneiras de representar as práticas corporais e as pessoas que delas fazem parte, inclusive elas mesmas.

Para que isso ocorra, a escola deve ser, ao mesmo tempo, um local de transmissão e produção cultural, algo que quebre a concepção reprodutivista da cultura hegemônica que essa instituição propagou durante muito tempo. A escola deve realizar ações que deem condições para que os sujeitos que ali estão operem no mundo, de tal modo que compreendam a sua história e possam analisá-la, assim como atuar nela de uma maneira crítica e participativa, no

que se refere às tomadas de decisão para o bem comum. Ou seja, é necessário que as pessoas tenham a capacidade de ler e escrever o mundo em toda a sua complexidade.

Torna-se necessário que o sujeito da educação conheça a sua própria história e os processos que o amarraram nas identidades que carrega. Neste quadro, o espaço e as formas de atuação da Educação Física são revisitados, e, assim, ela é vista como necessária ao processo de escolarização e à formação para a participação cidadã na sociedade atual, tal como os demais componentes curriculares. Sob o aspecto legal, ela é componente curricular obrigatório e tem que estar integrada à proposta pedagógica da escola. (Nunes, 2016a, p. 61).

Na visão de Neira (2021a), as práticas corporais são traços das identidades culturais das pessoas e isso deve ser levado a sério. A escola é o espaço que pode ampliar esse universo, pois lá é possível conhecer novas práticas corporais, reconhecer outras identidades culturais. Se certas práticas corporais estão na escola, significa para as crianças que aquilo é importante, relevante, que precisa ser conhecido.

O que se deve ser estudado na escola é a ocorrência social das práticas corporais que são temas da cultura e necessitam ser trabalhados. Partindo desse princípio, a função da Educação Física é qualificar a leitura da ocorrência social das práticas corporais. A dança por exemplo: onde ela acontece? Por que ela mistura crianças e jovens? Qual significado ela possui? Que ritmo está sendo executado nessa dança? É possível construir uma forma pessoal de executar essa dança?

Dependendo das atividades que o professor realiza, a leitura dessas práticas vai se qualificando. Aquilo que possuía uma existência afastada passa a existir de uma maneira que pode ser identificado.

A função da Educação Física é qualificar a leitura e também qualificar a produção. Quando as pessoas estão brincando, praticando esportes ou dançando está sendo escrito, produzido algo, porque estão sendo elaboradas representações daqueles valores, daquela forma de pensar, daquele grupo que propôs a brincadeira, o jogo ou a dança. Quando eu jogo capoeira, eu estou reelaborando, a partir da minha gestualidade, um conjunto de significados da ancestralidade afro-brasileira. Quando eu pratico danças ligadas à cultura hip hop, eu estou reelaborando uma gestualidade que nasceu na periferia e que possuía um determinado significado dentro dos grupos nos quais ela foi criada, ou seja, uma cultura das ruas, dos guetos, dos ambientes periféricos.

Após essa contextualização sobre a Educação Física na área das linguagens, abordei, no próximo item, um currículo que pensa a Educação Física e a dança dentro dessa perspectiva, ou seja, dentro da área das linguagens.

3.2 O CURRÍCULO CULTURAL E SEUS PRINCÍPIOS ÉTICO POLÍTICOS

Partindo de uma concepção de linguagem dentro de uma perspectiva pós-estruturalista temos o Currículo Cultural. Tendo como referência autores que discutem o Currículo Cultural, farei inferências sobre essa forma de se pensar a Educação Física dando enfoque aos princípios ético-políticos que o embasam. Esses princípios estão estreitamente vinculados à maneira de se pensar a Educação Física dentro da área das linguagens e, assim, permitem que eu analise a prática dos professores que entrevistei dentro dessa área, o que é central em minha pesquisa.

Tendo em vista o fato desse componente curricular situar-se na área das linguagens, adoto a seguinte conceituação sobre a Educação Física: a Educação Física na escola trata de uma área de conhecimento denominada de cultura corporal. A cultura corporal constitui-se de manifestações como os jogos, as lutas, as ginásticas, os esportes e as danças, que por sua vez compreendem um número expressivo de práticas corporais. Gramorelli e Neira (2016), acrescentam que não existe distinção entre as práticas corporais vinculadas ao conhecimento considerado tradicionalmente escolar e o conhecimento cotidiano e não promovem, também, a substituição da cultura corporal dominante pela dominada. As práticas corporais assumem o status de textos os quais possuem significados advindos do embate entre diferentes grupos e setores da sociedade. Sendo assim, os discursos existentes na sociedade podem definir uma determinada prática corporal como masculina ou feminina, valorizada ou desprestigiada, popular ou clássica. O que define a posição da prática corporal na sociedade não é algo situado nela mesma, mas sim a ação dos discursos que legitimaram o significado que estava dentro dos interesses dos grupos detentores do poder.

Segundo Neira (2019), a Educação Física cultural, ou o currículo cultural, ou a Educação Física culturalmente orientada, nasceu a partir de encontros de professores da educação básica na faculdade de educação da Universidade de São Paulo, formando um coletivo denominado Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF) que buscou criar uma proposta pedagógica para a Educação Física. Os integrantes realizavam suas atividades nas escolas e posteriormente faziam relatos orais, escritos e audiovisuais e

retornavam ao grupo, local em que esse material era discutido e era incorporada à sugestão dos colegas.

Com o tempo, ficou cada vez mais latente que, ao tematizar as brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes com a inspiração das teorias pós-críticas, os marcadores sociais que atravessam as práticas corporais passaram a ser questionados; as gestualidades dos vários grupos sociais foram reconhecidas; os encaminhamentos pedagógicos democráticos ganharam espaço; e valorizou-se a análise crítica sobre o universo vivencial dos estudantes para, em seguida, aprofundá-lo e ampliá-lo mediante o acesso a outras significações. O currículo de Educação Física tornou-se um campo aberto ao debate, ao encontro de posicionamentos distintos, à mercê de agenciamentos variados e à confluência da diversidade de práticas corporais. Uma arena de disseminação de sentidos, polissemia e produção de identidades voltadas para a análise, significação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas corporais (Neira, 2019, p. 14-15).

É necessário dizer que, na visão de Neira (2020), cultura corporal é toda a produção discursiva verbal ou não verbal alusiva às práticas corporais e às pessoas que delas participam. Neira (2021a) segue dizendo que a escola é um espaço plural em que diferentes significados entram em circulação, sendo assim, o objeto da Educação Física é a cultura corporal e não a cultura corporal de movimento. Se pensamos na escola dentro de uma perspectiva embasada nos estudos culturais em sua vertente pós-estruturalista, o trabalho com a Educação Física é realizado dentro da área das linguagens, por isso não é possível usar cultura corporal de movimento porque estreitaria o conceito de cultura corporal devido ao fato de que “movimento” é um significante muito contaminado pela psicologia do desenvolvimento. Quem trabalha com a cultura, fala, gesto, gestualidade porque gesto é movimento com significado.

Além de se referendar nos estudos culturais, a Educação Física culturalmente orientada, dentre outros, se inspira também no multiculturalismo crítico e nos estudos pós-coloniais. Essas teorizações ajudam a situar a Educação Física dentro da área das linguagens e também organizar os princípios ético-políticos que foram expressos posteriormente.

Início essa contextualização pelo pós-colonialismo. Segundo Neira (2019), no que se refere à teorização pós-colonial para a construção do Currículo Cultural, destacam-se as relações de poder entre nações, as quais desencadeiam a difusão de narrativas que colocam o diferente como estranho, como também exótico. O pós-colonialismo faz uma dupla análise dos discursos sob os olhos do dominante e, também, do dominado, questionando as relações e teorias que situam o sujeito imperial europeu em sua situação privilegiada.

Já no multiculturalismo, tanto a diferença quanto aquilo que define as pessoas como seres humanos resultam das relações de poder. Dessa maneira,

um currículo de Educação Física que se deixa inspirar pelo multiculturalismo crítico, além de incluir o estudo das manifestações pertencentes aos grupos posicionados em desvantagem, promove uma reflexão acerca do modo como se produzem e disseminam os discursos pejorativos sobre elas e seus participantes, ou seja, como se instituem as diferenças. Afinal, o questionamento da cultura corporal dominante exige atividades que investiguem os mecanismos de regulação e elaboração dos significados (Neira, 2019, p. 35-36).

O multiculturalismo crítico engloba marcadores sociais como raça, etnia, classe, gênero, religião, dentre outros, como produto de lutas sociais relacionadas ao processo de significação.

No que se refere aos estudos culturais, eles são um instrumento para compreender a atualidade e têm como objeto principal as relações entre cultura contemporânea e sociedade. Do ponto de vista político, existe a busca por edificar um projeto de transformação social.

Os estudos culturais estimulam os docentes a uma nova forma de conceber as práticas corporais não privilegiando uma fonte em relação a outra.

Nesse raciocínio, é primordial que os estudantes entendam que os discursos em circulação são fortemente influenciados por relações de poder. Nenhuma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica é essencialmente boa ou ruim, feminina ou masculina, adequada ou inadequada. Qualquer representação anunciada precisa ser interrogada e desnaturalizada (Neira, 2019, p. 37).

O fato de uma modalidade esportiva ser produzida discursivamente como feminina ou masculina não acontece despreziosamente. Pode acontecer de uma determinada dança popular ser afastada de suas origens e posteriormente ser elitizada. O que define a posição dessas práticas corporais, acima mencionadas, não é algo específico delas, mas sim o resultado de ações e discursos que tornam legítimo determinado significado que atenda aos interesses dos mais poderosos.

Compreender a cultura corporal como um território de disputa implica planejar atividades de ensino que identifiquem a quem interessa a disseminação de uma determinada maneira de significar as práticas corporais e seus participantes. (Neira, 2019, p. 39).

Tendo como fundo os embasamentos teóricos que foram discutidos até agora, a didática do currículo cultural, segundo Neira (2019), se caracteriza por alguns procedimentos didáticos de encaminhamentos pedagógicos, sendo eles: mapeamento, leitura, vivências, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação.

O mapeamento acontece o tempo inteiro na prática dos professores que se referenciam no currículo cultural. Mapear está vinculado a uma identificação de quais práticas corporais estão à disposição dos estudantes tanto no ambiente em que vivem, na sua escola, em seu bairro como em um universo cultural mais amplo como experiências que os alunos têm contato através da internet, por exemplo. “Mapear também tem o sentido de reconhecer os saberes que os estudantes possuem sobre uma determinada prática corporal. Não há um padrão ou roteiro a seguir.” (Neira, 2019, p. 59).

A Leitura é o momento em que os alunos, a partir de diferentes ângulos, analisam “o formato, regras, técnicas, táticas, participantes, recursos necessários, ambiente, posição que ocupa no tecido social, discursos disseminados a seu respeito, como é representada pelos praticantes e por outros grupos, etc.” (Neira, 2019, p. 63).

As Vivências estão relacionadas a pura expressão da gestualidade advinda das referências que os alunos possuem em relação ao que está sendo tematizado. O aspecto central aqui é que o aluno faça a partir daquilo que já fez ou da forma que ache que deva ser feito (Neira, 2019).

A Ressignificação está relacionada à atribuição de novos significados à determinada manifestação gerada em um certo contexto a partir da própria experiência cultural. Na ressignificação não existe qualquer tipo de controle, pois não é possível determinar quais serão os significados atribuídos a partir do momento em que as pessoas se encontram com manifestações que são pertencentes a outros grupos.

O Aprofundamento, segundo Neira (2022), é um conjunto de ações que o professor pode realizar para apresentar, disponibilizar, fazer circular conhecimentos que possibilitam o aluno compreender melhor o que está sendo tematizado. Esse processo é regulado pelo professor. É ele que vai selecionar instrumentos como textos, vídeos, explicações, atividades didáticas para que as crianças conheçam melhor a prática corporal.

Na Ampliação não há a regulação direta por parte do professor dos significados da prática corporal acessados pelos estudantes. Pode ser uma saída pedagógica, uma investigação livre na internet por parte dos alunos, entrevistas feitas pelos estudantes e realizadas na comunidade em que está situada a escola, recepção de convidados (Neira, 2022).

O Registro refere-se à anotação das observações e reflexões daquilo que aconteceu durante a aula. Esse processo, em especial as falas e postura dos alunos, permite reunir informações para a realização da avaliação (Neira, 2019).

A Avaliação se dá a partir da análise de filmagens, anotações realizadas, gravações em áudio, recolhimento de exemplares de desenhos produzidos pelos estudantes, dentre outros materiais, que subsidiam a reflexão a respeito da prática educativa, permitindo inclusive, a observação de indícios dos acertos e equívocos cometidos durante as aulas. (Neira, 2019).

Existe também no currículo cultural um tempo destinado a problematização. Essa está relacionada ao “destrinchar, escrutinar e desfamiliarizar o que está estabelecido. É o enfrentamento das representações dominantes que permite compreender não só a manifestação em si, como também os sujeitos que a produzem e reproduzem (Neira, 2019, p. 64). As representações tidas como naturais ou inevitáveis são questionadas. A problematização pode estar em todas as situações didáticas apresentadas e que estão presentes dentro do currículo cultural.

Outro ponto a ser destacado, que é importante para as análises que fiz posteriormente, é o fato de que os professores que colocam em ação o currículo cultural são agenciados por alguns princípios ético-políticos. Antes de contextualizar esses princípios convém expor o que seria agenciamento¹¹. Bonetto e Neira (2019) inspirando-se na teoria deleuze-guattariana trazem uma definição logo abaixo exposta.

De forma abreviada, é possível dizer que o agenciamento é o encontro entre os enunciados, as coisas e as pessoas. O agenciamento é uma ocasião, especificamente produzida em uma mistura de forças, o choque de vetores, um emaranhado de intensidades que pode, por exemplo, ser entre uma pessoa e um livro, uma pessoa e um acontecimento e entre duas ou mais pessoas.

No campo educacional, a noção de agenciamento é potencialmente importante para pensar, por exemplo, porque que professores que estudaram na mesma instituição, leram as mesmas coisas, se baseiam no mesmo referencial teórico, enunciam interpretações e práticas pedagógicas absolutamente diferentes entre si. É um conceito que, de certo modo, nos tira do protagonismo da ação e mostra o quão, muitas vezes, somos apenas passageiros nestes encontros. (Bonetto; Neira, 2018 p. 6).

Para os referidos autores, devido à complexidade de forças e também à distinção de intensidades no centro desse encontro, um agenciamento pode caminhar para ser algo

¹¹ Segundo Deleuze e Parnet (1998, p. 57, grifos do autor) “a única unidade do agenciamento é o co-funcionamento: é a simbiose, uma ‘simpatia’.” Para mais informações sobre agenciamento ver “DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998”

imprevisível, disruptivo e revolucionário como também pode ser duro, autoritário, fixador de códigos, classificações e estruturas.

Após conceituar agenciamento, é importante dizer que os princípios ético políticos do currículo cultural possuem estreita relação como os estudos culturais, o multiculturalismo crítico e os estudos decoloniais que foram anteriormente expostos. Mesmo possuindo uma base teórica comum, é importante destacar que o princípio dentro do currículo cultural não é algo fixo, inabalável, ao invés disso é uma agência móvel, variante durante a tematização. “Longe de constituir-se como traço negativo, essa flutuação é o que leva o professor ou professora a eleger práticas corporais e planejar situações didáticas que respondam ao caráter multifacetário do cenário escolar.” (Neira, 2019, p. 43).

Além disso, permitem pensar a prática dos professores que tematizam/ trabalham com os elementos da cultura corporal dentro da área das linguagens, algo que é central em minhas discussões. Tendo em vista esse pressuposto, situei mais adiante a prática de diferentes professores de Educação Física/ Dança dentro dos princípios ético-políticos do currículo cultural e, assim, dentro da área das linguagens, mas antes expus como são conceituados esses princípios dentro de uma Educação Física culturalmente orientada.

3.2.1 Reconhecimento do patrimônio cultural da comunidade

Tendo em mente a valorização das raízes da comunidade em que se encontra a escola, as brincadeiras, as lutas, as ginásticas, os esportes e as danças situados no universo cultural dos alunos, são transformados, durante a experiências pedagógicas propiciadas pelo professor, em temas culturais. Um tema cultural absorve os conhecimentos que estão em seu entorno, encontra-se ininterruptamente em tensão e jamais é apaziguado. Ele coloca dentro do ambiente escolar conhecimentos subjugados e os trata como conteúdo.

Reconhecer o repertório cultural corporal da comunidade e incorporá-lo ao trabalho pedagógico não é uma tarefa fácil. Existem nuances discriminatórias específicas que passarão despercebidas caso sejam abordadas as brincadeiras, danças, lutas, esportes ou ginásticas com os quais os estudantes se identificam. Não raro, a ênfase pedagógica que vigora no tratamento de certos temas, impede a explicitação de questionamentos e contribui para ocultar os modos de ser, pensar e agir dos grupos minoritários. O resultado só pode ser a desqualificação dos seus saberes, impedindo-os de aprender mais sobre sua cultura e, assim, compreender as condições em que vivem.” (Neira, 2019, p. 46).

Neira (2019) se inspira nos ensinamentos Freirianos para lembrar que tematizar uma prática corporal que está vinculada ao grupo de atividades que os alunos experimentam em seu cotidiano, não quer dizer que é necessário permanecer naquela cultura e sim ratificar os saberes que dali se originam, facilitando assim a sua análise, aprofundamento e ampliação através do entrelaçamento com outros repertórios culturais.

Reconhecer o patrimônio cultural da comunidade faz com que o professor organize uma forma de trabalhar na escola como íntimo vínculo com a cultura de chegada dos alunos. Esse princípio mobiliza ao mesmo tempo, a definição da prática corporal que será tematizada na escola e também uma parcela considerável das ações didáticas. Dessa forma, existe um estímulo para que seja feita uma análise crítica da prática corporal de tal modo que as representações sejam problematizadas e os discursos sejam desconstruídos. O termo desconstruir não está vinculado a algo que deva ser destruído, mas sim a realização de uma análise discursiva das narrativas que são tidas como verdades absolutas, universais e inquestionáveis (Nascimento; Neira, 2023).

Neira (2011) dialogando com alguns relatos de experiência de professores-parceiros¹² diz que o material produzido por esses educadores levou à compreensão de que a Educação Física, culturalmente orientada, enfatiza a articulação com os objetivos mais amplos da instituição educativa e ao reconhecimento e valorização da cultura experiencial dos estudantes.

No “relato 5”¹³ o professor-parceiro pontua que a partir das discussões do Projeto Político Pedagógico (PPP) que se voltava para uma concepção de aluno leitor e escritor do mundo e também devido a um desdobramento de um Projeto Especial de Ação (PEA) que objetivava aproximar a escola da comunidade, ele percebeu que a região em que trabalhava tinha as danças como um momento de lazer e diversão. A partir dessa constatação ele escolheu estudar as danças como manifestações corporais nas aulas de Educação Física.

¹² Professor-parceiro é a denominação de diferentes educadores que escreveram relatos sobre experiências com o currículo cultural no ambiente escolar e que foram usados por Marcos Neira na confecção de sua TESE para livre docência na Universidade de São Paulo no ano de 2011. No decorrer da teorização dos princípios ético políticos do currículo cultural, em minha tese, utilizei esses relatos e a teorização que Neira fez a partir deles. Os relatos estão publicados nos anexos da tese do referido autor.

¹³ Considero interessante trazer aqui dados sobre relatos de experiência porque posteriormente farei análises da prática docente de diferentes professores a partir de suas próprias falas. Ou seja, tanto no caso das falas trazidas por Neira (2011) quanto nas falas que trago de docentes que tematizam a dança em suas aulas de Educação Física e que foram por mim entrevistados, existe um ponto em comum que é a prática desses professores no trabalho com a Educação Física no chão da escola.

É possível notar, na prática desse professor, que ele uniu o “reconhecimento do patrimônio cultural da comunidade” como o PPP da escola em que lecionava. O princípio da “articulação com o Projeto Político Pedagógico da escola” será tratado logo em seguida.

3.2.2 Articulação com o projeto político pedagógico da escola

Esse princípio tem a ver com a necessidade de o professor retirar do enorme repertório cultural dos estudantes um tema no qual o estudo se harmonize com os objetivos institucionais definidos pelo coletivo da escola. Tendo em vista as metas que a escola organizou para si, é função do professor de Educação Física dessa instituição definir a prática corporal que será tematizada.

A definição da manifestação a ser tematizada não tem nada a ver com questões técnicas. É o momento em que o educador ou a educadora assume um posicionamento político e pedagógico. Ora, enquanto artefatos culturais, as práticas corporais são textos produzidos pela gestualidade, discursos não verbais que os grupos sociais elaboram e reelaboram para colocar em circulação os seus significados. Logo, quando transformadas em temas do currículo escolar, validam certas representações. Nada há de ingênuo ou casual nesse processo. A escolha de uma prática corporal e não outra implica a disseminação de certos significados a respeito dela própria e do(s) grupo(s) que a cultiva(m) (Neira, 2019, p. 48).

O fato de possuir uma preocupação em relação ao privilégio dado a certas identidades, certos conhecimentos e também discursos em detrimento a outros fazem com que os docentes que desenvolvem o currículo cultural busquem modificar as conjunturas que minimizam, desqualificam os conhecimentos relacionados aos grupos não hegemônicos. Embasando-se no multiculturalismo crítico, Neira (2019) afirma que ter um equilíbrio no trabalho com as práticas corporais, levando-se em conta o grupo social de origem e pertencimento, provoca uma influência positiva na validação dos patrimônios culturais que tradicionalmente foram excluídos, fortalecendo, com isso, suas respectivas identidades.

Na visão de Nascimento e Neira (2023) é necessária essa articulação porque o trabalho pedagógico não é algo banal que deva ser feito de qualquer jeito e a associação com o PPP faz com que o professor possua uma grande possibilidade de não caminhar sozinho no ambiente escolar.

Neira (2011) expõe que o vínculo do currículo cultural com finalidades educativas institucionais, na prática dos diferentes professores que ele analisa, acontece de distintas

formas. Ele cita um relato no qual é narrada em detalhes a construção democrática do PPP devido à necessidade de enfrentamento de uma série de problemas. Nesse cenário foi demandada a participação de diferentes representantes da comunidade em que a escola estava situada para a construção desse projeto. Em outros relatos em que o currículo cultural da Educação Física foi posto em ação, foram levados em consideração objetivos que estavam presentes nas matrizes curriculares oficiais que orientavam a prática dos professores.

Um professor-parceiro relata que é possível que o docente não compactue da ideologia/ pensamento da instituição que leciona ou até mesmo falta de conhecimento por parte do professor, pois as vezes a instituição escolar não cobra que o planejamento dos professores seja referendado nas matrizes curriculares que adotam¹⁴.

Além de vincular a sua prática pedagógica ao PPP da escola, outra questão a ser considerada dentro dos princípios ético políticos é que se faça justiça curricular. Abordei esse princípio logo em seguida.

3.2.3 Justiça curricular

Esse princípio está relacionado em proporcionar, na escola, um tratamento equilibrado em relação às práticas corporais advindas de diferentes grupos que integram a sociedade. Dessa maneira, não é dado privilégio em relação a uma prática em detrimento da outra, ou seja, é concedido espaço às diferentes práticas corporais advindas de diferentes grupos sociais.

Isso não quer dizer que é necessário colocar no currículo somente as práticas corporais vinculadas aos grupos minoritários e, nem conferir a esses conhecimentos um tratamento vinculado a determinadas datas comemorativas como tematizar a capoeira no mês da consciência negra.

Uma Educação Física inspirada no currículo cultural enfatiza não somente os conhecimentos dos grupos dominados, mas também suas histórias de lutas. Valoriza, inclusive, a diversidade humana fazendo com que seja organizado um ambiente propício para

¹⁴ Destaco aqui minha concordância com o que diz esse professor-parceiro sujeito da pesquisa de Neira (2011). Em minha prática como professor que se estende por mais de 20 anos nunca fui cobrado em nenhuma das instituições que lecionei a articulação de meus planejamentos com o PPP. Em relação a articulação com o currículo oficial das redes de ensino que trabalhei, tal cobrança só passou a ser feita após a publicação da BNCC e dentro do contexto da pandemia da Covid 19. Percebo que esse período pandêmico trouxe uma série de mudanças na prática dos professores no ambiente escolar, mesmo depois de seu término. Isso também é um elemento que me fez trazer, mais adiante, na minha tese, a prática dos professores que entrevistei dentro do período da Covid 19.

que as narrativas aconteçam a partir da própria cultura, de tal maneira que sejam relatadas as condições enfrentadas e partilhadas as formas de resistência. (Neira, 2019).

A justiça social referenda a justiça curricular. A partir desta última, o docente busca distribuir, no decorrer do percurso curricular, as diversas práticas corporais de uma maneira equilibrada “conforme os grupos que as produziram ou reproduziram, repercutindo a multiplicidade de conhecimentos dos setores lançados à margem social, bem como suas histórias de luta. Além disso, aborda diversas formas de interpretação, linguagens e significados.” (Nascimento; Neira, 2023, p. 17).

Neira (2011) traz um exemplo de justiça curricular dado por um dos seus professores-parceiros na tematização da capoeira. Segundo o docente, no início do trabalho com essa prática corporal, alunos se referiam aos negros como pessoas perigosas, sujas e bagunceiras e a capoeira como uma prática ligada a eles, como um sinônimo de macumba. Através de diferentes atividades relacionadas a vivências corporais, acesso a filmes e documentários, entrevistas com capoeiristas, contato com conhecimentos que situavam os capoeiristas de uma maneira diferente daquela relatada inicialmente, os estudantes modificaram a representação que tinham. Isso foi percebido através dos relatos produzidos por esses alunos no final do trabalho com a referida temática.

Por fim, destaco que a justiça curricular possui estreita relação com a descolonização do currículo, contextualizada logo em seguida.

3.2.4 Descolonização do currículo:

A descolonização do currículo está relacionada à ideia de que as práticas corporais dos grupos subalternizados devem ser tematizadas. A Educação Física culturalmente orientada toma pra si uma posição em favor dos mais fracos, em favor daqueles que no decorrer da história não viram suas produções corporais contempladas pelos currículos escolares. Essa forma de pensar a Educação Física no ambiente escolar opta por enfrentar o jogo dos poderosos com um olhar pedagógico (Neira, 2019).

Na visão de Nascimento e Neira (2023), a descolonização conduz a um cuidado necessário para que seja evitada a ascensão de manifestações da cultura dominante e, dessa forma, abrir espaço para manifestações que são, por vezes, silenciadas. Descolonizar é cortar o vínculo com amarras colonizadoras, viabilizando a escolha de temas vinculados aos países em desenvolvimento, as culturas subalternizadas, aos indígenas, aos latinos etc. Na prática, esse princípio está relacionado à proposição de condições de diálogos entre culturas,

convivência com o diferente e questionamento em relação à legitimidade cultural direcionada a uma pequena parte da sociedade (Neira, 2007).

A descolonização do currículo viabiliza um leque de oportunidades "diferentes", proporcionando a participação equitativa das múltiplas identidades, aspecto central de uma escola comprometida com a apropriação crítica da cultura corporal por parte de todos os seus frequentadores. Através desse procedimento, o currículo cultural da Educação Física empreende a possibilidade de diálogo entre culturas e de convivência e partilha coletiva com o diferente, desestabilizando a noção de que existem culturas particulares autênticas (Neira, 2011, p. 106, grifos do autor).

O referido autor segue dizendo que os professores-parceiros no papel de mediadores do processo de construção de sociedades democráticas e valorização do espaço público quando compreendem a descolonização do currículo enfrentam o dissenso.

Ao invés de romantizar ou silenciar os conflitos coercitivamente, o docente que coloca em ação o currículo cultural sabe que a colisão das formas de representação decorre da dificuldade relacional que o processo de reconhecimento das identidades culturais promove, o que torna o dissenso importante para a aprendizagem sobre o outro (Neira, 2011, p. 107).

Um dos professores-parceiros relata que, ao tematizar o futebol, houve muitos conflitos sobre a realização de atividades em que meninos e meninas participassem juntos. Havia a demanda dos estudantes do gênero masculino para que as meninas participassem das atividades em um horário diferente dos meninos. Tal situação foi problematizada e foi observado, dentre outras questões, que a consideração de que as meninas eram menos habilidosas no futebol estava vinculada ao fato de que elas brincavam mais de casinha, mamãe e filhinha etc., enquanto os meninos brincavam de bola, carrinho etc. Além disso, foi relatado também que meninas habilidosas no futebol e meninos não habilidosos sofrem preconceitos por serem considerados diferentes.

A partir dos questionamentos que foram conduzidos pelo professor e respostas dadas pelos alunos foi mostrado aos discentes que as relações entre meninos e meninas são construídas e representadas socialmente.

Através desse relato é possível perceber que existiam conflitos na realização das atividades vinculadas ao futebol. O educador não virou as costas a esses conflitos, mas os trouxe como algo estimulador para explicar diferenças que existem na sociedade entre homens e mulheres e que estas diferenças não são "naturais", mas sim construídas em relações que acontecem dentro da sociedade.

Para além do que foi dito, é interessante expor que uma prática descolonizada do currículo deve levar em consideração a rejeição ao daltonismo cultural. Abordei esse princípio no próximo tópico.

3.2.5 Rejeição do daltonismo cultural:

Esse princípio está vinculado à necessidade de se considerar a heterogeneidade dentre os estudantes. Os discentes respondem de maneira diferenciada em relação a uma mesma atividade que realizam, existindo assim a necessidade de que sejam adotados dispositivos de diferenciação pedagógica. (Muller; Neira, 2022).

A existência de uma diversidade cultural no ambiente escolar faz com que o currículo cultural reivindique atividades que possibilitem trabalhar com a heterogeneidade, sem, no entanto, buscar a padronização dos efeitos formativos (Neira, 2019).

Rejeitar o daltonismo cultural é selecionar temas culturais de maneira cuidadosa, não sucumbindo-se ao olhar monocultural, nutrido pela tradição. Ao legitimar certas práticas em detrimento de outras é possível que seja desconsiderado o repertório cultural das diferentes pessoas que integram o ambiente escolar. Além disso, é necessário que as diferentes atividades propostas pelos docentes sejam variadas e que promovam outras análises, possibilitando lidar com a heterogeneidade sem que seja objetivado a padronização dos efeitos formativos. (Nascimento; Neira, 2023).

Diante da heterogeneidade que caracteriza a sala de aula, o currículo cultural recorre a uma variedade de atividades de ensino, a fim de reconhecer as leituras e interpretações dos alunos acerca da manifestação objeto de estudo; de estimular, ouvir e discutir todos os posicionamentos com relação a ela; apresentar sugestões; oferecer novos conhecimentos oriundos de pesquisas nas diversas fontes de informação sobre o assunto; e de reconstruir a manifestação corporalmente. O resultado final é a elevação dos diferentes grupos à condição de sujeitos da transformação e construção da manifestação em foco. (Neira, 2011, p.117)

O referido autor, dialogando com seus professores-parceiros, percebeu que eles propuseram atividades que possibilitaram lidar com a heterogeneidade da cultura corporal, dentre elas: debates, modos variados de participar da vivência corporal, filmagens e fotografias realizadas pelos alunos, análises de textos e imagens presentes nas mídias, elaboração de clipes, estudos do meio, realização de pesquisas etc.

É possível observar, nas falas desses docentes, uma certa sutileza no colocar em ação o currículo cultural através da preocupação e reconhecimento das diferenças e potencialização dos interesses e características dos alunos.

Neira (2011) apresenta um relato no qual o professor-parceiro tematizou as danças eletrônicas no espaço de um auditório e usou como recurso vídeos exibidos no *Youtube* nos quais os alunos podiam vivenciar as coreografias dessas músicas. Havia um grupo que não se sentiu à vontade de vivenciar essa temática por ficarem constrangidos, com vergonha. Foi proposto que eles fizessem essa vivência em um lugar distante de seus colegas.

Analisando esse relato, é possível perceber que o professor utilizou de diferentes dinâmicas para que seus alunos vivenciassem a prática proposta nas aulas, adequando essa prática a características que seus alunos possuíam. Após essa contextualização sobre “rejeitar o daltonismo cultural”, abordei o último princípio que relaciono no meu texto, ou seja, a ancoragem social dos conteúdos.

3.2.6 Ancoragem social dos conhecimentos:

Segundo Muller e Neira (2022) estar agenciado pela ancoragem social dos conhecimentos vincula-se à necessidade de que a prática corporal tenha uma ocorrência social e que seus fundamentos históricos e políticos recebam a devida análise¹⁵.

Esse princípio está relacionado a propiciar atividades que levem à compreensão do lastro cultural da prática corporal que está sendo tematizada, levando em consideração o que influenciou, o seu surgimento, transformações e como ela se configura no momento atual. Além disso, relaciona-se ao reconhecimento dos sujeitos durante todo o processo. (Nascimento; Neira, 2023).

Na concepção de Neira (2011) o ato de ancorar socialmente os conhecimentos aumenta a possibilidade de os alunos ampliarem sua compreensão e posicionamento crítico no que se refere ao contexto político, histórico e social e reprodução das práticas corporais; ajuda na desconstrução das representações advindas de informações disformes ou fantasiosas que se

¹⁵ A necessidade de existência da prática corporal na realidade concreta dos estudantes é o cerne desse princípio. Atividades como “jogos cooperativos”, a brincadeira “nunca três” por exemplo são atividades que foram cunhadas por professores, não sendo criadas pelas pessoas por meio de interações sociais. Práticas como essas não estão ancoradas socialmente. Por outro lado, atividades como futebol, danças urbanas, brincadeiras com corda etc. nascem e se desenvolvem na sociedade sofrendo interpretações e significações diversas de acordo com o grupo social que as pratica. Dessa forma, estão ancoradas socialmente. Esse entendimento advém de um curso frequentado por mim e ministrado pelo professor Marcos Neira na Universidade Federal de Juiz de Fora em julho de 2023.

fazem presente no âmbito social; auxilia no reconhecimento ou aquisição de uma nova compreensão em relação aos saberes corporais existentes, sejam estes valorizados ou marginalizados

O currículo cultural da Educação Física, ao comprometer-se com a desconstrução de estereótipos e representações distorcidas dos estudantes, não se limita à troca de comentários e impressões pessoais sobre o objeto de estudo. O que se percebeu foi o desenvolvimento de práticas que fomentaram o compromisso político e social de inclusão dos sujeitos discriminados e a intervenção docente em situações de conflito. A ancoragem social dos conhecimentos requer profundidade no tratamento dos temas, cuja possibilidade tem como condicionantes o engajamento do professor na proposta, a investigação do assunto, a seleção de materiais didáticos adequados e a de atividades específicas (Neira, 2011, p. 120).

O referido autor traz um exemplo de ancoragem através do relato de um professor-parceiro que tematizou o balé. Ele trouxe explicações sobre essa dança, mostrando que os movimentos existentes nela representavam histórias que eram contadas através dessa manifestação artística e estavam vinculadas ao período histórico em que foram criadas. Ele trouxe a história do cisne, pertencente ao ballet, que continha personagens como príncipe, princesa, sapos e bruxa. De acordo com que ele ia narrando a história, os alunos iam interpretando à sua maneira o que era contado. Posteriormente, ele mostrou para as crianças como essa história era contada através do ballet em um vídeo com dançarinos profissionais.

É possível perceber que a prática corporal tematizada possui uma existência social, surgiu em um determinado período da história, foi resignificada no passar dos tempos e, quando o professor a tematizou, ele inseriu essa prática no universo dos alunos, a resignificando novamente. Ele não reproduziu movimentos com os alunos, mas sim criou uma maneira na qual eles pudessem criar sua forma de dançar, de escrever o ballet a partir de suas experiências.

Com base no que foi exposto até o presente momento sobre a área das linguagens, é possível perceber que os princípios ético-políticos do currículo cultural comungam com uma ideia da Educação Física nessa área. Por exemplo, se é feita “justiça curricular” é assumida a ideia de que não existe um conhecimento verdadeiro e o currículo pode compreender uma grande variedade de formas de perspectivar o mundo que estão dentro das práticas corporais. Se a prática é atrelada a um projeto político pedagógico, ela está vinculada a algo que é fruto de um debate, advém de um projeto de comunidade, a um projeto de um grupo, não sendo assim, algo ligado somente um desejo pessoal de tematizar esse ou aquele elemento da cultura

corporal. Se é pensada uma prática referendada na “descolonização” é assumida a ideia de contestação de verdades impostas pelo pensamento colonial. Quando é evitado o “daltonismo cultural” é negada a existência de um sujeito único (Nunes, 2021).

O que se deseja é viabilizar situações de leitura e análise do modo como as práticas corporais são produzidas e reproduzidas na sociedade, ou seja, das representações sobre elas e seus participantes postas em circulação pelos discursos, desconstruir os marcadores sociais da diferença que lhes foram atribuídos e, por meio do diálogo, fomentar a sua reconstrução crítica na escola e fora dela. (Neira, 2019, p. 57)

Analisando o currículo cultural, é possível visualizar que essa maneira de pensar a prática docente dos professores valoriza todas as manifestações da cultura corporal na escola; do erudito ao popular. Dessa maneira, elementos como o futebol e a dança são igualmente valorizados. Ver a dança pelo viés da Educação Física cultural permite pensar essa temática como um elemento constitutivo da cultura corporal humana que está dentro da área das linguagens e que reflete muito a sociedade em que vivemos.

Sobre a área das linguagens, foi mostrado logo a seguir como ela está situada nos documentos curriculares que regem a prática dos professores que eu entrevistei.

3.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA/DANÇA DENTRO DA ÁREA DAS LINGUAGENS EM DOCUMENTOS CURRICULARES

Nesse momento fiz descrições e análises relacionadas aos documentos curriculares que orientam a prática dos professores que entrevistei. Fiz essas análises tendo em vista, principalmente, aproximações/distanciamentos que esses documentos possuem em relação à teorização sobre a área das linguagens e a Educação Física nessa área, isso, dentro da abordagem que adotei, ou seja, uma perspectiva pós estruturalista. Abordo alguns pontos que considero importantes de serem destacados. Não abordo todas as incoerências existentes nos documentos curriculares que relaciono logo abaixo porque isso extrapolaria os limites do que pretendo discutir em minha tese.

Como analiso a prática de diferentes professores de Educação Física atuantes nas redes municipal, estadual e particular da cidade de Juiz de Fora que trabalham com a manifestação da cultura corporal dança, entendo ser importante fazer algumas considerações sobre as matrizes curriculares que orientam a prática desses docentes, e o conceito de Educação Física presentes nas mesmas. Inicialmente, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Brasil,

2018), depois, o currículo de Minas Gerais (Minas Gerais, 2018) e, posteriormente, o currículo do município de Juiz de Fora (Juiz de Fora, 2020). Não farei considerações sobre o currículo das redes particulares de Juiz de Fora, porque isso poderia identificar os professores que entrevistei, comprometendo assim a anonimidade desses educadores, ferindo os princípios éticos da pesquisa.

O fato de não abordar, especificamente, o currículo dessas escolas particulares em que trabalhavam dois professores, por mim entrevistados, não compromete as análises que realizei devido ao fato de que esses currículos também se referendam na BNCC, primeiro documento que analisei. Sendo assim, o currículo que eles seguiam consideravam a Educação Física dentro da área de linguagens, fato a que objetivei dar enfoque.

Começo falando sobre a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). A BNCC foi publicada em 2017, após um processo de construção que contou com duas versões provisórias antes da publicação da versão que foi homologada.

Depois da publicação da primeira versão do referido documento, houve a realização de uma consulta pública a diferentes pessoas e entidades ligadas à educação no Brasil e essas sugestões foram incorporadas na segunda versão da BNCC. No caso da Educação Física, havia uma equipe de 12 docentes para realizar esse trabalho. Na transição da segunda para a terceira versão, ficaram apenas dois docentes para a produção do documento que foi homologado em 2017. Nesta versão publicada, não houve essa construção “democrática” como aconteceu com a versão anterior.

Convém destacar, também, que a última versão se deu em meio a um golpe de estado que destituiu a então presidente Dilma Rousseff, que foi sucedida por Michel Temer sendo este sucedido por um antidemocrata nas eleições de 2018.

Segundo Oliveira (2020), na versão da BNCC aprovada no ano de 2017, as aprendizagens essenciais devem proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de 10 competências que são definidas como mobilização de valores, conhecimentos e atitudes, pleno exercício da cidadania e mundo do trabalho.

Na BNCC, as etapas de escolarização contêm componentes curriculares que estão dentro de áreas de conhecimento. Estas estão divididas em Linguagens (Educação Física, Língua Portuguesa, Arte, e Língua Inglesa); Matemática; Ciências da Natureza (Ciências); Ciências Humanas (Geografia e História;), Ensino Religioso. Como minha tese está relacionada à prática de ensino de professores de Educação Física, que é um componente

curricular dentro da área das linguagens, abordo logo em seguida essa área na Base Curricular Nacional, no currículo do estado de Minas Gerais e também no currículo juizforano.

3.3.1 A área das linguagens na BNCC, no currículo de Minas Gerais e no currículo do município de Juiz de Fora

Segundo a BNCC (Brasil, 2018) as atividades dos seres humanos acontecem em práticas sociais mediadas por distintas linguagens como a verbal, que acontece através da comunicação oral, visual motora (Libras) e escrita. Existe também a linguagem corporal, a visual, a sonora e a digital. Através dessas práticas, os indivíduos interagem entre eles próprios e também com outras pessoas se formando como sujeitos sociais. Nessas relações estão sobrepostos conhecimentos, atitudes, assim como valores éticos, morais e culturais¹⁶.

Os componentes curriculares da área de linguagem devem proporcionar aos alunos a participação em práticas desenvolvidas em diferentes linguagens, permitindo assim aumentar a sua possibilidade de expressão em manifestações linguísticas, corporais e artísticas bem como ampliar seus conhecimentos em relação a essas linguagens.

As linguagens, que anteriormente eram articuladas, assumem o status próprio de objetos de conhecimento escolar. É central que os alunos se apropriem das peculiaridades de cada linguagem sem que, no entanto, percam a visão da totalidade em que estão situados. É necessário que exista a compreensão, por parte dos discentes, de que as linguagens são dinâmicas e que a totalidade das pessoas no mundo participam desse constante processo de transformação.

Dentro da BNCC, no Ensino Fundamental 1, os diferentes componentes curriculares tematizam diferentes práticas, em especial as vinculadas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas.

Essas práticas nos dois anos iniciais do ensino fundamental devem ter o foco da ação pedagógica voltado para o processo de alfabetização, porque ler e escrever faz com que os alunos aumentem suas possibilidades de construir conhecimento dentro dos componentes curriculares, devido ao fato de passarem a fazer parte da cultura letrada, participando assim com mais autonomia e protagonismo na vida em sociedade.

¹⁶ No Currículo de Minas Gerais além dos valores expostos estão também os valores estéticos. É destacado que a dimensão estética objetiva “possibilitar ao educando a sensibilização e a compreensão das práticas vivenciadas nas diversas áreas de linguagem, de modo que os sentimentos e os afetos se constituam em elementos organizadores de significados na visão de mundo.” (Minas Gerais, 2018, p. 205)

Pensando nesses dois últimos parágrafos convém destacar que o termo **tematizar**, dentro da conceituação que adoto em minhas análises, está vinculado a abordagem de inúmeras possibilidades que podem surgir das leituras e interpretações da prática social de dada manifestação, pretendendo-se com ela, uma ampla compreensão da realidade em foco (Neira; Nunes, 2009).

Se eu adoto essa conceituação, acima descrita, considerando o tematizar dentro da área das linguagens, torna-se complexo focar as atividades trabalhadas na Educação Física nos dois primeiros anos do fundamental para que seja atingida a alfabetização dos estudantes. Em que pese a relevância do processo de alfabetização, considero fundamental ampliar o repertório de conhecimentos apropriados para cada faixa etária, como as leituras do corpo que dança, leituras do corpo que brinca e assim por diante. Ou seja, o trajeto da criança dentro de outras linguagens diferentes daquela vinculadas à alfabetização dos estudantes. Essa centralidade na alfabetização contrasta com uma proposta de ensino embasada na área das linguagens no componente curricular Educação Física, se forem levadas em consideração as teorizações, que fiz anteriormente, sobre esse componente curricular dentro dessa área.

Segundo a BNCC, na segunda parte do ensino fundamental, as aprendizagens adquiridas nos componentes curriculares amplificam as práticas de linguagens adquiridas nos anos iniciais. O aprofundamento das práticas de linguagens corporais, artística e linguísticas que são constituídas e constituem a vida em sociedade se dá pela diversificação dos contextos.

É necessário levar em conta o aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área devido ao fato dos alunos possuírem mais capacidade de abstração. Tal característica não se encerra em si mesma, mas é uma maneira para a compreensão das formas de expressão e participação no mundo dando origem a práticas mais sistematizadas de criação de questionamentos, escolha, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões.

Na BNCC existem seis competências específicas para a área de linguagens. Essas competências também estão presentes no Currículo do Estado de Minas Gerais e no Currículo da cidade de Juiz de Fora. São elas:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e

colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (Brasil, 2018, p 65).

Sobre os currículos do estado de Minas Gerais e também da cidade de Juiz de Fora, eles seguem os pressupostos da área de linguagens que foram expostos anteriormente, tendo como referência a BNCC. Para além do que foi dito, o Currículo de Minas Gerais (Minas Gerais, 2018) expõe que junto ao processo de alfabetização, a literatura, as artes e as práticas corporais formam um grupo de linguagens essenciais para a formação estética, sensível, ética e afetiva da criança. Sendo assim, é necessário associar os conhecimentos dos componentes curriculares que compõem essa área para que essa formação seja atingida. É dado destaque às vivências corporais como um elemento estruturador com o objetivo de assegurar o pleno desenvolvimento da criança e seu vínculo com o processo de alfabetização.

Nos anos seguintes deverá existir, por parte dos docentes, o esforço para que seja ampliado o repertório de conhecimentos e vivências das diferentes práticas de linguagens tendo como ponto inicial a formalização dos elementos simbólicos pertencentes a ela.

Neste sentido, o que até então tinha sido prioritariamente conhecido a partir da vivência e da fruição começa a ser formalizado também a partir da dimensão cognitiva. A habilidade de associação entre símbolos, signos e significantes que compõem as diversas manifestações expressivas humanas deverá ser consolidada nesta etapa. (Minas Gerais, 2018, p. 206)

Na segunda parte do ensino fundamental o cerne deverá ser a compreensão dos sentidos e significados sociais e culturais de diferentes práticas de linguagens em

conformidade com a responsabilidade de se usar a expressão e comunicação para promoção da paz e da prosperidade.

O aprofundamento em relação às regras e às formalidades das línguas que sustentam estas práticas, deverá ser objetivo formativo deste tempo de vivência escolar, pautado no entendimento de suas funções e necessidades. Desta forma, trabalharemos no sentido de formação cidadã, possibilitando que os estudantes ampliem suas capacidades e assumam suas responsabilidades como sujeitos sociais, partícipes de suas famílias, comunidades e demais espaços de construção coletiva. (Minas Gerais, 2018, p. 206)

No que se refere ao Currículo da cidade de Juiz de Fora (Juiz de Fora, 2020) é exposto, inicialmente, nesse documento, que ele está em consonância, no que se refere à área de linguagens, com a BNCC e também com o Currículo do Estado de Minas Gerais. O que é abordado, na parte que fala sobre a área de linguagens, está bem próximo do que foi colocado anteriormente, tanto na BNCC, quanto no currículo do estado de Minas Gerais. Então não serão feitas considerações específicas sobre essa matriz curricular.

3.3.2 Educação Física e a dança na área de linguagens nos documentos curriculares

Segundo a BNCC, nas aulas de Educação Física as práticas corporais devem ser trabalhadas como algo pertencente à cultura; que é dinâmico, diversificado, contraditório, singular e pluridimensional. Dessa forma, são dadas condições aos alunos para que eles edifiquem um grupo de conhecimentos que dará subsídios para ampliação de sua consciência vinculada aos seus movimentos e recursos para cuidar dos outros e também de si, desenvolvendo autonomia para fazer uso e apropriar-se da cultura corporal de movimento em diferentes finalidades humanas, fazendo, assim, que participe da vida em sociedade de uma maneira confiante e autoral. Logo em seguida encontra-se a definição do referido componente curricular dentro da BNCC.

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (Brasil, 2018, p. 213).

É dado destaque ao fato de que a Educação Física oferece uma diversidade de possibilidades capazes de engrandecer as experiências de todos aqueles que estão na Educação Básica, dando a eles acesso a um amplo universo cultural, formado por saberes corporais, experiências estéticas, agonistas, lúdicas e emotivas e que não está restrito à racionalidade dos saberes científicos, saberes estes, que são um norte para muitas práticas pedagógicas na escola. Assim, o embasamento em outras formas de expressão que se fundamentam não somente na cientificidade é algo potencial nesse componente curricular na Educação Básica. Essa fundamentação para além da cientificidade é algo que caminha junto com a teorização que realizei anteriormente sobre uma perspectiva pós estruturalista da linguagem

A BNCC entende as práticas corporais como aquelas realizadas fora do trabalho, das atividades domésticas, higiênicas e religiosas em que os indivíduos participam sem propósitos específicos e sem caráter instrumental.

Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. **Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção.** (Brasil, 2018, p. 214, grifo meu).

As competências específicas do componente curricular Educação Física, no Ensino Fundamental, dentro da BNCC são as seguintes:

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.

7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (Brasil, 2018, p. 223)¹⁷

Convém explicar aqui o conceito de competência, pois ele aparece ao longo de toda a BNCC. Competência, assim como foi dito anteriormente, é definida, nessa base curricular, como uma mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a solução de demandas complexas do dia a dia, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Para desenvolver uma competência é necessário a mobilização de várias habilidades. Por exemplo, se eu considerar o cargo de diretor de escola como uma competência, eu posso dizer que o professor para chegar a essa competência, ele deve possuir habilidades tais como: gestão administrativa, boa comunicação com a comunidade escolar, gestão de recursos financeiros e assim por diante. É possível notar que para possuir a competência “ser diretor” é necessário a mobilização de várias habilidades.

Segundo Neira (2021b) na segunda versão da BNCC, anterior a essa versão homologada, era trabalhada a ideia de objetivos de aprendizagem e essa mudança para a perspectiva das competências é problemática, pois competência é a capacidade de mobilização de conhecimentos anteriores para a solução de problemas e, segundo a literatura da área, se desenvolvem competências a partir de situações-problema.

Assim, quando se trabalha com uma proposta curricular embasada em competências e habilidades, o professor vai organizar situações de ensino que, em sua maioria, tenham paralelo com situações do cotidiano, para que os estudantes mobilizem saberes anteriores, que agora são chamados de habilidades. A competência é um conhecimento de ordem mais complexa que requer a mobilização de habilidades anteriores, uma habilidade fixada que pode ser requisitada em uma situação mais complexa.

¹⁷ No currículo da cidade de Juiz de Fora são relacionadas as mesmas competências descritas na BNCC. Já no currículo do estado de Minas Gerais existem alguns acréscimos em algumas dessas competências. Como existe uma estrutura comum nessas competências que se mantém nesse currículo, não abordarei especificamente as competências descritas no currículo de Minas.

O professor que trabalha na escola com a pedagogia das competências situa-se sempre na lógica da gradação mais sofisticada dos conhecimentos que na base se chamam habilidades e são tratadas como aprendizagens essenciais.

A pedagogia das competências surgiu, segundo Saviani (2008), num contexto de reformas educacionais da década de 1990, com a ascensão de governos ditos neoliberais e que, devido a convenções estipuladas por organismos internacionais, promoveram reformas educativas caracterizadas pelo neoconservadorismo. Na visão de Amaral (2022) as teorias educacionais da década de 1990 tinham como objetivo principal servir às exigências do mercado financeiro e equilíbrio fiscal. Nesse contexto, as pedagogias contra hegemônicas iniciam um processo de enfraquecimento, predominando aquelas embasadas no lema “aprender a aprender”.

A educação passa a ter o compromisso de preparar as pessoas para o mercado de trabalho que exige mão de obra qualificada. Nesse contexto, surge a pedagogia das competências pautada no lema acima citado, direcionada à adaptação das pessoas aos interesses do mercado na qual o “objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis, que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade, em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”. (Saviani, 2008, p. 437)

O trabalho com competências não comunga com a localização da Educação Física na área das linguagens, não comunga com a ideia de que as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção.

Segundo Neira (2021b) a Educação Física na área das linguagens tem que cumprir duas funções importantes na escola: qualificar a leitura das práticas corporais e produção de textos através da linguagem corporal.

Em relação a essa primeira função, as práticas corporais tematizadas na escola devem permitir aos estudantes fazerem uma leitura mais elaborada da ocorrência social dessas práticas. Então, se o aluno tem um primeiro contato com determinada dança, luta ou brincadeira, a sua forma de interpretar aquilo é uma, após a organização de situações didáticas em relação a essa prática feitas pelo professor essa leitura se torna mais qualificada.

Como exemplo dessa modificação dos significados das práticas corporais posso trazer o caso do *break*. Ele de uma manifestação marginal¹⁸, escrito na periferia das cidades, situado em uma cultura popular, foi ressignificado e será uma modalidade disputada nos próximos jogos olímpicos. Então, é interessante que o professor ofereça as crianças informações em

¹⁸ O termo marginal refere-se a algo que está as margens da sociedade

sites ou livros ou consultas a pessoas que tenham conhecimento em relação a modalidade que está sendo trabalhada, que permitam que a criança faça uma leitura dessa prática corporal (Neira, 2021b).

É possível perceber que não existe uma organização do conhecimento em uma escala gradativa de complexidade organizada pelos professores. Os educadores trazem elementos para que os alunos leiam a prática corporal, mas não estabelecem um ponto inicial de conhecimento corporal que os alunos tenham e que deva ser uma baliza para organizar o que vai ser tematizado na escola.

No que se refere à segunda função, que é a produção de textos através da linguagem corporal, na visão de Neira (2021b) uma das razões mais importantes da Educação Física estar nas áreas das linguagens é o entendimento de que quando as pessoas brincam, lutam ou dançam elas produzem textos da linguagem corporal que estão vinculados ao modo de enxergar o mundo do grupo social que esta pessoa está inserida, tem a ver com as formas de pensar, de sentir, de ver o mundo daquelas pessoas que produziram aquelas práticas corporais. Quando a pessoa se envolve na produção daquela gestualidade, ela está ressignificando os traços culturais daquele grupo cultural, daquela identidade cultural a partir de sua própria gestualidade.

A Educação Física como linguagem tem esse conhecimento, mas a BNCC não chegou a ele porque a base não deixa clara a noção de cultura que ela usa em suas fundamentações teóricas. No entendimento de Neira (2021b) a BNCC restringe as significações possíveis das práticas corporais pois ela expõe que essas práticas têm “duas razões de ser”, ou elas ocorrem por questões de saúde, ou elas ocorrem como forma de ocupação do tempo livre.

Há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde. (BRASIL, 2018, p. 213)

Segundo Neira (2018, p. 219) se o objetivo da Educação Física na área das linguagens é tematizar as práticas corporais, espera-se que as pessoas, a partir do referencial abordado pela BNCC, sejam capazes de “ler e analisar a ocorrência social das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, reconhecer suas múltiplas significações e reconstruí-las de maneira crítica.”

Do jeito que está exposto nesse documento curricular cria-se um paradoxo entre a área das linguagens e o que está escrito na BNCC, pois as atividades de preparação física, as danças de salão competitivas, o maracatu e inúmeras outras práticas corporais não poderiam ser tematizadas na escola pelo fato de que estariam fora daquilo que fora estipulado, ou seja, abarcariam significados no âmbito profissional, performativo e religioso.

A práticas corporais acontecem na sociedade vinculadas, dentre outras, a questões religiosas, de trabalho, por questões de sobrevivência, por questões de competição, ou seja, existem várias significações ligadas às práticas corporais, no entanto a base reduz demais essas significações. (Neira, 2021b). Não apenas tais significações são reduzidas, algumas são simplesmente ignoradas ou excluídas, como por exemplo o debate acerca da temática de gênero.

Nos antigos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, havia um tema transversal denominado “orientação sexual”¹⁹. Na segunda versão da BNCC, anterior a versão publicada em 2017, a discussão sobre gênero também se fazia presente (Neira, 2017). No entanto, essa discussão foi extirpada da versão homologada da BNCC. Isso aconteceu devido a pressões de setores tradicionalistas da sociedade e se deu, como foi exposto anteriormente, em meio a um golpe de estado.²⁰

Localizando tal questão dentro do elemento da cultura corporal dança, tal esvaziamento pode levar que sejam desconsiderados, nessa base curricular, aspectos relevantes para aqueles que vivenciam a dança nas escolas. Assim como mostra Marques (2012) e também Oliveira e Alviano (2023) um dos preconceitos advindos do imaginário social do trabalho com dança na escola é, este elemento da cultura corporal, ser considerado como algo pertencente ao universo feminino. Assim, sua prática por indivíduos do gênero masculino enfrenta resistência no ambiente escolar. Dessa forma, a dança é atravessada por questões vinculadas a gênero e desconsiderar tal fator dificulta que ela seja trabalhada como uma linguagem.

Uma vez discutidas tais questões, chamo atenção para os objetos de conhecimentos relacionados a dança na BNCC. Eles estão organizados de acordo com a ocorrência social

¹⁹ Temas transversais tanto nos PCN quanto na BNCC são temas que atravessam as discussões nos diferentes componentes curriculares. Eles não pertencem a uma área de conhecimento em particular, mas atravessam todas elas.

²⁰ Para mais informações sobre essa questão ver: “OLIVEIRA, Anderson José de; SALVADOR, Nayara Rios Cunha. Currículo, Educação Física e BNCC: onde está Wally, o gênero e a sexualidade.”

dessas práticas, passando de universos sociais mais restritos (localidade e região) à universos mais amplos (esferas nacional e mundial). No entanto, é expresso que em princípio que “todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino.” (Brasil, 2018, p. 219).

A dança está relacionada a um grupo de práticas corporais que são tipificadas por movimentos rítmicos que se organizam em passos e evoluções específicas que estão por consideráveis vezes conectadas a coreografias. Seus objetos de conhecimento são:

- 1º e 2º anos do fundamental 1: danças no contexto comunitário e regional
- 3º e 5º anos do fundamental 1: danças do Brasil e do mundo
- 6º e 7º anos do fundamental 2: danças urbanas
- 8º e 9º anos do fundamental 2: danças de salão

Em relação ao Ensino Médio, não existem especificações sobre a dança. Estas estão presentes apenas no ensino fundamental. Após a reformulação desta etapa de ensino e a adoção do chamado “novo ensino médio” existe uma flexibilidade em relação ao que os alunos cursarão durante o período que estarão na escola.

O fato de todas as práticas corporais poderem ser trabalhadas em todas as etapas vai ao encontro da Educação Física na área das linguagens, pois diferentes modalidades de dança podem ser trabalhadas com os alunos e significadas em sua prática cotidiana. No entanto, o fato de as danças de salão e as danças urbanas serem trazidas somente na segunda etapa do ensino fundamental, dá a ideia de que elas não deveriam ser trabalhadas no fundamental 1, o que contrasta com uma proposta que considere a existência social dessa prática na realidade em que os alunos vivem. Se as danças de salão e as danças urbanas estão na prática social dos alunos, elas devem ser trabalhadas/ tematizadas com os estudantes independente da etapa de escolarização em que estejam, esse pressuposto é inclusive defendido pelo currículo cultural da Educação Física segundo o qual o trabalho na escola deve se pautar pela ocorrência social das práticas corporais. (Neira, 2019).

Para além do que foi exposto até aqui, convém destacar que no Currículo de Minas Gerais (Minas Gerais, 2018) é expresso que o fato da Educação Física estar na área de linguagens demonstra uma mudança de paradigma devido ao fato de mostrar que a gestualidade humana é mais do que relações neuro motoras advindas de processos fisiológicos que estão relacionados ao movimento humano sendo compreendida, “como forma, meio de

expressão e comunicação repleta de sentidos e significados produzidos e reproduzidos, criados e recriados nos espaços de mediação social e cultural.” (Minas Gerais, 2018, p. 557). Desse pressuposto surge as práticas corporais organizadas como Cultura Corporal de Movimento como o objeto de estudo da Educação Física no ambiente escolar.

Ter como objeto de conhecimento a Cultura Corporal de Movimento²¹ na Educação Física valoriza e legitima os sentidos e significados construídos dentro da sociedade e da cultura como partes integrantes das diferentes formas de ação e expressão corporais dos seres humanos.

Cada estudante, que participar das aulas de Educação Física na Educação Básica deve ter, portanto, a oportunidade de reconhecer e ampliar seu repertório corporal, orientado por princípios e valores solidários, inclusivos e sustentáveis, capazes de conhecer a produção humana de práticas corporais, entendendo-as mutáveis, vivas, fruto da cultura e das interações sociais e assim podendo refletir e agir criativamente sobre elas. (Minas Gerais, 2018, p. 558).

A partir do Currículo de Minas Gerais e de ampla discussão na comunidade escolar que defina suas necessidades e peculiaridades, é preciso que sejam construídos documentos norteadores como o Projeto Político Pedagógico (PPP). Essa construção deve ser realizada de forma coletiva e interdisciplinar, contemplando objetivos atuais e inovação nas estratégias formativas. Tal conceituação de construção do PPP comunga com o ideário do Currículo Cultural, anteriormente exposto.

Um aspecto a se destacar sobre o Currículo do estado de Minas Gerais é que ele, além de se referendar na BNCC, está apoiado em um documento, específico de Minas Gerais, anterior a essa Base Nacional, e que é chamado de CBC (Currículo Básico Comum). No CBC existe algumas diretrizes, dentre elas, uma denominada “As práticas corporais como linguagem”.

Essa diretriz tem como pressuposto que, para compreender a existência do ser humano no mundo, é necessário ter conhecimento sobre o corpo e conhecimento vivido no corpo, porque é através dele que são construídos significados, espaços são ocupados, são realizadas comunicações, interações, sendo os sujeitos constituídos em suas identidades individuais e coletivas. Com base nesse pressuposto que as práticas corporais são identificadas como linguagem.

²¹ Convém destacar que nas análises que faço na presente tese utilizo o termo cultural corporal no lugar de cultura corporal de movimento, assim como foi explicado anteriormente.

Como educadores, precisamos construir estratégias de ensino que auxiliem nosso aluno a desenvolver suas capacidades de ler, de interpretar e de produzir diversos textos com seus corpos – jogando, caminhando, dançando, brincando. Para isso, a escola precisa também observar diariamente os diferentes discursos pronunciados pelos corpos dos alunos com o intuito de compreender e atender a suas demandas específicas e coletivas (vontade de beber água, de ir ao banheiro, de comer, de movimentar-se, de descansar, de ser abraçado, de levantar-se da carteira, etc. (Minas Gerais, 2018, p. 566).

O Currículo de Minas salienta que, no contexto educacional, a linguagem oral e escrita ainda ocupa lugar central nas intervenções pedagógicas se as compararmos como outras linguagens que também são importantes na formação humana. Devido a esse fato, a escola precisa levar em conta além da escrita e da oralidade, a linguagem do corpo no esporte, no jogo, na dança etc.

Destaco aqui um ponto de contradição no currículo de Minas Gerais: ao mesmo tempo em que ele afirma que é necessário dar mais enfoque na linguagem do corpo, ele, assim como a BNCC, aponta a centralidade da linguagem escrita no primeiro e segundo ano do ensino fundamental.

Em relação à dança, que é uma das temáticas contidas no currículo mineiro dentro do componente curricular Educação Física, é expresso que as músicas e canções carregam valores e sacralidades das culturas nas quais foram criadas e reproduzidas. Na abordagem da dança no ambiente escolar fica a cargo do professor levar para os alunos uma compreensão das diferentes dimensões que podem estar ligadas a essa expressão da cultura humana, tais como a sua dimensão histórica, culturas e territórios, gestos e cânones etc., além de criar um ambiente que estimule a capacidade de criação e autoria.

Em Minas Gerais, devem ser valorizadas as manifestações relacionadas as danças regionais. “Elas compõem, estruturam e se relacionam a um acervo cultural riquíssimo que fornecem identidade, visibilidade e prestígio ao nosso estado, muito além de suas fronteiras.” (Minas Gerais, p. 577)²²

Finalizando a exposição dos três documentos curriculares que me propus a analisar, abordarei o currículo da cidade de Juiz de Fora.

²² Convém destacar que não foi feito um processo de adaptação dos antigos CBC ao novo currículo de Minas Gerais. O processo de junção dessas duas matrizes curriculares foi realizado em uma dinâmica de transcrição literal. Copiaram os antigos CBC e os colaram no Currículo de Minas Gerais que já era quase que uma colagem da BNCC. Em relação a este último documento citado houve alterações nele, mas não foram, segundo minha análise, alterações significativas, que ampliassem a compreensão da Educação Física na área das linguagens.

Segundo esse currículo, a Educação Física se insere na área de linguagens estando presente no 1º e 2º períodos da Educação Infantil como também nos ensinos fundamental 1 e 2, devendo as aulas, desse componente curricular, estarem a cargo de um professor licenciado em Educação Física.

Tal diretriz é bastante importante, tendo em vista que existe a possibilidade de a Educação Física ser ministrada por outros professores que não sejam graduados na área. Como exemplo dessa situação, cito o caso ocorrido aqui no estado de Minas Gerais, que através da “Resolução SEE nº 2.741 de janeiro de 2015”, regulamentou por um período de tempo as aulas de Educação Física serem ministradas pelo regente das turmas do ensino fundamental 1, na ausência de um professor formado em Educação Física. Tal situação fazia com que professoras (es) formadas (os) em pedagogia fossem responsáveis por um componente curricular para o qual não tiveram uma formação acadêmica para trabalhar.

O currículo de Juiz de Fora explica que durante a trajetória desse componente curricular diferentes significações e práticas educacionais foram e são realizadas. Passando por perspectivas que se pautavam no aspecto biológico do ser humano até perspectivas mais próximas das ciências humanas, como a perspectiva crítico superadora, de viés crítico e a perspectiva do currículo cultural, de viés pós-crítico. Essa últimas valorizam a Educação Física escolar, legitimando-a como um componente curricular importante para que estudantes possuam uma formação humana e cidadã. Destaco aqui essa matriz curricular considerar a Educação Física culturalmente orientada como legitimadora de uma formação humana cidadã.

Sobre o fato de a Educação Física estar na área das linguagens, é relatado que isso requer a compreensão de que os gestos e movimentos corporais dos seres humanos são formas de comunicação e expressão, colocando esse componente curricular como sendo aquele que opera com a linguagem corporal e essa está sempre ligada a diversidade sociocultural presente na sociedade e também na escola.

Tematiza-se o conhecimento vinculado à Educação Física através de práticas corporais que surgem e se modificam dentro das relações socioculturais e que denotam diferentes sentidos. Estes, em suas totalidades, são importantes e válidos na formação humana de nossas crianças e estudantes.

A Educação Física é significada, desse modo, como uma prática cultural, que pode contribuir para a compreensão dos diversos sentidos e significados que foram e são atribuídos pelos diferentes grupos socioculturais que coexistem na escola e na sociedade; sentidos e significados estes que estão imersos em

relações de poder e que produzem discursos legitimadores ou não das diferentes práticas corporais. (Juiz de Fora, 2020, p. 299).

Os estudantes, nessa perspectiva, são percebidos como atores sociais, culturais, políticos e históricos e sujeitos ativos em suas aprendizagens, que se utilizam de diferentes práticas corporais para se expressarem através da interação com seus pares. Eles produzem e reproduzem a cultura, constroem significações de mundo partindo de si mesmos e de peculiaridades que estão ao seu entorno.

Dessa maneira, a Educação Física é relevante na formação dos estudantes devido ao fato de que, através de seus distintos conhecimentos contribui para inserção e reinserção e na reflexão das práticas corporais como constructos culturais pertencentes a diferentes grupos dentro de uma sociedade

Em relação aos possíveis elementos da cultura corporal que podem ser abordados na Educação Física são relacionados: atividades circenses, esporte, jogos e brincadeiras, lutas, ginásticas, práticas corporais de aventura e **dança**. A próxima citação refere-se a esse último elemento elencado.

Na Educação Física, a Dança pode proporcionar a investigação e análise do corpo em movimento entendido sob diferentes aspectos, devendo ser extrapolada sua vivência apenas como divertimento ou montagem de coreografias para festas e comemorações na escola. É importante que se agregue ao ensino da Dança o conhecimento histórico dessa prática corporal, sua contemporaneidade, seus saberes populares e artísticos, de forma a proporcionar experiências que possam promover a expressividade, a criatividade e a reflexão crítica de crianças e estudantes. (Juiz de Fora, 2020, p. 308).

A abordagem da dança como uma manifestação e não uma atividade que se resume às montagens coreográficas para eventos festivos comunga com o ideário exposto anteriormente e teorizado por Marques (2012) sobre a dança na área das linguagens.

O currículo de Juiz de Fora coloca como importante a vivência rítmica nas esferas profissional, esportiva ou de lazer pois ela permite melhor percepção cinestésica contribuindo para a realização de diversos movimentos com mais fluência, gerando, dessa maneira, mais prazer na realização das tarefas.

A escola pode utilizar dos movimentos que advêm dos próprios estudantes, além de levar em conta conhecimentos que os alunos não possuem. O incentivo à criatividade, utilizando para isso diferentes ritmos, pode propiciar exploração do espaço, permitindo

inclusive a criação de movimentos que podem ser realizados de maneira individual ou coletiva.

Aquilo que for trabalhado dentro da Dança no ambiente escolar deve ser feito de uma maneira prazerosa para que os alunos possam refletir sobre o mundo em que estão situados, atuando de uma maneira crítica, transformadora e autoral, através de sua expressão de gestos e movimentos corporais.

O incentivo à criatividade, exploração do espaço, criação dos movimentos comunga com o ideário anteriormente exposto sobre a dança e a Educação Física na área das linguagens. No entanto, estabelecer que a dança deve ser trabalhada de uma maneira prazerosa é algo que ultrapassa os limites de uma proposta de dança na escola. Devido as diferentes significações que os alunos podem atribuir a diferentes práticas de dança que tenham em seu cotidiano escolar, pode ser que, algumas delas, se vinculem a representação dos alunos possuem como algo não prazeroso. Entendo, tendo em vista a conceituação de linguagens que tenho adotado durante as discussões que realizo, que tentar limitar as atividades a um critério vinculado ao “prazer” é algo improvável de ser alcançado. Talvez a palavra “lúdico” no lugar de “prazeroso” fosse mais adequada.

Após essa contextualização da Educação Física/ Dança em documentos curriculares fiz análises da prática de 9 professores de Educação Física tendo como referência à Educação Física e a Dança como linguagens dentro do referencial anteriormente exposto.

Finalizando as considerações em relação aos currículos, acima referendados, é possível perceber, através das discussões realizadas até agora, que essas matrizes curriculares que orientam a prática dos professores da cidade de Juiz de Fora, assim como no Brasil, contêm alguns equívocos em suas conceituações no que se refere à Educação Física na área das linguagens.

Esses currículos servem como referência para a prática de inúmeros professores, no entanto, a construção do conhecimento na escola passa por diferentes questões que estão além das matrizes curriculares. Segundo Mainardes (2006) no contexto da prática o professor interpreta à sua maneira as propostas oficiais.

Assim, no próximo capítulo analisarei distanciamentos bem como aproximações da prática de docentes com a área das linguagens, com o currículo cultural, assim como dos documentos curriculares que embasam a sua prática.

Sigamos ...

4 OS PROFESSORES, E OS PRINCÍPIOS ÉTICO-POLÍTICOS DO CURRÍCULO CULTURAL

Importante destacar que as análises que faço a partir desse momento relacionadas à prática de diferentes professores de Educação Física visam mostrar proximidades e distanciamentos da sua atuação docente com a área das linguagens numa perspectiva pós-estruturalista, assim como exposto anteriormente e que é adotada, inclusive, no currículo cultural da Educação Física. Nesse sentido, as análises que realizo não situam a prática dos professores em critérios classificatórios, a partir de um padrão corretas/incorrectas. Eu realizei análises das aproximações desses sujeitos com a área das linguagens, não atribuindo juízos de valor, mas sim comparações/análises qualitativas que ajudam a pensar a Educação Física, assim como a dança nessa área.

Como o Currículo Cultural é uma forma de se pensar a Educação Física como linguagem, faço análises da prática dos docentes a partir de princípios ético-políticos que agenciam os professores em uma Educação Física culturalmente orientada. Iniciei apresentando quem são os docentes entrevistados.

4.1 QUEM SÃO OS PROFESSORES SUJEITOS DA PESQUISA

Foram sujeitos da minha pesquisa 9 professores assim denominados: **Docente 1**, **Docente 2**, **Docente 3**, **Docente 4**, **Docente 5**, **Docente 6**, **Docente 7**, **Docente 8** e, por último, **Docente 0**²³ (o último pseudônimo é para identificar as minhas experiências com a temática dança no ambiente escolar e para marcar que são 9 professores que contribuem com suas experiências para a construção da escrita da presente tese). Como dito anteriormente, nomear a mim mesmo como “**Docente 0**” simboliza que tudo o que eu pesquisei no presente trabalho parte da experiência e vivência com a dança em mais de 20 anos de atuação como professor de Educação Física na escola. Em virtude dessa vivência, intercalo minhas falas com os dizeres dos demais professores que entrevistei.

Utilizo os estudos culturais em sua vertente pós-estruturalista como instrumento metodológico. Segundo Silva (2005) as análises feitas por meio dos estudos culturais não são “neutras” e deixo aqui em destaque que eu também não busquei a neutralidade no que escrevo no presente texto.

²³ Os pseudônimos dos 9 professores estão em negrito para facilitar a identificação de cada um ao qual minha fala se refere.

As discussões que propus têm um viés político, na medida em que advêm do olhar de um docente que está situado no ambiente escolar e que entende as potencialidades e angústias vividas quando a dança é tematizada na escola. Meu posicionamento é de um professor que valoriza a educação e entende que lidamos com pessoas das mais diferentes culturas e que todas essas culturas devem ter seu espaço no ambiente escolar.

Destaco também que os indivíduos que entrevistei não adotam uma Educação Física culturalmente orientada no ambiente em que atuam. Essa forma de se pensar a Educação Física está presente somente na prática da **Docente 4**. Eu também (**Docente 0**)²⁴ estou em um processo de conhecimento e utilização dessa forma de se pensar a Educação Física em minha prática com os alunos para os quais leciono.

4.1.1 Perfil dos Sujeitos da presente pesquisa

Segue uma breve descrição sobre os professores que entrevistei. Destaco que todos (as), em algum momento de suas vidas, já atuaram no sistema público de ensino e, com exceção da **Docente 6**, todos (as) têm experiência com dança anteriormente ao seu ingresso na Faculdade de Educação Física. Além disso, todos (as), com exceção da **Docente 5**, atuaram no sistema municipal de ensino. Dessa forma, já participaram de atividades culturais promovidas por essa rede de ensino, de forma que têm relação, mesmo que superficial, com a prática de seus colegas. Não é incomum que estejamos juntos em eventos promovidos pela prefeitura. Como exemplo posso citar encontros que tive com a **Docente 2**, com a **Docente 3**, com a **Docente 6** e com o **Docente 7** em festivais de dança educação em que professores da rede municipal se apresentaram com seus alunos.

Destaco que questões de gênero na dança, que trago posteriormente em minhas análises, estão também presentes nessa amostra dos docentes que atuam com dança na Educação Física escolar. Dos nove professores sujeitos da minha pesquisa, seis eram mulheres e três eram homens, ou seja, o número de mulheres era o dobro do número de homens.

Para transcrever as falas dos entrevistados, utilizei o verbo no passado porque considerei a idade e os dados dessas professoras e desses professores, assim como suas falas,

²⁴ Utilizarei o termo **Docente zero** quando eu fizer referência à minha prática dentro daquilo que estou analisando, de modo que fica registrado a quem pertence a fala que está sendo referendada. Não realizo a mesma forma que utilizei com os demais docentes porque ficaria estranho referir-me à minha prática por meio da terceira pessoa.

no momento de realização das entrevistas. Pode ser que, no presente ano, os docentes tenham mudado de escola, estejam trabalhando com outras turmas, tenham abandonado a docência para assumir a direção da escola, entre outros fatores. Assim, usando o verbo no passado, refiro-me a um recorte temporal no qual está situado o período em que a entrevista foi concedida pelos professores. Dados dos docentes, como a idade, por exemplo, também seguem esse mesmo pensamento, ou seja, foram contabilizados e descritos tendo como referência o momento em que a entrevista foi realizada. Faço somente uma exceção em relação a isso no que se refere a minha prática docente (**Docente 0**) porque falo o tempo inteiro a partir da compreensão/ interpretação que tenho enquanto estou escrevendo, de forma que, em algumas ocasiões, quando me refiro a fatos e questões que são atuais para mim, utilizo o verbo no tempo presente.

Atualmente, no ano de 2024, tenho 48 anos de idade, sou homem, branco. Cursei duas especializações: uma na área da educação infantil e artes, outra na área da Educação Física escolar. Em ambas, vivenciei atividades vinculadas à temática dança. No mestrado, estudei a prática de uma docente que realizava seu trabalho a partir da teorização histórico-crítica e participava de projetos de dança na escola onde lecionava. No mestrado, também tive contato com a dança no ambiente escolar. Já no doutorado, decidi pesquisar essa temática na prática de professores de Educação Física na escola, entre outros fatores, por ser dança um elemento da cultura corporal que possuo estreita afinidade.

Mesmo tendo lecionado, durante um período significativo da minha vida, com a dança fora do ambiente escolar, na atualidade somente trabalho em uma perspectiva situada na escola (trabalho em uma instituição pública municipal e outra pública estadual). Antes de ingressar na Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), vivenciei, inicialmente, a dança nas modalidades de danças de salão e, posteriormente, com danças urbanas. Essa paixão pela dança fez com que eu procurasse formação superior em Educação Física. Para organizar minhas aulas na escola com a temática dança, faço uso de diferentes referenciais, tais como autores vinculados à teorização do currículo cultural da Educação Física, Laban, a BNCC e minha experiência com a dança nesses quase 30 anos de atuação com essa forma de manifestação cultural.

A **Docente 1** tinha 51 anos de idade (no ano de 2021)²⁵, é mulher, branca, formada em Educação Física pela UFJF, na década de 1990. Ela cursava o mestrado e atuava em duas escolas municipais de Juiz de Fora (MG) com educação infantil e primeiros anos do ensino

²⁵ A idade dos entrevistados será referendada de acordo com o ano em que concederam a entrevista. Por exemplo, a entrevista concedida pela **Docente 1** foi dada em 2021.

fundamental, nos turnos da manhã e da tarde, tendo dois cargos: um efetivo e outro por contrato. Essa docente já atuou também no ensino superior com a disciplina dança, formando professores de Educação Física, e em projetos de dança na prefeitura de Juiz de Fora.

Vivenciando a dança desde sua infância, a referida professora passou por diferentes estilos (do clássico ao contemporâneo), cursou duas especializações (uma em psicomotricidade e outra em dança), tendo a última carga horária de mestrado (937 horas). Ela também atuou com a dança em instituições públicas de ensino durante 20 anos de sua vida. A partir dessas experiências e buscando instrumentalizar sua prática na escola, utilizava o método de Laban com as crianças: o movimento no espaço, no tempo, com fluência, o movimento leve, o movimento pesado.

A **Docente 2** (no ano de 2021) estava com 38 anos, é mulher, branca, formou em Educação Física pela UFJF, na década de 2000, é doutora, tinha um cargo efetivo (nos turnos matutino e vespertino) em uma escola do município de Juiz de Fora, onde lecionava nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Ela também atuava com a disciplina dança em curso de formação de professores de Educação Física e com projetos de dança na prefeitura de Juiz de Fora.

Pensando no planejamento curricular das aulas durante um ano, ela gostava de trabalhar com a relação música e movimento, utilizando, para isso, autores como Delsarte e Dalcrose. Segundo ela, as formulações de Rudolf Laban também eram muito importantes em seus planejamentos devido aos seus fatores de movimento – trabalhar o deslocamento (em zigue-zague e em linha reta), os planos (pose alta e pose baixa), o tempo (ritmo). Existia a possibilidade de desconstrução daquilo que é técnico, de exploração do corpo. Além desses autores, ela utilizava também as referências trazidas pela BNCC.

A experiência da docente com a prática da dança desde sua infância (com modalidades como ballet e jazz) foi importante para desencadear seu interesse pelo trabalho com a área. No entanto, no momento de realização da entrevista, ela trabalhava mais com sua experiência profissional do que com sua experiência pessoal. Ela frequentou cursos, palestras, realizou leituras, ou seja, buscou uma formação continuada para poder entender como a dança deveria ser trabalhada na escola.

A **Docente 3** (no ano de 2022) relatou estar com 59 anos de idade, sendo a mais experiente de todos nós. É mulher, branca, formou em Educação Física pela UFJF na década de 1980. Sua busca pela Educação Física foi motivada pelo seu objetivo de ampliar o conhecimento na dança. É doutora, tendo concluído, além de uma especialização, dois

mestrados. Atuou em diferentes escolas municipais nos dois cargos efetivos que exercia, com alunos do ensino infantil e fundamental 1 e 2. No momento de realização da entrevista, estava afastada da docência com Educação Física, atuando em projetos com danças e outros elementos da cultura corporal fora do ambiente escolar.

Considerando essencial unir teoria e prática, ela utilizava sua experiência para ministrar as aulas. Ela fez uma especialização em Dança Educativa Moderna, na qual conheceu a professora Izabel Marques (um referencial bastante usado por ela). Além disso, utilizava Dionísia Nanni e Laban, sendo este um referencial na sua dissertação de mestrado. Na sua tese de doutorado ela abordou também a temática dança.

Sobre sua experiência pessoal com a dança, ela nasceu e estudou em uma cidade pequena, que não contava com academias de dança, não tendo, portanto, oportunidade de frequentar aulas de *ballet* ou *jazz*. Então, em virtude de sua vontade de expressar-se por meio do corpo, ela utilizou as aulas de Educação Física que cursava para isso. Percebendo esse seu interesse, sua professora de Educação Física valia-se dessa inclinação para a sistematização da dança nas aulas e para ensaiar coreografias apresentadas em eventos da escola. Essa ligação com a dança a fez procurar o curso de Educação Física, pois, em sua opinião, na época era o “lugar mais próximo para eu trabalhar com a dança” (**Docente 3**, 2022). Além disso, depois de formada, buscou fazer aulas de danças folclóricas e de danças de salão.

A **Docente 4** (no ano de 2022) estava com 47 anos, concluiu a graduação em Educação Física pela UFJF, na década de 2000, é negra, mulher, estava estudando para seleção de mestrado, sendo aprovada posteriormente à realização de sua entrevista. Ela cursou uma pós graduação que abordava questões étnico-raciais. Tinha um cargo efetivo em uma escola municipal, tendo atuado em outros momentos de sua vida em dois cargos (um efetivo e outro por contrato). Lecionava nos turnos da manhã e da tarde com o ensino infantil e o ensino fundamental 1. Ela praticou dança desde sua infância, passando por modalidades como *jazz* contemporâneo, danças de salão, sendo, inclusive, bolsista durante sua graduação na UFJF, com projetos vinculados a temática dança. Além disso, realizou, na escola em que trabalhava, um projeto que envolvia a escola como um todo, abordando questões étnico-raciais, vinculando tal temática com a dança nas aulas que lecionava. Ela utilizava também as teorias de Isabel Marques.

A **Docente 5** (no ano de 2021) relatou estar com 33 anos, é branca, mulher, formou em Educação Física pela UFJF, na década de 2010. Estava cursando o mestrado e havia cursado também uma especialização que abordava a temática dança. Lecionava em um cargo efetivo

na rede estadual da cidade de Juiz de Fora (MG), nos turnos da manhã e tarde, com turmas do fundamental 1.

Construindo o seu conhecimento relacionado à dança a partir de suas vivências nesse ambiente escolar, ela foi pesquisando e colocando em prática o que encontrava sobre a dança, realizava buscas no portal do professor, do Ministério da Educação, e buscava trazer brincadeiras e adaptá-las ao universo da dança, fazendo, inclusive, pesquisas em *sites* como o *youtube* e *facebook*. Além das teorias de Laban (forte, fraco, por exemplo), ela se valia de sua experiência como professora de danças de salão (noção de ritmo e de expressão corporal).

A **Docente 6** (no ano de 2022) estava com 42 anos, é mulher, branca, formou em Educação Física pela UFJF, na década de 2000. Lecionava em um cargo efetivo na rede estadual de ensino de Juiz de Fora, atuando também em duas escolas particulares da referida cidade e na rede municipal de ensino. Sua carga horária de trabalho passava pelos turnos da manhã, tarde e noite, com ensino fundamental 2 e com ensino médio. Dentre o universo de professores que entrevistei, a **Docente 6** era a única que não tinha experiência com dança anterior ao seu ingresso no curso superior de Educação Física. Diante disso, ela fundamentava a sua prática docente com a dança embasando-se, principalmente, na BNCC, referencial este utilizado também quando trabalhava com outros elementos da cultura corporal.

O **Docente 7** (no ano de 2022) relatou estar com 28 anos (era o caçula dentro da amostragem de professores sujeitos da minha pesquisa), é negro, homem, formou em Educação Física pela Faculdade Metodista Granbery, na década de 2010. Atuava, como professor, na rede particular de Juiz de Fora, no turno da manhã, com o fundamental 2 e com o ensino médio. Já atuou também com projetos de dança no contraturno dos alunos na rede municipal de ensino da referida cidade e com serviços fora do campo de atuação da Educação Física. Ele precisava complementar sua renda fora do ambiente escolar, porque o que ganhava como professor não era suficiente para sua subsistência. Como cursou uma especialização na área da dança, usou esse aprendizado para fundamentar suas aulas no chão da escola. Outro fator que auxiliava sua prática docente, segundo sua própria fala, foi ter frequentado diversos cursos/formações em diferentes modalidades, como dança contemporânea e danças urbanas, sendo as últimas bastante utilizadas quando ele atuava em projetos de dança no sistema municipal de ensino. Além disso, ele se referendava na BNCC.

O **Docente 8** (no ano de 2022) estava com 53 anos, é homem, negro, formado em Educação Física pela Faculdade Metodista Granbery, na década de 2000. Cursou uma especialização com a temática dança e praticava esse elemento da cultura corporal há mais de

40 anos, passando por modalidades como danças urbanas, danças de salão, axé music etc. Iniciou seu aprendizado em dança em um período anterior à graduação, de modo que a busca de uma formação superior estava vinculada à sua afinidade com essa manifestação da cultura humana. Ele atuava com um cargo efetivo na rede particular de ensino da cidade de Juiz de Fora, com o ensino fundamental 1 e 2, nos turnos da manhã e da tarde. Lecionou também na rede municipal, em projetos de dança no contraturno dos alunos e com dança fora do ambiente escolar. Nesse último espaço abordava modalidades vinculadas às danças de salão e às danças urbanas. Segundo ele, sua experiência com a dança permitiu-lhe viajar à Europa para ministrar aulas de danças em diferentes modalidades, ou seja, como ele destaca, a dança permitiu que um menino que não nasceu em berço de ouro pudesse “cruzar o mar”²⁶ para ensinar dança em outro continente.

Destaco que a maioria dos entrevistados disseram que se utilizavam das teorias de Laban para organizar/fundamentar as suas aulas. Tal característica caminha com uma teorização da dança na área das linguagens. O referido autor (1990) propõe aulas em que os alunos se movimentam de acordo com seus eixos corporais, sendo dada aos estudantes a liberdade de criação de diferentes movimentos. Assim, os alunos podem interpretar (ler) a dança e escrevê-la a partir de uma forma que é peculiarmente vinculada à sua maneira de se expressar.

Um fator que perpassa a maioria desses educadores é trabalhar em mais de um turno. Não é incomum nas redes estadual, municipal e particular de ensino que os professores de Educação Física tenham seus cargos divididos em dois turnos. Isso é evidenciado nas falas da **Docente 1, Docente 2, Docente 3, Docente 4, Docente 5, Docente 6, Docente 8, Docente 0**. Quando o professor trabalha em mais de uma escola, ele tem que se desdobrar para encaixar suas aulas dentro do horário que tem disponível. O fato de os docentes brasileiros trabalharem em mais de um turno é evidenciado, inclusive, em uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Além disso, pela necessidade de o professor de Educação Física ministrar aulas em várias turmas para fechar o seu cargo²⁷, pode acontecer que, a cada ano, ele pegue diferentes

²⁶ O **Docente 8** se utiliza dessa expressão para falar de sua experiência com a dança no continente europeu.

²⁷ Na prefeitura, se o professor lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental, necessita dar aula em dez turmas, com dois módulos-aula (de 40 minutos cada) para fechar um cargo. Em relação ao ensino fundamental anos finais, são necessárias oito turmas (com dois módulos-aula de 50 minutos para cada uma) para fechar um cargo. Essa última realidade descrita (oito turmas) está presente também na rede estadual de ensino.

turmas em diferentes segmentos de ensino. A **Docente 2**, a **Docente 6**, o **Docente 7**, o **Docente 8** e o **Docente 0** vivemos essa realidade. Eu já trabalhei em um ano com ensino fundamental 1 e 2, no ano seguinte somente com o 3º e 5º anos do ensino fundamental, e, no outro ano, com todos os anos do ensino fundamental 1 e ensino infantil.

Isso fazia com que meu planejamento se alterasse expressivamente de um ano para o outro: mesmo sendo efetivo, não conseguia dar continuidade com alguns de meus alunos no trabalho iniciado no ano anterior. No caso do docente contratado, essa realidade é ainda pior, pois pode acontecer que, a cada ano, esse educador esteja em uma escola diferente. Eu (**Docente 0**) já vivenciei essa realidade quando comecei a trabalhar no sistema público de ensino.

A partir de uma perspectiva de ensino baseada nas linguagens, presente no currículo cultural da Educação Física, é importante que o educador conheça a comunidade em que a escola está inserida, seus costumes e entenda como esses estudantes e familiares vivenciam/representam a dança dentro dos seus grupos sociais para, posteriormente, organizar seu planejamento docente. Sendo assim, essa alternância de escolas somada a uma excessiva carga de trabalho, assim como foi relatado pela **Docente 6** (três turnos) é um fator limitador de uma prática docente na área das linguagens.

Após essa breve descrição sobre os professores desta pesquisa, apresentei uma tabela sobre o perfil desses sujeitos e explanei, brevemente, sobre a história e modalidades de danças presentes na sua prática educativa.

4.1.2 Tabela relacionada ao perfil dos entrevistados

Logo em seguida trago um resumo dos dados apresentados anteriormente.

Quadro 1 - Perfil dos entrevistados

Docentes	Gênero dos docentes	Etnia dos docentes	Faixa etária dos docentes	Período de formação (década)	Turnos de trabalho	Escolaridade	Local de Formação Superior	Rudolf Laban como referencial teórico
Docente 0	Masculino	Branco	48 (em 2024)	2000	2	Doutorando	UFJF	Sim
Docente 1	Feminino	Branco	51 (em 2021)	1990	2	Mestranda	UFJF	Sim
Docente 2	Feminino	Branco	38 (em 2021)	2000	2	Doutora	UFJF	Sim
Docente 3	Feminino	Branco	59 (em	1980	2	Doutora	UFJF	Sim

			2022)					
Docente 4	Feminino	Negro	47 (em 2022)	2000	2	Especialista	UFJF	Sim
Docente 5	Feminino	Branco	33(em 2021)	2010	2	Mestranda	UFJF	Sim
Docente 6	Feminino	Branco	42 (em 2022)	2000	3	Especialista	UFJF	Não
Docente 7	Masculino	Negro	28 (em 2022)	2010	1	Especialista	Granbery	Sim
Docente 8	Masculino	Negro	53 (em 2022)	2000	2	Especialista	Granbery	Sim

Fonte: Dados coletados pelo autor

Após essa exposição relacionada ao perfil dos professores que entrevistei, trarei algumas discussões relacionadas a história da dança e também sobre possíveis classificações que a dança pode apresentar. Tal caracterização facilitará a compreensão de algumas análises que fiz posteriormente, na medida em que já terei feito uma exposição/ contextualização de modalidades de dança presentes no trabalho realizado por esses educadores.

Destaco que restrinjo essa caracterização a modalidades de dança que aparecem na prática dos docentes entrevistados. Fazendo dessa maneira, trouxe maiores subsídios para que os leitores da presente tese se situem em relação à dança, tenham maiores elementos para ler o que está aqui presente quanto às modalidades de dança em que trabalham esses professores.

4.1.3 História da Dança

Entendo ser importante contextualizar essa linha histórica da dança devido ao fato de que, muitos dos significados existentes na sociedade atual vinculados à dança são fruto de disputas de poder entre diferentes grupos sociais que ocorreram no desenrolar dos tempos. Entender esse processo de significação no decorrer da história, ajuda também a compreender como os professores significam a sua prática nesse elemento da cultura corporal na atualidade, ajuda entender a dança como uma linguagem. “A análise do percurso histórico de uma determinada prática corporal permitirá constatar que suas transformações decorreram das demandas sociais.” (Neira, 2014, p. 19). Para entender como os professores significam sua prática docente na atualidade é importante mostrar como a dança evolui historicamente e como ela sempre esteve ligada a contextos sociais em que estava vinculada.

Dessa forma, existe a possibilidade, assim como está expresso na teorização do currículo cultural, de desmistificar o ideário de que certas práticas corporais possuem mais valor se comparadas a outras práticas, de que a cultura erudita é mais importante que a cultura popular, que o ballet é mais relevante de ser trabalhado na escola do que as danças urbanas.

Tendo em vista a forma de se pensar a Educação Física de uma maneira culturalmente orientada (Currículo Cultural), através do princípio de descolonização do currículo, todas as danças, independentemente se eruditas ou populares devem possuir espaço no ambiente escolar. Assim, abordarei a história de diferentes estilos de dança, do clássico ao popular, que aparecem na prática dos docentes que eu entrevistei, sendo elas: as danças folclóricas, o ballet, dança moderna e contemporânea, as danças de salão e as danças urbanas.

a) Surgimento e evolução

A história da dança e a do ser humano estão intimamente interligadas. A dança está presente em eventos de interação social, como bailes e festas juninas; pode servir como uma forma de agradecer a entidades divinas, como acontece no candomblé ou na umbanda; assim como ser instrumento para aprendizagens diversas, como acontece na dança educação. (Oliveira; Salvador e Franco, 2022).

Na visão de Faro (2004), é difícil precisar em que momento específico da história humana as pessoas começaram a se expressar através da dança, no entanto, utilizando-se da arqueologia, é possível dizer que a dança fazia parte de cerimônias religiosas e, se a dança não nasceu da religião, nasceu com ela.

Desde a muito tempo a dança é uma forma de unir, de uma maneira mística, o homem, a natureza e os deuses. Na vida do homem primitivo, a dança governava acontecimentos relacionados ao início e ao fim da vida, à guerra e à paz, possuindo um sentido de magia, governando os acontecimentos de suas vidas com finalidades relacionadas a saúde, fertilidade, vigor sexual e físico sinalizado pelo aspecto religioso, educativo terapêutico e estético. (Nanni, 1995).

O desenvolvimento da dança no decorrer da história não acontece de forma arbitrária. Essa forma de expressão humana relaciona-se com padrões sociais e econômicos e surgiu da necessidade que os indivíduos possuem de externar sentimentos, emoções, desejos e sonhos. A dança comunica as características culturais do ser humano, e suas primeiras expressões nessa arte foram de caráter imitativo, nas quais os dançarinos representavam acontecimentos que ansiavam que se tornassem realidade (Coletivo de Autores, 1992).

Tendo em vista a fala dos autores, anteriormente citados, é possível perceber que inicialmente a dança era significada como algo místico, uma ponte com eventos que as pessoas não possuíam domínio como nascimento e morte, guerra e paz. Se for levado em

consideração que na época inicial da vida do ser humano na face da terra não havia uma linguagem escrita sistematizada, os desejos, medos e anseios do ser humano eram redigidos no próprio corpo através de movimentos dançantes que eram um fator que possibilitava a comunicação entre os homens e mulheres. Dessa forma, pode ser percebido que a dança, desde o seu surgimento na face da terra, sempre foi uma forma de linguagem e, dessa maneira, seria incoerente pensá-la na escola de outra maneira.

Continuando a trajetória histórica da dança, Neira (2014) relata que na antiguidade clássica, a dança possuía caráter mítico, sagrado. Estava vinculada a um ritual (oferendas e graças) relacionado à sobrevivência do grupo. Entre esse período e a Idade Média, as danças populares se misturavam com aquelas pertencentes aos grupos aristocráticos. Durante a Idade Média, devido à influência da igreja, somente a dança vinculada à religião era permitida, as demais passaram a ser proibidas, e as pessoas que desobedecessem a tal regulação sofriam severos castigos. Essa proibição não impediu que alguns povos continuassem a se expressar através dessa manifestação cultural para amenizar sua rotina. As danças contidas nas festas camponesas carregavam expressivos vestígios pagãos.

Foi durante o período renascentista que a dança, antes rejeitada por ser vista como algo herege começa a ter mais destaque artisticamente, passando a ser vista como símbolo de status social. Surgem os profissionais da dança e maior sistematização dessa forma de expressão da arte.

A aristocracia passou a praticar as danças da corte enquanto a população em geral vinculava-se às danças folclóricas. Entraram nesse cenário os professores de dança e etiqueta, que tinham a função de ensinar aos jovens nobres formas de comportamento refinadas, condizentes ao seu grupo social. Esse processo se perpetuou durante um tempo e, em 1989, sessenta por cento dos adolescentes na Alemanha, por exemplo, que possuíam a mesma idade, frequentavam um curso de danças de salão para que participassem de eventos dançantes, parecidos com um baile de debutantes, que funcionava como preparação para a sua vida social. (Ried, 2003)

É possível perceber, nas danças sociais, a formação de pares. Durante a sua evolução, passou a haver uma diferenciação entre os papéis exercidos por homens e mulheres, espelhando o processo que ocorria na sociedade. O homem tinha a função de reverenciar, cortejar e proteger a mulher, ao mesmo tempo que esta se apresentava passiva, receptiva, mostrando, ocasionalmente, sinais sutis de sedução.

Nesse momento histórico, a dança reflete o poder exercido pelos homens sobre as mulheres nos grupos sociais. Pensando no que foi discutido até aqui sobre as linguagens, pode ser percebido que os discursos presentes no tratamento da dança neste período histórico produziam e reproduziam as desigualdades existentes entre homens e mulheres na sociedade. Assim, era propagado um papel de dominância masculina e passividade feminina. Isto é bem característico nas danças de salão, algo que será mostrado mais a frente.

No Renascimento, a dança perde seu vínculo com a igreja e ganha um status de símbolo de riqueza. O ballet surgiu nesse período. Inicialmente ele compreendia apresentações como declamação, canto, música e dança. Com o passar do tempo, ficou somente a dança, modificando-se inclusive o vestuário para que o bailarino possuísse maior liberdade de expressão em seus gestos e a dança chegou às salas de apresentação. O ballet encenava histórias românticas e a estrutura adotada possibilitava que fossem executadas sequências de movimentos que tinham como fundo músicas românticas. Ornamentos como a sapatilha de ponta e saia de tule passaram a ser usados, aspecto que se perpetua até a atualidade. (Neira, 2014).

Na modernidade, a dança assumiu os desígnios da racionalidade científica. O pensamento mecanicista fez com que o ballet clássico fosse sistematizado, levando os dançarinos a expressarem seus sentimentos com gestos padronizados. O ballet tornou-se um referencial erudito hegemônico em setores diversos da sociedade.

Nesse momento, as bailarinas ganharam notoriedade devido a sua dramaticidade e virtuosidade, que encantavam a plateia burguesa e cristã. Já no ambiente popular, as danças eram diferentes, no entanto sofreram influência também da dança clássica. (Neira, 2014).

Esse ideário do ballet (reprodução de gestos perfeitos) contrasta com uma concepção da dança na área das linguagens porque significa a dança dentro de um ideário de perfeição. Existe uma forma correta e milimétrica de execução dos movimentos sendo a livre expressão e interpretação do bailarino não levada em consideração. Se for olhado a representação/imagens de bailarinas em caixinhas de músicas ou das protagonistas de grandes companhias de ballet, mundialmente conhecidas, como a “Bolshoi Ballet Academy”, existe também um ideário de corpo padrão, ou seja, um corpo magro, forte, flexível que dê conta de suportar o peso do corpo das bailarinas na ponta dos pés que estão enclausurados dentro de sapatilhas de gesso. Assim a dança é escrita como algo que recusa padrões de “corpos gordos”, “pouco flexíveis”, “pouco graciosos”.

Gradualmente, no decorrer do século XIX, os preceitos das artes, ciências e religiões passam por um processo de questionamento. O ballet já não atendia as necessidades então colocadas pela sociedade. Surgiu, assim, uma mobilização que buscava a valorização da consciência dos movimentos indo de encontro com a formalização do aprendizado.

A dança moderna provém da contestação e rejeição do rigor acadêmico e dos artifícios metodológicos do balé clássico. Fundamentou-se em uma nova relação com a vida real, tendo como inspiração a natureza e a liberdade de expressão, como decorrência da conscientização de que era necessário extrapolar a cópia e a mímica. A dança moderna aprimorou métodos que permitiram a expressão corporal de sentimentos, ideias e experiências de vida. Inversamente ao pressuposto clássico, a dança moderna caracterizou-se por referenciar os gestos nos próprios sujeitos. (Neira, 2014, p. 16)

No início do século XX, momento em que coabitavam nos espaços de dança o ballet e a dança moderna, surgiram inúmeras críticas, pois não havia condições de avaliar a dança moderna pelas lentes do ballet. Enquanto os bailarinos executavam movimentos para cima utilizando suas sapatilhas de ponta, os dançarinos modernos utilizavam movimentos mais próximos ao chão.

Tal questão mostra que a dança não pode ser lida somente a partir do ideário de um determinado grupo social. Podemos remeter essa questão para os tempos atuais, pensando que não existe condição de ler/ avaliar as danças que surgem nos ambientes populares com as lentes das danças de cunho erudito ou vice versa. Para ler e escrever a dança na escola, por exemplo, é necessário um olhar multicultural, assim como é propagado por uma Educação Física culturalmente orientada.

Em meados do século XX, entra em cena a dança contemporânea, caracterizada por um processo de hibridização cultural, que mistura linguagens e ressignifica outras práticas corporais. Ela se difere da formalidade do ballet e pode narrar diferentes acontecimentos, desde os mais corriqueiros até questões políticas, sociais etc. Essa forma de expressão também notabiliza a percussão corporal.

Na dança contemporânea, objetiva-se que o espectador, a partir de seus próprios referenciais, conceda significados ao que foi apresentado pelos dançarinos. O processo de criação coreográfica pode ser dividido em três momentos. O primeiro é a dança a partir da visão de seu criador. Posteriormente é feita uma releitura pelos dançarinos e, por fim, na apresentação, “a assistência faz suas significações comumente traduzidas em palavras trocadas com quem está assistindo ao espetáculo.” (Neira, 2014, p. 63). É importante colocar

em destaque que a dança clássica, moderna e contemporânea tem raízes na cultura erudita, a partir de uma reestruturação de elementos da cultura popular.

Destaco que a dança como linguagem valoriza todas as manifestações que o ser humano produziu e ainda produz, do erudito ao popular. Se pensarmos no ambiente escolar são necessários alguns filtros que estão vinculados a aspectos curriculares, condições materiais e viabilidade de trabalho dentro de um ambiente educativo. No entanto, levando em consideração os dizeres de Neira (2014) ainda existe na escola um ideário de valorização de determinadas culturas. Existe alguns grupos existentes na sociedade que são subalternizados quando são sistematizados os conhecimentos escolares e, na tematização da dança, isso não é diferente.

Pensando nessa questão de necessidade de valorização da dança em suas diferentes modalidades trarei logo em seguida alguns aspectos históricos sobre duas modalidades de dança: as danças de salão e as danças urbanas. Tal contextualização não é despretensiosa. Trago essas duas modalidades pelo fato delas aparecerem na prática de diferentes professores que entrevistei. Assim, para entender como eles significam a dança em suas aulas é interessante saber um pouco mais dessas modalidades para além do que esses docentes expressam em suas entrevistas. Dessa forma, serão contextualizados conhecimentos que ajudarão na leitura da prática dos educadores que entrevistei.

b) Outras histórias da dança – as danças de salão

É amplo o número de danças englobadas pelas danças de salão, tais como o forró, o samba, o zouk, a salsa, o tango, a valsa, dentre outros. É importante destacar que cada uma dessas modalidades possui subvariedades, tanto na música quanto na dança e, também, regionalidades. Dentro do forró, temos o forró pé de serra, o forró eletrônico, o forró universitário etc. No samba temos o samba de roda, o samba rock, o samba tradicional, o samba funkeado, dentre outros. No zouk há o lamba zouk, o zouk tradicional, soul zouk e por aí vai.

O termo “dança de salão” vem da necessidade de espaços amplos para a realização dessa modalidade de dança. Tal característica remonta da época dos salões das cortes europeias e foi transferida para os países colonizados da América, Ásia e África.

Na visão de Volp (2010), as danças de salão podem ser definidas como aquelas que são dançadas aos pares com o desenvolvimento de diferentes passos no salão, dentro de uma

harmonia entre a parceria e a música e com deslocamento no sentido anti-horário sendo executadas em diversas reuniões sociais. Segundo Oliveira e Alviano Junior (2023, p. 244) é possível adotar uma conceituação mais robusta em relação às danças de salão, contextualizando-as dentro do momento atual que se encontram em nossa sociedade.

Assim, as Danças de Salão podem ser definidas como aquelas em que as pessoas dançam aos pares dentro de uma harmonia com seu parceiro e a música. Essa dupla é formada por uma pessoa que representa a figura do cavalheiro e outra que representa a figura da dama. Cada par na dança de salão se movimenta independente do outro, sendo a dança conduzida pelo integrante que faz o papel do cavalheiro. O deslocamento no salão em que os dançarinos executam suas performances normalmente é feito no sentido anti-horário o que é chamado de Ronda. Essas danças são executadas em eventos competitivos ou eventos sociais dos mais diversos como bailes, festas, encontro de casais etc.

Adoto essa conceituação das danças de salão pelo fato de que tradicionalmente as danças contavam com um homem, que exercia a figura do cavalheiro, e uma mulher, que exercia a função da dama. Quem conduzia a execução dos passos era o cavalheiro. Na atualidade, as danças de salão possuem outras configurações, podendo os pares serem formados somente por homens ou somente por mulheres além da configuração tradicional, homem e mulher. Existe inclusive a denominação de condutor e conduzido no lugar de cavalheiro e dama, que pode ser usada na definição dos papéis dos dançarinos de salão. Em escolas de danças de salão, nas quais existem uma quantidade pequena de homens, não é incomum as mulheres desempenharem a função de cavalheiros ou condutores e, nos eventos sociais, nas apresentações ou em vídeos em redes sociais também encontramos pares formados só por homens ou só por mulheres, além da configuração tradicional.

Tal característica das danças de salão mostra que elas foram ressignificadas no decorrer do seu trajeto histórico. O papel dominante do homem e o papel submisso da mulher assumiram novos contornos. Isso leva a compreensão de que a representação dos papéis sociais na dança não são os mesmos que foram há tempos atrás. Hoje, existem novos discursos na sociedade que assumem homens e mulheres de forma a não sobrepor um sobre o outro, de não propagar a imagem da mulher como um ser submisso ao homem. Dessa forma, as danças de salão passam a ser lidas e escritas de uma forma diferente do que foram em suas raízes históricas.

Existe a possibilidade de as danças de salão terem origem em bailes das cortes europeias, ganhando forma na corte do Rei Luís XIV, na França. O abraço lateral pode ter

surgido devido ao fato de que, nessa época, os soldados carregavam suas espadas no lado esquerdo, como é mostrado na imagem II, *Ballarino*, de Fabritio Caroso. É expressiva a postura clássica ereta, com o tronco fixo, da mesma forma como acontece no ballet, que tem a mesma origem.

Figura 1 - Imagem 54 de *Il ballarino* de M. Fabritio Caroso da Sermoneta



Fonte: <https://www.loc.gov/resource/musdi.230.0/?sp=54&st=image>

A dança realizada em casais foi levada pelos colonizadores europeus às diferentes regiões das Américas, nas quais se originaram diferentes danças. Segundo Perna (2001), as danças de salão surgiram na Europa durante o Renascimento e, desde o século XV, transformaram-se numa forma de lazer apreciada tanto pelas pessoas de origem popular quanto por aqueles de origem nobre. Ela chega ao Brasil trazida pelos portugueses no século XVI e, logo em seguida, por imigrantes de diferentes nações europeias. Essas primeiras danças de salão não eram a dois, mas sim com pares entrelaçados. Posteriormente, já no século XVIII, Paris passa a ser modelo a ser seguido no Brasil. Paris já possuía danças de salão, como a gavota, que gradativamente foi perdendo espaço para o minueto. Em fins do referido século, na cidade Luz, chega a valsa, proveniente dos povos germânicos. Com a chegada da corte portuguesa no Brasil, no início do século XIX, ao Rio de Janeiro, muitos

hábitos europeus foram trazidos para nosso país de forma mais expressiva, sendo a dança e a música as manifestações de lazer preferidas pela corte e pela sociedade letrada. Em solo brasileiro houve uma mistura da cultura europeia com a cultura dos indígenas e a dos negros, e esse fator foi importante para a nossa música e dança.

Essa mistura de culturas no Brasil deu origem a diferentes danças, como o samba, surgido na cidade do Rio de Janeiro na década de 1910. Esse ritmo/ dança talvez seja o mais conhecido pelo mundo como algo típico da cultura brasileira. Também são originários do Brasil, dentre outros, o forró, o baião, a lambada, o maxixe e as danças soltinho e zouk (zouk brasileiro).

O samba é um ritmo que representa bem essa transformação nas significações que as danças de salão tiveram na sociedade, edificando essa concepção da dança como uma linguagem, como algo que é lido e escrito por diferentes grupos sociais possuindo diferentes significados de acordo com o período histórico em que é produzido e também de acordo com o grupo social que faz a leitura dessa prática corporal. Segundo Oliveira e Alviano Junior (2023) ele surge no subúrbio da cidade do Rio de Janeiro, sendo reprimido e mal visto pela sociedade e se torna algo apreciado pela elite carioca através de movimentos como a Bossa Nova. O ritmo é o mesmo, mas o significado, a forma que ele é lido e escrito pelas pessoas se altera expressivamente no decorrer de sua história.

O samba pode também estar dentro de uma modalidade de dança de salão com fins competitivos. A dança de salão competitiva, na qual os dançarinos disputam modalidades de dança, normalmente é dividida nas categorias: profissional e iniciante. No Brasil, mesmo havendo competições de dança, tal modalidade é menos expressiva do que as danças de salão praticadas como uma dança social. As danças sociais, de acordo com Sotero (2014), são aquelas que possuem um caráter recreativo de diversão e lazer. Elas podem ser realizadas individualmente ou em pares sendo que a busca por companhias individuais ou em grupos de dança para estar junto do dançarino é algo que está em sua essência.

De acordo com Perna (2001), as danças de salão também se encaixam na categoria dança popular. Essa categoria, segundo o autor, tem origem em causas sociais, políticas ou em acontecimentos que se destacam em determinado momento e é diferente das danças folclóricas, que são uma manifestação que perdura através dos tempos a partir de origens diversas. Uma dança popular pode se tornar folclórica a partir do momento que deixa de existir na prática cotidiana das pessoas e passa a ser apresentada em eventos com finalidade de preservação cultural.

c) Outras histórias da dança – as danças urbanas

O termo “danças urbanas” engloba uma variedade de estilos musicais e repertórios de movimentos. Antes, tal modalidade era denominada dança de rua ou street dance.

Segundo Freitas (2015), foi em 2005 que o coreógrafo e pesquisador Frank Ejara sugeriu o termo danças urbanas em substituição ao termo dança de rua. Na visão desse coreógrafo, a denominação dança de rua não ajudava para que essa modalidade fosse aceita socialmente devido ao fato de que a palavra “rua” fazia com que a origem dos praticantes fosse interpretada de maneira equivocada. Ejara diz, ainda, que as danças vinculadas ao hip hop tiveram origem em diversos ambientes, como igrejas, boates, dentre outros locais, e não faz sentido, assim, denominá-las de dança de rua.

O termo danças urbanas é usado para referir-se a danças que nascem e se desenvolvem dentro do ambiente urbano, em especial nas periferias. Como exemplo, pode ser citado o passinho, que está dentro da categoria dança urbana mesmo não sendo unanimidade a sua inclusão como algo pertencente a cultura hip hop. Pode-se entender então que existe uma expressiva quantidade de danças que estão contidas dentro da nomenclatura danças urbanas, no entanto sua essência está relacionada à cultura hip hop. O passinho foi declarado “patrimônio cultural imaterial do Rio de Janeiro”, em 2018. É um tipo de dança dentro do funk. Segundo Chagas (2018), o funk deriva do soul dos Estados Unidos da América (EUA) com origem nas décadas de 1950 e 1960. Expressivamente entre os negros, foi sofrendo diversas transformações. Chegou no Brasil nos anos de 1970 e os primeiros bailes foram realizados na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Como o Canecão, espaço para bailes, começou a ser tomado pela MPB, os bailes de funk migraram para o subúrbio. A partir do momento que a imprensa começou a noticiar o funk, ele se espalhou pelo Brasil. Popularizou-se assim um movimento que era produzido na periferia e para a periferia.

Na década de 1980, esse gênero sofria grande influência daquilo que era produzido nos Estados Unidos. Isso mudou a partir das contribuições do DJ Malboro (Fernando Luís Mattos da Matta), que introduziu a bateria eletrônica nesse gênero musical e tal característica está presente até os dias atuais. Em fins dos anos de 1980, é lançado o disco desse DJ, intitulado “Funk Brasil”. A partir daí as produções no país passaram a ser inteiramente nacionais, tanto as batidas usadas como as letras das músicas. Esse período é chamado de fase de consolidação do funk.

Nos anos 2000, o funk toma conta das casas noturnas, academias e outros, sendo boa parte desses lugares frequentados por pessoas de classe média. Atualmente, a indústria da música vinculada ao funk movimentou muito dinheiro. Os canais do YouTube com essa manifestação cultural contam com milhões de inscritos.

As músicas de funk levam consigo, também, coreografias e passos de dança que são popularizadas e executadas por milhares de pessoas das mais diferentes idades. A modalidade possui alguns subgêneros, dentre eles: o funk carioca, funk ostentação (funk paulista), funk consciente, funk pop e funk proibidão.

Essa última vertente causa grandes polêmicas por apresentar nas letras das músicas palavras de baixo calão e que, em alguns momentos, também desvalorizam a imagem da mulher, tratando-a como um objeto sexual. As danças também refletem as músicas com movimentos extremamente sexualizados. Tal característica fez com que, em 2017, fosse encaminhada, com 20 mil assinaturas, uma sugestão de projeto de lei criminalizando o funk (crime de saúde pública, à criança, ao adolescente e à família), no entanto a Comissão de Direitos Humanos do Senado Federal decidiu por não transformar essa sugestão em projeto de lei.

O funk pode ser considerado uma dança urbana. No entanto, Freitas (2015) explica que existe no Brasil a compreensão de que o termo danças urbanas está mais vinculado ao quantitativo de danças pertencentes ao rol de danças da cultura hip hop. Engloba estilos como o Popping, o Locking, o Vogue, o House, dentre outros.

Apesar dessa diversidade de danças vinculadas ao hip hop, darei destaque ao Breakdance ou breaking, pois essa modalidade será disputada nos jogos olímpicos de 2024 na cidade de Paris - França. Tal fato é bastante relevante, pois inclui no evento esportivo mais importante no cenário mundial uma modalidade que possui suas raízes na cultura popular, difundida e divulgada nas periferias das cidades. Dessa forma, a periferia chega ao pódio olímpico e leva consigo um pouco do que acontece nos ambientes suburbanos dos países, proporcionando visibilidade a um local que é invisível aos olhos de alguns governantes e integrantes da sociedade.

Ricardo (2021), conversando com pessoas ligadas à cultura hip hop, diz que o breakdance é parte de uma cultura da periferia e um dos quatro elementos do hip hop. Nele acontece uma disputa entre pessoas através da dança. Seus dançarinos recebem o nome de b-boys ou b-girls e executam movimentos laterais de ombros e de tronco. Os movimentos que compõem o breakdance vão dos mais simples, que qualquer pessoa pode executar, aos mais

complexos, os quais demandam anos de treino dos dançarinos. Dentre os movimentos, podemos destacar três: o Top Rock, que são passos altos; o Footwork, que são passos no chão; e o Freezes, que é congelar os movimentos normalmente utilizados para finalizar uma dança ou dar uma pausa em uma determinada parte específica da música.

Em uma batalha/ competição de breaking, existe grande respeito entre os competidores e não é permitido tocar no adversário nem descumprir o tempo estipulado para a batalha. O breakdance é o precursor das danças de rua, sendo, em suas origens, executado em cima de papelão, nas calçadas e com o som advindo de rádios de pilha. Mesmo não havendo precisão da data em que o breaking nasceu, sabe-se que ele se popularizou em festas realizadas no bairro do Bronx em Nova York, conduzidas pelo DJ Kool Herc, a partir de 1973. Segundo Ejara (2011), as danças vinculadas ao hip hop, inclusive o breaking, chegaram ao Brasil na década de 1980 através da influência do cinema norte-americano, que abordava essa temática nos filmes, os quais ganharam grande destaque dentre os dançarinos e as pessoas que queriam dançar.

Ricardo (2021) diz que nas batalhas de breakdance, existe a modalidade um contra um; dois contra dois e assim por diante, sendo validadas nas batalhas a musicalidade, a criatividade, a dificuldade dos movimentos em cima da batida; a limpeza dos movimentos e a baixa incidência de erros. Comparando essa modalidade com outras modalidades olímpicas, a lógica das batalhas se assemelha à ginástica rítmica.

Para Paris 2024, os torneios serão disputados individualmente, não havendo a possibilidade de duplas ou trios disputarem em conjunto. Serão provas masculinas e femininas, com um DJ ficando responsável por selecionar as músicas para as batalhas e haverá um número específico de rounds de acordo com cada fase da competição.

Destaco que a presença de uma dança intimamente vinculada a periferia das cidades, em um evento tão importante no cenário desportivo mundial, mostra que existe um novo olhar em relação a cultura que surge e se desenvolve nos subúrbios das cidades. A linguagem escrita na periferia passa a não ser tão estranha aos olhos das pessoas. Essa ideia ratifica o fato de que não é mais possível pensar a cultura, como também as danças, somente a partir do erudito, é necessário pensar as danças através das suas múltiplas possibilidades, assim como defende um currículo culturalmente orientado, e também uma proposta de ensino embasada na compreensão da dança como uma linguagem.

Essa nova leitura dos organizadores dos jogos olímpicos não é despreziosa, ela é uma decisão política. Assim como mostra uma reportagem publicada em um site vinculado a

UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), a iniciativa do Comitê Olímpico Internacional em incluir o Breaking nas olimpíadas objetiva trazer maior audiência de pessoas mais jovens para esse evento mundial, assim como foi feito nas olimpíadas de Tóquio em 2020 com a inclusão do surfe e do skate.

Tal ascensão da cultura popular nas olimpíadas dá indícios que os discursos presentes na sociedade em relação a cultura periférica como algo menor estão sofrendo resistências por parte da sociedade. Isso tem uma grande importância se pensarmos no ambiente escolar periférico, pois os educadores, podem mostrar aos seus alunos que a cultura que produzem no seu dia a dia, as suas danças como o break e o funk estão sendo representadas no maior evento esportivo do mundo. Assim, dentro da escola é possível pensar no reconhecimento da identidade cultural dos alunos, assim como sugestiona o currículo cultural.

Nesse breve percurso histórico aqui descrito, é possível perceber que a dança está em um contante processo de significação/ ressignificação, passando, de uma forma de expressão da realidade humana, para uma forma erudita e envolta em regras e condutas. Posteriormente é retomada sua significação como algo vinculado a uma expressão mais livre do ser humano, como é o caso da cultura hip hop que abarca o break. Nessa modalidade não existem regras posturais rígidas como acontecem no ballet, a postura dos dançarinos de break está envolta em uma cultura que nasce e se desenvolve nas periferias da cidade.

Esse pequeno tour pela história da dança mostra como faz sentido pensa-la e trabalhar com ela na escola dentro da área das linguagens pois fica difícil contextualizar essa forma de expressão humana fora dos significados que ela possui para cada um dos sujeitos que dela fazem parte. Fica difícil pensar nela somente como reprodução de repertórios pré estabelecidos, ou dentro de uma postura rígida que não permite a livre expressão do alunado. Após essa contextualização histórica da dança fiz, logo em seguida, uma descrição sobre diferentes modalidades presentes na prática dos educadores que eu entrevistei.

4.1.4 As diferentes modalidades de dança presentes na prática dos Docentes

Para justificar essa apresentação de diferentes modalidades de dança, referendo-me nos dizeres de Neira (2021a). Segundo ele, ter conhecimento em determinado elemento da cultura corporal favorece o indivíduo a ler essa prática. O referido autor cita como exemplo o seguinte fato: quando assistimos a um espetáculo de dança com alguém que entende as respectivas técnicas, temos, com a ajuda dessa pessoa, mais facilidade de ler/entender o que está acontecendo no palco. Assim, ao relacionar, mesmo que superficialmente, as

modalidades que aparecem em minha pesquisa, darei elementos para que os leitores do meu texto possam ler, de maneira mais contextualizada, o que discuto adiante.

As danças podem ser classificadas dentro de diferentes critérios. Sborquia (2002) e Sotero e Ferraz (2009) propõem algumas formas de classificação. Levando em consideração a obra desses autores e algumas formulações de Perna (2001), realizei uma classificação a partir dos referenciais que adoto na presente tese.

Destaco que uma mesma dança pode estar classificada dentro de diferentes categorias. Por exemplo: em alguns momentos, fica difícil definir se a dança é regional, nacional ou até mesmo internacional devido às apropriações culturais que acontecem em nossa sociedade. Posso citar o ritmo *zouk*: nasce nas Antilhas²⁸, é popularizado na França, que o exporta para o mundo inteiro. Ao chegar ao Brasil, encontra dançarinos de lambada querendo dançar esse ritmo brasileiro com melodias diferentes; adotam o *zouk*, criando o *lambazouk*, em Salvador. O *lambazouk* chega ao Rio de Janeiro, é apropriado por dançarinos locais, que criam nova vertente do *zouk*, diferente da vertente de Salvador e da vertente francesa. Nessa miscelânea, como se classificaria o *zouk*? Uma dança internacional? Uma dança regional da Bahia ou regional do Rio de Janeiro? Ou uma dança nacional porque recebeu contribuições de pessoas pertencentes a diferentes estados? Nesse caso, embora a origem tenha sido nas Antilhas, as contribuições que o *zouk* recebe aqui no Brasil transformam a dança em algo muito diferente do que aconteceu em seu berço. Temos, assim, diferentes classificações relacionadas ao *zouk*, dependendo de como consideramos a sua origem e evolução. Ele poderia ser, ao mesmo tempo, uma dança internacional, ou nacional, ou regional da Bahia ou regional do Rio de Janeiro, já que sua manifestação em cada uma dessas instâncias acontece de maneira distinta.

Sendo assim, em termos de classificação, uma única dança é uma dança única, já que “ela carrega consigo uma gama de representações, intenções, usos e formatos que determinam conceitos, rituais, classificações e procedimentos diferentes, dependendo de seu contexto de apresentação ou ocorrência” (Sotero; Ferraz, 2009, p. 6).

Em seguida, trago algumas possibilidades de classificar as danças. Como critério de escolha das modalidades que relaciono, está a presença delas na prática docente de, pelo menos, um professor que entrevistei, incluindo a minha própria experiência com elas **(Docente 0)**.

Começo essa categorização pela **dança educação** que é realizada no ambiente escolar, que pode, ou não, usar como instrumento pedagógico e de reflexão modalidades conhecidas

²⁸ Sobre a história do *zouk* ver FRANCO, Neil. *et al.* Espetáculo itinerante: história das danças de salão. Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2021.

da dança, como as de salão, a contemporânea, a folclórica, entre outras. Pode partir também da livre expressão do educando, sem ter vínculo com qualquer modalidade, como as citadas anteriormente. Nessa modalidade, não deve haver a preocupação de execução de produções performáticas, já que sua execução é instrumentalizada pela criação, pela livre expressão, pela socialização e pela cooperação. Na dança de cunho educativo, o professor deve levar os alunos a terem condições, por meio das atividades de ensino desenvolvidas, de ler criticamente as danças que serão objeto de estudo, compreendendo seus diferentes significados na sociedade. Essa modalidade se apresentava na prática docente de todos os professores, por mim entrevistados.

As **danças sociais** são realizadas para interações sociais diversas. Tendo como objetivos principais o lazer e a recreação, podem ser realizadas aos pares ou grupos. A busca de interação com outras pessoas está em sua essência. Como exemplo, temos as danças de salão, de maneira geral, e o *funk*, modalidade esta que se apresentava na prática docente de todos os professores, por mim entrevistados.

As **danças populares** têm estreito vínculo com a cultura popular e estão presentes no cotidiano das pessoas, podendo ter origens diversas, como reuniões sociais, acontecimentos destacados em dado momento, causas políticas. Segundo Perna (2001), as danças populares diferem-se das danças folclóricas: estas estão relacionadas a uma tradição que se mantém no decorrer dos tempos. Quando a tradição se distancia do cotidiano das pessoas e passa a ocorrer apenas em espetáculos com objetivos de transmissão cultural, essa dança popular se transforma em dança folclórica. São exemplos de danças populares o samba, o forró e o funk. Essa modalidade se apresentava na prática docente de todos os professores, por mim entrevistados.

As **danças folclóricas ou danças tradicionais** são as originárias da cultura popular e transmitidas por sucessivas gerações, em eventos diversos, como festas, apresentações, reuniões sociais sendo vinculadas a determinada tradição que se preserva durante o tempo, como o carimbó, a sussa, o maracatu. As danças folclóricas segundo Sotero e Ferraz (2009), podem ser divididas em religiosas (fazem parte da crença religiosa de determinada comunidade, como o maracatu) e profanas (relacionadas ao contexto pagão de uma comunidade, como o frevo). Essa modalidade estava presente na prática da **Docente 3** e da **Docente 2**.

As **danças da mídia** são produções coreográficas difundidas pelos meios de comunicação e desfrutam de grande popularidade. Podem ser montagens coreográficas

difundidas pela indústria da música vinculadas a cantores famosos, que, junto com seus *hits*, também divulgam diferentes coreografias. Na época do carnaval surgem inúmeras dessas coreografias, que são reproduzidas em diferentes partes do Brasil. Como pertencente às danças da mídia, temos as pequenas produções coreográficas difundidas nas redes sociais (danças das redes sociais), como *Tik Tok*, *Facebook* ou *Instagram*, e que, em muitos casos, são produzidas por pessoas anônimas que ganham popularidade na internet com a reprodução por milhares, milhões de pessoas. Essa modalidade se apresentava na prática docente de todos os professores, por mim entrevistados.

As **danças religiosas** são praticadas com fins religiosos, como as realizadas nas cerimônias de candomblé, de umbanda, eventos evangélicos etc. Essa modalidade se apresentou nas discussões em que abordei religião e dança na prática dos professores que entrevistei.

As **danças de salão** são aquelas que, na execução dos movimentos, primam pela harmonia entre os pares de dançarinos. Nesses pares há o condutor (pessoa representando o cavalheiro, que conduz os movimentos da dança) e o conduzido (pessoa representando a dama, que acompanha a condução). No ambiente em que se está dançando, a evolução da dança normalmente acontece dentro do que é chamado de ronda, ou seja, no sentido anti-horário. Existe a modalidade “dança de salão competitiva”, além das danças de salão com fins recreativos. O forró, o samba, o *zouk*, a salsa, e uma variedade de outros ritmos, estão dentro da referida categoria. Essa modalidade aparece nos relatos do **Docente 0, Docente 3, Docente 5, Docente 8**.

As **danças urbanas** estão relacionadas a danças que nascem e se desenvolvem no meio urbano. Incluem o *funk* e o *breakdance*. Essa modalidade aparece nos relatos de todos os professores por mim entrevistados.

A **dança clássica**, também conhecida como *ballet*, é um referencial erudito no qual os dançarinos expressam-se por meio de gestos padronizados. O nome *ballet* pode estar relacionado também a peças musicais interpretadas por bailarinos. No ballet existem 5 posições básicas que foram sistematizadas pelo francês Pierre Beauchamp. Essa modalidade aparece nos relatos da **Docente 2**.

A **dança moderna** é caracterizada pela livre expressão do corpo, com o objetivo de deixar o bailarino livre e criativo em suas movimentações, ainda que respeitando uma técnica organizada. Ela surge em contraposição à rigidez do *ballet*, e seus dançarinos costumam dançar descalços, executando performances, inclusive, no chão. Um exemplo de um grupo

que pratica essa modalidade é a “Companhia de dança moderna Alvin Ailey”. Essa modalidade está presente na dança jazz relatada logo a seguir.

A **dança Jazz** origina-se da cultura que os negros escravizados levaram para os Estados Unidos, misturando-se com a cultura europeia. Na atualidade, as técnicas do Jazz inspiram-se na dança moderna e no ballet clássico, sendo que as coreografias podem ser executadas nos mais variados gêneros musicais (Bonacorci, 2022). Essa modalidade aparece nos relatos da **Docente 2** e da **Docente 4**.

A **dança contemporânea** não se prende a regras específicas, não obedece a técnicas, não se liga a estéticas pré-estabelecidas. Além de abranger diferentes gêneros, performances e ritmos, ela também se transforma a todo instante. Uma das referências da dança contemporânea no Brasil é o “Grupo Corpo”. Embora ballet, dança moderna e dança contemporânea tenham sua raiz na cultura erudita, as duas últimas, por permitirem maior liberdade de expressão de seus participantes, aproximam-se mais de uma proposta de dança na escola referendada na área das linguagens. A Dança Contemporânea está presente nos relatos da **Docente 4**, da **Docente 5** e do **Docente 7**.

As **danças brasileiras** originam-se em solo brasileiro nas suas mais distintas regiões, como o forró, o samba, o *zouk* brasileiro, o carimbó, o frevo, a sussa etc. Aparecem no relato de todos os professores que entrevistei.

As **danças internacionais** originam-se fora do território brasileiro, como a salsa, o tango, o *breaking*, o *k-pop*, o bolero entre outros. Aparece no relato de todos os professores que entrevistei.

No caso dessas últimas modalidades, temos como referência o fato de estarmos no Brasil. Se estivéssemos em Cuba, por exemplo, as danças do Brasil seriam internacionais, e as danças de lá seriam nacionais. Assim como essas últimas, há possibilidade de classificar a dança a partir de vários critérios: forma (individuais, em duplas ou em grupos); finalidade (social, religiosa), origem (eruditas, populares) entre outras categorias.

Podemos classificar as danças a partir de um cunho ético-moral, assim como faz Sborquia (2002). Ela usa a seguinte classificação: sensuais, sexuais, eróticas e pornográficas. Trarei aqui uma classificação diferente desta, utilizando apenas uma modalidade. Essa denominação que faço, logo em seguida, se aproxima daquilo que Sborquia denomina de danças pornográficas.

O termo **danças “proibidas”** faz referência ao *funk* proibido, que apresenta em suas letras mensagens de apologia ao crime, à violência sexual, à desvalorização da imagem

da mulher. No entanto, essa característica não é prerrogativa só do *funk*, na medida em que certas músicas de axé, pagode e até mesmo *rock* trazem mensagens e letras que desvalorizam a imagem da mulher, difundem o preconceito racial, a violência, entre outras questões inadequadas à convivência social sadia. Essa modalidade foi relatada na prática docente de todos os professores, por mim entrevistados.

Após essas explicações sobre possíveis classificações que a dança pode ter, contextualizarei o que os professores realizaram em suas aulas com os princípios ético-políticos do currículo cultural.

Devo esclarecer que não tenho elementos para afirmar que cada momento aqui relacionado foi pensado exatamente a partir dos princípios do currículo cultural porque, mesmo conhecendo um pouco da prática desses professores, eu não poderia afirmar que aquilo que eles realizam está fundamentado nesse ou naquele princípio. No entanto, analisando as falas desses educadores, foi possível perceber aparentes aproximações. Há indícios de que esses princípios agenciam a prática desses professores, mesmo que isso não seja formalmente assumido por eles, devido, inclusive, ao fato de que a maioria não assume o currículo cultural da Educação Física como possibilidade de fundamentação de sua prática docente nas escolas onde lecionam.

Destaco também que toda análise que faço está vinculada à fala dos professores nas entrevistas por eles concedidas. Durante meu processo de doutoramento, não foi possível acompanhá-los, presencialmente, nas escolas em que trabalham. Começarei as análises pelo princípio do reconhecimento cultural da comunidade em que a escola está inserida.

4.2 RECONHECIMENTO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DA COMUNIDADE

O princípio do reconhecimento do patrimônio cultural da comunidade está ligado ao fato de o professor organizar uma forma de trabalho na escola considerando a cultura de chegada dos alunos, ou seja, o que o aluno traz em termos de conhecimento advindo do grupo/meio social em que vive/convive.

Analisando a fala dos diferentes docentes entrevistados e tendo em vista minha experiência no espaço escolar, pude perceber que há alguns momentos nos relatos em que eles afirmam abordar/considerar a cultura que os alunos trazem para a escola, advinda do seu meio social, e isso é utilizado para estruturar a sua prática docente.

Segundo as falas do **Docente 8** e da **Docente 1**, eles trabalhavam considerando, principalmente, o que os alunos traziam em termos de movimento. O primeiro aproveitava

muito o que o aluno trazia para a escola: havia alguns que experimentavam mais o movimento, jogavam futebol, tinham habilidade de cair, escorregar, dar cambalhota; outros faziam capoeira, o que permitia aproveitar esses fragmentos, fazendo uma estrela ou uma parada de mãos. Enfim, o que era trazido pelo aluno era aproveitado na construção coreográfica.

De acordo com a segunda (**Docente 1**), ela respeitava o que o aluno trazia de movimento para as aulas, e eles não tinham muito conhecimento relacionado à música infantil, estavam mais ligados a músicas sertanejas, das quais vinham os movimentos que conheciam. Na comunidade em que ela trabalhava, onde os estudantes estavam cursando até o terceiro ano do fundamental 1, suas atitudes eram típicas da sua faixa etária. No entanto, houve um tempo em que, nas escolas onde atuava, os alunos eram mais ligados ao *funk*, em que havia realização de movimentos muito “adultizados”. Com esse termo, ela quis dizer que os discentes realizavam movimentos sensuais e até mesmo eróticos, que não estavam adequados à sua faixa etária. Ela destacou que, muitas vezes, as crianças e os adolescentes não tinham consciência do que estavam cantando ou dançando, principalmente as crianças. Segundo a professora, as crianças iam rebolando até ao chão com o dedinho na boca e não sabiam o significado daquilo que estavam fazendo. Às vezes, essa erotização era enxergada somente pelo adulto.

Esse aspecto é também percebido por Caleffi (2023), que é ativista pela reeducação contra a violência sexual e, em uma publicação em redes sociais, fez uma denúncia: vídeos de danças postados por crianças em redes sociais foram copiados e repostados em um *site* de pornografia infantil. Para Caleffi (2023), criança que produz vídeos para postar em redes sociais não tem maldade quanto ao que está dançando, mas alguns adultos podem enxergar esses vídeos de forma diferente da visão das crianças. Oliveira e Alviano Junior (2023) também tiveram essa mesma percepção da **Docente 1** no trabalho em que descrevem a prática de um professor de Educação Física e dança em uma escola da periferia de Juiz de Fora. Segundo os autores muitos estudantes sabiam as coreografias das músicas que eram populares entre eles, mas não atentavam para as letras musicais. Como exemplo, citam o caso de uma estudante que ficou surpresa quando soube o significado da palavra “potranca” nas letras de músicas de *funk* que dançava.

Por esses relatos, há alunos que executam movimentos e cantam as músicas relacionadas ao seu entorno cultural sem, no entanto, entenderem o significado de algumas letras e de alguns movimentos que executam. Dessa forma, é necessário, assim como foi

teorizado dentro do “princípio do reconhecimento da cultura corporal da comunidade”, que seja realizada uma análise crítica da prática corporal que está sendo tematizada, de tal modo que as representações e os discursos presentes nessa prática sejam problematizados.

Essa problematização foi percebida no que a **Docente 1** expôs em relação ao seu trabalho: segundo ela, essa realidade vinculada à sexualização de determinadas atividades praticadas pelos alunos era sempre discutida em grupo, sendo exposto aos alunos o significado dos gestos por eles realizados; em alguns casos, havia total desconhecimento por parte dos estudantes em relação ao que estavam expressando em suas danças. Tal cuidado apresentado por essa educadora caminha junto com o princípio de uma Educação Física culturalmente orientada expressa no presente trecho de minha tese.

A **Docente 2** disse que, na aula curricular, buscava explorar o conhecimento do aluno em relação à cultura corporal. Segundo ela, eram trabalhados ritmos rápido e lento, consciência corporal e, às vezes, colocava um aluno fazendo movimentos de dança na frente dos demais, que o imitavam. Ela observava se os alunos levavam para as aulas movimentos convencionais ou movimentos criados por eles, sendo, portanto, autorais. Ela expôs que buscava a percepção do nível de consciência corporal do aluno e como ele representava aquele corpo. Relatou que já encontrou casos em que o aluno, ao ouvir a música, só movimentava o quadril e descia até o chão, de modo que percebeu a ausência de desenvolvimento com ele de qualquer possibilidade de movimentação de membros superiores, de cabeça, de mão (seu significado em uma coreografia), de modo que, aos poucos, foi abordando essas questões.

Com os alunos maiores, ela refletia sobre o movimento e o que ele representava na sociedade. A **Docente 2** atuava com uma modalidade denominada de “jornada ampliada” com alunos do sexto, sétimo e oitavo anos. Em determinado momento de sua prática com esses estudantes, propôs a eles trazerem suas músicas sobre as quais refletiriam e nas quais buscariam o significado de determinadas expressões. Foram observados pelos alunos vídeos de coreografias dessas melodias.

A gente fez uma discussão de que tipo de corpo, que tipo de vestimenta, conversamos a respeito de espaço, que eles deslocam muito, que eles ficam mais no lugar, que tipo de parte do corpo que eles utilizam mais na coreografia. Fizemos paródia com aquelas músicas e, a partir do momento que a gente fez as paródias, que eles se reconheceram naqueles ritmos, que a gente começou a pensar determinadas, determinados movimentos criados pelo grupo. (**Docente 2**, 2021).

A inconsciência/consciência dos alunos no que se refere ao que experimentam em relação à dança mostra-se diferente de acordo com a faixa etária em que se encontram. Isso é latente no relato da **Docente 2**. Pelo fato de trabalhar com alunos mais velhos, ela relatou que conseguiu avançar nas discussões vinculadas ao que eles vivenciavam em seu cotidiano, propondo, inclusive, a criação de paródias para viabilizar as discussões a que se propuseram.

Tendo em vista as falas da **Docente 1** e da **Docente 2**, é importante considerar no trabalho com dança a faixa etária dos alunos para a realização de algumas discussões. O trabalho relatado com os adolescentes não seria viável com crianças menores.

Eu (**Docente 0**), por exemplo, se a criança da educação infantil chega com uma música de cunho extremamente sexualizado para a escola, não discuto com ela exaustivamente o porquê de essa música não ser adequada nesse ambiente, até pelo fato de, em muitos casos, como foi relatado pela **Docente 1**, a criança não tem consciência do que está sendo cantado. Nesse tipo de situação, discuto com a criança que algumas músicas e alguns movimentos são adequados na escola e outros não e, aos poucos, conforme o estudante vai ganhando maturidade e idade, vou ampliando essa discussão, sem, no entanto, fingir que essas músicas não existem e não fazem parte da vida de muitos deles desde tenra idade.

A **Docente 3** e a **Docente 4** trabalhavam a partir do que os alunos levavam para a escola. A primeira acatava o que os alunos levavam para as aulas e dividia o tempo em duas partes: uma direcionada ao que os alunos traziam, e outra era direcionada ao que ela trazia.

O fato de ela considerar o que os estudantes vivenciavam/gostavam os levou a aceitarem melhor o que ela trazia também, e, aos poucos, o conhecimento que ela levava, a partir de suas vivências, passou a não ser tão estranho a eles. Tal aspecto foi percebido também por Oliveira e Alviano Junior (2023), os quais, ao falarem sobre a prática de um professor de Educação Física, relataram que ele considerava que algumas músicas trazidas para as aulas por alguns adolescentes não eram adequadas para o ambiente escolar devido ao palavreado de forte conotação sexual. No entanto, paulatinamente, foram sendo realizadas discussões sobre essas expressões musicais, sem, no entanto, negar a forte conexão entre os alunos e elas. E, assim, buscou-se uma forma de aproximar a linguagem da dança que o professor trazia a partir de suas vivências (vinculada às danças de salão) com o que os alunos tinham intimidade. Tal conexão permitiu a construção de diferentes coreografias e a realização de diversas discussões. Analisando essas duas situações, é possível enxergar a importância de se considerar a cultura dos alunos para se edificar uma proposta de dança no ambiente escolar.

No que se refere à prática da **Docente 4**, ela relatou que trabalhava a partir do que os alunos levavam de sugestões para a escola e que sempre, no final das aulas, dizia-lhes que colocaria uma música de que eles gostavam. No entanto, ela esbarrava em pressões exercidas por alguns membros da comunidade escolar, que queriam coibir certas músicas, de modo que ela ia “pisando em ovos”. Um exemplo citado é o *funk*. Em determinada situação, como tarefa de casa, um aluno trouxe uma música que pesquisou com o pai. Como a letra continha palavras inadequadas, não foi possível usá-la inteira, ela teve que corta-la e fazer uma montagem com outra música que falava sobre cabelo, assunto que estava trabalhando.

A **Docente 6** abordava a cultura dos alunos a partir do que eles levavam para a escola dentro do ritmo que pesquisavam para a apresentação de trabalhos nas aulas de Educação Física. Como eles possuíam liberdade na escolha do que iriam apresentar, as músicas e danças escolhidas tinham estreita relação com o que apreciavam. Além disso, ao apresentar os trabalhos, eles traziam um pouco de si na apresentação, sendo tal fato contextualizado na fala da docente.

É possível perceber nessas falas um vínculo com o princípio do currículo cultural aqui exposto: a **Docente 1**, a **Docente 2**, a **Docente 4**, a **Docente 6** e o **Docente 8** consideravam o repertório cultural que os alunos levavam para a escola e, ao mesmo tempo, traziam discussões realizadas em suas turmas, buscando desconstruir preconceitos e mostrar-lhes a necessidade de filtros, ou seja, nem tudo o que se vive fora da escola pode ser vivenciado dentro dela. Esse processo, segundo o que relatou cada docente e em relação ao que discute o artigo de Oliveira e Alviano Junior (2023), não foi imposto aos alunos, mas conduzido a partir de discussões para conscientizá-los a respeito do que eles estavam vivenciando na escola.

A **Docente 5** disse que trabalhava em uma escola que era mais central, então ela não enfrentava problemas típicos de comunidades periféricas. A maioria dos alunos não apresentava problemas comportamentais no espaço escolar. Eles traziam para as aulas músicas diversas, como as do grupo “Melim”. A docente levava em consideração a coreografia que os estudantes montavam em grupo e disse que os orientava sem interferir na criação. Na comunidade em que trabalhava, não enfrentou problemas relacionadas ao ritmo *funk*, como gestos sexualizados, e, ao brincar de estátua com os estudantes, utilizava diferentes estilos, como valsa, *rock*, forró, *funk*, e eles dançavam livremente. Essa dinâmica aproxima seu trabalho com a área das linguagens.

Nessa perspectiva de a escola ser mais central, eu percebi (**Docente 0**), em minha prática como professor que atuou em diferentes instituições públicas de ensino, que as escolas

consideradas mais tranquilas para trabalhar são instituições que estão, em boa parte, situadas em espaços mais centrais, mais próximas ao centro comercial da cidade de Juiz de Fora. Essas escolas costumam ser frequentadas por pessoas moradoras de diferentes regiões da cidade e que podem custear o transporte escolar²⁹. Sendo assim, principalmente no caso do fundamental 1 (caso relatado pela **Docente 5**), são escolas frequentadas por pessoas com melhores condições financeiras.

Já as escolas periféricas, tendo em vista também minha experiência no ambiente escolar (**Docente 0**), costumam apresentar mais problemas relacionados à indisciplina de alunos e à dificuldade de aprendizagem. Essas escolas normalmente são frequentadas por pessoas que residem próximas a escola. Em uma das escolas onde atuei (**Docente 0**), que está situada em uma comunidade com sérios problemas estruturais, presenciei casos de alunos que tinham como a principal refeição do dia a merenda escolar³⁰.

Não cogito situar as escolas periféricas em condição de inferioridade, muito pelo contrário, caminho junto com a teorização do currículo cultural que entende ser necessário valorizar as culturas subalternizadas, inclusive a cultura produzida na periferia das cidades. É necessário que esses alunos, cuja vida é marcada pela desigualdade social, possam sentir-se representados na escola. Do contrário, a indisciplina torna-se uma forma de resistência, ou seja, uma forma de mostrar que a escola não os representa.

Na visão de Moreira e Candau (2003), a escola é uma instituição construída, historicamente, no contexto da modernidade com a função social de transmitir cultura, ou seja, repassar o que de mais significativo a humanidade produziu. Ela propaga um ideário de igualdade de direitos à educação escolar, e essa perspectiva acaba por veicular uma visão homogênea dos sujeitos e conteúdos intrínsecos ao processo educacional, levando a uma visão monocultural da educação.

Os outros, os diferentes (origem popular, afrodescendentes), mesmo quando fracassam e são excluídos, ao penetrarem no universo escolar, desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural. Essa nova configuração

²⁹ No caso de crianças menores, não é somente o custo do transporte, é necessária uma pessoa para levá-las e a buscá-las na escola. Quando a escola é próxima à residência das crianças, esse problema é facilmente resolvido, já que um irmão, vizinho, amigo podem realizar essa tarefa; sendo distante, nem sempre isso é possível: ou o responsável se encarrega desse compromisso ou contrata veículo escolar, o que acarreta tempo e dinheiro.

³⁰ Sobre o combate à fome nas escolas em Juiz de Fora, isso é algo que está sendo, inclusive, abordado por um projeto da prefeitura. Nas escolas municipais, passou a ser servido, além da merenda no horário de intervalo das crianças, um lanche quando elas chegam no ambiente escolar. A **Docente 2** relatou a existência desse projeto nas escolas municipais.

das escolas expressa-se em diferentes manifestações de mal-estar, em tensões e conflitos denunciados por educadores(as) como por estudantes. A escola, nesse contexto, mais que a transmissora de cultura, 'da verdadeira cultura', passa a ser concebida como um espaço de cruzamento, conflito e diálogo entre as diferentes culturas (Moreira; Candau, 2003, p. 160).

Mesmo pertencendo a uma forma de se pensar a cultura de maneira estruturalista, Bourdieu (1998) faz algumas reflexões que complementam a concepção de Moreira e Candau (2003). Na sua visão, o sistema escolar é um fator de conservação social porque legitima as desigualdades sociais, sancionando a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. Um jovem de camadas populares tem chance expressivamente menor de entrar na universidade se comparado com os pertencentes às camadas mais abastadas. A quantidade de bons alunos em uma mostra da quinta série aumenta em função da renda das famílias.

As crianças das classes populares que não empregam na atividade escolar nem a boa vontade cultural das crianças das classes médias, nem o capital cultural das classes superiores, refugiam-se numa espécie de atitude negativa que desconcerta os educadores e se exprime em formas de desordem até então desconhecidas (Bourdieu, 1998, p. 58).

Hall (1997) afirma que a cultura desempenha centralidade no cenário contemporâneo, sendo um elemento constitutivo de todos os aspectos da vida social. Sendo assim, aproximar a escola da cultura proveniente dos indivíduos que a frequentam é algo que permite ao educando reconhecer-se no ambiente escolar. Não estou defendendo, com isso, que a escola não considere a cultura erudita, mas que valorize também a cultura popular. É necessário que pensemos na escola e na Educação Física da forma como defende Neira (2019): considerando a cultura dos indivíduos que ali estão, inclusive os pertencentes a culturas subalternizadas.

Então, levando em consideração as falas da **Docente 5** e do **Docente 0**, de Moreira e Candau (2003) bem como de Bourdieu (1998), parece que, quanto mais periférica a escola, maiores são seus enfrentamentos cotidianos relacionados à indisciplina dos alunos e a problemas socio estruturais, como dependência da merenda escolar como fonte de alimentos para a subsistência dos alunos.

A cultura que o aluno leva para a escola é reflexo da sua vida. Daí a importância da escola na vida desses estudantes de uma maneira mais direta, para não deixar que alguns convivam diariamente com a fome e, também, para trazer elementos que façam com que os alunos possam refletir sobre a realidade em que vivem. Tal preocupação de levar a discussão

elementos presentes na realidade dos alunos, apareceu nos relatos dos docentes que expus até agora.

Nesse aspecto, a dança, tanto nas aulas de Educação Física quanto no horário do contraturno, é um importante elemento para ser trabalhado com os discentes, na medida em que as danças e as práticas corporais carregam elementos representativos da sociedade. Podemos, por meio desse instrumento, levar os alunos a pensarem sobre a realidade social e a cultura na qual estão inseridos. Segundo Neira (2014), as atividades pedagógicas devem fazer com que as danças pertencentes ao patrimônio cultural das crianças e as desconhecidas por elas sejam vivenciadas no ambiente escolar, bem como analisadas de forma crítica, expandindo os conhecimentos sobre elas.

Nesse sentido, tenciona-se fazer ‘falar’ a voz de várias culturas que coabitam a sociedade brasileira contemporânea, além de problematizar as relações de poder presentes nas questões de gênero, etnia, religião, classe, idade, consumo, local de moradia, tempo de escolarização, ocupação profissional etc. que costumeiramente marcam as danças (Neira, 2014, p. 74).

As músicas e as danças de uma sociedade carregam elementos constitutivos da mesma. Problematizá-las na escola pode levar os estudantes a refletirem/entenderem que as desigualdades presentes na sociedade brasileira não devem ser naturalizadas. Não é natural que 1% daqueles com rendimentos mensais mais elevados receba, em média, 34,9 vezes mais do que a metade da população com os menores rendimentos³¹. Não é natural que o desejo expresso por um morador de determinada comunidade situada na periferia seja ser feliz e andar com tranquilidade na favela onde nasceu, tendo a consciência de que o pobre tem lugar na sociedade³². A escola é um lugar de se pensar sobre a realidade, e a dança pode ser importante instrumento reflexivo.

O **Docente 7** relatou que trabalhava em uma escola com alunos de expressivo poder aquisitivo, apresentando, portanto, diferente forma de lidar com a vida. A partir dessa visão, tentando buscar resquícios do que traziam de casa, ele buscava abordar sobre como lidavam com problemas diários, como eram as relações familiares e as relações com outras pessoas. Se determinado aluno comentava ter viajado com a família, o **Docente 7** tentava, a partir dessa

³¹ Disponível em <https://www.correiobraziliense.com.br/economia/2021/11/4964315-ibge-1-mais-rico-ganha-35-vezes-mais-renda-do-que-os-50-mais-pobres.html>. Acesso em 12 mar. 2023

³² Referência a música Eu só quero é ser feliz de Cidinho e Doca. Disponível em <https://www.letras.mus.br/cidinho-e-doca/885060/>. Acesso em 12 mar. 2023.

informação, algum movimento, alguma música. Enfim, ele tentava, de alguma forma, abordar nas aulas as atividades que os alunos gostavam de fazer fora do ambiente escolar.

Tal fala mostra a absurda desigualdade existente em nosso país: enquanto alguns alunos têm na escola sua principal fonte de alimentação, outros levam para a escola experiências que vivenciaram em viagens que fizeram, inclusive ao exterior, como no caso da experiência relatada pelo **Docente 7**.

Após falar sobre como os professores abordavam a cultura dos alunos em suas aulas, expus um princípio ético-político que correlaciona a prática dos docentes com o Projeto Político Pedagógico da escola onde lecionam.

4.3 ARTICULAÇÃO COM O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

O princípio da articulação com o Projeto Político Pedagógico (PPP) está vinculado à harmonização entre o que o professor tematiza/trabalha e os objetivos institucionais estabelecidos pelos indivíduos que, de alguma forma, fazem-se presentes no ambiente escolar. Isso leva o educador a elaborar sua prática docente tendo em vista algo coletivo, isto é, preparado por diversos parceiros, não passando apenas por seu desejo pessoal em tematizar este ou aquele elemento da cultura corporal.

Na prática de alguns dos professores por mim entrevistados, existem momentos em que eles se articulam com outros docentes ou pessoas pertencentes à comunidade em que lecionam para organizar o que se propõe dentro da temática dança. Tal articulação com os demais professores ou com o PPP da escola não foi percebida na prática de todos os professores entrevistados.

Sobre a relação específica com o PPP em sua prática docente, tenho apenas o que foi exposto pela **Docente 4**. Segundo ela, o PPP da instituição em que leciona foi construído coletivamente (professores, direção, coordenação etc.) e nele constava, entre outras questões, a necessidade de trabalho com questões étnico-raciais. A partir dessa realidade, ela propôs um projeto abordando essa temática e envolvendo a escola como um todo.

Nas aulas de dança, abordava a questão étnico-racial com temáticas vinculadas ao cabelo crespo, a instrumentos relacionados à cultura afro-brasileira, como atabaques, ritmos e danças, como o *funk*. Ao fim de cada ano, a docente realizava uma apresentação com as diferentes turmas para as quais lecionava abordando o trabalho produzido durante o ano; além disso, junto com os professores das demais disciplinas, produziu um vídeo mostrando os projetos da escola direcionados à cultura do negro. O vídeo é bastante rico e mostra como é

possível uma escola, como um todo, envolver-se na construção de um trabalho vinculado a uma temática extremamente relevante e vinculada à diversidade étnico-racial³³.

Segundo a **Docente 3**, embora não vinculasse sua prática ao PPP, sempre se aliou a outros docentes. Como exemplo, cita um projeto em que o professor de português trabalhou um livro de literatura infantil, que foi o mote para o trabalho com expressão corporal nas aulas de Educação Física; a professora de artes confeccionou cenários e figurinos com os alunos; o trabalho foi finalizado com a participação dos professores e dos alunos em uma apresentação de dança. Relatou também que, no carnaval, era feito um desfile nas ruas da comunidade e que, para tal, trabalhavam juntos os professores de geografia, história, português, artes e Educação Física, cada qual trazendo elementos da sua disciplina para a construção dessa apresentação cultural. Também realizavam um trabalho interdisciplinar com outros professores da escola que trabalhavam o **Docente 8** e a **Docente 5**.

A **Docente 5** e a **Docente 1** relataram que não seguiam o PPP da escola, porém ambas disseram ancorar-se na BNCC. Isso fazia com que sua prática pedagógica não estivesse vinculada apenas àquilo que pensavam ser necessário trabalhar com os alunos, mas a um princípio expresso por uma base que deve ser seguida por todos os professores da Educação Básica no Brasil.

É necessário fazer outras considerações. Eu, por exemplo (**Docente 0**), não sigo o PPP da escola estadual onde lectionei. Inicialmente por não ter conseguido acessá-lo ao chegar à escola. As pessoas que procurei sabiam da existência do PPP, mas não sabiam da sua localização. Então optei por não o usar em minha prática docente, assim como a **Docente 1** e a **Docente 5**, referendo-me na BNCC.

No entanto, organizo trabalhos na escola que contam com a participação outros professores, assim como relatou a **Docente 3**, a **Docente 5** e o **Docente 8**. Em determinada ocasião, por exemplo, realizamos uma gincana envolvendo a escola inteira e os responsáveis pelos alunos: as atividades de pesquisas em diferentes temáticas, os jogos de perguntas e respostas, bem como os eventos dançantes atravessaram todos os componentes curriculares.

O que foi relatado por mim (**Docente 0**), pela **Docente 4**, pela **Docente 3**, pela **Docente 1**, pela **Docente 5** e pelo **Docente 8** tem relação com o princípio ético-político do currículo cultural: “articulação com o PPP da escola”. Mesmo que o vínculo direto com o PPP exista apenas na fala da **Docente 4**, nos demais relatos o trabalho interdisciplinar

³³ Seria interessante deixar aqui o link desse vídeo para que a diversidade ali existente pudesse ser visualizada por outras pessoas, no entanto isso comprometeria o anonimato da **Docente 4**, ferindo, assim, os princípios éticos da minha pesquisa.

desenvolvido pelos professores foi pensado e construído coletivamente, não partindo simplesmente da vontade do professor de Educação Física ou de qualquer outro professor da escola. Isso se conjuga de maneira harmônica com a área das linguagens, pois a proposição interdisciplinar foi escrita/construída e lida coletivamente, o que é, inclusive, sugerido na BNCC e demais currículos que abordei anteriormente.

Destaco que não foi possível coletar na entrevista do **Docente 7** o vínculo específico de sua prática com o PPP da escola. Tentei contatá-lo em momentos posteriores à concessão de sua primeira entrevista para abordar essa questão, mas não tive sucesso nessa abordagem. No entanto ele realiza sua prática dentro do que propõe a BNCC, então suas aulas se aproximam, assim como expliquei anteriormente, do princípio aqui referendado.

Sobre a **Docente 2**, sua prática com dança durante a pandemia da Covid 19 tem estreito vínculo com esse princípio aqui exposto, assim como aconteceu com a prática dos demais professores que trabalharam na rede municipal de ensino nesse período (**Docente 0**, **Docente 1**, **Docente 4**³⁴). No entanto, não abordei isso agora, porque discuti em um item adiante o trabalho com a dança a partir do ensino remoto devido à pandemia da Covid 19.

Após essa contextualização com o segundo princípio ético-político relacionado ao currículo cultural da Educação Física, abordei, no próximo item, mais um princípio vinculado à importância da diversidade nas temáticas e conteúdos trabalhados pela Educação Física.

4.4 JUSTIÇA CURRICULAR

O princípio da Justiça Curricular está vinculado ao tratamento equilibrado dado pelo professor às práticas corporais advindas de diferentes grupos sociais. Dessa maneira, não se atribui juízo de valor concedendo mais espaço a determinadas práticas corporais em detrimento de outras. Pude perceber nas falas dos professores entrevistados que eles tematizam em sua prática docente diferentes elementos da cultura corporal, como demonstra o quadro a seguir:

³⁴ O Docente 8 trabalhou apenas com projetos de dança na rede municipal de ensino durante o período pandêmico, não atuando especificamente com o componente curricular Educação Física nessa rede de ensino. Com este componente curricular ele atuava somente na rede particular.

Quadro 2 - Elementos da cultura corporal trabalhados

	Dança	Jogos	Esportes	Lutas	Ginástica	P. C. Aventura
Docente 1	x	x	x	x	x	
Docente 2	x	x	x	x	x	x
Docente 3	x	x	x			
Docente 4	x	x			x	
Docente 5	x	x	x		x	
Docente 6	x	x	x	x	x	
Docente 7	x	x	x	x	x	x
Docente 8	x	x	x	x	x	

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador (2022).

Esses educadores ministravam diferentes elementos da cultura corporal para além da temática dança: a **Docente 1**, a **Docente 6** e o **Docente 8** trabalhavam com jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas; o **Docente 7** e a **Docente 2** com jogos, esportes, ginástica, dança, lutas e práticas corporais de aventura; a **Docente 5**, com jogos, esportes, ginástica e dança; a **Docente 3**, com jogos, esporte e dança; por fim, a **Docente 4** trabalhava com jogos, ginástica e dança. Convém destacar que esse trabalho dos professores estava vinculado às etapas de ensino em que lecionavam: os que lecionavam para alunos do fundamental 2 e com ensino médio incluíram em suas aulas práticas corporais de aventura. Outro fato é que, além da dança, o único elemento da cultura corporal relatado por todos esses profissionais foi “jogos e brincadeiras”.

Comungando com o princípio político-pedagógico do currículo cultural “justiça curricular”, a prática desses educadores passava por diferentes elementos da cultura corporal. Além disso, cada um deles, assim como é demonstrado no decorrer das discussões que realizei, trabalhava com diferentes modalidades de dança em sua prática profissional: a **Docente 1** considerava o que os alunos levavam para aula para organizar a sua prática docente, independentemente se o conhecimento levado pelo estudante tinha origem erudita ou popular; a **Docente 2** trazia para suas aulas, além do Ballet, o funk; a **Docente 3** mesclava o

que ela levava para suas aulas, como músicas de MPB (Música Popular Brasileira) com o que os alunos ofereciam, como músicas do grupo “É o Tchan” (danças da mídia); a **Docente 4**, mesmo tendo embasamento em danças eruditas, como o Jazz e o contemporâneo, não deixava de considerar a cultura apresentada pelos alunos com melodias populares entre eles; a **Docente 5** trazia para suas aulas músicas que eram populares entre os alunos, além de se embasar nas suas experiências com danças de salão; a **Docente 6** abria espaço para que diferentes manifestações culturais relacionadas à dança – do kpop ao tango – fossem conhecidas e vivenciadas em suas aulas; eu (**Docente 0**), o **Docente 7** e o **Docente 8** vinculamos nosso trabalho às danças urbanas, modalidade que envolve inúmeras danças. Além disso, eu (**Docente 0**), **Docente 3**, **Docente 5** e o **Docente 8** trabalhamos também com as danças de salão, temática que envolve diversidade de ritmos: alguns têm íntimo vínculo com culturas subalternizadas, como a afro-brasileira, presente em melodias como o samba; ao mesmo tempo, outros têm vínculo com ritmos mais eruditos, como a valsa. Dessa forma, do erudito ao popular, diferentes modalidades são tematizadas por esses professores.

Cada um dos educadores, sujeitos desta pesquisa, mesmo não pensando a Educação Física com as lentes do currículo cultural, exerciam sua prática pedagógica aproximando-se tanto do princípio aqui destacado quanto da área das linguagens. Eles ofereciam aos seus alunos diferentes vivências para que pudessem ler as práticas corporais existentes na sociedade humana, não priorizando a cultura erudita em detrimento da popular, assim como é tradição na escola brasileira, como foi contextualizado por Moreira e Candau (2003) e Bourdieu (1998), anteriormente citados.

Após contextualizar o princípio da justiça curricular, trarei, no próximo item, um princípio vinculado à descolonização do currículo.

4.5 DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO

Na visão de Neira (2011b), a descolonização do currículo possibilita uma participação equitativa de múltiplas identidades, algo central em um ambiente escolar que seja comprometido com a apropriação crítica da cultura corporal por todos os indivíduos que frequentam a escola. A partir desse princípio, existe a possibilidade de diálogo entre as culturas, de convivência e partilha com o diferente, quebrando-se a ideia da existência de culturas particulares autênticas. Esse princípio situa em pé de igualdade práticas corporais advindas do eixo euro-estadunidense, brancas e oriundas da elite econômica, como futebol, voleibol, futebol americano, com práticas corporais advindas de outros povos e segmentos

sociais, como capoeira, hip hop e o funk, que caracterizam grupos sociais que frequentam a escola:

Isso possibilita aos alunos o questionamento do processo de construção identitária que experimentam mediante as práticas corporais que acessaram, como também daquelas experiências corporais divulgadas como as únicas válidas para a aprendizagem social (Neira, 2011b, p.81).

Os professores, sujeitos de minha pesquisa, tematizavam modalidades de dança cujas raízes estão na cultura erudita e surgiram no eixo euro-estadunidense, como o *ballet*, o *jazz*, o contemporâneo, além de algumas danças de salão. No entanto, a prática desses educadores não se restringia a essas formas de expressão, pois eles consideravam atividades que possuíam origem e desenvolvimento envolto na cultura popular e presença nos ambientes periféricos das cidades, estando vinculadas, assim, a culturas subalternizadas.

Algo que perpassou a prática de todos os docentes em relação ao trabalho com atividades pertencentes a grupos sociais subalternizados foi a dança/música *funk*. Dessa forma, trarei algumas considerações sobre esse ritmo para contextualizar o princípio da “descolonização do currículo” na prática desses professores³⁵.

Simultaneamente uma dança social, popular, da mídia, o funk, movimento que se desenvolve na periferia com a produção de músicas e danças para a própria periferia, é uma dança urbana e está intimamente vinculado aos grupos sociais subalternizados.

De acordo com a **Docente 1**, nas comunidades onde trabalhava, o sertanejo era mais popular do que o *funk*, no entanto já atuou em outras regiões em que este último era bastante popular, e as crianças realizavam movimentos extremamente sexualizados. A partir dessa realidade, sem ignorar o funk na vida dessas crianças, ela fez trabalhos abordando o sentido da música, já que muitos não “sacavam” o que os movimentos e as músicas representavam. Ela o trouxe para a escola, trabalhou com ele realizando discussões que considerava importantes para os alunos.

A **Docente 2** relatou que os seus alunos maiores (do ensino fundamental 2, por exemplo) participavam mais das aulas se fossem tematizados ritmos como o *funk*, que é uma linguagem com a qual eles têm mais contato. Isso dá indícios de que a afinidade dos alunos com algo pertencente à sua cultura, uma prática descolonizada, facilita o trabalho com a dança

³⁵ Não farei considerações sobre a prática da **Docente 3** e do **Docente 8** porque não evidenciaram em suas falas um trabalho expressivo vinculado ao funk. Embora tal ritmo tenha sido verbalizado por eles, não foi relatado qualquer trabalho sistematizado com ele.

no ambiente escolar. Tendo em vista essa afinidade, ela já realizou um trabalho em que contextualizava com os alunos as letras e os movimentos do funk, trazendo elementos para que compreendessem os discursos das músicas que dançavam e cantavam.

Continuando as análises das entrevistas, a **Docente 4** disse que enfrentava expressiva resistência por alguns pais e mães na escola quando se falava de *funk*, porque, segundo ela, consideravam esse ritmo musical inadequado para o ambiente escolar. Mesmo sofrendo pressão por parte de alguns responsáveis pelas crianças, ela relatou também que muitos desses estudantes conheciam todas as músicas do *Tik Tok*, levavam *funk* para a escola e se juntavam em grupos para reproduzirem coreografias. Como eram crianças pequenas, ela deduzia que muitos deles tinham contato com essas músicas e coreografias em casa. Ela relatou um caso em que, ao fazer uma apresentação de *funk* na escola, houve reclamação por parte de alguns pais no dia seguinte ao da performance dos alunos. A professora, então, explicou à direção que, se ela tivesse intenção de trabalhar o *funk*, poderia fazer isso durante o ano todo, mas conversaria antes com os pais, contextualizando o trabalho.

Aproveito essa fala da **Docente 4** para contextualizar uma polêmica que envolvia uma criança com o referido ritmo e que foi amplamente divulgada pela mídia. A cantora MC Melody, em um período da infância (11 anos de idade), participava de eventos de *funk* realizando movimentos com conotação sexual e teve seu pai processado por deixar que ela frequentasse ambientes inadequados à sua idade.

Entendo que a exposição à qual essa criança foi submetida era inadequada para sua idade, no entanto compartilho as ideias de Facina (2015)³⁶, segundo as quais, ao criminalizar o pai da cantora, estão sendo abafadas, com sensacionalismo, as questões que afetam a infância e a adolescência de indivíduos pobres brasileiros. O *funk* tem o mérito de trazer à tona as contradições que ninguém quer ver e que as pessoas preferem combater dando apoio à redução da maioria penal:

Criança dançando sensualmente é algo visto com horror, mas menores de idade enviados para as abjetas e desumanas prisões brasileiras é aceito. De que e de quem queremos proteger nossas crianças? É preciso que a sociedade se mobilize para fazer esse debate de modo democrático e qualificado, pois da resposta a essa pergunta depende nosso futuro como país. Que o caso da pequena MC possa servir para isso, o que só será

³⁶ Disponível em <https://farofafa.com.br/2015/05/03/proteger-as-criancas/>. Acesso em 23 mar., 2023. Na época de publicação da reportagem, Adriana Facina era Professora do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/Museu Nacional/UFRJ. Desenvolveu pesquisa de pós-doutoramento sobre música e lazer popular no Rio de Janeiro, com ênfase no *funk*. Atualmente pesquisa arte, produção cultural e práticas de letramento em favelas cariocas.

possível se superarmos o elitismo, o preconceito e o moralismo com que usualmente são tratadas as produções culturais das periferias. Enquanto isso, o C.A.I.C. Theóphilo de Souza Pinto, escola estadual situada no Complexo do Alemão, abriga uma base da UPP desde 2011. Como resultado, o prédio está cravejado de tiros, pois a escola tornou-se abrigo para policiais militares durante trocas de tiros com traficantes. De 1.330 alunos, restaram 700 que muitas vezes ficam sem aulas. Recentemente, foram divulgadas inscrições feitas por esses alunos em volta dos buracos de balas nas paredes de sua escola. Uma delas me marcou e trazia a pergunta: ‘Como estudar assim?’ (Facina, 2015, s/p., grifos da autora).

O posicionamento de Facina (2015) evidencia a realidade da periferia das cidades brasileiras, que apresentam íntima relação com o *funk*, e a hipocrisia de considerar o ritmo como o mal maior a ser combatido na sociedade e acrescento, também nas escolas, sem o devido olhar para os demais elementos sociais vividos pelos moradores dos subúrbios de nosso país.

As falas dos docentes até aqui expostas mostram que as crianças se reconhecem no ritmo *funk*, que é uma linguagem próxima a eles e que traduz muito do que eles vivem em seu cotidiano. Essas falas mostram como é importante uma prática docente descolonizada e que represente as inúmeras vozes presentes no ambiente escolar. Assim os alunos podem perceber que a cultura vivenciada em seu cotidiano é tão importante como a erudita, que suas práticas corporais são tão importantes como quaisquer outras no ambiente escolar. Dessa forma, é possível pensar em uma sociedade menos desigual, em que todos tenham sua cultura respeitada, suas vozes ouvidas, inclusive as vozes expressas pelas melodias de *funk*.

Caminho junto com a teorização relacionada ao princípio da descolonização do currículo. Uma prática descolonizada requer muito empenho e responsabilidade, exigindo que se proporcionem momentos de discussão em relação às práticas corporais tematizadas na escola. É necessário discutir sobre as letras e movimentos sexualizados do funk, sem deixar de vivenciá-lo, não o ignorando no ambiente escolar e não desconsiderando a cultura que nasce e se desenvolve nas periferias das cidades, advindas de grupos subalternizados socialmente.

A **Docente 5** relatou que as vivências dos alunos não estavam vinculadas a um estilo de *funk* mais sensualizado, segundo as suas palavras um “*funk* da quebrada”. Com esse termo, ela quis dizer que o funk vivenciado pelos seus alunos era isento de letras e gestos inadequados para a idade das crianças.

A **Docente 6**, que trabalhava em uma escola pública e em outra particular, relatou que, na primeira, o *funk* era um ritmo bastante popular e ouvido no dia a dia pelos adolescentes,

diferentemente da segunda, onde, por ser uma escola confessional, o *funk* não era permitido. Esses alunos, segundo ela, também não tinham permissão dos pais para ouvir esse estilo em casa. Devido a essa realidade que encontrava na escola pública, a docente relatou que procurava discutir com os alunos questões vinculadas ao fato de o *funk* não ser bem-vindo no ambiente escolar e, muitas vezes, os alunos verbalizavam que isso se devia ao fato de que muitas músicas falavam de pornografia. Era discutido também que o *funk*, como um todo, não era assim: embora houvesse músicas inadequadas para alguns ambientes, como o escolar, havia também vertentes desse ritmo sem palavrões. A partir dessa diferença, ela realizava algumas discussões com os alunos:

A gente também trabalha com as meninas o seguinte: [...] então, vamos pensar numa música que chama mulher de cachorra, faz aquilo comigo, pula aqui, pula lá. Pensa: é esse perfil da valorização que você quer ter como mulher? Porque é um estilo musical que banaliza muito a mulher e a sua sensualidade. Então, é isso que eu trago pra elas/ eles, essa reflexão em sala de aula (**Docente 6**, 2022).

A professora expos também que, em determinada situação, a supervisora comunicou aos seus alunos que seria proibido apresentar *funk* na escola, ao que ela se contrapôs, mostrando-lhe que isso não era coerente, porque havia várias vertentes dessa dança que poderiam ser apresentadas no ambiente escolar. A supervisora entendeu seu ponto de vista e não criou novas polêmicas em relação a isso. Tendo em vista a fala da docente, existe certo preconceito tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral quanto ao *funk*. Nesse caso especificamente, faltou conhecimento da supervisora em relação à forma como a professora trabalhava na Educação Física e em relação ao *funk*, considerando-o apenas na sua vertente “proibidona”.

Ela também foi contestada por um pai, que era evangélico, sobre o fato de ser usado o *funk* em uma apresentação na escola em que trabalhava. Ela então conversou com ele, explicou que esse ritmo não era composto somente por versões com palavrões, sendo que a música que seria apresentada não continha nada de inadequado para a escola. Ela, inclusive, apresentou-se como uma pessoa evangélica. Assim os questionamentos do pai foram sanados e ele foi assistir à apresentação de sua filha na festa da escola e aplaudiu a performance. Essa situação vivida pela **Docente 6** caminha com a visão de Neira (2014, p. 73).

Dado que o processo de hierarquização social, por vezes, posiciona certos estilos como desejáveis enquanto outros são praticamente proibidos no espaço escolar, é importante analisar os motivos que levaram determinada

danças à atual condição privilegiada e os fatores que podem ter influenciado na desqualificação de outras.

O **Docente 7** também trabalhava em uma escola confessional e, em um período anterior, também deu aulas em escolas municipais. Segundo ele, as crianças da escola pública se interessavam mais pela cultura da dança, sendo o *funk* muito forte. Esse ritmo permitia atrair os alunos para as aulas de dança e, posteriormente, ele ia, aos poucos, abordando outros ritmos e outras possibilidades próximos ao *funk*.

Na escola particular, onde lecionava, ele não enxergava esse interesse por parte dos alunos para aprenderem dança porque já a treinavam em suas vivências cotidianas. Havia casos de alunas que frequentavam aulas de *ballet* ou de meninos que tinham outro olhar em relação à dança, mas era bastante diferente da escola municipal, onde todos se interessavam e se espelhavam no professor para aprender. Além disso, pelo fato de a escola particular ser destinada à classe média e à alta, as famílias já enxergavam o *funk* de maneira preconceituosa. Outro ponto era que o colégio era confessional, de forma que a entrada desse ritmo se apresentava como “algo seletivo”, que poderia acontecer somente em determinados momentos nos quais essa entrada poderia ser justificada. O professor percebeu também que, se os alunos ouviam *funk* em suas casas, isso não acontecia no colégio devido à rígida disciplina, de forma que não lhe foi possível precisar essa proximidade deles com esse ritmo. A fala do **Docente 7** ratifica o que foi dito até agora, ou seja, indica que existe certo preconceito de pessoas em condições sociais mais abastadas e de instituições escolares a elas destinadas em relação ao *funk*, que é uma cultura advinda da periferia das cidades. Parece que ainda existe, na visão dessas pessoas, a escola como um espaço que comporta somente a cultura erudita, ou seja, um currículo colonizado.

Para finalizar esse item sobre o *funk*, eu (**Docente 0**) abordo minha experiência e percepção em relação a esse ritmo, que tem vínculo com o princípio da “descolonização do currículo”. Vivemos em um país extremamente desigual. Nesse cenário tão adverso, eu percebia em alguns de meus alunos que o *funk* entrava como fator de ascensão social. Era mais fácil para eles pensarem em “subir na vida através do *funk*”³⁷, que era uma linguagem que eles conheciam, do que pensar nessa ascensão por meio da escola. Assim como aborda Bourdieu (1998), a escola compartilha uma cultura mais próxima das classes mais abastadas. Eu enxergo, em muitos dos meus alunos, a percepção que eles têm de si próprios, de que eles

³⁷ Esse subir na vida está vinculado a ser um cantor, ou um dançarino, ou um influencer que faça sucesso e que esteja vinculado ao funk.

podem “subir na vida” a partir do funk, do futebol, enfim, de atividades com as quais tem afinidade. Percebo também que, muitas vezes, o que é trabalhado na escola é estranho para os discentes. O *funk* (nas suas diferentes vertentes), por outro lado, em comunidades nas quais ele é popular, é uma linguagem muito próxima de crianças e adolescentes.

Desse modo, como é exposto no princípio da descolonização do currículo, é necessário que os diferentes grupos sociais que frequentam a escola sintam-se nela representados. Que o ambiente escolar seja representativo em relação à cultura dos grupos sociais economicamente desprivilegiados, de modo que o funk, a capoeira e tantas outras atividades que não estão vinculadas a cultura erudita e que foram, assim como tem sido discutido no presente texto, negligenciadas no ambiente escolar.

Analisando a prática dos professores, sujeitos da minha pesquisa, é possível perceber que sua prática docente não está emparedada pela colonização de suas atividades na dança, pelo contrário, há estreito vínculo com o princípio aqui expresso. Após essas reflexões sobre o *funk* e sobre a descolonização do currículo, partirei para discutir o princípio de “rejeição ao daltonismo cultural”.

4.6 REJEIÇÃO AO DALTONISMO CULTURAL

O princípio de rejeição ao daltonismo cultural está vinculado à consideração em relação à heterogeneidade entre os estudantes. Acontecendo dessa forma, eles respondem de maneira diferenciada em relação às atividades de que participam/realizam, sendo, por isso, necessário que o professor adote dispositivos de diferenciação pedagógica. As atividades propostas pelos docentes devem ser variadas para lidar com a heterogeneidade sem que haja a padronização dos efeitos normativos.

Para contextualizar esse princípio na prática dos docentes que entrevistei, fiz relatos sobre como trabalham o elemento da cultura corporal dança em suas aulas, tecendo comentários sobre aspectos que aproximam essa prática do princípio aqui exposto.

A **Docente 1** tinha facilidade de trabalhar com dança por vivenciá-la desde a infância e por trabalhar com essa manifestação cultural durante 20 anos em escolas públicas. Devido à sua experiência prática com a dança, ela trabalhava muito a consciência corporal, a expressividade, a criatividade dos alunos:

Eu trabalho dentro da experiência de movimentos que eles têm. Trago também outros movimentos para eles experimentarem, mas eu trabalho

muito em cima da experiência de movimentos deles, a criatividade deles, e eles vão aprendendo com a experiência dos outros coleguinhas (**Docente 1**, 2021).

Ela utilizava, nas suas aulas, diferentes músicas, tais como samba, forró, músicas instrumentais, músicas com ritmo rápido e ritmo lento. Destaco a fala da **Docente 1**, segundo a qual não trabalha com movimentos estereotipados. Ela partia dos movimentos que os alunos traziam para a aula com gestos que compartilhavam uns com os outros, não existindo os mais adequados para serem reproduzidos pelos discentes. Segundo Neira (2014), é necessário não qualificar os gestos das crianças nas categorias certo e errado, voltando o foco para a melhora do rendimento: “O objetivo é fomentar o diálogo por meio das danças de cada grupo, concebidas como produtos culturais” (Neira, 2014, p. 67).

A **Docente 4**, sempre antes de ministrar suas aulas de dança, buscava fazer um trabalho com jogos e brincadeiras nos quais eram vivenciados ritmo e coordenação. Até ela entrar nos conteúdos específicos que queria desenvolver, eram realizadas brincadeiras cantadas, de roda, atividades relacionadas ao esquema corporal, aos níveis alto, médio e baixo. A escolha das músicas usadas nas aulas partia da sugestão dos alunos. Ela também utilizava músicas infantis.

A **Docente 5** atuava com crianças do primeiro, segundo e terceiro ano. Em relação aos dois primeiros segmentos, para despertar o interesse das crianças pela dança, ela propunha brincadeiras rítmicas, cirandas, sons do corpo. Trabalhando expressão corporal e rítmica, ela usava músicas de funk, forró, valsa, da Xuxa, infantis ou, às vezes, trabalhava com a dança sem acompanhamento de música. Quando encontrava resistências dos alunos, como aquelas de cunho religioso, a docente não lhes revelava que estava trabalhando com a dança e, aos poucos, por meio de dinâmicas e conversas, ia dizendo-lhes que a dança estava sendo vivenciada, de modo que, ao entenderem sua proposta, geralmente não apresentavam mais resistência. Ela se utilizava de uma forma de trabalho lúdica e citou, inclusive, as músicas do grupo “Barbatuques”, que são produzidas com sons do corpo.

Levando em consideração minha prática docente (**Docente 0**), já encontrei professores de Educação Física que, ao trabalharem com dança, nomeavam os conteúdos das suas aulas por outros nomes, como atividades rítmicas, brincadeiras com música, expressão corporal, entre outras denominações. Ainda existe preconceito em relação à dança quanto ao gênero dos alunos – o famoso “homem não dança” –, além de pressão imposta por determinados segmentos vinculados a entidades religiosas para que ela não seja trabalhada na escola. O fato de os professores nomearem atividades vinculadas à temática dança com outras denominações

como forma de desviar-se da resistência por parte dos alunos é discutida também por Nanni (1995).

De volta à prática da **Docente 5**, ela disse que, no terceiro ano, aprofundava um pouco mais, discutindo o que é coreografia, pulso e ritmo. Segundo ela, os alunos gostavam muito da amarelinha africana. Ela costumava dividi-los em grupos e pedia que escolhessem uma música de que gostavam desde que a letra não contivesse palavrões ou expressões que depreciassem a imagem da mulher ou termos vinculados a relações sexuais. Depois de escolhidas as músicas, elas eram analisadas junto com os discentes, os quais criavam as coreografias e as apresentavam a todos os terceiros anos, havendo, inclusive, caso de alunos escolherem a mesma música e apresentarem coreografias diferentes. Tal situação comunga com o princípio “evitar o daltonismo cultural”, na medida em que os alunos respondiam de maneira distinta mesmo sendo estimulados pela mesma professora e apresentando a mesma música.

A partir da fala dessas docentes, é possível perceber que, quando se trabalha com dança com crianças menores, instrumentos amplamente utilizados são os jogos e as brincadeiras. Tal linguagem aproxima os estudantes da dança, porque a brincadeira é uma linguagem própria deles, permitindo-lhes entrar na realidade em que estão inseridos e questionar regras e papéis sociais. As crianças, a partir das brincadeiras, podem ultrapassar a realidade, modificando-a com a imaginação (Borba, 2001).

A **Docente 2**, mesmo trabalhando com alunos menores, atuava de forma diferente em relação às professoras anteriores. Ela buscava levar um pouco da sensibilidade dos alunos para a música, despertar a audição, levar-lhes a possibilidade de novos gostos, não priorizando a preferência deles. Segundo ela, essa parte (de trabalhar com o que os alunos gostavam) era importante, no entanto existiam outras músicas, outras linguagens para tentar ampliar não somente o aspecto motor como também o repertório musical que eles conheciam. Suas aulas direcionavam-se de acordo com os objetivos a que ela se propunha. Se trabalhava ritmos binários ou ternários, ela levava para a aula diferentes músicas instrumentais ou cantadas, independentemente do estilo. Qualquer música que desse conta do conteúdo da aula era trabalhada, levando em consideração o estilo das músicas, já que esse trabalho era feito dentro de uma escola. Sua proposta com as crianças menores era dar oportunidade de conhecerem a linguagem do *ballet*, não como em uma academia de dança, pois trabalhava de uma forma mais lúdica e usando mais músicas que não eram do *ballet* do que as específicas

dessa modalidade. Trazia melodias do mundo das crianças para que pudessem ser aplicados alguns passos específicos do *ballet*, como o “*pas de valse*”.

Segundo Marques (2011), o *ballet* clássico representa um ideal de ensino, de corpo, de mulher e de arte vinculado ao ideário educacional da dança no ocidente, que remonta do século XVIII. Um corpo esculpido a partir da ideologia do *ballet* vem camuflando a volta das Giselles, das cinderelas, entre outras, ou seja, com o *ballet* novamente em destaque no cenário da dança, estão ressurgindo discursos ou metanarrativas desse ensino e os valores e ideais da cultura que a ele subjazem. Apesar dessa vertente do trabalho relacionado ao ballet vinculado à perfeição estética, a fala da **Docente 2** leva ao entendimento de que essa não era a modalidade que trabalhava em suas aulas; ela mesma fazia diferenciação entre o *ballet* da academia e o que ela praticava com seus alunos no ambiente escolar, voltado para aspecto lúdico.

Partindo da fala da **Docente 2** e da minha experiência (**Docente 0**) e dos dizeres de Marques (2011), numa proposta de dança educação, não cabe uma concepção de ensino em que a dança seja trabalhada com a rigidez dos movimentos do ballet em sua versão clássica. É necessário, assim como defende o currículo cultural e a Educação Física na área das linguagens, que os alunos leiam as práticas corporais e que sua escrita seja algo autoral, não somente a reprodução de passos estereotipados dentro de uma rigidez de movimentos.

Interessante notar que essa rigidez do *ballet* está sendo contestada/problematizada na internet. Há vários vídeos em que o *ballet* é apresentado de uma forma lúdica³⁸, e outros que tematizam peças do *ballet* de forma “não tradicional”³⁹.

De volta à prática das professoras, a **Docente 6** foi a única que não tinha vivência com dança em período anterior ao magistério na Educação Física. Em virtude disso, trabalhava a dança sempre da seguinte maneira: dividia a turma em grupos de, no máximo, 4 pessoas e, a partir daí, esses grupos escolhiam o estilo musical que queriam, os quais não podiam se repetir entre os grupos. Por exemplo: um grupo podia trabalhar com *funk*, outro com samba, outro com *rock*, outro com MPB... Após essa escolha, eram discutidos alguns pontos: os grupos deviam trazer a história daquele estilo musical, quais as problemáticas vividas nos

³⁸ Ver: A Morte do Cisne mais engraçada que você já viu! Disponível em <https://www.facebook.com/watch/?v=883426091693245>. Acesso em: 04 mar. 2023 e The Four Swans by Itzik Galili - Dortmund Ballet. Disponível em <https://www.google.com/search?q=Dortmund+Ballet+quatro+cisnes&aq=chrome.69i57j0i546.8294j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:f0fefaa4,vid:WPA1Es1RuL4>. Acesso em: 04 mar. de 2023.

³⁹ Ver: Se Ela Dança Eu Danço JOHN LENNON DA SILVA faz JOÃO chorar. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=MceKWv9V-Yw>. Acesso em: 04 mar. 2023

tempos atuais, entre outros aspectos.

O fato de uma professora lecionar a dança na escola sem possuir conhecimento prévio em relação a essa temática é relevante, pois mostra que é possível trabalhar a dança sem que o professor tenha uma vivência anterior com esse elemento da cultura corporal. Tal situação quebra o discurso de alguns professores que dizem não tematizar a dança por não possuírem intimidade com esse elemento da cultura corporal. Essa realidade de educadores que dizem não trabalhar a dança por não possuírem intimidade com ela é, inclusive, descrita por Ehrenberg e Fernandes (2018).

A **Docente 6** relatou perceber diferenças entre a instituição pública e a privada nas quais lecionava: na primeira, os alunos tentavam buscar pessoas para fazerem pequenas apresentações, usando poucos meios tecnológicos; já na segunda, eles adotavam meios tecnológicos, como *data shows*, para apresentar a dança em formato audiovisual, já que a escola disponibilizava esse recurso. Essa situação mostra a discrepância entre as escolas públicas e as privadas no que se refere ao acesso à tecnologia: enquanto nestas os alunos têm ao seu dispor os recursos tecnológicos necessários, naquelas usavam poucos meios tecnológicos, valendo-se de parceria com outras pessoas para instrumentalizar sua apresentação de trabalho na escola.

O **Docente 8** nas aulas de dança se utilizava também de técnicas de teatro. Ele dizia para seus alunos que antigamente o teatro era composto somente por homens, então não era para terem preconceito com o fato de homens dançarem ou praticarem teatro. Ele realizava dinâmicas com ritmo para iniciar o trabalho com dança e sempre escutava o que os alunos levavam para as aulas a partir de suas vivências. Ele utilizava músicas pop, MPB, danças de salão, como forró e tango, sempre tendo como fundo uma temática. Como exemplo, ele citou o trabalho “Dança sem limite de expressão”: para as discussões, foi usado um poema de Carlos Drummond de Andrade que fala sobre dança. Nesse caso, as músicas foram todas escolhidas de acordo com esse poema.

Enfim, a **Docente 3** e o **Docente 7**: a primeira expôs que fazia um trabalho interdisciplinar com outras professoras da escola e, como exemplo, citou projeto realizado com a professora de português: foram realizadas leituras nas aulas de dança e nas de português de uma mesma obra literária, interpretando-a a partir da linguagem desses dois componentes curriculares. O mesmo foi feito com a professora de artes: ao mesmo tempo que esta trabalhava pintura e desenhos com as crianças, ela criava, a partir dos mesmos referenciais, desenhos e esculturas com o corpo. Essa parceria estendia-se aos momentos de

apresentação com as crianças, quando a professora de artes ajudava na criação de figurinos, roupas etc.

Mesmo entendendo que a dança não devia ser trabalhada na escola somente nos momentos festivos, ela concentrava esse trabalho nas festas (junina, da primavera etc.) em virtude de maior aceitação dos alunos nesses momentos, quando ficavam empolgados com as festividades. Tal situação não era confortável, de modo que ela iniciou, por conta própria, um projeto de dança (não remunerado) fora das aulas de Educação Física.

Mesmo não sendo ideal que as aulas aconteçam somente para a realização de momentos festivos, assim como expõe Marques (2011), a docente buscou uma forma para poder lecionar a dança para além desse viés. O meio que encontrou foi trabalhar com esse elemento da cultura corporal fora do horário específico da Educação Física. Essa ideia da docente comunga com evitar o daltonismo cultural, já que ofereceu aos alunos, mesmo que em um horário fora do escolar, uma prática condizente com o que tinham afinidade. Tal ação despreziosa da docente, aliada com outras ações de colegas de profissão, acabou fazendo com que a rede municipal de ensino fosse organizando-se gradativamente, de forma que, atualmente, existem diversos projetos vinculados à temática dança na rede municipal de Juiz de Fora que remuneram os seus professores por esse trabalho.

Nesse momento da vida profissional da **Docente 3**, não existiam, nessa rede, projetos de dança⁴⁰. Ela foi pioneira em tal proposição em um horário após as aulas que lecionava no turno da manhã, no seu horário de almoço. A partir desse projeto, ela passou a compreender a necessidade de negociar com os alunos as músicas utilizadas nas aulas, passou a combinar com eles que em um dia seriam usadas músicas de que eles gostavam e levavam para a escola, e em outro dia, músicas que ela sugeria. Ela chegou à conclusão de que não havia possibilidade de os alunos aceitarem o que ela trazia de suas vivências sem que aceitasse o que eles levavam para as aulas:

Eles também tinham um saber e uma cultura que devia ser respeitada. Se eu não respeitasse essa cultura deles, como é que eu iria exigir respeito à minha? Eu acho que foi uma forma de eu começar a fazer essa troca. Então, a gente combinava, olha vamos fazer o seguinte: numa aula, uma vez na semana vocês propõem as músicas e a gente vai trabalhar com elas. Na

⁴⁰ Essa professora foi pioneira na proposição de aulas de dança na rede municipal de ensino no horário do contraturno dos alunos. Inicialmente, não era remunerada por esse trabalho, no entanto, a partir da sua iniciativa, juntamente com outras docentes que faziam o mesmo trabalho, a prefeitura institucionalizou esses projetos e os professores passaram a ministrar as aulas dentro da sua carga horária de trabalho, sendo remunerados para isso.

segunda aula da semana eu trago alguma coisa. Para gente diversificar, eu conhecer o que vocês gostam. (**Docente 3**, 2022).

Segundo a docente, essa negociação foi muito positiva porque, ao mesmo tempo em que acolhia o que os alunos traziam, eles se sentiram à vontade para acolher o que ela trazia. Ela disse não ser possível gostarmos de algo sem conhecermos, sem experienciar no corpo. Esse processo vivido por ela fez com que aprendesse muito sobre as crianças, e estas também aprendessem com ela. Fez com que chegasse à percepção de que o educador deve estar aberto, sem ter a concepção de que é detentor do conhecimento.

Nesse momento, mesmo existindo as aulas do projeto, ela continuava abordando a dança na Educação Física, não somente, mas principalmente, para apresentações diversas que ocorriam na escola. A docente levava para as aulas a proposta da dança educativa de Laban e trabalhava com músicas folclóricas e de MPB, além das que os alunos traziam para as aulas, como foi explicitado anteriormente.

Convém destacar que eu também (**Docente 0**), em minha prática como professor de dança em escolas públicas, percebo que o fato de o professor respeitar o que os alunos trazem como sugestão para a realização das aulas faz com que eles experienciem com maior boa vontade o que o professor sugere. Embora, na minha visão, esse processo de negociação seja importantíssimo para a construção da dança na prática pedagógica, eu usava alguns filtros, porque nem tudo é adequado para a escola. No entanto, o fato de não negar a cultura dos alunos e negociar com eles o que podia ou não ser trabalhado, sem preconceitos em relação às suas vivências sociais, enriquecia demais a dança que vivenciava com eles no ambiente escolar. Tal situação caminha junto com as teorizações do currículo cultural e da Educação Física na área das linguagens, uma vez que a cultura dos alunos não é negligenciada no ambiente escolar.

O **Docente 7** relatou que o principal trabalho que fazia com dança na escola estava vinculado à festa junina, que era muito valorizada pela instituição onde atuava. Desse modo, o professor buscava abordar a parte histórica, enfatizando as danças brasileiras. Eram selecionadas algumas regiões sobre as quais era feito um trabalho histórico, para, posteriormente, serem trazidos movimentos e músicas para a aula. Após esse processo, passava para a criação coreográfica, que seria exposta na festa junina. Esse processo, que se estendia da parte histórica até a do movimento em si, durava aproximadamente dois meses, ou seja, em torno de 8 aulas. Como a festa normalmente acontecia em julho, maio e junho eram destinados a esse trabalho com músicas nacionais, instrumentais, *pop* internacionais, *rap*,

samba, forró. Desde que ele assumiu o cargo de Educação Física nessa escola, já existia essa construção coreográfica para a festa junina.

Sborquia (2002) diz que a dança na Educação Física, quando acontece, está vinculada a apresentações em eventos da escola. Esse elemento da cultura corporal, quando presente na escola, deve-se ao fato de a direção solicitar que os professores de Educação Física façam “dancinhas” para serem apresentadas em eventos festivos, como a festa junina ou a Páscoa. Os alunos ensaiam uma coreografia até que todos estejam sincronizados entre si e com a música. Tal situação faz com que sejam executados movimentos estereotipados, sem análises ou reflexões sobre eles e sobre o motivo pelo qual estão sendo realizados.

Para Morandi (2011), a dança aparece nos conteúdos de arte e Educação Física e que, dentro deles, deveria ser abordada de forma mais significativa, porque ela, nesses dois componentes curriculares, volta-se para a montagem coreográfica para ser apresentada em eventos da escola. Mesmo quando há a justificativa da participação dos alunos na elaboração das coreografias, a criação “sem o processo de elaboração corporal torna-se mera execução de passos desprovidos de estudo e reflexão do movimento” (Morandi, 2011, p. 75).

A pesquisa que fiz com nove professores mostra que o quadro encontrado em relação à prática desses educadores é diferente do que foi relatado por Sborquia (2002) e Morandi (2011). Entre eles, somente dois trabalhavam a dança voltada para eventos festivos que aconteciam na escola, sendo que uma professora (**Docente 3**) descreve uma prática que aconteceu há algum tempo⁴¹, ou seja, não tem como eu precisar que ela trabalharia da mesma forma se ainda estivesse ministrando aulas de Educação Física no ambiente escolar.

Em relação à prática do outro professor, **Docente 7**, que atua com dança somente para apresentação na festa junina, esse formato já existia quando ele chegou à escola. A partir do que já existia, ele objetivou sistematizar a dança dentro do que ele dispunha, e assim, para além do trabalho com a montagem de coreografias, ele buscava também trazer outros elementos vinculados às danças com as quais trabalhava, como seus aspectos históricos, por exemplo.

Temos que considerar a realidade dos professores antes de tecer qualquer crítica em relação ao trabalho que realizam. Eu (**Docente 0**) e o **Docente 7** conversamos sobre essa situação. Percebemos que, se ele trabalha em uma instituição que tem uma tradição seguida por um bom período e se ele se negasse a seguir o que foi estipulado, simplesmente seria desligado do cargo que ocupa. Então, foi necessário, na prática desse professor, além de suas

⁴¹ A Docente 3, no momento da realização da entrevista, estava afastada da regência da Educação Física, atuando somente com projetos vinculados a elementos da cultura corporal.

convicções, que ele seguisse determinadas formatações existentes, porque ele, assim como qualquer trabalhador, precisa do salário para suprir suas necessidades básicas.

Também entendo que a dança não deveria acontecer na escola somente como construções coreográficas para eventos festivos. No entanto, penso que, se existe essa abertura na escola e maior aceitação dos adolescentes e das crianças (assim como acontece nas falas da **Docente 3** e do **Docente 7**), esse processo de construção coreográfica deve ser valorizado e talvez possa servir de instrumento para ampliação desse trabalho.

Voltando à discussão sobre aquilo a que me proponho no presente item, foi perceptível nos relatos dos docentes um vínculo com o princípio de “evitar o daltonismo cultural”, na medida em que esses educadores se valeram de recursos diversos para instrumentalizar suas aulas: partir de elementos corporais trazidos pelos alunos; utilizar ritmos diversos, como samba, forró, músicas instrumentais (**Docente 1**); utilizar jogos, brincadeiras cantadas, brincadeiras de rodas, atividades vinculados aos níveis alto, médio e baixo (**Docente 4**); promover brincadeiras rítmicas, cirandas, sons do corpo, músicas de *funk*, forró, valsa, músicas da Xuxa, amarelinha africana, construção coletiva de coreografias (**Docente 5**); utilizar músicas que os alunos ainda não conheciam ou tinham contato em seus grupos sociais, além de vivenciar a linguagem do *ballet* (**Docente 2**); levar para as aulas a história do ritmo musical, recursos tecnológicos, como *data show*, jogos eletrônicos como tapete de dança⁴² (**Docente 6**); utilizar técnicas de teatro, poemas para lecionar a dança (**Docente 8**); trabalhar interdisciplinarmente com outros professores da escola (**Docente 3**); trabalhar com a história da dança e com músicas nacionais e internacionais (**Docente 7**).

Após essa discussão sobre o princípio de “evitar o daltonismo cultural”, parti para o próximo princípio ético-político do currículo cultural, ou seja, a “ancoragem social dos conhecimentos”.

4.7 ANCORAGEM SOCIAL DOS CONHECIMENTOS

Sobre esse princípio Neira (2011b, p. 95) expõe que

No currículo cultural os professores adotam como ponto de partida para o trabalho pedagógico a ‘prática social’ das manifestações da cultura corporal. A partir dela, proferem uma séria e compromissada análise sócio-histórica e política. Os trabalhos se iniciam com a noção que os alunos e o professor possuem da manifestação cultural corporal pelo formato acessado no

⁴² Tal recurso utilizado pela **Docente 6** foi relatado em outro trecho da presente tese.

cotidiano. Ou seja, o ponto de partida é a ocorrência social da brincadeira, do esporte, **da dança**, da ginástica ou da luta (grifos meus).

Esse princípio agencia os professores a trabalharem/tematizarem atividades que tenham ocorrência social, ou seja, desenvolvidas na aula e vinculada a uma prática corporal que tem existência na sociedade em que vivemos: ela existe, é vivenciada por diferentes pessoas e sofre, no decorrer da história, transformações promovidas pelos grupos sociais que a praticam.

A prática docente dos professores que entrevistei estava vinculada, em sua maior parte, as práticas corporais e a modalidades de dança que tinham existência na sociedade, sendo praticadas por diferentes grupos sociais. Isso ficou evidenciado no item que versava sobre diferentes modalidades de dança presentes na prática desses docentes.

Para não ficar repetitiva a exposição que farei nesse princípio, trouxe uma prática corporal/atividade que cada um dos docentes, sujeitos da minha pesquisa, realizou e que estava socialmente ancorada.

A **Docente 1** trouxe um relato relevante quando trabalhou com a capoeira, que é uma prática corporal/luta, cujas músicas são aliadas a movimentos corporais e, mesmo não sendo especificamente uma dança, trarei como um exemplo de uma das atividades trabalhadas por essa educadora que tem ancoragem social. Ela relata como trabalhou essa temática tendo em vista dificuldades relacionadas ao aspecto religioso:

Já no caso da Capoeira, há tempos atrás, [...] tive problema com a participação de alguns alunos que relataram em casa que tiveram aula de capoeira na Educação Física da escola. Os alunos passaram a não querer participar das aulas porque os pais questionaram. Segundo eles, os filhos não podiam fazer a aula porque tambor é ‘coisa do coisa ruim’. Eu expliquei para eles, na rodinha de conversa em aula, que o tambor existe na capoeira, na banda do desfile militar de sete de setembro, dentro de algumas igrejas e em muitos outros lugares, que agora não me recordo quais eu disse. Aproveitei e levei o assunto para a direção ficar ciente do ocorrido e falei também na reunião de pais. Eu nunca perco a oportunidade de falar na reunião de pais. Não critiquei as religiões em si, só expus o que conversei com as crianças e respeitei as que não puderam participar, deixando-as assistirem as aulas, desse modo também estariam aprendendo e conhecendo a capoeira (**Docente 1**, 2021).

Já a **Docente 2** relatou uma abordagem que pode ser feita na dança partindo de diferentes temas, todos ancorados socialmente e que têm a dança como fundo.

Eu vou trabalhar com elementos rítmicos, eu vou trabalhar com vestuário, né? Para pensar também, eu vou trabalhar o que é uma dança na festa junina? O que que é aquela roupa? Por que no ballet é outra roupa? Essa reflexão a gente tenta trazer também para a discussão. Além das questões de gênero que você já apontou. Questão cultural também. No Brasil, por que que no Sul são determinadas músicas? Por que no Nordeste é assim? Por que no Norte? A gente tem uma ampla possibilidade de trabalho, um amplo referencial de trabalho e o professor vai escolher (**Docente 2**, 2021).

Esse relato da docente é rico em termos de ancoragem social. É possível perceber que todos os temas por ela abordados têm existência social, sendo discutidos e problematizados em sua prática docente.

A **Docente 3** abordava músicas populares entre os alunos. Se estas músicas se destacavam entre os estudantes, quer dizer que estavam presentes em seus grupos sociais tanto no ambiente escolar, quanto fora dele, ou seja, ancoradas socialmente.

A **Docente 4** exemplificou o seu trabalho na escola a partir de variados ritmos que os alunos levavam para o ambiente escolar.

Eu não tenho isso, agora eu vou trabalhar com axé, agora eu vou trabalhar com pagode. Não tem isso, eu trabalho com a temática, agora se dentro dessa temática tiver uma música de axé, tiver um samba e eles trouxeram a gente vai trabalhar. Não tem divisão de estilo, porque eu não trabalho com reprodução não. A gente trabalha a dança como arte também. Eu nunca levo nada pronto. Eles constroem, a gente constrói junto. A construção do trabalho é todo junto, sistematizar esse conhecimento (**Docente 4**, 2022).

Essa fala da professora, além de demonstrar ancoragem social do que trabalha, é um exemplo de prática dentro da área das linguagens, porque o que é vivenciado pelos alunos não parte de um conhecimento advindo do professor, mas é algo construído coletivamente.

Os relatos da **Docente 5** mostraram também que ela trabalhava atividades ancoradas socialmente, como o trabalho que ela fez com a amarelinha africana, uma brincadeira que, durante um período, foi muito popular na internet.

A **Docente 6** também ancorava a sua prática de dança socialmente, porque, devido ao formato de suas aulas com dança, o que era experienciado com os alunos partia de pesquisas que estes realizavam. Ela citou um caso em que um grupo trouxe uma apresentação do ritmo sul-coreano K-pop e, pelas informações sobre a vida das pessoas que buscavam o sucesso por meio do K-pop, surgiu uma discussão sobre suicídio: não era incomum que cantores e dançarinos que não conseguissem sucesso na Coreia do Sul, segundo dados levantados pelos alunos, acabassem se suicidando. Tal situação foi levada para a aula e amplamente discutida.

Essa temática de suicídios de jovens coreanos é, inclusive, abordada em uma série sul-coreana, disponível na “Netflix”, intitulada “Amanhã”. Tal trabalho comunga com o princípio do currículo cultural aqui discutido e com a abordagem da dança na área das linguagens.

Sobre a prática do **Docente 7** foi possível perceber que ele trabalhava modalidades ancoradas socialmente como as danças urbanas, além de usar músicas intimamente vinculadas à cultura brasileira.

Normalmente eu busco músicas, o próprio Rap, músicas pop internacionais, algumas músicas, pego um pouco de samba, de forró também quando eu uso o tema de danças brasileiras. Alguns raps nacionais que tem uma batida interessante, que eu tento fazer esse filtro (**Docente 7**, 2022).

Para finalizar as discussões no presente item, trago as experiências do **Docente 8**. Ele trabalhava com modalidades de dança com ancoragem social, como as danças urbanas e as de salão.

Se eu estou trabalhando a dança de salão eu falo dos mestres da dança de salão que a gente tem: Jaime Aroucha, Carlinhos de Jesus, falo alguns nomes. E falo assim com eles: a porta está aberta, vocês podem ser grandes escritores da dança (**Docente 8**, 2022).

Tal fala mostra que o professor ancorava socialmente sua prática e trazia para suas aulas nomes de professores que são referências nas danças de salão.

Após contextualizar o último princípio do currículo cultural a que me propus, partirei, no próximo item, para a contextualização de outros aspectos presentes na prática docente dos professores entrevistados que influenciavam diretamente a forma como lecionavam a dança no ambiente escolar.

Sigamos ...

5 ALGO A MAIS NA PRÁTICA DOCENTE DESSES EDUCADORES

Nesta parte de minha tese, realizei discussões sobre outras instâncias em que trabalham os docentes por mim entrevistados, além do trabalho com a dança dentro do componente curricular Educação Física (projetos de danças curriculares, projetos de dança no contraturno dos estudantes etc.). Relatei também dificuldades que esses professores enfrentavam para trabalhar com a temática dança no espaço escolar. Essas dificuldades passavam por questões materiais (materiais pedagógicos e espaço físico), por condições vinculadas a uma formação na graduação insuficiente ou inadequada, por questões vinculadas a gênero e, por último, por motivos religiosos.

Além disso, trouxe discussões vinculadas à pandemia da Covid 19 e ao trabalho realizado pelos educadores que entrevistei, durante esse momento de nossa história, nas redes municipal, estadual e particular de ensino. Após a finalização das discussões que propus nesse capítulo, expus minhas considerações finais.

5.1 OUTROS TRABALHOS COM A DANÇA PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Neste momento, trouxe algumas informações sobre a atuação dos docentes que entrevistei em aulas de dança que aconteciam no horário em que os alunos estavam na escola e aquelas que aconteciam no contraturno dos estudantes. Nem todos os docentes atuavam em projetos de dança ou com a disciplina dança (integrada no currículo dos alunos), então não abordei a fala de todos eles, somente trouxe elementos vinculados aos professores que atuam nessas modalidades, acima citadas.

Penso que trazer a experiência escolar desses professores para além da Educação Física auxilia na compreensão de como a dança é vivenciada nas escolas juizforanas em diferentes perspectivas. Ademais, com isso é possível analisar se os professores atuam de maneira diferente em diferentes instancias ou se possuem um fio condutor comum para planejar suas aulas nas diferentes modalidades em que atuavam no ambiente escolar.

A **Docente 2** trabalhava com dança em uma mesma escola em três possibilidades de atuação:

- nas aulas de Educação Física;

- como uma disciplina curricular que está inserida no horário regular em que os alunos se encontram na escola;
- em projetos no contraturno dos estudantes, o que foi denominado, na sua entrevista, de dança extracurricular.

Nas palavras da docente,

Quando eu trabalho com a dança curricular, eu tenho que pensar nos aspectos, atitudinal, procedimental, conceitual. Então, trazer isso para dentro da sala. Isso no aspecto curricular. Quando eu trabalho extracurricular não tem tanto aspecto conceitual. Eu trabalho o aspecto mais atitudinal e procedimental nesse trabalho, até porque no ambiente extra eu tenho o resultado, que é uma construção coreográfica. Na dança enquanto currículo da Educação Física, a dança enquanto conteúdo da Educação Física eu faço um planejamento, eu tenho lá os elementos da dança que eu quero trabalhar e acabou, é só ali. Já no extra curricular, eu tenho um processo maior, é mais amplo e geralmente a gente tem que trazer o produto que é uma construção coreográfica para ser apresentada, por exemplo, em alguma festividade, em algum evento. É diferente o trabalho. Até mesmo porque no curricular, todo mundo, entre aspas, é obrigado a fazer. No extra curricular é o chamado vai quem quer. (**Docente 2**, 2021)

Segundo ela, a aula de dança curricular era obrigatória, já existia um planejamento, já existia um ponto de partida. A BNCC trazia os elementos que deviam ser trabalhados. Na aula que acontecia no contraturno dos alunos, como atuava com uma linguagem técnica, ela devia trabalhar elementos básicos para significar, para quem estava assistindo, que ali era uma determinada linguagem – *ballet*, *jazz*, contemporâneo. Existia um foco que era mais motor, que era mais físico e não somente cognitivo.

A professora trazia também uma diferenciação entre a dança que era ministrada na Educação Física e aquela ministrada como uma disciplina curricular.

Quando é somente Educação Física, dança, eu tenho um período curto de tempo. E talvez eu não consiga trabalhar em todos os anos. Às vezes, eu elenco: eu vou trabalhar dança, ginástica e jogos no primeiro ano. E aí, chega no segundo ano, eu vou incluir a dança. Vou trabalhar dança, lutas e outros. Porque é dividido em semestre. Vamos supor que eu escolha cada semestre trabalhar com algum componente, com algum conteúdo ali. Vou trabalhar a dança, vou trabalhar dois meses com dança, finalizou ali. Já na dança enquanto currículo, eu tenho o ano inteiro para trabalhar, é um planejamento mais amplo. Então não é somente um bimestre. Eu tenho que fazer um planejamento pensando que eu tenho que trazer os elementos da dança, então eu tenho que trazer os conhecimentos, mas eu tenho um tempo maior para trabalhar. (**Docente 2**, 2021).

Interessante destacar que ela acreditava que o fato de os estudantes participarem ou não de aulas de dança, tanto na Educação Física, como nas aulas em que ela é uma disciplina curricular se devia à forma como os professores atuavam na escola. Se existisse um grupo de professores que atuasse com essa temática desde a entrada dos estudantes na escola, desde o primeiro ano, quando eles chegassem ao quinto, ao sexto, ao sétimo ano, haveria uma consciência maior, eles aceitariam melhor as atividades, enxergando a dança de uma maneira diferente.

Ela esperava que o fato de existir uma base curricular obrigatória e um currículo municipal que regulamentavam a prática da dança na escola possibilitasse que todos os professores trabalhassem com a dança no ambiente escolar. No entanto, existia um problema que considerava ser um complicador: o fato de a escola contar com professores contratados. Como existia uma rotatividade desses profissionais, a cada ano a escola estava com um professor diferente e poderia acontecer que fosse encaminhado para a escola um docente que não quisesse lecionar dança, pois, mesmo estando regulamentada oficialmente pelo currículo que regia as aulas de Educação Física nas escolas municipais, na prática, não são todos os educadores que entendiam a importância dela no ambiente educativo.

Segundo a **Docente 2**, seria necessário, também, que houvesse uma cobrança por parte da coordenação da escola, tanto para professores contratados, quanto para professores efetivos, para que o currículo da rede municipal fosse cumprido no que se refere ao trabalho com essa temática.

A **Docente 3** também encontrava resistência dos seus alunos quando era tematizada a dança em suas aulas de Educação Física. Assim como a **Docente 2**, acreditava que o fato de as aulas em projetos serem opcionais aos alunos fazia com que participassem delas somente os interessados nessa temática. Para lidar com essa resistência nas aulas de Educação Física, ela buscava trabalhar com a dança mais voltada para apresentações em momentos festivos, e, nas aulas de dança que realizava nos projetos, fazia um trabalho mais robusto.

A **Docente 4** trabalhou com a dança na Educação Física e como uma disciplina curricular. Considerava que a única diferença entre essas vertentes era o tempo destinado ao trabalho. No primeiro caso, esse período de tematização era menor, no segundo, o trabalho com dança acontecia durante todo o ano letivo. A não ser por isso, não havia diferenciação. A fala dessa docente caminha junto com o que disse a **Docente 2**.

O **Docente 7** atuou com aulas de dança dentro do componente curricular Educação Física e, também, dentro de projetos que aconteciam no contraturno dos alunos. Ele relatou

que, nessa segunda perspectiva, os alunos possuíam “interesse prévio na modalidade”. Sendo assim, estavam mais dispostos, “eles fazem de forma mais inteira” (**Docente 7**, 2022), o que possibilitava que o docente conseguisse evoluir mais nessa temática. O professor acreditava que, quando os alunos tinham o poder de decisão de participar ou não de uma determinada prática, isso fazia com que eles considerassem essa prática mais relevante.

Algo que perpassou boa parte das respostas dos professores (as) foi o fato de que, em aulas que aconteciam no contraturno dos alunos, existia um facilitador – o fato de o professor trabalhar apenas com indivíduos que possuem afinidade com a temática dança. Sendo dessa maneira, só faziam aula aqueles discentes que gostavam de dança, nas palavras da **Docente 2**, o famoso “vai quem quer”. Isso facilita o trabalho porque o professor não tem que negociar com os alunos a sua participação nas aulas, pois eles estão ali porque querem e não porque têm que cumprir uma carga horária dentro da escola.

Além dessa característica, algo que percebi em minha prática nessa modalidade (**Docente 0**) é que alguns estudantes levam as experiências que praticam para outras instâncias de suas vidas. Assim, não foi incomum que alguns dos meus alunos levassem a experiência que vivenciavam nas aulas para os grupos de dança de que participavam e que estavam fora do ambiente escolar, para brincadeiras dançantes que faziam com seus amigos (fazer vídeos de dança, por exemplo) e, até mesmo, para dentro das aulas de Educação Física quando era trabalhada a dança. Sendo assim, havia uma disseminação da dança em diferentes ambientes, e isso ajudava na edificação de “práticas dançantes” na escola e no entorno dessa instituição.

Quando havia alunos em minhas aulas de Educação Física que participavam dos projetos no horário do contraturno, ficava mais fácil para tematizar a dança, pois já existiam alguns estudantes que estavam familiarizados com a linguagem que eu adotava e que incentivavam os outros a participarem das dinâmicas que eram realizadas.

Outro aspecto que percebi, assim como foi exposto pela **Docente 2** e pela **Docente 4**, foi que o trabalho com a disciplina dança permitia a abordagem dessa temática por um período de tempo maior (o ano inteiro). Nas aulas de Educação Física era necessário dividir o tempo com outras temáticas e, dessa forma, dificilmente a dança era vivenciada em todos os bimestres. No entanto, o fato de abordarmos somente uma temática faz com que a resistência de alguns alunos seja mais expressiva, pois não há negociações em relação a outras possíveis atividades que possamos fazer com os alunos. Então, são necessárias uma constante habilidade para lidar com os alunos e a adoção de uma forma de trabalho que os atinja, que os

faça participarem das aulas. No meu caso em específico (**Docente 0**), quando trabalhei com a dança sendo uma disciplina que estava na grade curricular, busquei trabalhá-la de uma forma bastante lúdica, pois meus alunos estavam nos anos iniciais do ensino fundamental (primeiro, segundo e terceiro anos). Essa foi a maneira que encontrei para enfrentar menos resistências por parte dos estudantes.

Pensando na dança dentro da área das linguagens, assim como está expresso nos documentos curriculares que regem a prática dos docentes, por mim entrevistados, e também no currículo cultural, o tempo maior de trabalho com a dança, do mesmo modo como acontece nos projetos curriculares, faz com que os alunos tenham maior tempo para ler e escrever a dança. Dessa forma, o professor pode **tematizar** a dança, como defende o currículo cultural (Neira; Nunes, 2009) e foi expresso anteriormente, ou seja, abordar inúmeras possibilidades que surjam das leituras e das interpretações da prática social da dança, levando, assim, à possível compreensão por parte do alunado em relação à realidade que o cerca.

Independente da forma como a dança seja abordada na escola, dentro da Educação Física, como uma disciplina curricular ou em projetos no contraturno dos alunos, é necessário que os professores possuam formas de atuação que viabilizem esse trabalho. No entanto, nem sempre condições adequadas de trabalho estão presentes na vida profissional desses professores de Educação Física. Tal adversidade será mostrada logo em seguida.

5.2 DIFICULDADES ENFRENTADAS

Nesta parte de minha tese, levantei quais são as dificuldades que os professores de Educação Física possuem para tematizar a dança em suas aulas. Subdividi esse capítulo abordando as dificuldades/ condições de trabalho de uma maneira geral e depois falei sobre questões vinculadas a gênero e a religião no que se refere ao trabalho com dança no ambiente escolar. Adotei esses subitens pelo fato de eles aparecerem expressivamente na fala dos professores que entrevistei e também em minha prática como um professor que atua/ atuou em diferentes redes de ensino.

Entendo ser importante abordar/ analisar as dificuldades enfrentadas pelos professores. Minhas discussões estariam incompletas se eu não mostrasse que nem tudo que o professor deixa de fazer no trabalho que realiza está vinculado a uma negligência profissional, como dizem na linguagem popular “má vontade” de sua parte. Muitas vezes existem empecilhos para que o professor trabalhe da forma como desejaria e até mesmo siga as matrizes curriculares das redes de ensino em que leciona.

Começo a discussão sobre as condições escolares que dificultam o trabalho do professor por minha dissertação de mestrado, na qual estudei a prática de uma professora de Educação Física que atuava no sistema público municipal de ensino de Juiz de Fora (Oliveira, 2015). Naquela época, levantei algumas dificuldades enfrentadas por essa docente no seu ambiente de trabalho, dentre outras: falta de um espaço coberto para trabalhar. Isso fazia com que as aulas estivessem sujeitas a questões climáticas, como chuva e sol. Além disso, não era incomum a docente custear com seus próprios recursos os materiais que utilizava nas aulas. Em alguns momentos, ainda assim, encontrava dificuldades de fazer com que os alunos participassem das atividades propostas.

Passados alguns anos dessa pesquisa, o último currículo publicado pela rede municipal de ensino, no ano de 2020, abordou um item intitulado “Necessidade físicas e matérias para as aulas de Educação Física”. Isso dá indícios de que a Educação Física foi significada de uma maneira diferente por aqueles que construíram o currículo de Juiz de Fora, vinculando a prática dos professores à necessidade de existência de condições mínimas materiais e estruturais. Tal item no currículo juizforano me leva a pensar que as pessoas que escreveram essa base curricular possuem estreita relação com a atuação cotidiana na escola, pois conhecem demandas que se apresentam na prática dos docentes municipais.

No currículo da cidade de Juiz de Fora, é explanado que devem existir espaços amplos para as aulas de Educação Física e que, nas atividades desse componente curricular, não é incomum duas ou mais turmas dividirem o mesmo espaço ao mesmo tempo. Em relação aos pátios em que as aulas podem ser ministradas, acontece de ser realizado o recreio da escola, assim como esse ambiente pode estar sujeito a problemas relacionados a questões climáticas como chuva. Dessa forma, é necessário o professor lançar mão de estratégias para que suas aulas sejam realizadas.

A Educação Física assumiu a quadra poliesportiva como espaço seu devido ao seu vínculo com a prática desportiva, algo que remonta da década de 1970. No entanto, devido ao fato de que existem outros elementos da Cultura Corporal que podem ser tematizados, a Educação Física vislumbra outros espaços para além da quadra da escola. Melhorar a qualidade desses espaços, bem como adquirir materiais didáticos em número suficiente são atitudes essenciais para que as aulas transcorram de maneira adequada. (Juiz de Fora, 2020)

Mesmo não estando expressa no currículo de Juiz de Fora uma divisão que contemple as necessidades de cada elemento da cultura corporal, entendo, pelo que foi descrito, que, para a prática da dança no ambiente da escola, é necessário, dentre outros elementos, que haja

espaços com tamanho e piso adequado, que sejam disponibilizados materiais para que os alunos realizem as dinâmicas propostas, que haja um aparelho de som.

Na escola municipal em que atuo (**Docente 0**), tenho uma quadra coberta, um piso liso, materiais para trabalhar, mas, quando tematizo a dança, ainda tenho que levar a minha caixa de som, extensões e cabos para conectá-la, pois nem sempre encontro os cabos/extensão da escola nos locais que deveriam estar, e, às vezes, eles simplesmente desaparecem. As caixas de som que a escola possui nem sempre estão disponíveis, pois podem estar sendo utilizadas por outros professores.

Já na escola estadual em que leciono, trabalho em um espaço descoberto, sujeito a questões climáticas, assim como citado anteriormente. O chão da quadra é bastante áspero, o que torna comum crianças caírem, rasgarem suas calças ou bermudas e ralarem o joelho. A quadra é pintada porque eu, fora de meu horário de trabalho, propus-me a pintá-la juntamente com um funcionário da escola. Eu tenho uma sala para guardar os meus materiais porque, quando cheguei à escola, fiz uma faxina nesse espaço, que estava repleto de lixo. Tive, inclusive, que cimentar uma parte da sala e passar um tubo para captar água da chuva, também juntamente com um funcionário da escola, pois a água da chuva corria dentro dessa sala em que ficavam os materiais de Educação Física – tarefa também realizada fora do meu horário de trabalho.

Após essa construção de um ambiente menos insalubre, tenho muitos materiais para trabalhar, como cordas, colchonetes, bolas, tatame, redes, mas não foi fácil chegar a esse ponto (muitos desses materiais são utilizados por mim quando tematizo a dança durante as aulas de Educação Física)

A escola dispõe de um pequeno pátio que é coberto e com um piso de ardósia, mas nem sempre é possível usá-lo. Quando chove, ele fica todo molhado. E devido à proximidade desse espaço com as salas de aula, em alguns momentos, fica inviável utilizá-lo porque o barulho das aulas de dança atrapalha bastante os professores regentes de turma, aqueles que ficam na sala com os alunos a maior parte do tempo.

Comparando-se as duas realidades que vivencio, de uma maneira geral, as condições materiais da escola municipal em que trabalho são melhores do que as da escola estadual, mas contam com uma questão complicadíssima no ensino fundamental 1, que é dividir a grade curricular em módulos de 40 minutos. Dessa maneira, tenho 2 aulas de 40 minutos com cada turma. Se for considerar o tempo que levo para tirar os alunos e voltar com eles para a sala e fazer chamada, restam aproximadamente 30 minutos para a realização das atividades que me

proponho a fazer em cada turma. Além do tempo curto, às vezes, acontece de o horário da merenda das crianças coincidir com o horário das aulas. Sendo assim, eu ainda tenho que, dentro do meu horário de aula, acompanhar os alunos na merenda. Isso faz com que o tempo da aula seja expressivamente menor. Essa questão é algo que está presente na prática da **Docente 1**, da **Docente 2** e da **Docente 4**. A **Docente 4**, inclusive, disse ser essa a maior dificuldade que enfrenta na escola em que trabalha.

Segundo ela, os módulos aula de 40 minutos, por serem pequenos, dificultam o desenvolvimento das atividades. Tal situação era agravada pelo fato de que, dentro desses módulos, acontecia também a merenda dos alunos. Um lanche era dado quando eles chegavam à escola e outro mais próximo ao recreio (os dois fornecidos pela escola), e existia mais um momento em que eles comiam a merenda que traziam de casa. A docente descreveu ser a questão do pouco tempo que tinha com as turmas a principal dificuldade que encontrava em relação ao seu trabalho. Ela dava aula, no momento de realização da entrevista, no pátio da escola. Era um local em que transitavam crianças o tempo inteiro para irem para seu horário de merenda e também era o local em que se fazia o recreio das crianças, ou seja, nesse horário não havia a possibilidade de usar o pátio. Para sanar essa dificuldade, ela pedia à professora regente⁴³ da sala para liberar os alunos no horário que possuía janelas e, assim, aumentava o tempo de aula com eles.

Os módulos aula de 40 minutos acrescidos dessas interrupções relatadas pela docente dificultam uma tematização da dança dentro da área das linguagens, pois, em um período curto de tempo, os alunos têm que vivenciar atividades relacionadas a leitura e escrita da dança. Pensando, por exemplo, em uma aula que é cortada no meio e de 40 minutos, restam apenas 20. Como partilhar com alunos vivências que os levem a momentos reflexivos sobre a dança na sociedade dentro desse recorte temporal? Como propiciar aos alunos momentos de desconstrução de discursos preconceituosos existentes no mundo em que vivemos em apenas 20 minutos duas vezes por semana? Como elaborar uma atividade com começo, meio e fim em um período tão curto de tempo? Tal tarefa é, senão impossível, bastante difícil de ser executada.

A **Docente 4** segue dizendo que, quando precisava acessar a internet para baixar músicas e vídeos durante a aula, inicialmente tinha que usar a própria internet. Só depois de muito tempo conseguiu que a escola lhe fornecesse a senha do *wi-fi*. Sobre o espaço que tinha para trabalhar a dança, ela acreditava que isso iria melhorar, pois a gestão escolar tinha uma

⁴³ São professoras/professores que ficam com as turmas a maior parte do tempo.

proposta de fazer uma sala só para esse elemento da cultura corporal. Essa educadora relatou que se sentia sozinha na escola em que trabalhava, pois superava as adversidades sem ter apoio da direção para resolver assuntos relacionados às suas aulas. Como exemplo, ela citou o fato de a escola não fornecer o aparelho de som. Dessa forma, ela trazia esse aparelho de sua casa, e ele foi quebrado por uma aluna. A professora comprou outro, que sumiu na escola, e, para dar aulas, teve que comprar um terceiro aparelho.

Na montagem da apresentação, que fez no final do ano letivo de 2022, teve que resolver questões vinculadas ao figurino, conseguir alguém para filmar, tirar foto, organizar o espaço, dentre outras questões. Ela sentia falta de uma participação mais ativa da direção da escola para auxiliar nesse trabalho que ela tinha para fomentar a apresentação.

Talvez a questão da Docente 4 se sentir isolada na escola e ter que realizar seu trabalho de maneira solo esteja vinculada à situação de que, assim como expõe Martins (2009), a Educação Física no ambiente escolar é considerada uma disciplina forasteira. Tal autor, utilizando das teorizações de Silva (2000) presentes no texto “A produção social da identidade e da diferença”, relata que a Educação Física apresenta alguns absurdos no contexto escolar como os alunos serem dispensados dessa disciplina quando estão no ensino noturno ou quando cursam o terceiro ano do ensino médio porque devem se preparar para prestar provas para ingressarem no ensino superior. A Educação Física na escola é representada como uma disciplina ligada a diversão e promoção da saúde. Também compartilha da ideia de que a Educação Física é desvalorizada na escola Maia *et al.* (2019) e Oliveira, Diégues e Sousa (2021), que afirmam que o professor de Educação Física sofre um notável desprestígio no espaço escolar.

Retomando a fala das professoras que foram entrevistadas, a **Docente 2** contava com dois lugares para suas aulas – uma quadra e um pátio. O primeiro, mesmo sendo coberto, quando chovia, tinha as laterais molhadas, e o acesso a este espaço, às vezes, fazia com que os discentes caminhassem na chuva. O piso da quadra era liso, mas o do pátio era áspero, o que inviabilizava o trabalho com o *ballet*, pois estragaria as sapatilhas que os alunos utilizavam, os quais eram um material cedido pela escola.

Na quadra, era melhor para trabalhar, mas esta era ocupada com aulas de Educação Física, que aconteciam no mesmo horário de suas aulas. Quando a docente utilizava o pátio, ela tinha que lidar com a situação de abertura do portão da escola 10 minutos antes do término do horário escolar. Sendo assim, não era incomum que suas aulas ficassem “expostas”, pois as

pessoas passavam próximas ao pátio para acessar as salas em que os filhos estavam. Além disso, alguns pais queriam pegar a criança antes que ela terminasse a sua aula.

A **Docente 2** relatou, inclusive, que enfrentava resistência dos alunos “mais velhos” quando tematizava a dança, pois eles já traziam o sentimento de não querer fazer o que era proposto. Ela procurava sanar tal dificuldade levando para as aulas aquilo que os alunos gostavam para depois abordar a dança. Ela também reclamou da falta de um espaço adequado. Quando os alunos menores iam para uma sala de aula, eles queriam subir nas mesas e nas cadeiras ou deitar no chão, quando o tempo estava frio. Além disso, tinha o fato de que precisava colocar os alunos para tirar as cadeiras do lugar para abrir espaço. Sobre o som, ela disse que, às vezes, chegava à escola, e este estava estragado, mas quem cometeu tal ato não aparecia. Essa situação fazia com que ela tivesse que levar o próprio material para trabalhar. Não era incomum também os cabos da escola desaparecerem e, na necessidade de acessar o *wi-fi*, a internet não estar funcionando. Quando encontrava esses gargalos, ela buscava trabalhar com outros recursos que possuía, como ritmo corporal, cantar músicas ou outra atividade que fosse possível.

Isso mostra uma prática docente com a dança na área das linguagens, pois eram propiciadas aos alunos formas variadas para que eles acessassem o conhecimento vinculado à Educação Física escolar/ dança. Todavia, lamentavelmente, essa busca pela professora em trabalhar com a dança através do ritmo corporal ou por cantigas se dava de uma maneira compulsória devida à escassez de recursos adequados para fundamentar a sua prática docente.

A **Docente 1** relatou que não enfrentava grandes dificuldades para trabalhar com a dança, possuindo local adequado para essa prática. Ela dispunha de uma caixa de som e, embora não contasse com uma sala de dança, a sala que utilizava possuía o piso liso e era arejada. A quadra da escola também permitia que o trabalho fosse realizado lá. Por trabalhar em uma escola que possuía projeto de dança, ela tinha o receio de estar invadindo a área da colega, mesmo entendendo que a dança é um elemento da cultura corporal pertencente à Educação Física. Tal situação ficou mais incômoda durante o ensino remoto, pois, devido às aulas *online*, todos os professores viam o que seus colegas postavam. Mesmo assim, ela não deixou de trabalhar a dança nesse período.

Quando ela conversava, problematizava algo com os discentes, sempre existia um que perguntava que horas a aula iria começar. Sobre essa última fala, convém destacar uma questão: as aulas de dança/ Educação Física não se constituem apenas de execuções de movimentos. A discussão, a conversa e a problematização com os alunos são importantes e

fazem parte dos processos pedagógicos que compõem esse componente curricular. Isso é relevante, inclusive, pelo fato de a Educação Física estar na área das linguagens nos currículos brasileiros na atualidade. Para que o aluno leia e escreva a dança, é importante que sejam utilizados os mais variados instrumentos. Tal característica é enfatizada inclusive no princípio de “evitar o daltonismo cultural” presente em uma Educação Física culturalmente orientada. Na visão de Marques (2012), por exemplo, podem ser inseridos nas aulas momentos de reflexão, comparação e desconstrução das danças que estão ou não dentro de nossas preferências, e, dessa forma, poder-se-ia criar um momento de ação crítica e corporal vinculado à desconstrução, à compreensão e à transformação da sociedade em que vivemos.

A Educação Física é um componente curricular que, mesmo após sua inserção na área das linguagens, ainda é visto, assim como demonstra minha vivência escolar e também a fala da professora, como algo vinculado à “execução prática” de elementos da cultura corporal, ou seja, no futebol seria chutar a bola, na ginástica seria se alongar, saltar, nas lutas, socar, chutar, e nas danças seria realizar movimentos dentro de determinada música. Dizendo em poucas palavras, a Educação Física é vista como uma prática performática.

Tal pensamento é inclusive compartilhado por Cruz (2015, p.99):

A concepção de Educação Física como uma “prática”, ainda parece residir, nos dias atuais e no cotidiano das aulas. O professor enfrenta desafios diários para implantar uma prática pedagógica que vislumbre e inclua as diversas manifestações da cultura corporal. Há que se reconhecer a questão da prática pedagógica em Educação Física marcada pelo trato com o corpo como objeto/instrumento de rendimento físico voltado à performance atlética.

A **Docente 3** expôs que seu trabalho era muito valorizado pelos outros profissionais com os quais lidava na escola de zona rural em que possuía um dos seus cargos. Mesmo assim, ela tinha que dar as aulas em um espaço descoberto, “debaixo de sol quente”, em um piso de cimento e usava um som que era da biblioteca. Este era, inclusive, o local em que dava aulas nos dias de chuva, arrastando as cadeiras para poder trabalhar. Segundo ela, trabalhava por amor à profissão porque estrutura não existia. Ela entendia que era importante ter um espaço adequado, no entanto, se fosse esperar as condições ideais, não teria introduzido a dança na escola.

Ela não enxergava essa valorização por parte de seus colegas de trabalho na escola de zona urbana, na qual cumpria a jornada de trabalho de seu segundo cargo, pois não era incomum o professor de Educação Física se sentir alheio em relação ao que acontecia na escola.

Entendo que a Docente 3 amava a sua profissão, ela demonstra isso no decorrer de toda a sua entrevista. No entanto, amor somente não basta. É necessário, assim como está escrito no currículo da cidade de Juiz de Fora (Juiz de Fora, 2020), que sejam oferecidas condições aos professores de Educação Física para que instrumentalizem o seu ensino da melhor maneira que for possível.

A **Docente 5** disse que o espaço que tinha para trabalhar era “péssimo” em tudo. Ela dava aula em um pátio de cimento liso, com alguns buracos, e, de um dos lados, estava a cantina da escola. Devido a esse fato, as funcionárias escutavam tudo o que acontecia. Já houve um caso de elas reclamarem que a professora estava colocando, por repetidas vezes, uma mesma música em suas aulas.

Do outro lado, ficava a porta das salas de aulas (quando o som era ligado atrapalhava as professoras, as quais fechavam as portas) e, por fim, de um dos lados, ficava uma janela que dava para a secretaria da escola.

Além disso, ela dividia esse espaço com a outra professora de Educação Física em um mesmo horário. Isso fazia com que elas trabalhassem em conjunto, montando aulas semelhantes para ambas as turmas. Mesmo não interferindo e elogiando seu trabalho, ela já ouviu reclamação da direção por colocar as mesmas músicas nas aulas. Possuía uma caixa de som que era muito grande, o que dificultava o seu deslocamento do local em que ficava guardada para o pátio da escola. Apesar dessas dificuldades, a referida docente contava com muitos materiais para trabalhar, inclusive peças de tatame.

A fala da Docente 5, mesmo sendo vinculada a uma instituição estadual de ensino, comunga com o que diz o currículo da cidade de Juiz de Fora, ou seja, da necessidade de o professor dividir seu espaço com outros docentes. Aqui temos mais alguns elementos que ratificam, assim como foi falado anteriormente, o desprestígio à Educação Física no espaço escolar: pouco espaço, duas turmas, som pesado para carregar e cantinas, salas e direção no entorno do pátio em que as aulas são dadas.

A **Docente 6** disse que, na escola estadual em que trabalhava, existiam cinco professores de Educação Física e uma quadra. Quando ela chegou à escola, a Educação Física estava “muito solta”, pois tinha um grupo de professores que pertenciam à chamada “Lei 100”⁴⁴ e que teriam que deixar seus cargos. Eles estavam fazendo um trabalho bastante

⁴⁴ A Lei 100 foi criada pelo governador Aécio Neves e deu estabilidade aos professores do estado de Minas Gerais sem que estes passassem por um concurso público. Essa lei foi derrubada judicialmente, e os professores, então beneficiados por ela, perderam sua estabilidade funcional e tiveram que voltar a trabalhar através do regime de contrato.

superficial, baseado, no máximo, em peteca, futebol e queimada. Além disso, ela tinha que dividir o espaço da quadra, em uma mesma aula, com outro professor do ensino médio.

A professora pensou em desistir do seu cargo, pedir exoneração, pois tinha acabado de ser efetivada e não achava correta a forma como a Educação Física estava sendo conduzida, em que ela fingia que estava dando aula e os alunos fingiam que estavam aprendendo alguma coisa.

Conversou com seus colegas de profissão, e um deles disse que, no ano seguinte, a situação na escola seria diferente, pois os professores da Lei 100 estavam desorientados pela situação que estavam vivendo e eles seriam desligados da escola, então criar embates naquele momento não adiantaria. Ela aguardou a virada do ano, a chegada de novos professores, o surgimento de um ambiente em que a escola não estivesse imersa na polêmica da Lei 100. O ambiente foi se regulando, e ela conseguiu sistematizar melhor suas aulas.

A Educação Física passou a ser organizada da seguinte maneira: em uma aula, um professor ficava na quadra com atividades vinculadas a esse ambiente e, na aula seguinte, desenvolvia um trabalho fora dele, podendo usar o (nome de uma das salas da escola), a sala de computadores ou um outro espaço da escola que continha várias mesas de cimento, inclusive mesa de tênis, o qual foi viabilizado por intervenção da vice-diretora a partir da solicitação dos professores, pois antes esse espaço estava com o “chão todo quebrado”. Após a reforma, esse espaço era interativo e conseguia comportar 60 alunos sentados.

A docente relatou uma situação em que chegou à sala da direção solicitando que todos os quadros negros da escola fossem retirados. Quando recebeu a devolutiva da diretora falando que isso seria um absurdo, ela retornou dizendo que era absurdo também a escola não possuir materiais para a Educação Física e um ambiente adequado para trabalhar. A partir daí, a direção pediu que fosse feita uma lista de materiais para a Educação Física e mandou pintar a quadra. A educadora relata que já aconteceram situações em que a escola não dispunha de recursos para pagar mão de obra para pintar a quadra e que ela, juntamente com seus colegas, executou o serviço. Após esse processo de negociação, ela passou a contar com um espaço melhor e com materiais adequados. Tal situação converge com o que expus (**Docente 0**) sobre minha prática no sistema estadual de ensino.

No entanto, para trabalhar a dança, a **Docente 6** tinha que levar os alunos para o (nome de uma das salas da escola) e colocar as músicas para tocar na televisão desse espaço, que possuía melhor qualidade de som. Ela precisava mover as cadeiras, empilhando-as para poder

usá-lo. A caixa de som da escola não era boa e, na quadra, por ser um espaço aberto, o som não ficava com qualidade adequada para as aulas.

A **Docente 6** relatou, no momento de realização dessa entrevista, que a escola recebeu materiais como televisores e *Data show* e que estava passando por algumas reformas, como colocação de grades nas janelas, arrumação da fiação e resolução de problemas de infiltração antes que esses equipamentos fossem instalados. Já na escola particular em que lecionava, ela não enfrentava problemas relacionados a espaço físico ou em relação a materiais para trabalhar.

É uma realidade das escolas públicas no Brasil a preocupação com a segurança. Não é incomum lermos ou vermos no noticiário casos de escolas que foram assaltadas. Às vezes, os assaltantes não perdoam nem a merenda, deixando, em alguns casos, os alunos sem uma fonte de alimentos importante em suas vidas⁴⁵. Além disso, alguns alunos estragam materiais que são da escola. É a máxima de que se é público, não é de ninguém. Tal situação faz com que as escolas públicas enfrentem uma eterna instabilidade em relação ao material, mobiliário com o qual contam em seu cotidiano escolar. Eu mesmo (**Docente 0**) já trabalhei em escolas que possuíam caixas de som, computadores e outros materiais, que, devido ao mal uso e à depredação de alunos, simplesmente sumiram ou deixaram de funcionar. Em alguns casos, como o relatado pela **Docente 6**, a desmotivação dos professores faz com que não realizem o trabalho da maneira que deveriam.

Para além das dificuldades relatadas e falando especificamente da dança, a professora disse que enfrentava dificuldades para que os alunos compreendessem que dança é um conteúdo da Educação Física.

O **Docente 7** enfrentava essa mesma dificuldade descrita anteriormente. Os estudantes possuíam resistência em participar das aulas com a temática dança. Na visão desses discentes, a Educação Física relacionava-se a atividades/ jogos competitivos. Em outros casos, os estudantes diziam que não gostavam de dançar, mesmo nunca tendo experimentado a dança – então, quebrar esse paradigma de que, para dançar, a pessoa não precisava ser um excelente dançarino era algo que precisava ser trabalhado.

⁴⁵ Ver reportagem na qual é retratada a realidade de uma escola invadida por assaltantes, que levaram os pratos e a carne para a merenda dos alunos. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2022/06/23/escola-e-invadida-em-juiz-de-fora-e-criminosos-levam-pratos-e-carnes.ghml> . Acesso em 02 abr. 2023

Segundo o **Docente 7**, a dança não era vista da mesma forma pelos alunos da escola particular e os da escola pública. No primeiro caso, era vista como um *hobby*, não era valorizada como acontece na escola pública.

O espaço que possuía na escola particular era amplo, com piso e som adequados, pois a quadra tinha um bom retorno acústico. No entanto, o fato de a quadra ser um espaço aberto, em que as pessoas podiam passar, fazia com que os alunos ficassem acanhados em participar da aula.

Em relação à direção da escola, ele percebia uma certa preocupação de que a dança pudesse levar os meninos para um “outro caminho”, por isso existia uma resistência a ritmos como o *funk*, mas, ao mesmo tempo, a direção elogiava o trabalho com dança que ele fazia.

As falas do **Docente 6** e do **Docente 7** e, acrescento, também minha experiência profissional em diferentes redes de ensino (**Docente 0**) denotam que ainda existe uma dificuldade de o professor de Educação Física convencer que a dança é algo que pode ser trabalhado dentro desse componente curricular. Assim como foi apontado pelo segundo educador, acima relacionado, ainda existe uma compreensão por parte dos alunos de que a Educação Física é composta por atividades/ jogos competitivos. Nesse cenário a dança não é relacionada como algo que possa ser tematizado na escola.

O **Docente 8** disse que contava com um espaço (salão) e som adequados para sua prática. Ele sentia falta, na escola particular, de haver um espelho para que os alunos pudessem fazer uma autocrítica em relação aos movimentos que realizavam.

Em relação ao projeto de dança, vinculado a uma escola municipal, ele trabalhava nas salas de aula usadas para as outras disciplinas, um local com estrutura ruim para trabalhar a dança. Além disso, um fato que o incomodou bastante foi que, mesmo estando na escola há dois anos, o vice-diretor não sabia o seu nome. Por conta desse tratamento, ele sentia que seu trabalho não era valorizado.

Analisando a fala dos docentes entrevistados, de uma maneira geral, não é incomum que o professor, quando aborda a dança em suas aulas, tenha que usar salas de aula inadequadas, arrastar mesas e cadeiras para trabalhar. Também não é incomum que o local usado para as aulas de Educação Física/ dança seja de passagem para outros ambientes da escola. Da mesma forma, não é incomum, por trabalhar em um espaço aberto, o qual é também utilizado para recreio, festas e outros momentos recreativos, que as pessoas não identifiquem esse espaço como uma sala de aula pertencente a um professor que está ali lecionando.

Após essa contextualização das dificuldades enfrentadas pelos professores que entrevistei de uma maneira geral, farei algumas discussões relacionadas a temas que foram citados na fala dos docentes, formação inicial, gênero, religião dos alunos.

5.2.1 Formação inicial e dança

Neste momento de minha tese, trago uma dificuldade relatada pela maioria dos professores que entrevistei no que se refere ao seu trabalho com dança no ambiente escolar, ou seja, a falta de uma formação inicial que desse subsídios para que eles lecionassem a dança na escola. Com exceção da Docente 2, os demais educadores entendiam que a formação que foi dada na Faculdade de Educação Física não foi suficiente para abordar a dança na escola básica, existindo a necessidade de eles buscarem outros processos formativos para que trabalhassem essa manifestação da cultura humana no ambiente escolar.

A **Docente 3** considerava sua formação em dança durante a graduação bastante fraca. No currículo da professora não aparecia a disciplina dança, aparecia a disciplina rítmica. Ela sentia não possuir preparo para atuar com dança contando somente com o conhecimento adquirido em sua licenciatura. No momento em que ela cursou uma especialização em dança educativa moderna, sentiu-se mais preparada para o trabalho com esse elemento da cultura corporal.

Na visão da **Docente 4** as disciplinas ritmo e movimento e iniciação à dança, que cursou em sua graduação, junto às bolsas de monitoria e extensão vinculadas a elas, ajudaram bastante em suas aulas com dança na escola. No entanto, ela considerava que, se não tivesse uma formação anterior com dança, teria mais dificuldades para sistematizar suas aulas. Tanto é que, depois de iniciar seu trabalho no ambiente escolar, ela voltou a fazer aulas de dança na modalidade *jazz* e depois contemporâneo, além de frequentar cursos de formação continuada nessa área de dança.

Nas palavras da **Docente 5**, se ela “não corresse atrás”, não teria condições de trabalhar a dança somente com base no que aprendeu na faculdade. Ela considerava que isso era unanimidade entre os professores.

Outro aspecto era que, na faculdade, existia toda uma estrutura física, eram vários aparelhos, o chão era adequado, era tudo perfeito. Quando o professor chega à escola, encontra uma realidade na qual não tem essas facilidades, às vezes falta material, o chão é ruim. Então, é necessário se adaptar, “correr atrás”. Ela, como exemplo, citou o fato de trabalhar com crianças de 6 e 7 anos em um piso bastante ruim. Portanto, não havia condições

de trabalhar técnicas de contemporâneo relacionadas a exercícios de arrastar no chão em um local sujo e cheio de buracos. Assim, o jeito que ela encontrou foi trabalhar conceitos vinculados à dança através de jogos e brincadeiras.

Na visão da **Docente 6**, a sua graduação não deu base para que ela atuasse com a temática dança. Por isso, ela adotava a estratégia de trabalhar com grupos de alunos que pesquisavam e apresentavam determinado estilo musical. Mesmo considerando que cursou uma faculdade com professores que, em sua maioria, eram excelentes, ela entende que quatro anos não eram suficientes para suprir todas as necessidades formativas que os alunos dos cursos superiores possuem. Era necessário que o professor fizesse cursos, especializações, participasse de grupos de estudo após a sua graduação. Ela disse que já fez alguns cursos pela internet pela facilidade que esse meio apresentava. Alguns cursos a que ela teve acesso eram até mesmo gratuitos.

O **Docente 7** considerava a sua formação na graduação insuficiente para trabalhar a dança na escola. Dentro de sua grade curricular, ele cursou apenas duas disciplinas voltadas para a dança. Além desse limitador, a professora que ministrava a disciplina Dança voltava suas aulas para a dança clássica e não para a “dança como um todo”. Ele considerava que, se tivesse apoio somente na sua trajetória acadêmica, teria uma bagagem muito rasa para trabalhar a dança com os alunos.

Levando em consideração o que foi dito pelo **Docente 7**, existe mais uma dificuldade no ensino superior relacionada à dança, que consiste no fato de existir a possibilidade de o professor que ministra essa disciplina se voltar somente para uma de suas modalidades, não abordando, assim, diferentes possibilidades que a dança pode ter no ambiente educacional, fazendo com que a formação dos acadêmicos de Educação Física fique comprometida no quesito diversidade.

Nessa perspectiva, o **Docente 8** também disse que somente a experiência que teve na faculdade não seria suficiente para embasar seu trabalho com dança na escola. Ele pensava que na dança é necessário sincronismo, ritmo. Ainda que se trabalhe como recreação, “não é a mesma coisa”. Se o professor não tiver uma experiência anterior, torna-se inviável o trabalho, porque a disciplina dança é dada somente em um período na faculdade.

A **Docente 1** disse que lecionou em um curso superior e, devido à sua experiência em escola pública, conseguia levar para seus alunos possibilidades de trabalho com essa temática, mesmo que eles não tivessem experiência anterior com ela. Ela se utilizava, para isso, de jogos e brincadeiras, ou seja, uma proposta lúdica. Mesmo realizando esse trabalho com seus

alunos, ela também acreditava que sua formação na graduação não seria suficiente para abordar essa temática em suas aulas na escola se não contasse com sua experiência fora do ambiente da faculdade.

Desse modo, foi perceptível que a maioria dos docentes considerou que sua formação inicial não foi o suficiente para que eles tivessem condição para abordar a dança na escola. No caso da Docente 3, por exemplo, ela nem cursou uma disciplina de dança. Os demais, segundo eles mesmos, tiveram poucas disciplinas vinculadas à tematização desse elemento da cultura corporal. Para que fosse possível trabalhar com a dança, eles recorreram à sua experiência pessoal e, também, a uma formação continuada nessa área.

Destaco também as falas da **Docente 5** por ter mencionado que as condições materiais que encontramos na universidade são muito diferentes das condições que encontramos na escola básica. Há uma constante necessidade de adaptação e formação. Além disso, temos que nos adaptar às diferentes características dos nossos alunos. Uns possuem experiências nessa temática devido ao seu seio familiar, outros frequentam projetos que acontecem na escola, outros não podem praticar a dança devido a motivos religiosos, outros têm receio devido a preconceitos relacionados a questões de gênero. (Todas essas situações foram relatadas pelos professores entrevistados). Juntam-se todas essas características dentro de uma mesma turma, e o professor chega à escola tendo que lidar com essa diversidade e, nem sempre, assim como mostra a fala dos professores, a universidade dá subsídios para trabalhar com isso ou a escola possui condições materiais/ físicas para dar suporte à nossa prática. Tal realidade está expressa, inclusive, no currículo da cidade de Juiz de Fora como um fator limitante do trabalho dos professores.

Deixei por último a fala da **Docente 2** porque ela tem uma visão diferente dos demais professores no que se refere ao trabalho com dança no componente curricular Educação Física. Inicialmente ela disse que sua experiência pessoal ajudava na sistematização do trabalho que fazia com a dança enquanto uma disciplina presente na grade curricular dos estudantes.

No caso da Educação Física, ela considerava que a formação que teve na faculdade foi suficiente para trabalhar a dança. Ela trouxe o fato de que cursou somente uma disciplina de basquetebol, uma de voleibol e uma de futebol, mesmo não tendo contato anterior com esses esportes, e isso não fazia com que deixasse de abordá-los em sua prática escolar.

Segundo ela, o fato de o professor argumentar que não trabalhava dança por conta de não ter tido uma formação inicial adequada não era um argumento plausível, e esse educador

estava privando o aluno do direito de ter contato com a dança na escola, um conhecimento pertencente à cultura corporal e muito presente na sociedade brasileira.

Tal fala caminha junto com a teorização do currículo cultural e, dentro da área das linguagens. Analisando abordagens na área da dança através do currículo cultural, feitas em diferentes relatos de experiência (Neira, 2018b, Neira, 2021c), em muitos casos, é perceptível que os professores utilizaram diferentes instrumentos para tematizar a dança como vídeos, palestras com professores, visitas a lugares para vivências diversas. O fato de o professor não ter um domínio expressivo na execução de movimentos corporais e rítmicos relacionados à dança não impossibilitou que diferentes modalidades desse elemento da cultura corporal fossem trabalhadas na escola.

Mônica Ehrenberg e Rita Fernandes (2018) caminham junto com o pensamento da **Docente 2**. Em suas trajetórias como docentes do ensino superior, elas puderam perceber que, no início da disciplina Dança, alguns alunos se mostravam distantes do processo de ensino aprendizagem, frequentando as aulas na posição de espectadores. Eles normalmente se justificavam dizendo que não possuíam experiências anteriores com a dança e que não sabiam dançar. Por outro lado, existiam casos de discentes que já haviam experienciado a dança em outros contextos e que possuíam a concepção de que essa disciplina não teria nada a acrescentar. “Nos dois casos, ficam-nos claros os sentidos e significados da dança que estão arraigados às representações dos futuros professores, alicerçados, quase sempre, numa visão restrita e estereotipada, plasmada na cultura midiática.” (Ehrenberg; Fernandes, p. 416)

Destaco que as referidas autoras falam de futuros professores que viraram as costas para a disciplina dança, algo diferente dos professores que entrevistei, pois todos eles tematizam a dança na escola e, no período da faculdade de Educação Física, já possuíam intimidade com esse elemento da cultura corporal.

Eu acrescento (**Docente 0**) ao que foi exposto anteriormente, levando em consideração a experiência que possuo no ambiente escolar, que existe uma diferença no que se refere à vivência que os alunos, com os quais trabalhamos, possuem em relação ao esporte e em relação à dança. O contato deles com o primeiro, principalmente o futebol, é mais expressivo, pois existe na televisão uma série de programas que abordam essa temática. Em relação à dança, isso não é tão forte. Existem programas como a “Dança dos Famosos”, quadro que acontece aos domingos em um programa exibido em um canal de rede aberta de televisão do Brasil ou reportagens isoladas na TV, mas eles ainda possuem pouca visibilidade se comparados aos programas televisivos esportivos que contam com transmissão diária na

maioria dos canais, principalmente o futebol. Isso faz com que o esporte seja mais próximo das crianças e dos adolescentes. É um ciclo vicioso que se autoalimenta. Maior popularidade – maior transmissão televisiva –, a qual gera mais popularidade e, assim, mais proximidade com crianças e adolescentes. Essa popularidade do futebol/ esporte se reflete também nas brincadeiras infantis que acontecem no horário do recreio ou nos momentos de lazer das crianças. Essa relação de popularidade do futebol na mídia, ou seja, como os meios de comunicação de massa contribuíram para o crescimento do futebol, é, inclusive, discutida por Santos Junior (2011) em um artigo intitulado “Relações entre esporte e mídia no Brasil”.

Apesar de concordar com a **Docente 2** de que a formação dada pela faculdade deveria ser suficiente para o trabalho com essa temática, enxergo, assim como é exposto pelos **Docente 1, Docente 3, Docente 4, Docente 5, Docente 6, Docente 7 e Docente 8**, que a grade curricular da Educação Física se volta pouco para a dança. A maioria dos professores cursou sua graduação na Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atualmente ela possui formação em licenciatura e bacharelado. Eu trouxe, nos anexos, as grades curriculares dessa instituição de ensino, publicadas em junho de 2022, tanto do bacharelado quanto da licenciatura.

A licenciatura prepara os professores para atuarem no ambiente escolar. Este, na atualidade, possui como principal referência a BNCC - Base Nacional Comum Curricular – (Brasil, 2018). Essa base curricular considera que a Educação Física é composta pelos seguintes elementos da cultura corporal: esportes, ginástica, lutas, práticas corporais de aventura e dança, não definindo um grau de importância de um desses elementos em relação aos outros.

No entanto, a universidade ainda reflete e é refletida na prática dos docentes escolares da Educação Física. Enquanto existe, na grade curricular da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora, dentro do elemento da cultura corporal “esportes”, uma série de disciplinas vinculadas a eles (futebol, handebol, basquetebol, voleibol, natação, atletismo) e, no elemento corporal ginástica (fundamentos da ginástica, concepções metodológicas aplicadas a ginástica, iniciação a ginástica artística, iniciação a ginástica rítmica, ginástica geral), existe somente uma disciplina vinculada a jogos e brincadeiras (recreação e jogos), uma direcionada às lutas (iniciação as artes marciais) e uma direcionada à dança (iniciação à dança). Esse currículo, embora com alguns avanços, ainda reflete o período em que a Educação Física tinha como principal temática a ginástica e posteriormente o esporte. A dança aparece pouco e possui um espaço semelhante ao da disciplina “salvamento

aquático”. Que sentido existe ter uma disciplina de salvamento aquático em uma faculdade que prepara para o trabalho no ambiente escolar? A existência dessa disciplina na grade da licenciatura mostra o distanciamento, ainda existente, sobre o que acontece na realidade da escola básica e o que é trabalhado nas universidades.

Dito de outra forma, mesmo a Educação Física sendo trabalhada na escola tendo como referência principal a BNCC, que a situa dentro da área das linguagens, no ambiente de formação acadêmica, ela ainda se aproxima de algo que acontecia na década de 70 para trás, pois ainda privilegia disciplinas vinculadas à ginástica e ao desporto.

Após essa discussão que abordei a formação que os professores tiveram em sua graduação e a relação desta com o trabalho no ambiente escolar, trarei, no próximo item, uma discussão sobre gênero e dança.

5.2.2 Gênero e dança

Esse subitem relacionado a discutir questões vinculadas a gênero e dança é necessário, pois ainda existe, no ambiente escolar, um preconceito vinculado ao fato de indivíduos do gênero masculino participarem de aulas de dança. Tal questão é abordada por diferentes autores, assim como Marques (2012), Pereira e Arruda (2011); Pires e Santos (2011). Ela também apareceu na fala de alguns docentes que entrevistei.

A **Docente 1** relatou que, em um momento anterior da sua carreira, quando atuava em projetos de dança na escola, já enfrentou preconceitos de pais/ mães e alunos, que consideravam a dança como atividade de mulher, algo que era desconstruído por ela através de discussões com a turma. Nas suas aulas, que aconteciam no período de realização da entrevista, ela não enfrentava problemas relacionados a gênero. Ela relatou que isso era o fruto do fato de ela adotar uma proposta de trabalho lúdica, voltada para a realização de brincadeiras, cantigas de rodas etc. Quando era necessário que montasse coreografias para serem apresentadas na escola, os alunos possuíam liberdade para participar ou não, e, mesmo assim, a porcentagem dos que participavam era bastante grande, tanto meninos como meninas.

A **Docente 2** disse que não enfrentava dificuldades relacionadas ao gênero dos alunos quando trabalhava com primeiros, segundos e terceiros anos do fundamental 1. No entanto, quando chegava aos quartos e aos quintos anos, a criança já possuía a compreensão desse corpo sexualizado, que existiam movimentos que eram mais masculinos e outros que eram

mais femininos, o que gerava riso em parte do grupo dos meninos, e esse riso fazia com que as meninas ficassem com vergonha.

Com alunos maiores, esse processo era mais intenso. Como exemplo, ela citou o movimento de quadril, que é vinculado por muitos deles como sendo algo do universo feminino. Acontecendo assim, na construção coreográfica, ela trabalhava muito o movimento de braços, tronco e membros inferiores, pois o movimento com o quadril trazia essa conotação sexualizada. Outro fato relatado foi que, no trabalho com os alunos mais velhos, percebia que os estudantes traziam, a partir de suas experiências, quais eram os passinhos das meninas e quais eram os passinhos dos meninos. Dessa forma, era difícil encontrar um denominador comum entre eles e elas.

A **Docente 4** e a **Docente 5** disseram que não enfrentavam problemas relacionados a gênero. A primeira acreditava que isso se devia ao fato de as crianças, com as quais trabalhava, serem pequenas, então não existia preconceito em relação a isso. A segunda disse que isso estava relacionado à forma lúdica com a qual lecionava.

A fala da Docente 4 aliada à fala da Docente 2 leva ao entendimento de que as dificuldades de trabalho vinculadas a questões relacionadas a gênero são diretamente proporcionais à idade dos alunos: quanto mais velhos maiores as dificuldades.

A **Docente 3** disse que, em relação à sua prática e também em relação à prática de outros professores que trabalhavam com a dança, e ela os conhecia, existia uma dificuldade relacionada a questões de gênero, pois a participação dos meninos era muito pequena, sendo mais expressiva essa participação somente nas festas juninas da escola. Havia a concepção de que dança era coisa de menina, uma concepção que era transmitida dos pais para os filhos.

Ela conta o caso de um menino que foi seu aluno. Ele fazia aulas em uma turma de um projeto que ela coordenava após o horário regular dos estudantes. Embora gostasse das aulas, em um determinado momento, ele teve que abandonar devido ao fato de que seu pai não aceitava que fizesse aulas de dança. A professora procurou o pai, conversou com ele, mas ele foi irredutível.

A **Docente 6** disse que enfrentava alguns problemas relacionados a gênero em suas aulas, de modo a mencionar o pensamento de algumas pessoas acharem que dança é algo destinado somente a meninas. Alguns de seus alunos (meninos) se negavam a fazer atividades práticas em relação a essa temática. Ao mesmo tempo, meninos que possuíam mais expressividade/ habilidade na dança sofriam com comentários preconceituosos de seus pares.

Para discutir sobre isso, ela levava exemplos de homens que dançavam, como um amigo dela e também seu pai.

Mesmo existindo tal preconceito, ela citou uma dinâmica que fez na escola particular com jogos eletrônicos – levou para suas aulas dois jogos: FIFA (futebol) e Tapete de Dança (jogo em que as pessoas se movimentam em um tapete de acordo com uma sequência de passos que é dada pelo jogo). Ela achava que as meninas fariam o tapete de dança, e os meninos, o FIFA. No entanto, ao longo das atividades, muitos meninos participaram do jogo do tapete, e muitas meninas participaram do jogo FIFA.

Segundo o **Docente 7**, havia uma resistência dos meninos para participarem das atividades relacionadas à dança por considerarem que eram vinculadas ao universo feminino. “A gente percebe aquela dificuldade dos meninos se exporem por talvez estarem reproduzindo algo mais afeminado”. (**Docente 7**, 2022).

O fato de a dança ser considerada algo do universo feminino é abordado por diferentes autores. Andreolli (2010) relata que, no interesse de sustentação de um modelo de masculinidade e de sexualidade “heterossexual masculino”, existe uma hierarquização e regulação de gênero na dança, e isso leva à construção de uma noção de que homens próximos dessa manifestação cultural não são totalmente homens. Tal concepção de que a dança não é algo pertencente ao universo masculino é compartilhada por Bregolato (2006), que expõe que a não participação de meninos nesse elemento da cultura corporal na escola está relacionada ao fato de eles pensarem que essa atividade poderia deixá-los afeminados. Além disso, Kleinubing e Saraiva (2009) expõem a contradição dessa realidade em que um número expressivo de pais e alunos consideram a dança como “coisa de mulher” em um país em que existem grupos que se apresentam em trios elétricos formados exclusivamente por homens, em um país que exporta danças de rua, capoeira, entre outras manifestações culturais.

O **Docente 8** acreditava que o fato de ele ser homem e dançar ajudava a quebrar o preconceito que os alunos possuíam em relação ao discurso de que homem não dança. Ele mesmo, antes de dançar, tinha esse preconceito e, após experimentar a dança, não parou mais, e assim já se passaram 40 anos.

Após as falas dos professores, trago minha experiência (**Docente 0**) com a temática dança. Em minhas aulas de Educação Física em que tematizava a dança e nas aulas que ministrei em projetos, não eram incomuns discursos que vinculavam a dança ao universo feminino. Eu percebia que alguns discentes (meninos) gostariam de participar das atividades que eu propunha, mas ficavam constrangidos devido a comentários preconceituosos de outros

colegas de turma. O fato de eu ser homem e dançar ajudava a discutir tal questão, pois me mostrava como um exemplo de que a dança não era somente para mulheres. No entanto, para desenvolver essa temática, eram necessárias negociações e muitas conversas. Era necessária a famosa política da troca, de modo que eu os convencia a fazer aula de dança com a promessa de que, na próxima aula, organizaria algo dentro de uma temática com que eles tinham mais afinidade (em boa parte dos casos – futebol). Já organizei, inclusive, um período de aulas em que, durante dois bimestres, tematizei, alternadamente, a dança e o futebol. Com o passar do tempo e com a persistência, as resistências diminuíram, mas o discurso “homem não dança” ainda se mostrava presente.

A resistência dos meninos, apesar de expressiva, não é uma regra geral. Existem meninas que também não se identificam com a temática dança e meninos que possuem muita afinidade. Em uma situação que vivi, um aluno meu conseguiu um atestado para não fazer Educação Física, e a justificativa do médico era que ele já praticava muitas atividades físicas fora da escola. Ele era bastante desmotivado com temáticas desportivas ou vinculadas a jogos e brincadeiras. No entanto, quando eu propus, em sua turma, um trabalho com dança, ele se mostrou empolgado com as aulas, pedindo, inclusive, que o médico desse a ele um novo atestado, liberando-o para as aulas de Educação Física.

Outra percepção vivenciada (**Docente 0**) é de que existem determinados ritmos e determinadas músicas que são mais aceitos pelos alunos, como as danças urbanas (antes denominadas de danças de rua). Existe uma resistência expressivamente menor dos alunos em trabalhar com essa modalidade do que com outras, como as danças de salão, o *ballet*, o *jazz* ou a dança contemporânea. Os gestos das danças urbanas, incluindo aquelas inseridas dentro da cultura *hip hop*, como o *breaking dance*, possuem formas que são identificadas como pertencentes ao universo masculino. Eu, inclusive, já percebi em meus alunos essa identificação. Oliveira e Gouveia (2014) e Andreolli (2010) também possuem essa percepção. Sendo assim – maior identificação – maior participação.

Juntando as informações da fala do **Docente 8** e também o que expus (**Docente 0**) é possível perceber que o fato de o professor ser homem faz com que haja menos contestação/negativas em participar das aulas por parte dos alunos do gênero masculino, pois quebra o estereótipo de que homem não dança.

Além dessas questões acima descritas, existem, na sistematização de um trabalho vinculado à temática dança, “complicadores” ligados à religião dos alunos. Estes serão expostos logo em seguida.

5.2.3 Religião e dança

Foi necessário trazer esse subitem sobre questões vinculadas à religião dos alunos e à sua não participação nas aulas pelo fato de que, nas falas dos docentes, a religião dos estudantes influi diretamente na sua participação ou não participação nas aulas de dança.

A **Docente 1** enfrentou alguns problemas relacionados à religião dos alunos, pois alguns responsáveis não permitiam que seus filhos participassem de apresentações de dança devido a sua religião. Segundo ela, alguns discentes perguntavam se podiam participar dos ensaios, mas pediam sigilo em relação a isso. Eles ensaiavam sem o consentimento dos seus pais/ mães e, no dia da apresentação, não apareciam. Ela problematizava tal assunto, discutindo com os estudantes o fato de existirem diferentes religiões e de que, em algumas delas, o dançar era permitido e, em outras, proibido. Existia também, em algumas congregações, a dança na igreja. Ela disse que adotava uma metodologia crítica e que, nessa perspectiva, havia todo um diálogo com os alunos.

A **Docente 2** não enfrentou diretamente problemas relacionados à religião dos alunos – um(a) pai/ mãe reclamando com ela por exemplo. No entanto, ela disse que a cultura afro, o maracatu, o jongo remetem ao candomblé ou à umbanda (músicas e danças de cunho religioso), e muitas pessoas evangélicas têm resistência ao trabalho com elementos que estejam relacionados a essas religiões. Então, não adentrava de maneira expressiva nessas questões para evitar problemas na escola. Todavia, ela entendia que isso devia ser trabalhado para se combater o preconceito que existia relacionado a determinadas religiões.

Também, nas festas juninas da escola, alguns alunos não participavam das coreografias que ela montava para essa festividade, alegando motivos religiosos. Em relação à cultura indígena, ela não enfrentava esse problema.

A **Docente 4** enfrentou sérios problemas relacionados à religião dos alunos. Como exemplo ela citou uma apresentação que realizou na escola usando atabaque. Ela ouviu pessoas reclamando sobre a escola chamar as pessoas para assistir a uma apresentação de “macumba”. Por conta dessa realidade, ela organizou um projeto que discutia a valorização da cultura do negro na educação infantil. O trabalho, inicialmente, era para acontecer durante um ano, mas foi estendido para três e gerou frutos, pois, na visão da docente, depois do projeto, houve grande mudança “para melhor” na escola. Após a implementação do projeto, ela conseguiu trabalhar melhor com elementos da capoeira, do maculelê e enfrentou menos

problemas. No entanto, ainda existiam algumas pessoas vinculadas a instituições religiosas que limitavam o acesso das crianças a outras atividades que não fossem da igreja.

Essa situação enfrentada pela Docente 4 pode ser explicada através do que foi dito sobre as teorizações de Foucault em relação a poder e resistência. Ao mesmo tempo em que existe, na instituição em que trabalha, o poder sendo exercido por pessoas pertencentes a essa comunidade colocando a cultura afro-brasileira, expressa através de músicas com atabaque, como algo menor e não possível de ser tematizado na escola, a Docente 4 resistiu propondo que fosse realizado na escola um projeto que valorizava a cultura do negro. Esse projeto, segundo a fala da docente, ajudou na desconstrução do discurso existente na escola que colocava a cultura afro-brasileira como algo inadequado para estar no ambiente escolar.

A **Docente 3** teve alguns casos de alunos que não participavam de suas aulas de dança por motivos religiosos, mas eram poucos.

Segundo a **Docente 5**, já aconteceu de um aluno do terceiro ano dizer que não criaria e nem apresentaria a coreografia que estava sendo montada devido a motivos religiosos. Existiam também alguns alunos que não participavam das apresentações vinculadas à festa junina alegando os mesmos motivos.

Sobre a interferência de instituições religiosas na prática de professores que trabalham com a dança no espaço escolar, Sousa e Hunger (2019) realizaram uma pesquisa sobre fatores internos e externos que atrapalham o andamento das aulas de dança na escola. Dentre os fatores externos eles situam a religião que interfere na prática pedagógica dos docentes, porque os responsáveis pelos alunos não permitem que eles participem de nenhuma atividade que envolvam dança, principalmente as festas juninas.

A **Docente 6** só teve problemas relacionados à religião em uma situação, que foi citada no item em que discutiu o *funk* na escola, na qual um pai foi reclamar que estava sendo utilizado esse ritmo no ambiente escolar. A questão foi esclarecida, e a professora não enfrentou outros problemas.

O **Docente 7** contou um caso em que recebeu uma carta de pais de seu aluno, comunicando que ele não participaria das aulas de dança devido a questões religiosas. Apesar de ter vivenciado esse caso, ele acreditava que, na escola particular em que trabalhava, a porcentagem dos que não faziam dança por questões religiosas era muito pequena.

O **Docente 8** já enfrentou resistências em relação à participação de seus alunos nas aulas devido a motivos religiosos. Ele já tentou algumas estratégias, como trabalhar com

músicas que não continham letras e explicar que nas igrejas também existia dança. Em alguns casos, ele conseguiu que os alunos entendessem e participassem das aulas, em outros não.

A não participação de aulas de dança dentro da escola por motivos religiosos perpassou a prática de todos os docentes. O currículo cultural da Educação Física defende que conhecimentos subjugados sejam transformados em conteúdos no espaço escolar e que os alunos se reconheçam naquilo que é abordado na escola. Mesmo existindo uma parcela da população brasileira vinculada às religiões de matriz africana e a cultura afro-brasileira sendo um dos pilares do que o Brasil é hoje, culturalmente falando, o preconceito com elementos vinculados a religiões como a umbanda e o candomblé é ainda presente nas instituições de ensino brasileiras. Isso aparece na fala de todos os docentes que entrevistei, na minha prática docente e ainda é relatado através de notícias em meios de comunicação. Para exemplificar esse último, trago uma reportagem com o título: “Adeptos de religiões afro-brasileiras relatam preconceito em sala de aula: estudantes são obrigados a rezar o Pai Nosso e tirar adereços de seu credo”⁴⁶. O título dessa reportagem fala por si só, então não trarei mais comentários sobre ele.

Durante minha vida profissional (**Docente 0**), passei por algumas situações em que tive alunos que se negavam a participar de atividades vinculadas à dança devido à religião que possuíam. Em alguns casos, a criança simplesmente não poderia dançar, era algo que era considerado pecaminoso. Em outros, a criança podia se expressar através da dança somente no ambiente religioso.

Sobre essa última característica, existem inúmeros vídeos na internet⁴⁷ nos quais os religiosos executam movimentos muito próximos daqueles vinculados a religiões de matriz africana, usando também músicas próximas das melodias cantadas nos terreiros, jogam capoeira gospel, dançam ou cantam *funk* gospel, mesmo repreendendo essas manifestações em seus berços, ou seja, em seus locais de origem.

Dessa forma, a representação que algumas instituições religiosas possuem em relação à dança, à capoeira, aos ritos e às músicas de matriz africana é que essas manifestações culturais são “coisas demoníacas”, não sendo permitidas aos religiosos. No entanto, se essas manifestações culturais passam pelo crivo do pastor/ da igreja e acontecem em ambientes que

⁴⁶ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/adeptos-de-religioes-afro-brasileiras-relatam-preconceito-em-sala-de-aula-21410722> Acesso em: 30 mar. 2023.

⁴⁷ Como exemplo, há um vídeo no qual diferentes coreografias de *funk*, forró e outros ritmos são executados no ambiente gospel, além de outras situações no mínimo inusitadas que acontecem em igrejas. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IwgDBSXG9L4>. Acesso em: 30 mar. 2023.

são considerados sagrados, elas se tornam permitidas. Podemos ver religiosas evangélicas, vestidas de branco, rodando na igreja ao som do tambor, assim como fazem as pombas giras nos terreiros de religiões de matriz africana⁴⁸. Parece que o discurso religioso foi ressignificado por algumas pessoas. Sendo assim, o importante não é o que se faz – *funk*, capoeira, girar no som do tambor, mas sim onde e com qual discurso se faz –, é possível participar dessas manifestações culturais desde que sejam dentro da igreja, com um discurso que vincule essa prática à adoração ao divino, o “louvar a Deus”, um Deus branco, barbudo, sentado em um trono nas nuvens, rodeado de anjos.

Para se realizar um trabalho com dança na escola dentro da área das linguagens, se essas questões aparecem na prática dos educadores, é necessário que os discursos presentes na sociedade que levam a determinadas práticas no ambiente escolar, como restringir a participação dos alunos nas aulas por motivos religiosos, sejam levados à discussão e desconstruídos para que possa ser edificada uma sociedade menos preconceituosa em relação à dança na escola e também menos preconceituosa em relação a culturas subalternizadas, como a cultura afro brasileira.

Após essa discussão sobre dificuldades enfrentadas pelos docentes para trabalhar com a dança na escola, farei algumas considerações sobre a prática docente desses professores dentro do ensino remoto devido à pandemia da Covid 19.

Sigamos...

5.3 A DANÇA E O PERÍODO PANDÊMICO: FOI POSSÍVEL TRABALHAR A DANÇA DENTRO DE UMA PERSPECTIVA VINCULADA À ÁREA DAS LINGUAGENS?

Nessa parte da minha tese, realizei algumas considerações sobre questões relacionadas à Pandemia da Covid 19 no sistema escolar aqui de Juiz de Fora. Trouxe elementos gerais sobre esse período pandêmico, a organização da rede estadual e também da rede municipal de ensino para se adaptarem ao ensino remoto para depois vincular a prática desses professores, no período da pandemia, dentro da área das linguagens. Não fiz considerações específicas sobre a rede particular de ensino por dois motivos. Primeiro porque as diferentes escolas particulares de Juiz de Fora tiveram modos peculiares de organização no período pandêmico.

⁴⁸ Como exemplo, há a postagem do canal “Raça de Víboras”, que publica um vídeo intitulado “A candobleia de Cristo veio forte, 2023”. Disponível em <https://www.facebook.com/watch/?v=492291996165136>. Acesso em: 31 mar. 2023. Nesse vídeo, religiosos fazem um culto com movimentos corporais bastante semelhantes àqueles encontrados em religiões de matriz africana.

Segundo, a identificação das escolas em que trabalham os professores que entrevistei poderia fazer com que a anonimidade desses profissionais ficasse comprometida, ferindo, assim, os princípios éticos da pesquisa acadêmica e dos TLCE que eles assinaram no momento de suas entrevistas. Dessa forma, abordei as escolas particulares em que esses professores trabalhavam somente a partir de suas falas tendo o cuidado de não os identificar a partir delas.

Como trabalho com uma perspectiva que insere a Educação Física na área das linguagens, os significados presentes no trabalho com esse elemento da cultura corporal são centrais em minhas análises. Entendo que falar sobre o período pandêmico é bastante significativo, pois entrevistei os professores, sujeitos da minha pesquisa, em um contexto em que eles estavam ou vivenciando o período pandêmico ou retomando suas aulas presenciais após esse período.

Esse fator fez com que a fala desses profissionais, em diversos momentos, remetesse a questões vinculadas ao seu trabalho no período pandêmico. Ainda que não fosse meu objetivo inicial abordar a pandemia da Covid 19, não pude deixar de coletar dados em relação a esse período na prática dos professores que entrevistei.

Entendo que esse período de nossa história trouxe uma série de transformações na vida das pessoas e também no ambiente das escolas. Dentre outros muitos, recursos tecnológicos como *Google Meet* e *Whatsapp* para interação entre a comunidade escolar passaram a ser amplamente utilizados.

Além disso, pude perceber que a pandemia da Covid 19 aproximou os professores das matrizes curriculares que eles adotavam, uma vez que, na prática de alguns docentes que entrevistei, inclusive a minha prática (**Docente 0**) nesse período, era necessário, o tempo inteiro, que referendássemos as nossas aulas com o currículo que adotávamos.

Além do que foi dito até agora sobre a pandemia, considero importante expor que eu comecei o meu processo de doutoramento no auge desse momento de nossa história, no qual havia mais incertezas do que certezas. A formação que tive no doutorado está estritamente vinculada ao período pandêmico porque, mesmo com inúmeras dúvidas em relação à minha vida acadêmica e profissional, pude, devido à utilização de ferramentas tecnológicas de informação, obter uma formação rica em experiências acadêmicas que não consegui acessar em outros períodos de minha vida. Frequentei inúmeros cursos, eventos em diferentes regiões do país, como seminários, encontros etc. Pude inclusive frequentar uma disciplina ministrada por um professor da Universidade de São Paulo e por outro da Universidade de Campinas que me deu subsídios para teorizar sobre o currículo cultural. Então, aquilo que sou hoje como

pesquisador e expresso nas palavras que exponho em minha tese tem íntima relação com a Pandemia da Covid 19.

Seria possível falar sobre como foi a prática desses professores durante o ensino remoto, relacionando essa prática com a área das linguagens que é o objetivo central de meu trabalho. Entretanto, pensando no regime de verdade através de uma perspectiva histórica e discursiva assim como faz Foucault (2008), o conhecimento presente em uma determinada época não é reflexo de uma realidade objetiva. Ele é produzido por meio de práticas discursivas que são delineadas por condições sociais, políticas e culturais de determinada época. Podemos aqui também retomar o pensamento de Nunes (2021) anteriormente exposto, o qual expressa que a linguagem produz sentido de maneira limitada porque está delimitada pelo contexto, pelo grupo e pelo período em que foi produzida.

Dessa forma, as falas/os discursos presentes em uma sociedade vinculam-se ao período histórico em que foram produzidos. A forma e o significado das falas dos docentes em relação à sua prática com a dança no contexto da pandemia só fazem sentido se entendermos o que foi esse período na prática desses educadores. Pensando por esse viés, só faz sentido falar sobre como os professores significaram a sua prática no período pandêmico se for contextualizado o que foi esse período pandêmico aqui na cidade de Juiz de Fora, local de atuação dos docentes que entrevistei.

Tendo em vista o que foi dito, trago uma contextualização histórica sobre a pandemia da Covid 19 com enfoque na cidade de Juiz de Fora para depois analisar a prática dos professores com a dança nesse período pelo viés da linguagem. Essa foi a última discussão que propus em minha tese. Após ela, expus minhas considerações finais.

5.3.1 Eis o começo

A Covid 19 foi uma doença que se originou na China e se espalhou rapidamente pelo mundo. Tanto que, em 2020, foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. Essa doença ataca principalmente o sistema pulmonar, podendo levar a pessoa a óbito por insuficiência respiratória. Em casos mais severos, existe a necessidade de intubação do paciente. Quando essa doença passou a ser conhecida mundialmente, não existiam tratamentos eficazes conhecidos, nem vacinas.

Devido a essa falta de conhecimento em relação à Covid 19, o único tratamento era manter isolamento social para não sobrecarregar o sistema de saúde e esperar que houvesse avanços sobre como combater essa doença.

Oliveira *et al.* (2021) trazem alguns elementos gerais vinculados à pandemia da Covid 19. Eles, discutindo com diferentes autores, mostram a realidade de crianças pobres do nosso país que não possuíam acesso a aparelhos como computadores e conexão com a internet, como não dispunham também, em suas residências, de um espaço adequado para estudar. Além disso, os professores estavam sobrecarregados com o seu trabalho e as famílias possuíam baixa escolaridade. A falta de merenda escolar era um outro problema a ser enfrentado pelos estudantes mais carentes.

Nesse sentido, as limitações do ensino remoto envolvem: casas sem espaço e sem saneamento básico; falta de equipamentos adequados para o estudo, como computadores, *tablets* e *notebooks*; problemas estruturais de conexão com a internet; precária rede de apoio permanente aos alunos somada ao panorama de despreparo das escolas em relação ao acesso à tecnologia e à falta de treinamento dos professores quanto ao ensino virtual. (Oliveira, *et al.*, 2021, p. 130)

A precariedade do ensino relacionado às crianças pobres aconteceu aqui na cidade de Juiz de Fora na rede pública de ensino. Alguns relatos dos professores que entrevistei (**Docente 1**, **Docente 2**, **Docente 4**) mostraram o baixo retorno dos estudantes em relação às atividades vinculadas ao ensino remoto, a sobrecarga de trabalho dos docentes, o medo do adoecimento, dentre outras questões.

Abordei, mais a frente, como cada uma dessas docentes e os demais que entrevistei trabalharam com a dança através do ensino remoto devido à pandemia da Covid 19. No entanto, antes expus o que foi a pandemia da Covid 19 no ambiente das escolas públicas de Juiz de Fora.

5.3.2 Rede estadual em foco

O ensino remoto organizado pelo estado de Minas Gerais, em sua rede de ensino, foi baseado em um conjunto de apostilas denominadas de PET⁴⁹, que poderiam chegar até os estudantes de forma *online*, através de aplicativos como o *WhatsApp*, ou de forma presencial, através de apostilas impressas, que eram entregues na escola em que o aluno estivesse matriculado. Essa apostila contemplava os componentes curriculares: Educação Física,

⁴⁹ O PET (Plano de Estudo Tutorado) é um conjunto de apostilas formuladas pelo governo de Minas Gerais e era a principal ferramenta para o ensino remoto no estado durante a suspensão das aulas presenciais devido à pandemia da Covid 19. Essas apostilas estão disponíveis em <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/REANP-2020/ens-fund-anos-iniciais>. Acesso em: 21 abr. 2023.

História, Geografia, Ciências, Matemática e Língua Portuguesa. Sua construção possuía como base o Currículo de Minas Gerais e, por conseguinte, a BNCC, base na qual esse currículo se fundamenta.

Em relação ao que era destinado ao componente curricular Educação Física, foi perceptível que não havia continuidade nas atividades que eram propostas. De uma semana para a outra, elas eram mudadas sem qualquer correlação entre elas. Em uma semana, poderia ser proposto algo vinculado ao elemento da cultura corporal esportes, e, na semana seguinte, algo vinculado ao elemento da cultura corporal dança, e, na semana posterior, algo tematizando o esporte novamente, sem qualquer vínculo entre esses momentos educativos.

Segundo a **Docente 5**, as atividades desenvolvidas no PET não possuíam uma sequência lógica. Ela dá exemplo do PET 2/2021 do terceiro ano. Inicialmente, na primeira semana, discutia o que era dança, na segunda, falava sobre cantigas de roda, na semana três, a diferença entre jogo e esporte, na semana 4, as danças brasileiras, na semana 5, danças folclóricas, e, na semana 6, festa junina. O fato de ter uma semana sobre esporte no meio das outras atividades inviabilizava totalmente uma possível sequência que poderia ser feita. A professora então reestruturou a ordem das atividades. Segundo essa educadora, eram “umas coisas muito picadas”; parecia que o material foi feito sem critérios, “material só por fazer”. Além disso, era muito realizada a dinâmica do copia e cola. Alguns recortes absurdos foram tirados do *YouTube* e de outros sites. “Erro de Português, erro de conceito. Tem PET que vem muito bem feito e tem PET que a gente fica assim: nossa mãe! Socorro! Então assim, é o que a gente tá enfrentando.” (**Docente 5**, 2021).

Foi possível perceber que muitas atividades foram extraídas da internet e coladas no PET, sem uma preparação adequada para que fossem organizadas dentro de um padrão sequencial. Muitas delas eram propostas para serem realizadas por grupos de alunos, mesmo estando os discentes isolados em suas residências.

Essa forma de organização curricular contrasta com uma proposta de trabalho vinculada ao currículo cultural da Educação Física e, dentro da área das linguagens. Para tematizar uma prática corporal, é necessário, assim como foi mostrado anteriormente, um tempo para que os alunos tenham contato com essa prática, estabeleçam significações em relação a ela para posteriormente escrevê-la segundo a sua interpretação pessoal. Esse processo de leitura, significação e escrita da prática corporal é inviável, senão impossível, de ser realizado em um período de uma semana, assim como era proposto nos PET.

No ano de 2020, algumas escolas se organizaram através de grupos de *WhatsApp* para se comunicarem com os alunos, outras se organizaram através de aplicativos, como o *Google* sala de aula (*Classroom*). Havia também comunicações feitas através de redes sociais, como o Facebook.

No ano de 2021, houve uma padronização no estado através do aplicativo “*Google* sala de aula”, e os professores começaram a trabalhar com ele. Foi realizado, por essa rede, um processo de formação de seus profissionais em ferramentas tecnológicas com o curso “*Google for Education: recursos e possibilidades*”, oferecido aos profissionais das escolas. Nessa formação, totalmente *online*, era possível aprender sobre ferramentas como o *Google Drive*, *Google Meet*, *Google Classroom*, dentre outros. Os grupos de *WhatsApp* continuaram a ser utilizados por algumas escolas. A **Docente 6**, por exemplo, disse que, mesmo sendo oferecida a possibilidade de ela usar o *Classroom* em 2021, ela optou por continuar trabalhando com o *WhatsApp*, assim como fez durante o ano de 2020.

No retorno das aulas, houve uma organização para que isso acontecesse de forma híbrida (uma parte na escola e outra remotamente), e foi dada liberdade aos pais para continuarem, caso preferissem, acessando as aulas junto com seus filhos de forma totalmente *online*. Havia um limite de alunos por sala de aula, então, enquanto uma parte estava na escola, outra ficava em casa e esses grupos se alternavam. O professor tinha que dar conta de ambos em seu horário de trabalho.

Sobre esse retorno híbrido, houve uma queixa dos professores que entrevistei, pois eles tinham que dar aulas presenciais e ainda atender os alunos de maneira remota. Além disso, o fato de os alunos ficarem muito tempo sem aulas presenciais fez com que os discentes apresentassem problemas comportamentais nessa volta das aulas, por exemplo, serem violentos com seus pares. Isso foi evidenciado nas falas da **Docente 5** e da **Docente 6**.

5.3.3 A rede municipal em foco

A rede municipal de ensino demorou mais tempo para se organizar após a determinação de fechamento das escolas devido ao isolamento social em Juiz de Fora, que aconteceu em março de 2020. Enquanto a rede estadual retomou as atividades de ensino de forma remota em maio de 2020, a prefeitura só retomou suas atividades em agosto do referido ano. Os professores passaram a ter acesso a uma plataforma do “*Moodle*”, na qual organizavam e postavam seus planejamentos, discutiam com seus pares e faziam reuniões. Além disso, aplicativos como *WhatsApp*, *Facebook*, *Google Meet*, *YouTube*, dentre outros,

passaram a ser usados para a comunicação entre os professores e destes com a comunidade escolar.

Não houve a confecção de uma apostila padronizada para a rede municipal, assim como aconteceu com a rede estadual. Cada escola teve que construir um projeto para organizar as aulas, que possuía um “tema gerador” perpassando por todas as disciplinas escolares. Esse projeto deveria ser encaminhado para a Secretaria Municipal de Educação e seguido por todos os professores da escola. Foi publicada uma portaria pela Secretaria de Educação, que trazia o seguinte texto:

O Regime Extraordinário de Atividades caracteriza-se pelo desenvolvimento das atribuições por meio de teletrabalho e, eventualmente, em regime de revezamento presencial nas unidades escolares e Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAEE’s, para desenvolvimento de práticas e proposições alternativas com vistas à retomada das atividades escolares das crianças, alunos e alunas da Rede Municipal de Ensino. **Art. 2º** As atividades definidas no art. 1º terão os seguintes objetivos: **I** - elaborar, coletivamente, um diagnóstico das formas de comunicação entre a escola e a comunidade para que as práticas, proposições e atividades cheguem até as crianças, alunos e alunas da Rede Municipal de Ensino; **II** - elaborar, coletivamente, um plano de trabalho com vistas a desenvolver práticas, proposições e atividades na perspectiva de promover vínculos socioafetivos de sentido e de significado tendo como referência os princípios da educação integral e considerando o contexto de vida dos estudantes e suas famílias; **III** - realizar estudos para elaboração de um plano de retomada das atividades presenciais conforme orientação da Secretaria de Educação, considerando as especificidades das comunidades escolares, a nova realidade presente nas interações sociais provocadas pela pandemia e seus reflexos nos hábitos e rotinas escolares. (Juiz de Fora, Portaria N.º 4212 – SE, parágrafo único)⁵⁰

Essa forma de trabalho, durante o período pandêmico, possui próxima relação com o princípio ético político do currículo cultural “articulação com o projeto político pedagógico da escola”. Cada escola da prefeitura se reuniu e montou um projeto de trabalho que deveria ser seguido por todos os professores dessa instituição escolar. Portanto, cada educador tinha um fio condutor que orientava a sua prática nos diferentes componentes curriculares. Os temas que cada escola adotou foram diversos. Na escola municipal em que leciono (**Docente 0**), por exemplo, foram adotados, dentre outros, os seguintes temas: olhares sobre a cidade de Juiz de Fora, jogos olímpicos, cultura afro-brasileira, todos escolhidos coletivamente em reuniões pedagógicas com a participação de um número expressivo de professores. Essa forma de trabalho fez com que os educadores, assim como defende a teorização do currículo cultural,

⁵⁰ Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=77582. Acesso em: 21 abr. 2023

embasassem a sua prática pedagógica em algo que foi discutido no coletivo e não através do que eles achavam melhor ou mais fácil de ser trabalhado. Além disso, os temas foram escolhidos também dentro de uma viabilidade de que as atividades fossem ministradas remotamente.

Cada escola se organizou para fazer contato com os discentes. O aplicativo amplamente utilizado foi o *WhatsApp*. Assim, os professores possuíam grupos em que estavam seus alunos e os familiares deles. Era comum, tanto no ensino do município de Juiz de Fora quanto no do Estado de Minas Gerais, que os professores possuíssem dezenas de grupos nesse aplicativo para manter contato com seus alunos.

A **Docente 1**, por exemplo, citou que juntando os grupos de planejamento e aqueles em que estavam seus alunos das duas escolas em que lecionava, ela participava ao todo de 34 grupos nesse aplicativo, vinculados ao trabalho que realizava nas escolas. Curiosamente e por coincidência, eu (**Docente 0**) também possuía 34 grupos de *WhatsApp* vinculados às duas escolas em que eu trabalhava.

Além disso, eram disponibilizadas pelo município apostilas impressas para os alunos que não possuíam condições de acessar as aulas pela internet. As apostilas eram elaboradas e impressas por cada escola, de maneira independente das demais instituições de ensino municipais.

No ano de 2021, a forma de trabalho do município permaneceu de maneira semelhante à do ano anterior, e os professores tiveram que trabalhar no mês de dezembro (2020) e janeiro (2021) para repor as aulas dos alunos, devido ao atraso que aconteceu no início do ensino remoto na rede municipal.

Oliveira *et al.* (2021) trazem dados sobre o ensino remoto em uma escola rural da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Essa unidade de ensino criou um canal no *YouTube* intitulado “Caixa Viajante” para contato com os discentes e demais membros da comunidade escolar. Para os alunos que não possuíam acesso à internet, foram disponibilizadas Kombis que levavam apostilas (produzidas pelos docentes da escola) de 15 em 15 dias para os alunos. Estas, no período anterior à pandemia, eram utilizadas para transportar os discentes dessa unidade escolar.

Existia também a “busca ativa” que era tentar entrar em contato com os alunos matriculados na escola e que não estavam participando das aulas/ atividades de forma remota, para que eles voltassem ou começassem a participar dessas atividades/aulas tanto nas escolas municipais, quanto nas estaduais, pois muitos estudantes estavam “desaparecidos” da escola.

Eles não acessavam o material produzido pela unidade escolar nem de forma *online* nem através das apostilas impressas.

Cada instituição escolar buscou estratégias para estabelecer um contato com seus alunos. Sobre os alunos que não estavam participando das atividades remotas, a **Docente 4** disse que a escola colocou o dia de entrega das apostilas junto com o dia em que entregava cestas⁵¹ de alimentos para as pessoas mais carentes da escola. No mês seguinte, no dia de pegar uma nova cesta, eles entregavam a apostila preenchida do mês anterior e pegavam uma nova. Tal dinâmica funcionou, pois, anteriormente a ela, as pessoas da comunidade não estavam indo buscar esse material impresso.

Isso foi uma face muito triste do período pandêmico: a dificuldade de acesso à alimentação. Tal situação mostra que a função da escola se dá não somente por aspectos pedagógicos, mas se mostra importante para que o alunado tenha acesso a itens necessários à sua subsistência, como a alimentação.

Quando as aulas começaram a acontecer de forma híbrida, ainda em 2021, houve a instituição de uma separação dos alunos em grupos denominados de bolhas. O aluno viria na escola em uma semana (dentro de sua bolha) e só retornaria nesse ambiente após duas semanas. As escolas se organizaram através da obrigatoriedade do uso de máscaras e do distanciamento social. A higienização das mãos foi algo também amplamente divulgado. O professor deveria desenvolver atividades para os alunos que estavam frequentando a escola presencialmente e também para aqueles que estavam em suas residências, assim como aconteceu na rede estadual.

Após essa contextualização, de uma maneira sucinta, de como foi o período pandêmico de uma maneira geral em diferentes sistemas de ensino da cidade de Juiz de Fora, serão feitas análises da prática dos professores entrevistados em relação ao trabalho que fizeram com a dança nesse período, tendo como fio condutor de análise a dança na área das linguagens e também os princípios ético políticos do currículo cultural.

Convém destacar que seria difícil fazer essas análises junto com as que realizei anteriormente sobre a prática desses educadores, pois o período pandêmico, assim como contextualizei anteriormente, possuía peculiaridades que, se fossem mostradas fora de

⁵¹A entrega de cestas de alimentos pela prefeitura de Juiz de Fora começou a acontecer um tempo depois do início do ensino remoto. Devido ao cenário encontrado na cidade, de falta de condições de algumas pessoas conseguirem alimentar-se por não estarem trabalhando, foi feito um esquema pela rede municipal de ensino para entrega de cestas básicas às famílias atendidas pela unidade escolar. Tal dinâmica também foi adotada pelas escolas estaduais de Juiz de Fora.

contexto, dificultariam a compreensão de como foi o trabalho remoto realizado pelos professores em relação à dança.

5.3.4 O trabalho com dança durante o período pandêmico

Nesta parte do trabalho, fiz a análise da prática dos professores que entrevistei de uma maneira diferente do que realizei anteriormente, ou seja, não a separei dentro de tópicos vinculados ao currículo cultural, mas sim de uma maneira geral, perpassando a prática de todos os educadores com a dança durante a pandemia da Covid 19 em um mesmo item. A escolha por esse caminho objetiva deixar o texto mais fluente e menos cansativo de ser lido.

Início, abordando a fala da **Docente 1**. Ela disse que adaptou “coisas” que eram possíveis de serem trabalhadas dentro de casa com as mesmas temáticas que trabalhava antes do período pandêmico. Em relação à dança, ela trabalhava muito com brincadeiras de roda, brincadeiras cantadas, nas quais se podia dançar o que se estava cantando. O trabalho ocorria com gesto e desenvolvimento da criatividade e da expressividade. Como exemplo de atividade, ela citou uma dada na “Semana Mundial do Brincar”, em que ela sugeriu às crianças que brincassem com seus familiares de danças de roda. Ela preferia não usar a palavra “pais” porque acontecia de a criança não ter pai e sim familiares que moravam com ela.

Isso mostra que a docente realizou um mapeamento da comunidade em que ela lecionava e percebeu que os seus alunos possuíam uma determinada realidade familiar que fez com que ela adaptasse a sua prática em relação ao que encontrava na escola.

Na atividade acima descrita, ela publicou *links* de canções de roda que as crianças poderiam acessar no *YouTube*. No bloco de atividades (apostila impressa), ela colocou a letra da canção “Pai Francisco”, porque as crianças estavam trabalhando na escola com o tema violão.

Além disso, ela citou como exemplo, a atividade que fez com dança em cadeiras de rodas, que trabalhou devido ao fato de existir em suas turmas um aluno que usava este tipo de cadeira. No bloco de atividades, não conseguiu um desenho de pessoas dançando em cadeiras de rodas. Então, ela encontrou um de uma criança cadeirante brincando de basquete e, a partir dele, colocou um texto que dizia existir alunos na escola que usavam este equipamento e que conseguiam, com ele, fazer muitas coisas, inclusive dançar. Após essas palavras, foi proposto que os alunos colorissem aquele menino sentado na cadeira de rodas e também que dançassem como se estivessem nessa cadeira, movimentando os braços e a cabeça. No bloco

de atividades, eles iriam fazer isso, e a docente não poderia vê-los. Em relação ao *WhatsApp*, era proposto que eles fizessem essa movimentação e gravassem um vídeo, e ela poderia assistir a esse material.

A **Docente 1** fala desse cadeirante, que era seu aluno, e ela não o conhecia, pois ele entrou na escola já no período da pandemia e era difícil saber as possibilidades e os limites dele sem o conhecer. Como ele não entrava nas aulas realizadas pelo *WhatsApp*, ela não sabia nada sobre ele. Como criar aula para um aluno que não se conhecia? Isso era um dificultador no trabalho que possuía em relação à inclusão dos alunos. Ela tinha também alunos autistas que não conhecia. Em sua opinião, foi sempre tranquilo trabalhar a inclusão, ela não tinha dificuldade em relação a isso, no entanto, com as aulas a distância, ficou tudo mais difícil. Esse aspecto era um dificultador nas aulas *online*, ou seja, você não conhecer o aluno e ter que planejar uma aula para ele.

A docente leu a realidade e propôs um caminho condizente com sua leitura. Ela permitiu também que os alunos representassem, significassem a dança em cadeira de rodas a sua maneira, assim como é proposto dentro da Educação Física em uma perspectiva na área das linguagens e assim como propõe o currículo cultural da Educação Física. Percebe-se que ficou uma lacuna no que se refere a características do aluno cadeirante que participava das aulas. Pode ser que esse aluno não conseguisse movimentar os braços e, nesse sentido, talvez fosse necessário propor uma leitura diferente da prática da dança em cadeiras de roda. No entanto, a docente não possuía elementos para realizar essa leitura devido à falta de informações sobre o referido discente.

A **Docente 2** considerava que os professores de Educação Física foram bastante atingidos com o ensino remoto, pois tiveram que buscar conhecimento teórico para trabalhar. Em outras linguagens, existiam livros que orientavam, conteúdos específicos para trabalhar, e a Educação Física faz isso de uma maneira prática. Para esses professores foi mais desafiador, pois não havia referência teórica, não existia um livro didático. Então, os professores tiveram que inventar, foi necessário ter *insights* diversos; inicialmente, para a confecção das apostilas e, depois, para a gravação de vídeos para o *WhatsApp* e, mesmo assim, esse conteúdo *online* não atingiu os alunos. Em uma turma de 30 discentes, ocorria apenas uma ou duas visualizações. “É uma questão também que é material. Será que o pai vai gastar seus dados móveis, vai gastar sua internet abrindo um vídeo? É reelaborar e reconstruir o tempo inteiro a sua prática pedagógica. Acertar tá complicado.” (**Docente 2**, 2021)

Era necessário utilizar a BNCC, referendar a temática específica que era partilhada por todas as pessoas da escola e, além disso, utilizar os elementos da dança. A **Docente 2** disse que era preciso aliar tudo isso e, a partir desses referenciais, produzir um vídeo de dança. Então, era necessário o tempo inteiro buscar conhecimentos, buscar livros, dialogar com colegas de profissão para tentar chegar ao resultado que era esperado, e isso não era algo fácil.

A proposta da docente era trazer a linguagem da dança para o universo corporal dos alunos. No entanto, ela considerava que esse trabalho não estava sendo corporal, porque ela não estava vendo o retorno dos alunos.

Eu faço o planejamento, por exemplo, os jogos olímpicos - é a temática. No primeiro vídeo eu busquei que as crianças identifiquem elementos da dança. Onde a gente identifica o ritmo, onde a gente identifica alguns elementos da dança em determinados esportes. Aí eu apresentei a ginástica rítmica, aí eu apresentei a ginástica artística. Mostrei o ritmo presente em quase todos os tipos de esporte. Numa contagem do vôlei. A gente tem a passada de três para poder cortar. Aí tentando, eu vou construir uma fita de GR. A gente vai pegar os elementos da dança, trabalhando junto com a fita. E por aí a gente vai fazendo. (**Docente 2**, 2021)

A **Docente 2** disse que, se olhasse por um outro lado, enxergava que o ensino remoto auxiliou no sentido de que foi dada a oportunidade, mesmo que compulsória, aos professores de Educação Física/ dança mostrarem que eles têm teoria a ser ensinada. Nessa perspectiva, evidenciou também que os alunos precisavam estudar o que é ritmo, eles tinham que estudar o que era maracatu, o que era festa junina, o que era umbigada. Ou seja, foi oportunizado que se ensinasse aquilo que era necessário ser trabalhado e o professor não conseguia em sala de aula por conta da especificidade de as aulas de Educação Física serem algo mais prático. Foi possível mostrar que tem muito conhecimento para ser compartilhado com os discentes.

Essa fala da professora remete à questão de que a Educação Física é enxergada, na escola, principalmente por um viés de execução de movimentos, como chutar no futebol ou socar nas artes marciais ou realizar um giro na dança, assim como foi mostrado anteriormente. Essa parte é essencial na vivência, na leitura e na escrita das práticas corporais, mas limitar a vivência dessas práticas na escola somente por esse viés reduz a Educação Física à simples execução de movimentos, e isso não condiz com uma proposta na área das linguagens.

A fala da professora parece que está direcionada também ao fato de que não existe uma teorização consistente nos livros didáticos que chegam à escola que contemple a Educação Física. Dessa forma, a prática desse professor fica vinculada ao saber que esse educador possui, e, através desse saber, ele organiza as suas aulas no ambiente escolar. Eu,

como professor (**Docente 0**), nunca tive na escola um livro didático que contemplasse a Educação Física e que fosse distribuído aos alunos. Após a publicação da BNCC, até chegam livros didáticos vinculados a esse componente curricular para os professores de Educação Física, mas ainda não chegaram livros que podem ser distribuídos aos alunos. Se a escola permite, é possível xerocar esse material para distribuir para os estudantes, mas com algumas contenções, porque existe uma cota de xerox nas escolas em que trabalho.

Levando em consideração a experiência que tenho de mais de 23 anos como professor da Educação Básica, percebo que as comunidades intra e extra escolar notam a Educação Física como algo “prático”, como uma prática situada no ambiente da quadra, muitas vezes vinculada somente à execução de tarefas, um “aprender a fazer” relacionado aos fundamentos de certas práticas corporais (chutar, cabecear, arremessar, cortar etc.).

Pude perceber (**Docente 0**) que a Educação Física é significada como um componente curricular vinculado ao espaço que está fora das paredes das salas de aula e dentro de lugares como os pátios e como as quadras da escola. A Educação Física é considerada como uma disciplina em que os alunos têm que jogar bola, correr, brincar, lutar, dançar, ou seja, vivenciar elementos da cultura corporal, e este vivenciar não está relacionado a discutir sobre eles, refletir como se vinculam a outros elementos da vida do ser humano dentro da cultura na qual está inserido.

Darido (2012) compartilha dessa ideia ao expor os conteúdos escolares dentro da Dimensão Conceitual, da Dimensão Atitudinal e da Dimensão Procedimental.⁵² Esta última está vinculada à vivência de fundamentos de diferentes esportes, ginásticas, dança etc., como: praticar a ginga da capoeira; vivenciar ritmos relacionados a diferentes modalidades de dança; vivenciar situações de brincadeiras e jogos. No que se refere à Educação Física, no decorrer do seu trajeto histórico, esse componente curricular “priorizou os conteúdos em uma dimensão quase que exclusivamente procedimental, o saber fazer e não o saber sobre a cultura corporal ou como se deve ser” (Darido 2012, p. 54).

Percebo também nesse tempo de atuação no ambiente escolar (**Docente 0**) que as demais disciplinas escolares estão fechadas nas paredes das salas de aula. Não é incomum existir um estranhamento por parte dos alunos quando o professor regente de salas do ensino fundamental 1 ou o professor de Geografia ou de História saem de sala para realizar tarefas

⁵² Darido (2012) traz como exemplo da Dimensão conceitual na Educação Física o “conhecer as transformações ocorridas nos hábitos de vida das pessoas fazendo uma correlação com a necessidade de atividades físicas na atualidade”. Como exemplo da Dimensão Atitudinal é citado o “respeitar os colegas e adversários resolvendo os problemas que vierem a acontecer sem recorrer a violência, utilizando o diálogo para isso.”

escolares em ambientes como a quadra ou o pátio. Eu percebo essa realidade desde que ingressei na escola. Parece que, na compreensão de muitas pessoas, o professor de Educação Física não pode adentrar no espaço das salas de aula para falar de elementos da Educação Física, e os demais professores não podem sair desse espaço. Paiva (2017), em uma entrevista com a britânica Juliet Robertson, autora do livro “*Dirty Teaching: a beginner’s guide to learning outdoors*” (Ensino sujo: um guia para iniciantes para aprender ao ar livre), afirma que existe uma predominância na educação de um modelo tradicional de ensino realizado em sala de aula.

Retomando ao que diz a **Docente 2**, ela aponta a baixa participação dos alunos. Ela falou de uma aula que fazia ao vivo com os estudantes uma vez por semana durante 15 minutos. A aula era realizada através do aplicativo *Google Meet*. Era algo que ela fazia para além das tarefas de postar atividades nos grupos de *WhatsApp* e elaborar atividades para a apostila impressa da escola. Dos 100 alunos, aproximadamente, que ela possuía nas suas turmas, somente 6 assistiam a essas aulas. Nelas, ela realizava alongamento, aquecimento, trabalhava questões vinculadas a coreografias, trazia elementos vinculados à teoria de Laban – plano, espaço etc.

A docente disse que sempre trabalhou a partir do que os alunos traziam para ela. O conhecimento e as experiências que eles levavam eram essenciais para a montagem de suas aulas. Isso não acontecia da mesma forma com o ensino *online*, pois não havia esse contato com os estudantes, e ela partia daquilo que achava que eles tinham de conhecimento. Porém, ela tinha alunos que nunca havia visto, nem mesmo por foto no *WhatsApp*, porque o que estava lá, às vezes, era a foto da mãe da criança.

Ela disse que a devolutiva dos estudantes, tanto pelos grupos de *WhatsApp*, quanto nas apostilas, era pequena. Havia mais um complicador que era o fato de os alunos responderem as atividades das outras disciplinas e não responderem as questões vinculadas à dança.

Essa fala da docente mostra a representação que alguns responsáveis pelos alunos têm em relação à dança/ Educação Física dentro do ambiente escolar – algo menos importante se comparado às demais disciplinas. Essa percepção está também no trabalho de Oliveira, Diégues e Sousa (2021), que perceberam, discutindo com diferentes autores, a desvalorização da Educação Física perante os demais componentes curriculares em uma análise da atuação de professores de Educação Física na rede estadual de ensino na cidade de Juiz de Fora durante o ensino remoto.

Apesar dessas dificuldades, a **Docente 2** acreditava que o fato de os professores dialogarem entre si e de cada um ter contato com a produção de materiais feitos pelos colegas de profissão facilitaram o trabalho interdisciplinar. Tal característica do ensino remoto na rede municipal de ensino de Juiz de Fora, assim como foi exposto anteriormente, comunga com o princípio ético político do currículo cultural “articulação com o Projeto Político Pedagógico”.

A utilização de diferentes recursos didáticos pela Docente 1 e pela Docente 2, como assistência de vídeos da internet, gravação de vídeos, utilização de textos, utilização de desenhos, gravação de áudios, realização de aulas através do aplicativo *Google Meet*, comungam com o princípio ético político do currículo cultural “evitar o daltonismo cultural”, pois foram utilizadas formas variadas para ministrar os conteúdos que eram propostos.

Pensando na teorização da Educação Física na área das linguagens, assim como aborda as matrizes curriculares, que descrevi anteriormente, aquilo que é lecionado na Educação Física deve permitir aos alunos lerem as práticas corporais. Logo, assistir a um vídeo, realizar pesquisas, representar a prática corporal através de desenhos, são modos de oferecer possibilidades de leitura a essas práticas.

Partindo agora para o trabalho da **Docente 4**, ela disse que lembrava de dois aspectos em relação à participação dos alunos nas aulas remotas. O primeiro, era o apoio da família, pelo fato de as crianças com que ela trabalhava serem muito pequenas, então era necessária a ajuda dos seus familiares. As crianças realizavam atividades no fim de semana, à noite e sempre com a família toda participando. Ela não sentia essa interação durante o ensino presencial.

Essa proximidade com a família pode contribuir para que sejam feitas, por parte do educador, leituras diversas em relação à cultura da comunidade escolar e, dessa forma, facilitar que seja assumido, na prática docente do professor, o princípio do “reconhecimento do patrimônio corporal da comunidade”. Isso ocorre, pois, a proximidade dos familiares com aquilo que é proposto nas aulas pode facilitar que o professor leia aquilo que a comunidade, no entorno da escola, escreve em relação às práticas corporais.

O segundo aspecto de que a **Docente 4** se lembrava era poder usar e abusar da utilização de vídeos. Ela cita um caso em que trabalhou o sistema cardiovascular, quando ela pedia para os alunos correrem e depois colocarem a mão no coração para sentirem a batida. Às vezes, eles faziam vídeo dançando com a família e depois colocavam a mão no “coraçõzinho”, para ver se estava acelerado. Em um momento posterior, eles deitavam no chão e colocavam algo na barriga. A maioria colocou um ursinho para ver como estava a sua

respiração. Eles viam o objeto subindo e descendo.

Era possível pedir para os alunos assistirem a vídeos no período em que o ensino estava sendo presencial, no entanto, ela não conseguia fazer isso, pois, na escola, o local em que poderia ser feito esse trabalho estava sempre sendo usado por outras professoras.

Devido à idade das crianças, a maioria não sabia ler ainda, então, tudo era passado através de vídeos e áudios, e as crianças devolviam as atividades através das mesmas ferramentas. Os vídeos postados pelos professores eram produções autorais, não utilizando, assim, materiais produzidos por outras pessoas que não trabalhassem na escola. O máximo que eles faziam era trocar vídeos entre si.

A fala da **Docente 4** remete à ideia de que a pandemia trouxe elementos positivos em relação à educação escolar. A necessidade do uso e da compreensão de tecnologias digitais na escola de maneira significativa, crítica, reflexiva e ética é exposto na BNCC em sua competência geral 6. Tal competência se destacou durante o ensino remoto, já que foi necessário que professores e alunos se adaptassem rapidamente ao uso de tecnologias digitais. Após a pandemia, essas tecnologias deixaram de ser estranhas para muitos alunos e professores no sistema escolar brasileiro. Essa característica foi percebida na fala da maioria dos professores que entrevistei.

Em relação ao que disse a **Docente 4** sobre o fato de os seus alunos não saberem ler, destaco que, a partir do momento em que o aluno não consegue ainda ler o mundo através da linguagem alfabética, a linguagem corporal é uma forma de comunicação dele com o mundo. Essa possibilidade de comunicação com os alunos por outro meio, ou seja, através das práticas corporais, faz com que a Educação Física seja um precioso instrumento para que os alunos leiam e escrevam o mundo à sua volta, isso é expresso inclusive na BNCC. Nas aulas presenciais que acontecem na escola, ou nas aulas através de vídeo como relatou a **Docente 4**, isso é nitidamente perceptível. Essa característica foi destacada pela referida docente, pelo **Docente 7**, pelo **Docente 8** e é também percebido em minha prática como professor (**Docente 0**).

No entanto, a partir do momento que a Educação Física/ dança passa a ser ministrada a partir de apostilas, como aconteceu nas escolas municipais e estaduais de Juiz de Fora, os professores acabam por acrescentar uma dificuldade em sua prática docente, ou seja, fazer com que os alunos entendam o que é proposto nas aulas, pois a comunicação com os estudantes, através da linguagem corporal, não é mais possível. Isso foi percebido pela **Docente 1**, pela **Docente 2** e também por mim (**Docente 0**) nas aulas que ministrei no

município de Juiz de Fora, tanto na rede de ensino da prefeitura, quanto na rede de ensino do estado de Minas Gerais.

As falas das professoras que abordei até o presente momento estão vinculadas a um trabalho no sistema municipal de ensino. Logo a seguir, trago elementos relacionados a docentes do sistema estadual.

A **Docente 5** considerava que seria mais interessante que o estado deixasse cada professor montar as suas próprias aulas. Ao mesmo tempo, pensava também sobre a sua carga de trabalho, porque ela estava trabalhando muito, e, se ela tivesse a responsabilidade de montar essas aulas, sua carga de trabalho poderia ter sido maior.

Existiam ainda as atividades complementares que ela elaborava. Atividades complementares eram atividades para além do que estava expresso nos PET. Essas eram formuladas por cada um dos docentes das diferentes disciplinas que integravam a grade curricular. Em um dos sábados letivos, ela pediu para os alunos falarem sobre qual o estilo de dança que eles mais gostavam e fizessem um vídeo dançando e mandassem para ela. Ela enviou um vídeo para os alunos no qual ela fazia uma apresentação de uma dança com o ritmo bolero. Esse trabalho foi um desdobramento de um livro de contação de histórias intitulado “Ana, do Guto e do gato dançarino”, que conta a história de um gato que ensina Ana a dançar diferentes ritmos.

Essa atividade teve uma boa devolutiva dos alunos. Os alunos postaram diferentes performances, algumas vinculadas a músicas de louvor, e não ficaram restritos ao ritmo funk. Essa educadora disse que, mesmo propondo atividades complementares elaboradas por ela, nas demais, ela ficava muito presa ao PET. Assim, seguia o que essas apostilas propunham.

Essa atividade, relacionada ao livro “Ana, do Guto e do gato dançarino”, é condizente com uma proposta vinculada à dança dentro das linguagens, pois foram propiciadas aos alunos formas como a leitura de livro e a visualização de vídeo para que pudessem ler a dança e posteriormente escrever esse elemento da cultura corporal a partir da forma com a qual o compreenderam.

A **Docente 5** segue dizendo que algumas atividades eram propostas para grupos, e as crianças não tinham com quem realizá-las. “Eu pedi para que fosse feita a prática da cantiga. Aí virou pra mim e disse: ah tia não tem ninguém para eu fazer aqui! Aí foi tanto que eu falei, faz com sua boneca. Aí eu recebi vários ‘videozinhos’ deles brincando com as bonecas.” (**Docente 5**, 2021). Em 2020, no primeiro, no segundo e no terceiro anos, não teve dança em nenhum dos PET. Já em 2021, houve atividades com essa temática. O PET 2 do terceiro ano,

por exemplo, continha quase que exclusivamente atividades vinculadas à dança. Nesse último ano citado, a profissional passou a gravar vídeos com instruções para que os alunos ficassem mais independentes de seus pais. O Estado também passou a disponibilizar o *Google Classroom*; então, as aulas passaram do *WhatsApp* para esse aplicativo. Segundo ela, o *Classroom* era melhor para se trabalhar. Mesmo com maior facilidade no trabalho com esse novo aplicativo, a docente entende que não tem como avaliar o quanto a Educação Física estava sendo prejudicada por esse trabalho remoto.

Porque Educação Física é corpo, Educação Física é movimento, Educação Física é toque, Educação Física é coletivo, é social. Então assim, é cooperativo, então é muito difícil de... de nossa! As brincadeiras, você manda uma brincadeira de esconde, esconde. Que graça você tem de fazer isso? Esconde, esconde com o seu pai e sua mãe. Sabe ... perde esse contato. E eu acho que isso, infelizmente é uma coisa que a gente não tem o que fazer, não tem como diminuir e as crianças estão sendo muito prejudicadas. (**Docente 5**, 2021)

Já a **Docente 6** não realizou atividades para além daquelas que estavam no Pet, então não trarei nada específico em relação à sua prática com a temática dança. No entanto, destaco uma de suas falas em relação às suas aulas.

Teve um outro que eu achei muito legal também que foi um trabalho de ginástica e eles tinham que fazer a letra com o corpo. Eu falei ‘Olha vocês vão ter que fazer uma letra. A primeira letra do nome de vocês com o corpo de vocês e vocês vão mandar a foto. Esse vai ser o trabalho de ginástica de vocês’ e aí eles me mandaram. Aí teve uma que falou assim ‘Eu te mandei várias letras, mas você só pode abrir elas na sequência que eu te mandei’ aí ela escreveu assim: ‘estou com saudades’ nossa eu choro até hoje só de lembrar, eu choro. Mas graças a Deus passou. (**Docente 6**, 2022).

Nesse momento, os olhos dela ficaram marejados. Isso é um exemplo de como a pandemia mexeu com o emocional dos professores para além das questões pedagógicas com que tinham que lidar cotidianamente.

Em relação a essa prática pedagógica dos educadores durante o período pandêmico no estado, trarei, para exemplificar como eram organizados os PET, uma atividade publicada nessa apostila para os quintos anos do ensino fundamental a qual abordava a unidade temática dança e foi publicada no PET 5 do ano de 2020, referente à primeira semana de atividades do componente curricular Educação Física (p. 85-90). Como objeto de conhecimento dessa atividade, foi exposto: “danças populares do Brasil, envolvem cultura, musicalização, movimento corporal, ritmo e sincronia musical”, englobando as seguintes habilidades:

(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz africana e indígena, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem;
(EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constituídos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz africana e indígena;
(EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constituídos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz africana e indígena. (PET 5, 2020, p. 85)

A primeira contradição, para não dizer absurdo, da proposição de trabalho nessa semana do Pet está na abordagem de três habilidades para tematizar a dança em um período de uma semana. Como, em um espaço tão curto de tempo, é possível experimentar e recriar as danças do Brasil e do mundo e ainda experimentar as danças de matriz africana e indígena, além de identificar os elementos constitutivos da dança e também formular estratégias para execução desses elementos? Pensando que o módulo de aula no estado é de 50 minutos, os alunos teriam exatamente 100 minutos para passar por toda essa experiência contida nas habilidades.

Além disso, as atividades que foram propostas foram três dinâmicas descontextualizadas com as habilidades. A primeira consistia em realizar uma dobradura com papel que daria como resultado um chapéu. Esse chapéu seria utilizado pelos alunos em uma roda, e nela seria colocada uma música para as crianças ouvirem, e, nesse momento, é sugerida a música do “Marcha soldado”⁵³. Ao som da música, as crianças, sentadas em círculo, passam o chapéu de uma para a outra. Quando a música parar, quem estiver com o chapéu sai da brincadeira.⁵⁴ A segunda atividade é a dança da cadeira. Nessa brincadeira, é colocado um número menor de cadeiras em relação ao número de participantes em um círculo. A partir daí, coloca-se uma música, e, toda vez em que a música para, os participantes sentam nas cadeiras, quem não conseguir sentar é eliminado da dinâmica. Na terceira e última atividade proposta, é pedido que os alunos ouçam diferentes músicas e identifiquem os instrumentos musicais que estão presentes nessas melodias.

Entendo que as atividades aqui expostas em si já demonstram o absurdo que foi a “tematização” / trabalho com o elemento da cultura corporal dança na rede estadual de ensino de Minas Gerais, tendo como critério de análise uma perspectiva contida dentro das linguagens. Mesmo assim, tecerei alguns comentários.

⁵³ Marcha soldado, cabeça de papel, quem não marchar direito, vai preso no quartel.

⁵⁴ É publicada uma foto de várias crianças (18 no total) sentadas em círculo.

Primeiro, que relação essas atividades possuem com a cultura afro-brasileira ou indígena? Se é colocada nas habilidades a possibilidade de vínculo com essas culturas, em que lugar isso se mostra presente nas atividades? Que dança do Brasil ou do mundo foi relacionada nas atividades? O marcha soldado? A dança das cadeiras? Olhando somente por esse viés, é possível perceber uma desconexão do que foi proposto vinculado à BNCC (as habilidades listadas) e o que foi realizado na prática através das dinâmicas selecionadas. Se os professores que escreveram essas atividades encontraram conexões entre essas atividades e as habilidades expostas, isto deveria ter sido evidenciado.

Como seria possível, ao aluno, formular estratégias para execução dos elementos constitutivos da dança do Brasil, do mundo, de matriz indígena e africana através do que foi proposto? Faltou uma contextualização histórica sobre as danças de origem brasileira, sobre as danças do mundo e também sobre o que seriam a cultura africana e a indígena contextualizadas nas danças que os alunos poderiam experimentar através das atividades escolares.

Entendo que o período pandêmico foi algo novo nas escolas brasileiras, conseqüentemente o que foi feito na condução do ensino remoto teve que ser formulado de forma imediata e atribulada, condição dita popularmente como no “olho do furacão” da pandemia, no entanto essas atividades possibilitam a conclusão de que o PET foi construído na dinâmica do conhecido “copia e cola” de atividades publicadas na internet, e isso também foi percebido pela **Docente 5**.

Parece que houve uma pesquisa de atividades vinculadas à dança, e o trabalho não foi contextualizado, organizado de uma maneira adequada de acordo com o que estava relacionado nas habilidades propostas na BNCC e que contemple a Educação Física na área das linguagens. Isso é perceptível, inclusive, no fato de não ser considerada a realidade dos alunos para a organização das aulas. Se eles estavam isolados em casa, de que maneira eles iriam realizar trabalhos em grupo como era proposto em diferentes atividades contidas no PET?

O trabalho com dança no PET contrasta com uma proposta na área das linguagens. Analisando as atividades vinculadas a esse elemento da cultura corporal no que foi proposto para os terceiros, os quartos e os quintos anos do ensino fundamental, que foram as apostilas com que tive contato (**Docente 0**) por eu dar aula no estado no fundamental 1, percebi que foram relacionadas poucas atividades coerentes com a área das linguagens e que considerassem a realidade em que os alunos estavam inseridos, ou seja, isolados em suas

residências. Se for levado em consideração o fato de que os professores “eram obrigados” a colocar as atividades do PET em prática em suas aulas, é possível perceber que, no período em que essa apostila foi adotada, não foi possível realizar um trabalho coerente com a dança, inserida na área das linguagens.

Voltando a discussão para a rede particular de ensino, trago elementos vinculados à prática pedagógica do **Docente 7**. Ele tematizou a dança mais vinculada aos seus aspectos teóricos. Ele tentou trazer práticas vinculadas a essa temática, mas encontrou resistência de seus alunos que alegavam que “o apartamento era pequeno, a câmera tá ruim, eu tenho vergonha” (**Docente 7**, 2022). Segundo ele, eram justificativas que não permitiam contra argumentações com os alunos. Ele lembra também que, por ser um período pandêmico, alguns alunos estavam passando por problemas relacionados à Covid, então era necessário ser compreensivo com eles. O referido professor abordou as danças brasileiras, levou elementos vinculados às danças urbanas, exibiu para os alunos diferentes estilos de dança que perpassavam pelo clássico e iam até as danças latinas e, a cada material passado aos alunos, eram feitos questionamentos para que eles refletissem sobre essa temática. Ele disse ter abordado “o mês da dança”, no qual compartilhou com os alunos um canal no *YouTube* que exibia vídeos de dança 24 horas por dia, sempre fazendo questionamentos e levando aspectos históricos vinculados a essa temática.

Finalizando essa contextualização do trabalho com dança através do ensino remoto, trouxe os dizeres do **Docente 8**. Ele afirmou que começou a trabalhar a dança no período pandêmico através de vídeos. Ele montava atividades através dessa ferramenta, e os alunos davam o retorno também se utilizando dela. No caso das crianças menores, havia a participação dos pais. Ele fazia também aulas ao vivo com alongamentos, ginástica, dentre outros, com a participação dos alunos, buscando utilizar sempre materiais que eles tinham em casa.

Na dança, esse professor mandava para os alunos sequências de oito movimentos em uma aula, na seguinte mais oito, depois mais oito e, ao final de um mês, juntava esses trechos coreográficos em uma coreografia maior. Ele dividia suas atividades em parte teórica e parte prática, aproximadamente 50% em cada uma dessas abordagens. Ele relatou que um dos vídeos que montou com sua filha, com um desafio de hip hop, foi encaminhado pelos seus superiores da escola para contatos que eles tinham na Espanha, e o pessoal de lá adorou o seu vídeo. Na visão do **Docente 8**, isso é algo que o motivava a trabalhar, ter esse reconhecimento do seu trabalho.

Analisando as falas do **Docente 7** e do **Docente 8**, é possível perceber que eles disponibilizaram meios para que os alunos lessem a dança, e, nesse sentido, as suas práticas pedagógicas se inserem em um fazer pedagógico vinculado à área das linguagens. No entanto, faltou na atuação do docente 7, segundo suas falas, um momento para que os discentes pudessem escrever a dança de acordo com a percepção que tiveram. Apesar de haver momentos em que os alunos discutiam sobre a dança como foi exposto por esse educador, não foi relacionado por ele, tendo em vista suas falas, um momento de produção autoral de seus alunos. Entendo que essa situação estava vinculada ao cenário que ele encontrou na escola, devido ao contexto pandêmico. Em relação à prática do **Docente 8** foi descrito um momento em que os alunos produziam movimentos autorais, junto com seus pares, através da dinâmica dos oito movimentos, acima relatada

Existe um vínculo dos dizeres desses professores com o princípio “rejeição do daltonismo cultural”, pois eles buscaram organizar a sua prática pedagógica de acordo com aquilo que eles encontraram na realidade dos alunos de tal forma a propiciar instrumentos pedagógicos para que os alunos pudessem acompanhar as aulas no período pandêmico. No entanto, existe uma diferenciação entre a prática deles. O primeiro disse que a escola em que lecionava oferecia instrumentos tecnológicos (internet, notebook etc.) para que ele organizasse e ministrasse as suas aulas. Já o segundo teve que organizar a sua prática pedagógica a partir de instrumentos tecnológicos que possuía, assim como aconteceu nas redes municipal e estadual de ensino. Os alunos desses dois professores tinham acesso, em suas residências, a ferramentas tecnológicas para acompanhar o que era proposto pelas instituições escolares em que lecionavam.

As falas do **Docente 7** e do **Docente 8** contrastam com o que foi expresso pela **Docente 2** na rede pública municipal de ensino, na qual o acesso dos estudantes a um ensino “online” através do *WhatsApp* ou *Google Meet* ficou comprometido devido à falta de acesso a recursos tecnológicos, ou à falta de condições financeiras dos responsáveis pelos estudantes para custear a internet e, assim, participar das atividades que foram propostas.

Essa diferenciação na prática desses professores mostra o abismo existente entre o ensino particular e o ensino público no Brasil. Enquanto uns têm acesso a diferentes ferramentas tecnológicas e as usam para seu aprendizado no ambiente escolar outras dependem da escola como um local de subsistência a necessidades básicas, como a alimentação, assim como foi expresso na fala da **Docente 4**, anteriormente contextualizada.

Após mostrar o que foi a pandemia da Covid 19 na prática dos docentes que entrevistei, encerro as discussões que realizei em minha tese. Sei que poderia trazer mais alguns elementos da prática desses educadores, visto que encontrei, nas entrevistas prazerosas que tive com cada um deles, possibilidades interessantíssimas para tematizar a dança na escola, para pensar a escola como um local de produção de conhecimento. Esses professores contribuíram demais para o pensamento que tenho sobre ser possível trabalhar com a dança nas aulas de Educação Física.

No entanto, por agora, alongar as discussões que realizei ultrapassaria aquilo a que me propus nesse momento. Encerro, assim, o presente texto entendendo que o que trouxe até agora é parte de uma produção acadêmica sobre a dança na escola por mim realizada que ainda vai se estender por um longo período de tempo. Por agora, partirei para minhas considerações finais.

Sigamos ...

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento final de escrita, entendo ser importante dizer que, dentre os professores que foram sujeitos de minha tese, todos eles se aproximavam mais de uma prática vinculada à área das linguagens do que se distanciavam dela. Em seus relatos esses docentes deixaram claro que propiciavam momentos para que os alunos vivenciassem a dança de modo a ler as práticas corporais a ela vinculadas e de produzirem, de maneira autoral, a sua forma de dançar. Deixo claro também que, durante o meu texto, foram relatados momentos em que eles se distanciaram de uma prática de ensino dentro dessa área. Isso se deu por fatores diversos como dificuldades enfrentadas por eles.

Antes de abordar especificamente a prática desses docentes é essencial dizer que o fato de as matrizes curriculares, como a BNCC e os currículos das redes públicas de Juiz de Fora, na atualidade, situarem a Educação Física na área das linguagens é um avanço, pois permite que as práticas corporais sejam vivenciadas de tal maneira que sejam compreendidas como textos. Ademais, isso indica que tais textos estão sujeitos a especificidades relacionadas ao período histórico em que foram escritos e que discursos presentes na sociedade se fazem também presentes nas práticas corporais. Dessa maneira, fica nítido que é importante que os alunos sejam leitores críticos dos elementos da cultura corporal e tenham condições de reescrevê-los segundo sua própria experiência, que é proveniente do meio social em que estão situados.

Apesar de avanços, existem contradições na BNCC como o fato de determinar uma aprendizagem vinculada a habilidades e competências, organizando o conhecimento em uma escala gradativa de complexidade. No caso da dança, por exemplo, estipular que as danças de salão e danças urbanas sejam vivenciadas somente na segunda etapa do ensino fundamental, após a vivência de, por exemplo, danças do Brasil e do mundo, anteriormente.

Além disso, a BNCC, nos dois primeiros anos do ensino fundamental 1, secundariza as práticas corporais como uma linguagem pertencente ao universo infantil ao estabelecer a aquisição da leitura e escrita como prioridade. Entendo a relevância da alfabetização na vida das crianças, no entanto existem outras leituras que são importantes para elas como a leitura do corpo que dança, do corpo que brinca, do corpo que faz ginástica e assim por diante.

Mais um ponto de contradição na BNCC foi ter saído dessa base a discussão transversal de temáticas vinculadas a gênero e sexualidade. Se voltarmos a atenção a temas vinculados às práticas corporais, é nítida a existência de questões que passam por assuntos vinculados a gênero como o fato de existir discursos que remetem determinadas práticas

corporais ao universo feminino (a dança por exemplo), enquanto outras são direcionadas ao universo masculino (as lutas por exemplo).

Essa forma de organização em competências e habilidades, essa centralidade no processo de alfabetização da criança e o corte ocorrido em relação a questões vinculadas a gênero e sexualidade contrastam com uma prática da Educação Física na área das linguagens. Então, mesmo havendo avanços em relação à BNCC, ainda existem muitos pontos que devem ser revistos e reconstruídos

Penso ser necessário destacar um avanço contido no currículo da cidade de Juiz de Fora ao relacionar a necessidade de existência de ambientes e materiais adequados para que sejam realizadas as aulas de Educação Física. Levando em consideração as falas dos professores que entrevistei, ainda temos muito o que avançar nesse quesito nas escolas públicas juizforanas, mas estar expressa essa necessidade de um mínimo de condições adequadas é bastante positivo. O próximo passo deveria ser “colocar em prática” o que consta nesse currículo.

Além disso, esse documento curricular estipula a obrigatoriedade de a Educação Física ser ministrada por um professor formado na área. Parece absurdo ter que ser destacada tal necessidade, pois, se as aulas são de Educação Física, é perceptível a necessidade de um professor com formação nessa área. No entanto ainda existem situações em que as aulas desse componente curricular são lecionadas por professores não formados em Educação Física, assim como destaquei anteriormente em meu texto, então tal destaque, por mais absurdo que pareça ser, é ainda necessário.

Voltando minhas reflexões para os professores, sujeitos de minha pesquisa, destaco que quatro eram professoras municipais, duas professoras estaduais, dois professores de redes particulares. Possuíam idade que variavam de 28 a 59 anos, formaram no período compreendido entre as décadas de 1980 a 2010. A maioria trabalhava em pelo menos dois turnos. Sobre formação acadêmica, eram duas doutoras, um doutorando, duas mestrandas e 4 especialistas, sendo que a maioria se formou na UFJF. O gênero feminino predominava entre essa amostra, já que eram seis mulheres, e, entre nove professores, três se declaravam como negros. Sobre o referencial que utilizavam, a maioria citou Rudolf Laban, além de utilizar modalidades diversas para instrumentalizar o seu trabalho com dança, passando pelas danças de salão, pelas danças urbanas, pelo ballet, pelo jazz, pelo contemporâneo, dentre outras modalidades. O fato de utilizarem Laban os aproxima de uma prática dentro da área das linguagens, pois esse autor propõe um aprendizado em que os alunos podem construir uma

forma autoral de dançar. Também o fator de proposição de modalidades distintas de dança permite que seja ofertado um conhecimento diverso para que os alunos leiam as práticas corporais como textos produzidos em diferentes contextos, com diferentes características. Então, tal fator, na prática desses docentes, é algo positivo dentro de uma proposta contida dentro da área das linguagens.

Sobre a relação desses professores com os princípios ético-políticos do currículo cultural, destaco que, entre os nove professores sujeitos da minha entrevista somente eu (**Docente 0**) e a **Docente 4** já fizemos intervenções nas escolas que lecionamos utilizando como referencial teórico o currículo cultural da Educação Física. Outros docentes que entrevistei possuem conhecimento sobre essa abordagem, mas não a adotam de uma maneira direta em suas intervenções. Mesmo assim, como pude mostrar no decorrer do meu texto, a prática desses professores possui mais aproximações do que distanciamentos no que se refere aos princípios ético políticos vinculados a uma Educação Física culturalmente orientada.

Pude perceber, mesmo que isso não fosse afirmado pelos professores, a ancoragem social dos conhecimentos, a rejeição do daltonismo cultural, a descolonização do currículo, a justiça curricular, a articulação com o Projeto Político Pedagógico situados na prática da maioria dos professores que entrevistei. Embora houvesse momentos de distanciamento desses princípios, encontrei um número maior de aproximações.

Os distanciamentos que os professores apresentavam em relação a uma Educação Física na área das linguagens e também em relação aos princípios ético-políticos do currículo cultural, muitas vezes, estavam relacionados a dificuldades enfrentadas por esses docentes.

Voltando as reflexões para essas dificuldades enfrentadas, é muito complicado pensarmos que ainda existem escolas em que o professor de Educação Física tenha para trabalhar um espaço improvisado, com condições mínimas de qualidade assim como foi relatado pela **Docente 5**: chão esburacado, salas de aula no entorno, falta de privacidade nas aulas. Além disso, o que dizer de módulos aula de 40 minutos? Que qualidade podemos imprimir em nossas aulas em tão pouco tempo com os alunos e sendo interrompidos por horários de merenda, recreio, lanches etc.? Como trabalhar uma proposta em que temos que apresentar a prática corporal para o aluno, darmos subsídios para que seja feita a leitura desta e incentivarmos uma produção autoral por parte dos alunos em tão pouco tempo? Como trabalhar em um espaço no qual os demais membros da comunidade escolar o acessam a todo o momento, até mesmo quando você está dando aulas, assim como foi relatado pela **Docente 2** e também pela **Docente 4**? Como trabalhar tendo que pensar e discutir com os responsáveis

dos alunos sobre a legitimidade de uma temática que está na BNCC, assim como acontece com o trabalho com a dança? Tais dificuldades atrapalham a tematização da dança na área das linguagens.

Olhando os diferentes entraves que os professores encontram, é possível perceber que o caminho que o educador percorre, no seu dia a dia, faz com que ele tenha o tempo inteiro que ser um artista, pensar, repensar, planejar, replanejar e fazer tudo de novo de uma maneira diferente. Não existem fórmulas secretas, existe muito trabalho, suor, saliva e força de vontade. Essa vontade de fazer um bom trabalho nas aulas que leciona é expressa na prática desses docentes quando trabalham com o elemento da cultura corporal dança.

Alguns momentos de afastamento da prática dos professores relacionada à concepção de Educação Física na área das linguagens também estavam vinculados à pandemia da Covid 19.

Ilustram isso as aulas propostas pelo sistema estadual de ensino, relatadas por mim (**Docente 0**), pela **Docente 5** e pela **Docente 6**, nas quais não havia uma continuidade entre as diferentes temáticas abordadas e havia uma descontextualização das habilidades relacionadas e aquilo que era expresso nas atividades propostas. Ou seja, o trabalho pareceu ter sido realizado em uma dinâmica de mera transposição de atividades de outro contexto para aquele, assim como foi referendado pela **Docente 5**, nas palavras dessa professora, “a dinâmica do copia e cola”.

Ao mesmo tempo, nesse mesmo período, nas escolas municipais, houve uma aproximação com o princípio ético político do currículo cultural de “articulação com o PPP da escola” e também com pressupostos contidos nos documentos curriculares que embasam a prática desses docentes, uma vez que o que foi trabalhado nas instituições escolares partiu da realidade que cada uma dessas unidades, através de seus professores, organizou para trabalhar com seus alunos. O trabalho foi construído coletivamente, interdisciplinarmente e transdisciplinarmente por diferentes professores que buscaram responder as demandas do período que se apresentava da melhor maneira que fosse possível para aquele momento. Tal característica foi percebida na fala dos diferentes professores regentes na prefeitura de Juiz de Fora, por mim entrevistados.

Essa adaptação também foi necessária nas escolas particulares nas quais atuavam os professores sujeitos da minha pesquisa. Houve uma adaptação para que eles conseguissem organizar o seu trabalho na escola. Analisando a prática dos docentes que entrevistei, como

um todo, pude perceber que tiveram que se reinventar para cumprir efetivamente o trabalho que desenvolveram.

Mesmo com a possibilidade de parecer repetitiva a minha fala, porque já fiz essa reflexão mais de uma vez em meu texto, algo que ficou muito evidente na fala dos professores e em textos e reportagens que acessei sobre a pandemia da Covid 19 é que esse período de nossa história escancarou as desigualdades sociais existentes em nossa sociedade. As pessoas menos abastadas social e economicamente sentiram diretamente, sofreram mais intensamente o período pandêmico.

Nessa perspectiva, foi necessário que os governos municipal e estadual intervissem distribuindo cestas de alimentos para as famílias atendidas por escolas públicas. Ao mesmo tempo, os professores das escolas particulares relataram que seus alunos e famílias possuíam condições de acessar o que era proposto, tinham internet e equipamentos necessários para que os alunos acompanhassem as aulas. Logo, a grande distância de acesso à educação entre as diferentes classes sociais existentes em nosso país ficou evidente no período da pandemia da Covid 19. Isso é algo que nos leva à percepção de que ainda temos muito que caminhar para que realmente tenhamos uma educação em que as pessoas, mesmo em condições desiguais, tenham direito a um ensino com qualidade.

Por fim, trago aqui o começo que é também meu final, um fim provisório, o fechamento de um dos capítulos de minha vida pessoal e também acadêmica. Trago aqui a fala de Nunes, que abordei inicialmente, através de alguns itens. **“A linguagem é um sistema que possibilita a comunicação”**. Através da linguagem acadêmica, através do presente trabalho, busquei comunicar uma ideia de como o trabalho com as linguagens através de uma perspectiva pós estruturalista é possível e necessário no cotidiano da escola. **A linguagem produz a realidade (de modo limitado)**. Tudo que trouxe em minhas discussões, argumentações, citações e falas dos professores está situado dentro de um regime de verdade que está social e historicamente limitado pela realidade que nos cerca neste momento em que vivemos e também está limitado por ideias que possuem vínculo com o grupo social ao qual pertencemos. Não pretendo com as discussões que realizei propor um sentido definitivo e verdadeiro para a Educação Física escolar, não busquei classificar a prática dos professores sujeitos da minha pesquisa em critérios de “certo ou “errado”. Situei minhas discussões dentro de critérios que considero serem mais adequados, tendo em vista que vivemos e convivemos em uma sociedade multicultural, marcada por desigualdades sociais.

Entendo que a escola precisa ser um instrumento de combate à desigualdade social, ser um instrumento que valorize as culturas subalternizadas, ser um local em que todos os alunos se reconheçam no currículo que ali existe. E isto está estritamente vinculado ao fato de que **“a linguagem é uma prática cultural e política de produção e negociação de significados”**. Se negociamos e construímos significados, que possamos edificar a ideia de uma sociedade mais justa que valorize as diferentes culturas que ali estão. A **“linguagem é algo instável e sem controle”**. Tal característica se fará presente naqueles que, daqui por diante, lerem o que eu escrevi. Penso que cada um irá se apropriar da minha pesquisa de uma forma distinta, condizente com as crenças que professa em seu cotidiano.

Por último, finalizo meu texto com um desejo: levando em consideração a existência da **“linguagem oral e escrita”**, anseio que a escrita do meu texto possa se transformar em linguagem oral em minhas aulas, em meus discursos, em minhas conversas acadêmicas, e que eu seja, assim como hoje, um grande entusiasta do trabalho com a dança no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1 em cada 3 professores brasileiros faz jornada dupla. **Observatório do Terceiro Setor**. Fev., 2018. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/carrossel/1-em-cada-3-professores-brasileiros-faz-jornada-dupla/>. Acesso em: 20 ago. 2023

A candobleia de Cristo veio forte 2023. **Raça de Víboras**. Jan., 2023. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=492291996165136>. Acesso em: 30.03.2023.

ANDREOLI, Giuliano Souza. Dança Género e Sexualidade: um olhar cultural. **Revista Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n.1, p. 107-118, jan./abril. 2010. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/186/177>. Acesso em: 06 nov. 2023

AMARAL, Manoel Francisco. Educação e epistemologias: críticas à pedagogia das competências à luz da pedagogia histórico-crítica. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 14, n. 1, p. 65-91, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8668490>. Acesso em: 06 nov. 2023

BAPTISTA, Maria Manuel. Estudos culturais: o quê e o como da investigação. **Carnets Revue électronique d'études françaises de l'APEF**. Série 1, número especial, p. 451 a 456, 2009. Disponível em: <http://journals.openedition.org/carnets/4382>. Acesso em: 07 fev. 2022.

BOCKORNI, Beatriz Rodrigues Silva; GOMES, Almiralva Ferraz. A amostragem em *snowball* (bola de neve) em uma pesquisa qualitativa no campo da administração. **Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR**, Umuarama, v. 22, n. 1, p. 105-117, jan./jun. 2021

BONETO, Pedro Xavier Russo; NEIRA, Marcos Garcia. A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem? **Educação UFSM**, v. 44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao>. Acesso em: 20 jul. 2023

BORBA, Angela Meyer. Educação Infantil e construção do conhecimento na contemporaneidade: alguns eixos orientadores das práticas pedagógicas. **Um Salto Para o Futuro**, Internet, p. 1-13, 2001. Extraído do site www.tvebrasil.com.br. Acesso em: 31 ago. 2003.

BOSSLE, F.; NETO, V. M. No olho do furacão: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 131-146, 2009. Disponível em: <http://www.oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/view/639>. Acesso em: 28. jul. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos em Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). Petrópolis. RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 jan. 2023

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 jan. 2023

BRASILEIRO, Livia Tenório. O conteúdo “dança” em aulas de educação física: temos o que ensinar? **Revista Pensar a Prática**, v. 6, p. 45-58. jun. 2003. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/56/55>. Acesso em: 04 jul. 2020.

BREGOLATO, Roseli Aparecida. **Cultura Corporal da Dança**. 2ª Ed. São Paulo: Ícone, 2006.

CALEFFI, Sheylli. É carnaval e a gente quer dançar muito só que não podemos nos distrair no cuidado das crianças – presencialmente e nas redes sociais. **Facebook**. 2023 Disponível em: https://www.facebook.com/reel/505739091638037/?s=single_unit. Acesso em: 09 mar. 2023.

COELHO, Beatriz. Autobiografia: como contar a história da própria vida para alguém? **Mettzer**. Abr., 2023. Disponível em: <https://blog.mettzer.com/autobiografia/>. Acesso em: 29.07.2023.

CHAGAS, Inara. Como o funk surgiu no Brasil e quais são suas principais polêmicas?. **POLITIZE**, 2018. Disponível em <https://www.politize.com.br/funk-no-brasil-e-polemicas/>. Acesso em: 19 jan. 2023.

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

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CRUZ, Edsandra Dutra da. Dificuldade e desafios para o ensino de dança, nas aulas de educação física, no ensino fundamental II. **Revista Kinesis**, Santa Maria, vol. 33, nº 1, jan-jun de 2015.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. In: **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 51-75, v. 16, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/41549?mode=full>. Acesso em: 08 ago. 2023

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, p. 15-41, 2006. In DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. e colaboradores. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa. Teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed. 2006.

DERRIDA, Jacques. A escritura e a diferença. São Paulo: Perspectiva, 1995

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, ed. UFPR, 2004.

EHRENBERG, Mônica Caldas; FERNANDES, Rita de Cassia. Formação inicial e atuação profissional em Educação Física: a dança em questão. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 32, n.3, p. 415-425, Jul-Set 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/1807-5509201800030415>. Acesso em: 06 nov. 2023

EJARA, Frank. Good Feeling TV - Eps 9 - Frank Ejara. **Youtube**, 2011. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=24M6Jq9COWM&list=PLsagTupwDtdQ1rA2FWLSqP0fEBU1moWnB> . Acesso em: 19.01.2023.

FACINA, Adriana. Proteger as crianças. **Farofafa**. Maio, 2015. Disponível em: <https://farofafa.com.br/2015/05/03/proteger-as-criancas/> Acesso em: 23 mar. 2023.

FARO, Antonio José. **Pequena história da dança**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2004.

FERNANDES, Marcela de Melo. Dança escolar: sua contribuição no processo ensino-aprendizagem. **Revista Digital**, Buenos Aires, n. 135, ago., 2009. Disponível em <https://efdeportes.com/efd135/danca-escolar-no-processo-ensino-aprendizagem.htm>. Acesso em: 26 jan. 2023.

FERREIRA, Paula; GRANDELLE, Renato. Adeptos de religiões afro-brasileiras relatam preconceito em sala de aula: Estudantes são obrigados a rezar o Pai Nosso e tirar adereços de seu credo. **G1**, maio, 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/adeptos-de-religioes-afro-brasileiras-relatam-preconceito-em-sala-de-aula-21410722>. Acesso em: 18 ago. 2023

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola, São Paulo, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRANCO, Neil. et al. Espetáculo itinerante: história das danças de salão. **Nova Xavantina: Pantanal**, 2021. Disponível em: <https://editorapantanal.com.br/ebooks/2021/espetaculo-itinerante-historia-das-dancas-de-salao-as-raizes-dos-ritmos-volume-i/ebook.pdf>. Acesso em: 26.01.2023.

FREIRE, Paulo. PEDAGOGIA DA AUTONOMIA - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. Professor Paulo Freire em 22 nov. de 1994. **Youtube**. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2C518zxDAo0&t=421s>. Acesso em: 12 out. 2023.

FREITAS, Vanildo. A cena das danças urbanas em cena: a interface danças urbanas e dança contemporânea. In: IV Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança, 2015, Santa Maria. **Anais [...]** Galoá: online, 2015. p. 1-10. Disponível em <https://proceedings.science/anda/anda-2015/trabalhos/a-cena-das-dancas-urbanas-em-cena-a-interface-dancas-urbanas-e-danca-contemporan?lang=pt-br>. Acesso em: 18.01.2023.

GONZALEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**, tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GRAMORELLI, Lilian Cristina; NEIRA, Marcos Garcia. Concepções de cultura corporal e seus reflexos no ensino da Educação Física. In: NEIRA, Marcos Garcia Org). **Educação Física Cultural**. São Paulo: Ed. Blucher, 2016. v. 4. p. 87-103.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 02, p.15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>. Acesso em: 01.12.2022.

HALL, STUART. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A 11 ed., 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

IMAGEM 54 de Il ballarino de M. Fabritio Caroso da Sermoneta. **Library of Congress**. Disponível em: <https://www.loc.gov/resource/musdi.230.0/?sp=54&st=image>. Acesso em: 10 jan. 2023.

JORDAN, Luisa Pereira; MARANI, Vitor Hugo; SBORQUIA, Silvia Pavesi. A produção de conhecimento em dança na área sociocultural da Educação Física brasileira. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 01-22, 2022.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular da rede municipal de Juiz de Fora**. Juiz de Fora, 2020. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/2020/referencia_curricular_rede_municipal_de_juiz_de_fora.pdf. Acesso em: 06 nov. 2023.

KLEINUBING, Neusa Dendena; SARAIVA, Maria do Carmo. Educação Física escolar e dança: percepções de professores no ensino fundamental. **Movimento**. Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 193-214, out.-dez., 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.4610>. Acesso em: 06 nov. 2023.

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**, v. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em:

<https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2023.

MAGALHAES, Célia Elisa Alves de. Autoetnografia em Estudos da Linguagem e áreas interdisciplinares. **Veredas Temática**. Volume 22 nº 1 - 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/issue/view/1360>. Acesso em: 28 jul. 2023.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes antropológicos**, v. 15, n. 32, p. 129-156, 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ha/v15n32/v15n32a06.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2015.

MAIA, Francisco Eraldo da Silva; et al. Memórias e reflexões sobre a desvalorização da educação física na escola brasileira. **Revista Pemo**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 1-12, 2019.

Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3580>. Acesso em: 14 ago. 2023

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MALDONADO, Helder. O que o caso de MC Doguinha diz sobre sexualização infantil. R7.

Disponível em: <https://entretenimento.r7.com/pop/o-que-o-caso-de-mc-doguinha-diz-sobre-sexualizacao-infantil-01042023>. Acesso em: 26 ago. 2023

MARQUES, Isabel A. **Ensino da Dança Hoje: textos e contextos**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Isabel. Linguagem da Dança: arte e Ensino. In **TV Escola**. Salto para o Futuro – Dança na escola: arte e ensino. Abr., 2012.

MARTINS, Raphael Moreira. O que identifica e diferencia a Educação Física dentro da escola? Uma breve reflexão na visão de Tomaz Tadeu da Silva. **Revista Digital Buenos Aires**, n. 129, Fev, 2009. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd129/o-que-identifica-e-diferencia-a-educacao-fisica-dentro-da-escola.htm>. Acesso em: 14.08.2023

MATUOKA, Ingrid. Ana Mae Barbosa e a educação por meio da arte. **Centro de referências em educação integral**. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/ana-mae-barbosa-e-educacao-por-meio-da-arte/#:~:text=Aluna%20de%20Paulo%20Freire%2C%20desenvolveu,apreciar%20uma%20obra%20de%20arte>. Acesso em: 16 jul. 2023.

MATUOKA, Ingrid. Ana Mae Barbosa e a educação por meio da arte. **Centro de referências em educação integral**. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/ana-mae-barbosa-e-educacao-por-meio-da-arte/#:~:text=Aluna%20de%20Paulo%20Freire%2C%20desenvolveu,apreciar%20uma%20obra%20de%20arte>. Acesso em: 16 jul. 2023.

MINAS GERAIS. **Lei Complementar nº 100, de 05 de novembro de 2007**. Institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada – UGEPREVI – Do regime próprio de previdência dos servidores do Estado de Minas Gerais e do regime próprio de previdência social dos militares do Estado de Minas Gerais e o Conselho Estadual de Previdência - CEPREV -, altera a Lei Complementar nº 64, de 25 de março de 2002, e dá outras providências. Minas Gerais, Belo Horizonte, 05 nov. Disponível em:

<https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LCP/100/2007/?cons=1>. Acesso em 06 nov. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 2.741 de janeiro de 2015**. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede estadual de educação básica. Jan., 2015. Disponível em: <https://sindutemg.org.br/wp-content/uploads/2017/11/2741-15-r.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Currículo de Referência de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018. Disponível em https://drive.google.com/file/d/1ac2_Bg9oDsYet5WhxzMIreNtzy719UMz/view. Acesso em 06 nov. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Estudo Tutorado (PET)** Terceira, Quarta e Quinta Séries do Ensino Fundamental, 2020. Disponível em: <https://sreitajuba.educacao.mg.gov.br/index.php/banco-de-noticias/8-institucional/262-pets-planos-de-estudos-tutorados-seemg>. Acesso em: 06 nov. 2023

MORANDI, Carla. A dança e a educação do cidadão sensível. *In*: STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista de dança**. 4ª Ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e culturas: construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, mai.-ago., 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 nov. 2023.

MUGLIA-RODRIGUES, Barbara; CORREIA, Walter Roberto. Produção acadêmica sobre dança nos periódicos nacionais de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. p.91-99, São Paulo. Jan.-mar., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/3mSymc475tbSCrkZBwNxB5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 ago. 2023.

MULLER, Artur; NEIRA, Marcos Garcia. Registro e avaliação no currículo cultural da Educação Física. *In*: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (org). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ea.e.v29i72.5030>. Acesso em: 06 nov. 2023.

NANNI, Dionísia. **Dança-educação: da pré-escola a universidade**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

NASCIMENTO, Aline Santos do; NEIRA, Marcos Garcia. Currículo cultural da educação física: princípios ético políticos e situações didáticas. *In*: NEIRA, Marcos Garcia. **Escrevivências da educação física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. Valorização das identidades: a cultura corporal popular como conteúdo do currículo da Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 13, n.3, p. 174-180, jul.-set., 2007. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/820>. Acesso em: 06 nov. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo Cultural da educação física em ação: a perspectiva de seus autores**, 2011. 332p. Tese de doutorado (livre docência) – Metodologia do ensino da educação física, Faculdade de Educação USP, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-10042012-164200/en.php>. Acesso em: 06 nov. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011b.

NEIRA, Marcos Garcia. **Práticas Corporais**: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2014.

NEIRA, Marcos Garcia. Terceira versão da BNCC: retrocesso político e pedagógico. In: XX Conbrace, VII Conice, 2017, Goiânia. Anais [...] online, 2017. p. 1-6. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_38.pdf. Acesso em: 26 jul. 2023

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Rev. Bras. Ciências do Esporte**. p. 215-223, jul.-set., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/>. Acesso em: 25 jul. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural**: relatos de experiência. 1 ed. Jundiaí: Paco, 2018b

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural: inspiração e prática pedagógica**. 2ª Ed. Jundiaí, São Paulo: Paco, 2019

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física na área das Linguagens. **Youtube**. Nov., 2021a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZhwJJ78aOdM>. Acesso em: 24 jun. 2023

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física na BNCC: análise e implementação. **Youtube**. Abr., 2021b. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=57Gli_56Tqs. Acesso em: 23 abr. 2021.

NEIRA, Marcos Garcia. **Escrevivências da educação física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2021c.

NEIRA, Marcos Garcia. Arqueogenealogia, ampliação e aprofundamento no currículo cultural da Educação Física. **Youtube**. Dezembro, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Go49k1JZqiY>. Acesso em: 11 dez. 2022

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal**: críticas e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo:Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v.33, n.3, p.671-685, jul./set. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892011000300010>. Acesso em: 06 nov. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física**. (Coleção a reflexão e a prática de ensino; v. 8). São Paulo: Blucher, 2011b.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. Educação Física na área de códigos e linguagens. **Educação Física cultural: escritas sobre a prática**. Curitiba: CRV, 2016a. p. 51-70.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”? **Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2016b.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. Educação Física na área de Códigos e Linguagens. **Youtube**. Set., 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4FEbMIRNAw8>. Acesso em: 24 jun. 2023

OLIVEIRA, Anderson José. Currículo Educação Física e BNCC. *In: XX ENDIPE*, 2020, Rio de Janeiro. Anais [...] Andipe: online, 2020. p. 1701-1711. Disponível em: <https://www.andipe.com.br/c%C3%B3pia-publica%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 27 jan. 2023.

OLIVEIRA, Anderson José de; LEITE, Luciana Gouvêa. Vem dançar: educação, corpo, gênero e dança de salão. **Anais do VI Seminário Corpo, gênero e sexualidade, II Seminário Internacional corpo, gênero e sexualidade, II Encontro gênero e diversidade na escola**. Juiz de Fora, MG. Set., 2014.

OLIVEIRA, Anderson José. **Educação física e pedagogia histórico-crítica: olhares sobre a prática docente em uma escola pública de Juiz de Fora**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, jun., 2015, 126p.

OLIVEIRA, Anderson José de; SALVADOR, Nayara Rios Cunha. Currículo, Educação Física e BNCC: onde está Wally, o gênero e a sexualidade. **Revista de Estudos Interdisciplinares**. v.2, n. 3, maio/jun., 2020. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/31>. Acesso em: 06 nov. 2023.

OLIVEIRA, Anderson José de; DIÉGUES, Débora Cristina; SOUSA, Galdino Rodrigues de. Educação física em tempos de pandemia: o que o estado de minas gerais oferece? *In: XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte*, 2021, Belo Horizonte. **Anais [...]** online, 2021. p. 1-10. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/view/14783>. Acesso em: 06 nov. 2023.

OLIVEIRA, Anderson José de; et al. Educação e desigualdade social em um cenário pandêmico: a realidade brasileira em foco. **Cadernos para o professor**. n. 41, p. 127-140, 2021. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/cadernos_professor/arquivos/cadernos-professor-2021-41.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023

OLIVEIRA, Anderson José de; SALVADOR, Nayara Rios Cunha; FRANCO, Neil. Cultura Quilombola, Identidade, Decolonialidade e Feminismo: a SUSSA. *In História da educação, pesquisa e ensino: Mato Grosso, Rondônia e América Latina*. Nilce Vieira Campos

Ferreira, Alejandro Herrero, Regiane Cristina Custódio (org.) – 1. ed., Cuiabá: ARA Editora, 2022. p. 221-240.

OLIVEIRA, Anderson José; ALVIANO JUNIOR, Wilson. Danças de salão na educação física e projetos de dança: possibilidades de atuação. **Arquivos em Movimento**. Rio de Janeiro, v.19, n.1, p. 239-255, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/57424>. Acesso em: 06 nov. 2023.

PAIVA, Thais. Todo o currículo pode ser ensinado fora da sala de aula. **Centro de Referências em Educação Integral**. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/todo-o-curriculo-pode-ser-ensinado-fora-da-sala-de-aula/>. Acesso em: 09 ago. 2023

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 25-48, 2014.

PAULILO, Maria Angela Silveira. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço social em revista**, v. 2, n. 1, p. 135-145, 1999.

PEREIRA, Carlos Henrique do Nascimento; ARRUDA, Ivan Eduardo de Abreu. A tematização da dança na escola e sua questão de gênero. **Pesquisa em Educação Física**. v. 10, n.4, 2011. Disponível em: https://fontouraeditora.com.br/periodico/public/storage/articles/819_1502987641.pdf. Acesso em:

PERNA, Marco Antônio. **Samba de Gafieira: a história da dança de salão brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: O Autor, 2001.

PETERS, Michael **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**, tradução de Tomaz Tadeu da Silva - Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIRES, Antonio Geraldo Magalhães Gomes; SANTOS, Vanessa Piazza Baptista dos. A representação social da dança de professores de educação física da rede de ensino municipal de londrina – PR. **Anais X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividades e Educação – SIRSSE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, novembro, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1698583-A-representacao-social-da-danca-de-professores-de-educacao-fisica-da-rede-de-ensino-municipal-de-londrina-pr.html>. Acesso em: 15 out. 2022.

QUEBRANDO tudo: a entrada do Breaking nas Olimpíadas de Paris 2024. **Agência da Hora**. Maio, 2022. Disponível em: <https://www.ufsm.br/midias/experimental/agencia-da-hora/2022/05/25/quebrando-tudo-a-entrada-do-breaking-nas-olimpiadas-de-paris-2024#:~:text=A%20iniciativa%20do%20COI%20em,de%20sucesso%20para%20Paris%2024%20>. Acesso em: 22 jul. 2023.

RICARDO, Luís. Breakdance: o que é breaking, movimentos, benefícios e aula em vídeo. **Globo.com**, 2021. Disponível em <https://ge.globo.com/eu-atleta/treinos/noticia/breakdance-o-que-e-breaking-movimentos-beneficios-e-aula-em-video.ghtml> . Acesso em: 19.01.2023.

RIED, Bettina. **Fundamentos de Danças de salão**. Londrina: Midiograf, 2003.

SANTIAGO, Bruna Gomes; FRANCO, Neil. Dança na Revista Brasileira de Ciências do Esporte. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 189-208, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n45p189>. Acesso em: 12 out. 2023

SANTOS JUNIOR, Nei Jorge dos. Relações entre esporte e mídia no Brasil. **Caderno de Educação Física**. Marechal Cândido Rondon, v. 10, n. 18, p. 75-83, 2011. Disponível em: file:///C:/Users/profe/Downloads/gborges,+Gerente+da+revista,+Artigo8_NeiJorge.pdf. Acesso em: 27 ago. 2023

SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos; BRANDÃO, Pedro Paulo Souza. Base Nacional Comum Curricular e currículo da Educação Física: qual o lugar da Diversidade cultural? **Horizontes**, Itatiba, SP, v. 36, n. 1, p. 105-118, jan./abr. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329592535_Base_Nacional_Comum_Curricular_e_curriculo_da_Educacao_Fisica_qual_o_lugar_da_Diversidade_cultural. Acesso em: 23 ago. 2023.

SANTOS, Camila Matzenauer dos; BIANCALANA, Gisela Reis. Autoetnografia: um caminho metodológico para a pesquisa em artes performativas. **Revista Aspás**, vol. 7, n. 2, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/aspas/article/view/137980>. Acesso em: 28 jul. 2023.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Linguística Geral. Charles Bally, Albert Sechehaye; Albert Riedlinger., (org.) Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SBORQUIA, Silvia Pavesi. **A dança no contexto da Educação Física**: os (dês) encontros entre a formação e a atuação profissional. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física, UNICAMP. Campinas, 178 p., 2002.

SBORQUIA, Silvia Pavesi; GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez. As danças na mídia e as danças na escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 105-118, jan. 2002. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/273>. Acesso em: 06 nov. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu da Silva (org). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed, 9ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

SILVA, Monique Costa de Carvalho e, et al. A importância da dança nas aulas de Educação Física - revisão sistemática. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. v. 11, 2012.

Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/3310>. Acesso em: 06 nov. 2023.

SOTERO, Mildred Aparecida. Inter-relações entre dança, lazer e educação: contribuições para o currículo escolar. In: EHRENBERG, Mônica Caldas; FERNANDES, Rita de Cássia; BRATIFISCHE, Sandra Aparecida (org.). *Dança e educação física: diálogos possíveis*. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2014.

SOTERO, Mildred Aparecida; FERRAZ, Osvaldo Luiz. Uma única dança nunca é uma única dança. Classificações das danças para uso escolar. XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 16, 2009, Salvador. *Anais [...]* Salvador: online, 2009, p. 1-13. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/paper/viewFile/1079/584>. Acesso em: 12 nov. 2022.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. Ensino da dança na escola: enfrentamentos e barreiras a transpor. *Educación Física y Ciencia*, vol. 21, n. 1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24215/23142561e070>. Acesso em: 06 nov. 2023.

SUGESTÃO de tornar o funk uma manifestação criminosa é rejeitada. **Senado Notícias**, 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/09/20/sugestao-de-tornar-o-funk-uma-manifestacao-criminosa-e-rejeitada#:~:text=A%20Comiss%C3%A3o%20de%20Direitos%20Humanos,de%20tramitar%20no%20Senado%20Federal>. Acesso em: 20 jan. 2023.

VALLE, Flavia Pilla do; ZANCAN, Rubiane Falkenberg. Dança na escola... Para quê? **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. Porto Alegre, v. 13, n. 1, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/T5hksQwjcGMdnSVw4mssbyR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 out. 2023.

VOLP, Catia Mary. A Dança de Salão como um dos conteúdos de dança na escola. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.1, p. 215-220, jan./mar., 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/3397/2887>. Acesso em 03.12.2023.

APÊNDICE A – Pequeno histórico de minha vivência com a dança⁵⁵

No ano de 1995, comecei a ministrar aulas de Dança de Salão. Inicialmente atendia aos alunos em suas residências. Neste mesmo ano, apresentei uma coreografia no Canta Minas, evento que abria oportunidade para compositores mostrarem seu trabalho, realizei uma apresentação junto a um grupo que concorria com uma canção nesse evento.

Além disso, trabalhei com o grupo de dança Over Jazz lecionando danças de salão para alunos desse grupo e também frequentando aulas na modalidade “Jazz”. Participei ainda como atração cultural, apresentando uma coreografia de samba na IX Meia Maratona RFFSA da Rede Ferroviária Federal em setembro de 1995.

Em 1996, juntamente com alguns amigos, fundei o grupo de dança “Expressart” para participarmos de um Festival de Danças, promovido por uma agência de modelos aqui de Juiz de Fora chamada “Kids”, no Teatro Solar, situado na cidade de Juiz de Fora. Devido a essa apresentação, fui convidado a lecionar danças de salão na referida agência.

Em 1997, ingressei na Universidade Federal de Juiz de Fora no Curso de História e participei do III Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes frequentando o curso “A Linguagem Corporal Lúdica”.

Apresentei, naquele mesmo ano, coreografias na Festa das Nações, evento realizado no Parque de Exposição de Juiz de Fora, frequentado por milhares de pessoas nesse período de realização da festa. Nessa época, continuava lecionando na Agência Kids, contudo agora, trabalhava também com turmas de crianças, ensinando, além de danças de salão, dança de rua (danças urbanas) e axé music.

No ano de 1999, pedi transferência para o curso de Educação Física, motivado por minhas vivências com a dança. Ingressei, em 2000, em um projeto destinado a estudantes da Terceira Idade, no qual ministrava aulas de danças de salão.

Devido ao fato de o projeto contar quase que exclusivamente com mulheres, eu e minha orientadora, a professora Maria Elisa Caputo Ferreira, optamos por denominá-lo de “dança no salão”. Assim, eu trabalhava com a dança de salão a dois, e também com alongamento, com danças em que não havia a necessidade de pares e com danças em que os pares eram formados somente por mulheres. Nesse projeto, realizamos algumas festas

⁵⁵ Esse histórico foi retirado de meu portfólio relacionado as vivências que tenho na dança e que foi entregue na rede municipal de ensino quando eu ainda trabalhava com projetos de dança na referida rede.

temáticas. Uma delas foi sobre cultura árabe e dança do ventre. Essa festa contou com figurino e comidas típicas. Fizemos também festas juninas nos mesmos moldes.

Juntamente com as aulas de dança, havia um grupo de estudo sobre envelhecimento, atividade física e dança para Terceira Idade. A participação nesse grupo rendeu a escrita de alguns trabalhos acadêmicos, que foram publicados em anais de eventos.

No referido ano, trabalhava também com aulas de dança, para crianças e adultos, em uma agência de modelos aqui da cidade de Juiz de Fora denominada de RM, além de montar coreografias para os eventos dessa agência.

Devido à proximidade da Agência RM com a Associação dos Cegos de Juiz de Fora, trabalhei como voluntário nessa associação, ministrando aulas de dança para pessoas com deficiência visual. Essa experiência foi riquíssima, pois foi meu primeiro trabalho com dança direcionado para pessoas com deficiência. Nesse momento de minha vida profissional, aprendi muito, pois era necessário ministrar aulas de dança nas quais não era possível demonstrar os movimentos para os alunos através de recursos visuais. Aprendi inúmeras estratégias que utilizo em minhas aulas até nos dias atuais.

Já em 2003, lecionei a disciplina Expressão Plástica e Corporal no Curso do Programa Emergencial de habilitação profissional em nível médio, promovido e realizado pela Faculdade de Educação/UFJF/AMAC. Nesse curso, trabalhava com jogos e brincadeiras utilizando, como instrumento, músicas, expressão corporal etc. Essa troca e experiências com profissionais das creches municipais da cidade de Juiz de Fora foi utilizada, inclusive, para escrever meu Trabalho de Conclusão de Curso em uma especialização que cursei relacionada a “Arte e Educação Infantil”.

Lecionei, também, a disciplina Educação Física na Rede Estadual de Minas Gerais, na Escola Estadual Almirante Barroso, na qual desenvolvi um trabalho de dança com os alunos, bem como me apresentei em um evento promovido pela escola.

Em 2004, ingressei como professor contratado para lecionar a disciplina Educação Física na Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. No ano seguinte, tornei-me funcionário efetivo. Na prefeitura, coordenava um grupo de dança denominado “Estrelas de Rua”. Esse nome foi escolhido pelos alunos que participavam do grupo. Apresentamos coreografias no 7º Festival Municipal de Dança Educação realizado no Cine Teatro Central, maior e mais famoso teatro da cidade de Juiz de Fora. Esse evento contava com a participação de várias escolas municipais que desenvolviam trabalhos com dança educação. Nesse momento, também tematizava a dança em minhas aulas de Educação Física. O fato de meus alunos de Educação

Física frequentarem o grupo de dança auxiliava no trabalho dessa temática dentro desse componente curricular, pois me auxiliavam. Tanto no grupo de dança, como na Educação Física trazia para as aulas a discussão de temas de relevância social tais como: violência e racismo no ambiente escolar, sexualidade e adolescência, dentre outros. Convém destacar que, nesse momento, a escola municipal em que atuava, era considerada uma escola com sérios problemas disciplinares por parte dos alunos. Não eram incomuns brigas dentro e no entorno da instituição. Destaco que esse momento de implementação da dança na escola, os alunos levavam muitas músicas e movimentos para dentro das aulas de dança e também de Educação Física, que eram provenientes do meio social em que viviam. Esse conhecimento levado para a instituição escolar era utilizado nas discussões acima referendadas e também na construção de coreografias diversas.

Em novembro de 2005, convidamos pais e responsáveis pelos alunos para assistir ao trabalho realizado pelo grupo Estrelas de Rua no referido ano. Apresentamos catorze coreografias, todas montadas contando com a participação dos alunos. As apresentações foram realizadas no teatro do espaço Mascarenhas, espaço cedido pela prefeitura de Juiz de Fora para o evento. Participaram, nesse momento, alunos do grupo de dança e dançarinos vinculados a um grupo existente no entorno da comunidade em que a escola estava situada.

Entre 2007 e 2010, o grupo de Dança desta escola ficou inativo. No entanto, nas aulas de Educação Física, continuei a trabalhar essa temática, quando realizava, inclusive, apresentações nos auditórios e nas festas da escola. A forma de trabalho através de discussões sobre assuntos diversos e a consideração da cultura dos alunos para sistematização das aulas se manteve durante o meu trabalho nos anos em que lecionei no ambiente escolar.

Retornamos com o grupo no ano de 2011, realizando um trabalho com danças de salão, dança de rua (Danças Urbanas), dentre outras modalidades. Foram feitas algumas apresentações na escola. Nesse momento, continuei a tematizar a dança durante as aulas de Educação Física, em muitos momentos auxiliado por meus alunos do grupo de dança.

Também tivemos a visita na escola do programa Mosaico (TVE BRASIL), que fez uma matéria sobre o bairro e o grupo de dança da escola em que eu trabalhava.

Particpei também da edição 2011 do programa da Prefeitura de Juiz de Fora “Professor também faz arte”, evento no qual professores da rede municipal de ensino realizam apresentação diversas, tais como teatro, artes visuais, dança, em um espaço cedido pela prefeitura de Juiz de Fora. Apresentei coreografias de Salsa e Samba. Minha imagem e a de minha parceira foram, inclusive, publicadas em um outdoor que divulgava o evento após a sua

realização. Em 2012, iniciamos o grupo da escola em que eu lecionava com alunos, divididos em dois grupos – dança e danças de salão.

No ano de 2013 estive na cidade do Rio de Janeiro para participar do Evento “Zouk em Rio”, no qual tive a oportunidade de fazer aulas com professores residentes em diferentes partes do Brasil e também do mundo. Nas décadas de 2000 e 2010, frequentei diferentes cursos de dança com diferentes professores de diversas partes do Brasil como Rio de Janeiro, Petrópolis, Belo Horizonte etc. Também realizei algumas formações em teatro com professores de Juiz de Fora e também de BH, apresentando algumas peças teatrais em teatros da cidade de Juiz de Fora.

No ano de 2014, apresentei com meus alunos uma coreografia de forró, samba e zouk em um evento promovido pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Nesse momento, integrei alunos de minha academia de dança (Dança de Salão Anderson de Oliveira) com alunos da escola municipal em que atuava.

Ainda em 2014, realizei, junto com meus alunos da academia de dança que eu coordenava fora do ambiente escolar, uma dinâmica de dança para internos da Instituição João de Freitas, instituição situada no bairro São Mateus em Juiz de Fora que abriga pessoas idosas, algumas destas não possuem contato com seus familiares. Colocamos músicas e dançamos com eles/ elas durante uma manhã.

Em 2014, publiquei, juntamente com Luciana Gouvea, um artigo intitulado “Vem Dançar”. Esse trabalho foi fruto de uma disciplina que cursei durante o meu mestrado e discutia as danças de salão tendo como fundo o filme “Vem Dançar”.

No ano de 2015, realizei uma apresentação de diferentes modalidades de Danças de Salão em um evento relacionado à Cultura Visual, realizado na Universidade de Juiz de Fora e promovido pelo grupo de Estudos GESED, vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora, do qual eu fazia parte na época dessa apresentação. As dançarinas dessa performance foram alunas da escola municipal em que atuei. Nesse momento, realizei junto com os alunos dessa escola, uma discussão vinculada a gênero e dança, tendo em vista que essa temática também era abordada no evento.

Ainda em 2015, recebi uma homenagem intitulada “Troféu Passos de Ouro”, concedida pelo DJ Afonso no ano de 2015, profissional que atuava com a realização de eventos dançantes na cidade de Juiz de Fora. Recebi tal homenagem com meus alunos da academia de dança “Anderson de Oliveira”, coordenada por mim.

Em 2016, continuei a atuar no grupo de dança da escola municipal em que era professor e a realizar um trabalho com dança educação nas aulas de Educação Física que ministrava nessa instituição escolar. Nós nos apresentamos em evento em comemoração ao dia da Consciência Negra. Durante as aulas que realizei com meus alunos, trazia essa temática para as discussões que promovia com os estudantes. Esse ano em especial, essa temática esteve bastante presente em nossas discussões.

Em 2015, passei em um concurso para lecionar Educação Física nas escolas estaduais de Minas Gerais. Efetivei-me e um trabalho com dança que realizei em todas as minhas turmas de Educação Física culminou em uma apresentação de dança com todos os alunos da escola (aproximadamente 250 estudantes) dançando juntos em uma mesma performance. Os responsáveis por essas crianças assistiram à apresentação e depois dançaram juntos com suas crianças. Foram realizadas dinâmicas dançantes para que todos pudessem participar, independente de possuírem habilidade ou não na dança. Houve a necessidade de levar para esse ambiente escolar discussões relacionadas a gênero e dança, pois alguns alunos relacionavam essa temática ao universo feminino. Ao fim dessa tematização com a dança, essa resistência de alguns alunos em participarem das aulas de dança diminuiu consideravelmente.

Em 2017, os alunos da escola municipal em que lecionava se apresentaram no FEMDE realizado no Cine Teatro Central. Em 2018, também nos apresentamos no FEMDE no Cine Teatro Central e também em eventos realizados na referida escola.

Em 2019, o grupo de dança da escola municipal apresentou-se no “Festival Pés de Valsa”, promovido pela Universidade Federal de Juiz de Fora dentro do projeto de extensão intitulado “Pés de Valsa”. Essa apresentação contou também com alunos de minhas turmas de Educação Física que não estavam vinculados ao grupo de dança da escola.

Em 2020 e 2021, vivemos um período pandêmico, e não participei de eventos de dança, devido à necessidade de distanciamento social. As dinâmicas que realizei na escola foram através do aplicativo Google Meet. Em 2022, não trabalhei mais em projetos de dança, permaneci somente com a dança curricular realizada nas aulas de Educação Física. Em maio do referido ano, saí de licença na prefeitura para cursar o doutorado.

Nesse período do doutorado, participei de diversos eventos acadêmicos como ENDIPE, CONBRACE, Congresso de Estudos Interdisciplinares, dentre outros. Além disso,

publiquei alguns resumos simples, resumos expandidos, capítulos de livros, artigos em eventos acadêmicos e artigos em revistas.

Dentre esses trabalhos, destaco dois publicados no ano de 2023. Um intitulado “Educação física, dança, poder e resistência: reflexões sobre a prática docente de uma professora da rede pública da cidade de Juiz de Fora a partir de teorizações foucaultianas” com coautorias do Professor Wilson Alviano (meu orientador no doutorado) e Professor Neil Franco. O outro trabalho foi o artigo “Danças de salão na educação física e projetos de dança: possibilidades de atuação”, com a coautoria do professor Wilson Alviano. Ambos os artigos partem de dados/ materiais que coletei/ organizei para a escrita de minha tese de doutorado.

Para finalizar a escrita desse resumo de minha história na dança, gostaria de dizer que, nele, está um pouco de minha vida nesses quase 30 anos de vínculo com a dança e amor por ela, expressos em um trabalho realizado com diferentes crianças, adolescentes, adultos e idosos. Não trouxe tudo que vivenciei na dança, somente alguns destaques, relacionados a diferentes períodos temporais que extraí do meu portfólio de dança.

Existem outras questões e trabalhos que poderia relatar, mas minha intenção é somente mostrar um pouco da importância e espaço que a dança tem em minha vida. e então, não é necessário alongar-me demais.

Entendo que a dança é um canal de comunicação com o mundo que permite externarmos sentimentos e discutirmos questões que são relevantes socialmente. A dança é parte de mim, é algo que não consigo separar da minha história e, por isso, trouxe-a em minha pesquisa do doutorado.

ANEXOS A – Documentos e transcrição das entrevistas

1 - TLCE utilizados na entrevista



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você _____, a participar como voluntário (a) da pesquisa EDUCAÇÃO FÍSICA, DANÇA E BNCC: A montanha russa das temáticas Curriculares”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é valorizar diferentes temáticas no trato do conhecimento vinculado a cultura corporal. Nesta pesquisa pretendemos saber como a temática dança, dentro das aulas de Educação Física, é abordada por docentes da cidade de Juiz de Fora.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: uma entrevista semiestruturada abordando as seguintes questões: como você trabalha a dança em suas aulas, com quais tipos de dança você leciona, quais dificuldades e potencialidades encontradas com a abordagem dessa temática, se a publicação da BNCC influenciou de alguma maneira em seu trabalho. Informamos que outros questionamentos poderão surgir durante a entrevista. Essa entrevista será transcrita e devolvida a você para que seja conferida a veracidade dos dados transcritos e caso seja necessário serão feitas correções a partir de seus apontamentos. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são mínimos e que envolvem a integridade psicológica, emocional ou intelectual dos sujeitos entrevistados e a possibilidade de identificação dos mesmos. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, os dados aqui coletados serão tratados cuidadosamente e de maneira sigilosa. A pesquisa pode contribuir para a valorização do trabalho no componente curricular Educação Física da temática dança.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo e nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano causado por atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20_____

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Anderson José de Oliveira
 Campus Universitário da UFJF
 Faculdade/Departamento/Instituto: Programa de Pós Graduação em Educação – UJF – CER: 36036-900
 Fone: (32) 9.3595-7426 E-mail: andersonjfmqbr@gmail.com

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável:

Rubrica do pesquisador:

2. Roteiro para entrevistas realizadas

Roteiro para entrevista Doutorado

Questionamentos: primeiro nome do entrevistado; idade; ano que formou em Educação Física; escola que atua (pública estadual, pública municipal ou privada); qual a etapa do ensino que trabalha (fundamental 1, 2 ou médio); com quais anos trabalha; quanto tempo leciona Educação Física. Quais temáticas aborda em suas aulas? A temática dança é trabalhada? de que forma? Quais estilos de música são utilizados? A cultura que os alunos levam para a sala de aula é considerada na montagem das aulas? Quais as dificuldades encontradas? Você encontra dificuldades relacionadas ao gênero dos alunos? Você encontra dificuldades relacionadas à religião dos alunos? Você atua em projetos extracurriculares? Qual a diferença do trabalho da dança na Educação Física, em projetos curriculares e em projetos extracurriculares? A partir de quais referenciais a temática dança é trabalhada? A formação que você teve em sua graduação te deu elementos suficientes para trabalhar com a temática dança? Quais disciplinas você cursou na faculdade relacionadas à dança ou que te ajudam a trabalhar com essa temática na escola? Você conhece e o que você conhece sobre a BNCC? A publicação da BNCC trouxe mudanças em sua prática docente? Com a publicação da BNCC novas temáticas que antes não eram abordadas passaram a ser abordadas? Como foi o seu trabalho na escola em que atua durante o ensino remoto devido à pandemia da Covid 19? Nesse período você conseguiu abordar todas as temáticas que abordava no período de ensino presencial? Fale sobre as diferenças do ensino remoto para o ensino presencial. Você conseguiu abordar a temática dança durante o ensino remoto? Como foi o processo de retorno às aulas presenciais após o ensino remoto? Você está conseguindo trabalhar da mesma forma que trabalhava antes da pandemia? Você quer falar algo mais sobre sua prática docente com dança ou com Educação Física?

3. Termo de validação de Entrevista

Termo de Validação de Entrevista

Eu, _____, após leitura feita da entrevista feita por Anderson José de Oliveira em ____ / ____ / _____, valido e autorizo que as falas por mim proferidas nessa entrevista sejam utilizadas na escrita de trabalhos acadêmicos. Por ser verdade assino o presente termo.

Juiz de Fora, _____, de _____, de 2022

9. Entrevistas Realizadas⁵⁶

Transcrição Entrevista - Docente 1 - Maio 2021

Anderson: Eu deixo de pronto que se em qualquer momento você queira que eu exclua qualquer parte de sua entrevista ou se você não quiser que sua entrevista seja utilizada é só me falar que eu excluo. Você tem o direito até a escrita do trabalho de retirar as suas falas na confecção do meu trabalho e também assim que ficar pronto eu vou transcrever as entrevistas e passar para você para você validar para você ver se está tudo certinho e se você quiser tirar alguma parte fica a seu critério. Então você tem todo o direito de fazer isso. Então eu gostaria que você falasse seu nome completo e que você autoriza que sua entrevista seja utilizada na produção de um trabalho acadêmico por Anderson José de Oliveira⁵⁷.

Docente 1: Sim Anderson, meu nome completo é (...) e eu autorizo sim a utilização de minhas falas na sua pesquisa.

Anderson: Eu vou fazer algumas perguntinhas breves somente para eu fazer um perfil de você e depois eu vou entrar em perguntas relacionadas a sua prática profissional enquanto professora de Educação Física. Seu nome completo. Você acabou de falar se você não quiser falar fique à vontade. Qual a sua idade?

Docente 1: 51 anos

Anderson: Em que ano você formou em Educação Física?

Docente 1: (década de 1990)

Anderson: Qual o nome da escola que você atua

⁵⁶ É importante destacar antes de anexar as entrevistas em meu texto que algumas falas dos professores foram suprimidas porque traziam elementos que poderiam identificar esses docentes e assim comprometer os princípios éticos de minha pesquisa. Acrescentei, também, com minhas palavras algumas informações entre parênteses para que as falas dos professores ficassem mais inteligíveis.

⁵⁷ Essa informação foi dada em todas as entrevistas realizadas e todas essas entrevistas foram lidas e validadas pelos professores sujeitos de minha tese

Docente 1: Atualmente em duas escolas. A que estou com contrato temporário é a (...). E ou meu cargo efetivo é a escola (...). Nessa escola eu estou dando aula de Educação Física. Na (...) dou aulas para a educação infantil e primeiro ano, na escola (...) para educação infantil até o terceiro ano do Ensino Fundamental I.

Anderson: Há quanto tempo você dá aula de Educação Física? E você falou também em conversa anterior que você trabalha com projeto de dança. Quanto tempo você trabalha com Educação Física e com projeto de dança? Você começou trabalhar logo que você formou? Ou você começou depois?

Docente 1: Assim que eu formei eu fiz duas especializações. Uma especialização em Psicomotricidade e outra especialização em Dança, mas com carga horária de mestrado, aguardando, naquela época, avaliação do MEC para ser transformada em mestrado. Essa especialização em Dança teve carga horária de 937 horas (...). Aí depois que eu voltei para Juiz de Fora que eu comecei a trabalhar com projeto de dança na prefeitura, como contratada. Fiquei 20 anos trabalhando com projeto de dança em escolas, porém de forma extra curricular. Quem estudava de manhã fazia o projeto à tarde, quem estudava à tarde, tinham aulas regulares a tarde e faziam o projeto de manhã. Depois de um certo tempo, nos meus dois últimos anos, a escola virou escola de tempo integral e o projeto fez parte do currículo, transformando a Dança em disciplina do tempo integral. O Projeto de dança fez parte do currículo integral nos dois últimos anos que dei aula. E de cinco anos para cá eu tenho trabalhado com Educação Física escolar. Optei por voltar com Educação Física escolar porque eu fui efetivada pelo concurso público, e fui efetivada em Educação Física e não em Dança, então eu tinha que pegar um cargo de Educação Física. E aí quando eu fui pegar um outro cargo de contrato eu preferi um cargo de Educação Física por causa de horário, pois o cargo efetivo é todo a tarde. No caso, eu teria que pegar outro cargo (contrato temporário) só no horário de manhã, e é muito difícil projetos de dança funcionarem só em um turno, normalmente um cargo atende os dois turnos nas escolas. Eu trabalhei com Educação Física escolar nesses 5 anos, mas os outros 20 anos de experiência foram com projetos de dança. Todos em escolas municipais.

Anderson: Então você tem dois cargos, contratada e um efetivo. E de cinco anos para cá só de Educação Física. E em quantos turnos você trabalha? Você trabalha de manhã e de tarde?

Docente 1: Eu trabalho em dois turnos, de manhã e de tarde.

Anderson: Dentro de suas aulas de Educação Física, quais temáticas curriculares você trabalha?

Docente 1: Nas aulas de Educação Física eu trabalho várias temáticas, exceto os esportes de aventura e aí eu não trabalho não. Eu trabalho jogos e brincadeiras, esportes, ginásticas, danças e lutas (mais a capoeira).

Anderson: Em relação a temática dança, um dos enfoques do meu trabalho. Como você organiza o trabalho com a temática dança em suas turmas? Como você propõe o trabalho?

Docente 1: Eu penso que eu tenho mais facilidade de trabalhar com a temática dança porque além de ter feito desde pequena na minha vida e feito pós-graduação em dança, eu vivenciei 20 anos de dança na escola pública. Então, pela minha experiência prática, eu trabalho muito a questão da consciência corporal, da expressividade, da criatividade, da dança livre. Eu procuro trabalhar mais essa questão da liberdade de movimentos, da criação do próprio aluno, da expressividade do próprio aluno, conhecimento do seu corpo, da sua expressividade. Eu trabalho dentro da experiência de movimentos que ele tem. Trago também outros movimentos para eles experimentarem, mas eu trabalho muito em cima da experiência de movimentos deles, a criatividade deles e eles vão aprendendo com a experiência dos outros coleguinhas. Então, o modelo de movimento expressivo que ele tem, que ele faz na aula, ele vai passar para os outros da turma, fazendo com que todos vivenciem e experimentem os movimentos de todos, abrindo aí inúmeras possibilidades de realizações de movimentos. Isso muito através de brincadeiras. Muitas brincadeiras e jogos de dança. Atividades de dança muito envolvidas com brincadeiras, sendo algumas brincadeiras cantadas. Tenho muitas turmas de educação infantil, brincadeiras cantadas e brincadeiras de roda também, é mais nesse sentido, utilizo o lúdico. Não programo e não foco em técnica e nem em determinadas modalidades de dança, só em algumas vivências, experiências. Às vezes eu ponho um forró para eles dançarem, um xote, um bolero, alguns passos mais fáceis da Dança Jazz, entre outras experiências, mas eu

sinto falta ainda na questão de fazer eles experimentarem ou conhecerem as danças de matrizes africanas e indígenas, eu não trabalho, mas eu vou para a questão dessa dança livre, criativa, dos próprios alunos, para despertar neles esse entender dança (...) conhecer sobre dança. Como eu trabalho com uma faixa etária menor, que é até o terceiro ano, até 8 anos, eu prefiro mais esse sistema. E me apoio muito na pedagogia crítica cultural (...), histórica, não vou muito para as histórias das danças, mas sou de fazer uma crítica sobre o movimento, sobre a dança, sobre as danças que eles veem na TV, que eles conhecem, a dança que eles vão conhecer com os pais, com os avós, nessa linha.

Anderson: Você começou a falar um pouquinho nos estilos de Música, você trabalha uma coisa mais solta, você falou do Forró, o samba, o funk ou você trabalha de outra forma?

Docente 1: Eu trabalho com vários estilos, vários ritmos, lentos, rápidos e aí eu coloco Samba, Forró. Funk eu não costumo usar muito não, já trabalhei a batida do funk em uma música de aniversário, uma música de aniversário com a batida do funk (...), na ocasião dançamos no aniversário da escola. Eu gosto muito de trabalhar com músicas instrumentais e as músicas infantis mesmo. Brincadeira cantada, músicas que induzem a determinados movimentos como saltar, girar, andar devagar, depressa, abaixar, elevar-se, essas músicas acabam sendo músicas infantis. Já as músicas instrumentais, que não necessariamente precisam ser clássicas, me ajudam para trabalhar e desenvolver nelas, nas crianças, a criatividade, os gestos, o espaço. Também eu vou muito nessa linha do método Laban com as crianças. O movimento no espaço, no tempo, com fluência, o movimento leve, o pesado, trabalho muito isso com eles.

Anderson: O conhecimento, a cultura, a vivência que os alunos trazem do seu cotidiano, onde eles vivem. Você usa esse conhecimento deles nas suas aulas de dança dentro do componente curricular Educação Física? Experiências que eles têm, as vivências que eles se organizam dentro da escola, a cultura que o aluno traz para dentro da escola. Você utiliza ela nas suas aulas de dança no componente Educação Física?

Docente 1: Eu respeito muito o que o aluno traz, muito do que o aluno traz de movimento (...) eles não têm muito conhecimento de música infantil, mais músicas sertanejas e, às vezes os movimentos vem dessas coreografias. Nas comunidades que eu trabalho, não tem muito

funk nessa faixa etária, é mais sertanejo mesmo. São músicas muito adultas. Então eu procuro trabalhar com eles músicas infantis e eles gostam demais. A comunidade que eu trabalho até o terceiro ano do Fundamental I (...) são muito crianças, com atitudes bem infantis, porque eu já trabalhei em outras comunidades onde as crianças ouviam muito funk, tinham atitudes e movimentos muito “adultizados”, se é que existe esse termo. Eu percebia muita adultização das crianças. Mas essas duas comunidades que eu tenho trabalhado elas vivem a infância, muito bonitinho. Então o que eu trabalho de cultura delas é o que elas trazem de movimento, de experiências que elas têm de dança e são muito de acordo, ou próximo da idade. Muito bacana isso, porque eu já tive experiências em que as crianças tinham movimentos de adultos, adultizados mesmo, como movimentos sensuais e até mesmo eróticos, embalados pelas músicas de funk, mas que eu pude trabalhar também nesse sentido, educando para a percepção das letras e dos movimentos. Adolescentes que eu trabalhava no projeto de dança, a gente estudava aquelas letras das músicas que elas dançavam, refletia sobre aquilo, sobre os movimentos, foi muito legal. Eu consegui trabalhar com os adolescentes educação sexual através do funk. Os pré-adolescentes traziam muitas músicas de funk pois os pais escutavam. Chegaram até levar eles em bailes funk. Eu falei, uai, mas você é menor de idade e você entra no baile funk? “Ah... eu entrei com minha mãe, meu pai”. Mas isso foi há mais tempo. Agora eu tenho duas comunidades diferentes das outras, onde as crianças não têm essa adultização. A única música que eles ouvem mais de adulto são as músicas sertanejas, mas eu costumo trazer a música infantil para elas e elas gostam, curtem.

Anderson: Porque às vezes o funk acaba trazendo uma sexualização (...), não todos os funks, mas alguns e algumas músicas. Não sei se você tem essa experiência, você fica imaginando onde o cara tirou aquilo, realmente traz elementos que não são bacanas.

Docente 1: Deixa eu contar uma experiência para você. O quê que eu pude perceber: essas músicas são muito eróticas, mas nós como adultos sabemos o que as músicas estão cantando. Crianças e muitos adolescentes não sabem, não entendem o que é aquela letra. Não prestam atenção. É interessante porque eu fui ler a letra para eles e percebi que antes eles não prestavam atenção na letra. Diziam: “Olha é mesmo, oh eh, tem bobeira nessa música!” Também dançavam um movimento muito sensual ou erótico e não entendiam o que era aquele movimento. Para alguns, era só um movimento, mas então eu fui mostrando aos adolescentes que às vezes, aquele determinado movimento da coreografia era uma repetição

tosca do movimento sexual do homem, ou da mulher, ou do ato sexual. Eu perguntava: “Esse movimento não é igual?” Aí eles foram sacando, percebendo. Já as crianças não sacam mesmo, elas vão rebolando até o chão, com o dedinho na boca e não sabem o que que é isso, qual o significado (...). Às vezes tem uma erotização e isso fica muito na cabeça do adulto, um adulto vê ela fazendo e pode pensar que a criança está se insinuando, mas a criança não tem esse pensamento. Eu percebi que tem até adolescentes, que não percebem o que estão dançando, ou não sabem que tal movimento tem conotação erótica, muitas das vezes por não terem vivenciado ou assistido cenas de sexo. Foi muito interessante isso aí, achava que todos entendiam o que estavam cantando ou dançando, ou reproduzindo, mas não era bem assim.

Anderson: E você já fez esse trabalho quando você trabalhava com adolescentes. Isso não tá no meu roteiro, mas eu achei interessante. Você percebeu que os adolescentes, a maioria que você trabalhava não vinculava a letra com os movimentos, com o que a letra queria dizer no caso?

Docente 1: Tinha casos em que já tinha a sexualidade, já tinham tido experiência sexual. Também, os adolescentes que eu trabalhava não eram adolescentes do ensino médio, eram do quinto ao nono ano, então não eram acima de 16, 17 anos. Eram menores, 13, 14 anos, eles não tinham tido experiências sexuais ainda, então, eles não faziam tanta relação. A música, o movimento, nós já sabemos porque nós já vivemos essa experiência.

Anderson: Em relação a sua prática Docente 1 enquanto professora de Educação Física e professora que trabalha com a temática dança, quais as dificuldades que você encontra na escola para trabalhar com o conteúdo dança?

Docente 1: Eu não tenho dificuldades de trabalhar esse tema na Educação Física, pois foi aquilo que eu te falei, eu já era professora de dança em projetos de dança na escola pública. Além do que, as duas escolas em que trabalho possuem local apropriado para essa prática. Não tem sala de dança, mas tem sala com piso liso, arejada, tem até caixa amplificadora. Então eu não tive problemas. Eu trabalho com dança na quadra esportiva também, levo a caixa amplificadora, eu não tenho esse tipo de problema. O problema que às vezes eu encontro, é que em uma escola que trabalho existe o projeto de dança, tem a professora de dança. Eu fico com o receio de trabalhar esse conteúdo, de estar às vezes agindo né, em

conteúdo que é dela. E sei que é um conteúdo da Educação Física, então posso e devo desenvolvê-lo (...) No entanto, agora por exemplo, que as aulas estão acontecendo de forma remota, à distância, online, temos ciência das aulas de todos os professores, pois postamos atividades juntos no Whatsapp, então eu vejo as aulas da professora de dança e ela vai ver os meus conteúdos de dança. Então eu fico meio receosa entrando no conteúdo que também é dela (...) E por eu ter uma certa experiência, como eu te falei e ainda com especialização em dança (...), às vezes eu fico mais incomodada, posso fazer coisas que possam incomodar (...), mas eu não tenho deixado de trabalhar não (...) é o que eu gosto, o que eu gosto de trabalhar.

(...)

Anderson: Não é comum nas escolas você ter um espaço bacana para trabalhar dança, ter sala, ter som, ter equipamento, porque nem todas as escolas públicas a gente conta com um equipamento bacana para trabalhar dança. Você tem alguma dificuldade para trabalhar com meninos e meninas não querer fazer determinada vivência por questão por achar que não é legal?

Docente 1: Eu não tenho esse problema com relação ao gênero, as aulas são muito lúdicas e fluem naturalmente. Montamos coreografias para festas na escola e participa quem quer, e eu dou sorte porque as crianças participam muito, tanto as meninas quanto os meninos. Eu faço com que todos participem na criação das coreografias, deixo eles criarem os movimentos, eu auxilio na sequência da coreografia e introduzo passos de ligação entre os que eles criaram. Desse modo, eles gostam mais ainda e participam ativamente daquela apresentação, pois se sentem protagonistas daquela construção, então não tem problema. Veja bem, quero deixar claro de que a dança na escola não deve e nem é só coreografia para apresentações em festas, a dança é conteúdo a ser aprendido, é área de conhecimento, deve ser estudada, vivenciada, experimentada. Existe isso também, montar coreografia para uma festa na escola, porém deve ser uma consequência, um resultado do processo educativo. Bem, voltando, não tenho problemas com relação ao gênero nas aulas de dança, enquanto conteúdo da Educação Física, eu tinha esse problema quando trabalhava nos projetos de dança extra curriculares, por preconceito dos alunos e muitas vezes dos pais, por acharem que dança é “coisa de mulher”, conceito que sempre desconstruo, em todas das oportunidades que tenho, embora eu tivesse muitos alunos meninos, principalmente entre os adolescentes. O problema com relação à

dança na escola que tenho vivenciado é outro, às vezes o problema é quanto à religiosidade. Algumas famílias não aceitam que os filhos participem das apresentações de dança porque a religião delas não permite. Aí tem uns que falam assim: “o tia eu quero ensaiar, mas você não conta para o meu pai não?” e aí dentro da aula de Educação Física eles participam, ensaiam, ajudam na construção e quando chega o dia de apresentar eles não vão porque a religião não permite. A gente conversa muito isso também. Eu trago a religiosidade para dentro das aulas de Educação Física, e problematizo com eles o porquê que não pode dançar. “Por que que na sua religião não pode dançar? Explica para os coleguinhas”. Então eu deixo eles entenderem que tem religiões diferentes, que tem as que aceitam a dança e outras que não aceitam. Que tem algumas que tem a dança da igreja. Eu sempre converso isso com os pequenos e é muito legal Anderson, porque a aula de Educação Física tem muita conversa. Na metodologia crítica a gente conversa muito, a gente senta na rodinha e conversa muito. Tem um ou outro aluno que pergunta: “Que hora que vai começar a aula?”, por não entenderem que a conversa faz parte da aula, então eu respondo: “A aula já começou né?” (...) Muitos já entenderam que faz parte do processo da aula essa discussão, essa conversa sobre o que a gente está fazendo, e no final da aula, conversamos sobre o que a gente fez. Às vezes, quando algo não vai bem, eu paro a aula e pergunto o quê que tá dando errado. No jogo, na brincadeira, o que que tá dando errado? Eles respondem: “Porque o Fulano tá agitado”, “Ah porque o Fulano tá roubando”. A gente senta, discute e vê possibilidade de melhoria daquilo (...) graças à Deus tem muita conversa.

Anderson: E você tem algum relato, porque eu nem tinha pensado nessa perspectiva da religiosidade, mas como eu mexo com dança eu vejo que em alguns momentos às vezes traz alguns entraves em relação à aula com questões que batem de frente com a religiosidade, a dança, a capoeira. Você falou que trabalha também, você tem algum caso ou alguma situação que você passou em relação a isso e que você queira comentar? Um caso interessante ou que você ache relevante e que estratégias você usa para trabalhar com essas questões? Porque é realmente algo que eu não tinha pensado, mas realmente é algo complicado para você trabalhar a temática dança na escola, não toda a religião como um todo, mas algumas crenças religiosas de algumas pessoas, de algumas denominações religiosas. Você tem algum caso, alguma questão que você queira comentar a respeito?

Docente 1: Eu já comentei aqui, vou até repetir. Eu aproveito a questão para discutir. Então, a gente senta na rodinha e conversa: Por que você não pode dançar? O que a sua religião entende? Quem tem outra religião na qual pode dançar? (...) e tudo na linguagem deles, pois eles são muito pequenos, dentro do que eles entendem e aí a gente discute essa questão da dança e da religiosidade. Tem religiões que podem dançar, que permitem, tem religiões que não permitem a dança e tem religiões que permitem a dança, mas somente com música religiosa. É isso que eu faço. Trabalhar a dança na escola não significa só dançar, pode conversar sobre dança, conversar sobre o conteúdo dança. Eu trabalho dentro desta proposta. Existe esse outro exemplo que eu dei que tem alunos que sabem que o pai não permite, mas eles gostam, eles entendem que não tem pornografia, que não tem música errada, eles entendem que a música é infantil, que não tem maldade nenhuma, elas querem participar, elas querem participar da coreografia, elas querem participar da aula e pedem para não falar para os pais que estão ensaiando. Em época de ensaio para a Festa Junina, por exemplo, a escola entrega um bilhete para os responsáveis, procurando saber quem poderá participar da dança da Festa Junina, para começarmos os ensaios e para ter uma perspectiva de quem vai estar no dia. As crianças que não poderão dançar na festa, porque os pais não permitiram, ficam sentadas assistindo o ensaio ou ficam em sala de aula com outra professora. Só que tem umas crianças que mesmo os pais dizendo não, elas pedem para participar da construção coletiva da coreografia e para ensaiarem. “Tia pode participar da aula e no dia eu não apresento?” Aí acabo deixando. Eu só tive um problema de um caso que o pai foi lá na escola. O pai foi lá pois não gostou que o menino tava ensaiando, entendeu? Aí eu falei: o menino não tá participando, tá parado assistindo, mas um dia ele quis participar e deixei. E foi um custo resolver essa questão, porque a mãe deixou e o pai não deixou, aí é um caso que eles tinham que resolver. Só esse caso pior que eu tive.

Já no caso da Capoeira, há tempos atrás, (...) tive problema com a participação de alguns alunos que relataram em casa que tiveram aula de capoeira na Educação Física da escola. Os alunos passaram a não querer participar das aulas porque os pais questionaram. Segundo eles, os filhos não podiam fazer a aula porque tambor é ‘coisa do coisa ruim’. Eu expliquei para eles, na rodinha de conversa em aula, que o tambor existe na capoeira, na banda do desfile militar de sete de setembro, dentro de algumas igrejas e em muitos outros lugares, que agora não me recordo quais eu disse. Aproveitei e levei o assunto para a direção ficar ciente do ocorrido e falei também na reunião de pais. Eu nunca perco a oportunidade de falar na reunião de pais. Não critiquei as religiões em si, só expus o que conversei com as crianças e respeitei

as que não puderam participar, deixando-as assistirem as aulas, desse modo também estariam aprendendo e conhecendo a capoeira

Anderson: Nesse caso do menino você acha que o pai foi por uma questão religiosa ou uma questão mais voltada para a Sexualidade, por ele ser menino ou alguma coisa assim?

Docente 1: Mais voltada a Sexualidade dando desculpa de religião, mas voltada a Sexualidade.

Anderson: Porque eu já tive alguns casos assim. Em relação a BNCC, pois agora ela regulamenta os currículos no Brasil e o município de Juiz de Fora fez o currículo a partir da BNCC. A partir de sua prática profissional, o que você conhece sobre a BNCC? O que você já viu sobre a BNCC?

Docente 1: Com essas aulas online, nós ficamos muito mais íntimos da BNCC, apesar dela ser muito recente, a gente ficou muito mais íntimo, nós da rede municipal, não sei da rede estadual, porque a gente precisa fazer um planejamento todo voltado para a BNCC. E esse planejamento tem que ser feito mensalmente. E você tem que colocar lá as habilidades, os objetivos, os campos de experiência da educação infantil. Então a gente ficou íntimo daquilo porque a gente tem que colocar no papel, no planejamento escrito, o conteúdo que você tá trabalhando e se ele tá dentro de qual campo de experiência, de qual objeto de estudo, qual habilidade? Não tem como não conhecer a BNCC a partir dessas aulas online. Quando não era online, ela era muito recente, então eu já tinha mais o meu foco nos parâmetros curriculares nacionais e como eu sou professora da década de 90, sempre me baseava na pedagogia crítico superadora e cultural né, na cultura corporal de movimento. Eu já era muito focada no livro conhecido como “Coletivo de autores” (Metodologia do Ensino da Educação Física) e os parâmetros curriculares também se basearam nessa questão cultural. A BNCC não mudou muito em relação aos PCNs. Colocou lá os esportes de Aventura, eu acho que ficou diferenciado sim, mas não teve tanta modificação, só sistematizou mais. Por exemplo, dança de salão está mais para frente, danças urbanas está lá do 5º ao 9º ano né (...) ginástica geral. Mas como eu trabalho com os menores, trabalho com uma metodologia crítica e voltada para jogos e brincadeiras na maioria das vezes.

Anderson: E a publicação da BNCC e a obrigatoriedade que as redes de ensino agora colocaram para os professores trabalharem a partir dessas orientações. Ela mudou alguma coisa em sua prática profissional, trazendo temáticas diferentes que você não trabalhava até então, trazendo formas de trabalhar diferente? Ou você adaptou sua prática em relação ao que foi pedido a partir de agora? Como você fez a transição do seu trabalho a partir da BNCC?

Docente 1: Mudei nada não. Adaptei a minha prática não, adaptei o que tá lá a minha prática. É aquilo que eu te falei: eu não trabalho com a perspectiva histórica. Não é só porque eu não gosto, pode ser uma falha minha, a história daquela brincadeira, a história daquela dança, de onde surgiram as brincadeiras de roda. Não trabalho com essa perspectiva de onde surgiu. Ela pede que a gente trabalhe. Outra coisa que eu não trabalho ainda, que eu não tenho facilidade de trabalhar com os meus alunos, que são menores, são os aprendizados culturais indígenas e africanos. Vou imitar algo que é, esqueci a palavra, ficar imitando índio de forma pejorativa. Como vou trabalhar dança de matriz indígena, brincadeira de matriz indígena? O que a gente conhece de longe, pejorativo do índio por exemplo? Eu não tenho esse estudo a fundo. Os maiores eu já trabalhei porque eu tinha (...), porque eu podia me aprofundar em outras questões sobre o tema, mas com os pequenininhos eu não tenho mexido com essa parte da BNCC. Você sabe uma brincadeira ou outra africana, um brinquedo indígena como a peteca, por exemplo, eu já trabalhei (...) mas é pouco. O quê que adianta você trabalhar uma ou outra brincadeira africana e achar que desenvolveu o tema, o assunto? É só pra dizer que trabalhou? (...) Uma coisa que eu sempre quis mas eu nunca consegui é levar meus alunos para aulas de Educação Física na sala de informática da escola. Sempre é uma sala muito precarizada (...) o programa não é o Word é aquele... é o Linux. Às vezes o horário não bate com o professor de informática quando a gente quer levar uma turma para lá, porque eu acho que a gente pode ensinar muito através do computador. Posso ensinar através de imagens no computador, chegar próximo de uma aldeia indígena e mostrar eles dançando. Eu acho que o computador poderia ajudar. Agora com as aulas online é fácil a gente enviar os vídeos, por exemplo, mostrei a eles a dança em cadeira de rodas através de vídeos (...), mas levar na sala de informática, ver sobre dança, ver sobre esporte, é muito difícil. Não consegui, mas é uma coisa que eu gostaria.

Anderson: Em relação a sua vivência com dança, o conhecimento que você teve na Faculdade de Educação Física, você acha que esse conhecimento te permitiu trabalhar com

dança ou trabalho que você faz na escola ou a experiência vem do que você falou anteriormente que é um curso de pós-graduação em dança e da sua vivência dando aula? Você acha que a formação que você teve na Faculdade de Educação Física te permitiria trabalhar com conteúdo dança?

Docente 1: Olha, eu já tinha experiência de dança antes da faculdade, então isso me ajudou na hora das aulas que tive na graduação. Eu sempre explico isso para meus alunos, pois eu dei aula em faculdade particular. Não é só na aula de dança da faculdade que você vai aprender dança, tem aula de ritmo e movimento, você tem aula de anatomia, você vai fazer ligações para você trabalhar a dança, não é só a aula de dança. Então como eu já tinha experiência em dança, eu consegui fazer essas ligações, aula de ginástica rítmica, de ritmo e movimento, aula de dança, ginástica, eu conseguia fazer todas as ligações. Para mim eu acredito que foi mais fácil. Por ter dado aula em escola pública, na faculdade eu já sabia o que faltava. Eu levei para meus alunos do curso de Educação Física atividades que eles pudessem trabalhar mesmo que não tivessem experiência em dança. Atividades lúdicas, brincadeiras de dança e as turmas do curso adoravam. Brincadeiras que eu sabia que iam funcionar porque eu dava para meus alunos. E tinha alunas lá, alunos e alunas que diziam: nossa, sua aula está sendo excelente! Excelente para trabalhar com colônia de férias, com idosos. Eles viam possibilidades práticas de desenvolver esse conteúdo com os alunos, com adolescentes, com idosos, crianças. E gente que não era da dança e a gente via que não tem o perfil, começavam a gostar de dança. Tinha um aluno lá que era militar. Ele entrou para dança de salão e levou a noiva. Ele é que levou a noiva. Outro foi forçado a fazer o estágio em dança, pois o horário que ele podia estagiar em uma instituição, era horário da aula de dança e ele acabou virando professor de dança de salão. Então eu tive essas experiências com eles porque eu via que faltava algo para eles entenderem que é possível desenvolver o tema dança na escola ou trabalhar com dança em determinados espaços. Então isso eu fiz quando eu dei aula de dança na Faculdade. Como você vai trabalhar esse conteúdo? De que forma você vai aplicar esse conteúdo para as crianças, adolescentes, para idosos? Então, na minha época que fiz faculdade, como eu tinha experiência de dança, pra mim foi mais fácil. Ficar vivenciando lá aquele conteúdo dança sem ensinar como você vai trabalhar com aquilo na escola, eu acho que para os outros colegas deve ter sido mais difícil.

Anderson: Mas se você não tivesse essas vivências que você teve relacionadas a dança, você acha o que você vivenciou na sua época, porque a Educação Física passou por várias reformas curriculares e realmente ela foi se modificando. É bem diferente de quando você formou ou que eu formei para hoje. Tem uma grade curricular diferente. Mas se você não tivesse na época que você formou, essa experiência que você tem em dança e que você desenvolveu após a faculdade. Você acha que você teria condição de trabalhar o conteúdo dança só a partir do que você viveu na faculdade?

Docente 1: Não. Se eu não tivesse experiência em dança, só o que eu aprendi lá, eu tenho impressão que eu não conseguiria trabalhar com dança na escola não.

Anderson: Foi insuficiente a sua formação nesse sentido? Em termos da Educação Física no caso?

Docente 1: (...) Se eu me colocar no lugar do outro, eu acredito que sim, que foi insuficiente.

Anderson: Porque quando eu formei eu tive uma disciplina de dança também. O que eu trabalho com dança vem da minha experiência para fora da universidade. (...). A partir de 2020 e a gente já falou um pouquinho a respeito. Acabou que mudou tudo, a gente tinha um contato presencial com as crianças, a gente ia para escola e agora é tudo através do ensino remoto. Como está sendo esse trabalho com ensino remoto nas duas escolas que você dá aula? Como você organiza o trabalho? Como está sendo a participação dos alunos?

Docente 1: A gente está se baseando totalmente na BNCC e na proposta curricular da prefeitura, pois ela é em cima da BNCC. Nós estamos pautados nisso, no caso da Educação Infantil, nos campos de experiência, os objetivos e no caso do ensino fundamental as temáticas das culturas corporais de movimento e as habilidades. (...) Primeiro é planejamento em cima disso aí. Temos dois tipos de atividades nas aulas não presenciais: Bloco de atividades impressos que os pais buscam na escola e aulas online, através de grupos de WhatsApp. Para a Educação Física é mais difícil o bloco de atividades do que as aulas pelo WhatsApp, porque aí eu posso gravar vídeos com movimentos, ou eu posso enviar links de vídeo para eles verem o quê que é que eu estou propondo. Agora, escrito, impresso, é mais difícil. Uma mesma tarefa eu dou de formas diferentes. Eu vou dar o exemplo da dança de

cadeira de rodas que eu planejei há pouco tempo. No bloco de atividades eu não tinha um desenho de ninguém dançando (...), eu queria trabalhar a inclusão em cadeira de rodas porque eu tenho aluno cadeirante. Então eu achei um desenho de uma criança cadeirante brincando de basquete, tentando fazer a cesta no basquete. Então eu coloquei esse desenho da criança brincando de basquete e escrevi lá: nós temos coleguinhas que utilizam a cadeira de rodas para andar, para se locomover, mas eles conseguem fazer muita coisa mesmo com a cadeira de rodas, inclusive dançar. Aí eu proponho que eles coloram aquele menininho jogando basquete que é uma figurinha que dá para colorir e falo assim: vamos dançar sentados na cadeira, movimentem os braços e a cabeça. No caso do bloco de atividades eles vão fazer isso e eu não vou ver. No caso do WhatsApp, eu vou propor que eles dançam sentados numa cadeira e filmem pra eu ver, é diferente. E há vídeos de crianças dançando em cadeira de rodas, então no WhatsApp eles vão ver vídeos e vão filmar fazendo a atividade para eu ver. Já no bloco de atividades, vai uma proposta que eu não vou acompanhar, se eles estão fazendo ou não, mas pelo menos eu ensinei que existe a dança em cadeira de rodas, que a criança cadeirante pode se movimentar também e brincar também e dançar também e jogar bola. Esta questão da inclusão o quê é que é difícil para mim por exemplo? Esse aluno cadeirante que eu tenho eu não conheço, porque ele entrou na escola no período de pandemia, com as aulas suspensas, ele é da educação infantil e eu não sei as possibilidades de movimento dele, nenhuma. Ele não entra no WhatsApp, eu nunca vi nenhuma atividade dele fazendo. Eu não sei as possibilidades e os limites dele. Como é que eu vou criar atividades para ele se eu não conheço esse menino? Com essas aulas online ficou muito difícil. Eu tenho outros alunos também: autistas, mas eu não conheço. A minha maior dificuldade com as aulas online é isso - a inclusão. Porque eu sempre dei conta de trabalhar a inclusão, eu sempre trabalhei com todos os meus alunos com deficiência dentro da aula, uma aula que todos possam fazer inclusive eles, mas para isso eu preciso conhecer (...) o que eles têm possibilidade de fazer e online eu não conheço, não sei as potencialidades, as possibilidades, eu não sei planejar uma aula que todos façam. Essa é uma das dificuldades, não conhecer seu aluno para planejar, mesmo os que não têm deficiência nenhuma, mas eu fico mais preocupada com esses até porque ele não aparece em vídeos e você não sabe se a mãe não ensinou a criança, se a mãe consegue acompanhar as atividades com a criança, até porque ela não tem pedagogia, ela não tem didática, ela não é formada em Educação Física. Como é que ela vai trabalhar como a gente trabalha? Então eu vejo essa dificuldade dos pais, eles não têm didática, eles não têm pedagogia, eles não têm paciência. Às vezes eu dou uma atividade prazerosa que eu dou para

brincar (...) uma coisa que é para divertir e elas fazem por obrigação, ficam bravos, às vezes não se divertem que é um dos objetivos também, mas a participação das aulas a distância não está sendo muito boa. Muitos pegam o bloco de atividades, mas não devolvem, muitos pegam o bloco de atividades, mas não concluem todas as atividades e no WhatsApp tenho cerca de 10% de alunos participando ativamente. Às vezes eu atinjo 25%. 25% já foi o meu máximo. E para mim, Anderson, tá sendo muito difícil. E em aula especializada está sendo muito mais difícil, para nós professores de Educação Física e de aulas especializadas está sendo muito mais difícil porque a gente dá aula para todas as turmas da escola. O professor do 1º ano, ele dá aula para o primeiro ano da escola, (...). Eu tenho 15 turmas, sendo 15 grupos de WhatsApp e a partir dessas turmas eu tenho outros grupos de Whatsapp com as turmas dos professores para planejar para essas 15 turmas. Ainda tenho os grupos gerais da escola, por exemplo, na escola (...) eu tenho grupos de Whatsapp com os nomes: (...). Eu tenho 34 grupos de WhatsApp (...). Você imagina ter 34 grupos relacionados a trabalho de escola, é muita coisa. 15 grupos de escola com pais respondendo, fora os pais que entram no privado porque não deu tempo de postar, “eu posso postar aqui no privado?”, “Ah eu estou atrasada com as atividades eu posso postar as atividades no privado?”, “No horário de aula estou trabalhando, eu posso postar à noite?”, “Eu posso postar no final de semana?”. Eu tenho alguns pais que eu já concordei de postar no privado por que não são poucos não. Tem uma escola que o grupo fica aberto noite e dia, então 10 horas da noite tem pais enviando tarefas naquele grupo de WhatsApp e a outra escola fecha as 5 e depois das 5 horas não dá para postar mais e aí os pais entram no meu privado para postar a atividade. (...) A secretaria de educação pede para que a gente faça a frequência os alunos que não estão participando e os alunos que mais estão participando, os pais já sabem disso então eles procuram entregar as atividades por causa da frequência. Algumas crianças sumiram mesmo e existe um termo na Secretaria Municipal de Educação que chama “busca ativa”. As crianças que não estão participando de nada temos que fazer a busca ativa. Eles cobram muito da gente. A gente liga para os pais, entrega o bloco às vezes na casa. Já mandamos até pelo correio o bloco de atividades e a informação de que é necessário que a criança participe das atividades. Se ela estiver ausente ela não vai ter tido o ano escolar. Então existe essa busca ativa, telefone, correio. Tem pais que vão na casa da diretora pois normalmente a diretora mora no bairro da escola, e buscam o bloco de atividades lá.

Anderson: E a devolutiva dos alunos é bem menor que a participação se comparamos com as aulas presenciais. E você consegue abordar nas aulas online tudo que você abordava nas aulas presenciais? Você teve que fazer muitas adaptações para conseguir dar aula de forma remota - online e através da apostila?

Docente 1: Adaptei e dei outras coisas que são possíveis de serem trabalhadas dentro de casa. (...). As temáticas são as mesmas. Às vezes o método, pois eu tive que adaptar com os materiais que as crianças têm em casa. Foram muitos vídeos com materiais alternativos. O que era possível delas fazerem com material que elas têm em casa: pets, Bola de Meia, caixa de papelão, essas coisas assim. A temática como eu te falei, eu trabalho muito com jogos e brincadeiras, então eu não mudei a temática. Eu trabalho pouco esporte, iniciação desportiva, então eu não tenho feito à distância. Presencial dá, pois eu tenho a bola, a quadra, presencial dá, mas eu não tenho trabalhado essa temática. Também presencial eu trabalhava de uma outra forma que era uma iniciação com os pequenos. (..) Não sei se você viu, a secretaria de esporte estava lançando um desafio online. E aí eu pensei, nossos alunos não tem uma bola para fazer um desafio desses. Mesmo que seja chutar na parede, manchete na parede, voleibol, (...). Eles não têm uma bola adequada, eles não têm. O desafio juntou a escola particular e a municipal, olha só que discordância e também é uma visão tecnicista. Então algumas coisas são melhores presenciais. A gente vai vendo a habilidade do aluno, a potencialidade do aluno no presencial. Muitos materiais, por exemplo, bola de basquete, eu tenho duas numa turma de 25 mas dá para trabalhar algumas coisas que a gente usa. (...) Eu tive muita sorte, eu consegui mostrar o meu trabalho e pedi material. A gente consegue aquelas bolas de iniciação esportiva da Mercury, então dá para trabalhar bastante. Os espaços para dar aula de dança, eu fui conquistando aos poucos nas escolas que eu trabalhei. Nos projetos de dança eu conquistei sala de dança com espelho e eu fui conquistando aos poucos as coisas, como barra, ventiladores, som de maior potência...

Anderson: É uma luta. Já está terminando (...). Você já disse que consegue abordar a temática dança nas aulas online. (...) Você poderia falar mais um pouco sobre como você trabalha a dança através do ensino remoto?

Docente 1: Eu trabalho muito com brincadeiras de roda e brincadeiras cantadas, onde se possa dançar o que se está cantando, trabalhando gestos, desenvolvendo a criatividade e a

expressividade. Eu vou te dar um outro exemplo de atividade que eu dei: nós estamos vivenciando essa semana a “Semana mundial do brincar”, então eu sugeri que eles brincassem com os familiares as danças de roda. Eu não uso essa palavra “pais”, porque às vezes a criança não tem pai, e sim familiares, com quem mora com elas. Então, eu coloquei links de musiquinhas de danças de roda que elas podem acessar no YouTube, já no bloco de atividades eu coloquei a letra da música “Pai Francisco” [Docente 1 cantando] Pai Francisco entrou na roda, tocando o seu violão... Coloquei essa música, porque eles estavam trabalhando na escola com o tema “violão” (...), mas eu coloquei a atividade para ser feita em cadeira de roda também, tanto no bloco de atividades quanto no WhatsApp para eles brincarem de roda.

Anderson: Para eu fechar aqui, você quer falar mais alguma coisa sobre sua prática como professora de Educação Física, professora de dança ou algo que você acha relevante que eu não abordei na entrevista?

Docente 1: Não, eu acho que a gente falou bastante. Tem a atividade da estátua que é uma atividade brincante, dançante, a gente pode trabalhar ritmo rápido, lento, trabalha pausa e o fato de desenvolver também a expressividade, por exemplo, na hora que para a música eu falo “Frio!”, e eles tem que pausar com pose de quem está sentindo frio; “Alegria!”, “Tristeza!”, e por aí vai... trabalhando a criatividade e a expressividade neles. Outros exemplos: “Pose de palhaço!”, “Chão!”, aí eles têm que fazer uma pose deitados no chão. “Salta!”, aí eles têm que dar um salto qualquer, de forma diferente, não um salto comum. Eles gostam que eu escolho uma pose dentre eles, por exemplo, eles vão fazer uma estátua e eu escolho uma delas para todo mundo copiar. Aí eles vão imitando o outro, a posição do outro. Então com a própria brincadeira da estátua que é dançante, você pode trabalhar essas questões da dança: tempo, espaço, criatividade, fluência, é bem legal (...) E eu dei sorte porque meus alunos gostam, são crianças que gostam de criar, de inventar, de brincar, de dançar. Eu já tive projeto de dança na prefeitura, que era proposta curricular, aulas de turmas de tempo integral, eu tinha que dar aula para turmas que não estavam matriculadas em dança, não era opção delas, então eu tinha certa dificuldade com alguns grupos porque não queriam dançar. Aí eu entrei com a capoeira, não deixa ser dança né, então vamos de capoeira porque você tem gingado, o ritmo, mas eu tive certa dificuldade. Dancei o maculelê, tem a dança da pesca, funcionou um pouco. Em algumas comunidades a gente sente mais dificuldade de trabalhar a dança. Eu tive essa sorte

porque as comunidades que eu dou aula que são bairros completamente distantes um do outro, as crianças gostam muito de dança, crianças menores, eu acho curtem mais.

Anderson: Eu só posso agradecer, sua entrevista foi maravilhosa porque trouxe muitos elementos para eu pensar porque tinha algumas coisas que eu não tinha pensado ainda. Eu sabia que você tinha uma experiência grande em dança, mas eu não sabia como é o seu trabalho. Fiquei encantado. Muito obrigado. Aí eu vou transcrever a entrevista e depois eu passo para você olhar. Vai me ajudar demais em uma série de questões relacionadas a minha pesquisa. Agradeço mesmo, muitíssimo obrigado.

Retorno das aulas presenciais (esse trecho da entrevista foi coletado em um momento posterior a concessão da primeira entrevista)

Docente 1: Na volta as aulas presenciais houve uma série de protocolos a cumprir, com relação a higiene com relação a segurança, e as escolas tiveram que se adequar no quesito físico mesmo. Ampliaram o número de janelas, ampliaram o número de pias para as crianças lavarem as mãos na entrada e na saída da escola e no meio também. No meu caso, professora de Educação Física eu lavava a mão delas após a aula, pois alguns objetos eram compartilhados, eram poucos porque nós da Educação Física, o ideal seria um material para cada um partilhar e eu colocava, jogava álcool 70% em todo o material que os alunos usavam e também nas mãos das crianças e depois da aula porque viria outra turma. Então aquele material precisa estar esterilizado. Antes da merenda também lavava as mãos porque tinha turminha que no meio da aula tinha merenda. Lavava as mãos era um processo demorado. A escola colocou álcool em gel em toda a escola. Esse retorno ficou da seguinte forma. Existia bolhas, um conjunto de crianças que iriam na escola em determinados dias e outras crianças iriam em outros dias para não ter muitas crianças nas salas de aula e o uso de máscaras obrigatório para toda a comunidade. Essas bolhas eram divididas mais ou menos contanto com oito alunos cada uma para cada período de aula. Em uma semana ia uma bolha, na outra semana ia outra bolha e na outra semana ia mais uma bolha, em três bolhas. Isso em uma escola no turno da tarde. No turno da manhã foram divididas em duas bolhas, era de tempo integral, umas iam de manhã e outras iam a tarde porque era tempo integral e dividiu-se em dois períodos na escola que eu trabalho de manhã. E para os que não estavam presencial na escola continuavam com atividades online em casa. Também tinha aula remota. Nesse retorno que foi outubro novembro e dezembro tivemos aulas presenciais e remotas. No meu conteúdo

eu utilizei muito das atividades que eu dei na época da pandemia das aulas remotas, porque como muitos não participaram das aulas e não davam retorno das apostilas, eles ficaram sem esse conteúdo que eu achei importante. Falei de conteúdos da cultura africana, da cultura indígena, trabalhei com jogos, brincadeiras, dança, folclore. Então eu achei que eu poderia trabalhar novamente com esses conteúdos porque poucos participaram das aulas da pandemia dentro de casa remotas online. E deu muito certo. As crianças que iam faziam as aulas com muito prazer, elas gostavam, foram poucas que estavam indo presencialmente, participaram dessas aulas online, mas acontece que poucas também participaram presencialmente. Nós das duas escolas, a gente tinha a expectativa de que as crianças todas iriam voltar, por conta desse processo que os pais queriam que as aulas voltassem, achando que a gente não tava dando aula direito, a gente achou que as crianças iam voltar em massa para a escola. Alguns pais preocupados com as crianças pegarem o vírus não retornaram com seus filhos. Já que não fizeram nada o ano todo, já que não participaram das aulas remotas, não voltaram presencialmente para o final do ano. Baixíssima a participação dos alunos. Com as bolhas ficaram menores ainda. Eu lembro de dar aula para bolha que tinha um aluno, ou dois, três. Eu dava aula para um aluno. Muito ruim isso, não tem motivação, nem por parte dos docentes, nem por parte dos alunos. Essa questão da motivação, da desmotivação, tinha também presente o medo, o medo de ficar doente, o medo de morrer, o medo de passar o vírus para as crianças, medo de pegar o vírus das crianças, nós da Educação Física, eu por exemplo, tinha contato com todas as crianças da escola, não como a professora que tinha somente o contato com a turma dela com bolhas separadas. Esse medo era constante. Mesmo após a vacina, porque as crianças foram as últimas a serem vacinadas, então o medo de passar o vírus para uma criança e uma criança morrer era muito, eu fiquei muito assustada, muito amedrontada. O clima era horrível, todo mundo de avental, de jaleco, de máscara, parecia um hospital ao invés de uma escola. Havia recreio e não havia interação entre as crianças, socialmente falando, então foi muito triste, bem como em 2022 também. Em 2022 nós tivemos mais alunos frequentes, voltaram, já tinha o uso da vacina, se eu não me engano nós professoras só podíamos voltar as escolas se tivéssemos vacinadas, era obrigatório isso, a gente tinha que apresentar o cartão de vacina com as vacinas, primeira dose, segunda dose, mas o medo continuava constante porque já eram várias crianças. E elas voltaram e aquela questão de lavar as mãos, de passar álcool em gel, de ficarem distantes no refeitório, de não compartilharem o mesmo material na aula de Educação Física, de continuar jogando álcool no material que as crianças iriam usar, isso tudo continuou e continua agora em 2023 porque eu

não abandonei esse hábito. Eu continuo colocando álcool na mãozinha das crianças 70%, continuo lavando as mãozinhas para irem merendar, lavando com sabão e mostrando direitinho como lava. Eu continuo com esse hábito até hoje. E não abandonei em momento nenhum o uso da máscara dentro dos ônibus coletivos. Para ir para a escola e pego dois ônibus, para voltar eu pego dois ônibus e os ônibus sempre cheios. Então eu não deixei de usar máscara dentro do ônibus coletivo. Quando as crianças aparecem gripadas nas aulas porque costumam ir assim mesmo ou tossindo eu fico de máscara e agora que gripou e está tossindo sou eu, então também vou de máscara. E o conteúdo, o conteúdo eu já consigo trabalhar de forma mais efetiva, eu trabalho com os materiais, eu compartilho os materiais mas ainda fico com esse cuidado com material que fique mais próximo da boca dos olhos e do nariz eu tomo mais cuidado, Mas ainda não normalizou, eu continuo com algumas restrições, alguns cuidados, mas agora tem ficado melhor porque todos vacinaram, crianças também se vacinaram, apesar de muitas não terem vacinado porque a campanha negacionista do governo anterior fez com que muitos pais tivessem medo, muitas crianças não vacinaram e continuam não vacinadas, então existia esse medo da Covid aí. Os docentes não podiam se alimentar nas salas dos professores, usar copo, cada um se alimentava separado, ao ar livre, cada hora ia um professor se alimentar, lanche. Isso virou ainda uma constante. A gente não vê professores comendo juntos na sala dos professores, na copa ou no refeitório, o refeitório continua com as divisórias para os alunos um de frente do outro não terem contato. Alguns professores esse ano já apresentaram Covid. Apresentaram atestado médico porque estavam com covid, quando voltaram, voltaram de máscara, lógico que as reações foram mais amenas porque estão todos vacinados, mas mesmo assim foi uma reação desagradável. As pessoas ficaram acamadas mesmo, sem disposição, sem ânimo e passando mal.

Fim entrevista Docente 1

Transcrição Entrevista Docente 2 - Junho de 2021.

Anderson: Eu vou fazer um bate e volta contigo.

Nome: Docente 2

Idade: 38 anos

Ano que formou em Educação Física: (década 2000)

Escola que atua: (...)

Efetiva

Trabalha em uma escola nos turnos da manhã e da tarde.

Trabalha com ensino fundamental 1 e 2, nos primeiros, segundos, terceiros, quartos, quintos, sextos e sétimos.

Leciona Educação Física a 15 anos.

Anderson: Dentro das suas aulas de Educação Física com quais temáticas curriculares você trabalha?

Docente 2: Dentro das temáticas eu tento trabalhar os conteúdos da cultura corporal que envolve a dança, esporte, ginástica, jogos e agora tem também com a Base Nacional Comum Curricular as práticas da natureza, para turmas mais avançadas a gente tenta dar uma abordagem na perspectiva mesmo dos estudos do lazer.

Anderson: A dança é trabalhada na sua aula? Como você organiza esse trabalho com a dança na sua aula?

Docente 2: Eu inicialmente tive a experiência com a dança somente para os menores. Que são primeiro, segundo e terceiro ano. Aliás ensino fundamental 1, que é mais fácil, que eles absorvem mais fácil as atividades que você propõe. Diferentemente com a turma do fundamental 2 que já tem de certa forma uma resistência em trabalhar com determinadas temáticas que as vezes eles não conhecem. Então quando é alguma temática da dança, vou trabalhar um funk, por exemplo, eles têm uma absorção melhor, mas se for algum conteúdo, alguma linguagem de dança que eles não conheçam, a gente tem uma certa limitação por parte

dos alunos, mas eles realmente participam nem que seja na parte teórica, nas discussões tem uma participação razoável.

Anderson: Quais os estilos de música e de dança você trabalha?

Docente 2: Eu tento nas aulas trabalhar um pouco dessa sensibilidade para a música em termos gerais, despertar essa questão da audição, trazer a possibilidade de novos gostos para o aluno, não somente priorizar aquilo que eles gostam, o que eu acho importante isso, tem que estar presente mas além disso, mostrar para ele que existem outras músicas, outras linguagens para tentar ampliar não somente o aspecto motor mas também o repertório de música que eles conheçam.

Anderson: E quais estilos de música você trabalha ou você trabalha com qualquer tipo de música? Como você seleciona esse tipo de música?

Docente 2: Aí depende do objetivo da aula. Quando eu estou trabalhando com a proposta de trabalhar o ritmo, vou trabalhar um ritmo binário, um ritmo ternário. Vou trazer músicas diferentes com esse compasso, pode ser instrumental, pode ser também cantado, mas independente do estilo. Uma música que vá dar conta do conteúdo da aula, eu trabalho. Sempre pensando que tipo de música a gente vai utilizar pois estamos em uma escola. Aí depende, como eu trabalho com a dança tanto curricular quanto extra curricular. Aqui na escola eu tenho a possibilidade de trabalhar a linguagem do ballet clássico. Porque na escola tem dois projetos. O (...) trabalha com uma dança mais livre, buscando o conhecimento que os alunos já tem, trazendo é claro os elementos da dança presente nessas coreografias. Já a minha proposta com os menores é oportunizar a prática de uma linguagem mais técnica que é o ballet. Mas de certa forma eu não trabalho como eu trabalharia em uma academia de dança. Porque eu tento trabalhar mais a ludicidade, não trabalho somente músicas de ballet, muito pelo contrário, somente apresento em alguns momentos as músicas do ballet, mas eu tento trazer música do mundo dela onde eu possa estar aplicando alguns passos específicos do ballet. Como o “pas de valse”, um giro, alguma coisa assim.

Anderson: E a cultura que o aluno traz, o conhecimento tanto corporal como de músicas, você usa isso nas suas aulas? E de que forma?

Docente 2: Na aula curricular eu trabalho mais esse explorar o conhecimento que eles já têm. Questão da perspectiva do conhecimento da cultura corporal. Então saber por exemplo, vou trabalhar os ritmos, trabalhar ritmo rápido e lento. Aí vou trabalhar os movimentos de braço nos ritmos, os movimentos de cabeça nos ritmos, habilidade, capacidade de ritmo, depois eu vou trabalhando a questão da consciência corporal, a parte física da dança. (...) Então a questão é explorar, vou explorar o espaço, como eu vou explorar o espaço? Quais são os movimentos que podemos fazer? Vou trazer uma música que traz uma possibilidade de fazer movimentos mais fortes. Tentar ver se o aluno compreende. Uma música mais lenta, será que o aluno compreende que eles são movimentos diferenciados? No final da aula fazer os alunos serem protagonistas né? Uma simples atividade fica na frente, alunos e professor copiam o que ele está fazendo. Saber o que ele entende desse universo da movimentação corporal. Se ele traz movimentos repetitivos ou se ele traz movimentos que são criados, que são mais pessoais, a gente traz nessas atividades mais simples que trazem o lado mais lúdico, a gente perceber qual esse nível de consciência corporal, esse nível de possibilidade de movimentação que o aluno pode ter, costuma trazer e o que ele traz de representação daquele corpo. Se é sempre uma movimentação de determinada coreografia, de determinada linguagem. Que eu já tive exemplos de colocar uma música e a criança só balançar o quadril. Descer até o chão, ela não tem a consciência, não foi trabalhado a possibilidade de movimentação de membro superior ou de cabeça, o que que a mão traz de significado em alguma coreografia. Então aos poucos a gente vai conseguindo trabalhar isso.

Anderson: Então o que o aluno traz de experiência corporal, você usa nas suas aulas?

Docente 2: Sim. E trazer uma reflexão sobre aquele movimento. O que que ele representa na sociedade, é claro que para alunos mais avançados. Os menorzinhos não têm essa capacidade de pensar a esse respeito, mas dá para você pensar, trazer essa reflexão do que o movimento representa.

Anderson: E sobre as músicas que eles trazem para a aula? Como você trabalha com isso? Ou eles não trazem?

Docente 2: Trazem, principalmente os mais velhos. Eu trabalho com a jornada ampliada. A jornada ampliada são alunos do sexto, sétimo, oitavo, dentro da proposta da escola, eu trouxe no ano passado justamente essa proposta de análise. Então eles escolheram as músicas, nós fizemos a reflexão encima das músicas tentando buscar o significado de determinada palavra dentro daquela música. Vimos vídeos das coreografias. A gente fez uma discussão de que tipo de corpo, que tipo de vestimenta, conversamos a respeito de espaço que eles deslocam muito, que eles ficam mais no lugar, que tipo de parte do corpo que eles utilizam mais na coreografia. Fizemos paródia com aquelas músicas e a partir do momento que a gente fez as paródias que eles se reconheceram naqueles ritmos que a gente começou a pensar determinadas, determinados movimentos criados pelo grupo.

Anderson: Muito Legal! Quais dificuldades você enfrenta no seu cotidiano profissional para trabalhar na escola com dança?

Docente 2: Inicialmente os alunos mais velhos, quando você fala que é aula de dança, aula de movimento, eles já trazem um sentimento de que eu não quero fazer, que eu não vou fazer. Se você quebrar essa barreira tem que trazer daquilo que eles gostam, daquilo que eles já gostam, daquilo que eles já fazem, para indiretamente você ir colocando aquilo que você quer trabalhar. Mas, a dificuldade, as vezes, de um espaço adequado para trabalhar porque dependendo do espaço muita coisa chama atenção e para a criança menor você colocar numa sala, ela vai querer subir na cadeira, ela vai querer subir na mesa, ela vai querer deitar no chão, porque as vezes quando está frio. Igual hoje nós estamos em um dia frio, eu não poderia trabalhar atividades no chão porque correria o risco de colocar uma criança deitada no chão e a criança gripar, a criança adoecer. Então essas limitações espaciais que a gente tem, não tem o espaço específico para dança, mas como professor a gente se vira nos 30. Ou chega mais cedo ou põe as crianças para liberar as carteiras no canto. Às vezes o som, você chega na escola e o som da escola não está funcionando porque todo mundo usa o som e você vê o milagre, mas não vê o santo. Você chega e o som estragou, mas você nunca sabe quem estragou e quando foi. E aí a gente tem que trazer de casa o nosso material para trabalhar. Muitas vezes a gente deixa no armário. (...) A questão do celular, as vezes a gente vai trabalhar uma música, vai buscar na internet e a internet da escola não está funcionando. Então são muitas coisas que podem estar relacionadas, né? E as vezes você sai de um planejamento, organiza a aula e os alunos não estão dispostos a participar daquela atividade.

Aí eu falo, a aula mais voltada para os maiores. Os maiores a gente tem que pensar muito mais do que a gente vai trabalhar do que os menores que absorvem mais fácil aquilo que a gente propõe. (...) Às vezes a gente tem que trabalhar, não tem som, vamos trabalhar ritmo corporal, vamos cantar uma música, vamos fazer alguma outra atividade. A gente vai, porque a gente tem que cumprir a carga horária. Eu não posso simplesmente, ah chegou aqui não tem som, não vou trabalhar. Isso aí é inviável

Anderson: O espaço que você tem para trabalhar na escola, fala um pouquinho desse espaço.

Docente 2: Na escola o que que acontece? Se for no horário de aula, à tarde no horário de aula, tem os dois espaços abertos – quadra e o pátio. A quadra por mais que seja coberta, choveu, a lateral toda molha e a gente vai trabalhar só no meio da quadra. Até para chegar até a quadra tem a dificuldade por conta de chuva. E o professor que está no pátio, ele tem que se deslocar para a sala de aula da criança. E aqui na escola a gente tem um problema muito grande de espaço porque tudo é contado. Tem a conta certa de turmas nos espaços que tem. Não tem uma sala sempre disponível para fazer alguma atividade. Então as vezes o professor de Educação Física e da dança, por exemplo, eu na dança eu gosto muito de utilizar a sala de informática. Porque a sala de informática as cadeiras já ficam no canto e eu tenho o meio mais disponível para usar a sala. Mas as vezes o professor quer fazer algum trabalho, o professor regente quer fazer algum trabalho usando o laboratório. Como a gente a tarde não tem um professor da área de informática onde possa fazer um programa de organização de utilização do espaço, as vezes, esbarra dois professores querendo usar o mesmo espaço. E aí tem um diálogo, conversa, troca, eu vou para a sala dos professores e eles usam o espaço da informática. Dentro da escola, a gente tem um diálogo muito bacana e a gente vai tentando todo mundo ser atendido de alguma forma.

Anderson: E o piso, da quadra e do pátio, como é?

Docente 2: Pra dança, se eu for trabalhar o ballet, não tem como eu trabalhar no pátio porque o pátio é cimento. Então minha sapatilha não duraria, até mesmo porque foi um investimento da escola, a escola fez um investimento, comprou algumas sapatilhas porque era um número pequeno de meninas e a gente tem que tomar todo o cuidado porque é uma sapatilha que vai passar para outra criança no próximo ano. Então eu tenho que usar o espaço que vai durar

mais a sapatilha, que não vai estragar. Na quadra dá para trabalhar, mas a quadra está sempre utilizada porque tem as outras atividades da Educação Física. As vezes tem dois professores que utilizam o espaço. Aí eu prefiro usar no caso da dança extra curricular (dança no contraturno dos estudantes) o espaço de sala porque o piso é liso, então não estraga. Mas para as aulas que são curriculares, as crianças algumas até tiram o calçado, tá calor, gosta, tira o calçado, participa dentro da sala mesmo, mas fazemos de tênis, não tem como a gente pedir as vezes, porque a gente sabe se o professor pedir para todas as crianças tirarem o sapato é perder a aula todinha para depois amarrar o sapato de todas as crianças.

Anderson: E o período de aula também é curto, né?

Docente 2: Nossa! Não dá. Porque você imagina, eu trabalho com dança no integral, conteúdo curricular. Então você chega na sala, quer dizer que são 40 minutos de aula. Você já chega na aula, as vezes você vai fazer a chamada. Aí você sair com aluno, você vai para outro espaço. De aula você tem 30, ... 25 minutos. Porque ainda são crianças, estão se adaptando, até mesmo a rotina escolar. Tem também a questão do professor de dança, as vezes não é o professor regente. Então tem até mesmo uma dificuldade dos alunos atenderem ao seu chamado para fazer o silêncio devido como faz com os outros professores, justamente por causa dessa questão que a gente entra na sala duas vezes por semana por 40 minutos. Então eles não nos reconhecem como aquela autoridade no momento da sala. Diferente da professora regente que fica as vezes um dia todo como os alunos. Essa referência de professor da turma as vezes é prejudicada justamente por conta desse tempo que a gente tem pequeno para estar ou muitas vezes, no caso tem muitas turmas que coincide com o horário do almoço. Então entra pra sala, vou levar a criança para o almoço, aí a gente fica lá 20 minutos, quando eu volto para a sala, como eu vou trabalhar a dança com as crianças que estão com a barriga cheia? Então eu tenho que repensar algumas atividades mais calmas, algumas atividades da dança, mas também que eu não traga uma movimentação corporal muito grande porque eu posso ter algum problema a nível fisiológico com essas crianças.

Anderson E aí no fundamental 1 – 40 minutos e no fundamental 2 – 50 minutos. E você tem alguma dificuldade relacionada a religião das crianças? Que impeça a prática delas tanto na Educação Física quanto no seu projeto curricular?

Docente 2: Abertamente algum pai comentando nunca tive não, mas a gente já se resguarda. Por exemplo no ano passado nós trabalhamos com a cultura afro. E trabalhar a dança com a cultura afro não tem como eu não trabalhar com elementos rítmicos que lembram os tambores. Se eu for falar do Maracatu, se eu for falar da umbigada, se eu for falar de um jongo, né? Muitas pessoas remetem ao candomblé, à umbanda e a gente tá num bairro que tem muitas pessoas que são evangélicas, que já trazem, não que todos os evangélicos têm essa resistência, mas a gente já evita adentrar muito nessas questões para você não ter algum problema nesse sentido. Mas eu acho que tem que ser trabalhado, eu acho que a gente tem que mostrar que existem várias religiões que a gente tem que respeitar, mas nós enquanto professores, eu tenho por exemplo, receio de trabalhar determinados elementos da cultura da dança justamente por estas questões. Principalmente se trabalhar uma “afro”. A cultura indígena, nem tanto porque muitas vezes é o tipo de instrumento que é utilizado como referência do ritmo. Então na dança indígena talvez eu não tenha tanto problema quanto trabalhar com a cultura afro. Porque a gente tem isso já imbricado na cultura que essas danças tem relação com outros objetivos de ordem religiosa.

Anderson: Festa Junina também existe alguma questão relacionada ou quando você vai fazer algum trabalho?

Docente 2: A festa junina, eu gosto muito de trabalhar. O que que tem acontecido hoje: muitas escolas e até mesmo professores tem optado de trazer culturas de outros lugares como o country por exemplo para trabalhar na festa junina justamente para evitar esse embate e trazer oportunidade para mais pessoas de estarem participando da festa junina. Então, a dança, a festa junina, as pessoas se ligam a questão da religião católica. Então algumas famílias não deixam a criança participar. O fato é que pede-se autorização para participar da dança junina mas quando eu trabalho na dança, eu gosto de fazer coreografias com alguns movimentos característicos de festa junina mas tentando não trazer essa conotação porque como eu já falei as pessoas relacionam com as questões também religiosas mas infelizmente a gente perde. Eu acho que falta a escola tentar fazer um trabalho mais a nível de reflexão sobre o que representa efetivamente a dança junina, a festa, a roda ou mudar a sua forma de trabalho.

Anderson: Como você falou essa questão da escola, você tem alguma dificuldade por parte dos professores ou direção da escola ou responsáveis pelos alunos no sentido de desenvolver

o seu trabalho na dança? A questão de som que atrapalha o professor em sala de aula, ou questão de um barulho ou a questão da criança andar em um determinado lugar e atrapalhar o andamento da escola?

Docente 2. Não. É claro que a gente tem que entender o espaço que nós temos. Não posso atrapalhar o espaço do outro colega. Só que isso para a dança é um grande problema porque todas as salas são uma colada na outra. Aí eu vou trabalhar o som, vou trabalhar com a música e as vezes a gente sabe que o som, a altura da música ela influencia na motivação da criança fazer determinada atividade. Às vezes a música tem que ser mais alta para sobressair a fala das crianças durante a movimentação. Mas eu nunca tive fala de professor que dissesse: “abaixe o som que está atrapalhando um pouquinho”. Até mesmo porque eu sempre tomo esse cuidado de colocar o som mais baixo. Mas eu acredito que traga um certo incômodo porque está atrapalhando a sua aula. E as crianças escutam a sua música que as vezes elas já trabalharam na sua aula e aí podem querer cantar, ficam mais agitadas. Por isso que eu acho interessante o espaço específico para a dança para que não haja esse tipo de incômodo e a gente tá vendo um crescimento da dança muito grande, até mesmo agora por causa do concurso da prefeitura já vai ter para profissional da dança né? Para trabalhar na escola e as escolas vão ter que repensar os seus espaços. Aqui a gente tem a disciplina dança curricular, mas não tem um espaço para a dança curricular. Então, coloca a disciplina dentro do currículo, mas não dá o suporte para isso. Dá um suporte em que sentido? Se precisar de uma roupa vai fazer o possível, se precisar do som porque estragou, vai arrumar o som. Mas a nível de espaço não tem uma articulação à nível de secretaria para que essas escolas que tenham dança, tenham um espaço específico para esse trabalho com o corpo. Não somente com a dança, pode ser o espaço que dialoga com a música, pode ser um espaço que dialoga com a oficina literária, para ter um espaço para as crianças sentarem no chão, fazerem outras atividades, né? Que não seja sentar em uma mesa, em uma biblioteca e ficar lendo.

Anderson: E a sua escola tem uma característica que o pátio é colado na direção da escola e na secretaria.

Docente 2: Sim. E já aconteceu, (...) e acaba que nossa área é muito exposta. Então as vezes você tá no pátio, dando aula no pátio ou no palco, porque tem um palco pequenininho e os pais todos no portão esperando porque os pais entram antes (do sino bater para encerrar as

aulas do dia) para pegar as crianças. Às vezes você está terminando a sua aula, tá lá ensaiando e tá tendo o rodízio⁵⁸ – pessoas entram, pessoas saem, todo mundo vê a sua aula. Então você fica muito exposto nesse sentido.

Anderson: Pai querendo pegar a criança antes do horário.

Docente 2: Pai querendo pegar antes a criança e a criança que tá com você dentro da sua aula já vê o pai esperando lá fora então desconcerta sua aula todinha. Então a gente tem esses problemas de estarmos expostos também. Além da questão do clima. A gente tem essa questão também de ficar exposto e a criança o tempo inteiro ver essa movimentação da escola e você não conseguir fazer o seu trabalho por conta disso.

Anderson: E o pátio, ele é aberto e não é coberto?

Docente 2: É, o pátio é aberto, mas tem um espaço que é como se fosse um palco. Ele é coberto e as vezes quando você quer fazer um ensaio com as crianças no local onde vai ser a apresentação para que as crianças ambientalizem o espaço a gente tem esse problema. Primeiro que é um palco que tem uma altura. Então se for com as crianças menores você tem a questão da preocupação com segurança. De ela vazar e cair. Então tem muitas coisas que quando a gente vai para determinado espaço a gente tem que pensar.

Anderson: E você tem alguma dificuldade relacionada ao gênero dos alunos? A questão de que eles são menino ou menina. Você falou no início que com as crianças menores é mais fácil de trabalhar com dança e com os maiores é um pouquinho mais difícil. Isso tem a ver com a questão de ser menino ou ser menina?

Docente 2: Quando eu trabalho com o primeiro, segundo ou terceiro, não percebo tanto isso não. Mas quando já vai para o quarto e quinto, a criança já tem a compreensão desse corpo sexualizado, entendido, tem movimentos que é mais de menino e tem movimentos que é mais de menina. Então determinadas coreografias os meninos já riem. Aí as meninas já ficam com vergonha. Então a gente tem que tomar esse cuidado. Com os maiores, isso é mais intenso. Então a gente sabe, eles, se você for pedir para os meninos fazer algum movimento que

⁵⁸ O rodízio foi adotado no período pandêmico. As crianças iam na escola em uma semana e depois ficavam duas semanas em casa.

envolvam quadril, acabou! Você não vai conseguir. Porque a movimentação de quadril para muitos deles, por exemplo, está relacionado a coisa de menina. Então, nessa construção coreográfica, a gente tem que trabalhar muito o movimento de braço, tronco geral. Muito movimento de membro inferior. Mexeu com quadril é uma movimentação que infelizmente que já traz essa conotação sexualizada. Homem que dança de um jeito e mulher que dança de outro. É só um exemplo, mas a gente poderia colocar vários aqui.

Anderson: E no caso o menino que dança junto com as meninas, ele é considerado, ele é tratado de uma maneira diferente?

Docente 2: Enquanto disciplina curricular eu não percebo isso não. Até porque as crianças menores elas participam das coreografias e nós enquanto professores também a gente tem que saber o que vai escolher. Não vou escolher uma música que fale coisas de menina. Eu tenho que escolher uma música que ela é para os dois gêneros. Então tem que ser uma música neutra, vamos dizer assim. E você tem que pensar na movimentação corporal que você vai trabalhar também porque você vai trabalhar também com crianças. Outras pessoas vão assistir, então o que o meu corpo vai estar representando? Qual o significado? O que ele está querendo transmitir? Então na construção a gente tem que ter também esse cuidado. Com os meninos mais velhos, como eles já tem um repertório motor. Eles podem contribuir mais com essa construção coreográfica para eles também se identificarem, porque senão a gente não consegue. Se a gente já trouxe algo já pronto para eles, talvez a gente tenha essa dificuldade de trabalhar. Mas por outro lado, quando eu trabalhei com essas turmas mais velhas com dança, já era muito claro os passinhos que eram dos meninos e os que as meninas dançavam. Era difícil encontrar um denominador comum do que a menina propõe e do que o homem propõe porque o que geralmente o que a menina ia propor muitas vezes os homens não aceitavam.

Anderson: Além das aulas de dança dentro da Educação Física você participa de projetos extra curriculares (no contraturno dos estudantes). Qual a diferença dessas três vertentes do trabalho com dança na escola: dança dentro das aulas de Educação Física, no projeto curricular com dança e no projeto extra curricular?

Docente 2: Quando eu trabalho com a dança curricular, eu tenho que pensar nos aspectos, atitudinal, procedimental, conceitual. Então, trazer isso para dentro da sala. Isso no aspecto curricular. Quando eu trabalho extracurricular não tem tanto aspecto conceitual. Eu trabalho o aspecto mais atitudinal e procedimental nesse trabalho, até porque no ambiente extra eu tenho o resultado, que é uma construção coreográfica. Na dança enquanto currículo da Educação Física, a dança enquanto conteúdo da Educação Física eu faço um planejamento, eu tenho lá os elementos da dança que eu quero trabalhar e acabou, é só ali. Já no extra curricular, eu tenho um processo maior, é mais amplo e geralmente a gente tem que trazer o produto que é uma construção coreográfica para ser apresentada, por exemplo, em alguma festividade, em algum evento. É diferente o trabalho. Até mesmo porque no curricular, todo mundo, entre aspas, é obrigado a fazer. No extra curricular é o chamado vai quem quer. Então a criança que está ali, ela se matricula porque quis, teoricamente, né? Ele vai participar porque o pai quer que participe e porque a mãe quer que participe. O extra curricular estende o horário além da aula. Então se a aula termina as 5 a criança fica até as 6. Isso acontece tanto na pública quanto na particular. Mas vamos pensar assim, no geral o extra curricular é vai quem quer, quem tem interesse de fazer. O curricular não. O curricular você já tem uma obrigatoriedade, já tem um planejamento, já tem de onde partir. Você tem hoje a Base Nacional Comum Curricular que já traz ali os elementos que tem que ser trabalhados dentro da dança. Já no extra curricular, no meu caso, como é uma linguagem técnica, então eu tenho, que trabalhar determinados elementos básicos para significar para quem está assistindo que ali é determinada linguagem. É o Jazz, é o ballet, é o contemporâneo. Então você já tem ali um foco que é mais motor, que é mais físico. Não é também somente cognitivo por exemplo.

Anderson: E dá diferença entre a dança na Educação Física e a dança curricular? O que é trabalhada na Educação Física e o projeto que é somente dança.

Docente 2: Quando é somente Educação Física, dança, eu tenho um período curto de tempo. E talvez eu não consiga trabalhar em todos os anos. Às vezes, eu elenco: eu vou trabalhar dança, ginástica e jogos no primeiro ano. E aí, chega no segundo ano, eu vou incluir a dança. Vou trabalhar dança, lutas e outros. Porque é dividido em semestre. Vamos supor que eu escolha cada semestre trabalhar com algum componente, com algum conteúdo ali. Vou trabalhar a dança, vou trabalhar dois meses com dança, finalizou ali. Já na dança enquanto currículo, eu tenho o ano inteiro para trabalhar, é um planejamento mais amplo. Então não é somente um

bimestre. Eu tenho que fazer um planejamento pensando que eu tenho que trazer os elementos da dança, então eu tenho que trazer os conhecimentos, mas eu tenho um tempo maior para trabalhar. Assim como na dança que é extra curricular. O objetivo também ele é indiferente.

Anderson: Na extra curricular o aluno ele faz quando quer fazer.

Docente 2: Na curricular não tem. Tá na sala de aula, tá ali, o professor já entra, ai fala, professora eu não quero fazer. Não você tem que fazer. É como o português, a matemática, a história.

Anderson: Existe uma pressão na Educação Física, porque eu vivenciei isso na minha prática enquanto professor, do aluno não querer fazer dança porque quer fazer esporte, fazer futebol, fazer queimada.

Docente 2: Eu acho que isso vai muito da cultura dos professores que atuam na escola. Então se você tem um grupo de professores que já trabalham com o aluno desde o primeiro ano que a dança é um conteúdo da Educação Física, quando ele chegar no quinto, no sexto e no sétimo, ele vai ter uma consciência maior, ele vai aceitar melhor as atividades, porque ele vai enxergar a dança de uma forma diferente. O que acontece às vezes é que não tem essa oportunidade de vivenciar, de conhecer, de explorar a dança e lá na frente a gente vai querer apresentar para ele. Então esse que é um complicador. Eu acho assim, hoje a gente tem a proposta, que eu já vi lá atrás, mas agora com a Base Nacional Comum Curricular, tudo sistematizada, o currículo da prefeitura traz também essa proposta e a gente espera que a gente consiga fazer com que todos os professores trabalhem porque o grande problema que a gente tem, aqui na escola nós temos também, que é o fato de ter um professor que é contratado. Então cada um vai chegar com a sua experiência. Pode ser que tenha professores que não vão trabalhar nunca com dança. Porque vai chegar um e vai falar: eu não trabalho com dança. E isso também vai da coordenação. Porque as vezes a coordenação se atenta as vezes para muito o que é cognitivo e esquece de outras disciplinas que são mais práticas, vamos dizer assim. Então as vezes a coordenação não força esse professor que está chegando a trabalhar de acordo (...). Onde é que está sendo trabalhado? Porque até mesmo pela questão da legitimidade da Educação Física, da valorização da dança enquanto conteúdo de formação

integral da criança. Por mais que tá no papel, a gente sabe que as vezes não são todos que tem esse entendimento da sua importância dentro do ambiente escolar.

Anderson: A partir de quais referências você trabalha a temática dança? A partir de qual referencial teórico ou prático? De onde vem o conhecimento e a teorização relacionada a dança?

Docente 2: Dentro da dança curricular eu gosto de trabalhar com essa relação de música e movimento. Eu acho que a criança para além de entender somente o movimento, ela tem que entender a música também. Então assim, autores como Delsarte, Dalcroze, no trabalho para essa questão de música e movimento. Não que a gente vá trabalhar com a música, mas eu estou pensando em um planejamento dentro de um ano, eu posso ter um trabalho da criança entender. Ah, ela vai ouvir, então vamos trabalhar o despertar da audição. Isso é importante, né? Poxa é uma música, mas que instrumento? Esse instrumento é mais forte, ele é mais fraco. Porque a partir daí você vai trazendo essa movimentação corporal para a criança saber que tipo de movimento vai se encaixar melhor em determinados tipos de ritmo. O Laban também é muito importante principalmente por seus fatores de movimento. Eu posso trabalhar no espaço, o deslocamento né? Em linha reta, em zigue zague. Agora a gente vai trabalhar os planos. Quero uma pose alta, agora uma pose baixa. Ah eu vou trabalhar com o fator de movimento tempo. Aí vem a questão do ritmo. A gente consegue trabalhar um movimento que é rápido e outro que é lento. Então são esses referenciais. Além das propostas que a gente tem da Educação Física dentro da Base que nos ajudam a pensar. Eu vou trabalhar com elementos rítmicos, eu vou trabalhar com vestuário, né? Para pensar também, eu vou trabalhar o que é uma dança na festa junina? O que que é aquela roupa? Por que no ballet é outra roupa? Essa reflexão a gente tenta trazer também para a discussão. Além das questões de gênero que você já apontou. Questão cultural também. No Brasil, por que que no Sul são determinadas músicas? Por que no Nordeste é assim? Por que no Norte? A gente tem uma ampla possibilidade de trabalho, um amplo referencial de trabalho e o professor vai escolher, não tem como você trabalhar só com uma proposta. Eu acho que todos trazer elementos importantes e aí vai depender do tipo de público que você tem. Eu gosto muito dos trabalhos do Dalcroze, justamente para tentar entender a música e depois o movimento. Essa relação, mesmo que está mais relacionado a parte da música em si, vai ser um elemento importante para a gente pensar nessa construção da relação música e movimento.

Anderson: E o Laban, ele é citadíssimo.

Docente 2: É porque ele traz essa possibilidade dessa desconstrução daquilo que é técnico. Traz a possibilidade de explorar o corpo com esses fatores. Ele criou um método de justamente, como se fosse uma, coreografar os movimentos. Movimento rápido, lento, mais o deslocamento. O espaço, ah eu tenho um espaço que é pessoal, então eu vou explorar o meu corpo. Ah eu tenho outro espaço. De eu trabalhar o ritmo. Eu posso usar outros autores que trabalham a diferenciação de ritmo, o ritmo é pessoal. (...) A gente vai conseguindo usar vários conteúdos e vários autores.

Anderson: E a sua experiência como dançarina (...) A experiência pessoal com dança é importante nessa sistematização do trabalho na escola e no projeto que você atua?

Docente 2: Hoje eu confesso para você que eu me confundo nessas informações porque a experiência que eu tive na dança ela me traz primeiro a motivação de trabalhar com a dança me motiva a trabalhar, gostar de trabalhar. A dança tá muito relacionada com a experiência que eu tive. Mas o conhecimento que eu tive na dança. Hoje eu trabalho muito mais com o que eu tenho de experiência profissional do que de formação pessoal. Então assim, a graduação ajudou? Sim, mas ela não foi a fundamental. Eu precisei realmente depois, através de curso, através de leituras, através de palestras, enfim, através de uma formação continuada para que eu efetivamente entenda a dança como ela deve ser trabalhada dentro da escola. Porque eu estudei dança dois períodos. Então a dança em si foi ritmo e movimento e iniciação a dança. 40 horas cada uma, se você for pensar efetivamente de aula é 30. Você tira prova, você tira um monte de coisa é 30, não é suficiente. É claro que a gente tem a formação do profissional, mas em relação a dança em si, dos elementos da dança, eu fui vendo isso depois, com cursos da prefeitura, de aperfeiçoamento também ajudou a esse trabalho. Mas foi o correr atrás.

Anderson: Então essa formação que você teve na faculdade não seria suficiente para fazer um trabalho de dança na escola?

Docente 2: A nível de Educação Física eu acho que sim. Mas pensando a dança enquanto currículo eu acho que seria um professor que tem um trabalho a mais, de correr atrás para entender o que ele pode trabalhar. Aí eu acho que a experiência pessoal ela é significativa para esse trabalho.

Anderson: O fato de você já ser dançarina, de dançar a muito tempo facilita o seu trabalho com dança na escola?

Docente 2: É porque na escola eu trabalho em dois formatos. Eu trabalho com a dança enquanto currículo das turmas dos integrais. Então eu tenho 2 aulas de dança por semana durante o ano inteiro. Na dança Educação Física eu tenho ela sendo trabalhada, um ou dois meses só. Nesse período o conhecimento da Educação Física, ela contribui, mas se você for pensar em um planejamento a longo prazo igual é a dança curricular, a minha formação pessoal na dança me auxilia muito na organização das aulas.

Anderson: Se fosse só para o trabalho com Educação Física escolar você acha que sua formação daria conta de fazer o trabalho na escola? Essas duas disciplinas que você teve na faculdade.

Docente 2: Sim

Anderson: Você acha que você teria motivação de trabalhar a dança na escola a partir somente do conhecimento dessas disciplinas? Ou Você não teria essa motivação? Porque eu ouço de pessoa que não trabalham com dança falando que não trabalham com dança porque não tiveram essa experiência na faculdade. Foi muito pequena, sentiram assim inseguros para trabalhar com dança.

Docente 2: Eu acho um argumento vazio porque eu tive só um voleibol, eu nunca tinha feito voleibol antes, nem por isso eu deixo de trabalhar na escola. Basquetebol da mesma forma, futebol da mesma forma. Ah eu não tive conhecimento, eu não vou trabalhar. Isso não é um argumento plausível que justifique o fato do professor não trabalhar com isso na escola. Porque ele não vai ser um bailarino, ele vai ser um mediador do conhecimento. Eu acho que aí é uma questão ética e uma questão de ser justo porque o aluno tem direito de ter o contato

com a dança na escola. Esses professores estão privando o aluno de ter esse conhecimento da cultura corporal que é tão presente na sociedade brasileira. Eu acho que é uma falha da Educação Física porque hoje eu vejo na nossa área, muito mais uma formação continuada do bacharelado do que da licenciatura. Isso tá tendo um reflexo na qualidade dos professores que estão chegando na escola. E muitos estão optando pela licenciatura porque as vezes não deu certo no bacharelado. Porque aí tem até uma questão de status. Hoje socialmente é muito mais bacana você falar que é personal trainer do que falar que é professor de Educação Física. Os professores que são das duas áreas estão direcionando muito para o bacharelado e não estão se aperfeiçoando na licenciatura. Às vezes é a última opção e o professor cai na escola. E aí ele vai fazer as mesmices, vai trabalhar só com jogo, só esporte e vai trazer o argumento, ah eu não tive experiência com a dança então eu não vou trabalhar. E aí não é um problema só do professor. É um problema que envolve coordenação e direção, porque ele tem que ser cobrado. Não se cobra do professor de matemática para dar conta do livro, ele não tem prova, ele não tem que dar conta? Então o professor de Educação Física também. Às vezes eu falo que nossos diários as vezes não tem a mesma tensão de preencher, de cobrar do que as vezes outros professores. Porque não é culpa deles, o sistema não cobra deles. Eu vim corrigir atividade de dança. Na planilha não tem dança. É dado para o aluno, é obrigatório para o aluno, uma disciplina obrigatória da turma do integral e na hora de eu avaliar não tá lá incluída a disciplina de dança. Para que que serviu? Aí é um problema a meu ver que é pedagógico, administrativo.

Anderson: E existe essa cobrança de como é feito nas outras disciplinas e na Educação Física não tem. Eu não sei se você tem essa percepção, mas quando eu falo em Educação Física escolar eu lembro de um livro do Tomaz Tadeu – Alienígenas em sala de Aula. Parece que a gente é o alienígena da escola. É o diferente da escola em tudo. Concordo com sua reflexão.

Docente 2: Eu acho que está na hora de pensar a dança, poxa! Eu falo por mim, hoje nós estamos aqui na escola e eu estou corrigindo as atividades de dança. Estou totalmente desmotivada porque eu não tenho onde anotar que eu estou aqui fazendo as correções. Então o que que eu estou fazendo aqui? Para quem? Para cumprir carga horária? Só para eu falar que eu vim porque os outros vieram. Eu estou aqui, mas onde está o documento que pra mim me traz uma sensação de valorização. Eu chego aqui, pego todos os diários e não tem escrito dança. Dá vontade de falar assim, vou chutar o balde também, não vou corrigir nada.

Anderson: E se você não vier também ...

Docente 2: Se eu não vier também eu não estou cumprindo com o meu papel, porque eu tenho que cumprir também uma carga horária. Ai tá a questão qualitativa e quantitativa. O que que é o principal?

Anderson: Sim, grande reflexão. E a questão é que se você ficar quietinha, as vezes até passa despercebido que você tem uma tarefa a ser cumprida.

Docente 2: É.

Anderson: Isso é muito triste. Então você já falou já e não tem como eu não me posicionar porque eu vivo a mesma situação, o mesmo ambiente, eu trabalho com vários, praticamente com as mesmas temáticas nos projetos que coordeno. Então é algo que mexe comigo. A questão da desvalorização da Educação Física na escola é algo que me chateia bastante. E muitas vezes ela se dá por conta do posicionamento de alguns professores. Então a gente faz o trabalho, se organiza, corre atrás e aí começa todo um processo. E as vezes a direção não valoriza (...).

Docente 2: (...) Mas isso reflete na dança. Se o professor não tem essa valorização da escola, as vezes não vai motivar o professor a fazer aquilo que ele é obrigado a fazer. Então eu estou vendo aqui, Base Nacional, se eu conheço (nesse momento ela olha para o roteiro da entrevista). Eu conheço a Base Nacional. Hoje na escola todo o plano de curso que a gente faz é de acordo com os alfas numéricos que é colocado tanto pela prefeitura como pela base nacional. Você tem as habilidades e as competências que tem que ser trabalhadas. Você tem as áreas de conhecimento, os conteúdos que tem que ser trabalhados, mas eu acho que é um documento importante porque ele vai nortear o trabalho do professor. Mas falta e aí eu reforço, essa conscientização do professor de que aquilo ali que está no documento é um direito do aluno. Então o professor tem que trabalhar aquilo que está colocado que é uma formação integral. Então o documento ele pensa de uma forma integral, mas em relação a dança eu gosto mais da Base Nacional da área de Artes do que da área de Educação Física. Então quando eu vou construir o meu plano, eu vou construir o meu plano de trabalho aqui na

escola, eu pedi autorização. Eu vou utilizar tanto as referências da arte quanto as referências da Educação Física. Porque a nível desse lado artístico da dança enquanto uma linguagem da arte tá muito mais completo para que eu possa trabalhar. É claro que tem lá, danças urbanas. Já tem as linguagens, as expressões, mas a nível de elementos da dança, aquilo que tem que ser trabalhado enquanto conteúdo a arte me atende melhor. Eu trabalho nos dois, mas se eu for trabalhar Educação Física, dança enquanto conteúdo da Educação Física, eu vou trabalhar a Base Nacional da Educação Física. Mas a dança curricular eu transito nos dois. Porque eu vou olhando aquilo que me atende melhor no público que eu tenho, a proposta de trabalho que eu tenho em cada turma.

Anderson: Isso sai um pouquinho da minha pesquisa, mas é uma coisa que eu acho importante, você já levantou a questão da arte. Quem tem legitimidade para trabalhar a dança hoje? Educação Física, artes?

Docente 2: Eu acho que é os dois. Aí vai depender de qual vai ser o formato de trabalho. Hoje eu, foi o que eu falei para você, a dança enquanto conteúdo da Educação Física, a formação acadêmica dá conta. Se eu fosse trabalhar a dança curricular, a minha formação pessoal sobressai a minha formação profissional. Se eu for trabalhar a dança enquanto linguagem, vou trabalhar a dança enquanto extra curricular, eu acho que é importante a formação. Depende da proposta de trabalho. Se for uma linguagem técnica, eu preciso ter essa experiência porque a gente não tem na faculdade uma experiência técnica. Mas se for algo que é uma construção coletiva, uma dança mais livre, sabe, uma dança onde a gente vai valorizar o conhecimento do aluno e a gente vai estar mediando isso, eu acho que a Educação Física consegue dar conta. E nós perdemos espaço justamente por não mostrar que a dança é um conhecimento legítimo da Educação Física. A partir do momento que a gente não vai trabalhando a gente vai dar espaço para o outro achar que pode. Se você for pensar, quem trabalha com dança na escola? Arte e Educação Física pode trabalhar. Pode trabalhar estes conhecimentos, mas agora como extra curricular aí depende do tipo de linguagem que está sendo oferecido.

Anderson: Porque nesse concurso da Prefeitura agora para a dança, só a pessoa formada em dança. É um debate muito grande.

Docente 2: É um debate que reflete ao meu ver, algo que reflete nossa falha, essa lacuna que foi deixando ao longo do tempo de mostrar que a dança é competência da Educação Física. Você pode lembrar a 15 anos atrás, quantos cargos de dança o professor de Educação Física pegava?

Anderson: Muitos, praticamente todos.

Docente 2: Hoje são poucos. E vai sair. Para você ver. Olha a diferença, tem quase 15 vagas para professor de dança e para Educação Física são 6. Isso já reflete. Nós vamos perder espaço, colegas nossos vão perder espaço. Quem tem cargo só de dança e é da Educação Física, esse pessoal vai perder. Gente que tava trabalhando a 10, 15 anos. É o que vai acontecer. Não desvalorizando os profissionais da dança porque eles têm a formação específica, mas eu acho que a gente tem que brigar, buscando a dança como conhecimento legítimo da Educação Física assim como da arte.

Anderson: A gente perdeu esse espaço na dança, nas lutas também. A publicação da BNCC traz alguma mudança na sua prática profissional? Você adaptou a BNCC a sua prática ou adaptou a sua prática a BNCC? Como foi esse processo?

Docente 2: Eu confesso para você que ela só deu um norte de possibilidades de trabalho. Mas a nível de conteúdos a serem trabalhados eu confesso para você que ali eu já trabalhava aqueles elementos. Ah eu vou trabalhar questões de gênero, eu vou trabalhar, questões de preconceito, vou trabalhar questões de ritmo. Vou valorizar aquilo que a comunidade traz de conhecimento. Acho que ela contribui com aqueles que tem dificuldade de entender os elementos da dança, os conhecimentos que tem que ser passados. Isso tem um valor muito interessante. Mas pra mim é só um documento que eu tenho que usar de referência. Eu tenho que trabalhar no primeiro e no segundo ano. Eu tenho determinados conhecimentos que tem que ser trabalhados. No bloco terceiro, quarto e quinto, eu tenho aquele conhecimento que deve ser trabalhado. A BNCC só sistematizou, só foi sistematizado. Eu tenho que organizar o meu trabalho de acordo com o que é exigido porque a escola exige que seja trabalhado dessa forma. Mas no dia a dia das atividades não.

Anderson: A escola ou a rede da prefeitura ela traz um currículo pronto para você? Você tem que trabalhar com essa temática tal mês?

Docente 2: Não. Tem a questão do mês não. Isso é construído como a escola. Ainda mais hoje, a gente discute temas interdisciplinares. Então a gente trabalha encima desses temas interdisciplinares. E a partir daí a gente (...)

Anderson: Então a gente falou da BNCC. Então a prefeitura não manda as temáticas. Elas são organizadas na escola, dentro de um processo inter e transdisciplinar. A partir de 2020 houve uma grande mudança no cenário educacional que é a questão da pandemia. O que que ela mudou na sua prática?

Docente 2: Eu acho que pra nós da Educação Física, que trabalha como dança, a gente foi mais atingido porque a gente teve que buscar conhecimento teórico para trabalhar. Diferente das outras linguagens que tem livros que orientam, temos conteúdos já específicos já para você trabalhar. E nós fazíamos isso de uma forma prática. E agora a gente teve que transformar isso em teoria. Para nós, talvez foi muito mais desafiador porque a gente não tem referência teórica, um livro didático, ou alguma coisa que poderia, então a gente teve que inventar. Pelo menos na dança, o tempo inteiro a gente teve insights, no banheiro, quando eu estou dormindo, porque no primeiro momento a proposta foi apostila, coisas impressas e esse diálogo com o aluno foi feito pelo whatsapp e para a dança depois fez uma proposta de construção de vídeo. Quem sabe esse formato vai atingir os alunos? E eu vi que não atingiu. Porque de uma turma de 30, teve uma visualização, duas. É claro que isso não tá relacionado a questão da disciplina. É uma questão também que é material. Será que o pai vai gastar seus dados móveis, vai gastar sua internet abrindo um vídeo? É reelaborar e reconstruir o tempo inteiro a sua prática pedagógica. Acertar tá complicado.

Anderson: Como está sendo esse processo de implementação na escola que você atua?

Docente 2: Tem além de você utilizar a BNCC, tem a temática específica da escola e ainda tem os elementos da dança. Esses conteúdos da dança eu tenho que tentar encaixar dentro disso tudo e fazer a produção de um vídeo. Então você imagina, o que que você vai usar como referência? É diferente de uma geografia, ah eu vou trabalhar agora jogos olímpicos.

Trabalhar na geografia eles tem o livro que é os conteúdos e tem a facilidade de trabalhar o conteúdo jogos olímpicos por exemplo. Imagina na Educação Física ou na dança? Como eu vou trabalhar a temática dança com o tema geral da escola – jogos olímpicos. Então o tempo inteiro tem que buscar estudos, buscando livros, dialogar com outros colegas de profissão, para a gente tentar chegar ao resultado que é esperado, o que não é fácil.

Anderson: Puxado. E você passa no Whatsapp e tem a devolutiva? E na questão da Educação Física? Como você está trabalhando a Educação Física no Ensino Remoto? E as temáticas para além da dança?

Docente 2: Agora eu estou com o cargo de Educação Física, mas eu estou trabalhando mais com a dança. A proposta é trazer essa linguagem para esse universo corporal. Que não está nem sendo corporal porque a gente não tá vendo o retorno do trabalho. A abordagem nessas aulas remotas tá sendo através de vídeo. Eu faço o planejamento, por exemplo, os jogos olímpicos - é a temática. No primeiro vídeo eu busquei que as crianças identifiquem elementos da dança. Onde a gente identifica o ritmo, onde a gente identifica alguns elementos da dança em determinados esportes. Aí eu apresentei a ginástica rítmica, aí eu apresentei a ginástica artística. Mostrei o ritmo presente em quase todos os tipos de esporte. Numa contagem do vôlei. A gente tem a passada de três para poder cortar. Aí tentando, eu vou construir uma fita de GR. A gente vai pegar os elementos da dança, trabalhando junto com a fita. E por aí a gente vai fazendo.

Anderson: E você consegue no ensino remoto abordar tudo que você abordava no ensino presencial? Porque você falou de uma série de dificuldades, de problemas, a gente necessita se reinventar nesse momento. Você consegue através desse processo criativo abordar tudo ou fica alguma coisa para trás?

Docente 2: Por um lado o ensino remoto ajudou, nos auxiliou no argumento de que nós temos teoria foi uma oportunidade, mesmo que compulsória e mostrar que ele tem que estudar o conceito de determinada dança. Ele tem que estudar o que que é um ritmo mais forte, um ritmo mais fraco. Ele tem que estudar o que é o maracatu. Ele tem que estudar o que que é a umbigada. De ele ter que estudar o que é uma festa junina. De certa forma aquilo que a gente teria que trabalhar e não conseguiria na sala de aula, até por conta da especificidade da

Educação Física, que é algo mais prático, digamos assim, isso o Ensino Remoto nos auxiliou. Olha a gente tá mostrando para o aluno que tem muito conhecimento para ser trabalhado. Mas por outro lado é complicado porque a gente não tem contato. Eu estou tendo a experiência de pensar aulas online, eu tenho aulas online uma vez por semana, quinze minutos. Eu tenho seis alunos. De turmas do primeiro ao terceiro ano, que é o foco. Do primeiro ano eu tenho duas turmas, do segundo duas turmas. Eu vou pensar aí uma média de 100 alunos. Ei tenho 6 alunos que fazem aulas online. Então da aula online eu faço alongamento, eu faço aquecimento, eu trabalho essa questão de coreografias espaciais, coreografias corporais. Trabalho como eu falei com você, do Laban do espaço pessoal. Trabalhando o plano, o espaço e por aí vai.

Anderson: E a devolutiva dos alunos é pequena?

Docente 2: Bem pequena. Até de forma impressa. Das apostilas eu vejo que eles fazem as outras atividades e as minhas de dança eles não fazem. Porque aí vai dos responsáveis mostrarem que é necessário fazer todas as disciplinas. Isso já vem de casa também. Como eles vão receber vai ao encontro ao que eles escutam em casa sobre a disciplina.

Anderson: Se você fosse fazer um paralelo sobre as diferenças entre o ensino remoto e o presencial que pontos você levantaria de diferença para além do que você já falou?

Docente 2: Eu acho que o contato com os alunos. Muito importante para a gente entender, principalmente no trabalho com a dança. Eu perco esse contato, esse conversar para saber o que que o aluno gosta. Que experiência corporal ele vai trazer pra mim? Porque a minha construção de trabalho está partindo do que eu acho que eles têm de conhecimento. Diferente de que numa sala de aula eu vou partir daquilo que eles estão me mostrando. Tá inverso. Aquilo que a gente sempre defendeu de partir do conhecimento que o aluno já tem. A gente não tá tendo isso. Então as vezes a gente falha nesse sentido, mas não que a gente não tenha conhecimento, mas que a gente tá partindo daquilo que a gente acha. Tem alunos que eu nunca vi. Eu tenho alunos que eu não sei quem é. Que não tem nem o rosto no whatsapp porque as vezes é o rosto da mãe. A gente tá dando aula para quem a gente não conhece. Isso é muito difícil para a dança. Isso é muito difícil para a Educação Física. E por outro lado, o ensino remoto nos ajuda a valorizar um pouco as duas áreas no sentido de que elas têm teoria,

ela é uma área legítima, que tem estudos, que tem conceitos, que tem o que estudar. Não é somente algo que é corporal, mas também cognitivo.

Anderson: E as pessoas passam a conhecer o seu trabalho porque tá todo mundo num grande grupo de trabalho.

Docente 2: Você imagina, até mesmo entre o corpo docente. Como a gente vê a apostila de todo mundo e dialoga com todos os professores, ao mesmo tempo facilitou esse trabalho interdisciplinar.

Anderson: Eu queria saber se você tem mais alguma coisa em relação da sua prática enquanto professora de Educação Física e professora de dança que você queria abordar ou falar?

Docente 2: Eu acho que todas as perguntas já deram conta de pensar dessas diferenças da dança enquanto conteúdo da Educação Física, a dança enquanto conteúdo curricular sendo ministrado por uma professora de Educação Física e tem a Dança extra curricular ministrada por um professor de Educação Física. São três categorias com propostas diferenciadas e que exige da gente uma postura diferente.

Anderson: Então eu só tenho a agradecer. Com certeza as suas falas vão contribuir demais para a minha pesquisa. Brigadão mesmo.

Volta as Aulas Presenciais (esse trecho da entrevista foi coletado em um momento posterior a concessão da primeira entrevista)

Docente 2: O retorno da pandemia eu acredito que não tenha sido fácil para ninguém. Nós professores com receio ainda desse contato, dessa ida para a casa. Os alunos também da mesma forma e os responsáveis. Eu, como na época estava com as disciplinas de dança senti uma dificuldade maior porque é uma disciplina que em alguns momentos tem algum contato com outros alunos. Isso gerou um desconforto, gerou uma dúvida, gerou um medo, mas aos poucos com o processo da pandemia passando, a extinção das bolhas com o tempo, eu acho que foi possível já fazer um trabalho qual foi planejado para esse momento pós pandemia. Não podemos deixar de falar também da questão positiva. Os alunos ficaram felizes de virem

a escola, eles ficarem felizes de fazerem atividades lúdicas, movimentos mais animados, movimentos mais alegres, o contato com os outros, ver os professores. Eu acho que isso foi muito positivo, esse pontapé inicial para esse retorno foi positivo nesse sentido, nesse caminhar, mesmo que de forma devagar para que hoje a gente pudesse ter um quadro estabilizado. Que foi muito prejudicado exatamente pela questão das bolhas, esse retorno porque poucos alunos estavam vindo a escola, ao mesmo tempo que a gente estava fazendo trabalho presencial, nós tínhamos que atender possíveis alunos que não estavam vindo as aulas. Então aumentou um pouco também a nossa carga horária de trabalho, mas infelizmente a gente não pode fazer o trabalho na sua completude justamente porque os alunos foram divididos em três bolhas e cada grupo vinha praticamente uma vez, vinha uma ou duas vezes no mês. Então um trabalho concreto dentro da área da dança não foi possível de ser feito por conta justamente da ausência dos alunos durante todos os dias nas aulas.

Fim Entrevista Docente 2

Transcrição Entrevista Docente 3 – Março 2022

Nome completo: Docente 3.

Idade: 59 anos

Ano que formou em Educação Física: (década de 1980) na UFJF

Anderson: Escola que você atuou quando você deu aula de Educação Física

Docente 3: Eu atuei em várias escolas, mas assim, a escola que eu fiquei um bom tempo foi a (...). Fiquei (também) um bom tempo em escolas rurais, mas a que eu fiquei mais tempo foi a (...) (ambas escolas municipais)

Anderson: Você era efetiva ou você pegou contrato também?

Docente 3: Todos os dois eram efetivos. Tenho dois cargos na Prefeitura. Todos os dois efetivos. Tinha sempre duas escolas que eu atuava e dependendo do momento até 3, porque eu dividia o cargo, as vezes tinha o cargo em duas escolas. Quando eu estabeleci mesmo eu fiquei com um cargo na (...) e um na (...).

Anderson: E bem relaxante 3 escolas. Quando você trabalhava com escola, qual a etapa que você trabalhou?

Docente 3: Eu trabalhei em todas as etapas. Na minha época a gente trabalhava da pré-escola até a oitava série. Então em peguei toda essa faixa aí.

Anderson: Infantil ao fundamental 1 e 2. Quanto tempo você lecionou Educação Física?

Docente 3: Eu acho que foi cerca de 15 anos (...) E eu já me aposentei do primeiro cargo e tô ainda trabalhando no segundo cargo. (Nesse momento a entrevista foi interrompida devido a necessidade da Docente 3 resolver um assunto pessoal)

Anderson: Retomando a entrevista. Você falou que lecionou por aproximadamente com Educação Física e depois mais 18 anos com (projetos relacionados à Educação Física).

(...)

Anderson: No segundo cargo falta quanto para completar ainda?

Docente 3: Na verdade, no primeiro cargo eu aposentei a uns dois ou três anos e esse segundo cargo, esse ano eu completo o meu tempo. (...)

Anderson: (...) Eu queria te perguntar, a minha pesquisa ela fala (...) na minha pesquisa de doutorado a questão da dança na Educação Física e como eu sei que você trabalhou na escola, você foi pioneira na dança educação (...) Dentro das suas aulas de Educação Física, quando você dava Educação Física ainda, você abordava quais temáticas na Educação Física?

Docente 3: Bom, eu trabalhava com os jogos, trabalhava com esporte, trabalhava com a própria dança, eu trabalhava muito com recreação. Eu trabalhava com tudo. Mas eu confesso para você que a dança sempre foi uma grande paixão na minha vida. Já começou desde a minha infância, já nas minhas aulas de Educação Física, quando eu estudava e me fez até fazer o curso de Educação Física, foi perceber que nas aulas de Educação Física eu tinha a oportunidade de vivenciar a dança e isso até foi uma das coisas que me levou a fazer minha opção pela Educação Física. Então eu sempre gostei muito de trabalhar com a dança na escola apesar de ser o conteúdo que era mais difícil de trabalhar nas aulas dentro da Educação Física. Os alunos gostavam demais das práticas da Educação Física com bola, né?. Era muito difícil de quebrar isso. Então eles gostavam do futebol, da queimada. A gente tinha que ter uma forma muito específica de ir quebrando essa cultura mesmo de que a Educação Física era só o rolar da bola. Principalmente naquela época, década de 80. (...)

Anderson: (...) As crianças acham que Educação Física é só bola. A gente que mexe com dança tem que ralar pra caramba pra conseguir dar aula de dança na escola. E como você organizava essa aula de dança nas aulas de Educação Física?

Docente 3: Olha só, eu na minha época eu aproveitava muito os momentos, principalmente os momentos festivos na escola. Não que eu só quisesse trabalhar nessas datas. Eu acho que a dança não pode ser vista na escola dessa forma né? Como o momento das festinhas, aí a dança aparece, mas era o momento em que eu tinha a maior facilidade de conseguir e produzir o conteúdo com os alunos porque os alunos estavam mais abertos a isso. Então nas festas juninas, quando tinha algum evento, festa da primavera, quando tinha alguma apresentação na escola, uma festa na escola, os alunos se empolgavam com aquilo e era a hora que eu aproveitava mesmo para trabalhar mais a dança. Mas isso não era confortável, tanto é que eu insisti na dança e comecei a trabalhar ela fora da Educação Física. Quando eu comecei lá atrás ainda não existia o projeto de dança educação nas escolas. Eu comecei a levar aula, depois da aula eu ficava na escola direto lá na (...). Depois da última aula eu tinha o intervalo do almoço e eu pegava uma parte do meu almoço – 50 minutos e comecei a montar um horário de aula de dança só para os alunos que tinham interesse. Foi assim que eu comecei com a dança na escola, porque eu queria trazer a dança, ter uma continuidade. Então eu ia na escola (...) 3 vezes na semana, eu colocava dois dias na semana que eu ficava direto, no terceiro acabava a aula de manhã e eu já vinha embora. Eu colocava nesse intervalo, eu colocava. A diretora

começou a gostar muito daquilo e começou a ter uma procura cada vez maior e foi assim que começou.

Anderson: E quais estilos de músicas você abordava nas suas aulas nesse início de projeto? Que tipo de música você abordava, um forró, um samba, você abordava uma música clássica? Como você trabalhava no que se refere as músicas?

Docente 3: Eu percebi que quando eu comecei a levar entre aspas esta palavra – “as minhas músicas”, eu percebia que de início eu causava um certo, uma certa aversão, não diria nem aversão, mas os meninos olhavam meio torto, ah essa música é feia, eu não gostei. Aí eu fui percebendo que eu precisava me aproximar da cultura deles para que também eles se aproximassem da minha. Não é porque que tudo que eu ia propor que era o melhor e o ideal. Eles também tinham um saber e uma cultura que devia ser respeitada. Se eu não respeitasse essa cultura deles, como é que eu iria exigir respeito à minha? Eu acho que foi uma forma de eu começar a fazer essa troca. Então, a gente combinava, olha vamos fazer o seguinte: numa aula uma vez na semana vocês propõem as músicas e a gente vai trabalhar com elas. Na segunda aula da semana eu trago alguma coisa. Para gente diversificar, eu conhecer o que vocês gostam. Essa negociação foi fantástica porque na medida que eu acolhia, aceitei o que eles traziam, eles se sentiram respeitados e começaram a aceitar o que eu tinha. Até que chegou um ponto que muitas vezes era o dia da aula deles e eles falavam, não, vamos continuar aquela aula que você deu (...), vamos continuar. Aí eu percebi que muitas vezes eles gostam das mesmas coisas por causa mesmo de ampliação do horizonte. E quando eles têm essa oportunidade de abrir esse horizonte sem críticas, sem dizer o que eles fazem não tem valor. Quando a gente abre, amplia, eles ampliam também esse gosto, vamos dizer assim. Como a gente vai gostar de alguma coisa que a gente não conhece, que a gente não experienciou no corpo né? E aí foi muito interessante isso porque foi um processo que tanto eu aprendi com eles, como eles aprenderam comigo. Porque vários momentos das aulas que a gente abria para a criação, eu percebia como a gente professor tem que estar aberto mesmo sem ter essa ideia fechada que só a gente tem um saber a ser passado, porque eu aprendi muito com meus alunos.

Anderson: É da próxima pergunta, mas você já respondeu se você levava em consideração a cultura dos alunos. Então isso aí foi essencial na organização do seu trabalho.

Docente 3: Tanto para eles aceitarem a minha proposta e quebrarem uma resistência contra o meu trabalho, quanto também para mim mesma, para entender que há muita cultura naquele meio na escola que as vezes a gente tem um olhar preconceituoso.

Anderson: E quais músicas, quais estilos eles levavam para a aula?

Docente 3: Na época, nessa época era aquela época do “Tchan”. Eles levavam muito as músicas do Tchan para a aula e aí muitas vezes na aula que a gente chamava de aula deles. Hoje é a nossa aula e o outro dia era a aula da (Docente 3). Muitas vezes nas aulas deles eu falava: vocês que tem que me ensinar porque eles sabiam muito mais do que eu. Tinha muita coisa para ensinar para eles não. Era eu que aprendia com eles. Aquela movimentação toda que as vezes a gente tem um olhar muito preconceituoso em relação a isso. E as vezes em outras danças tem um trabalho de tanta ou mais sensualidade com o corpo e a gente se pega achando aquilo válido.

Anderson: E as vezes vir de uma cultura popular cria um certo preconceito.

Docente 3: Preconceito

Anderson: Já está muito forte na nossa cultura. Essa questão do que é popular a gente tem que pensar um pouquinho.

Docente 3: Isso, verdade.

Anderson: E quando você levava a sua prática, você levava quais músicas? Que tipo de música você levava?

Docente 3: Eu já levava muita coisa da dança educativa, já levava muita coisa do próprio folclore porque na época eu já participava de grupos de música folclórica, eu já dançava no (nome de um grupo folclórico). E eu trabalhava muito com MPB, mas isso foi por muito pouco tempo porque eles tiveram essa certa restrição. Rapidamente eles pegaram o gosto por outros tipos de música e uma coisa que foi muito importante para melhorar isso, foi quando

antes do FEMDE⁵⁹ a gente criou, porque a gente começou a trabalhar com a dança eu a (...) e a (...). A (...) já até aposentou. A (...) que tava na Secretaria de Educação, acho que ela nem tá mais. Nós três começamos juntas a trabalhar com a dança na escola. E aí a gente começou entre a gente reunir e a cada mês uma levava o seu grupo para a outra escola. Montava uma coreografia e levava. E ali as três escolas cada uma apresentava alguma coisa. Isso ajudou muito a ampliar esse olhar, porque os meninos já viam outras formas de dançar que as outras professoras trabalhavam e aí já começava a empolgar mais a fazer aula de dança, porque tinha momento que saia da escola para apresentar fora. Aí foram chegando outros professores que começaram a ver nossa movimentação e começaram também a entrar nesse movimento de trabalhar com a dança na escola e aí começamos a fazer um intercâmbio entre as escolas. Então antes do FEMDE aconteceu esse intercâmbio entre as escolas que a gente fazia essas visitas. Cada mês uma escola ia e sediava o encontro de dança.

Anderson: E você lembra quando foi mais ou menos o ano que começou isso? Mais ou menos?

Docente 3: Eu tenho muita dificuldade com a data porque isso tem tanto tempo.

Anderson: Foi década de 90?

Docente 3: Sim, acho que já aproximando 2000. Eu acho que foi. Porque eu tenho dificuldade sabe por que Anderson? As coisas foram acontecendo na minha vida, tão assim, naturalmente que eu nunca frisei assim: “esse ano foi um marco”. As coisas foram assim igual eu tô te falando. Eu dando aula na escola, a dança dentro do conteúdo Educação Física, eu percebendo uma dificuldade no trabalho de forma sistematizada e aí por conta própria eu começo a dar aula fora do horário. Aí dali a pouco a gente começa a conversar uma professora com a outra. Ah eu também vou começar a trabalhar. Então vamos reunir vamos fazer na escola. Quando a gente viu, a gente já estava reunindo para pensar o FEMDE. Então foi tudo assim, naturalmente, uma progressão tão natural e eu tenho uma dificuldade de falar assim: esse foi o ano. Mas eu posso tentar, se for uma informação muito importante, eu posso tentar buscar em

⁵⁹ FEMDE é um festival no qual as escolas municipais se apresentam com os projetos de dança que existem nessas instituições de ensino. É realizado, normalmente no Cine Teatro Central. (Maior e mais tradicional teatro da cidade de Juiz de Fora)

algum lugar esses registros em casa, em alguma filmagem que eu tenha dos meninos, alguma coisa, eu posso tentar.

Anderson: É mais uma questão de curiosidade mesmo por conta da década de 90, surgindo a pedagogia crítico superadora e uma mudança relacionadas as temáticas (curriculares).

Docente 3: Foi nessa década. Isso tudo aconteceu nessa década de 90 a 2000.

Anderson: Foi onde teve aquele bum absurdo. E você lembra o sobrenome das professoras?

(...)

Docente 3: A (...) eu não lembro o sobrenome e nem da (...). A (...) já aposentou a bastante tempo. (...)

Anderson: Eu tive essa ideia de escrever sobre essa história de vocês. Agora se vocês já têm essa ideia, eu apoio demais. A gente precisa desse registro na cidade.

Docente 3: A (...) até me chamou para fazer isso já um tempo. Aí sempre trabalhando com dois cargos, é puxado pra caramba. Aí eu só ficava assim, vamos sim mas eu nunca fiz. Mas eu não sei se ela por conta dela, se ela fez né. Eu sei que a (...) também acabou fazendo o mestrado, o doutorado. Não sei se em um desses estudos dela ela abordou essa questão. Mas vira e mexe entro contato com ela (...).

Anderson: Porque eu tenho isso como um projeto a parte do doutorado. Levantar essa história e também levantar a história da dança de salão em Juiz de Fora numa perspectiva diferente que a (...) está fazendo. Pegar as pessoas mais antigas na dança de Juiz de Fora e fazer. Porque isso vai se perder. Depois que o Sadio, se o Sadio (professor de Danças de Salão mais antigo de Juiz de Fora) vier a falecer.

Docente 3: E eu acho que isso deveria ser feito enquanto o Sadio está aí.

Anderson: Que das pessoas que eu conheço é o mais antigo.

Docente 3: É uma pessoa que tem uma fonte enorme de informações é a Silvana (outra professora de Danças de Salão) né?

Anderson: Mas o Sadio tem uma parte que nem a Silvana tem. Eu queria conversar com a Silvana e também com o Sadio ...

Docente 3: E o Sadio deve estar bem velho.

Anderson: Mais de 80.

Docente 3: Esse trabalho se você for fazer vai ser maravilhoso.

Anderson: Você falou um pouquinho das dificuldades que você enfrentava sobre a questão dos alunos gostarem de bola. Quais outras dificuldades você enfrentava para trabalhar o conteúdo dança na Educação Física escolar?

Docente 3: Eu acho que foi uma dificuldade que eu tive e pelo o que eu percebo. Inclusive em tudo o que eu fiz eu percebi que uma dificuldade praticamente de todos os professores, a questão do gênero. A questão do gênero é algo assim, eu não sei hoje como está na escola, a realidade hoje, mas na minha época, a participação dos meninos era muito pequena. A única festividade que tinha uma participação maior era a festa junina que tinha para fazer os casais, mas com relação a questão da dança, as próprias crianças elas já vinham, é algo que é tão impregnado nas crianças que elas já tão pequenas já carregam isso, que dança é coisa de menina. Elas trazem aquilo de uma forma, de uma cultura que os pais passam essa ideia e que eles carregam. Ah não tia, eu não vou fazer isso não porque isso é coisa de menina. Então eu tive muita dificuldade e os alunos que participaram da dança, um fato que me marcou muito, um aluno que mesmo sendo só ele na turma, uma turma que eu tinha depois da aula, ele ia e frequentava até que um dia ele chegou e falou assim: “ô tia eu vou ter que sair da aula”. Aí eu falei porque você vai sair, você gosta tanto. É meu pai falou que isso não é coisa de menino. Eu tenho que sair da aula. E não teve jeito, eu fui procurar os pais, conversar porque eu percebi o quanto aquilo era ruim para aquela criança. Ele gostava e se sentia bem naquele espaço. Fui conversar com o pai, mas o pai foi intransigente, não deixou, ele falou que não

deixaria o menino vir fazer aula de dança, que ele nem sabia que o menino tava fazendo a aula, se ele soubesse ele nem tinha deixado ele ficar tanto tempo. Não teve jeito. Foi uma dificuldade grande que eu tive.

Anderson: E também aqueles meninos que são mais “afeminados” acabam buscando mais as aulas de dança e isso acaba reforçando mais esse discurso. Não sei se na sua época era assim?

Docente 3: Era

Anderson: De que dança não é para homem. Como se dançar fosse quebrar a masculinidade.

Docente 3: É como se ele fizesse aula de dança, ele ia se tornar “veadinho”. O pai tinha pavor do menino vir fazer aula de dança porque é como se aquilo dali fosse transformar a sexualidade, a opção do aluno, era algo impressionante.

Anderson: Você tinha um espaço adequado, aparelho de som, piso, como era isso quando você começou?

Docente 3: Não tinha isso. Foi muito difícil. A gente por exemplo fazia aula depois das aulas e aí eu trabalhava na quadra, no cimento quente, sol de meio dia, o som eu usava o som que era da biblioteca porque aí eu pedia emprestado. Não estava dentro do horário da aula e eu, como o som estava disponível, eu usava. Realmente eu não tinha nenhum tipo de estrutura. Debaixo de sol quente. Era por amor mesmo a profissão e aí quando acontecia de chover eu não me conformava de ficar sem aula, eu pedia a professora da biblioteca para afastar as cadeiras todas para o canto e ficava um pedacinho assim, eu dava aula naquele pedacinho. Foi assim mesmo, porque se a gente fosse ver as condições e desistir, a gente tinha parado. Não tem condição de dar aula desse jeito, como é que eu vou fazer? Mas uma das coisas que eu acho, é claro que é super importante, necessário que a gente tenha um espaço ideal, que a gente tenha material, que a gente tenha uma sala com barra, com tudo que for necessário, a gente merece, a dança merece, mas se a gente for esperar condições ideais, a gente não introduz a dança não só na escola como também em outros espaços. Como aconteceu aqui no programa (projeto que ela atua na prefeitura) (...). Hoje, esse ano. Eu comecei com a dança de salão e com as aulas de Yoga porque era exatamente o que não precisava de material nenhum

porque eu precisava de um som que eu trazia da minha casa e eles me arrumaram esse espaço aqui emprestado e eu comecei com a dança de salão porque não precisava de material nenhum e eu já tinha a sala e com as aulas de Yoga, a gente não tinha nada e eu pedia para os alunos que começaram cada um trazendo o seu colchonete a sua canga e assim foi, a gente foi fazendo acontecer. Tem certas coisas que a gente precisa primeiro iniciar para depois pedir. A gente precisa mostrar o potencial, mostrar que a gente acredita naquilo para depois pedir.

Anderson: Isso aí no Brasil, até na olimpíada é assim. Primeiro você ganha e depois você pede patrocínio.

(...)

Anderson: (...) E existia dificuldade na época, que você dava aula, relacionada a religião dos alunos?

Docente 3: Eu tive alguns casos, confesso poucos que chegaram até a mim. Ah tia, eu queria fazer aula, mas eu não posso porque a minha religião não permite. Então aconteceu, poucos casos que eu me lembre. Talvez tivesse até mais gente que nunca chegou perto de mim para poder falar. Abertas as inscrições para aula de dança, tá lá o horário de 11 as 11:50 que era depois do horário. A pessoa as vezes nem perguntava porque já sabia que o pai e a mãe não iriam deixar. Mas eu tive sim, alguns casos, e esses casos por incrível que pareça foram mais lá na (...) Zona Rural.

Anderson: Muita criança que quer dançar e o pai não deixa. (...) Você já falou isso, a questão do gênero dos alunos era forte, era algo ...

Docente 3: Dentro da dança se tem algum aspecto que a gente pode destacar, e que eu acho que é geral em todos os professores, vai ser essa questão do gênero.

Anderson: E a direção da escola, professores, comunidade escolar, tinha esse preconceito também com as pessoas que faziam aula? (...)

Docente 3: Ô Anderson, de verdade, comigo eu nunca tive essa experiência, nem com direção de escola, nem com funcionários, nem com os professores. Pra mim ninguém nunca chegou a dizer nada e nem eu percebi. Se falaram entre eles eu não percebi. De uma maneira geral eu percebia que existia uma valorização sim do meu trabalho, lá com a dança, e eu fazia um trabalho muito junto com os professores, principalmente com a professora de português e a professora de artes. A gente trabalhava muito junto esses conteúdos, sabe? Quando a professora de português tava trabalhando determinado livro, eu costumava usar o livro que ela estava trabalhando para a gente criar uma coreografia baseada naquele livro. Depois a gente fazia até apresentação juntas do que ela trabalhou com o livro, criando poesias e tal, e eu mostrando a dança que a gente criava encima dos livros. A professora de artes a gente trabalhava muito juntas também. Quando ela tava trabalhando com as crianças a questão da pintura, de desenhos, a gente criava muito também desenhos com o corpo, a formação de esculturas através do corpo. Quando a gente foi para o FEMDE a professora de artes me ajudava demais a criar cenários, a criar figurinos com os meninos, fazia nas aulas os figurinos com os alunos, principalmente na escola rural. Eu tive um trabalho muito interdisciplinar da dança com as outras atividades. Na escola (zona rural) em especial eu percebia uma valorização grande do meu trabalho. Confesso que mais do que nas outras escolas que eu trabalhei. Às vezes, na outra eu percebia uma certa indiferença talvez, achar que aquilo ali era só uma recreação. Não perceber o quanto aquele trabalho modificaria aquela criança, no sentido de ampliar o olhar dessa criança, de tornar essa criança mais sensível. De que ao trabalhar com o corpo dessa criança a gente mexia com questões muito intensas de até auto estima, de respeito ao outro, de olhar sensível para o mundo e para a humanidade. Eu percebia que elas não percebiam muito o alcance desse trabalho com a dança não. Mas na (escola da zona rural), eu sentia o meu trabalho bastante valorizado. Lá eu fiquei 11 anos. Deu motivação para continuar, seguir em frente, para a gente montar o FEMDE, eu acho que muito veio dessa percepção. Meu trabalho lá na (...) era muito valorizado, as professoras me elogiaram muito. Quando eu sai da escola para montar esse projeto que existe hoje, elas me falaram muito isso de quanto o meu trabalho foi bom, de quanto o meu trabalho faria falta na escola. Eu percebia isso, que eu tinha um peso na escola que eu não me sentia, como as vezes a gente da Educação Física, não sei se na sua época é assim, na época a gente se sentia meio que a parte. Lá não, eu me sentia muito integrada, meu trabalho era muito necessário. Então todos os eventos, tudo o que tinha, (eles chamavam a Docente 3 para participar).

Anderson: Você faz parte da história da escola. Isso é muito bacana. Como que foi essa transição da aula da Educação Física para a aula de projeto? Como foi essa transição?

Docente 3: Quando a gente começou a trabalhar fora do horário e a gente começou entre a gente a trocar, vai uma na escola da outra, começou outras escolas a falar que legal esse trabalho. Eu queria que na minha escola tivesse aula de dança também e tal. E aí isso começou a chegar na SEL (Secretaria de Esporte e Lazer) e a SEL percebeu que já existia indiferente da vontade deles, um projeto a parte acontecendo. E aí eu acho que a SEL fez: abraçou isso e vamos oficializar isso. Quem tiver interesse em trabalhar com a dança, manda um pedido para cá, as escolas que tiverem e foi daí que surgiu isso. Porque aí as escolas começaram a mandar para a SEL que tinha interesse de ter aula de dança na escola e aí começou a surgir da dança acontecer em forma de projeto. Aí eu já comecei a ter uma parte da minha carga horária da escola da Educação Física com aulas separadas para a dança. E foi o nascimento do projeto.

Anderson: Vocês três foram pioneiras ... Nossa que bacana! Foi uma ação maravilhosa

Docente 3: Foi engraçado que como as coisas nascem assim, quando eu olho para trás e vejo hoje os projetos acontecendo na prefeitura e o FEMDE que parou agora por causa da pandemia, aí eu olho assim, a gente pensa que tudo um dia é grande, que um dia foi pequenininho. Nasceu de uma iniciativa, de uma vontade que você inicialmente nem sabe onde aquilo vai dar. E de repente aquilo vai tomando uma proporção e é muito gratificante ter feito parte dessa história. Eu agora no final da minha carreira, quando eu olho para trás eu fico muito satisfeita.

Anderson: E esses projetos curriculares, você pediu para que todas as escolas que você dava aula para ter projeto extra curricular?

Docente 3: Isso.

Anderson: E quando você fez essa transição você continuou trabalhando a dança na Educação Física ou você deixou a dança mais para o projeto extra curricular?

Docente 3: Eu continuei trabalhando a dança lá nas turmas, eu confesso que mais especificamente em ocasião das atividades festivas nas escolas. Mas de forma sistemática eu fiquei com os projetos. Eu confesso que foi mais fácil pra mim. Porque quem se inscrevia para o projeto era porque queria dançar, gostava. Então era muito mais fácil trabalhar. Igual aqui no projeto. Quem vem fazer aula de dança, ou de Yoga (...) vem porque quer fazer, é muito mais fácil. Dentro da escola, dentro das aulas regulares de Educação Física, eu continuava tendo a maioria dos alunos querendo atividade com bola. Era sempre e eu acredito que é até hoje

Anderson: É até hoje. É o danado do futebol e da queimada. (...)

(...)

Anderson: Quem mexe com dança em escola é uma luta constante.

Docente 3: Uma luta constante.

Anderson: Não sei se você tem essa visão, mas a visão que eu tenho é isso, é uma luta diária para conseguir manter o seu projeto para conseguir espaço. Já saí da escola com 50, 60 crianças da escola sozinho, eu e o motorista do ônibus para trazer para os eventos, porque a gente não tinha pessoas para trazer. Mas também eu não desanimava não. (...)

Docente 3: Nossa Senhora, verdade.

Anderson: E você começou a falar. Fale pra mim algumas diferenças entre o projeto extra curricular (no contraturno dos estudantes) e a dança na Educação Física escolar. Você já abordou algumas coisas. Você quer destacar mais alguma questão?

Docente 3: Em que sentido, exatamente?

Anderson: Você falou que no projeto extracurricular na dança as crianças tem motivação para fazer. Na Educação Física as crianças querem mais a bola. Foi mais no que você bateu, nessa diferença, nessa motivação em participar das aulas de dança. Você acha que existe mais

diferenças entre a dança abordada na aula de Educação Física curricular e a dança abordada no extracurricular (contraturno dos estudantes).

Docente 3: Eu acho que basicamente, explicando melhor na Educação Física, dentro das aulas de Educação Física, eu acabei aproveitando as ocasiões das datas comemorativas. Eu acho que uma diferença já começa aí. Eu trabalhava mais especificamente, por exemplo: semana do folclore, eu aproveitava para levar mais especificamente uma dança folclórica de alguma região do país. Festa junina eu vou levar lá a quadrilha. Dia das mães, uma dança lá em comemoração ao dia das mães. Então eram mais conteúdos voltados para as atividades comemorativas festivas e já na dança extra curricular que era dentro do projeto, a dança não se prendia a isso. Eu trabalhava a dança o ano inteiro com outras formas de abordar. Então lá na Educação Física escolar o que eu conseguia trabalhar da dança ainda ficava muito com as datas festivas e comemorativas.

Anderson: E a partir de quais referenciais você trabalhava a dança? Você tinha algum autor, alguma metodologia específica ou partia muito da sua experiência, o que você usava para montar as suas aulas tanto nos projetos como na Educação Física?

Docente 3: Olha só. Eu acho fundamental destacar isso, eu acho que é muito importante para o professor que a gente tá falando especificamente de dança, a gente conseguir unir a prática com a teoria. Isso eu acho que para todo e qualquer professor, toda e qualquer disciplina. Como a gente tá falando especificamente da dança, eu acho que isso é fundamental. Eu utilizava muito a minha prática, os meus saberes da dança, mas eu busquei muito estudar. Porque eu senti que minha graduação em Educação Física, ela foi fraca no conteúdo dança. Eu até trouxe aqui para você o meu histórico escolar (...)

Anderson: Eu quero

Docente 3: Defasada em relação a esse conteúdo. Então eu busquei sim estudar e aí eu fui buscar uma formação melhor na dança. E aí eu fui fazer o curso de especialização em Dança Educativa Moderna lá em Viçosa. Eu fiz o curso de pós graduação em Dança Educativa Moderna lá em Viçosa. Na época eu tive o prazer de conhecer a professora Izabel Marques, ela deu aula pra mim. Ela foi um referencial que eu usei muito. Eu usei muito a Dionísia

Nanni. Eu sempre usei muito o Laban, até o meu mestrado (...) tudo em cima dos conceitos de Laban. Então eu usei muito Laban, usei muito a Izabel Marques, eu usei muito a Nanni, usei muito (...)

Anderson: E a sua experiência profissional e pessoal? Você falou que fazia dança desde criança. Que tipo de dança você fazia?

Docente 3: Então, eu fazia, eu nasci em uma cidade muito pequena, uma cidade que não tinha escola de dança, mas eu sempre gostei muito, então ...

Anderson: Desculpe interromper, mas que cidade?

Docente 3: (...). Aí conclusão: eu não tive uma formação que eu vejo que a maioria dos professores que vão trabalhar com a dança na escola, normalmente eles já trazem uma bagagem de dança, uma história de dança. Ah eu faço ballet desde pequena, eu faço ballet a muitos anos, eu fiz jazz, sapateado e tal. Eu não tive essa oportunidade. Porque além de morar numa cidade pequena que não tinha aula de dança, mesmo se tivesse os meus pais não tinham condições financeiras de pagar. Então era mesmo algo que veio comigo, sabe essa vontade de me expressar através do corpo e aí eu usei muito as minhas aulas de Educação Física. A professora de Educação Física logo que ela percebeu isso em mim ela já quando ia trabalhar a dança, eu sempre era a ajudante. Chegava no ponto de que quando tinha algum evento ela já me chamava, né? (...) vai ter uma comemoração tal e você ensaia os meninos aí. Aí eu já no meio dos colegas pegava a frente e desde pequena eu já tinha isso. Então quando eu fui procurar a Educação Física é porque eu achava que a Educação Física era o lugar mais próximo para eu trabalhar com a dança. Eu logo procurei a participar de danças folclóricas, comecei a fazer aula de dança de salão. Logo cedo muito cedo eu comecei, já busquei as aulas de dança de salão (...). Então eu vinha desse histórico assim. Não de dança clássica, eu não tenho formação em ballet.

Anderson: Talvez essa experiência sua tenha contribuído para você trabalhar o projeto exatamente da forma que você trabalhou. Você não tinha amarras de uma dança mais clássica. Nossa que bacana! Fantástico! E aí você já falou também, eu queria só que você falasse um

pouquinho mais. A experiência que você teve na faculdade de Educação Física em si para trabalhar a dança foi muito fraca?

Docente 3: Eu achei muito fraca, muito fraca mesmo. Deixa eu ver, se está aqui meu histórico. Talvez nesse momento fosse importante a gente. Eu trouxe para você ver, se você quiser saber um pouco da minha. (...) Meu mestrado foi em educação e dança.

Anderson: Eu quero! Você tem dois mestrados

Docente 3: Eu tenho dois, (em um deles) eu estudei um livro que virou filme. (...) Na minha formação, no meu, eu fiz o curso técnico de (...). Então eu já venho de toda uma história mesmo na área da saúde. E o meu currículo, o meu histórico, clássico e a gente vê, se você observar, em momento nenhum parece dança aí.

Anderson: Não tem nem a matéria de dança mesmo. Aqui o que aparece que se aproxima é rítmica. Então eu me sentia nessa parte de dança, eu percebia que tinha muito mais

(...)

Anderson: Depois eu quero tirar uma cópia

Docente 3: Depois eu fui, o histórico já na Dança Educativa Moderna que eu aprofundei mais na dança. Aí eu me senti mais preparada para o trabalho sabe?

Anderson: (...) Que história linda! (...)

Docente 3: No histórico do mestrado em Educação (um dos mestrados que a Docente 3 fez)

(...)

foi muito interessante esse mestrado, porque ampliou muito esse olhar meu na dança. Nessa interface da dança com outras artes.

Anderson: Que bacana. E a gente que mexe com dança, tudo o que a gente faz a gente leva para a dança.

Docente 3: Verdade.

Anderson: Eu já estou fechando, eu sei que você vai dar suas aula.

(...)

Anderson: E hoje é um projeto consolidado na Prefeitura. (o projeto que a Docente 3 coordena)

Docente 3: Passou por vários prefeitos e eu nunca tive qualquer problema. Sempre eles continuaram com o projeto. (...)

Anderson: (...) É a última pergunta que eu vou te fazer, eu sei que está na hora de você começar a aula. (...) Eu só queria que você falasse rapidamente como que o FEMDE foi criado? Você falou que tudo começou com apresentações em escolas, mas até isso chegar no Teatro Central, como foi essa transição?

Docente 3: Essa transição foi assim. Quando a gente começou a ter esse movimento nas escolas a própria Secretaria de Educação chamou a gente lá pra tomar ciência disso. E aí nós fizemos, a gente faz umas apresentações numa escola e na outra, mas eu acho que o trabalho da gente merecia ir para um palco, para um trabalho maior porque a gente já está com várias escolas participando e aí a gente poderia apresentar no Central. Aí eu lembro que o pessoal, nossa, mas o Central? Vocês estão sonhando alto demais. Estão sonhando alto demais e a gente não, vamos batalhar pelo central. E aí eu a (...) e a (...) vamos batalhar pelo Central. A gente pede e a gente peitava muito, sabe? A própria Secretaria de Educação, ela, no caso a SEL, melhor dizendo, ela percebeu que ela, se ela não tomasse a frente para fazer acontecer ali no Central, a gente tomaria. A gente ia buscar uma forma de ir parar no Central. E aí eu acho de verdade que a Secretaria de Esporte e Lazer percebeu que seria melhor que se juntasse isso. Entendeu? Porque aí seria uma iniciativa deles.

Anderson: Porque ninguém fala isso que vocês ... É como se fosse deles.

Docente 3: Foi assim que aconteceu E aí o primeiro espetáculo a gente conversou lá na SEL, conseguimos uma data no Central e aconteceu o primeiro e foi um sucesso completo e daí pra frente passou a ser anual e muita procura de participação e assim foi o nascimento do FEMDE.

Anderson: Bacana. Tem que divulgar isso. (...)

Docente 3: Mas conseguiu abordar todas as questões?

Anderson: Todas. Mas é que surgiram mais umas trinta questões a partir da sua fala. Eu agradeço de coração. Obrigado mesmo! Vou interromper a gravação aqui.

Fim Entrevista Docente 3

Entrevista de Docente 4 - Novembro de 2022

Nome: Docente 4

47 anos

Formada em Educação Física em (década de 2000)

Atua na Escola Municipal (...)

Professora efetiva

Trabalha apenas nessa escola

Turno da manhã e da tarde

Trabalha com Educação Infantil e o 1º ano do fundamental 1

Trabalha com crianças de 3, 4, 5 e 6 anos

Docente 4: Eu fui estagiária na creche municipal (...). Eu não lembro o ano, mas eu não era formada ainda, era estagiária, mas trabalhava como professora na (escola particular). Eu entrei como estagiária, mas na verdade a gente dava aula, não tinha um professor. Mas eu não lembro a data disso.

Anderson: Dentro das suas aulas de Educação Física com quais temáticas curriculares você trabalha ou já trabalhou? Por exemplo: esporte, dança, ginástica, jogos?

Docente 4: Jogos, ginástica, brincadeiras, dança. É isso.

Anderson: Sobre a questão da dança especificamente, como você organiza o seu trabalho com dança na escola? Como são as suas aulas, como você introduz o conhecimento de dança? Como você organiza as aulas em termos gerais?

Docente 4: Sempre antes de entrar na temática dança, eu desenvolvo um trabalho com brincadeiras, jogos, a gente trabalha ritmo, a gente trabalha coordenação. A gente faz muito atividade com brincadeira cantada, brincadeira de roda, até entrar no conteúdo mesmo de dança, mas já focando na dança. Ai depois a gente pega um pouquinho de esquema corporal, pega um pouquinho de teoria. São crianças pequenas, eu trabalho os níveis, alto, médio, baixo, eu trabalho com eles, até entrar no conteúdo mesmo. Na verdade, já está acontecendo, mas para eles vai acontecer mesmo quando eu entrar no conteúdo dança.

Anderson: Então você trabalha jogos, brincadeiras, brincadeiras de rodas ...

Docente 4: Com objetivo na dança

Anderson: E quando você fala com os alunos que é aula de dança. Existe alguma trava do aluno falar: “Ah não! Eu não vou dançar.”

Docente 4: Não. Eles confundem, eles falam: “ah tia! Hoje tem aula de música?”. Eu falo: “não, hoje é aula de dança.” Todos gostam muito. Eu não tenho dificuldade com o corpo dançante do aluno. Eu tenho dificuldade por causa da religiosidade dos alunos. Tem criança que não quer dançar, mas se fosse uma música da igreja eles dançariam. Eles não têm nenhum problema, o problema talvez seja a música, não o corpo. Questão de ser menino não, de religiosidade sim.

Anderson: E a questão da comunidade e dos próprios alunos, questão de pai, de pastor que está dentro da escola, como é esse processo da religiosidade atrapalhar nas aulas, isso se dá de que forma?

Docente 4: Na verdade eu acredito que seja da igreja dos pais e as crianças estão reproduzindo. Eu trabalho com criança de três, quatro anos que não pode, não faz, fala tia eu não posso. Tia não é e Deus. Às vezes eu estou dando aula e a criança está cantando, mas você tem que prestar atenção, mas “não tia, é música da igreja”. Para eles a música da igreja pode entrar em qualquer hora, em qualquer espaço e só. Folclore não pode, não pode, eles não participam.

Anderson: E quais estilos de música você trabalha em sua aula e de dança também. Que músicas você leva pra eles?

Docente 4: Na verdade eu trabalho muito com música infantil, são crianças pequenas porque eu trabalho com a educação infantil. E quando a gente vai começar a desenvolver um trabalho, eles é que trazem a música. Parte tudo deles. Agora a gente está trabalhando o tema cabelo, então vai levar para casa, pesquisar com o pai, e todas as música eu estou trabalhando hoje foram música que eles trouxeram. Inclusive tem um aluno, ele trouxe um funk e tem muito problema na minha comunidade que eu trabalho, não só dentro da escola com professores, com coordenação, tem problema. Mas eu já conversei com a coordenadora e falei que eu vou cortar, fiz alguns cortes por conta do que a música diz. Eu vou cortar algumas partes da música, mas essa música tem que fazer parte do trabalho, porque a criança pesquisou e trouxe.

Anderson: Você trabalha com qualquer ritmo que o aluno traga e que dê para trabalhar e você dá uma ênfase nas músicas infantis. Seria isso? Ou você faz alguma coisa diferente, queria trabalhar com o axé, queria trabalhar com certa modalidade.

Docente 4: Eu começo trabalhando só com música infantil, eu levo para eles música infantil. Quando eu vou fazer um trabalho com eles que tem um tema, eles me trazem as músicas. E eu trabalho com as músicas deles. Eu não tenho isso, agora eu vou trabalhar com axé, agora eu vou trabalhar com pagode. Não tem isso, eu trabalho com a temática, agora se dentro dessa temática tiver uma música de axé, tiver um samba e eles trouxeram a gente vai trabalhar. Não tem divisão de estilo, porque eu não trabalho com reprodução não. A gente trabalha da dança como arte também. Eu nunca levo nada pronto. Eles constroem, a gente constrói junto. A construção do trabalho é todo junto, sistematizar esse conhecimento. Vou dar um exemplo: a gente está terminando de montar uma coreografia, aí um falou, “ô tia essa hora a gente pode fazer uma roda e sentar., aí colocamos isso. E aí até chegar na roda e sentar? Aí nessa hora eu entro, para mediar. Tem que fazer isso, tem que fazer aquilo, tem que mediar, dar aquela organização. E também às vezes eu levo alguma técnica porque eu acho interessante.

Anderson: Que técnica você leva, por exemplo?

Docente 4: Tem uma coreografia que nós estamos montando que é aquela música da Gal Costa. “Cabelo, Cabeleira, cabeludo”, ali eu coloquei uns passos de jazz em alguns buracos que ficavam. Aí eu entrei com alguns passos de jazz com eles e é bom que eles conhecem também. Eles vão estar ali fazendo, a gente faz junto. Mas eles não têm uma organização ainda. Eles levam os passos, mas eles não têm uma organização de desenho coreográfico. Pelo menos eles me mostram isso.

Anderson: Qual a formação que você tem em dança? Você já fez aula de jazz, de dança de salão, de dança de rua, você fez o que?

Docente 4: Já fiz jazz por muito tempo, entrei na adolescência, depois saí. Quando eu comecei a trabalhar na prefeitura que comecei com dança, eu voltei. Dancei (em uma escola de dança) bastante tempo. E também contemporâneo que eu fiz no (...) bastante tempo com a (...), fiz

dança de salão com o (...) e depois eu fiquei na prefeitura com a (...). Já trabalhei com ela ali pela prefeitura.

Anderson: Como você trabalha em suas aulas a cultura do aluno, o que ele leva para a escola. Você falou um pouquinho disso, eu queria que você ampliasse um pouco. Aqui o termo cultura é entendido como algo que engloba todas as práticas sociais dentro de uma sociedade que são compartilhadas dentro dos grupos sociais. Tanto a produção erudita quanto a produção popular. Cultura, desde o funk até uma música clássica. Você considera a cultura que os alunos levam para a escola para montar as suas aulas, suas coreografias?

Docente 4: Eu trabalho a partir disso, mas eu fico limitada também por conta da escola que eu estou e por conta da comunidade. Então, assim, quando eu trabalho com eles sempre no final eu falo, vamos botar uma musiquinha que vocês gostam para a gente dançar. Eles trazem o funk. Isso já deu muito problema esse ano, problema grande de mãe ir na escola, só que foi uma música eu não conhecia, eles trazem, eles ouvem em casa. Mas a mãe acha que no espaço escolar não pode ser ouvido. Eu não tenho tanta liberdade, eu valorizo, mas eu tenho que ir pisando em ovos.

Anderson: Não dá para trabalhar tudo na escola.

Docente 4: Não consigo. Esse aluno que trouxe um funk eu tive que conversar com a coordenadora. Não tem como tirar isso do trabalho, ele pesquisou com o pai, foi uma tarefa de casa e ele trouxe. Então a gente vai trabalhar com essa música também. E aí o que que eu fiz? Aí a escola joga na comunidade, que vai dar problema. O que que eu fiz, eles vão dançar uma música da Sandra de Sá e a entrada é com esse funk. Vai ter uma entrada, eles vão dançar um pouquinho e depois eles entram na Sandra de Sá, que é uma outra música de cabelo.

Anderson: Uma coisa que me deu uma curiosidade e não está no meu roteiro, mas eu acho essencial abordar. As crianças que trazem o funk, gostam do funk, mas o pai dele não gosta que ele ouça funk, ou algumas crianças gostam de funk e ouvem funk e outras crianças não podem ouvir. Como é essa relação? Por exemplo o aluno que trouxe o funk, o pai dele e a família dele curte e ele não tem problema de dançar funk. Ou tem?

Docente 4: Na verdade o problema dá com as crianças que não podem ouvir, que o pai não deixa, mas as crianças que ouvem também. Porque eu acho que o problema ali, que eles pensam é que isso não pode ser ouvido no espaço escolar. A criança ela pode ouvir isso em casa, mas na escola parece que os pais acham que lá não é lugar.

Anderson: Mas o pai que reclama de ter funk na escola, será que ele ouve funk com a criança em casa? Eu estou te perguntando porque nas escolas que eu trabalho com dança os pais que reclamam do funk na escola são pais que não ouvem funk em casa. E aqueles que ouvem funk o pai não esquenta a cabeça.

Docente 4: Na verdade e não acredito nisso. As crianças que levam o funk para a escola, elas mostram, sabem todas aquelas músicas do Tik Tok: “Olha tia, essa música é do Tik Tok”. Elas se juntam, fazem coreografia. Onde elas estão fazendo isso, elas são crianças pequenas, elas ficam em casa. Então é claro que elas estão assistindo isso em casa.

Anderson: Sem o pai saber

Docente 4: Talvez saiba. Eu acho que o problema é na escola, mas eu não tenho uma certeza disso. A última vez eu fiz uma apresentação na festa da família e na verdade eles cantaram uma música só e eles tiveram só um gesto, foi a escola toda. Sempre no final do ensaio, eles pediam uma música e a gente sempre colocava. Eles escolhiam e todos eles dançavam. E deu uma confusão que quando eu cheguei na escola no outro dia eu nem entrei na escola, eu fui direto para a sala da diretora. Vários pais foram na escola. Eu falei com a diretora: “eu não tô afim, eu tô cansada, eu não quero arrumar problema”. Eu falei se eu quisesse eu ia trabalhar só o funk com eles a partir de agora, eu ia trabalhar o funk o ano todo, eu ia contextualizar, eu ia fazer reuniões com os pais, eu ia mostrar para eles. Mas é tanto desgaste, como eu te falo, eu faço tudo sozinha, tem uma hora que cansa.

Anderson: A gente conversou antes da entrevista essa questão do sozinha, eu queria que você falasse de novo. Quando você fala o termo sozinha, o que significa isso?

Docente 4: Por exemplo, eu sou professora de dança, não tenho som. E aí, cadê a coordenação, cadê a direção? Um absurdo eu sou professora de dança e não tenho som para

trabalhar. Aí eu levei um som, uma caixinha. Aí a aluna quebrou, tem cinco aninhos. “(ela diz o nome de sua diretora) eu estou sem som!” Comprei outro som, sumiu na escola. Trabalho lá numa quinta-feira, quando eu cheguei no centro eu dei falta do som. Liguei para a escola, pedi para eles guardarem, quando eu voltei na escola, ninguém achou o som. Meu som sumiu na escola. Estou na terceira caixinha de som. Do meu dinheiro, então assim, quer mais sozinha do que isso? Não tem estrutura para você trabalhar. E não tem espaço para você trabalhar. Aí você trabalha no pátio a bibliotecária reclama. Aí tem recreio, tem criança passando toda hora. Vê se tem isso nas outras disciplinas? E agora a gente vai culminar nossas aulas de dança, a gente tá montando um espetaculozinho. Mas eu penso assim, que meu papel enquanto professora é fazer um trabalho com os meninos. Mas eu estou tendo que ver figurino, estou tendo que ver alguém para tirar foto, alguém para filmar, espaço, tudo isso, verba. Eu sou professora, cadê a escola? Não tem escola e aí eu fico sobrecarregada. E eu escuto dos professores da minha escola, assim “não faz, eu no seu lugar eu não faria.” Mas eu não penso assim. Para ficar reclamando todo dia com a diretora que eu preciso de um som para trabalhar eu prefiro ir lá e comprar um som. Já comprei o terceiro som esse ano. Porque eu vou ficar batendo de frente com diretora. Você entende porque eu estou sozinha? Eu tenho que fazer as coisas sozinha, eu não tenho o apoio de ninguém.

Anderson: As suas aulas são aulas de Educação Física que você dá dança ou é aula de projeto do integral que tem aula de dança? É aula de dança mesmo ou é aula de Educação Física? Porque na escola em que eu trabalho na grade do integral tem duas aulas diferentes, uma de educação física e outra de dança. Como é esse trabalho na sua escola?

Docente 4: As aulas lá começaram com aula de Educação Física que eu trabalhava dança também. E agora meu cargo passou para dança. Não é projeto, o cargo da minha escola é dança. Tem a professora de Educação Física e tem a parte de dança como efetiva nas turmas.

Anderson: E todas são integrais?

Docente 4: Eu trabalho com oito turmas, na escola são catorze. Eu faço esse trabalho só com oito turmas. Ano que vem vai chegar mais uma professora de dança – contrato, para todas as turmas terem dança.

Anderson: Todas são integral⁶⁰, eles ficam o dia inteiro na escola?

Docente 4: Só o primeiro e o segundo período. A creche não, de 6 aninhos, não fica o dia inteiro e o primeiro ano. O que acontece, o primeiro ano e a creche não são integrais. Agora o primeiro e o segundo período tem o integral e tem o parcial. Tem turma de primeiro período que é integral e tem turma de primeiro período que não. Segundo período também. Eu trabalho com o integral também.

Anderson: Você falou um pouquinho disso, eu queria que você esticasse um pouquinho quais são as dificuldades. Você abordou até agora a questão do som, espaço você abordou um pouquinho e a questão da religiosidade. Tem mais alguma questão vinculada a dificuldades que você enfrenta.?

Anderson: Tempo. Não tenho tempo para dar aula, porque a minha aula com eles é uma hora e vinte.

Anderson: Você dá duas aulas em sequência?

Docente 4: Para falar a verdade a minha maior dificuldade é essa. Porque o resto eu estou sozinha, mas eu vou lá e faço. Com mais dificuldade com mais esforço, com mais desgaste, mas eu consigo fazer. Eles têm duas aulas de 40 minutos, as vezes uma aula de 40 minutos coincide com a merenda e o recreio e as vezes é junto. Dá 1 hora e 20 só que não dá. Então eu tenho que levar para a merenda e para o recreio e acabou. Ai eles vão ter só uma aula de 40 minutos. Às vezes é junto. O que eu tenho que fazer: meu cargo na escola é 13:20h (quantidade de horas que a professora trabalha semanalmente), eu tirei todas as minhas janelas. Dá uma confusão na escola. Nas quintas feiras eu entro 8:20h mas eu chego as 7:00h e aí eu pego aluno para dar aula. As vezes agarra, porque não flui da mesma forma uma turma com outra, só de uma turminha estar com mais dificuldade eu não consigo avançar. Aí o que eu faço, na minha janela, eu vou para a escola, peço a professora para liberar os alunos, ela libera e eu dou essa aula. Tem dia que eu saio da escola 13:40, eu não saio, eu pego aluno para dar aula. Como eu trabalho terça e quinta, segunda, quarta e sexta eu vou.

⁶⁰ Nas turmas de integral a criança fica na escola nos turnos da manhã e da tarde.

Anderson: Você trabalha terça e quinta e acaba indo em outros horários para complementar o serviço que você faz.

Docente 4: O acordo que eu faço com a escola é o seguinte. Eles vão ter uma culminância dessas aulas no dia 03 de dezembro, que eu já vou estar bem cansada. Aí na outra semana eu não vou. Que é uma terça e quinta que é assim. Na verdade eu vou trabalhar muito mais do que isso, mas eu não posso ficar anotando hora porque se eu for ficar anotando, não tem como elas fazerem isso. Mas isso é que as professoras falam comigo, você é uma boba, você não devia fazer isso sozinha, toca para o pau, mas eu não consigo. Por exemplo, eu vou fazer que der para fazer, vou trabalhar sem som. Vou fazer o que dar para fazer em uma hora e vinte, eu não consigo. Eu sou muito intensa, eu sou oito ou oitenta, ou eu faço o negócio direito, para mim não tem essa coisa de não fazer. O que dá para fazer em uma hora e 20? Uma vez por semana você vai pegar sua turma com 25 alunos de cinco aninhos e vai trabalhar com eles um conteúdo uma hora e 20 por semana. Não dá para você fazer nada, não dá. E eu já conversei isso com a direção e ela fala que isso não é da responsabilidade dela porque foi a secretaria de educação que mandou montar o horário assim. Porque quando eu entrei eram quatro aulas de educação física por semana de módulos de uma hora. Que não eram 13 horas e 20, porque eram módulos de 50 minutos ou 1 hora. São módulos de 40 minutos e você tem duas aulas e te coloca no recreio, não dá, senão o horário não fecha. Aí tem dia que você tá com uma turminha, é 40 minutos que você tem que levar para merendar e levar para o recreio. Ah, tira o recreio, o que que adianta, vou ar aula onde? Eu vou tirar o recreio para eles terem aula mas o recreio tá acontecendo com outras turmas. Não adianta a minha maior dificuldade é essa.

Anderson: E na prefeitura o recreio tá dentro da carga do professor, então se a aula está dentro do intervalo do recreio você perde aquele tempo.

Docente 4: Eu poderia tirar o recreio deles, vocês não vão ter recreio porque a gente vai ter aula. Mas que espaço eu vou dar aula. No horário do recreio o espaço estará sendo usado por outras turmas. Não adianta tirar. E para falar a verdade eu pedi esse ano uma contagem de tempo para transferência, vou ver as escolas que tem porque não tem, as vezes eu paro para pensar e não são todas as escolas que são assim. Será que é tudo assim. Eu me sinto muito sozinha. E eu acho que dá para fazer um trabalho muito legal com os alunos. Então eu fico pensando que talvez eu esteja no lugar errado.

Anderson: A escola em que eu trabalho, o som que eu tenho é meu, a extensão que eu tenho é minha, os cabos que conecta o som no celular são meus também e a escola sempre compra material mas sempre estraga, some, dá confusão, então eu tenho um armário que eu guardo todo o material que eu trabalho e fica lá. O material que eu trabalho é meu. E o espaço que a gente trabalha, hoje a gente tem uma quadra, dá para dar aula, mas acontece a mesma coisa, você vai dar 20 minutos de aula e aí vem o recreio, nos 20 minutos seguintes você não consegue dar aula.

Docente 4: Eles estão com três merendas num turno, por exemplo, se for de sete as onze, pensa bem, eles têm três merendas, ótimo, eu acho importante isso, mas como é que a gente vai dar aula? Eles têm o café da manhã, aí depois eles têm a merendinha da escola e depois eles têm a merendinha que eles levam de casa. Então assim, tá difícil.

Anderson: Pra quem dá aula, tá muito complicado. E a questão do aparelho de som, você falou que você leva o seu, e o espaço, como que é o espaço lá?

Docente 4: A escola não tem e eu faço com meu celular. E esse ano só que eu consegui convencer a diretora para colocar o Wi-Fi no meu celular. E se eu não tiver internet como é que eu vou dar aula se eu uso o celular. É bem difícil.

Anderson: E a questão do espaço, como é o espaço?

Docente 4: Ano que vem vai melhorar esse espaço, porque vai ter uma sala de dança. Que na verdade tem a sala de informática, que eu não entendi qual foi a da prefeitura porque tem uma sala de informática com vários computadores, eu achei que foi muito gasto de dinheiro. Não que eu não tenha ficado feliz com a sala de dança, eu fiquei, mas por exemplo, e muda, agora que mudou a direção parece que não vai ter mais informática. Eles vão desfazer a sala de informática e vão fazer uma sala de dança. Teve um ano que ficava uma sala vazia e eu usei ela para dança. Forrei ela com tatame, eles tiravam o sapato para entrar e a gente fazia aula lá. Depois abriu turma e essa sala foi ocupada. E na última reunião ficou decidido que a sala de informática vai virar uma sala de dança e aí vai ser bem mais tranquilo.

Anderson: E os computadores a prefeitura recolhe?

Docente 4: Vai recolher.

Anderson: E como é o espaço que você dá aula de dança? É coberto? Como é?

Docente 4: Tem um espaço do lado de fora da escola tipo um pátio externo, mas o espaço.

Anderson: Como assim do lado de fora da escola?

Docente 4: Tipo assim, como se fosse assim da sua casa. É fora da sala mas é dentro da escola. E não dá para você dar aula ali. É um espaço pequeno, sempre muito sujo e muito barulho da rua. E como se fosse o quintal da nossa casa. Tá dentro do muro da escola. Mas não tá dentro da casa, da escola. Aí eu dou aula dentro do pátio da escola. É um lugar que transita turma toda hora. Toda hora tem criança passando para merendar, tem recreio, as vezes eu afasto as carteiras e uso a própria sala em que eles estudam. Agora que a gente tá fazendo um trabalho que a gente tá juntando turma eu tô tendo que descer. E aí eu corro com as turmas porque os recreios começam 8:20h. Aí eu corro para começar 7:00h para juntar turma e conseguir fazer um trabalho porque quando chega 8:20 acabou. Aí não dá mais.

Anderson: Você falou de dificuldades relacionada a religiosidade, espaço, tem algo mais que você ache pertinente falar relacionado as dificuldades?

Docente 4: Eu tive mais problemas relacionado a religiosidade forte mesmo. Por exemplo, de eu fazer um trabalho usando um atabaque e no dia da apresentação falarem: “nossa como é que a escola tem coragem de chamar a gente para assistir uma apresentação de macumba”. E por conta disso que eu entrei com um projeto no (instituição que financia projetos escolares). (nome do projeto). Ficou um ano, depois estendeu para dois, depois para três. E aí muita coisa mudou na escola, já tá melhor. É essa questão dos elementos, você dá uma capoeira, você trabalha o maculelê com eles. Eu não estou tendo muito problema com isso não. Estou tendo mais problemas com as crianças que frequentam a igreja. É a comunidade, é uma ignorância, eles não conheciam. Da igreja porque limita as crianças, elas não podem ter acesso a outras coisas que não sejam da igreja.

Anderson: Você falou, apesar de suas crianças serem pequenas, e a questão do gênero das crianças? O fato de ser menino, o fato de ser menina, tem alguma coisa nesse sentido que atrapalha as suas aulas?

Docente 4: Eu não tenho problema nenhum com isso. Nada, nunca tive problema com isso na escola. Na minha escola não teve isso, (...) em uma festa agora teve barraquinha de pescaria, teve a pescaria das meninas e a pescaria dos meninos. Eles, eles são fofos, meninos eles dão mão para subir, vamos fazer dupla, pega o coleguinha. Tem criança que a gente não vê isso. Pelo menos meus alunos, eles não têm essa malícia. E se tem eu não consigo observar problema nenhum quanto a isso.

Anderson: Porque eu tenho criança de 6, 7 anos que já tem questões relacionadas a isso. Quando eu trabalhei com projeto de dança no integral, tinha algumas crianças que não gostavam de participar porque falavam que dança era coisa de menina.

Docente 4: Às vezes sai umas falas, uma da educação infantil eu estou lembrando. Eu tava trabalhando e aí um menino rebolou e aí o outro, ô tia, ele tá rebolando, e eu falei o que que tem? Ele tá dançando. Aí o outro começou a rebolar. É uma coisa assim, tem umas falas, mas passa. Não é que passa batido de eu não dar importância a isso. Depois eu converso e eles levam na naturalidade.

Anderson: Talvez o fato de não ter criança grande junto com as crianças pequenas talvez facilite.

Docente 4: Eu acho que é isso também. Tem muito disso, por exemplo, a gente tá trabalhando com o tema cabelo e aí tem um menino que tem um cabelo grande, tem um cabelo afro, ele vai sempre de rabo de cavalo. Quando a gente começou montar a coreografia, ele se sentiu tão empoderado que ele soltou o cabelo. O cabelo dele ficou enorme, ficou uma juba, igual ao meu quando eu solto. Só que assim, ninguém falou nada. Com certeza a mãe dele iria falar. Quando a mãe dele fosse buscar na escola eu acho que a mãe dele ia brigar. Mãe faz isso, menino todo bonitinho, e as crianças ninguém ficou falando. Ficou uma coisa natural. Aquele

cabelo deste tamanho na escola, “gente eu acho muito lindo isso!”. Não tem essas coisinhas ainda, graças a Deus.

Anderson: Você falou um pouco, eu queria que você especificasse, você falou que trabalha em projeto de dança e já trabalhou com educação física. Quando você trabalhava com Educação Física e quando você trabalhava com projeto, existe alguma diferença no seu trabalho com a temática dança?

Docente 4: Não. Na verdade, é só o tempo né? Porque eu tinha um tempo para trabalhar o conteúdo dança e agora eu trabalho com ele o tempo todo. Não tem diferenciação. É a mesma coisa.

Anderson: Você trazia uma temática e ia levando essa temática no decorrer do ano até chegar na culminância da apresentação.

Docente 4: É eles que trazem a temática. Por exemplo, antes da pandemia, eles começaram a levar para a escola, eles tinham muito medo de palhaço. Eles são crianças pequenininhas e eles por conta desse filme “It” – palhaço é isso, eles não tiveram aquela infância de palhaço. Então eles trouxeram esse tema. E aí o que aconteceu? Eu comecei a trabalhar palhaço com eles nas minhas aulas. Trabalhei o conteúdo circo, quando trabalhei o conteúdo dança todas as apresentações foram de palhaço. Eu mostrei vídeo do Patati e Patatá, mostrei pra eles o que era um palhaço, a dança do palhaço da Xuxa e aí eles foram conhecendo um outro palhaço. E no dia eles até se vestiram de palhaço porque se fosse no primeiro dia eles nunca se vestiriam de palhaço. Primeira vez que eu coloquei o vídeo do Patati e Patatá eles choravam muito. Porque eles trouxeram e estava muito forte na minha aula – palhaço, circo para chegar até o palhaço. E eu cheguei, quando eu foquei no conteúdo dança eu cheguei no palhaço. E aí, pronto, foi ótimo, foi lindo.

Anderson: E você desconstruiu um medo que eles tinham. E quando você trabalhava com Educação Física, você tinha um tema, esse tema é tanto tempo para trabalhar, tanto tempo para trabalhar com dança, tanto tempo para trabalhar com jogos, tanto tempo para trabalhar com esporte...

Docente 4: Agora com a Educação Física Cultural que eu estou mudando isso. Mas eu sempre fui muito sistemática. Eu colocava um tempo, eu fazia o meu plano para o ano todo. Vou trabalhar com jogos, depois esportes e assim por diante. Eu sempre deixava a dança para o final. Porque eu gostava de apresentar quando estava terminando o ano letivo.

Anderson: Então você pegava o último bimestre para trabalhar a questão da dança e os outros bimestres você trabalhava outra temática.

Docente 4: Era bem fragmentado.

Anderson: Você trazia essas temáticas a partir de alguma sugestão da escola?

Docente 4: Não, eu é que montava. Eu tenho essa autonomia.

Anderson: E você fazia variações de um ano para o outro ou todo os anos trabalhava as mesmas temáticas?

Docente 4: Eu sempre mudava, mas eu tenho meu caderninho com todos os meus planos de aula. Porque eu sempre ia lá, sempre que eu ia montar o planejamento do outro ano eu dava uma olhadinha no do ano passado. Sempre aproveitava alguma coisa, mas sempre muda, né. Inclusive o tempo de aula que foi só diminuindo com o passar do tempo, só foi mudando. Sabe o que eu queria conseguir Anderson mas eu não consigo. Domingo é o dia em que eu sento e faço o meu planejamento e organizo a semana inteira em todos os setores da minha vida. Eu trabalhei na eleição, fica sambado, porque eu fico sem tempo de fazer isso e os meus alunos percebem. Eu acho que eu não sou uma professora muito criativa não. Eu acho que eles já estão tão acostumados comigo, porque tem mais de 20 anos que eu estou naquela escola e eles percebem quando eu deixo um pouco mais solto.

Anderson: E criança pequena você não pode deixar solto demais. A aula vira uma bagunça.

Docente 4: Eu não consigo, eu preciso de um planejamento. Eu preciso entrar na sala e saber o que vai ter. Claro que tudo muda. Com a Educação Física Cultural eu conversei com o professor (...) e eu tava tendo dificuldade. Se eu chego com uma coisa eles trazem outra.

Porque antes eu apresentaria música, eles iam estudar a letra da música. Eles estão trazendo a música, a criança já traz um passo, tia eu trouxe esse passo para colocar na coreografia e a música da Sandra de Sá que fala: “a verdade é que você tem sangue crioulo” (...) “mas eu não tenho sangue crioulo”, aí você tem que parar a aula, aí na outra aula eu levei um globo, aí eu contei a história da escravidão, expliquei porque todos nós temos sangue crioulo, aí depois eu voltei lá, aí é tudo acontecendo ao mesmo tempo. Então tá com uma série de dificuldades. Igual um trabalho que eu apresentei no curso foi a partir das crianças só que era muito do meu jeito também. Tia, hoje vai ter isso, amanhã vai ter aquilo, claro que as vezes não dava, vai ter que adiar. Mas era tudo acontecendo ao mesmo tempo. É a primeira vez que estou trabalhando assim. Mas eu estou começando a gostar.

Anderson: Mas organizar não é ruim.

Docente 4: Eu estou aprendendo, eu chego, agora vocês já montaram a música, vamos estudar a música. Fiz rodinha com eles para que eles entendam a letra. Eles foram interpretando do jeitinho deles. Aí a criança fala, eu não tenho sangue crioulo. Aí a outra aula que eu ia acabar com isso não acabou. Mas enfim, tá legal. (...)

Anderson: A partir de quais referenciais você trabalha a temática dança na escola? Você usa algum livro, algum autor, alguma prática de dança que você teve enquanto dançarina. O que você usa para trabalhar a dança?

Docente 4: Na verdade eu trabalho com arte-educação. Eu trabalho com a dança criativa e eu levo técnicas minhas. Técnicas que eu busquei né? Com o passar do tempo, mas eu trouxe até um livro. Na verdade, é o que me dá muita base. É o livro da Marques – dançando na escola. Enfim a dança tem que fazer sentido para eles, é isso. Eu nunca vou chegar lá com uma coreografia, nunca, eu não consigo. Pra mim seria muito mais fácil, eu monto uma coreografia em casa e levo. Uma que não iria ter trabalho nenhum. Outra professora: “nossa Docente 4 eu estou boba deles guardarem.” Eles são muito pequenininhos, mas eles guardam porque eles é que fazem. A partir do momento que eles estão construindo a coreografia é mais fácil deles guardarem. A gente também, a gente vai fazer uma aula de dança, você vai construir a sua coreografia, vai guardar. Vai o professor te dar uma coreografia pronta e pedir para você decorar. Demora muito e não faz sentido para você. Então é desse jeito.

Anderson: A sua experiência enquanto dançarina, uma pessoa que fez jazz, fez contemporâneo, fez dança de salão influencia na sua prática como professora de dança na escola?

Docente 4: Influencia, precisa. Eu acho super necessário. Eu voltei para o Jazz. Quando eu comecei a trabalhar na prefeitura eu não estava mais dançando, eu voltei para o jazz. Porque eu entrei para a prefeitura, já quando eu trabalhava dança eu trabalhava com arte e educação. O que acontecia, eu não tava conseguindo, porque eu achava que ficava muito bagunçado. Porque eu achava que só tinha que ser eles, eles, e aí eu fui para o jazz e com o tempo eu vi que o jazz não fazia muito sentido também para eu levar para a escola. Foi quando eu entrei para o contemporâneo que eu acho que tem muito mais a ver. Esse corpo tem muito mais a ver. Eu uso jazz, eu uso contemporâneo, depende. Igual a coreografia da Gal Costa, o que eles estavam trazendo foi se encaixando mais no estilo jazz. Então coube ali. Agora educação infantil, a Ana Clara falou, “tia, eu pesquisei com minha mãe uma música”, eu não conhecia. E ela cantou um pedacinho da música, “não tenha medo de brincar com seu cabelo”, eu puxei ali e a música realmente tinha e é com ela que a gente tá dançando. E aí é bem pra eles, e as crianças de três aninhos e de quatro aninhos? Mas mesmo assim eles levam, eles empolgam: “Tia, lá em casa tem um monte de madeira e se você quiser meu pai vai trazer para fazer um palco”. Eles são super envolvidos.

Anderson: Se a gente não tiver esse apoio de família, a gente passa aperto. Na sua opinião a formação que você teve na faculdade, a experiência que você teve nas aulas, a experiências que você teve na Educação Física te permitiria fazer um trabalho de dança na escola?

Docente 4: Eu acho que são necessárias, ritmo e movimento, me ajudou muito. Trabalhei muito com eles ritmo com bandinha. Eu não conhecia nada daquilo. Aula de dança, porque a gente já leva dança por esse viés de reprodução, me ajudou muito, só que eu acho que a gente precisa um pouco da técnica. Porque mesmo as crianças participando de todo o processo, eu acho que a gente tem que entrar com a nossa parte também. Então para você pegar um monte de movimentos que eles levam ali, uma coisa completamente solta, como é que você faz se você não tem isso, se você não tem essa bagagem. Eu acho importante, mas eu acho que não é

só isso. Pra dizer a verdade eu nem acho que isso nem é o mais importante. Mas eu acho que é preciso também.

Docente 4: Mas você acha que se você não tivesse essa formação em dança, você conseguiria fazer esse trabalho com dança na escola com dança ou não conseguiria?

Docente 4: Teria mais dificuldade.

Anderson: E além de ritmo e movimento você teve mais que matérias que te ajudariam nesse trabalho?

Docente 4: Na faculdade teve a disciplina ritmo e movimento que eu fui monitora. Depois foi com a (nome da professora da disciplina Dança na faculdade de Educação Física), né? A disciplina dança que eu fui bolsista de extensão dela. E depois disso eu fazia cursos que a federal oferecia, que a prefeitura oferecia, cursos de dança. Dança e educação, dança e arte, eu ia fazendo. Essas formações continuadas são importantes também.

Anderson: Ajuda, mas não é suficiente.

Docente 4: Não é, como também só a técnica também não adiantaria. Eu acho que precisa as duas. Se eu fosse escolher uma, eu tiraria a técnica, porque não tem como você ir para a escola só com a técnica.

Anderson: Mas se você fizesse ritmo e movimento e dança e os cursos, você acha que daria conta de dar aula na escola?

Docente 4: Daria, mas ... tanto é que quando eu fui para a escola eu voltei para a dança. Eu fazia dança, eu já tinha saído, quando eu comecei na escola eu voltei para a (nome de uma escola de dança). Comecei com jazz e vi que não encaixava muito com a escola e fiz contemporâneo, precisou, eu precisei buscar. (...) Esteticamente eu acho que precisa dessa parte. Eles estão fazendo um trabalho, eu estou mediando esse processo, dia (...) vai ser nosso espetáculo. Precisa dessa formação. Porque eles trazem a informação, eles vão trazendo, tia põe isso, tia vamos levantar o braço, tia agora nós vamos ficar sentados numa roda, tem que ir

para roda, vamos chegar na roda como? Eles trazem movimentos que são fragmentados, tem que juntar um movimento no outro, você tem que saber alguma coisa. Como é que você vai juntar um movimento no outro? Talvez eu fale uma coisa que vai parecer errado, eles vão trazer coisas lindas só que você vai embelezar isso tudo. Eles vão trazer e você vai dando uma forma para aquilo. Mas isso eu acho que precisa da técnica, mas você vai ver na escola, vai ver que muita coisa ali é coisa deles, você vai ver que é construção deles, mas eu coloquei bastante coisa também. Eu ia tampando os buracos.

Anderson: Você conhece a BNCC? Fala pra mim um pouquinho sobre o que você sabe de BNCC. Você usa para formular as suas aulas, alguma coisa assim?

Docente 4: Na verdade, no início eu batia naquele do município (no currículo do município).

Anderson: Que era aquele livrinho azul (currículo da rede municipal publicado na década de 1990)

Docente 4: É, e os PCN também, da Educação Física e da Educação Infantil.

Anderson: Porque aquele livrinho azul ele foi montado a partir dos PCN e a partir do coletivo de autores também. Ele pegava uma metodologia mais crítica de ensino.

Docente 4: Eu pegava coletivo de autores também, porque a gente entrou para a Educação Física nessa época. (...) Eu estudei o coletivo de autores e quando eu fui para o município eu estudei os PCN. E depois teve a dança, né?

Anderson: E quando a BNCC saiu, ela mudou alguma coisa na sua prática? Porque o que eu vejo, eu por exemplo, eu tive que adequar algumas coisas relacionadas a BNCC por conta das aulas no período pandêmico. A gente tinha que fazer um planejamento, colocar coisas da BNCC, na minha escola foi assim. Então eu adequava a minha prática a BNCC, tinha algumas regulamentações, mas eu pegava o que eu trabalhava, eu olhei o que precisava fazer e fiz uma adequação.

Docente 4: Nas aulas online?

Anderson: Nas aulas online e também no presencial eu tive que fazer umas adaptações quando a gente voltou. Agora já não tem essa cobrança mais.

Docente 4: Na verdade, eu trabalhei pouco online com eles porque eu tive uma crise forte de hérnia de disco. Então na época da pandemia eu estava de atestado. Eu fiquei um ano de atestado. Então eu peguei bem pouquinho essas aulas online, deixa eu lembrar, depois começou o presencial e não funcionou na escola. Acho que todas as escolas foram assim, ia um grupo, eram as bolhas. E a educação infantil a criança não vai sozinha. Mãe não leva, vai levar hoje e depois vai levar em duas semanas. Então não funcionou. Tinha turminha que tinha dois, tinha turminha que tinha um.

Anderson: E as bolhas na sua escola era assim, dividia as turmas em 3 grupos e aí numa semana ia um grupo e na outra semana ia outro grupo.

Docente 4: Só voltava depois de duas semanas. E a escola de educação infantil, vou falar pela escola que eu trabalho, eu acredito que sejam todas assim, a mãe precisa da escola. E tem professor que fala “tem mãe que acha que a escola é creche, é cuidador” não é isso. A escola tem uma função social hoje. A mãe precisa trabalhar. A mãe conta com a escola pra isso. Então para a mãe na verdade não adiantava levar a criança uma semana e as outras duas ficar em casa. Então, talvez, ela já tivesse alguém para ficar com as crianças, para ela trabalhar, então não funcionou, não funcionou mesmo. Não tinha aula. Ia uma criança, tinha salinha que iam duas.

Anderson: Eu também peguei isso, tinha duas crianças, tinha salinha que tinha três. Tinha aula que não tinha criança nenhuma. E as vezes não coincidia o irmão, o irmão ia numa semana, o outro ia na outra semana e aí não conseguia fechar aquilo, mãe não levava em dia nenhum.

Anderson: A última pergunta da BNCC. Com a entrada da BNCC trouxe alguma temática nova que você não trabalhava ou você continuou trabalhando da mesma forma com as temáticas que você já abordava?

Docente 4: Não mudou. (...)

Anderson: No período pandêmico você não pegou praticamente nada de trabalho da escola.

Docente 4: Voltando já, eu peguei no finalzinho. (...)

Anderson: E a próxima pergunta cai exatamente na questão da pandemia. O que mudou na sua prática nesse pouco período que você trabalhou na pandemia, o que você fazia diferente no período de pandemia que você não consegue fazer no presencial e o que você faz no presencial que você não conseguia fazer no Pandêmico?

Docente 4: Então, duas coisas que eu estou lembrando aqui, eu trabalho com educação infantil, o apoio da família que é muito, porque a criança precisava da mãe ou do pai, do cuidador, né? Então as vezes a criança ia fazer as atividades no final de semana, as vezes era de noite e ali quando vinham os vídeos era a família toda participando, porque os pequenos não fazem sozinhos. Isso não acontece no presencial. Eu sinto muita falta do apoio da família. E no online acontecia. Outra coisa também que eu podia usar e abusar eram os vídeos. Então eu lembro de uma aula minha que a gente foi trabalhar o sistema cardiovascular e eu lembro que eu fiz um videozinho para eles e aí eles tinham uma tarefa. Porque eu tô falando que as vezes as pessoas acham uma bobeira, tinha que focar porque eram crianças pequenas, então eles tinham que correr, colocar a mão no coração para sentir a batida, e aí eles tinham que correr, fazer alguma atividade, eles mostravam vídeo dançando com a família, depois colocavam a mão no coraçãozinho para ver que estava acelerado. E depois eles tinham que deitar, eles, a maioria colocou um ursinho, eles tinham que colocar um objeto na barriga para poder sentir a respiração. Eles viam o objeto subindo e descendo. Eu podia pedir para eles assistirem os vídeos. Agora na escola eu não consigo. Por exemplo, na escola eu estou precisando usar um vídeo. Quando eles levaram o tema cabelo para o conteúdo dança, eles até agora não conseguiram fazer uma associação. Eles não estão conseguindo fazer uma associação do cabelo e a dança. Eles levam o cabelo sempre a partir da identidade, mas para eles, eles estão fazendo uma dança e estão trabalhando o cabelo, mas eles não estão conseguindo, eles não têm muita bagagem cultural para isso e eu quero levar uns vídeos para eles mostrando dança com o cabelo, só que eu não consigo porque eu não tenho como. Eu tenho estrutura, mas a bibliotecária tá sempre usando, porque a professora de atividades lúdicas está sempre usando.

Anderson: Como foi essa participação no online? Teve muita participação dos alunos, teve uma quebra?

Docente 4: 50%. Foi até muito.

Anderson: E nesse período pequeno que você pegou? Como era o trabalho lá?

Docente 4: Eram três professores e a gente precisava fazer um planejamento mensal. Cada vez um fazia. Todo mundo podia participar, mas uma tinha a responsabilidade de fazer e mandar para a coordenação e sempre a gente que escolhia um tema. Então trabalhamos meio ambiente, trabalhamos brincadeiras do passado, tinha que pesquisar com os pais quais as brincadeiras que eles pesquisavam e a gente conseguiu ver que muitas estavam presentes hoje, muitas eles nem conheciam.

Anderson: E era pelo zap esse trabalho?

Docente 4: Pelo Whatsapp.

Anderson: Eles entregavam por vídeo ou tinha alguma coisa escrita, apostila também?

Docente 4: Tudo pelo Whatsapp, a gente mandava a aula, a gente gravava a aula e a gente mandava a aula escrita e a gente mandava um áudio porque a criança não sabe ler ainda. E as vezes tinha um videozinho, e as vezes não tinha e aí eles mandavam o vídeo das tarefas embaixo.

Anderson: E vocês que faziam o vídeo ou pegavam o vídeo na internet?

Docente 4: Tinha que fazer. (...) A gente trocava. Eram três professores, às vezes usava o vídeo do professor, usava o meu, usava da outra professora, mas trocava entre a gente, pegava vídeo, de fora não.

Anderson: E eram quantas tarefas por semana? Era uma tarefa, duas. Como era esse processo?

Docente 4: Era uma tarefa só por semana para cada turma.

Anderson: E a questão de ter condição de usar celular, 50% mais ou menos foi a questão da participação. Bastante, bem legal. Eu esbarrei muito na escola que eu trabalho na prefeitura na questão do celular, as vezes eram cinco crianças na família e um celular. A gente mandava apostila, as apostilas tinham retorno, mas as crianças eram maiores.

Docente 4: Tinha atividade escrita, tô lembrando. Porque eu fiquei pouquinho tempo. Tinha atividade impressa. Teve olimpíadas e aí a gente fazia atividade impressa e eles buscavam na escola. Tinha a parte de Educação Física, é claro. Eu tô lembrando que a gente trabalhou com eles símbolos das olimpíadas, os anéis.

Anderson: Tinha a impressa e o zap?

Docente 4: Tinha as duas.

Anderson: Na escola que eu trabalho ou as crianças faziam a impressa ou faziam pelo zap e tinham crianças que entregavam as duas.

Docente 4: Na minha escola teve que fazer um esquema porque eles não estavam buscando. O esquema que funcionou, eles estavam ganhando uma cesta. Eles pegavam a atividade no dia de pegar a cesta, porque aí eles iam e na hora de entregar a atividade, eles entregavam no dia que tava para entregar a cesta de novo. Entregava a atividade e pegava a cesta, porque eles iam para a cesta.

Anderson: Na minha escola foi feito isso também. Então não foi muito diferente da minha escola não. E quando você tava no online você conseguiu abordar tudo que você abordava no presencial? Ou você teve que falar: esse aqui eu não consigo trabalhar no online. Você fez alguma coisa nesse sentido?

Docente 4: Eu não tive muita dificuldade de trabalhar no online. É claro que fica mais limitado. É o que eu te falei. Eu estou muito tempo nessa escola desde 2007 e eu sempre tive

muita autonomia. Claro que eu tenho que entregar o planejamento para a coordenadora. E eu não estava acostumada com isso. Gente, o tema desse mês é tal e aí a gente fazia a atividade encima disso. A escola dá o tema. Não tinha participação nenhuma da criança, nem nossa na escolha. E aí já não fica uma coisa tão gostosa de trabalhar, eu acho.

Anderson: Quem te dava esses temas?

Docente 4: A coordenadora. Mas eu não sei se era um projeto da prefeitura. Não sei se a sua escola foi assim. Eu não sei se eram temas da prefeitura ou eram temas da escola.

Anderson: O nosso a gente discutia entre a gente e selecionava os temas. Todo mundo votava o tema que iria ser trabalhado.

Docente 4: Na minha não tinha isso não. Já vinha o tema. O tema desse mês vai ser tal, do outro mês vai ser tal e do outro mês vai ser tal.

Anderson: No nosso a gente fez uma reunião e falou: quais as temáticas? Aí todo mundo sugeriu e selecionou os mais votados e a escola escolheu uma ordem.

Docente 4: É isso que eu não sei. Talvez esses temas foram votados antes, como eu cheguei no finalzinho já tinham os temas. Talvez pode ter acontecido isso.

Anderson: (...) Você conseguiu trazer nesse período pequeno que você trabalhou com o ensino remoto alguma coisa de dança?

Docente 4: Não. Eu acho que eu também não consegui ir pelas propostas (devido as propostas que eram pré estabelecidas), pelos temas.

Anderson: E qual foi o tema que você trabalhou quando você voltou?

Docente 4: Por exemplo: teve o tema de brincadeiras populares, para eles resgatarem as brincadeiras populares. Eu lembro que a gente fez chicotinho queimado (...). Teve um tema também de jogos com sucatas. Fizeram boliche, confeccionaram alguns brinquedos. (...)

Anderson: E também você ficou um período curto. Eu demorei um tempo para poder entender uma forma de trabalhar com os alunos. (...)

Docente 4: Eu não tava entendendo era nada.

Anderson: Eu que tava participando do processo tinha hora que eu estava perdido.

Docente 4: Eu não achei muito ruim. Professor reclamava tanto que quando eu peguei o gancho, eu não achei (...), até porque eu não participei do processo, eu já peguei em um momento que tava mais ou menos organizado, eu não peguei esse início.

Anderson: No processo de adaptação tinha gente que não conseguia mexer na internet, mandava coisa errada, invadia as aulas. Era uma confusão terrível. Talvez esse fato de você não ter participado desse início, essa confusão, você já entrou com a cabeça mais tranquila.

Docente 4: Já tava adaptado.

Anderson: Como foi o retorno as aulas presenciais? Máscara, questão de dar aula, questão social dos alunos.

Docente 4: Nossa! Foi muito difícil. Agora que tá começando a acertar. Porque as crianças muito agitadas. Porque as crianças ficaram fora da escola. Pensa bem, uma criança que entra na escola com três anos, ela vai entrar com cinco. Esta criança com três vai entrar chorando, ela não tem noção ainda, o que pode, o que não pode, obrigação, ela não tem noção do que acontece dentro da escola, que tem regras. Agora imagina uma criança com cinco anos, tá grandinha já e não tem essa noção. Então senta “não, não quero”. Como assim? Agora você tem que sentar?. “Não tia, agora eu não quero não”. E aí sai da sala, sai da aula. Tive muitos problemas com a disciplina. Mas a gente entendeu que foi por conta da pandemia. E em relação às máscaras não funcionou na minha escola. Eles iam de máscara, mas eles trocavam de máscara, não que era permitido, mas eles trocavam de máscara. Eles trocavam com a do coleguinha porque a do coleguinha era mais bonita. Então não funcionou. Tinha guerrinha de máscara no refeitório. Mas, assim, tinha que usar. Na minha escola não podia tirar a máscara,

aquelas crianças suadas no recreio, não podia tirar a máscara. Mas tinha muita criança consciente, porque é o pai, né? Eles, era tudo bonitinho, eles tinham duas máscaras na mochila. Então depois da merenda eles trocavam a máscara. Eu tenho criança que vai de máscara até hoje. E também a dificuldade de entender o que eles estão falando. Criança pequena às vezes tem algum problema na dicção e às vezes eles estão aprendendo ainda, não dá para entender. Imagina de máscara. (...)

Anderson: E para beber água, para merendar, como era o processo lá?

Docente 4: Cada um tinha a sua garrafinha. E para a merenda colocaram uma divisória na mesa do refeitório. E criança pequena chora (...). São crianças pequeninhas. Imagina uma criança de cinco anos que nunca pisou dentro de uma escola. E chega lá com um monte de criança, com um monte de adulto que elas nunca viram na vida, um espaço enorme e a mãe vai embora. (...)

Anderson: E briga entre as crianças tinha muita?

Docente 4: Não tem muito não. Tem briguinhas. Tia me empurrou na fila, me jogou água.

Anderson: E qual o bairro da sua escola?

Docente 4: Bairro (...).

(...)

Anderson: A última pergunta: Você quer falar mais alguma coisa da sua prática de dança?

Docente 4: Tem hora que dá vontade de desistir. Quando a gente fala desse professor que não faz nada eu entendo um pouco. Às vezes dá vontade de fazer isso, mas quando eu olho para a carinha das crianças, eu penso: “eles não merecem gente”. Eles têm o direito de ter uma aula de qualidade e aí eu vou para a ralação.

Anderson: Muito obrigado.

Obs.: O trecho da entrevista em que a docente fala do PPP da escola em que trabalha foi suprimido para manter o anonimato da docente. Este trecho tem algumas informações que poderiam identificar a professora sujeito dessa entrevista.

Fim Entrevista Docente 4

Entrevista Docente 5 - Junho de 2021

Docente 5: Eu tenho 33 anos. Então eu cheguei a formar em bacharelado (década de 2010) e licenciatura (década de 2010). A princípio, assim que eu me formei eu não fui para escola, eu fiquei trabalhando como professora de dança de salão. No mesmo ano que eu me formei eu passei no concurso do estado. E eu lembro direitinho. A prova era em março e eu tinha uma pós-graduação em dança de salão começando no mesmo final de semana do concurso e aí eu fiquei: eu vou para a pós-graduação ou eu faço concurso? Na época eu não tinha intenção de trabalhar na escola. Eu tinha feito Educação Física para ser professora de dança. E aí acabou que após foi adiada e eu fiz o concurso totalmente despreziosa pois eu não tinha a intenção de trabalhar na escola. E aí eu segui, fui trabalhando no projeto e eu fui nomeada. E aí tem aquele processo da nomeação, exame médico, aquele estresse, eu tinha fenda nas cordas vocais e não sei o que. No final das contas deu tudo certo e aí quando eu fui escolher a escola eu dei muita sorte porque eu consegui uma escola do primeiro ao quinto ano. Uma localização maravilhosa, perto da minha casa. E foi a primeira e única escola que eu trabalhei. Eu nunca trabalhei em outra escola. Eu fui efetivada e ali estou. Aí como eu fui nomeada em novembro eu optei por não entrar de exercício logo de início para eu não atrapalhar o final do trabalho da professora que estava lá contratada. Não fazia sentido eu entrar faltando duas semanas para acabar as aulas. Então eu comecei o ano (seguinte) com as minhas turmas. Eu como era a última a escolher, eram três professores de educação física e eu fui a última a entrar. Então eu fiquei com os pequenininhos. Eu dava aula para o primeiro, para o segundo e para o terceiro ano. Às vezes para o primeiro e para o segundo e não tinha o terceiro. Eu acho que é isso a pergunta número 1.

Anderson: Quais as temáticas curriculares que você aborda em suas aulas de educação física?

Docente 5: Então, quando eu cheguei bem crua na escola, eu não tinha experiência nenhuma, foi o meu primeiro ano de atuação, eu fui estudar. E aí eu peguei o currículo do estado na época e fui olhar o que que precisava, o que que eu precisava alcançar com os alunos e quais eram as temáticas do currículo do estado. Então eu fiz todo o meu planejamento em cima do currículo. E aí, o currículo ele abordava jogos e brincadeiras, esporte, ginástica e dança, atividades rítmicas, né? E aí foi o que eu desenvolvi. Eu peguei um bimestre para cada um desses temas. E foi assim, eu fui seguindo o currículo do estado. Inclusive eu tenho os documentos dos planejamentos e eu posso te enviar.

Anderson: Então como você disse o estado foi a sua primeira experiência com escola. Se você não tivesse um currículo para orientar a sua prática, você tinha em sua mente algo que você fosse trabalhar, antes de você começar a trabalhar com escola? Ou você entrou na escola esperando o que que iria acontecer? Como que foi esse processo?

Docente 5: Então, logo que eu entrei, eu já fui procurar uma pós graduação na educação física escolar. Eu entrei e comecei a pós graduação junto. Fiz a pós graduação. Então, se eu não tivesse o currículo, eu acho que eu, hipotetizando né, eu acho que eu iria atrás desses mesmos conteúdos, até porque eu tinha a experiência da licenciatura, então eu tinha estudado os conteúdos da cultura corporal. E eu nunca tive dificuldade para trabalhar com dança, vamos colocar assim, já era a minha área de formação, eu trabalhava com dança de salão. Então eu acho que seria da mesma forma.

Anderson: Então como você disse, você trabalha com a temática dança. Como você organiza essa temática na sua aula? Como você organiza o conteúdo, você tem o referencial curricular que orienta a sua prática, mas além desse referencial curricular, como você organiza, como você dá as suas aulas?

Docente 5: Então, eu trabalho com os pequenininhos, primeiro, segundo e terceiro. O terceiro eu faço um trabalho diferente. O primeiro e o segundo eu geralmente trabalho com brincadeiras rítmicas e a questão dos sons com o corpo, porque aí a gente trabalha a expressão corporal e ao mesmo tempo trabalha ritmo e também consegue despertar o interesse pela dança, porque eu também já tive alunos que diziam eu não quero, é dança... ou então: “ah tia,

eu não posso dançar porque eu sou evangélico”, eu já me deparei com essas coisas. Então, as vezes no início do trabalho eu tinha essa resistência dos alunos, eu nem falava que era dança. Não a gente vai brincar com música, ou a gente vai brincar com ritmo. Aí no final da primeira aula eu converso com os alunos e pergunto: “E aí? Gostaram? O que vocês acham, a gente dançou?” Muitos respondem que não, que não foi uma aula de dança. E nessa conversa geralmente explico o que é dança, e pergunto a eles também o que eles entendem de dança. Quando eles entendem a minha proposta, geralmente não tem mais resistência com as aulas de dança. O primeiro e o segundo ano é muito mais lúdico. Eu gosto muito do “Barbatuques”, não sei se você conhece. Eles trabalham com o som do corpo. A música deles é toda constituída de sons do corpo, então com o primeiro e o segundo ano eu uso muito. Uso muito as brincadeiras das cirandas, que coloca que está dentro tanto das danças como dos jogos e brincadeiras populares. Aí o terceiro ano eu já faço um trabalho diferente, eu já aprofundo um pouco mais. Eu discuto com eles o que é pulso, a diferença entre pulso e ritmo e aí a gente discute também a questão da coreografia porque depois que eu vou fazendo o trabalho com eles, algumas brincadeiras populares... Eu trabalho com o terceiro ano e eles adoram de paixão a amarelinha africana, principalmente depois da aula de pulsação porque é um exemplo maravilhoso para a gente trazer para a prática o que a gente fala que é a pulsação. E aí depois disso eu costumo pedir para eles se dividirem em grupos e escolherem uma música que eles gostam. Ainda coloco assim, vocês podem escolher uma música que vocês gostem desde que não tenha palavrão, depreciação da mulher. Não pode ter nada relacionado a sexo e tal. Eu deixo eles escolherem com essas limitações. A gente não pode na escola, vai que... Eu dou aula no meio do pátio, as salas estão todas em volta. A sala da direção é do lado, como é que eu boto um “funkão” do senta, senta e tá todo mundo vendo. Não tem condições. Eu deixo eles escolherem. E aí eles escolhem a música e cada uma das músicas que eles escolherem a gente analisa, eu analiso com eles nas aulas. Oh isso é uma música rápida, vamos achar o pulso da música. Não chego a falar o que é frase musical porque eu acho que eles são muitos novinhos ainda, mas aí depois eles constroem, eu peço para eles construírem uma coreografia e eles constroem, fazem trabalho em grupo e depois eu junto as turmas de todos os terceiros anos para os colegas apresentarem. E já surgiu muita coisa bacana dessa apresentação. Eu tive dois grupos em turmas diferentes que escolheram a mesma música. E eles construíram coreografias diferentes com a mesma música. Então a gente discutiu como que a mesma música pode ser interpretada de formas diferentes. Pode despertar sentimentos diferentes nas pessoas. E aí a gente discutiu a questão da coreografia, porque que existe a

coreografia, porque a gente tem que dançar dentro de uma coreografia? Porque a gente não pode criar os nossos movimentos? É basicamente dessa forma que eu trabalho com o terceiro ano e com o primeiro e com o segundo, brincadeiras rítmicas.

Anderson: Você já falou um pouco sobre isso.

Docente 5: Eu estou atravessando o roteiro.

Anderson: Não, tá ótimo. É realmente fazer essa explosão de ideias. Tudo o que você quiser falar, você fala, independente de estar em cima ou embaixo e algumas coisas eu vou voltar e outras coisas Na verdade, eu vou acabar voltando em tudo, porque eu vou puxando e algumas coisas surgem a partir de sua fala. Tá bacana demais, muito obrigado. Você já falou um pouco, dos estilos que você usa de música. Além dessa questão do Barbatuque que você falou, tem algum estilo que a criança gosta de dançar ou você use mais ou as coisas vão surgindo ali no desenrolar da aula?

Docente 5: Então, por exemplo, com as brincadeiras rítmicas que eu trabalho com o primeiro e com o segundo e até com o terceiro também, eu costumo fazer uma seleção de música. Eu misturo entre músicas que eles gostam e músicas para trazerem para eles conhecerem. Então eu coloco funk porque colocar funk é uma explosão e eles amam. E aí como eles são pequenos então eu sempre coloco aquele funk do carrossel, vamos bagunçar é tudo, eles adoram. E coloco também música que eles não conhecem. Coloco um forrozinho, já coloquei valsa na aula. Costumo colocar também músicas do carrossel que eles gostam. Coloco músicas da Xuxa porque eles gostam porque as vezes a gente vai brincar com, as vezes ..., uma dança da laranja adaptada, eu coloco música da Xuxa da dança da laranja. Então eu tento misturar entre músicas infantis e músicas que eles gostam e músicas para eles conhecerem. Ou então música nenhuma. Já teve aula que eu trabalhei dança sem música nenhuma.

Anderson: E a questão da cultura que o aluno traz?

Docente 5: Sempre mesclando com as brincadeiras.

Anderson: Então você sempre trabalha com a questão das brincadeiras, independente da idade das crianças. E aí, a cultura que os alunos trazem, a música que eles ouvem, os movimentos que eles executam, a forma de falar, de se movimentar, que vem da vivência cotidiana nas comunidades que eles vivem, no local onde ele reside. Você leva em consideração esse movimento que ele traz, as músicas que ele traz para montar suas aulas? E se você leva em consideração, como que você faz isso?

Docente 5: Levo, levo em consideração. Tanto que, eu estou numa comunidade que, eu não estou numa comunidade de risco. Eu estou numa comunidade que é central. Tem uns casos que são crianças que são, que tem problemas, mas a maioria não. Então assim, eles trazem músicas por exemplo, ah gente, eu esqueço os nomes. Aquele triozinho, eu esqueci agora. Enfim, depois eu procuro aqui e falo. (Melim o nome do trio). Eu levo em consideração, tanto que a coreografia que eles montam em grupo, os movimentos são deles, no terceiro ano. Eu vou orientando mas sem interferir na criação deles e aí você vai virar para mim e dizer assim, ah, eles fazem aqueles movimentos do funk, que são mais sexualizados? Não Fazem na hora que bota o funk. Então as vezes eu estou fazendo a brincadeira da estátua e a brincadeira da estátua eu vou colocando várias músicas, vários estilos diferentes, tanto que é uma das brincadeiras que eu mais troco os estilos, que foi a que eu coloquei valsa, que eu coloquei rock, foi a que eu coloquei forró, funk e aí eles dançam livremente, até para ver o que eles conhecem também. E aí essa questão aí de trazer movimentos não tive, nas coreografias que eles criam não tem nada disso.

Anderson: Não é uma comunidade muito periférica, é uma comunidade mais central no caso. Então a questão das músicas das vivências que eles têm, essa coisa voltada para um funk mais sensualizado, tem mas não é muito intenso esse processo.

Docente 5: Exatamente. Eu acho que o contexto da comunidade que eu vivo, que eu atuo, é ..., tem o funk, lógico que tem, mas não é, vamos colocar assim, o funk da quebrada.

Anderson: Entendi. Em relação, você até falou alguma coisa a respeito, mas eu queria que você falasse sobre as dificuldades que você enfrenta no seu cotidiano profissional para trabalhar com dança dentro da Educação Física? Aí na escola que você trabalha, você tem espaço adequado, o espaço é um espaço que dá para trabalhar a dança de uma maneira

bacana? Você tem espelho, você tem som? Você tem uma sala? Como é o espaço? Inicialmente vamos falar do espaço, depois entramos em outras dificuldades.

Docente 5: Então, o espaço na minha escola é péssimo para tudo, ponto. Eu não tenho quadra, eu dou aula no meio do pátio e aí assim, eu tenho, de um lado a cantina com as funcionárias fazendo a merenda, então é tudo aberto, elas escutam tudo, elas veem tudo, tanto que eu já tive reclamações, você não vai parar de tocar esse minuê não? Não estou aguentando mais. Do outro lado eu tenho as portas das salas de aula e de um lado eu tenho a sala da direção que fica com a janela aberta para o pátio e a secretaria. Então o espaço que eu tenho para dar aula é péssimo e ainda tem aula que eu divido com outra professora porque não tem espaço suficiente para o número de aulas de Educação Física. Inclusive a gente trabalha muito em conjunto por conta disso. Porque, senão como eu vou trabalhar a dança e ela trabalhar outra coisa, entendeu? Então a gente acaba montando muitas aulas juntas, trabalhando juntas. E aí assim é complicado, porque eu já tive a direção falando, nossa, as mesmas músicas o tempo todo, então essa questão é complicada. Eles não interferem, sabe? Eles comentam, falam que é chato, eles fecham a janela, pelo contrário, o meu trabalho sempre foi muito elogiado pela direção e pela supervisão da escola. A supervisora adora, você faz umas coisas tão diferentes, os meninos vão aprender muito mais, porque, olha só, as suas vivências motoras, eu não tive isso na minha época. Eu tenho muitos elogios da supervisão e direção. E eles embarcam em todas as minhas ondas. Teve um bimestre que eu trabalhei com ginástica. Eu organizei uma apresentação de circo na escola e foi. Eles não falam nada, embarcam no negócio e é isso mesmo. Agora som, eu tenho uma caixa de som. Não é a melhor porque ela é muito grande. E acaba que carregar de cá para lá é pesado, mas faz parte. E aí eu tenho que, o som fica muito alto, eu tenho que colocar ela longe porque não tem para ligar na energia elétrica, eu tenho que ligar, o fio passa pela janela e liga na sala da direção. Então se eu tivesse uma direção que implicasse, eu (...), se eu não tivesse uma direção tão boa na escola, eu não poderia fazer um trabalho com dança.

Anderson: E o piso, como que é?

Docente 5: É cimento

Anderson: E agarra na hora de movimentar?

Docente 5: Mais ou menos. Aquele cimento mais liso, mas tem uns buracos, tem um degrauzinho assim do lado. O espaço é horroroso. A escola em si é maravilhosa. Tanto que aquela avaliação que a gente preenche, a única coisa que eu coloco de ruim é o espaço da escola. Inclusive material também, tudo que a gente pede, a gente tem. Tanto que eu tenho um tatame, maravilhoso para trabalhar ginástica, que eu consegui, depois de dois anos na escola eu consegui o meu tatame e é maravilhoso.

Anderson: É uma luta mas a gente consegue, né? E você falou que as salas de aula ficam em torno e os professores que dão aula em volta, reclamam do barulho da aula de Educação Física? Do barulho das aulas de dança? Como que é essa relação?

Docente 5: Sim, reclamam. Mas fecha a porta e vamos tocando, fazer o que? Mas aí a gente tenta diminuir um pouquinho o volume, tanto que eu agora tô pedindo uma caixinha de som menor e que tenha bateria. Para poder trazer mais pra perto e diminuir o volume que eu tenho que colocar a música para poder ajudar nessa questão do barulho.

Anderson: A gente precisa trabalhar, mas a gente entende o espaço do outro. E aí o, você falou superficialmente, sobre a religião e o trabalho com dança na escola. Como é esse processo relacionado a religião e a prática dos alunos com dança ou outra atividade que você acha que possa causar algum constrangimento?

Docente 5: Então, acaba que nas aulas como eu trabalho muito brincadeira, eles fazem e nunca tive reclamação dos pais. Eles não entendem como a dança que não pode. Tanto que os alunos não participam das apresentações de festa junina, mas eles fazem a minha aula. Então o trabalho que eu faço ele envolve a expressão corporal, envolve ritmo, envolve criatividade, mas ao mesmo tempo, como é muito lúdico, eles se envolvem. Já tive no terceiro ano, aluno falando que não iria criar coreografia, não iria apresentar porque a religião não permite. Aí eu falei, você me ajuda a coordenar a apresentação final. Aí ele apresentou os grupos, chamava para a apresentação e assim foi isso. Assim, eu não obriguei. Mas nas aulas eu não tive nenhum falando que eu não vou fazer, só esse caso aí.

Anderson: E você teve caso de algum pai reclamar das aulas de dança ou qualquer outra coisa relacionada a religião?

Docente 5: Não

Anderson: Só esse caso específico mesmo.

Docente 5: Aí na festa junina os pais não permitem.

Anderson: Aí nas festas juninas tem um número maior de pais que não permitem as crianças a participar?

Docente 5: Isso

Anderson: E por conta da religião.

Docente 5: Sim

Anderson: Entendi

Docente 5: E também porque a festa junina tem a questão, apesar de a gente não trazer, a gente não usar músicas que falam de São João, São Pedro e tal, mas eu acho que muito por conta disso.

Anderson: E essa porcentagem de alunos que não participam da festa junina em relação a turma é quantos por cento?

Docente 5: Aí eu não sei.

Anderson: É muita gente, é pouca gente, é mais ou menos?

Docente 5: Ah, são poucos.

Anderson: E a questão de gênero e dança? A questão dos meninos e das meninas. Alguém reclama de fazer atividade por conta de ser menino ou de ser menina?

Docente 5: Eu tenho pouca experiência né? Cinco anos de escola só e comigo, não nunca aconteceu. Tanto que as criações dos grupos, das coreografias do terceiro ano teve um caso que foi assim maravilhoso que foi um ano que, inclusive eu tava com o quinto ano e eles escolheram uma música e eles fizeram uma coreografia toda baseada nos movimentos do vídeo game lá, do, eu esqueci agora o nome do vídeo game. E aí eles foram usando os movimentos do vídeo game e aí eles criaram a coreografia com a dança toda do joguinho lá e aí foi maravilhoso. Eu adorei. E era um grupo só de meninos. Nunca tive esse problema não. Talvez por eu trabalhar sempre, tudo é muito lúdico né, então as vezes eles nem percebem que estão dançando, vou colocar assim. Mas quando eu vou fazer a discussão, aí a gente vai discutir o que que é dança. Muitas vezes eles falam assim, a gente não tava dançando. Aí eu falo, tava sim, porque não? Então eles entendem a dança diferente. Então quando a gente traz para a discussão, eles começam a perceber que é outra coisa. Não é só o que eles pensavam que era. Eu acredito né, pelas falas deles.

Anderson: E se você desse um trabalho, é uma suposição. Que você abordasse, nós vamos fazer uma aula de dança e deixasse explícito que aquela aula era de dança.

Docente 5: Eles sabem. Tanto que toda vez que eu vou começar um dos conteúdos, a gente conversa quais são os conteúdos da cultura corporal. Eles entendem quais são os conteúdos. Eles entendem que a gente tá trabalhando com dança.

Anderson: E eles começaram a mudar a concepção que eles tinham do que é dança, não é aquilo que eles achavam que era, onde o preconceito que talvez eles tivessem muda a partir dessa mudança de concepção do que é dança realmente.

Docente 5: Eu acredito que sim.

Anderson: Em relação ao conhecimento que você tem para trabalhar dança na escola. De onde vem esse conhecimento? Você falou um pouquinho no início, mas qual a sua experiência com dança para fazer esse trabalho na escola?

Docente 5: Então, digamos que eu fui construindo ele na prática, porque eu não tinha experiência com escola. Eu tinha experiência de dar aula de dança de salão. Então eu fui meio que pesquisando. E as minhas pesquisas eu sempre que olhei aquele portal do professor, as aulas que estão lá. Nossa! Eu já me inspirei muito em aulas que estão lá. E aí a gente vai muito trazendo a questão das brincadeiras porque eu sempre tive comigo a concepção de que as crianças elas precisam conhecer as brincadeiras da cultura popular. Eu tentava adaptar o máximo que eu conseguia para trazer brincadeiras e ao mesmo tempo trabalhar com os conteúdos de dança. Então eu adaptei a estátua porque as vezes a estátua tem aquela musiquinha que eles cantam batendo palma, mas eu uso a brincadeira da estátua para apresentar para eles ritmos e para eles se movimentarem pelo espaço, trazendo um pouquinho do que eu estudei na faculdade dos movimentos de Laban. Eu trabalhava a questão do forte/fraco e aí eu fazia trabalho com fita e papel crepom para eles se movimentarem. Tudo brincando, sempre brincando. Então foi indo na prática mesmo, pesquisando aula a aula. Nossa o que que eu vou fazer nessa aula? E aí é youtube, é facebook, portal do professor e aí eu ia vendo aquele monte de atividade e aí ia vendo, nossa! Essa brincadeira aqui eu consigo trabalhar a questão do forte e fraco. Essa brincadeira eu consigo trabalhar com esfera corporal. Essa brincadeira aqui eu consigo trabalhar ritmo. Nossa! A amarelinha africana é perfeita para eles entenderem na prática o que é pulsação. Foi pesquisando mesmo, experiência.

Anderson: E você acha que se você não tivesse essa experiência sua em dança de salão, essa pesquisa, essa busca que você fez para trabalhar seria mais difícil? Essa experiência que você tinha com a dança de salão te ajudou nesse processo?

Docente 5: Eu acho que me ajudou sim. Porque é a noção de ritmo, a noção de expressão corporal. Eu sempre tive muito essa questão. Tudo na faculdade que eu tinha eu tentava trazer para a dança. Então essa bagagem eu acredito que tenha me ajudado muito.

Anderson: E aí em relação a essa experiência, o conhecimento que você teve na universidade durante a sua graduação em Educação Física, ele te permitiria fazer esse trabalho de dança na escola? Ele te daria esse embasamento?

Docente 5: Se eu não corresse atrás por fora não. Eu acho que isso é unânime. Mas assim, isso vale para a ginástica também. Se você não correr atrás você não consegue trabalhar com ginástica na escola. Suas aulas na universidade você tem todos aqueles aparelhos, o chão é para isso, é tudo perfeito. Você chega na escola você se depara com a realidade de um espaço diferente, de falta de material e aí como você vai fazer? Você tem que correr atrás também. Você tem que procurar formas para trabalhar os elementos da ginástica de uma forma que vai encaixar na sua realidade. E foi o que eu fiz com a dança. Eu tinha que arrumar formas de trabalhar a dança de um jeito que encaixasse na minha realidade. E qual que era a minha realidade, criança de 6, 7 e 8 anos que eu não consigo fazer uma aula de contemporâneo que arrasta no chão, aquele chão de cimento, sujo, cheio de buraco. Impossível. Então como é que eu vou fazer para adaptar e trabalhar a dança dentro da minha realidade. Então o conciliar com as brincadeiras foi maravilhoso. Todas as minhas aulas, elas envolvem alguma brincadeira e ao mesmo tempo um conceito de dança, um elemento da dança a ser trabalhado. E a questão da apresentação também, eu acho importante trabalhar com eles porque é uma forma de você se expor, inclusive eu antes das apresentações eu falo da questão do carinho com o colega porque a dança envolve sentimentos, então para criar aquela coreografia houve sentimento para aqueles movimentos surgirem. Então é importante respeitar, é importante aplaudir então tudo isso é muito conversado com eles durante as aulas.

Anderson: E na universidade que espaço você teve para trabalhar dança na escola, que disciplina você teve, que momentos formativos na universidade, na graduação?

Docente 5: Expressão rítmica e movimento (...), inclusive a ideia de se trabalhar com cirandas foi dela. Ah eu esqueci de falar, eu tenho um curso de dança circular que também me ajudou demais e é um curso prático desses cursos pequenininhos de 6 a 7 horas mas que me ajudou demais a ter ideias para poder desenvolver atividades. A disciplina de dança (...), de iniciação a dança e vamos colocar aí, eu trabalhei um pouco, dá para ter uma boa noção também com a ginástica geral (GG) que eu tive na faculdade. Eu tive a experiência da GG e a ginástica rítmica também (...). Várias brincadeiras as vezes eu tento trazer também porque as minhas disciplinas e sempre tudo muito voltado para a, (...) para brincadeira. Talvez isso tenho me, talvez não, com certeza me influenciou demais porque o meu trabalho com a dança com eles é tudo lúdico.

Anderson: E na disciplina dança mesmo? Você teve alguma dinâmica, alguma coisa que te chamou atenção?

Docente 5: A questão de Laban. O forte e fraco. Esfera corporal, os planos foi o que marcou. E alguns textos discutindo dança educação, mas nada muito

Anderson: Isso aí foi recorrente na fala aí.

Docente 5: Acho que de todo mundo né?

Anderson: É algo que quase todo mundo fala o mesmo caminho.

Docente 5: É complicado, eu acho que se você for parar para pensar nenhuma disciplina de iniciação. Isso você pode parar para pensar também nos esportes porque você aprende os fundamentos ali, mas você não consegue passar muito disso, né? Em uma disciplina de iniciação. Então eu acho que essa crítica, vamos colocar aí para pensar. Será que é só com a dança e com a ginástica?

Anderson: Mas talvez o esporte, as crianças já tenham uma vivência do esporte que facilita o trabalho na escola.

Docente 5: Sim. É culturalmente mais aceito.

Anderson: E aí, talvez seria interessante e é uma coisa que eu até levo para a reflexão. Será que não seria interessante que as professoras que trabalham com a ginástica, com a dança na escola, levassem em consideração isso na hora de montar as atividades. Porque a criança não tem envolvimento na dança e na ginástica como ela tem com o esporte. Na formação do professor de Educação Física na Universidade não seria interessante que os professores que formam esses educadores físicos levassem em consideração isso? E propusesse um trabalho que fosse adequado para o meio escolar?

Docente 5: Na minha prática isso é visível. Não tem uma aula que eu vá começar, aula de início de bimestre. Geralmente eu mudo o que vai ser trabalhado no bimestre que eles viram

pra mim e falam: “esse bimestre é futebol?” Aí eu viro para eles e falo assim: vocês vão ter futebol do sexto ao nono ano, vamos fazer coisas diferentes. Eu sempre falo isso com eles. E tanto, bimestre terceiro ano por exemplo que eu vou trabalhar esporte, eu trabalho peteca. E aí eu faço com eles a discussão da diferença de jogo e de esporte, trabalhando com a peteca. A história da peteca, eles criam uma brincadeira com a peteca. A gente faz depois o jogo com a peteca e depois a gente estuda o esporte peteca. Porque eu falo, gente, eles já vão ver futebol, handebol, voleibol, e não sei o que. E sem contar também que tem a BNCC. A BNCC agora os esportes de rede e invasão não estão do primeiro ao terceiro. São mais para frente. Então do primeiro ao terceiro é os esportes de marca e de precisão. E aí eu trabalho com eles, geralmente primeiro e segundo eu trabalho com eles atletismo porque muitos nem conhecem o que é atletismo. Gente! Atletismo é um esporte, não é só futebol, handebol, basquete e vôlei não, meu Deus!

Anderson: O quarteto fantástico. E o estágio curricular você fez no João XXIII?

Docente 5: Não. Eu fiz o meu estágio no (Escola municipal de Juiz de Fora). E por sinal foi um estágio muito maravilhoso. E por sinal as aulas que eu, o plano de aula, o plano de unidade que eu montei, que eu desenvolvi no meu estágio foi um plano de dança. E se eu tiver ele aqui eu até te mando porque eu lembro direitinho que o professor na época era o (...), ele era um professor substituto e ele virou pra mim e falou assim: esse aqui oh, dá para publicar. Só que eu nunca publiquei. Eu fiz em dupla com uma outra menina e a gente trabalhou dança no nosso plano de unidade.

Docente 5: Eu conheci o Gasparin por ele (professor que ela fez o estágio), que é de metodologia né? Maravilhoso.

Anderson: (Nessa escola) tem muito material, né? Tem espaço

Docente 5: Tem espaço, tem material, o professor que me orientou lá também é muito bom e aí o segundo estágio que eu fiz eu fui para o (...).

Anderson: Que também tem bastante material, tem bastante espaço e aí você está num lugar que tem muito espaço, tem muito material e de repente você cai num lugar que não tem espaço, não tem material. Aí dá aquele choque né?

Docente 5: Eu acho que esse choque de realidade, todos os professores vivem, eu acho que eu acho que só se você já cai numa escola muito maravilhosa. Eu não posso reclamar da minha escola. A minha escola é maravilhosa, mas eu sofro com a falta de espaço. De material não, mas com a falta de espaço sim.

Anderson: Eu não sei se você pensa assim mas eu penso que na faculdade a gente não é preparado para trabalhar com essa diversidade que a gente encontra na prática. A gente tem espaço, tem material, tem os alunos ali que de alguma forma participam de tudo. Então é, não sei se você concorda, mas eu acho que ainda falta a discussão de como trabalhar no ambiente que a gente encontra realmente.

Docente 5: Falta. Por exemplo eu nunca tive, não vou falar que eu nunca tive, mas eu não me lembro de ter uma aula que discutisse a questão da religião por exemplo. Como é que eu vou me portar com o aluno que chega pra mim e fala que não vai fazer porque ele não pode dançar por causa da religião. Isso não é discutido na faculdade. Pelo menos eu não lembro.

Anderson: Eu também, eu não discuti.

Docente 5: E são coisas que a gente vai se deparar na prática. É complicado.

Anderson: Já não ter espaço, ter que brigar com professor de sala de aula, não ter som, de direção reclamar que está colocando a mesma música 30 vezes né?

Docente 5: As funcionárias da cantina também reclamam.

Anderson: Vai ter que conversar com o pessoal da cantina para poder organizar.

Docente 5: Você não pode usar outra música não?

Anderson: Isso dá um livro com certeza.

Docente 5: Eu perdi o que eu iria falar agora. Eu perdi esquece, deixa.

Anderson: Se você lembrar, a qualquer momento você pode falar. Em 2017 agora entra a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC em cena e ela de alguma forma acaba que todos os currículos da rede privada, municipal, estadual, tem que se adaptar para atender o que essa base coloca né? Ela propõe um ensino voltado para habilidades e competências dentro de uma organização curricular. O que você conhece sobre essa base, inicialmente o que que você conhece sobre essa base? Fale o que você sabe sobre a BNCC?

Docente 5: Então é igual eu te falei. Eu montei os meus primeiros planejamentos pegando o currículo do estado. E aí a partir do momento em que o estado mudou eu fui, eu preciso fazer o meu planejamento e o estado agora está adotando a BNCC, então o que que é que eu vou fazer. Eu peguei a BNCC. E eu até agradeço isso muito ao (nome do professor que a orientou no estágio) lá que me deu aula de didática e de metodologia e tal porque eu aprendi a fazer planejamento, fazer plano de unidade tendo por base o currículo, me baseando também em pesquisa e trazendo textos e tal e eu sempre fui atrás disso. Os meus planejamentos eles são todos organizadinhos. E aí a partir de 2018, não em 2018 o meu planejamento ainda está em cima do currículo do estado, mas em 2019 eu já fiz o meu planejamento tendo por base a BNCC e as competências da BNCC. E aí em 2020, só que em 2019 eu fiz por minha conta, em 2020 o estado mandou o planejamento, mandou bolar o que a gente deveria trabalhar durante o ano com as devidas competências seguindo a BNCC. E aí eu lembro direitinho desse documento, me entregaram e aí eu olhei aquele negócio tudo bagunçado e aí eu falei: meu Deus! Eu sou (...) você sabe como é que eu sou (...) então aí eu olhei assim, eu não posso mudar nada? Não. Eu fiquei doida. A não, pelo menos a ordem eu posso mudar? A ordem você pode mudar, mas não pode tirar nada do que está aí. Aí eu falei: beleza. Porque já era mesmo o que eu tinha trazido no meu planejamento de 2019 porque eu já tinha usado a BNCC como base. Aí eu organizei 2020 só que acabou que nós não entramos em prática porque veio o ensino remoto. Mas eu tive contato com a BNCC final de 2018 e início de 2019 a partir do momento em que o estado falou que iria adotar a BNCC, eu já li o documento e estruturei o meu planejamento em cima da BNCC.

Anderson: E você participou no estado do processo de construção do currículo da rede estadual? Porque na escola que eu trabalho foi mandado pra gente documentos para a gente preencher, discutir na escola. Na sua escola teve esse processo de construção do currículo antes dele ser lançado? Foi 2017 para 2018 isso.

Docente 5: Não participei, mas pode ser porque eu não tenha participado da reunião de módulo. Como a reunião de módulo na minha escola é na segunda feira a noite, eu sempre trabalhei dando aula de dança a noite. Então acabava que eu fazia reunião de módulo separada das professoras regentes por conta do meu horário (das aulas de dança que ela lecionava). Então a direção abria essa exceção para mim. Minha reunião de módulo era em outro horário. Pode ser que eu não tenha participado por isso.

Anderson: Mas eles não chegaram a mandar nada para você?

Docente 5: Pra mim não.

Anderson: Tem professores que eu conversei que, isso aí informalmente, disseram pra mim que não participaram desse processo. Na minha escola eles mandaram para eu preencher uma série de coisas e depois a reunião era eu sozinho e aí eu discutia comigo mesmo. Eu discutia comigo mesmo, preenchia e mandava.

Docente 5: Lá na escola somos 3 professores de Educação Física. Isso é muito bom e um deles acaba que eu tenho menos contato que geralmente é o professor que fica com os quartos e quintos anos. Agora a outra professora que fica com o primeiro, segundo e terceiro junto comigo, a gente trabalha muito juntas. Principalmente porque a gente divide espaço. Então acaba que a gente acaba planejando juntas. É muito engraçado porque na escola eles brincam que a gente é quase irmãs. Às vezes eu pergunto alguma coisa para supervisão e a supervisão fala: “você já conversou com a outra professora de Educação Física? Não, por que? Não, é porque ela fez a mesma pergunta”. A gente trabalha muito juntas e a gente pensa muito igual. Isso é muito bom.

Anderson: Esse trabalho em conjunto auxilia no trabalho que você faz no geral.

Docente 5: Demais. Ela tem muito mais experiência do que eu porque ela tem muito mais tempo de escola do que eu. Eu sou bebê na escola. Eu nem sei se eu vou conseguir contribuir muito aí para a sua pesquisa comparado como outros professores que tem muito mais tempo de experiência.

Anderson: Já contribuiu demais até aqui. E vai contribuir muito mais. Está muito bacana a entrevista. Uma coisa que me veio aqui agora. É aquilo que eu te falei, algumas questões vão acontecendo a partir da fala do entrevistado. Como é a sua relação com as demais professoras em relação ao planejamento das atividades. Você tem reunião com as outras professoras para além da educação física? Você tem o planejamento geral da escola? Ou a Educação Física é totalmente a parte de tudo.

Docente 5: Então, a escola não impõe nada. A minha escola é muito boa de trabalhar. A gente tem uma equipe que conversa muito e a gente propõe trabalhos juntos. Por exemplo, eu não conseguiria fazer a apresentação com todos os terceiros anos no pátio da coreografia de dança se eu não tivesse o apoio das professoras regentes. Porque elas saem, elas levam os meninos e elas participam junto. Eu tenho muita sorte com isso porque elas compram muito as minhas ideias. E eu também sou muito cri cri com isso. Então eu pergunto, o que vocês estão trabalhando, o que que eu posso fazer para de repente ajudar vocês no conteúdo e tal e aí eu converso muito com elas em relação a isso. Tanto que eu tenho um trabalho no segundo ano que é da Educação Física, mas que também é avaliado na história e geografia. Porque eu mando um trabalho para eles conversarem com os pais e os avós o que que os pais e os avós brincavam quando tinha a idade deles. E aí escrever o nome da brincadeira e fazer um desenho. E aí eu faço todo o meu bimestre de jogos e brincadeiras populares em cima do trabalho deles para a gente vivenciar as brincadeiras que os pais e avós brincavam quando tinham a idade deles na escola, na aula. Por que eu tive a ideia de fazer esse trabalho? Porque perguntando conversando com as professoras dos segundos anos elas me falavam que estavam trabalhando com eles o conteúdo de família na história e geografia. Então o que que eu fiz, eu trouxe o conteúdo da família para os jogos e brincadeiras. E aí é um trabalho que é avaliado tanto na história e Geografia, quanto na Educação Física.

Anderson: Bacana

Docente 5: Tem outros exemplos também disso que a gente faz junto. No terceiro ano eu trabalho com a ginástica, eu faço um trabalho mais ou menos parecido porque eles estudam a história da escola do passado e também para eles conversarem com os pais e com os avós, como era a Educação Física dos pais e dos avós. E aí eu trago um pouquinho dessa discussão da educação física da época higienista. Então eu faço uma aula com eles de ginástica daquelas que, lógico, adaptando. Mas eu tento falar, era assim. O tempo todo essa aula era assim, era corrida, é ginástica, não sei o quê, é Educação Física do passado. Eu também trazendo esse link deles estudando a escola do passado. Aí eles ficavam assim: “nossa tia! Será que tinha palmatória também na aula de Educação Física?” Aí você me pegou, eu não sei. Eu tento trazer esses links também com o que eles estão estudando.

Anderson: Possivelmente tinha palmatória, mas a gente não pode afirmar.

Docente 5: A gente não pode afirmar. Eu não sei.

Anderson: E a relação sua relação com a professora que trabalha na mesma escola, nas mesmas séries e nos mesmos anos, ela é uma relação muito próxima e com o outro professor? Vocês planejam juntos também? Como que é essa relação?

Docente 5: Não a gente não planeja juntos porque a gente quase nunca se encontra. Porque ele trabalha terça e quinta, eu e ela, segunda quarta e sexta. Era assim. Aí com o REANP está tudo bagunçado. Esse ano também os meus horários estão todos bagunçados. Eu iria encontrar com ele o ano passado e esse ano toda terça feira e eu iria tentar aproximar, mas o REANP [Ensino Remoto] agora a gente tem tido uma relação bem mais próxima porque a gente está conversando bem mais pelo zap.

Anderson: Entendi. E aí no caso da questão da BNCC, entrando no cenário educativo e aí você pode tirar o pequeno tempo de experiência presencial e o online também. Você acha que mudou alguma coisa em relação as temáticas trabalhadas na escola, você acha que não trouxe mudança nenhuma. A BNCC trouxe mudanças para a sua prática? Você acha que temáticas que não eram abordadas passam a ser abordadas. Como está sendo esse processo da implementação da BNCC, dando enfoque principalmente as temáticas e a forma que você trabalha os conteúdos.

Docente 5: Então, eu confesso que eu sempre tive a questão dos conteúdos. Pra mim não fez tanta diferença não porque eu já trabalhava os 4 conteúdos mesmo. O que trouxe, vamos colocar assim é a questão das lutas que eu nunca tinha abordado e eu num ano que a BNCC tinha as lutas e aí é no terceiro ano que começa. Aí eu botei no planejamento as lutas. Aí foi o que eu senti de diferente, mas eu já trabalhava com todos os conteúdos da cultura corporal. Vamos colocar assim.

Anderson: Vamos colocar assim, você trouxe os elementos da BNCC mas você levou em conta a experiência que você já tinha.

Docente 5: Tanto que a questão da dança por exemplo a BNCC trabalha muito a questão de danças indígenas nos primeiros anos, danças africanas e eu não necessariamente faço esse trabalho. A artes é desenvolvida pela professora regente, então eu acabo trazendo muito mais as competências das artes do que da Educação Física em si quando vou trabalhar a Dança.

Anderson: Agora em 2020 houve essa mudança absurda no cenário da Educação foi a questão da Pandemia da Covid 19. E ela altera totalmente as formas, as relações que acontecem na escola. Então a gente começa a trabalhar no ensino remoto. Como está sendo o trabalho com o ensino remoto na escola que você atua?

Docente 5: Então, o ano passado ele aconteceu todo pelo Whatsapp, interação toda pelo Whatsapp. E as crianças que eu trabalho são crianças pequenas, então eu lido diretamente com os pais. Eu não lido diretamente com as crianças. E aí no ano passado o primeiro não teve nem Pet 1 e nem Pet 2 de Educação Física. Educação Física vinha como interdisciplinar e aí a gente criou um Pet, vamos colocar assim para trabalhar com as crianças. E aí, tanto que eu fiz em conjunto com a professora que a gente divide os primeiros, segundos e terceiros anos. E aí depois disso começou a vir o Pet. Então a gente teve que trabalhar em cima do Pet. Mas na verdade eu sempre adaptei o Pet, porque eu via, as vezes, algumas coisas muito perigosas, pedindo para fazer parada de mão, até o próprio rolamento, então eu ficava com muito medo de acontecer alguma coisa com as crianças. Porque a falta de espaço, a falta de, (...) os pais não tem a noção de segurança que a gente precisa ter para se trabalhar com ginástica. O ano passado eu não tive dança em nenhum dos Pets do primeiro, segundo e do

terceiro ano. Esse ano já veio. Pet 2 do terceiro ano veio quase que inteiro de dança. Do segundo ano abordou uma semana de dança e cantigas de roda, mas assim é complicado. No ano passado eu fazia roteiro e mandava para os pais. Aí esse ano eu resolvi gravar vídeos e aí eu vou passando, as vezes eu vou lendo as atividades com as crianças para eles ficarem mais independentes dos pais, o que é muito complicado porque são crianças de 7, 8 anos.

Anderson: E algumas não sabem ler ainda. E como foi organizado esse trabalho no ano passado. Você usava mídia, você usava Whatsapp e como está sendo organizado esse ano?

Docente 5: No ano passado a gente ficou o tempo todo com os grupos do Whatsapp. Esse ano a gente tá no processo de migrar, sair do Whatsapp e ir para o conexão escola que é o google Classroom. Que particularmente eu achei muito bom, trabalhar com o Classroom. Mil vezes melhor que o Whatsapp porque o google Classroom na hora de organizar as atividades que já foram recebidas, tudo isso eu achei bem melhor. Mas ao mesmo tempo não tem como diminuir a distância e diminuir o quanto a Educação Física está sendo prejudicada por esse trabalho remoto né? Porque Educação Física é corpo, Educação Física é movimento, Educação Física é toque, Educação Física é coletivo, é social. Então assim, é cooperativo, então é muito difícil de... de nossa! As brincadeiras, você manda uma brincadeira de esconde, esconde. Que graça você tem de fazer isso? Esconde, esconde com o seu pai e sua mãe. Sabe ... perde esse contato. E eu acho que isso, infelizmente é uma coisa que a gente não tem o que fazer, não tem como diminuir e as crianças estão sendo muito prejudicadas.

Anderson: E no caso no zap, vou abordar os dois, mas como você trabalhava? Mandava vídeo, mandava áudio?

Docente 5: Eu mandava um roteiro escrito explicando sobre o Pet e as vezes até mudando o Pet, mandando não fazer o rolamento, não fazer a parada de mão e mandava áudio. Sempre pesquisei vídeos do Youtube para poder ajudar a explicar as atividades porque as vezes são brincadeiras que eu não consigo mandar aqui para filmar. Os vídeos do youtube me ajudaram demais. E esse ano eu estou gravando vídeo. Eu faço apresentações de Power Point e aí faço a explicação e mando. Mas uso também as vezes vídeos do youtube para as atividades práticas.

Anderson: e a participação dos alunos? Qual é a porcentagem de alunos que participam das aulas?

Docente 5: Varia muito de turma para turma. Eu tenho turma que tem uma participação de 90% e tenho turma que tenho a participação de 10%. Então varia muito.

Anderson: Em relação às aulas da sala de aula, português, matemática, geografia que é dada pelo professor, só tem um professor regente no estado né? Ou na sua escola é diferente?

Docente 5: Não, é só um professor regente.

Anderson: Tem diferença da participação na Educação Física e nas outras aulas dos outros componente curriculares dados pelo outro professor da sala, o regente de sala de aula?

Docente 5. Sim, tem alguns casos que os alunos mandam para os professores regentes, os pets das outras disciplinas e não mandam os de Educação Física. Tem sim.

Anderson: O que você acha dessa organização da Educação Física através do Pet? Você já falou um pouco que o Pet é muito descontextualizado. Eu no quarto e no quinto eu peguei algumas coisas que chegam a ser absurdas. Absurdas mesmo, dá um Sudoku e de repente manda fazer uma prancha, fazer uma flexão. Então assim, isso acontece direto. Dá um golfe numa semana e na seguinte dá outra coisa sem qualquer contextualização com a semana anterior. Manda atividades que deveriam ser realizadas com 10, 20, 30 pessoas para crianças que estão isoladas em sua casa, atividades estas sem qualquer contextualização com atividades realizadas anteriormente.

Docente 5: Vou te dar o exemplo do pet 2 agora que a gente tá trabalhando do terceiro ano. A semana 1 começa discutindo o que que é dança, aí a semana dois fala das cantigas de roda e a semana 3 é a diferença entre esporte e jogo. Aí a semana 4 são as danças brasileiras, a semana 5 é Catira Dança Folclórica, semana 6 é festa junina. Aí eu falei assim, fala sério, que raiva, aí o que que eu fiz, eu mudei, lógico. Eu trouxe a semana 3 e trabalhei primeiro que inclusive o Pet 1 tinha uma semana que trabalhava a diferença de jogo e brincadeira. Aí eu falei, gente! Onde a pessoa está com a cabeça, sabe? Não dá sequência. Umas coisas muito picadas, parece

que não fez, fez o material só por fazer. E sem contar também que muitas coisas, copia e cola, sabe? Uns cortes absurdos, youtube, de site. Erro de Português, erro de conceito. Tem Pet que vem muito bem feito e tem Pet que a gente fica assim: “nossa mãe! Socorro!” Então assim, é o que a gente tá enfrentando.

Anderson: É um material difícil de trabalhar.

Docente 5: É difícil de trabalhar. Seria muito melhor se eles deixassem que a gente elaborasse os nossos materiais. Mas ao mesmo tempo também eu fico pensando na carga de trabalho. Porque a gente, eu não sei, eu estou sentindo que eu estou trabalhando muito mais. Porque grava vídeo e pesquisa, e não sei o que e sendo que no presencial, a gente planeja nossas aulas, mas é diferente, né? O tempo que a gente gasta para gravar um vídeo bom, o conteúdo que a gente precisa ir atrás para ajudar de certa forma o aluno a fazer aquilo. Então eu sinto que eu estou trabalhando muito mais. E se a gente ainda fosse responsável por elaborar esses materiais, talvez a carga de trabalho aumentasse mais ainda. No tempo eu elaborei as atividades complementares e é isso mesmo. Ah, eu fiz um trabalho de dança que eu vou mandar nesse sábado, sábado letivo que eu acho que ficou muito legal. Eu sei que a gente tá trabalhando dança no PET, mandei para eles qual o estilo de dança que eles mais gostam de dançar, para eles fazerem um vídeo deles dançando e me mandar. E mandei para eles também um vídeo de bolero (vídeo em que a docente dançava bolero). E aí tudo isso se desdobrou de um livrinho, de uma contação de história que estamos trabalhando – “da Ana, do Guto e do gato dançarino”. E aí no livrinho fala que o gato dançarino ensinou a Ana a dançar e vai ensinando vários ritmos de dança. E aí eu fiz esse trabalho com eles. E você, o que você gosta de dançar? Qual o ritmo você gosta de dançar? Aí eu vou ter a resposta mas eu acho que eu vou receber muito Funk.

Essa atividade teve uma repercussão muito boa. A participação foi bem bacana e eu não recebi tantos vídeos de funk assim. Recebi vídeos de alunos que dançaram músicas de louvor, achei muito legal, porque fizeram a atividade de dança e não tive reclamações. (fala da docente em um momento posterior a realização da entrevista no qual ela validava as informações que passei para ela a partir da entrevista que foi concedida)

Anderson: Aí a gente tem no estado algo mais fechado que a gente tem que trabalhar o PET. Mas mesmo assim, considerando as adaptações que você falou que faz, você consegue trabalhar todas as temáticas que você trabalhava nas aulas presenciais no ensino remoto?

Docente 5: Não, porque a gente fica preso ao pet. Até as atividades complementares. Como é que eu faço uma atividade complementar de um conteúdo? Então eu acabo organizando as atividades complementares a partir dos conteúdos que vem no Pet.

Anderson: Aí você trabalha em cima daquilo que vem no Pet, mesmo sendo algo que não é bacana, né? Infelizmente.

Docente 5: Infelizmente. Mas a partir do momento que não é seguro eu peço para não fazer. Eu adapto, eu coloco as vezes o desenho do movimento. Mas não peço para a criança fazer o movimento não. Um Pet desses aí que eu achei um absurdo, porque eles pediram para fazer um movimento da ciranda, cirandinha e botaram duas fotos totalmente aleatórias de uns desenhinhos totalmente sem noção que as crianças deveriam fazer aquelas posições de dança. Aí eu falei, eu não quero que faça isso, você vai criar o seu movimento e tirar foto do movimento que você criou. Esquece a figura. E se o estado quiser me punir por conta disso que me puna.

Anderson: Então vai ter muita gente para punir isso aí. Porque não tem noção. Teve um, acho que no Pet do terceiro ou do quinto, eu não lembro exatamente, mas tinha uma posição que uma pessoa com joelho flexionado a outra pessoa com as mãos no joelho de cabeça para baixo com a cabeça no meio da perna da pessoa. A pessoa de ponta a cabeça, o outro segurando na cintura dela com a cabeça no meio da perna e ela estava com o joelho flexionado. Agora você imagina como que uma criança do terceiro ano vai fazer isso? ... Não faz. Então tem várias fotos.

Docente 5: O próprio rolamento, eu tinha medo de mandar, porque eu recebi vídeo, apesar de eu ter mandado vídeo do youtube, explicando exatamente como deve ser feito. Eu recebi uns que eu fiquei, ai meu Deus! Ainda bem que não machucou. Porque a criança faz de qualquer jeito.

Anderson: E o pai não está com a preocupação dessa segurança. Você já falou que já consegue abordar a dança nas aulas remotas. E aí você já falou um pouco a respeito, mas eu queria que você falasse duas coisas: Como que você aborda a dança no ensino remoto? Falasse um pouquinho mais. E também de diferenças que você vê tanto na prática da dança como os demais conteúdos entre o ensino remoto e o ensino presencial. São dois pontos: se você consegue trabalhar a dança como você trabalha no presencial e as diferenças em relação ao presencial e ao remoto.

Docente 5: A gente fica muito presa ao Pet, né? Então acaba que o trabalho que está sendo feito esse bimestre com dança no terceiro ano que o Pet é quase todo de dança fica preso ao Pet. Segundo ano, por exemplo, eu não tive muito o que fazer. Foi uma semana de dança, só as cantigas de roda e foi somente isso que eu trabalhei. Agora a prática fica muito complicada. Eu pedi para que fosse feita a prática da cantiga. Aí virou pra mim e disse: ah tia não tem ninguém para eu fazer aqui! Aí foi tanto que eu falei, faz com sua boneca. Aí eu recebi vários videozinhos deles brincando com as bonecas. Ou então com um bonequinho de super herói também, já tive uns vídeos, brincando. É complicado porque a gente fica preso ao PET. Essa atividade complementar eu fiz já sem pensar no PET, oh, estamos trabalhando dança, na historinha fala do rock, fala da valsa. E você, o que você gosta de dançar. Eu gosto de dançar isso e aí eu mandei um vídeo meu dançando.

Anderson: Qual a diferença mais significativa, do que você considera importante, entre o remoto e o presencial, além do que você já falou.

Docente 5: Eu acho que a Educação Física sai muito prejudicada como eu já falei e também é muito difícil pois no remoto a gente não tem liberdade, a gente tem que seguir aquele Pet pronto, tem que engolir o Pet. No presencial não, no presencial a gente tem mais liberdade, a gente pode planejar até junto com as outras professoras. Igual eu te falei, eu fiz vários trabalhos juntos com as outras professoras. Eu acho que aumenta muito a distância, tanto nossa com os alunos como a do trabalho mesmo.

Anderson: Você tem algo mais que você queria falar sobre a sua prática com dança que você considera importante. Ou até mesmo da Educação Física na escola?

Docente 5: Acho que eu já falei demais.

Anderson: Mas acho que você falou bastante coisa bacana, bastante coisa legal.

Docente 5: Eu tento fazer o meu melhor. É lógico, não é perfeito, mas eu tento fazer o meu melhor.

Anderson: E você se planeja, você se organiza ...

Docente 5: Eu estudo os documentos, eu estudo os materiais, eu fui atrás da pós graduação em Educação Física escolar e apesar do meu mestrado ser (...), eu estou discutindo a formação do professor. Eu vou discutir a formação do professor de Educação Física. Então eu tenho tentado fazer a minha parte. Não é perfeito, com certeza vai ter coisa que eu falei aí que não é o melhor para ser feito, mas eu tento fazer o meu melhor.

Anderson: E é o melhor dentro das condições que você tem para trabalhar porque não são todas ideais.

(...)

Docente 5: E assim, eu tenho pouca experiência, eu tenho muito ainda que aprender. E assim foi engraçado porque esse ano na reunião de conselho de classe, o professor virou pra mim e disse: “Caramba! Pra menina que chegou lá sem ter experiência, quanto que você já cresceu”. E isso pra mim, eu fiquei muito feliz com o elogio, sabe? Ele tá trabalhando comigo desde que eu cheguei na escola. Eu cheguei totalmente crua na escola. (...)

Anderson: Você tá correndo atrás e a gente vê que você se importa, se importa com as crianças, se importa em trazer temáticas que sejam relevantes. Isso é importante.

Docente 5 sobre o retorno as atividades presenciais (Essa parte da entrevista foi concedida em um momento posterior a primeira entrevista)

Apesar de alguns desafios está sendo ótimo voltar. Um dos desafios que enfrento é que metade do espaço, que já era pequeno, das aulas de Educação Física virou o refeitório porque o refeitório é muito pequeno e não tem como respeitar o distanciamento, então está bem complicado. Outro desafio que enfrento é com relação à interação social, tenho casos de alunos que estão mais agressivos e outros que se isolam durante as atividades. Outro ponto é que estou com alunos de terceiro ano, mas com comportamento nas aulas de uma turma de primeiro ano, as crianças foram muito prejudicadas com esse distanciamento e a falta de convívio social. A volta da pandemia que teve que sair daquele isolamento social foi bem complicada no primeiro momento porque a questão do material de não poder compartilhar material. Então a gente quando usava alguma coisa mantinha o álcool para tentar higienizar e mantinha um material só por aluno, mas com o tempo ficava complicado para pensar em atividades que não tivesse a utilização de material nenhum. Outro desafio também que a gente enfrentou foi a questão das atividades porque, por exemplo, eu tinha turmas de terceiro ano que antes do isolamento estava desenvolvendo atividades mais complexas e atividades que exigiam uma organização em grupo e eu não conseguia fazer porque umas não tinham essa ideia de grupo. Eu tive que retroceder, trazer as atividades que eram mais individuais, ficou essa defasagem do isolamento social, da pandemia. Em linhas gerais foram as coisas mais complexas que eu observei.

Fim Entrevista Docente 5

Entrevista Docente 6 - Outubro 2022⁶¹

Idade: 42 anos bem vividos.

Formou em (década de 2000) na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Atua em quatro unidades de serviço, numa escola estadual que é a (...), Colégio (...) que é uma escola particular. Colégio e Curso (...) que também é um cursinho particular e na (...) da Prefeitura de Juiz de Fora. (...) Na Escola Estadual (...) trabalha com Ensino Médio, 8º anos e

⁶¹ Como a Docente 6 estabelece diálogos, de uma maneira expressiva, com pessoas com as quais tem contato, utilizei amplamente “aspas” para identificar esses diálogos.

9º anos. Ensino médio 1º anos, 2º anos e 3º anos. Também desenvolve aulas para o grupo do EJA que é o ensino noturno. No Colégio (particular) trabalha com os 6º anos e 8º anos e no Colégio e Curso (...) com 1º, 2º e 3º anos do Ensino médio. (Na prefeitura ela não trabalha diretamente com a regência da Educação Física).

Anderson: Dormir você não dorme né?

Docente 6: Só de meia noite às seis, porque mais do que isso não dá tempo

Anderson: Os turnos que você trabalha nas escolas que você falou, etapa de ensino também já falou. É e quanto tempo você leciona em Educação Física? Você deste que formou já atua na Educação Física escolar, você começou depois, como é que foi esse processo?

Docente 6: (Ela começou a dar aula de Educação Física um ano após a sua formação na graduação). Eu sempre trabalhei de forma concomitante com a área não formal, então sempre trabalhei ou no ramo de academia ou no ramo de serviço público em realização de eventos e lazer ou empresa público privada na área de lazer também. Então eu sempre estive nesse trabalho no âmbito formal que é Educação Física escolar mais sempre tive outro trabalho também nessa área não formal.

Anderson: No caso das suas aulas de Educação Física na escola com quais temáticas curriculares você trabalha: esporte, dança, lutas?

Docente 6: Lutas, atividades circenses. Então, a gente segue a BNCC. Então dentro da BNCC a gente trabalha com esportes, com jogos e brincadeiras, dança, ginástica e luta. Sendo que a luta a gente trabalha em cima de jogos de combate. O único eixo que eu não consigo trabalhar até hoje são as atividades circenses que realmente me falta domínio, falta conhecimento mais profundo dessa modalidade pra estar trabalhando junto com os alunos, mas as demais áreas são todas elas trabalhadas.

Anderson: E no caso da questão da dança que é minha pesquisa específica né, como que você aborda o conteúdo, como você organiza as aulas de dança nas aulas de Educação Física? Como que você faz a organização como você trabalha?

Docente 6: Então a parte da dança eu sempre trabalho com os alunos no seguinte formato: a gente trabalha dança em formato de trabalho, de trabalho coletivo. Então eu divido a turma de forma que cada grupo de alunos tenha no máximo 4, 4 pessoas no seu grupo e ali eles vão escolher o estilo musical sendo que os estilos musicais eles não podem se repetir. Então, por exemplo, eu peço então pra se dividir em grupo de 4 e ali eles vão escolhendo (...) “gente tal grupo vai trabalhar com qual estilo musical?” “a gente vai trabalhar com funk”, “a gente quer trabalhar com samba”, “a gente quer trabalhar é com bolero”. (...) Assim eles mesmos vão escolhendo seus estilos musicais. Sendo que os estilos musicais eles não podem repetir. E aí eu trabalho com eles em alguns pontos importantes: primeiro a origem daquele estilo musical e da dança naquele estilo musical, é a história dele quais são as problemáticas vividas nos tempos atuais ou vividos antigamente quando aquele estilo musical e a dança do estilo musical foram criados e eles tem que trazer pra gente um pouco da prática pros alunos visualizarem isso. Então assim, qual que é a realidade que eu percebo na instituição pública e qual que é a realidade que eu percebo na instituição privada? Na instituição pública eu percebi que os alunos tentaram buscar pessoas que pudessem fazer uma apresentaçõzinha nem que fosse minimamente possível né, usaram poucos meios tecnológicos. Na instituição privada eles já adotam mais os meios tecnológicos até mesmo pela riqueza de ferramentas tecnológicas que a escola possui. Então eles sempre acabam dotando um data show pra apresentar aquela dança em formato de áudio visual. E na escola pública ou eles apresentam entre si ou eles acabam trazendo às vezes, na própria TV, como na escola estadual tem uma TV na sala do auditório, então eles trazem na TV um modelo daquela dança, uma forma de expressar aquela dança. Para os alunos visualizarem um tango, o que é um tango às vezes eles nunca viram um tango ser dançado, um bolero, um MPB, então eles tentam levar. Agora tem ritmos musicais, por exemplo, tem o ritmo musical do sul da Coréia do Sul, deixa eu tentar lembrar, foi em 2019 a última vez que nós fizemos esse trabalho. Tem um ritmo musical da Coréia do Sul que é muito famoso no meio deles, lá em São Paulo tem vários grupos de dança, até o final da entrevista eu tento lembrar qual que é.

Anderson: É aqueles grupos é tipo Backstreet Boys de dança, K-pop.

Docente 6: K- pop exatamente e aí eles foram pesquisar e aí em 2019 estava aquela febre do K-pop ainda e eles foram pesquisar e se depararam com a realidade oficial do K-pop. K-pop

ele é muito bacana, muito interessante, mas ele também é fruto de muitas influências negativas no universo da juventude. Lá como no Brasil, nossos adolescentes, nossos meninos temos nossas crianças elas crescem meninos, por exemplo, crescem jogando bola pra ver se um dia vão se tornar jogadores de futebol e o sonho da vida deles é ser jogador de futebol profissional. Na Coreia do sul acontece a mesma coisa só que com K-pop e aí eles passam a infância e adolescência e todo um trabalho artístico vocal, expressão corporal, dança, atividade física, uma alimentação regrada quase que uma religião que eles levam até meados dos 18, 19 anos na adolescência e ali alguns produtores, eles começam a perceber aqueles que vão ter sucesso realmente, que vão brilhar, que vão seguir carreira e aqueles que realmente nem levam jeito pro gênero musical e isso muitas vezes pode ser fruto de muitos suicídios. Então quando eles perceberam essa história eles ficaram abismados. “Nossa uma coisa que a gente não sabia era isso”. Então o K-pop impressiona muito eles. Eles escolhem sendo que não pode repetir e eles trazem essas problemáticas: a história, como é que aquele estilo na sua prática e quais são as problemáticas envolvendo cada prática.

Anderson: E tem uma série da Netflix que fala sobre ceifadores, ela traz a realidade do K-pop, (...) É “Amanhã” que chama acho que é no 12º 13º episódio que é exatamente: a menina que faz sucesso começa a entrar em depressão por uma série de fatores. E na Coréia do Sul a depressão é algo assim muito forte. Nas séries que eu assisti de lá, estou assistindo algumas séries de lá. A questão da depressão é muito forte. É bem interessante, é bem sessão da tarde, mas é uma série leve, gostosa de assistir e eu recomendo. E aí no caso você falou um pouquinho, mas além do dos estilos de música, dança que você trabalha de acordo com o que os alunos trazem para as aulas, seria isso?

Docente 6: Exatamente. Dentro do gosto deles. Porque eu preciso também levar, pra ser prazeroso pra eles, o que acontece: a gente inicia o ano com o bloco de jogos e brincadeiras que é prazeroso, aí a gente entra no bloco de esportes. Na hora que a gente saindo bloco de esportes ou a gente está entrando no bloco de dança ou de lutas. Geralmente ginástica eu deixo mais pro finalzinho do ano. E aí são dois blocos muito complexos que eles têm menos prazer menos habilidades. Então eles ficam muito relutantes quando a gente trabalha esse universo ou da dança ou da luta que na verdade a gente trabalha são os jogos de combate. É o que eu falo com eles: Eu passo pra vocês a parte da teoria das lutas, das práticas das lutas oficiais de forma teórica. Por que? Porque para eu conseguir passar pra parte prática dessas

lutas eu tenho que ter minimamente um conhecimento técnico, o mínimo de judô, o mínimo de karatê, se forem esses tipos de lutas do mundo. Se forem lutas do Brasil eu tenho que ter por exemplo uma vivência prática do jiu-jitsu brasileiro. Eu não tenho essas práticas quem tem essas práticas são os mestres dessas lutas, os faixas pretas dessas lutas. Então eu passo todas essas práticas em forma de teoria pra eles no estado mais com folha e conteúdo em folha quando eu consigo utilizar a sala de informática eu costumo passar alguma coisa na sala de informática pra eles ou quando estou (nome de uma das salas da escola que leciona) eu costumava usar muito a TV, esse ano nossa TV voltou da pandemia a gente está sem ela. Mas na prática a gente trabalha jogos de combate não vai ser luta em si, que eles acham que a gente vai fazer o boxe, que a gente vai fazer o judô. Não é nada disso. A gente vai brincar de jogos de combate. Eles até gostam não é muito a praia deles. Por exemplo, nesse momento eu estou nos jogos de combate no meu 8º ano na escola particular e, assim, gostaram de desenvolver as aulas. Essa semana a gente vai pra última aula, gostaram, mas a praia deles é uma quadra uma bola, entendeu? Eu ainda falei com eles essa semana: “essa semana é a última aula dos jogos de combate.” “Ah e o próximo conteúdo?” “O próximo conteúdo é dança”. Aí começa os meninos: “Mas eu não sei dançar.” Falei: “pois é, mas as meninas também falaram que não sabiam lutar e fizeram as atividades das aulas de jogos de combate.”. Então a aversão nas lutas é das meninas e a aversão no conteúdo de dança é dos meninos. Então assim, quando a gente joga esse trabalho pra eles fazerem, por isso que eu respeito, que é um trabalho que tem que ser um trabalho que seja interessante pra eles fazerem. Por isso que eu deixo eles escolherem os estilos musicais. Então sempre acaba saindo primeiro, o primeiro que sai é o funk porque o funk pra eles é o desafio, funk é o proibido, funk é aquilo que ninguém deixa a gente ouvir e porque não deixam a gente ouvir. Então assim, eles nem sabem porque ninguém deixa eles ouvirem o funk. Mas simplesmente o primeiro que sai é o funk e depois começam a sair o rock, aí vem o hip-hop. O hip-hop também é um gênero musical muito procurado por eles. Eles adoram, começaram a buscar a história do hip-hop, a essência do hip-hop. Quando eu trago pra eles a essência do funk é muito parecida com a história do hip-hop, aí fica muito bacana, aí eles começam a entender todo o processo. Então são os estilos que saem primeiro. O pop sai também muito bem. O samba, o samba saem bem. Eles gostam também são os estilos que escolhem primeiro. Eu tenho que buscar nessa vertente algo que eles tenham prazer de buscar informação, prazer de fazer o trabalho bem feito. Depois que o trabalho começa a fluir eles começam a gostar porque eles têm muita informação importante. Mas até iniciar esse processo o que acontece por exemplo, no estado o 9º ano essa

semana, ele entra, eu aplico a primeira aula de dança com eles, jogo o trabalho: “Gente vamos dividir em grupos. Vocês vão escolher o estilo musical e a partir da semana que vem começam as apresentações.” Geralmente eu dou um tempinho de 15 minutos cada apresentação. Então em uma aula eu consigo fazer uma média de 3 a 4 apresentações. Então é muito rapidinho, a aula fica dinâmica sai um estilo e já entra outro. A aula fica dinâmica, muita informação acontecendo, então no final das contas eu passo ali umas cinco seis aulas ali com eles, esse conteúdo fica gostoso, fica dinâmico. Assim eles percebem depois que foi legal, por isso que eles escolhem os estilos musicais.

Anderson: E no caso dessa relação público privado, escola estadual escola particular como é essa relação das músicas? Igual você falou funk, hip-hop, pop, samba é próximo ou tem alguma diferenciação? Por exemplo, no estado é o funk é mais expressivo?

Docente 6: No estado o funk é mais presente na rotina da vida dos alunos. Eles escutam no seu dia-a-dia o tempo todo onde estiver sem nenhuma restrição. Vamos dizer assim. Na rede privada eles também gostam, por exemplo, vamos pegar especificamente o funk, eles gostam muito do funk só que eles são proibidos, eles não podem ouvir dentro da escola porque a escola que eu trabalho, uma escola (confessional), então não pode ouvir dentro da escola. E aí chega em casa os pais também não deixam ouvir, então, eles acabam ouvindo entre os amigos ou nas festinhas entre amigos e são pequenos momentos vamos dizer assim. Já os alunos da escola estadual é praticamente o dia todo aquele estilo musical. E aí eu tento trazer pra eles, eles trazem pra mim, começam a vir as problemáticas: “Por que eu não posso ouvir? Por que?”. E aí a gente começa a entrar nessas questões: “Por que você acha que você não pode ouvir?” Muitas vezes eles mesmos verbalizam ah, porque muitas vezes falam pornografia, tá mais a gente tem o funk melody né, o funk melody ele vem trazendo mais uma palavra de amor de afeto do que palavrões. O problema não é o estilo musical e aí a gente começa trazer, por exemplo, pensa num MPB internacional pensa é, numa música internacional de letra internacional. Você sabe o que a música está falando? Às vezes você está cantando uma música internacional que tem uma batida gostosa né e um ritmo bacana e a música fala de pornografia o tempo todo e você está ali, uma música na cabeça e você não sabe o que ela está querendo dizer. A questão não é a música em si, o que de história ela traz que mensagem ela está passando, esse é o problema da música. Se funk nós temos alguns estilos de funk atualmente que fala muito de sexualidade, sobre o ato sexual em si e isso é agressivo é o que

eu falo com eles: “Gente atentado ao pudor não é só você ir pra rua e fazer coisas em frente as pessoas. Às vezes você pode colocar uma música dessa que fala de uma reprodução de um ato sexual claramente e isso constrange as pessoas. Isto também pode ser considerado um atentado ao pudor, não no sentido criminal mais no sentido ofensivo né e aí nós temos que saber qual é o limite para conversar sobre isso abertamente com os seus pais em casa.” Aí eles: “não, nem posso”. Então “se você, aquilo que você não pode cantar na frente do seu pai e da sua mãe com tranquilidade é porque você tem que pensar porque eu não posso cantar né?”. Aí tem por exemplo, antigamente a gente tinha festa da primavera, era justamente o período que eu trabalhava dança por causa da festa da primavera, porque eles tinham que fazer algumas apresentações. Eles sempre queriam os funks e eu falava problema nenhum ser funk só que vocês vão optar escolher uma música que não seja agressiva. A gente também trabalha com as meninas o seguinte: [...] então, vamos pensar numa música que chama mulher de cachorra, faz aquilo comigo, pula aqui, pula lá. Pensa: é esse perfil da valorização que você quer ter como mulher? Porque é um estilo musical que banaliza muito a mulher e a sua sensualidade. Então, é isso que eu trago pra elas/ eles, essa reflexão em sala de aula. Que a gente verbaliza aquilo que a gente acredita. Tá tudo resolvido. Agora, isso é uma mensagem que vem de agora né, por que? Porque quando eu cheguei na escola e fui aplicar esse trabalho pela primeira vez foi uma loucura. Porque eu lembro que eu me deparei com a supervisora na porta da sala de aula. Ela fez assim: “Funk não pode”, antes deu entrar na sala de aula e eu falei assim com ela: “Calma que a professora da disciplina sou eu e a professora autorizou” Ela olhou pra mim e falou assim: “Como assim você autorizou?” “Qual o problema do funk?” aí ela falou assim: “Ué! Não pode.” “Mas porque não pode?” eu mesma: “porque não pode? Se você me der uma explicação boa eu consigo convencer eles. Agora se você não me der uma boa explicação eu não consigo convencer eles.” “olha a quantidade de palavrão!” “Ah então o problema é o conteúdo da letra não é o ritmo musical, né? Porque o funk eles estão escolhendo pra festa da primavera, o funk melody que vai falar sobre paixão vai falar sobre amor não correspondido vai falar que você não me quis que quis o outro. É isso, é o funk gostoso.” Aí ela seguiu: “esse tudo bem”. Então calma. O problema não é o estilo, a gente não pode ter preconceito com o estilo. O problema é a mensagem da música. E a mensagem da música ela pode ser problema em qualquer estilo musical. Pode ser problema no rock, no samba, no pop, no funk em qualquer estilo musical. A questão é a mensagem da música. É isso que eu trabalho com os meninos. E aí foi um pai evangélico lá. Escuta essa: aí o pai evangélico me chamou pra conversar. Aí veio a supervisora “Oh, tem um pai evangélico aí

querendo conversar com você. A filha dele não dança na festa da primavera de jeito nenhum.” Vamos lá conversar. Aí eu já comecei a conversa assim, calma aí me apresentei e tal e o pai: “porque eu sou evangélico” . “ah que bom eu também sou.” Já quebrei ele assim, também sou. Aí ele olhou e falou assim: “pois é mais a minha filha falou que vocês estão trabalhando algumas músicas entre elas o funk.” Eu falei “É!”. A gente aí, eu expliquei tudo isso pra ele, essa relação com as músicas com os estilos musicais com a mensagem. Aí depois que eu expliquei isso tudo pra ele, ele falou assim: “Então não é aquele pesadão não?” Eu falei: “lógico que não”. A gente está numa instituição escolar e eu sou evangélica também pai. Como poderia ser né. Aí ele pegou e falou assim: “Ah não? Então se for isso está tudo bem.” Na frente da supervisora. Eu falei assim: “eu sabia que o senhor ia me entender e o senhor está convidado para nossa festa. Quero que o senhor venha, veja as crianças apresentarem, eles estão apresentando com muito carinho e a gente vai vender muita comida gostosa.”(o Pai) “Não eu vou vim sim e trazer minha esposa.” Acabou que o homem foi gostou, viu a filha dele dançar aplaudiu, enfim. Mas aí é um problema muito sério é um tabu que tem que ser quebrado, por exemplo, quando eu converso com eles sobre Tango eu falei com eles: “ô gente vocês sabiam que o Tango é uma dança erótica, a intenção do Tango é começar na dança e terminar em outros objetivos.” Aí é Ensino Médio eu já posso falar um pouquinho mais aberto né? Então a questão do Tango é começar literalmente na dança e terminar em outros objetivos. É o objetivo do Tango mesmo né que representa a torada. Aí a gente começa a conversar sobre isso e eles acham super interessante. São universos que eles não conhecem, que eles desconhecem. E eu acho rico também porque aí eu vou aprendendo um monte de coisa também porque eles vão trazendo também informações que nem eu sei. A gente vai dividindo aprendendo junto, depois dá super certo.

Anderson: E esse caso da supervisora foi na escola pública no estado ou foi na escola particular?

Docente 6: Foi na escola pública. Na escola particular eu não tive problema. Engraçado na escola particular eu achei que eu fosse ter problema mas o trabalho dos meninos foi um trabalho tão rico que ele venceu os 15 minutos dessa turma e ai era um 6º ano e aí eu tô assim: “mas gente venceu mas calma que tem mais coisa que eu quero ver com vocês do funk”. Estava na parte da problemática, entendeu? Eu não posso quebrar essa parte justamente essa parte da problemática do estilo musical, os problemas que sofreram desde o início, o

preconceito que sofre hoje em dia. Ele terminou, eu lembro que a apresentação dele termina em 25 minutos. Ele: “Desculpa professora, a gente tá...” (a Docente 6): “Não tem problema meu filho, foi ótimo todo mundo gostou, todo mundo aplaudiu.” Eu acho que pra eles é muito rico porque eles não podem verbalizar isso em casa, então eles precisam de espaço pra falar, pra cantar, falaram sobre a relação da riqueza dos funkeiros. Eu lembro como eles falaram comigo: assim: “Porque hoje em dia a gente tem um funk onde os funkeiros eles querem mostrar que eles têm muito mais dinheiro do que grandes empresários que tiveram preconceito contra eles, por isso que eles usam colares grandes de ouro, os clips são todos com carrões.” Eu falei “Não gente é isso mesmo porque sofrem muito preconceito porque eles queriam mostrar o quê que através da música deles, através da arte deles eles conseguiram ter sucesso financeiro também né?” Então traz pra eles muita discussão bacana muita coisa interessante.

Anderson: Funk ostentação.

Docente 6: É o funk ostentação mesmo.

Anderson: É interessante essa questão do funk. Eu já fiz várias entrevistas para o doutorado eu não citei o funk em nenhuma delas, mas professores sempre citam primeiro porque é ...

Docente 6: É um problema né?

Anderson: Está muito presente nas comunidades. Então eu não preciso citar porque sempre que fala em dança e música o professor sempre de uma maneira ele acaba puxando para o lado do funk que é até uma coisa que eu vou fazer até um adendo que é uma temática muito forte.

Docente 6: Um adendo na sua pesquisa com certeza. As outras apresentações foram os dois estilos que mais deram repercussão foi o K-pop e o funk. Os outros não. Os outros foram tranquilos, o hip-hop eles gostaram, eles gostaram muito de falar de hip-hop eles gostaram, eles gostaram muito de falar do hip-hop. Quando eles falam lá da busca da igualdade da comunidade, é da relação com o grafite, aí a gente traz um pouquinho da conversa do grafite junto com a pichação o que é que é o certo o que é o errado, o que é arte o que que não é arte,

a relação também do universo do skate junto com o grafite, junto com o hip-hop também, um universo que eles gostam bastante de conversar. Então são os três que acabam que flui mais tempo de apresentação ne, é o funk, o hip-hop e o kpop.

Anderson: É são os populares né. Você já falou um pouquinho disso, mas eu queria que você falasse um pouco mais é se você trabalha com a cultura, os hábitos, as formas de se expressar, o jeito que o aluno se porta é tanto na escola como fora, você usa isso nas suas aulas e aqui o termo cultura eu falo como algo assim é num sentido global, é entendido como algo que engloba todas as práticas sociais dentro da sociedade então a forma como a aluno se veste, o que ele fala, como ele fala, de onde ele vem, a religião, o vestuário, a cultura como um todo. Você considera esses aspectos culturais essa cultura que o aluno traz para a escola pra montar suas aulas, tanto de dança como nos outros conteúdos que você trabalha?

Docente 6: A gente sempre inicia o conteúdo conversando com os alunos sobre o conhecimento que eles (têm) dentro daquele conteúdo, da vivência prática que eles tem dentro daquele conteúdo. E aí quando eu trago um universo da dança acaba sempre sendo é, tirando a parte, a gente sempre fala dos dois universos diferentes. Quando eu trato do universo da escola particular o universo deles é um universo muito gospel, então eles vivem muito esse universo gospel 70% da turma, da classe ser evangélico. Eles vêm de uma cultura muito gospel, da cultura das cantorias das igrejas evangélicas. Eles trazem essa cultura com eles embora nos trabalhos, o estilo gospel é o último a ser escolhido, inclusive na escola particular acaba sendo um dos últimos estilos a serem escolhidos é o gospel, entende? Eu falo que, é engraçado, eu falo que isso é muito engraçado, embora seja um universo de práticas deles, então o que eu sinto ali até mesmo porque eu trabalho com os 6º e 8º anos. O 8º ano é o meu primeiro ano de 8º ano é esse ano. Então é o primeiro ano que o 8º ano vai viver na escola particular esse trabalho comigo vai ser esse ano. É o 6º ano eles são 12, 13 anos de idade no máximo então eles ainda estão muito sobre a supervisão dos pais, sobre a rotina social deles, então eles trazem muito esse universo gospel, embora o estilo gospel seja o ultimo que eles escolhem nesses projetos. Na escola pública o estilo gospel também é escolhido, também é um dos últimos a ser escolhidos e eu tenho público de evangélicos na escola pública, os 30% na turma são evangélicos uns 30% só, são evangélicos, não passa muito disso não. E aí eu vejo na relação deles com a dança uma relação de muita aversão. Então quando a gente fala que vai trabalhar, às vezes quando os alunos, traz a parte, todo o trabalho são os alunos

inclusive a parte prática, então aí a gente vai fazer uns passinhos aqui e vocês seguem a gente. entendeu? Até esse momento eles se proibem de fazer. São proibidos de fazer: “minha mãe não deixa eu dançar isso, meu pai não deixa eu dançar isso”, mas a gente busca, a gente tenta trazer neles o que é cultural deles, mas aquilo que nós conversamos o cultural da escola estadual é o funk, vem da cultura deles, do hábito de ouvir, quando eles, por exemplo, esse final de semana nós fizemos, olha que maravilha os jogos interclasses do (escola estadual que a Docente 6 leciona) uma escola estadual onde nós tivemos diversas religiões lá dentro do Colégio (escola particular de Juiz de Fora que a Docente 6 leciona), uma escola evangélica olha que beleza, olha a mistura, olha o desafio que foi e eu conversei com todas as turmas. Eram 20 turmas Ensino Médio grandes e eles todos me perguntaram: “podemos levar caixinhas de som?” eu falei: “pode só tomem cuidado com o que vai tocar não se esqueçam que apesar de vocês gostarem de vários estilos musicais. E aí o que acontece, eu falei com eles: “cuidado nós estamos numa escola evangélica, então cuidado com o que vocês colocam pra ouvir. Eu não proíbo vocês de escutarem nada, só cuidado com o que vocês colocam pra ouvir porque nós estamos numa escola evangélica.” E infelizmente já no início do da manhã eu tive que recolher uma caixinha em sala por causa não do estilo, mas por causa da mensagem que o estilo estava passando. Então eu tive que rapidamente recolher, conversei: “olha eu vou recolher”, “não eu vou mudar de música” eu falei assim: “minha filha, eu infelizmente ou eu vou trabalhar apitando jogo tomando conta do evento de vocês nós somos em 400 alunos ou eu vou tomar conta das caixinhas.” Aí eu já catei: “eu já vou recolher sua caixinha e esse foi o combinado. Vocês não são crianças são tudo ensino médio. O combinado não sai caro”. Aí a nossa relação é uma relação tão boa que ela mesma falou: “não professora, tá bom, toma” Aí ela me entregou a caixinha ficou comigo o dia inteiro e continuamos a nos relacionar normalmente durante o dia. E as outras inúmeras caixinhas, deviam ter no mínimo umas 20 caixinhas lá. Não tive mais nenhum problema. Tocaram vários estilos, tocou sofrência, tocou funk, tocou, escutei gente tocando MPB. Não tive problema com nenhuma caixinha mais. Eu falei com os professores, avisei a todos os alunos: “olha já acabei de recolher uma caixinha, não quero recolher mais nenhuma” e não recolhi mais nenhuma o dia inteiro. Só música tranquila, agradável que eles podiam tocar ouvir com tranquilidade. Pedi só pra tomarem conta do volume pra não atrapalhar a vizinhança e tocamos o evento e pronto. Esse é o universo deles, eles vão trazer o universo deles para ações sociais deles e eu acho que é uma relação de muita confiança. É o que eu falo com eles: “gente eu, o problema não é o que vocês ouvem, não é o estilo musical que vocês vão ouvir é a mensagem que o estilo

musical que vocês escolheram está falando. Então, é isso que a gente tem que se preocupar. Vocês podem escutar o que vocês quiserem contanto que a letra não seja uma letra que agrida. Pensa na professora de vocês uma mulher de 42 anos não agredir os meus ouvidos tá ótimo gente não vai agredir o ouvido de mais ninguém gente, entendeu?” E é uma relação de muita confiança e deu muito certo. Eles trazem esse universo a escola estadual. Agora também tenho que falar o seguinte é uma escola estadual de dois públicos muito diferentes. Eu tenho um público no turno da manhã e eu tenho um público no turno da noite. O público da noite é um público bem diferente, bem diferente do público da manhã. O público da manhã é um público, vamos dizer assim classe média, alguns ali são pobres, mas a grande maioria é classe média, classe média baixa. Mas são de um poder aquisitivo bom. É o que eu falo se parar na porta da escola, da minha escola de manhã, você vai observar que só para carro bom pra aluno descer. É um ou outro que sofre realmente de problema financeiro, que a escola tem que dar um pouquinho mais de atenção pra aquela família, auxílio financeiro, quando precisa consegue algumas ajudas é em cima de cestas básicas, então, sempre que aparece um aluno ou outro assim lá na escola e tem nos três turnos tem, a gente ajuda nesse sentido. O noturno já são pessoas que trabalham, ou meninos com uma condição de educação menor, então são meninos mais periféricos onde tem um estilo musical mais agressivo. Então, por exemplo, essa caixinha que eu recolhi foi de uma aluna do noturno. Eles estão habituados a escutar músicas mais pesadas onde remetem demais a relação sexual, é esse, é o universo deles. Os meninos da manhã não escutam? Escutam. Mas as músicas deles são músicas com letras mais aceitáveis vamos dizer assim. E na escola da rede privada qual que é a cultura musical deles? Foi aquilo que eu te falei a grande maioria tem uma cultura gospel forte, mas eles gostam e só não escutam porque vamos dizer assim, entre aspas, são censurados pela família. A família meio que dá uma cortada. Podam mais e estão um pouquinho mais presentes. A gente sabe que o universo da criação da escola pública pra particular é muito diferente. Os pais da rede particular apesar de trabalharem muito, eles sempre têm alguém que está assistindo o filho. A diferença da escola pública é, apesar dos pais trabalharem muito também, os dois pais são ausentes. Hoje em dia, tanto no público como na privada os pais e as mães são ausentes. Em todos esses dois núcleos trabalham muito aquela história que hoje em dia o pai que não está mais presente, a mãe fica cuidando dos filhos e o pai fora de casa não existe mais. Hoje em dia se o pai e a mãe não trabalharem não dá conta de manter a casa, o mínimo de decência, de qualidade de vida pros filhos. Só que aqui na rede privada tem alguém assistindo esse filho aqui na rede pública muitas vezes não tem ninguém assistindo esse filho o dia todo. Então é

onde que ele fica solto pra ouvir e aí a internet tá aí pra ver o que deve e o que não deve. E essa é a cultura que eles trazem consigo. Então a gente não pode, é o que eu falo, eu não posso chegar, igual essa supervisora agiu, proibir a cultura dele, eu não posso ceifar, por isso eu não chego: “ô gente o trabalho de dança é esse e vocês vão buscar a história desse estilo musical com a dança referente a ele. Vocês vão buscar pra mim uma prática e os problemas vistos destes a sua criação até os tempos atuais. São esses três temas que vocês vão ter que trabalhar dentro do trabalho de vocês”. E aí eles começam: “qual que é o estilo musical?” “O que vocês quiserem, mas com um detalhe, o grupo só pode ter quatro pessoas porque se tiver muita gente metade não trabalha e a outra metade faz e o restante vai montar nas costas né. O grupo só pode ter quatro pessoas e o estilo musical não pode repetir.” Então ali eles acabam buscando aquilo que tem mais afinidade com o gosto musical, com a história deles, com qual cultura deles musical.

Anderson: E aí você falou que no noturno você dá aula no horário do noturno ou os alunos do noturno tem outro horário pra fazer as aulas contigo?

Docente 6: Dou aula no horário do noturno. Eu dou aula pro 1º e 2º ano do noturno no EJA noturno.

Anderson: E no horário à partir de 6 horas da noite o horário?

Docente 6: Isso.

Anderson: Não sabia que tinha não.

Docente 6: A minha escola estadual tem as turmas do noturno e são aqueles meninos metade da turma trabalha o dia todo. A outra metade optou por estudar a noite porque não se adaptou. Às vezes a idade ultrapassou demais. Às vezes foi repetindo, repetindo e aí ficou aquele menino de 16 anos que ainda está ali no seu 1º ano de 16 não 18 anos no seu 1º ano do Ensino Médio e aí a discrepância de idade ficou muito grande e aí acaba que vai pro noturno.

Anderson: E tem pessoas senhoras, senhores ou só adolescentes?

Docente 6: No EJA sim. No EJA o programa de Educação Física é muito diferente porque uma aula só por semana e o objetivo da aula, o objetivo mais lúdico porque tem que ser aquilo que eles têm prazer em fazer porque a maioria deles são senhoras são senhores que trabalharam o dia todo. Realmente o EJA são aqueles que ficaram muito tempo parado, sem estudar, passaram grande parte da vida trabalhando ou cuidando das suas famílias, dos seus filhos e retornaram os seus estudos agora. E ali eles entram ali pro EJA. Então é um conteúdo bem diferente do conteúdo, por exemplo, do turno da manhã que é onde a gente segue bem a BNCC.

Anderson: E você trabalha o que com esses alunos, não estava no meu roteiro aqui, mas fiquei curioso agora.

Docente 6: A gente no início do ano, a gente conversa muito sobre o que agrada a eles e aquilo que eles vão verbalizando pra mim a gente vai trazendo para aulas. Eles gostam muito de voltar a queimada da época deles, jogos e brincadeiras, pique-bandeira, eles adoram pique-bandeira, relembrar o pique-bandeira, os meninos gostam muito de voltar ao futsal. E aí eu começo, às vezes, eles jogam jogo de tabuleiro comigo, damas eles gostam de relembrar muito dama, xadrez eles se acham incapazes. Quando ensino pra eles o xadrez ai eles: “nossa mais é só isso?” Porque a primeira coisa que eles falam: “eu sou bobo não dou conta de aprender xadrez não.” Eu: “gente pelo amor de Deus xadrez não é jogo de gente inteligente.” Aí eu começo assim: “não é jogo de gente inteligente se fosse eu nem estaria jogando pra começar”. Eles rolam de ri. Eu: “gente são só 6 regrinhas se vocês derem conta de decorar as 6 regrinhas que eu sei, aí tá todo mundo jogando xadrez.” Então eles se sentem muito valorizados. A gente traz o que eles gostam de fazer dentro da vontade do dia que eles querem fazer. Tem dias que eles não querem estão cansados. Então o dia que eles estão muito cansados a gente vai para os jogos de tabuleiro. Ali eu pego um ludo coisas que eles jogavam lá na infância. Pego um ludo, a gente relembra as regras do ludo, eles falam que é o jogo da discórdia: “professora aquele jogo da discórdia, não porque na hora que a gente tá quase ganhando vem sempre um que tira a minha pecinha e me faz voltar ao início.”

Anderson: Joguei muito.

Docente 6: Eu amo. O único jogo de baralho que a escola permite lá é o UNO. Eles gostam muito de uno. Eles acham uma, eles adoram quando eles conseguem sacanear o colega da frente quando o colega da frente já estava com uma carta só que já ia bater. Eles gostam também de jogar baralho, só que baralho a escola não permite: “Traz um baralho pra gente, pra gente jogar um buraco.” Eu: “gente o baralho ainda não é permitido, eu não posso a escola tem câmera.” Eles ficam assim: “o tia eu trago escondido”. Mas eu já estou lá desde 2014 nunca tive coragem, vai que as câmeras me filmam.

Anderson: Mas não pode baralho por quê?

Docente 6: Ninguém me respondeu. Dizem que o baralho remete a jogos de azar.

Anderson: A entendi.

Docente 6: Dizem que baralho remete a jogo de azar. Mas o que que acontece uma escola laica, eu acho tão engraçado essa fala, porque essa fala é uma fala muito religiosa. O baralho é um jogo de azar, isso é uma fala religiosa. E aí dentro de uma escola que não tem referência religiosa, lá na escola estadual, não que na escola particular não seja, mas na escola estadual, objetivamente, cada um tem sua cultura religiosa, mas eles nunca permitiram. Já pedi a direção uma vez: “o gente o pessoal do noturno EJA eles gostam de baralho” (eles responderam) “na escola não pode”. Um dia eu ainda vou quebrar essa regra.

Anderson: Vai na insistência, professor é sempre na insistência.

Docente 6: Vai daqui a pouco sem perceber, daqui a pouco duas três caixinhas lá rodando, todo mundo já tem o seu.

Anderson: Sobre a questão da cultura, você traz a cultura do aluno ou você só tira aquilo que não é apropriado pra escola igual você falou, uma música com palavrão, um jogo que não é permitido, mas fora isso, o que o aluno traz, você abarca, você procura trabalhar?

Docente 6: A gente adota. Uma atividade que a gente desenvolveu lá que não era da escola que eu levei até de uma outra escola, não é hábito nosso de brincar com isso, mas a gente vai

aprendendo é o dodgeball que é a queimada com 6 bolas. Eu apresentei o dodgeball pra eles. O dodgeball não é um jogo brasileiro, é norte americano. Apresentei e eu converso muito com eles a gente tem que aumentar os nossos desafios com o passar dos anos né? Acabou que o ensino médio hoje em dia não joga nem mais a queimada tradicional. Eles jogam a queimada tradicional, jogos e brincadeiras que eu trago pra eles a queimada tradicional, eu trago pra eles a queimada africana, trago pra eles a queimada 4 cantos, a queimada russa. Então a gente trabalha vários tipos de queimada, mas quando eu entro no universo esportivo, já entro no universo esportivo do dodgeball porque a proposta do dodgeball é uma proposta muito interessante. Eles adotaram o dodgeball como sendo (da escola estadual em que leciona), eles acharam ótimo, acharam super bacana. Mas eu busco muito principalmente, em jogos e brincadeiras, a gente busca muito a cultura deles, a cultura do que eles praticavam enquanto crianças, o que os pais praticavam, o que os avós praticavam. E a gente cada dia começa a experimentar um pouco da cultura de cada um. No meio esportivo é quando a gente trabalha o conteúdo de esportes, a gente percebe que a cultura deles está muito focada em futebol e eles acreditam fielmente que a queimada é um esporte. Aí eu explico pra eles: “gente queimada não é um esporte, é uma brincadeira. O dodgeball é um esporte, mas a queimada é uma brincadeira.” É porque eles vem desse universo ainda da Educação Física sucateada ou é futebol ou é queimada, mas quando a gente começa a apresentar pra eles outras modalidades, começa a explicar um vôlei, sua relação histórica, começa a explicar um basquete, pega um handebol, pega o dodgeball, aí eles começam a vivenciar outras modalidades esportivas pra eles fica mais um pouquinho, mais interessante. Às vezes a gente pega um Badminton, dá uma quebrada no conteúdo. Eu gosto muito de pegar essas modalidades pra quebrar. O dodgeball eu pego pra quebrar, o badminton eu pego pra dar uma quebrada no conteúdo. Por exemplo, conteúdo que eles menos gostam que é o vôlei. Eu dou umas três ou quatro aulas de vôlei, quebro com badminton aí dou mais umas duas de vôlei e quebro com peteca, adoro a peteca. Explico pra eles que a peteca é com regras, surgiu a pouco tempo que a peteca, na verdade ela surgiu no meio indígena e o objetivo da peteca não era competitivo, era mesmo só para aquecimento corporal. eles trazem muita informação mais de um universo muito reduzido de jogos e brincadeiras, não. Eles trazem um universo muito rico de informação. Mas quando a gente trata de meio esportivo, eles trazem é uma cultura muito reduzida em cima da queimada e no máximo em cima do futebol. É deixa eu ver o que eles trazem pra mim no universo da dança, eles trazem muito funk na escola pública, a escola privada já trazem um universo gospel até em função da escola que a gente tá. É o universo da luta eles

trazem muito pra mim, o jiu-jitsu e trazem muito pra mim o boxe, os problemas sociais que o boxe tem dentro da relação das pessoas tentarem conseguir ganhar a vida através do boxe que a gente não pode nunca esquecer que é uma modalidade esportiva agressiva. Então você está ganhando sua vida lesionando seu corpo, mas muitos não tiveram opção, só tiveram essa opção após levar o sustento pra dentro de casa onde a gente traz muito essa reflexão pra eles. E deixa eu ver, o que mais, (...). Quando a gente começa a falar com eles que a própria movimentação natural humana é uma forma, o movimentar humano é uma ginástica, o andar o correr o caminhar: “gente ginástica é isso é o movimentar seu corpo.” e aí dessa evolução da relação, da formação do homem, de trabalhar seu corpo, ficar mais forte pra poder entrar no exercício pra defender a sua nação, aí a ginástica começou a ser sistematizada, até a gente tem os estilos de ginástica aí no final que a gente vem trazendo pra eles a ginástica artística, os tipos de ginástica. Mas a nível de ginástica eles nunca me trouxeram cultura nenhuma nem aquela situação nunca ouvi falar. E o que eles vêm em televisão, olimpíadas né? A parte da atividade circense é uma modalidade que eu nunca usei trabalhar por pouco conhecimento nessa nesse modo da Educação Física ele ainda é muito raso. Então é um conhecimento que eu trabalho muito pouco. E os esportes radicais a gente consegue trabalhar mais de modo virtual. Aí é o momento que eu trabalho com eles mais ou em sala de computador ou usando a televisão do (nome de uma das salas da escola) para eles (...) um pouquinho. A gente trabalha quatro aulinhas de atividades físicas radicais que aí entra o skate, o patins e aí entra as modalidades agora com a Raissa na seleção brasileira, agora vai agora explodiu o skate né. Então é uma modalidade que eles gostam muito de falar também.

Anderson: Mas skate você consegue trabalhar na escola pública também? Material para trabalhar?

Docente 6: Só através da sala de informática ou da sala do anfiteatro que ali na parte visual, nem na parte prática é na visual, eles conseguem perceber a modalidade esportiva, os esportes de aventura.

Anderson: Porque a gente ainda tem essa cultura muito forte na Educação Física, que Educação Física é só aula na quadra com material. Uma aula na informática é uma aula prática também.

Docente 6: Mas o que acontece. Na minha escola pública a gente só tem uma quadra e são 5 professores, então quando eu entrei lá a Educação Física estava muito solta, a verdade é essa, estava muito solta porque tinha um grupo de professores antigos que eram da lei 100 e eles estavam pra ser desligados, mas já vinham do trabalho muito pobre vamos dizer assim. Já era um trabalho só baseado no máximo na peteca, no futebol e na queimada essa era a Educação Física de lá, infelizmente. E quando eu cheguei em agosto eu me deparei com a situação e ainda desceu duas turmas pra uma quadra pequena e ali eu olhei e falei assim: “meu Deus duas turmas de ensino médio numa quadra pequena não tem como dar certo. Se tudo der certo, vai dar errado no final, com certeza vai dar errado”. E aí eu olhei e falei não tem jeito. Aí eu chamei os professores que eram mais conhecidos meus que hoje é diretor na minha escola. Eu falei assim: “olha não dá pra trabalhar assim, como que vocês trabalham conteúdo?” Aí ele me chamou no cantinho e falou assim: “olha, esses professores que estão aqui dessa antiga leva, eles vão ser desligados no final do ano, a maioria deles está desesperado, eles não sabem o que vão fazer depois porque eles achavam que eles estavam efetivos através do acordo com o Aécio Neves e aí, agora, descobriram que não vão ser efetivos e pior não só não vão ser efetivos como vão ser demitidos. Então qual é a minha sugestão, o ano que vem eles vão ter que sair e vocês do concurso vão ter que entrar como entrou a (...) e entrou você. Tem um pouquinho mais de paciência”. (...) Eu tinha sugerido a ele da gente trabalhar, já resolver isso. Por que a gente já não pega o horário, tenta trabalhar um horário da seguinte forma: toda semana cada turma vai ter uma aula na quadra e uma aula fora da quadra. Aí nessa aula fora da quadra cada um se vira com o espaço que tem na escola. Aí essa aula fora da quadra vira aula na sala de computador, vira aula na sala do (nome de uma sala da escola), vira aula no espaço interativo. A gente tem um espaço interativo lá com várias mesinhas de cimento mesmo, de alfenaria e uma mesa de tênis de alvenaria que a nossa vice diretora fez. Era um espaço, chão todo quebrado e ela falou: “gente, o povo de Educação Física não tem praticamente espaço nenhum só tem aquela quadra que tem que ficar dividindo. Então eu vou arrumar esse espaço pra ser de Educação Física também e também ser um local para os professores de ciências darem uma aula diferente porque ali cabem 60 alunos sentados então dá pra uma turma tranquilo ficar sentado e o professor ficar em pé explicando sua aula.” Então é um espaço interativo e assim ela fez. Virou o ano, eu quase pedi exoneração, essa bagunça, não é pra mim. Eu falei com a supervisora: (nome da supervisora) eu acho que vou pedir exoneração”, ela: “você tá ficando maluca? Você não vai fazer isso não. Eu não vou deixar você fazer isso não”. Eu falei: “(...) eu não vou conseguir trabalhar assim,

não tá legal, eu tô fingindo que tô vindo trabalhar, a verdade é essa”. Eu entrei em agosto, isso foi em outubro, perto do dia das crianças, eu falei assim: “olha a verdade que é um fingimento, eu finjo que eu venho trabalhar e os alunos fingem que tem aula e é uma relação difícil não dá, eu vou pedir exoneração”. Ela falou: “não você não vai não” fez o mesmo discurso: “tenha paciência, vai pra casa, vai conversar com seu marido, vai relaxar, janeiro é um novo ano” e foi. Quando foi janeiro a gente estava de férias e voltamos no dia 20 de janeiro, aí nós fomos montar o horário. Aí montamos o horário da seguinte forma: um dia da semana aquela turma tem uma aula na quadra e num dia tem fora. E aí esse dia fora o professor organiza o espaço que achar que deve organizar. Por isso, que a gente consegue ter as aulas teóricas com tranquilidade sem o aluno estressar porque ele sabe que um dia ele não tem quadra e o dia que não tem quadra, o professor vai usar o espaço que precisa e o aluno aceita com muita tranquilidade e a nossa sala de informática é uma sala muito boa que consegue colocar todos os alunos cada um num aparelho. E agora voltando da pandemia, tem um mês que a sala ficou arrumadinha pra gente. Agora a sala está com computadores novos, os alunos estão no céu, graças a Deus.

Anderson: E o (governo de Minas Gerais) mandou televisor pra escola ou não? Por que lá na minha mandou uma televisão pra cada sala, na escola que eu trabalho.

Docente 6: Tem um monte de televisão lá encaixotada. O que que tá acontecendo, a direção pediu pra colocar as grades nas salas primeiro e agora ela tá fazendo, refazendo toda parte de eletricidade e de internet nas salas pra conseguir. É o que ela falou: “pra colocar a televisão por colocar não resolve nada. Tenho que ter internet em todas as salas pra vocês usarem Datashow, pra vocês usarem televisão”. A gente tá com esse material guardado lá, a gente tem muito material guardado na escola ainda que ela está fazendo essas melhorias porque ele mandou material, mas o dinheiro pra melhoria, pra reforma, ele (o governo de Minas) não mandou não.

Anderson: Mandou não. Na minha escola tem televisão que está na parede mais não tem como ligar na tomada porque não tem fiação que chegue na televisão ainda.

Docente 6: Exatamente. Foi isso que a gente tá fazendo lá nesse momento. A gente tá arrumando a fiação das salas e nós temos ainda algumas salas que tem problema de infiltração

dia de chuva. A nossa escola (...) tem muitas, muitas salas que quando chove mais dentro da sala do que fora, mas são poucas, a maioria das salas são reformadas. A diretora é muito caprichosa, então nesse momento ela colocou grade em todas as salas. Ficou até feio porque está parecendo uma prisão. Eu falo com os meninos, na grade assim fica parecendo um presídio. Aí ela colocou grades em todas as salas, está arrumando toda a fiação pra chegar internet em todas as salas pra estar colocando Datashow e a TV. Eu acho que vai melhorar muito a qualidade do colégio porque o (nome de uma das salas da escola), ele é muito disputado. Pra gente que dá Educação Física é o que eu falo pro pessoal: “gente, a gente que dá Educação Física é complicado porque toda semana, por exemplo, duas manhãs inteiras eu tenho que ficar por conta de (nome de uma das salas da escola) ou tenho que ficar na sala de informática e são muitos professores, uma escola de quase 70 professores dividindo esses espaços. Na escola particular não. Cada escola particular já tem seu Datashow a estrutura, a realidade é outra. Mas não posso reclamar Anderson, quando eu cheguei numa escola onde Educação Física não funcionava, a quadra eram só um cimento só, aí quando eu despreocupeei, aí despreocupeei de vez também. (...) então eu falei: “Então tá bom, janeiro eu saio desse barco.” Aí quando foi janeiro a gente arrumou o horário, sentei com a diretora conversei: “eu vim pra cá pedir um favor pra senhora” (a diretora respondeu) “Qual que é?” (a docente continuou): “eu quero que a senhora tire o quadro negro de todas as salas” aí ela falou assim: “Como assim?” (seguiu a docente): “eu quero que você tire o quadro negro de todas as salas.” Ela falou “Ué, mas o professor vai dar aula onde?” eu falei assim: “Uai, eu não dou aula numa quadra toda cimentada cinza? Então o professor de matemática pode ter que conseguir dar aula numa sala sem quadro negro. Não tem condição. Como eu vou trabalhar com os meninos com um conteúdo onde quadra não é quadra, onde não tem material direito, não tenho condição. Como eu vou fazer um trabalho descente de qualidade com esses meninos? Então é a mesma coisa eu tirar o quadro negro das salas e fazer o professor de matemática explicar matemática só falando, não tem jeito.” Aí ela olhou pra mim e falou assim: “Você tem toda razão. Faz o seguinte, eu já vou entrar com a solicitação da pintura da quadra e junto com o pessoal de Educação Física faz uma relação de material, não pode ser muito grande agora, faz uma relação pra vocês começarem.” Menino, aquele janeiro foi fatídico. Janeiro (...), todo mundo na nossa, nossa quadra pintada, material não falta. Tudo que eu preciso ela me dá. Chega interclasse eu falo: “eu preciso disso” (a diretora responde): “tá bom, faz a relação que a gente (...)”, ela falou: “cê tá igual Joãozinho, você pede tem que te dar senão você não dá sossego”. (a docente continua): ‘isso mesmo, eu só te peço isso eu não te peço mais nada”.

Mas assim ela é muito boa pra gente. Eu não posso reclamar. Cuida direitinho da quadra. Já teve situações que ela não pôde: “gente agora eu não posso pagar gente” aí a gente fica em cima: “mas você paga a tinta que a gente pinta.” Chegou na pandemia, a gente pintou a quadra. É uma mão lavando a outra. Quando a gente precisa dela ela entende, quando ela precisa da gente, a gente entende. É assim que o barco anda.

Anderson: Lá na escola que eu trabalho a quadra também foi eu que pintei sozinho, mas eu pintei eu e mais um funcionário da escola. Não sozinho, mas dois. Eu e o funcionário da escola não tinha tinta pra pintar. Aí compraram e me deram a tinta.

Docente 6: Precisa das demarcações né Anderson? Mas as nossas escolas, eles precisam de um espaço adequado. Então o pequeno espaço que tem. (...)

Anderson: Sim e aí é o negócio se a gente não faz assim a gente não trabalha, infelizmente, rola a bola não está na nossa forma de agir. Eu passo mal, eu prefiro sair também, eu não dou conta não.

Docente 6: Eu não dou conta. Realmente pra mim é uma realidade de trabalho que não dá, que não existe, me deprime, me deixa mal.

Anderson: É mal de quem gosta de trabalhar, mas não é ruim. É um defeito bom. Não sei se é defeito, talvez qualidade.

Anderson: Voltando pra questão da dança que é minha temática principal, apesar de as outras temáticas também me serem interessantes, vai me enriquecer bastante também. Mas eu queria saber, você falou um pouco, qual a dificuldade que você enfrenta na sua prática cotidiana pra trabalhar o conteúdo dança. Você falou uma coisa da religião dos alunos, a questão de algumas músicas, a questão do espaço você falou. Tem mais alguma coisa, alguma questão que você queira falar das dificuldades. Aí eu estou puxando especificamente pro conteúdo, pra temática dança. Aí é a questão de aparelho de som, espaço adequado, piso, é religião dos alunos. Aí você pode fazer um apanhado geral das dificuldades.

Docente 6: A primeira dificuldade que a gente enfrenta quando vai trabalhar o conteúdo de dança é a falta do conhecimento de dança do conteúdo no conteúdo de Educação Física. Né esse é o primeiro problema, mas dança é Educação Física. Eles têm uma referência quando Educação Física ou é jogos e brincadeiras, ou é esporte e, por isso que eu costumo trazer a dança, depois de lutas e jogos de combate porque eles já viram que tem uma temática que existe fora de esportes e de jogos e brincadeiras. O primeiro problema é reconhecer dança conteúdo de Educação Física. O segundo é o preconceito, porque acha que dança é coisa de menina, não coisa de menino. E aí teve até uma vez que eu falei com eles, um dos maiores dançarinos do mundo, ele não é uma mulher, é um homem. E aí eu sempre cito: “eu tenho um amigo meu que fez Educação Física comigo, ele dá banho em dança, ele é profissional da área de dança, os estudos dele são em cima da aula de dança e ele é homem, ele tem uma família, tem uma esposa, tem filhas, é um cara fantástico. A dança não é mais desse universo feminino”. Então aí vem o segundo preconceito que é o machismo, achar que a dança é somente do universo feminino, principalmente nos momentos das práticas. A única forma que eu consigo trabalhar dança é através desse tipo de trabalho que eu desenvolvo com eles. Quando alguns trazem alguma prática, eles têm mais problema em desenvolver e querer fazer a prática. Geralmente as meninas vêm pra frente acabam fazendo alguma coisa então um ou outro menino vem, aqueles menos vergonhosos vêm. Mas teve uma relação com a dança nos jogos interclasses que eu achei super interessante. Nós fizemos jogos eletrônicos nos jogos de interclasse. Isso agora na escola particular e aí nós trouxemos para os jogos interclasses o FIFA - o jogo eletrônico e trouxemos o jogo que era um jogo de dança, como chamava tem um tapete, parece tapete, aquele jogo que a pessoa tem que fazer e você tem um nome, tem um nome esse jogo.

Anderson: Eu sei qual é.

Docente 6: E aí porque a gente trouxe esses dois universos porque só menina faria o dance, na teoria, a maioria das meninas faria. O FIFA os meninos iam fazer. Então a gente coloca os dois e deixa pra turma resolver quem vai fazer o que. E foi muito legal que começou os meninos no FIFA e as meninas no jogo de dança. Mas várias situações: “eu não posso jogar o de dança também?”, é obvio que a gente deixou. “Mas eu vou poder jogar pra pontuar?” (a professora responde): “claro, pega algum colega de outra sala porque tem que ser de outra sala porque interclasse tem que ser de outra sala”. O negócio viralizou de um jeito que no

final das contas os meninos fizeram FIFA e o dance. As meninas fizeram o FIFA e dance porque tinha menina que queria jogar o FIFA e ali foi uma quebra de preconceito muito interessante e no final do interclasse a gente colocou: “olha que bacana gente. A gente trouxe um jogo de dança achando que só as meninas fariam e um jogo de futebol achando que só os meninos fariam. No final das contas vocês fizeram tudo. Olha quando vocês se oportunizam a realizar as atividades o quanto vocês crescem, o quanto vocês ganham experiência. Não foi gostoso não foi legal?” Ganharam em convivência, em socialização, eles adoraram. O preconceito com relação a modalidade a ser da Educação Física, o preconceito com relação a dança ser apenas um estilo feminino, ser apenas modalidade feminina. Na escola pública eu tenho muito problema com parte de sonorização, parte de equipamentos que realmente nosso equipamento lá não são ricos. Quando eu trabalho esse projeto de dança com os alunos eu tenho sempre que usar o (nome de uma das salas da escola) porque lá eu tenho televisão. Então lá quando eles levam música, eu sempre peço a eles levarem música em pen drive porque eu coloco o pen drive na TV e a TV reproduz a música porque o som da TV é melhor que o som das caixinhas. Então na escola pública eu tenho o problema de recurso audiovisual. E deixa eu ver qual é o outro problema que eu sofro com relação a dança. É isso, basicamente o espaço, o espaço, a gente não tem uma sala adequada com uma acústica adequada pra trabalhar a dança. Eu sinto mais na escola pública porque quando eu levo a caixa de som para a quadra a caixa já não é boa, a quadra é aberta então o som não fica legal. Mas quando eu fico dentro do (nome de uma das salas da escola). É cheio de cadeiras, então assim, coloco a televisão, aí eu tenho que colocar uma cadeira em cima da outra pra ter um espaço mínimo no centro pra gente conseguir fazer alguma coisa, algum trabalho com os alunos. Então o espaço realmente é uma problemática, mas não é um impeditivo.

Anderson: Agora na escola particular em termo de espaço, som, você tem material à vontade?

Docente 6: Não tem problema. Quando por exemplo eu vou trabalhar com eles no ginásio, porque geralmente quando a gente trabalha parte prática no ginásio eu consigo som de qualquer porte que eu quiser, eu quero um som de porte pequeno, médio ou grande, isso não é problema.

Anderson: E alguma história com relação ao gênero dos alunos a questão da dança ser considerada coisa de menina que você acha relevante contar, alguma situação?

Docente 6: O que acontece, aquele aluno mais habilidoso na dança e que dança mais e que tem corpo, que tem ritmo de movimento corporal melhor, ele acaba sofrendo até bullying, acaba sofrendo preconceito dos colegas, risaiadas. Eu tenho sempre que estar intervindo nesse sentido senão eles vão atrapalhar o conteúdo da dança, a parte prática com eles eu converso com eles com essa relação de respeito. Respeito com o que o outro faz e está fazendo nas aulas. Se o colega quiser participar, não quiser participar, da mesma forma eu vou também, não obrigo pra não ficar achando que é uma imposição: “eu não queria dançar e minha professora me obrigou a dançar” e infelizmente a gente tem uma criação muito patriarcal, uma criação muito preconceituosa. Para o pai, como foi essa situação do pai da menina evangélica: “eu vim aqui porque a professora estava obrigando minha filha a dançar funk” “Não, eu não estou obrigando sua filha nem a dançar, nem a dançar funk. É o trabalho da festa da primavera, turma está escolhendo uma música e a música que eles escolheram é essa, a letra fala sobre isso, isso e isso. É um funk, mas olha só a letra da música”. O problema não é o estilo musical o problema é o que a música diz, é a letra que fala qual é a história que essa letra traz, trata da história de um amor não correspondido. Aonde que isso tem algum problema? Todos nós um dia vivemos um amor não correspondido: “não agride a fé da sua filha em momento nenhum como também não agride a minha, mesmo porque a nossa fé é mesma.” A questão é de algum problema de prática na aula de dança foi essa questão de fé religiosa e de algum menino que tem alguma habilidade maior costuma dos colegas quererem zombar, mas é quando eu entro com a conversa. Eu conto até a história do meu pai. Eu falo “ô gente olha só. Vou contar pra vocês uma história, o meu pai ele era gago, então meu pai não era muito bom de conversa porque ele era gago. Então como ele ia conquistar as namoradas? Ele conquistou minha mãe porque ele dançava muito bem, ele era um exímio dançarino. Cada um usa a melhor habilidade que tem ao seu favor. Ele ia usar o quê? O papo ou a dança? O papo ele ia perder minha mãe porque ele ia começar a gaguejar de nervosismo ela ia largar dele. Ele já não é tão belo apesar de o pai pra filha é um príncipe, é lindo maravilhoso, mas não é tão belo. Vamos dizer e ainda gago, se ele não fosse fantástico um bailarino de salão ele não ia conquistar.” E realmente fala: “o que me conquistou no seu pai é que ele era um pé de valsa. Seu pai dançava muito bem, dançou muito bem e aí quando a gente foi conversar, eu percebi que quando ele ficava nervoso, ele gaguejava um pouquinho, mas eu já estava encantada com ele porque ele era um exímio dançarino, muito educado, abriu a porta do carro pra mim e tal”. É o que eu falo com eles às vezes quando a gente vê um homem muito

educado os meninos tendem a falar que é veado, quando vê um homem que dança muito bem tende a falar que é veado, entendeu? Então a gente tem que quebrar esses paradigmas, quebrar esse preconceito. Eu levo muito a dança dos famosos pra eles que nós temos ali os partines e os dançarinos e eu falo com eles “ô gente esses dançarinos, olha eles estudaram muito pra chegar ali onde eles estão hoje. A maioria desses dançarinos, pelo menos da dança dos famosos, fizeram cursos no Brasil, cursos fora do Brasil, tem um currículo invejável, são anos de estudo”. É o que eu falo: “o meu amigo tem anos de estudo, o cara já é mestre, já tá indo pro doutorado, é muito estudo envolvido pra se tornar um dançarino profissional, pra ter a dança não só na prática, mas pra ter o conhecimento que ele tem.” A gente precisa respeitar essa história. Aí com o passar das conversas eles se quebram mais né. Aí eles começam a fazer os passinhos. Aqueles passinhos de clube da década de 80, esses passinhos, eles adoram fazer. Aí esses eles permitem fazer, pode ser duro, pode ser molenga, mas vai dar conta de fazer. É uma questão de ritmo. Mas vou te ser bem sincera, às vezes que eu trabalhei projeto, eu trabalhei esse projeto 3 anos, deu certo no final das contas deu tudo certo e eles gostaram, amaram e fluiu. É o formato que eu encontrei e que agradou a eles pra fazer o conteúdo acontecer. (...)

Anderson: E aí você além da dança, na Educação Física você trabalha algum projeto extra curricular com a dança ou só na Educação Física?

Docente 6: Só na Educação Física. A gente tem até o projeto de Festa da primavera na escola estadual que geralmente a gente propõe para as turmas que quer trabalhar alguma coreografia. Na escola particular a gente tem a Festa da família. Na festa da família a gente sempre adota uma música gospel e trabalha a relação religiosa junto com a prática da dança. Aí na festa da família todos os alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio que querem participar desenvolvem uma coreografia, mas é uma coreografia, não existe ali uma relação de história, um trabalho de história. A coordenação escolhe a música ou a gente escolhe uma música e leva pra coordenação, geralmente a gente escolhe, a gente busca nas turmas algumas informações: “gente, a gente vai ter festa da família e vocês já sabem né a gente dança o que vocês sugerem de música gospel bacana, um rock gospel”, porque essa aversão que eles têm no funk esse problema que a gente sofre no funk, das escolas não aceitarem funk, a gente também sofre dos alunos quererem dançar. Porque o que eu falo quando é escola privada, lá é uma escola evangélica. A gente em algumas igrejas que a gente vai, eu sou membro da igreja

evangélica. A gente vê que dentro da igreja muitas vezes eles jogam a igreja no chão, dança, pula. Quando chega aqui na festa da família é uma vergonha que entra no corpo de vocês que vocês sequer saem do chão. Então é esse o preconceito que a gente descobre dentro de uma escola evangélica. Ali são adolescentes que tem vergonha de dançar para os amigos que não são evangélicos e apesar de ser uma escola evangélica a gente fala muito da relação cristã, a gente não fica batendo na pauta evangélica, a gente bate na relação cristã, porque é uma escola confessional. A gente segue as orientações cristãs. Nós temos alunos católicos, nós temos alunos espíritas, nós temos alunos evangélicos, a gente tem um ou outro que é mulçumano. A maioria é evangélica, mas a gente ainda tem alunos que conversam em outras religiões e ainda esses dançam. Esse ano eu me surpreendi com uma situação: a gente dançando essa coreografia e aí eu já tinha conversado sobre a relação, que é muito importante a gente respeitar a religião de todos vocês aqui. Nós temos pessoas que são evangélicas, pessoas que são católicas, (e ela perguntou): “quem mais tem religião diferente dessas duas?” Daí foi levantando: “na minha casa a gente é judeu, a e você?” “Na minha casa a gente é espírita” tinha gente até do candomblé. Nós tínhamos dois alunos do Candomblé e aí levantou a mão uma aluna minha, eu olhei pra ela e nós já conhecemos a família dela, ela é antiga na escola, estuda lá desde novinha e falei assim “pode falar” “A minha religião é mulçumana”.

(...)

Anderson: E essa questão da religião que você tocou ela não é um impeditivo nas duas escolas. Você nunca teve caso além desse pai que era evangélico e foi na escola pública que reclamou e depois você conversou. Fora esse caso você teve outros casos expressivos em relação ao trabalho de dança na escola que atrapalhasse esse trabalho?

Docente 6: Não de jeito nenhum. Graças a Deus foi só essa, foi esse caso pontual. Toda essa explicação eu faço antes com os alunos, quando a gente vai trabalhar dança: “Olha a gente vai falar, todos nós somos construídos de uma base histórica, então quando eu converso com vocês sobre a história das modalidades esportivas, sobre a história dos jogos e brincadeiras, quando eu falei com você, sabe aquela brincadeira que a gente faz de jogo da velha que foi criado lá na Europa e tal”. Quando a gente faz esse resgate histórico na dança vai ser a mesma coisa, a gente vai fazer um resgate histórico do funk, um resgate histórico do hip-hop, um resgate histórico do rock e na dança é a mesma situação. O que que acontece é que eles

entendem que existe um conteúdo, uma construção a ser desenvolvida junto com a turma até mesmo porque é um trabalho de construção juntos. Eu passo o trabalho pra eles, os alunos, a primeira parte que os alunos abordam é essa, a sequência: primeiro eles vão abordar o conteúdo histórico, do conteúdo histórico eles vão trazer pra gente a problemática e da problemática eles vão fazer pra gente a apresentação, seja ela presencial entre eles mesmos. Teve uma apresentação de um grupo, eles quiseram apresentar o K-pop, as cinco meninas ensaiaram levaram os pais, foram assistir. Os pais foram assistir porque tiveram que levar uma faixa, no final tinha uma faixa alguma coisa assim, (a docente falou) a mãe tá aqui? (a mãe respondeu) “Não, porque eu vim trazer essa faixa”. Acho que foi roupa delas, que a roupa tinha que ser mais ou menos igualzinha. Aí eu falei: “que bom mãe, vamos subir então pra senhora ver” aí ela olhou e falou assim: “mas eu posso ver?” eu falei: “Pode ué. A senhora não veio trazer a roupa, a senhora e o senhor? Vamos assistir.” Aí eu fui lá e falei com a supervisão. Aí a vice-diretora falou assim: “Docente 6, tudo que vai ser apresentado os pais podem assistir?” eu falei: “Claro, você acha que eu sou doida?” Aí catei os dois para assistirem e quando chegou no final da aula, aí foi essa apresentação e mais três. A mãe falou assim: “nossa senhora eu nunca imaginei é que tinha tanta história, tanta informação nesse universo de dança. Quando a minha filha falou que ela ia apresentar uma dança, eu nunca imaginei que ia ser tudo isso professora.” Eu falei, “pois, é mãe” e a mãe mesma relatou: “nossa, mas eu nunca tive isso nas minhas aulas de Educação Física” aí eu falei: “Ah mãe, mas Educação Física, graças a Deus, mudou muito, mudou enriqueceu muito. Com a mudança a gente tenta aprender um pouquinho e tenta crescer junto com os meninos.”

Anderson: Você não vem do universo da dança, de uma pessoa que pratica a Educação Física a partir das suas inúmeras temáticas mas sem ter uma formação específica, então o seu olhar pra dança é um olhar diferente, talvez de um professor que atua a partir da experiência dele enquanto professor.

Docente 6: Exatamente. E lá na prefeitura a gente o FEMDE⁶² (A Docente 6 em um determinado período de sua carreira profissional já trabalhou auxiliando na organização desse Festival de Dança) que é o Festival das escolas municipais de dança educação, eu vejo o esforço dos professores, os grupos de estudos, nas reuniões, eles falam sobre os teóricos da dança. Eu fico assim, gente do céu é um universo tão longe, porque a Educação Física, a gente

⁶² Festival Municipal de Dança Educação.

tem uma disciplina de 6 meses em dança e quando eu vejo eles falando da dança com toda aquela riqueza de informações eu fico assim realmente, tinha que ter virado faculdade mesmo gente porque só Educação Física mesmo não dou conta de atender todo esse universo de teoria não. E aí por várias vezes outras reuniões, eu juro que se eu pudesse eu iria. Porque eu vejo vocês conversarem, é um universo muito de conhecimento, de estudo, de teoria, precisa ser valorizado. (...)

Anderson: Você falou uma coisa sobre os referenciais para trabalhar. Quais os referenciais que você usa pra fazer o trabalho na escola tanto na dança quanto nos demais conteúdos e temáticas? Você falou da BNCC. Você tem algum outro referencial além da BNCC ou algum autor, alguma teoria específica?

Docente 6: Eu acabo sempre seguindo muito a BNCC, porque ela que me traz o norte, tudo o que eu tenho que trabalhar. Antigamente eram os PCN. Então eu sempre seguia aquela sequência de conteúdos, os PCN me davam e a BNCC é a mesma coisa e como no universo da dança é um universo, eu não tenho conhecimento teórico, eu vou trabalhando de acordo com o conhecimento que os alunos vão trazendo das pesquisas deles. É uma construção vinda dos alunos e eu acabo seguindo a BNCC mesmo dentro daquele módulo de conteúdo. Seja jogos e brincadeiras, seja esportes, seja dança, seja lutas que na verdade são jogos de combate ou jogos de aventura, os esportes de aventura.

Anderson: E aí o conhecimento que você teve na faculdade de Educação Física? Você acha suficiente pra fazer um trabalho de dança na escola?

Docente 6: Não. De forma alguma. Eu acho que até por isso que eu adotei essa estratégia. Eu tinha que adotar uma estratégia. Eu acho que é muito importante. Eu referencio muito a faculdade que eu fiz. Porque eu falo que a gente foi muito privilegiado, a gente entrou numa faculdade no momento em que todos os professores estavam concluindo os mestrados. Então tava todo mundo muito quente pra passar pra gente informação. Então eu tive muita sorte eu só tive professor de excelência. Eu só tive um ou outro que trabalhou de forma mais mediana, mas é um ou outro, 90% foram grandes mestres que eu tive uma faculdade excelente. Mas eu acho, eu sempre falei, a faculdade ela não te ensina tudo, ela vai te mostrar o caminho das pedras por onde que você tem que andar pra você chegar no seu objetivo. Porque 4 anos de

conhecimento é muito pouco até mesmo, são só 6 meses de conteúdo né. É muito pouco para um universo de informação que a gente tem. É muita leitura, é muito curso, um grupo de estudo, uma especialização. Essas ferramentas que vão fazer com que seu trabalho fique, é você ouvir muito os alunos, eu acho muito importante esse trabalho de escuta. Antigamente a gente tinha muito professor como uma autoridade da turma e com centralização do conhecimento. Eu acho que hoje em dia ainda mais com a evolução da internet acabou, isso não existe mais. Não existe mais o aluno que é leigo. Ele vai trazer o conhecimento dele, você vai juntar com o seu e ali vocês vão construir juntos. E isso pra todas as modalidades. É nesse sentido que eu entendo hoje a educação. A educação agora é um trabalho coletivo e muitas vezes ele vai até te passar uma informação a mais que você tem e aí vai chegando perguntas e você fala assim: “filho eu não tenho essa resposta, mas eu te juro que eu vou procurar ela e eu trago pra você”.

Anderson: Então o que você traz de conhecimento na faculdade te deu uma base e você corre traz de outros cursos pra ampliar essa base, uma formação continuada.

Docente 6: Isso. Uma formação sempre continuada e hoje em dia a gente tem muito curso na internet gratuito, muita coisa, toda semana eu recebo uma porção pra fazer inscrição em dois, três quatro cursos na nossa área de forma gratuita com recebimento de certificado. Então você pega o conhecimento de um, pega o conhecimento de outro e você também vai formando sua estrutura de aula, vai mudando as aulas um pouco, as suas atividades. Uma atividade que eu passei a dar para as crianças, início desse ano, não, foi na pandemia. Foi na pandemia que eu mostrei para os meninos e pedi pra eles fazerem um vídeo da amarelinha africana. Eu nem conhecia a amarelinha africana e ela é uma delícia de brincar. Trabalho ritmo, eu trabalhei amarelinha africana no conteúdo dança. Pra trabalhar o ritmo com eles, pra eles pularem na batida. A gente vai aprendendo coisa nova, (...) se você não procurar se formar todos os dias assim, se informar todos os dias, ler todos os dias. Aplico hoje mas não está tão longe. Eu fico pensando assim comigo “Não gente eu trago dos alunos informação porque eles já viveram dentro do conteúdo, mas não é nada embasado em metodologias em teorias, é em formas de se trabalhar esse conteúdo”. Então assim, é mais uma abertura, mais uma oportunidade que eu estou dando de aprendizado e eu acho que isso é constantemente é pro resto da vida não tem como mudar.

Anderson: E a gente tem que olhar a realidade que a gente trabalha. Não adianta querer fazer algo que não dá conta de fazer. A gente trabalha o melhor que a gente pode fazer dentro do que a gente tem condição de fazer.

Docente 6: Eu sinto muito essa dificuldade quando eu vou trabalhar o conteúdo de ginástica. Sinto demais a dificuldade com o conteúdo de ginástica. A falta de estrutura da escola pública e aí a gente acaba trabalhando alguma coisinha, mas pela falta de material de ter um tatame, de ter colchonete, de ter um espaço verde pra que as crianças, os meninos possam fazer os movimentos, cair e não quebrar. É muito difícil.

Anderson: Sobre a BNCC, o que que você, quando ela surgiu na sua prática pedagógica você já dava aula de Educação Física? O que que ela muda na sua prática?

Docente 6: A BNCC veio muito com os PCN, eu saio dos PCN e entro na BNCC em 2018. Em 2018 que a gente realmente adotou a BNCC. Eu vi só uma mudança de estrutura de conteúdo. Mas os conteúdos continuaram sendo os mesmos, o que entrou ali na BNCC foi às vezes, por exemplo, é um conteúdo que no 8º ano não aplicava que passou a ser aplicado, por exemplo, 7º ano a gente começa a adotar jogos e brincadeiras africanas, nos PCN esse conteúdo entrava em outro momento. Então assim, ela reestruturou. Tenho as minhas críticas à BNCC, à forma que ela foi construída, falam de toda uma construção coletiva onde a população teve, a população técnica teve sua oportunidade de acompanhar, de dar sua opinião mas eu não acredito muito nisso efetivamente. Mas enfim, é um documento o qual a gente tem que estar sempre seguindo, é tento seguir ela da melhor maneira possível e dentro do que eu tenho. É fazer o seu melhor com o que você tem hoje, eu tento seguir ela da melhor forma possível. Tento não deixar os alunos sem o conteúdo a ser aplicado. Quando vem um pai ou uma mãe pra conversar comigo eu tenho um embasamento, falo assim: “olha não é Educação Física não é brincadeira, tem todo um conteúdo que o Ministério da Educação preconiza que é o currículo básico comum nacional. Então a gente tem que seguir esse conteúdo, cada ano de ensino tem um conteúdo específico a ser aplicado, levando em consideração o conhecimento dos alunos que graças a Deus hoje em dia o professor não é mais centralizador das informações, nem pode ser mais, hoje em dia tem a internet. Quando a gente vai trabalhar por exemplo, nos 6º anos jogos eletrônicos, levo pros alunos a relação de vídeos de jogo

eletrônico, das pessoas que morrem em cima de computador por excesso de tempo jogando, pelos maus hábitos alimentares para estar jogando.

Anderson: Mas isso você tem abordado também antes da BNCC a questão da dança, esporte, ginástica você fazia esse trabalho?

Docente 6: Ginástica, dança e luta sim. O que entrava muito pouco eram os jogos de aventura e as atividades circenses. Esses dois blocos não entravam.

Anderson: E aí você trabalhava nas suas aulas e agora você continua trabalhando?

Docente 6: Isso continuo trabalhando. Agora o que completou ali foi é esportes de aventura e atividades circenses que é ainda um universo que ainda não trabalho.

Anderson: Eu vou falar um pouquinho da pandemia. É são algumas questões simples, mas aí com a chegada da pandemia em 2020 teve uma mudança absurda. (...) eu queria saber um pouquinho tanto da escola particular quanto da escola pública nesse trabalho que você fez no ensino emergencial, com enfoque maior na questão da escola pública, porque na privada eu sei que tem uma estrutura, fluiu, porque tem uma estrutura de ensino, teve uma organização que permitiu um trabalho, pelo menos assim, todas as pessoas que eu conversei a respeito em escola particular conseguiram fluir o trabalho. É agora na escola pública nem todo trabalho fluiu.

Docente 6: Eu falo que foi muito angustiante porque a gente, como eu venho de dois universos, eu tinha um universo que estava andando e o outro universo estava estagnado. E isso me deixava muito angustiada e eu venho do universo de escola pública e sim eu tenho que pensar nos alunos com poder aquisitivo baixo, mas 80% dos meus alunos tinham um bom poder aquisitivo não eram ricos mais tinham computador em casa ou tinham um celular com rede e internet. Então eles teriam condição de ter é um ensino mudo. A gente tinha conhecimento porque no (escola estadual) a maioria dos professores dão aula lá e vamos dizer que ali 50% trabalha lá (no colégio público) e na escola privada. Então metade dos professores já sabiam como mexer com a tecnologia é pra dar aula remota. É então nós começamos muito tardiamente a fazer as reuniões virtuais para ver qual que seria o

andamento de nossa Educação Física. Foi onde começaram a vir aqueles, como é que chamam, aqueles catálogos de exercícios como que chama aquilo?

Anderson: Os PETS.

Docente 6: PETS, os PETS. Aí o governo do estado lança os PETS, lançou um curso de 60 horas pra gente fazer. Vê um curso de 60 horas ali devia explicar tudo. Eu não sei (se o curso do google) explicava porque eu não fiz. Eu assisti o primeiro módulo, assisti o segundo e no terceiro eu desisti. Ou eu vou viver assistindo curso de 60 horas ou eu vou trabalhar, porque não tinha condição. Porque o que acontece, os nossos alunos estavam muito desamparados. Eu falei: “o gente eu vou comprar um celular melhor” comprei um celular melhor e comecei a fazer as minhas turmas em turmas de Whatsapp. Então eu tinha 8 turmas. Eu criei as 8 turmas em um grupo de Whatsapp para a gente ir conversando e ali eu ia enviando pra eles algum material semanal pra eles terem alguma coisa pra ler, pra fazer. A gente conseguiu no telefone junto à direção dos representantes de turma, já era março, 17 de março foi o último dia de aula. Pegamos os telefones dos representantes de turma e falamos assim: “pelo amor de Deus manda o telefone do restante da turma que vou começar a inserir a galera”. Começamos a inserir a galera. Consegui montar minhas 8 turmas. Então ali, a princípio a gente deu suporte para os alunos. Então semanalmente eu conseguia, cada professor foi que meio trabalhando da sua forma dentro do seu tempo de trabalho. A direção: “gente elabora atividade e manda para esses meninos da forma que vocês sentirem mais à vontade que eu sei que tem professor que não quer montar grupo de Whatsapp, tem professor que quer comprar um chip extra, tem professor que quer mandar pra supervisora que ela manda pro representante o representante manda pra turma porque já tem no grupo de Whatsapp.” Então cada um trabalhou dentro do seu modo, que se sentiu mais à vontade. Isso nossa escola, eles deixam a gente muito a vontade pra esse tipo de situação. Só não pode ficar sem trabalhar. Então eu falei: “gente olha fiz os grupos de Whatsapp, conversei com os alunos: “o galera esse aqui não é grupo pra gente conversar, papear brincar, se vocês quiserem um grupo pra vocês conversarem, eu sei que vocês estão num momento difícil, faz um grupo de vocês que ali vocês podem brincar a vontade. Aqui comigo, quer conversar me chama no privado que eu vou te dar atenção. Mas no grupo de figurinha não vai dar certo porque eu tô com oito grupos de vocês, eu tenho mais outros grupos da minha outra escola particular, então, não vai dar certo, então eu preciso que vocês me ajudem.” Anderson, pra não falar que eu não tive problema nenhum com aluno, eu

tive um problema um de um grupo que começou a fazer figurinha, mandar piada, falar o que não devia, aí eu entrei com todo carinho que eu sempre tratei eles “moçadinha, nosso acordo foi que esse grupo seria só pra gente conversar sobre o assunto da nossa matéria. Não foi isso? Então eu vou pedir a compreensão de vocês e tal” (os alunos responderam): “Pô fessora, foi mal, desculpa aí!”. Acabou não tive mais problema nenhum. E dali, nas reuniões eu comecei a propor da gente fazer aulas virtuais. Porque eu sabia que dava pra fazer. Mas o que que acontece, eu senti muita resistência dos professores por causa da exibição da sua casa, por causa de uma série de motivos que eu nem consigo lembrar. E como eu não concordava com nada que eles falavam, pra mim não era importante, eu ficava assim: “gente o tal curso de 60 horas não ensinou vocês a abrir vídeo aula, então vamos entrar cada um no seu horário, vamos tentar voltar minimamente normal porque a gente sabe que quando a gente voltar pra escola a gente não sabe de nada. Então pelo menos a gente não pode só priorizar os alunos que tem, e os alunos que não tem?” Os alunos que não tem a escola vai mandar pet pra casa desse aluno. A escola já tinha definido que ia mandar o pet pra casa desse aluno, imprimia, mandava pra casa do menino. Mas e os que tem condição? Acabou que os 80 que tinham condições ficaram prejudicados pelos 20 que não tinham, entendeu? A gente vai estar excluindo porque esses 20, infelizmente... enfim. Eu falei com a supervisora: “eu vou fazer”. Foi eu, a professora de matemática, o professor de geografia e eu acho que mais um, nós quatro. “Ah... eu vou fazer. vou começar minhas vídeo aulas”. Aí montaram um horariozinho porque tinha que ter um horário específico pra gente. Não foi o mesmo horário seguido, era um horário específico que facilitava a vida dos alunos. E ali eu fazia. Entrava muita gente? Não. Geralmente (entre) 40 (alunos), 6 (alunos entravam) entrava 7,9. Mas entrava. Mas muito deles também reclamavam “mas Docente 6?” (ela respondia): “fica tranquilo porque quem não está aqui é porque não quer. Porque tem condições de estar, entendeu?” Mas 5 só, realmente que tem condição de estar. Desses 5 eu sabia que os pets estavam chegando até os meninos. Então a gente seguiu com os PETS porque era obrigatória seguir com os PETS. Então eu compartilhava a tela com eles, explicava a matéria pra eles, ajudava com o vídeo para eles verem os vídeos. Foi até muito bacana. E aí no final a gente fazia as atividades juntos. E assim foi indo até a gente voltar para as aulas presenciais. Mas de 40 alunos eu nunca tive mais que 9 alunos sem tela. E o que acontece, os outros alunos estavam levando o pet e antes disso acontecer eu estava mandando atividades semanalmente pra eles, uma atividade por semana pra eles nos grupos de Whatsapp. Foi feito e eu acho que foi um público que ficou muito prejudicado realmente, mas eram as ferramentas que tínhamos. Tenho muitas ressalvas com pet. Mas eu acho muito

fácil a gente também criticar quando a gente não estava lá fazendo o material. Eu também fico imaginando alguém chegar pra você e falar assim: “olha você tem, sei lá, 30 dias pra você confeccionar um material do 1º ao 9º ano de Educação Física” Claro que tinha conteúdos que não batiam dentro do conteúdo, nem da BNCC, nem dentro do conteúdo nacional curricular que era o conteúdo do estado. Mas os alunos não estavam sem ter contato com o professor, não estavam sem ter contato com os alunos, eles estavam tendo uma relação, mesmo que virtual, estava tendo alguma coisa em casa pra fazer. Porque o tempo muito ocioso demais também, é já estavam muito cansados disso, enfim. Foi uma pandemia pra escola pública, não foi muito fácil não. Pra mim foi menos difícil, porque os meus alunos tinham uma condição financeira um pouco melhor. Mas ainda assim tem alunos no (escola estadual que leciona) com uma condição financeira bem ruim. Por exemplo, no intercolegial tinha aluno que eu tinha que estar pagando passagem de ônibus porque o aluno não tinha condição de pagar ônibus pra ir pra escola de manhã e ir à tarde pro jogo entendeu? (No entanto) 80% tem uma condição financeira boa.

Anderson: E você chegou a usar aquele google sala de aula também? Ou você só trabalhou no zap? Porque chegou num ponto que o estado ofereceu aquele google sala de aula pra gente trabalhar.

Docente 6: Eu lembro desse google sala de aula, mas eu não usei não. Eu achei ele muito pouco prático. Eu usei mais pelo Whatsapp mesmo.

Anderson: E depois você lançava as notas?

Docente 6: Usava o google pra lançar nota fazer essas coisas burocráticas. Mas eu usei o zap, era muito mais fácil. Eles tinham muito mais acesso, um acesso imediato né. E como estava todo mundo em casa com o celular na mão, então a gente mandava rapidinho e já viam, já visualizavam: “Beleza professora recebi.”

Anderson: Basicamente, você usou os pets? Você não chegou a trazer outros recursos?

Docente 6: Não só recurso áudio visual dentro do conteúdo do PET que era obrigatoriedade de ser usada?

Anderson: É a gente tinha que trabalhar. Você falou uma coisa e tem razão realmente foi uma montagem rápida. Agora tinha coisa que era de amargar? Eu passei por essa época aí. Eu não sei do 6º ao 9º e ensino médio, mas do 1º ao 5º tinha umas coisas muito absurdas.

Docente 6: Eu lembro que no meu 8º ano que no (escola estadual que leciona) eu tenho duas turminhas de 9º e duas turminhas de 8º pra completar o cargo. Eu lembro que no 8º ano eu acho que no pet 3 veio um conteúdo de quase um ano inteiro. Quase um ano inteiro. Eu falei: “gente como eu vou trabalhar tudo isso nesse bimestre?” Não tinha a menor condição. E aí por exemplo, o PET 2 já veio com pouco conteúdo, o 3 veio um mundo de conteúdo. Eu falei: “meu Deus não vou dar conta de trabalhar tudo isso não!” como não dei conta. Eu falei com a supervisora direto: “olha, esquece, eu não vou dar conta.” A minha supervisora (supervisora responde) Docente 6 vai no seu tempo. Porque a gente nem sabe se os meninos estão conseguindo entregar, então vai no seu tempo”.

Anderson: Você conseguiu abordar todas as temáticas no remoto que você abordava no presencial?

Docente 6: Não, porque o conteúdo não era eu, era o que o PET trazia. Então por exemplo, tinha semana que o pet trazia: o handebol, já na outra semana trazia capoeira.

Anderson: Nossa, aí matava.

Docente 6: Assim quebrava completamente o que você tinha dado semana anterior. Então, como não era um conteúdo meu, eu não consegui trabalhar todas as temáticas. Por exemplo, dança, eu lembro que eu trabalhei dança. Deixa eu lembrar qual foi o estilo que eles trabalharam. Eu acho que foi samba. Foi samba que eles trabalharam nos PETS foi o samba. Mas assim, solto tipo: eu estava em basquete, aí na semana seguinte entrava o samba, do nada entrava o samba assim. Então eram umas coisas muito doidas, mas é o que eu te falei também, não posso nem reclamar porque fizeram esse documento com uma forma tão rápida que não pode nem achar ruim.

Anderson: É a gente acha mas a gente entende que tem uns limites. Falta só mais duas perguntas. Diferenças que você considera em relação ao ensino presencial e o ensino remoto em termos gerais.

Docente 6: Eu sou muito positiva, eu falo que o ensino remoto ensinou a gente usar a tecnologia, a perder o medo da tecnologia porque a gente já usava ela de uma forma muito limitada mas usava. Com a pandemia a gente teve que criar coragem, aprender e ousar. Igual você vê, a gente tá fazendo uma reunião remota. Eu na minha casa e você da sua casa. Você está de chinelo, eu estou de chinela, na hora que terminar eu vou tomar um banho, você vai tomar um banho. A gente já está dentro de casa, essa praticidade trouxe. Os alunos aprenderam a trabalhar com tecnologia. Quando que eu ia ter no meu celular quatorze turmas de alunos e não teria um problema ali dentro das minhas turmas. Cada turma com 30, 32 alunos, vamos colocar assim, porque nem todo mundo a gente tinha contato do Whatsapp. Aprenderam relações de respeito a nível de tecnologia, relações de gosto com a tecnologia, aprenderam a conviver em reuniões usando tecnologia. Hoje a gente tem uma etiqueta a nível de eu sei que não posso entrar numa reunião mais com a toalha enrolada na cabeça porque a etiqueta não permite. Eu sei que o meu microfone numa reunião tem que ficar desligado porque é uma etiqueta da reunião da tecnologia. Essa praticidade, por exemplo, os cursos que a gente faz online, como eu na pandemia, eu fiz 14 cursos, na pandemia eu fiz 14 cursos. Então assim, o quanto que esses cursos foram disponibilizados de forma gratuita e continuaram. É o que eu falo pra você, hoje eu estou inscrita num curso de liderança, eu tô inscrita num curso de Educação Física adaptada pra trabalhar com deficiente, online. Eu inscrevi o mês passado num curso de dança que eu não fiz, acabou que eu não consegui fazer. Eu falei: “ô gente eu tenho que fazer essa curso. Eu só trabalho com um formato de trabalho de dança em escola. Eu tenho que aprender outros porque senão eu não vou dar conta.” Então, o que acontece, trouxe todos esses ensinamentos. Ah! os meninos não aprenderam nada! Mentira gente. Aluno aprendeu muita coisa gente. Aluno aprendeu mexer com tudo isso. Ah, mas e na parte técnica das matérias? Tá gente foram dois anos, dois anos eles deixaram de aprender a história a fundo, a matemática a fundo, Educação Física, português, mas aprenderam outras habilidades, desenvolveram outras habilidades. A gente tem que parar de achar que só aquilo é o mundo deles só aquilo vai levar eles pra frente. Muito pelo contrário. (Em) 2030 70% das profissões vão deixar de existir. 70% é muita coisa, entendeu? E desses 70% vai virar profissões adaptadas a esses 70% de forma tecnológica. Entendeu? Não

aprenderam nada? Pelo amor de Deus, aprenderam a mexer em tabela de Excel, a gente não pode falar que não aprendeu nada. É o que é ruim? Por exemplo, eu acho que hoje uma reunião presencial, vamos supor, um conselho de classe presencial, ele é mais produtivo do que uma reunião online, mas a nível de praticidade, por exemplo, semana passada a gente fez uma reunião. Na nossa reunião tinha gente de Juiz de Fora, Matias Barbosa, de Goianá, de Bicas. Essa praticidade, essas pessoas terem que vir presencialmente pra reunião. Então essa praticidade ajudou. Agora eu ainda acho que os encontros, o ensino presencial, a nossa juventude ela não tem maturidade pra fazer ensino à distância. O ensino à distância requer maturidade, requer foco, requer você querer muito. Por exemplo, eu fiz 14 cursos, mas eu sou adulta. Então se eu virar pra um adolescente: “está tendo um curso assim assado, então interessa, a possibilidade dele fazer o curso é muito menor porque eles se dedicam a outras informações, eles ainda não estão focado nisso, ele ainda não vê tanta necessidade nisso. Não tem e ainda assim nem todos os cursos a gente pode falar que pode ser ministrado de forma remota, por exemplo, o curso de odontologia, Educação Física, uma matéria ou outra você fazer de forma remota ok, mas todas as matérias? Impossível em função do bom profissional que vai se formar ou não vai se formar. Existe benefícios dos dois lados. E a gente tem que saber equilibra-los. Eu acho que a palavra equilíbrio e bom senso. A essa reunião sim dá pra ser remota? Dá! O assunto que vai ser abordado dá, deu ótimo, então vamos fazer. Não, a gente vai abordar assuntos que vai depender da opinião de todo mundo, da decisão coletiva, então precisa ser presencial, realmente a gente precisa da presença de todo mundo aqui em função de ter várias decisões a serem executadas.

Anderson: Qual a diferença que você vê, deixa como principais entre o presencial e o remoto? Por exemplo: o presencial eu tenho contato direto com o aluno, o remoto eu já não consigo olhar no olho do aluno.

Docente 6: Os interesses são outros, a gente vê, lembro uma frase nas duas semanas que eu estava no culto na minha igreja, aí o pastor falou assim: “gente evita de vir de bíblia de celular porque inevitavelmente vai aparecer aquela mensagem no Whatsapp, seu olho vai subir e você vai ler a mensagem. Pronto. Você já perdeu o foco.” Se a gente que é adulto faz isso, imagina adolescente. Adolescente passa um mosquito, é o suficiente pra ele fazer isso e acabou, já nem lembra mais qual a matéria estava na frente mais. Eu acho que a primeira questão remoto com presencial é o social. Social ele é inegociável. A presença de ser humanos

conversando, trocando ideias, informações. É o que eu falo com os meus alunos: “gente não tem que pensar a mesma coisa o tempo todo, graças a Deus, porque é a sua opinião diferente da minha, somadas as duas é que a gente vai entrar num consenso e chegar amanhã como um ser humano mais evoluído, um ser humano mais equilibrado que pensou em duas formas diferentes que viu qual que era melhor.” O social ele é inegociável. Essa troca de informação, o presencial nos permite uma troca de informação paralela. Então eu tô conversando com você mais ao mesmo tempo ele está conversando com ele, aí as vezes ele entrou no nosso assunto aí já trouxe a ideia dele. Aí essa troca de informação ela é mais rica do que no virtual. No virtual, um fala de cada vez, no social a gente consegue ter várias conversas ao mesmo tempo, nem sempre o mesmo assunto no mesmo grupo de pessoas né? A troca de informação é muito maior no presencial do que no virtual. Então a riqueza de informação do presencial ele é maior do que a riqueza de informação no virtual. É essa questão mesmo da maturidade, falaram muito desse processo de ensino virtual se estender, passar a ser um momento do currículo da educação do ensino fundamental, do ensino médio. Eu espero que isso não vá pra frente, espero que não vá mesmo porque realmente eles precisam desse contato da sala de aula, do contato do professor, do contato com os alunos, com os outros alunos, com outros pensares. Acho que essa prática ela é necessária, essa prática até da verbalização da sala de aula, essa prática na Educação Física, essa prática é necessária no presencial e o virtual nos podia mesmo. Por exemplo, toda a parte de prática da Educação Física ela era passada em vídeos e a nível de movimento corporal os meus alunos fizeram muito pouco. Ah, mas podia ter feito aula disso. Ensino médio não faz aula disso, nem aula pequena. Eu tenho dois filhos no ensino médio. Eu via o pobre dos professores pulando do outro lado igual uns loucos e os meninos aqui olhando. Eu ficava assim: “(nome do filho dela) faz um pouco da aula junto com o (nome do professor de Educação Física do Filho dela) não ficar sozinho, pelo amor de Deus”. Aí o (filho dela) falou assim “Mãe, mãe você tá falando sério? Deixa ele fazer lá, ele tá barrigudinho mãe”. Mas enfim, eu acho que esse social, essa prática do dia-a-dia, esse contato, o convívio do dia-a-dia faz toda a diferença. O virtual ele trouxe pra gente ferramentas muito fortes que facilitaram muito a nossa vida. Se eu falar com você que no final das contas eu não gostei, mentira. Eu gostei porque às vezes tinham vídeos que a gente buscava na internet, mas vídeos que reproduziram exatamente aquilo que a gente queria que os alunos vissem, que numa aula prática, eles não vão ver, por exemplo, o universo da ginástica, o quanto foi gostoso trabalhar de forma virtual porque eu tinha os vídeos na hora, na hora puxava os vídeos, jogava ginástica rítmica, ginástica artística, aparecia barra paralela,

barra. Eu conseguia mostrar pra eles com uma velocidade muito grande esses movimentos. Agora na parte prática mesmo dentro de casa só os pequenininhos. Os pequenininhos, esses sim, eles faziam. A gente pede muito a mãe pra filmar, pra mandar pra gente, as mães filmavam.

Anderson: E o aluno, só na câmera fechada?

Docente 6: As câmeras fechadas, eu ficava, aí gente sabe aquela brincadeira, aquela brincadeira, aquele gesto de carinho que os alunos todos abriram a câmera pra mostrar os cartõezinhos Docente 6 eu te amo, Docente 6 eu estou com saudades de você. Eles fizeram pra mim quase que eu morri te tanto chorar. Eu: “como é que eu dou aula agora para vocês”. Teve um outro que eu achei muito legal também que foi um trabalho de ginástica e eles tinham que fazer a letra com o corpo. Eu falei “Olha vocês vão ter que fazer uma letra. A primeira letra do nome de vocês com o corpo de vocês e vocês vão mandar a foto. Esse vai ser o trabalho de ginástica de vocês” e aí eles me mandaram. Aí teve uma que falou assim “Eu te mandei várias letras, mas você só pode abrir elas na sequência que eu te mandei” aí ela escreveu assim “estou com saudades” nossa eu choro até hoje só de lembrar, eu choro. Mas graças a Deus passou.

Anderson: Gente, as meninas são apaixonadas em você docente 6. A questão do ensino remoto passou e a aula presencial voltou. Como é que foi essa transição do remoto pro presencial.

Docente 6: Foram dois anos de ensino remoto e o retorno pra Educação Física foi um retorno muito desgastante, porque todo aquele medo os meninos doidos pra voltar pra quadra, eu toda aula minha tinha algum aluno machucado de forma séria, coisa que nunca tinha acontecido, quebrava um dedo, chegava com o joelho aberto, sangrando. Eu senti uma falta de coordenação motora enorme vindo deles, um prejuízo motor, você percebia que na marcha da corrida estavam desequilibrando facilmente, estavam caindo facilmente, trombando um nos outros e a gente tendo que desenvolver atividades onde eles tivessem maior cuidado possível, máscaras no rosto, aí começavam a se cansar puxavam a máscara com a mesma mão que estava na bola puxava a máscara. Foi uma loucura e eles precisavam de ter uma atividade na quadra porque eles não aguentavam mais ficar sentados atrás de uma tela, atrás de alguma

coisa. Então eu lembro que estamos sofrendo até hoje, eu falo que a gente tá sofrendo até hoje com os alunos que estão com coordenação motora comprometida. Agora eles estão melhores a nível de coordenação motora, relações humanas comprometidas, eles ainda estão desequilibrados, eles ainda não conseguem conviver uns com os outros sem ter muitos conflitos, então eles ainda estão aprendendo a conviver dentro de um espaço. Eu tô pra te falar que agora a gente está em outubro, no final de outubro, agora é que as coisas estão começando a normalizar. Mas até agosto estava tenso demais. Excesso de brigas, falta de coordenação motora, habilidades motoras deficientes. Foram resgatando isso com o passar do tempo, com o passar dos meses, melhoraram, mas, agora que as brigas diminuíram, também as relações humanas ainda ficaram muito fragilizadas, mas as coisas estão começando a entrar no eixo. Eu falo que eu nunca tive problema com interclasse, esse interclasse de sábado agora foi o primeiro interclasse que não tivemos uma briga. Eles ainda não estão sabendo conviver socialmente. Eles ainda estão individualizados, dentro do seu mundo, porque o mundo deles eram a casa deles onde a vontade deles era feita. Agora não é a vontade deles mais que é feita. Tem que ser a vontade nossa, o que é melhor pra nós. O que é melhor pra nós não cabe pra um? Tem individualistas, mas a gente está tendo que trabalhar esses valores novamente com eles, a coletividade o diálogo o resolver as coisas através do diálogo, pra tentar evitar conflitos verbais. A gente ainda está nesse processo. Eu acredito que o ano que vem vai estar nesse processo.

Anderson: Mas na escola particular também briga ou é menos essa questão de briga, tumulto ou é a mesma coisa.

Docente 6: O individualismo está generalizado nas duas escolas. O individualismo, a relação humana tá comprometida. A coordenação motora também nas duas escolas, eu percebi isso nas duas escolas, mas tem melhorado. Vou te falar que a virada de chave foi agora em outubro, virou uma chave. Eles melhoraram, embora eu tenha tido esse susto no interclasse. Eu nunca tive uma briga e esse interclasse foi o primeiro interclasse que eu tive uma briga. Foi uma briga verbal, mas nunca tive, né? Por isso que eu assustei. Eles ainda estão tendo que aprender a conviver uns com os outros. Aprender a dividir opinião, aprender a conflitar suas opiniões. Esses valores a gente está tendo que ensinar novamente. Eles ficaram muito tempo dentro de casa, eles viram muita coisa que não deviam, viram muita violência dentro de casa também. Trouxeram isso pro universo escolar, a gente teve aluno que passou dois anos vendo

a mãe apanhar na escola pública, chegou à escola muito violento, está ainda muito violento, embora a gente tem trabalhado a foram dele agir com as pessoas. É até um aluno meu do 1º ano, eu falei com ele: “meu filho não necessariamente o que a gente presencia no dia-a-dia é o correto. Então, se você não quer ser igual, você tem que mudar suas atitudes. Fazendo a mesma coisa você não vai ser diferente nunca. Você só vai ser igual. Eu tenho certeza que você não concorda com muito do que você viveu nesses dois anos”. Aí ele abaixou a cabeça. Aí eu falei “Então a mudança começa por você com a sua atitude. Se você não pode mudar as pessoas ao seu redor, mude você. A partir da sua mudança você já vai mudando as devolutivas a você, à forma como as pessoas conversam com você, a forma como as pessoas te tratam.” Devagarzinho a gente vai vencendo essa etapa desses dois anos. Eu acho que a gente vai viver um resquício de pandemia por mais três anos né, esse ano e mais dois, mas, só te ter saído dela já é uma benção.

Anderson: Dá um trabalhão danado colocar as turmas, organizar espaço, quando o negócio começa a fluir você está usufruindo dessa organização que você fez na escola, desorganiza tudo e começa um processo de novo.

Docente 6: É, começa tudo de novo, recomeça, né? E com muita coisa pra ser arrumada, muita casa pra ser arrumada. É o que eu falo: eu tenho certeza que eu não sou a melhor professora do mundo, mas eu tento que todos os dias sejam melhores que o dia anterior. E sei que tenho muito que melhorar ainda. Muito que consertar ainda pra fazer funcionar da forma que eu ainda pretendo ver. Ainda em melhorar a estrutura das escolas, estrutura financeira, é o que eu falo, uma turma que tem uma aula em quadra uma aula fora de quadra, eu tenho que poder dar a eles um xerox todos os dias pra eles levarem pra casa todas as semanas pra reforçar o ensino. Mas eu peço um xerox por semana por turma, a escola não aguenta financeiramente. É uma estrutura que ainda precisa melhorar muito, mas devagarzinho a gente vai indo.

Anderson: É vai chegando um processo. Docente 6 eu cheguei ao fim e queria saber se você tem alguma coisa que você acha importante falar em relação a entrevista ou em relação à sua prática, em relação a dança.

(...)

Docente 6: Eu acho que na nossa área precisa muito de, tem melhorado, tem entrado pessoas comprometidas em fazer um bom trabalho. Acho que ainda falta um pouco de norte ainda pra todo mundo. Gente o que vai ser trabalhado em Educação Física? Vai ser trabalhado isso. Porque nem todas as escolas conseguem seguir a BNCC, então se você consegue seguir a BNCC, então se você consegue seguir a BNCC segue o quê? No 6º ano, no 7º ano, como é que eu sei que tem uma evolução de conhecimento se não tem um material a ser seguido, um documento a ser seguido, o que a gente vai trabalhar? A gente vai trabalhar de forma mais técnica, a gente vai trabalhar de forma mais construtivista? A gente vai tentar aproveitar o conhecimento, a cultura do aluno, como é que vai ser? Então eu acho que isso está muito perdido. Eu acho que tem muita gente com muito interesse em fazer um trabalho coletivo com os alunos, buscar nos alunos a cultura que eles têm dentro daquele conteúdo. Acho ainda muito complexo conseguir levantar discussões muito profundas com eles porque isso demanda tempo e aluno ainda tem uma cultura que se está sentado discutindo está perdendo tempo de quadra e pra ele é mais interessante ter tempo de quadra que discutir uma questão daquela disciplina, uma questão daquela relação de história dentro daquela disciplina. Nós temos ainda as escolas sem estrutura que precisam de um carinho maior. Então porque que o professor, igual eu tinha um projeto no contra turno no segundo tempo que eu cheguei lá na escola no (nome de uma escola pública de Juiz de Fora) com uma caixa de material. Eu ganhei uma caixa de material enorme. Aí eu perguntei aos professores de Educação Física do colégio: “poxa a gente podia guardar aquela caixa num cantinho da sala de Educação Física de forma que não fosse atrapalhar ninguém”. O professor olhou e falou assim: “esse material é todo seu?” Eu falei: “não professor, ele é nosso, é do projeto, mas você também tem liberdade de usar porque eu vi que o pessoal de Educação Física era pobre de material.” Entendeu? Tinha, devia ter o que umas quatro bolas ali dentro e umas três quatro cordinhas unitárias, não era nem corda coletiva, era corda individual. Eu falei assim: “é do projeto mas se o senhor precisar de usar essa caixa aqui o senhor pode usar, fica à vontade. Tenha problema com isso não. Eu tenho certeza que o senhor vai cuidar do material depois o senhor vai guardar.” Ele pegou e falou assim: “pois é, olha o material que eu ganhei pra eu dar minha aula esse ano. Eu ganhei uma bola de vôlei, uma bola de futebol. Esse é o material que eu ganhei esse ano pra trabalhar. O que que isso te remete professora?” Aí eu olhei pra ele e falei assim “É futebol e a velha queimada” Eu vi que ele estava ali me alertando: “não entre aqui agora na nossa escola criticar o que a gente faz, porque olha o que você tem e o que eu

tenho.” Eu falei assim com ele: “é professor, mas essa realidade a gente só muda mesmo depois de muita conversa, muito diálogo, muita reunião de equipe porque eu sei como é a realidade da escola pública. Igual o (escola estadual em que a Docente 6 leciona), depois que a nova equipe entrou, eu senti junto com a nova equipe e junto com esse professor que virou diretor, se a gente não se unisse (...) a gente não teria. (...) Eu não tenho nada a reclamar do (escola estadual que leciona), porque todo o material que eu preciso naquela escola a (direção) nunca me disse não. (...) Eu tenho mais de 60 jogos de xadrez, eu tenho lá uns 20 jogos de dama, cordas individuais, cordas coletivas, bolas de handebol, bolas de basquete, arco eu tenho de GRD. Eu não posso reclamar da minha escola estadual não. Agora a direção tem que ver um trabalho de qualidade, se a direção não vê o trabalho de qualidade, ela não vai investir. Ela vai pegar o dinheiro pra Educação Física e investir em outro lugar que está dando mais resultado e isso é em qualquer lugar seja em escola pública ou seja na escola privada. (...)

Anderson: Eu vou só encerrar a gravação aqui. Eu só queria antes de encerrar te agradecer.

Fim da entrevista Docente 6

Entrevista Docente 7 – março de 2022

Nome Completo: Docente 7

Idade: 28 anos

Ano que formou: (década de 2010)

Escola que atua: (escola particular de Juiz de Fora)

Efetivo na escola

Em quantas escolas e turnos você trabalha: 1 escola em 1 turno apenas – manhã.

Qual a etapa do ensino você trabalha: Fundamental 2 e Ensino Médio.

Quanto tempo você trabalha com Educação Física: 5 anos trabalhando com Educação Física.

Anderson: Dentro das suas aulas de Educação Física quais são as temáticas curriculares que você trabalha? Dança, esporte, ginástica, jogo ...

Docente 7: Normalmente a gente divide e tenta trabalhar as seis temáticas, a dança, o esporte, a ginástica, os jogos, as práticas corporais de aventura e as lutas. A gente tenta distribuir esses seis temas dentro do fundamental 2 quanto para o ensino médio. Nem que seja duas aulas a gente tenta pincelar um pouco dessas temáticas dentro das aulas.

Anderson: Quem escolhe essas temáticas? Como é feito isso?

Docente 7: Geralmente é uma reunião. Lá no colégio, os professores de Educação Física, a gente faz uma reunião e seleciona quais são as temáticas. A gente dá uma prioridade em relação a qual a gente vai trabalhar mais e qual será encurtada até mesmo por causa das dificuldades de espaço. Tem as práticas corporais de aventura que não tem muito recurso dentro do colégio. Lutas que a gente não tem tantos materiais, nem tantos espaços e nem tanto domínio. Isso acaba fazendo que a gente não consiga expandir essa temática. A gente faz uma reunião e faz uma linha de raciocínio do que vai ser mais coerente no decorrer do ano. Como também as festividades que o Colégio oferece no decorrer do ano. Tem que estar sempre alinhado com o que o Colégio oferece e com o que a gente quer passar para os alunos.

Anderson: Mas a palavra final é dos professores.

Docente 7: Sim. A gente decide como é que vai ser e a gente só passa para a coordenação.

Anderson: Na prefeitura e no estado já vem um planejamento para ser seguido.

Docente 7: No nosso a gente faz o planejamento, encaminha para a coordenação, ela dá o ok e caso necessário ela dá um feedback pedindo algum ajuste. Mas é muito difícil ela dar algum ajuste em relação ao planejamento.

Anderson: Como você organiza o trabalho com a temática dança? Como você aborda a temática dança?

Docente 7: No caso da dança, com o fundamental 2 e com o ensino médio também se aproxima muito com as festas juninas do colégio. Acontece que é uma festa que é muito valorizada no colégio e a gente aproveita para falar de dança dentro desse período. Eu entro com a parte histórica da dança, no caso a gente enfatiza bastante as danças brasileiras. A gente seleciona algumas regiões, fazemos um trabalho histórico, depois trazemos umas essências de movimentos e de música para a aula e a partir disso o processo de construção para poder se concretizar na festa junina que a gente expõe esse resultado do processo da dança. Cerca de um ou dois meses esse trabalho com a dança. Dá em torno de 6 a 8 aulas que a gente trabalha essa dança. Da parte histórica até a parte do movimento em si.

Anderson: Desde que você entrou na escola o processo é assim?

Docente 7: Sim. Ele sempre acontece nesse final do primeiro semestre, maio e junho. Junho é mais forte e (...) julho é onde acontece a festa. Então a gente tem esse período aí de maio e julho para poder organizar. Desde que eu entrei o colégio já vinha com essa, já tinha muito forte a questão da gente construir esse processo de dança para poder apresentar na festa junina.

Anderson: Tem algum vínculo, porque a festa junina, tradicionalmente, é uma festa religiosa. Ela perdeu essa conotação com o tempo. Na escola existe essa conotação religiosa ainda ou é somente uma festa com coreografias diversas?

Docente 7: Eu acredito que o colégio utiliza a festa junina para abordar alguns temas. (...)

Anderson: Por favor, dá um exemplo de uma temática que você já abordou.

Docente 7: Já trabalhamos quando teve os jogos aqui no Rio 2016. Nós fizemos um trabalho com os países e cada turma foi responsável por um país e fez um trabalho com países (...). Teve um outro ano que a gente utilizou das danças brasileiras específicas das regiões. Uma

turma ficou responsável pelas danças características do Nordeste, uma turma responsável por uma dança do sul. Aí a gente escolhia dentro dessa região qual a dança seria relevante para os alunos aprenderem e vivenciarem. Então fazia esse trabalho histórico, mostrar como é a dança, a essência, os movimentos, a importância da roupa que sempre fazia sentido e a gente cria esse processo até apresentar. Um ano falamos sobre países, outro ano das danças brasileiras. (...)

Anderson: E como é a construção da coreografia com os alunos?

Docente 7: (...) Eu faço o trabalho de reconhecimento, faço exercícios, dinâmicas com música mesmo para poder saber como é o corpo deles. Se eles são mais ágeis, se eles têm uma boa sintonia entre eles. Então eu faço essa identificação. Trago algumas movimentações para eles e eu tento ir construindo isso de acordo com a realidade deles. Se eu vejo que é uma turma mais ativa, mais esperta, eu tento trazer movimentações que vão despertar isso neles, desafiar eles a explorarem a sua agilidade e quando é uma turma um pouco mais calma eu tento trazer movimentações que vão explorar o temperamento deles para que eles identifiquem e fiquem confortáveis para fazer a movimentação. Tem gente que nunca teve o contato com dança e só tem nesses momentos no colégio. Então eu tento ter esse cuidado pois eu vejo o quão importante eu respeitar o limite deles, mas também provocar eles a ponto de querer fazer a movimentação e entender o porquê dela.

(...)

Anderson: E fora desse momento da festa junina, tem outros momentos que você trabalha a dança ou é mais focado só na festa junina?

Docente 7: Boa parte é concentrada nesse período da festa junina que eles estão mais abertos e o colégio aconselha que os alunos participem. Então isso fica mais natural. Porém, eu no caso do ensino médio, onde eu tenho mais autonomia para resolver, organizar o meu planejamento, eu tento trabalhar com eles antes mesmo do período das festas juninas. Em abril eu já vou começar a trabalhar com dança mais por ser o mês da dança que eu enfatizo com eles também – o dia internacional da dança, eu falo com eles para eles entenderem a importância desse dia. Eu tento desvincular um pouco da festa junina, mas eles têm essa

vivência antes da festa junina o que acaba pra mim é um ponto positivo e pra eles também que eles já vão ver a dança e o movimento de uma outra forma, não vão ver simplesmente, ah vou ter que reproduzir. Eles vão entender um pouco melhor como é o corpo deles para poder fazer a movimentação.

Anderson: Quais os estilos de música e de dança são usados na aula?

Docente 7: Normalmente, eu quando faço essa seleção eu utilizo de movimentos, de músicas instrumentais, aí eu exploro algumas músicas internacionais, outras músicas nacionais e caso seja uma música que tenha letra, eu tento pesquisar a letra para ver se são contextos que convém dentro do colégio. Apesar de ser músicas internacionais, existem letras que não são tão relevantes de se colocar em um ambiente que é do colégio e que é também religioso. Eu faço essa seleção a partir do objetivo que eu quero naquela dinâmica de aula. Eu utilizo as músicas específicas.

Anderson: E é que tipo de música? Forró, samba, funk, que estilo de música você usa?

Docente 7: Normalmente eu busco músicas, o próprio Rap, músicas pop internacionais, algumas músicas, pego um pouco de samba, de forró também quando eu uso o tema de danças brasileiras. Alguns raps nacionais que tem uma batida interessante que eu tento fazer esse filtro. Eu acredito que basicamente se concentra nesses pontos. Não sei se eletrônico talvez, em um momento que eu preciso ativar eles para poder focar mais determinado objetivo da aula, que eles fiquem mais despertos, eu utilizo música eletrônica. Basicamente são esses estilos que eu utilizo.

Anderson: Existe algum motivo especial para utilizar esses estilos?

Docente 7: Eu acho que entra um pouco da minha experiência com a dança. Eu vejo que essa, que essas músicas, esses estilos acabam me tocando e me incentivando a querer deixar meu corpo movimentar. São músicas estimulantes. Eu uso isso como recurso. Eu já trabalhei com dança durante um bom tempo. Nessa parte de iniciação tanto com a parte de adolescente, eu sei quais recursos eu consigo utilizar para poder fazer com que eles aprendam. Muitos alunos eu pego do zero então eu tenho que criar formas para fazer com que eles tenham uma melhor

consciência corporal. Essas músicas auxiliam nessa memorização e nesse olhar sobre o que o seu corpo pode fazer.

Anderson: E a motivação dos alunos. Porque criança é uma motivação X e adolescente é uma motivação Y. Adolescente é uma fase mais complexa de se trabalhar. Eu trabalho com adolescentes a bastante tempo. (...) A gente tem aqueles adolescentes que não gostam de fazer atividade, como você trabalha com isso?

Docente 7: Nesse caso eu tento sempre que ter um olhar de observação dos alunos, sobre quais são as coisas que motivam eles, que momento eu percebo que ele fica mais atento. Mais do que eu ensinar, eu observo o comportamento deles e tento escutar eles também dentro das possibilidades da aula que faz com que eu tenha um ponto, as vezes um estilo de música que eu vejo eles escutando, as vezes comentando com o colega, isso me faz, opa! Eu posso utilizar esse movimento na aula. Então isso vai fazer que ele se conecte porque ele vai lembrar que ele gosta da música. Então ele vai ter um outro olhar para aquela aula ou até mesmo algum tema ou gosto que ele tenha. Eu tento sempre trazer algo que ele se conecte. Então nesse olhar de observação eu tento sempre tomar um cuidado para que ele se sinta à vontade. Para poder fazer que ele se sinta à vontade eu tenho que entrar dentro do mundo dele. Eu faço esse trabalho a mais do que a aula permite. Tento buscar isso, eu vejo que isso repercute diretamente no processo da aula em si.

Anderson: Bacana isso. E nesse sentido, a cultura, ou seja, o conhecimento que os alunos possuem advindo de suas vivências fora da escola são levados em consideração na montagem das aulas. Aqui a cultura é entendida como tudo o que o aluno traz, independente de ser uma coisa erudita ou popular. Gestos, músicas, vestuário, forma dele viver no mundo. Você leva em consideração para montar as suas aulas? Se você leva, como você faz isso?

Docente 7: Normalmente o colégio lá por ser um colégio que boa parte são de uma classe média para alta, isso já faz com que eu tenha que observar melhor e como eles se comportam dentro desse cenário. São pessoas que tem pais que são ricos, que são empresários, que são donos de empresas, então tem que lidar de outra forma com a vida, então eu vejo, então eu tento pegar um pouco de como eles lidam com as questões diárias. Como ele tem esse olhar com a família, como ele tem esse olhar com o próximo que é sempre uma relação que reflete

diretamente. Eu tento sempre buscar essa essência deles por eu estar sempre, eu ter, a Educação Física que possibilita você sempre olhar o corpo do aluno. Diferente da sala de aula onde você vê uma coisa e quando você vai para a quadra quando você vê de frente, ele se dispersa de uma forma e eu consigo ver além do que a sala de aula permite. Eu vejo que eu consigo buscar resquícios do que eles trazem de casa: “ah eu vi com meu pai, viajei para não sei qual país e foi muito legal”. Eu lembro dessa informação e tento trazer para a aula de alguma forma, seja com alguma notícia, algum movimento, alguma música. Coisa que eles gostam de fazer fora do colégio também eu trago isso de alguma forma para as aulas para que eles também percebam que eu entendo a realidade deles também e tudo é importante. Cada um com o seu jeito, com a sua especificidade, você consegue estar ali naquela aula.

Anderson: Em relação a dificuldade relacionada ao seu trabalho. Quais dificuldades você enfrenta no seu cotidiano para trabalhar a dança dentro das aulas de Educação Física?

Docente 7: Eu percebo uma resistência dos alunos quando o assunto é dança. Veem a dança que não tá dentro da Educação Física, que seja algo opcional. Então a minha dificuldade é essa resistência que eles têm. Eles olham a Educação Física e dizem, olha professor nós temos que jogar alguma coisa, temos que fazer competição, temos que dividir o time e compartilhar. Então quando entra a dança então é sempre um desafio trazer essa naturalidade. Que a dança é algo que todo mundo pode fazer. Você não precisa porque é uma aula de dança você tem que ser um ótimo dançarino. Eu nunca dancei na vida. Eu tenho muito aluno assim, não faz porque nunca fez. Eu não gosto de dança, mas eu nunca tentei. Minha dificuldade é trazer esse aluno e mostrar para ele que é possível você entender dança, você praticar, ter uma vivência em relação a dança sem ter tido essa vivência antes. Então para mim quebrar esse paradigma de que a dança você tem que ser profissional, você tem que ser muito bom, você tem que nascer com dom é uma das maiores dificuldades. Meus alunos são filhos de pessoas para as quais a dança não é uma coisa muito importante, talvez seja só um hobby, para mim, entrar com esse tema na sala de aula, gera uma resistência porque eles não têm esse reforço dentro de casa. Olhar para a cultura em si que não é valorizada quanto num colégio municipal. Eu já tive essa experiência. O olhar para a dança em si, eles olham, vocês vão fazer, eu vou me expor e isso não é legal. Eles têm um olhar para a imagem, para o ego, por conta da família ou por conta deles estarem dentro do colégio, eu não consigo identificar. O meu trabalho é tentar

quebrar esse paradigma deles que a dança é só para quem tem algo diferente e que eles não acreditam que isso está dentro deles também.

Anderson: Você falou da escola municipal, pública. Qual a diferença entre a vivência da dança na escola particular e na pública? Tanto dentro da Educação Física quanto projeto.

Docente 7: Eu percebo que os alunos das escolas municipais, dois anos que eu tive essa oportunidade, eu vejo que eles se interessam muito mais por essa parte da cultura da dança em si. Eles têm um olhar diferente onde eles querem aprender. Eles têm esse fomento sobre eu quero aprender algo novo. E a dança por ser algo que se conecta à música eles se conectam muito ao que faz parte da vivência deles. As duas escolas que eu trabalhei são escolas de periferia, a música já é algo muito natural, as músicas brasileiras, as músicas que eles têm que dançar. Vou falar um pouco do funk, uma coisa que é muito forte nas escolas municipais, isso me dá uma margem e me dá um motivo para poder atrair eles. Pego do funk que é algo que boa parte gosta. Eu entro dentro do mundo deles e eles vão falar: “professor eu gosto de funk”, então eles vão falar: “ele é um professor legal”, eles entendem como funciona isso e eu falo: “gente vamos agora tentar algo diferente”. Eu utilizando da música funk como eu estou dando exemplo, eu já parto para outro estilo, parecido, porém diferente do funk. Eles falam: “caramba! Isso é muito legal”. E aí é onde eu consigo trazer ele para a realidade e mostrar um pouco além do funk que é algo que eles já fazem. A diferença da escola particular, eu não percebo isso na escola particular. Eu não vejo isso neles, esse desejo de querer aprender a dança porque eles já treinam isso dentro de casa ou com os amigos. Eu vejo que é outra realidade. Tem pessoas que gostam, mas são meninas que já fazem ballet a 10 anos. São meninos que também tem outro olhar para a dança. Tem pessoas que gostam, mas porque já tem um contato com a dança de alguma forma. Então isso já facilita. Para quem não tem esse olhar: “eu não sei se isso é pra mim”. Diferente de quem é da escola municipal que já olha e diz: “eu acho que eu quero aprender isso, eu quero fazer igual a ele”. Que essa diferença em si é muito gritante na hora de observar a escola particular e a escola do município.

Anderson: E aí como é essa relação do Funk com a escola particular?

Docente 7: Eu vejo que é dois pontos. O primeiro é que por ser a maioria dos alunos estão em uma família de classe média para alta, eles já olham o funk de uma maneira preconceituosa.

Eu percebo os alunos reproduzindo isso, que isso é algo que não é tão legal. E outra coisa que dificulta o funk no colégio é que é um colégio religioso. A entrada do funk ali tem que ser muito seletiva, tem que ser em momentos específicos e que ela se justifique. Como isso é muito difícil, eu vejo que essa entrada do funk não atrai eles também. Eles até gostam, mas como a cultura do colégio não é algo que eles aceitam o funk, fica difícil pensar na possibilidade de eles pensarem no funk e trazer ele para a dança de uma outra forma. Essa questão do funk entra dois pontos principais que é a questão familiar e a questão mesmo do colégio que tem um olhar preconceituoso para o funk.

Anderson: Mas os alunos não tem esse apelo ao funk que existe na escola municipal.

Docente 7: Eu acredito que eles não têm essa necessidade de questionar porque não ter. Essas questões familiares e do colégio, eles são muito rígidos com relação a essas regras, como você se portar no colégio. Acaba que eles podem até ter esse desejo, mas eu não percebo isso sendo externalizado.

Anderson: E na escola como é a parte de equipamentos que você tem para trabalhar? Aparelho de som, espaço, piso adequado, espelho. O que você tem lá para trabalhar?

Docente 7: Normalmente lá a gente tem o espaço da quadra que já é um espaço amplo que dá a condição de estar com todos com tranquilidade. Nós não temos uma sala específica para a dança com espelho. Em contrapartida nós temos um som muito bom. A própria quadra já tem retorno acústico que você consegue ter uma música de qualidade. Com relação as músicas, eu não tenho esse problema, mas com o espaço em si, com o espelho talvez auxiliaria para os alunos terem essa questão de como eu estou me vendo. Como é que a outra pessoa me vê e como eu me vejo. Acredito que esse é um ponto que o colégio não tem esse olhar ou ainda não existe uma estrutura para isso. Então eu vejo que isso é um ponto positivo e negativo de não ter um espaço, uma sala de dança para ter essas aulas. Isso pode ser que não estimule os alunos a praticar. A quadra por ser um espaço aberto tem a possibilidade de outras pessoas estarem passando também e isso faz com que eles fiquem um pouco mais fechados para participarem da aula.

Anderson: E o piso da quadra como que é? É bom para trabalhar, é liso, é áspero?

Docente 7: O chão da quadra não é áspero, é um chão que é até positivo para poder ter aulas de dança, mas eu acredito que ainda assim, talvez se fosse um outro tipo de piso talvez ajudaria mais a explorar movimentos no chão, movimentos que eu possa deixar eles descalços. Trabalhar com eles descalços na quadra, eles tendem a sujar bastante o pé porque a quadra tem esse pó preto. Isso são pontos negativos do piso lá do colégio. Poderia ser um espaço legal, mas o piso não dá essa possibilidade. Eu consigo trabalhar com eles com tênis e eu não tenho problema nessa movimentação.

Anderson: Existe alguma dificuldade relacionada a religião dos alunos para eles fazerem aulas de dança? (...)

Docente 7: Teve um dos, eu não lembro se foi 2018 ou 2019, em que já tivemos alunos que não participaram e que os pais escreveram uma carta para o colégio que o filho não iria participar por essas questões religiosas mesmo. Coisas que eles não autorizavam. Eu tive casos específicos, mas por ser um colégio (religioso), acabam também que eles não têm esse bloqueio. Eu acredito que esse bloqueio vem muito mais pessoal do aluno, do aluno não gostar da dança em si do que religioso. A parte religiosa eu acho a porcentagem muito insignificante para eu considerar que isso é um fator para eu considerar de poder convidar eles para uma aula de dança. Eu vejo que é muito mais pessoal do que religioso.

Anderson: Essa carta ela alegava o quê? Qual a justificativa do aluno não querer participar?

Docente 7: Eu não lembro se era, eu não lembro qual era a religião. A carta falava que o aluno não ia participar porque a religião dele não permitia. Eu não entrei em detalhes, mas resumidamente a carta falava que ele não ia participar por questões religiosas e ele nunca participou depois disso. Foi um caso fora da curva. Nesse ano eu não percebo que tenha um aluno que tenha esse costume e que isso vai ser um problema. Mas eu percebo que isso não é só para a dança, as vezes é pelo conteúdo que eu vou passar também. Às vezes eu vou passar uma temática, de ginástica, por exemplo, em que a pessoa tem que fazer movimento. Isso pode fazer que a pessoa não faça porque isso vai expor muito ela. A luta também, eu vejo que isso existe em específico na dança, mas eu ia conseguir perceber isso já em outras unidades

temáticas também, essa não abertura dele em não querer fazer por questões pessoais, no caso o religioso.

Anderson: Outra questão que acontece muito na dança é a questão do gênero. Principalmente menino, para quem trabalha com dança você sempre tem a questão do menino dançar porque muitas vezes ele fala que não é coisa de homem. Existe um preconceito muito grande relacionado a gênero. Nas aulas que você dá, tem essa questão também?

Docente 7: Eu percebo que os meninos são muito mais resistentes do que as meninas. Eu percebo um tom de: “ah não se eu dançar, eu pode ser que eu vou estar fazendo igual as meninas”. Tem essa resistência, existe essa oposição. (...) A gente percebe aquela dificuldade dos meninos se exporem por talvez estarem reproduzindo algo mais afeminado. Eles olham a dança como algo mais afeminado do que algo que eu também posso dançar. Então o meu desafio é mostrar para eles que eu enquanto homem também, eu pratico dança. Eu tento também ser o exemplo pra eles, mas é um desafio. Eles têm essa resistência por conta do olhar das meninas.

Anderson: Vincular a dança a questão da homossexualidade. Ele não seria homem se dançasse.

Docente 7: Ou pode gerar dúvida em relação a sexualidade dele. Eu vejo que boa parte dos alunos também, por brincadeiras as vezes, eu percebo que o comportamento deles levam a esse tom de não fazer isso porque isso é coisa de menina. Já percebi isso em vários momentos em que eu abordei a dança. Na festa junina tem pessoas que são resistentes e no final acaba fazendo, mas fica naquela coisa, vou fazer, mas eles estão me olhando e eu não sei como vai ser.

Anderson: É mais por um olhar do outro do que pela vontade dele em participar. Tem essa questão em relação a outras atividades? O futebol, ou é mais com os meninos com conteúdo tipo dança, ginástica ...

Docente 7: Existe a questão. Tem meninas que gostam de futebol, mas eu não vejo isso tão forte, a questão da sexualidade quando os meninos fazem a dança. Tem menina que gosta

muito de jogar futebol, no colégio tem uma quantidade considerável, mas isso não é tão relevante. Eu acho que os meninos potencializam isso. Tentam manter essa masculinidade e talvez eles não saibam como lidar com isso. As meninas lidam com isso muito melhor. A maturidade delas, eu percebo, é um pouco mais elevada do que os meninos. Elas conseguem levar numa boa e eu percebo que tem menina que não gosta de participar, mas não é por conta dos meninos. Eu vejo que é uma questão de gosto. Tem menina que não gosta de futebol. Mas quando dá, ela participa numa boa. Tem aquelas que gostam de assistir. (...) No ensino fundamental eu consigo juntar, que a minha ideia, o meu desafio no ensino médio é unir a turma. Tudo o que eu faço, que eu consigo trabalhar é de forma diversa, tanto meninos quanto meninas, tem poucos momentos que eu divido porque eu sei que isso vai gerar essa separação. E a minha ideia é exatamente unir eles. Houve uma separação específica que eu separei eles, mas foi por questões físicas. No mês passado eu trabalhei ginástica com eles. Pra eu trabalhar o corpo masculino para as movimentações de ginástica, eu trabalhei exercícios que eu consegui explorar os movimentos deles. Por ser homem um corpo mais largo, mais altos, os músculos mais hipertrofiados, não trabalhar a flexibilidade. Eu trabalhava exercícios levando em consideração isso e das meninas eu consegui explorar um pouco mais porque eu sabia que elas têm um corpo um pouco mais flexível, tendem a aceitar melhor as movimentações. Por isso que eu fiz essa diferenciação, mas levando em consideração as potencialidades do corpo deles não por ser homem ou serem mulheres. Essa parte do desenvolvimento, o que eu vou fazer eles aprenderem funcionou melhor assim.

(...)

Anderson: Além das aulas de dança dentro da Educação Física você falou que já participou de um projeto extra curricular. Como você já deu aula em projetos extra curriculares, qual a diferença de um trabalho de dança em um projeto extracurricular (projeto no contraturno dos estudantes) fora da grade de Educação Física e dentro das aulas de Educação Física.

Docente 7: Eu percebo que quando é um projeto fora das aulas de Educação Física, normalmente os alunos que vem para poder participar são alunos que já tem interesse prévio pela modalidade, seja por motivo pessoal ou pela forma como eu expus a modalidade. No extra curricular eles fazem de forma mais inteira porque eles estão mais dispostos, eu consigo evoluir muito mais com eles e como é algo que é dentro do currículo, eles olham mais como

uma obrigação: eu tenho que fazer isso porque está dentro de um planejamento e não por vontade deles. Quando é extracurricular eles tendem a vir com mais liberdade porque é algo que também é um interesse da parte deles ou de alguém que chamou eles para participar.

Anderson: Basicamente seria o interesse do aluno em fazer a aula ou não.

Docente 7: E quem vem, normalmente já tem uma parte de interesse muito grande que faz diferença na aula.

Anderson: E você acha que o fato do aluno poder participar ou não do projeto extra curricular influencia também?

Docente 7: Com certeza, no extra curricular o aluno, eu acredito que quando é algo que vem da parte deles, quando eles têm um poder de decisão, quando eles podem decidir algo, isso se torna relevante para eles. Então quando ele tem chance de decidir, isso geram mais autonomia: não, eu quero fazer então eu vou me responsabilizar. Quando é algo que vem do colégio para eles, esse estímulo, esse poder de decisão não interferem tanto.

Anderson: A partir de que referenciais você trabalha a dança. O que te embasa para fazer esse trabalho com dança?

Docente 7: Eu trabalho com dança, tem esse primeiro ponto, eu fiz uma especialização com dança no ano de 2018 durante 18 meses. A partir do momento que eu fiz a especialização eu tive muitos recursos para trabalhar com dança dentro do ambiente educativo. Como eu trabalhava já, isso me alimentou muito. Esse é um dos pontos que eu me apoio, esse olhar teórico. Também minha vivência prática com a dança. Por ter esse contato com a dança desde a adolescência isso me dá muita autonomia para pensar em recurso para poder trabalhar dentro da sala. Me apoio nesse e vejo de que forma eu consigo explorar isso dentro do que a BNCC pede também. A gente observa que a BNCC dá um direcionamento de uma forma mais ampla, então eu tento filtrar isso dentro das minhas experiências, seja com minha especialização ou com minha experiência prática mesmo, de vida na dança.

Anderson: E sua experiência pessoal com a dança foi essencial nesse processo?

Docente 7: Com certeza, até porque eu tive esse contato com a dança de uma maneira diferente e dentro de um ambiente escolar. Por eu fazer parte de um projeto que eu tive a oportunidade de aprender dança. Eu estava ali interessado e me despertou algo. Eu fui tocado por uma experiência com a dança dentro de um ambiente educativo eu também posso ter o poder de conseguir e influenciar outras pessoas de gostarem de dança. Eu vejo que esse contato com dança na vida me ajudou muito a optar por querer também que os alunos tenham essa vivência com a dança também dentro das aulas de Educação Física.

Anderson: O que é a dança na sua vida? Qual o papel que ela teve?

Docente 7: Eu vejo que a dança me ajudou muito com relação a minha aceitação. Eu tinha uma dificuldade muito grande em me olhar e me observar de uma forma crítica e de uma forma de entender quais são as minhas possibilidades, quais são as minhas limitações. Por eu ter começado com a dança contemporânea, ela explora muito mais da consciência corporal e isso me gerou muito mais autonomia. Eu consegui ser uma pessoa mais proativa que eu já era, eu conseguir ser uma pessoa mais desinibida. Eu era mais fechado, a dança fez que eu ficasse mais aberto. Eu consegui lidar melhor com as coisas da minha realidade. Por eu naquela época, ter entrado na adolescência, é uma série de coisas que acontecem. Esse olhar para o meu corpo me ajudou muito. A professora na época direcionava os alunos, eu levei para a minha vida. Então a dança para mim foi um divisor de águas. Da pessoa que eu era antes, como eu me percebia e como eu me percebo depois. Eu vejo que isso fez diferença pois hoje eu jogo futebol americano e isso reverbera até nos exercícios que a gente faz de lateralidade e coordenação motora. Eu sei o que eu consigo fazer pela forma como eu vejo o meu corpo. A forma que eu vejo o meu corpo tem a ver com a forma que eu fui direcionado através das dinâmicas, através de exercícios quando eu praticava dança trabalhando com a professora (nome da professora do Docente 7). Foram cinco anos com ela e depois intermitente, ficava um ano e depois sumia, foi desafios da vida.

Anderson: A experiência que você teve na sua graduação, somente a graduação, não estou contando aqui a pós graduação. Ela te daria elementos suficientes para trabalhar dança na escola.

Docente 7: Não. Ai eu já falo com toda a certeza até porque dentro da grade curricular que eu cursei da Educação Física nós tivemos duas disciplinas que eram voltadas para a dança. Uma que era ginástica 2 que abordava um pouco sobre isso e outra que era a dança. E a professora que tinha uma formação em dança clássica ela tinha muita dificuldade de abordar a dança como um todo. Se eu me apoiasse no que eu tive na minha trajetória acadêmica talvez eu não tivesse bagagem nenhuma. Eu teria uma bagagem muito rasa para poder trabalhar com os alunos hoje.

Anderson: E na faculdade foram somente duas disciplinas?

Docente 7: Voltada para a dança sim.

Anderson: Na minha não foi muito diferente. E sobre a BNCC. Você já falou um pouquinho. O que você conhece e usa da BNCC na sua prática?

Docente 7: A BNCC, como o colégio já exigia ela para a construção do planejamento anual, eu olho ela, o que ela pede. Normalmente eu trago um pouco do que eu já tenho como experiência, Normalmente a parte das danças, eu olho a BNCC na parte das danças, sobe os tipos de dança, tem as danças brasileiras, regionais e dependendo do caminho que eu uso e a partir daquilo ali eu pego as habilidades que a dança, que a minha dança traz, danças urbanas que é a predominante e vejo de que maneira ela lida com a dança que a BNCC explica e aonde eu construo esse planejamento com essas referências e fazendo esse filtro da minha habilidade. Eu trago o que eu quero para trabalhar as danças urbanas, ai eu vejo quais são as habilidades que eu tenho e se conectam com o que a BNCC pede e aonde eu trago isso para o meu planejamento, como é que eu faço a minha referência, conecto e construo o meu planejamento.

Anderson: Basicamente você trabalha com danças urbanas, mas você traz outras referências também.

Docente 7: Sim. Eu gosto muito de colocar as danças brasileiras porque trabalhar com as danças regionais. O Brasil é muito amplo, então eu vejo que tem muitas coisas que os alunos

não tem vivência e eu tento explorar as danças brasileiras e depois eu faço esse afinilamento para as danças urbanas.

Anderson: E você tem que colocar as competências e as habilidades da BNCC no seu planejamento? A BNCC traz um monte de habilidade, um monte de competências, objetivos. Você tem que colocar isso no seu planejamento quando você entrega para a escola?

Docente 7: Normalmente a escola pede para a gente poder se basear, mas eu vejo que faz muito sentido eu colocar as habilidades porque eu já entendo. O que a minha dança traz eu já sei as habilidades que ela oferece. Então eu pego das habilidades da BNCC e dentro do meu planejamento eu coloco as habilidades e o que ela vai ser trabalhada. Eu gosto de linkar no meu planejamento também essas habilidades.

Anderson: A BNCC saiu em 2017, você chegou a pegar aula antes da BNCC? Ou você já pegou com a BNCC desde o início?

Docente 7: Desde o início a BNCC já me acompanhava. No caso do (Colégio que leciona) eu já cheguei com a BNCC, onde eu me apoiei nela e também por minha trajetória acadêmica nesta parte da educação a gente foi muito estimulado. Muitos questionamentos justamente sobre a BNCC. Então para poder lidar com a BNCC dentro da minha realidade era mais palpável do que não lidar com ela. Eu não teria uma referência para trabalhar a Educação se eu não pegasse a BNCC. Para mim trabalhar com a BNCC foi o recurso mais natural. Eu não vi isso um sacrifício. Ter que ler e entender. Eu já lidava com a BNCC de uma forma mais tranquila. Apesar da BNCC passar por algumas evoluções, alguns ajustes, mas a gente sempre discutia com relação a BNCC dentro, quando o conteúdo era educação na faculdade.

Anderson: O colégio que você trabalha tem um currículo específico ou só parte da BNCC? Porque na Prefeitura tem o currículo da Prefeitura, no estado tem o currículo do estado. Algumas escolas particulares tem seus currículos que devem ser seguidos. A escola que você trabalha tem esse currículo específico ou somente é embasada na BNCC?

Docente 7: Existe essa ponte, os livros educacionais lá utilizam o (nome de um método de ensino) e ele se apoia na BNCC. No final das contas a BNCC é a base mesmo. Só filtram,

pois criam essa característica específica do colégio e é aonde a gente cria o nosso planejamento. No final das contas é a BNCC que é a base mesmo.

Anderson: Basicamente você não mudou as suas temáticas, como o seu trabalho tem um embasamento na BNCC, você trabalha com todas as temáticas? Porque quem trabalha antes da BNCC e depois da BNCC teve uma mudança bastante relevante. (...)

A partir de 2020 veio a questão da pandemia da Covid 19 e a gente começou a trabalhar com o Ensino Remoto. Foi uma realidade necessária devido a Covid. Como foi esse trabalho com ensino remoto para você?

Docente 7: No primeiro momento foi desafiador, tive um momento, não sabemos como vai ser porque por ser uma disciplina que é predominantemente prática, trabalhar teoria de forma radical por ser ensino remoto, foi difícil conectar as pessoas verdadeiramente na tela do computador, nosso desafio foi como trabalhar a Educação Física, eu na tela do computador e o outro aluno lá. Então a primeira coisa que a gente pensou foi isso. Esse desafio de como lidar com Educação Física. Depois a gente pegou, foram duas tentativas. A gente tentou fazer um trabalho em que os alunos fizessem atividade em casa também ao vivo e depois a gente percebeu que alguns alunos participavam e outros não queriam se expor. Talvez por essa questão do corpo também vai muito além do que a dança traz também. A questão do olhar no corpo, do outro me julgar no colégio. Existe isso no colégio. Tive muita dificuldade, numa turma de 30, 5 pessoas abriam a câmera. A gente tentou fazer exercício, passar as coisas para fazer em casa, mas também tinham uns que estavam limitados, não tinham aparelho, não tinham algo que pudessem adaptar, que poderia fazer uma atividade. Então o ensino remoto trouxe desafios de como trabalhar a prática com eles. Então a parte prática acabou cada vez menos sendo trabalhada. A gente passava alguns trabalhos, registrávamos alguns vídeos, mas a gente percebeu que isso não era um ponto forte para esse momento virtual. Então a gente se apoiou mais em trazer recursos teóricos. Foi um ponto muito positivo onde a gente conseguia trazer mais recursos na teoria, mais questões históricas, vídeos, documentários. Isso contribuiu muito para que os alunos tivessem outra perspectiva da Educação Física, não só aquela questão prática, eu tenho que fazer aula. Eu posso conhecer também, mesmo não praticando. Eu achei isso um ponto muito positivo nesse período aí virtual.

Anderson: Aí você focou mais na questão teórica da Educação Física e menos na questão da prática?

Docente 7: E como a gente já tem esse embasamento na BNCC, ficou muito fácil de a gente conseguir pegar conteúdo. Então a primeira estratégia foi pegar coisa que a gente não trabalhava no colégio. Por exemplo práticas corporais de aventura. A gente procurou muito isso e pegou um pouquinho da dança. Conseguia trazer muitas coisas visuais e conseguia trazer muita coisa. Visualmente aprender e consegui trazer muita parte histórica e vários vídeos e documentários que ajudava a entender de forma dinâmica e visual. E talvez a BNCC também apoiou a gente nesse ponto de a gente ter recurso para poder trabalhar. A BNCC também pontua essa questão de você poder utilizar recursos audiovisuais, vídeos, documentário. Então isso foi uma forma de conseguir trazer isso para a Educação Física sem ficar pesado para eles que estavam acostumados com a prática. Eu achei esse ponto muito positivo.

Anderson: Você conseguiu trabalhar todas as temáticas que você trabalhava antes da pandemia?

Docente 7: Eu vejo que conseguimos trabalhar mais do que o tempo sem a pandemia. A vantagem do período virtual, online é que a gente conseguiu trabalhar mais tempo aquilo que a gente trabalhava pouco, talvez por não ter recurso, pelo espaço não aceitar. O atletismo por exemplo é uma modalidade muito ampla, é um esporte muito amplo e nem sempre a gente consegue trabalhar isso da forma como o atletismo pedia. Então a gente conseguia trazer um pouco sobre a corrida e tal e isso de forma visual trouxe muito conteúdo e eles também conseguiram entrar de forma mais, entender melhor. Teve também a questão das olimpíadas e isso contribuiu muito. A gente entrou com os esportes e a gente conseguiu fazer link direto pois eles estavam assistindo os jogos. Acabam que as olimpíadas pontuam alguns esportes. Se você for ver são 36 modalidades que você trabalha nas olimpíadas. São 36 esportes diferentes. Então tem coisas que nunca ia passar para eles, hipismo. Eu nunca ia dar uma aula de hipismo para eles. Dentro das olimpíadas passaram, então a gente fez uma aula só de hipismo. Então eu trouxe conteúdo, eu trouxe como é que funciona, modalidade, quem pratica, onde pratica ... Então eu vejo que isso foi mais positivo do que negativo, essa questão do online.

Anderson: Qual a diferença você poderia dizer do ensino remoto, desse ensino durante a pandemia e as aulas presenciais, relacionado à Educação Física, não só com a dança, mas como as outras temáticas também.

Docente 7: Eu vejo que o presencial você fica limitado a um espaço, você tem um espaço X para poder trabalhar. Você tem que se adaptar ao que a modalidade temática traz, você se organiza dentro daquele espaço e dentro do período online, eu consigo levar isso pra eles sem fazer muita força. Eu consigo criar um cenário, criar uma linha de raciocínio para que eles entendam a dança como é por exemplo a dança no Japão. Eu trago um pouco da história, a gente assiste um pouco de vídeo. Quem são os dançarinos de lá, como eles estão dançando, como é que é um grupo específico, como é que é a região de lá. Então eles conseguem visualizar isso. Se a gente falasse isso na quadra não teria tanto efeito eles verem algum vídeo, verem algum outro, outras pessoas falando que já tem domínio Um dos pontos que ajudou muito no emergencial comparado ao presencial é que a gente conseguia se apoiar nesse recurso para eles realmente entenderem as modalidades. Se a gente não trouxer algum recurso que possa simular aquela modalidade fica muito limitado. Eu vejo que o período online deixou isso muito mais palpável, mostrar algo que o colégio não oferece. De uma forma simples e direta.

Anderson: E você consegue trazer hoje com o retorno da aula presencial aquilo que você trabalhava no online?

Docente 7: Com certeza. Hoje por exemplo, com o ensino médio eu trabalhei lutas com eles. Tem alunos que não fazem a parte prática por algum motivo, seja pessoal ou por esta machucado aí eu já trago. Hoje por exemplo eu trouxe 3 notícias. Em específico eu trouxe uma em que a comissão de judô expulsou o Putin. Trouxe a luta do Whindersson Nunes com o Popó. Tem também uma matéria falando, os pontos positivos e negativos do boxe em si, porque ele pode ter tido uma outra característica. E trouxe também a questão, eles bateram em um menino lá no Rio, espancaram ele até a morte. Então eu trouxe uma matéria sobre isso. Então eles tinham que ler as três matérias, escolherem uma e fazer algum texto falando sobre o seu pensamento sobre aquela matéria. Então eu vejo que isso é um recurso que o período remoto trouxe pra mim. Eu utilizava esse recurso para eles poderem ter algo para poder participar da aula também mesmo não sendo prática. Então eu já consegui, foi um exemplo de

como eu linko, como no colégio a gente utiliza agenda online, a gente agenda as nossas aulas porque se alguém faltou a gente transmite para eles também para assistir a aula e quando esses alunos faltam, eu faço esse direcionamento, dou o texto para eles poderem ver e eu mando o texto de volta para eles poderem ver o que eles falaram sobre o tema.

Anderson: Você falou um pouquinho sobre isso, mas você conseguiu abordar a temática dança nas aulas remotas?

Docente 7: Conseguimos, a vantagem da dança foi que a gente conseguiu falar sobre as danças brasileiras. Falamos um pouco das danças urbanas também que é um caminho mais amplo. Isso eu achei muito positivo que você não teve que mostrar, eles não tiveram que vivenciar na prática. Então não tinha motivo para não assistir ou não ver o que a dança tá trazendo, os benefícios, como se pratica, como isso funciona. Então isso deixou eles, eu não preciso de um motivo para não poder fazer, eu preciso simplesmente olhar. Então eu vejo que a dança entrou de uma forma e eu trazia sempre questionamentos que fizessem que eles pensassem sobre o tema. Quando eu falei sobre o mês da dança, porque teve uma aula que caiu no dia internacional da dança e eu comecei a aula e tinha um canal no Youtube que estava compartilhando vários vídeos de dança, eram 24 horas de dança. Aí eu já comecei a aula mostrando vídeo, não falei nada e depois eu falei com eles que isso ia do clássico até músicas latinas, enfim eu começava a aula com uma pergunta para que eles respondessem e depois eu começava a tratar essa linha de raciocínio sobre a dança sempre olhando a parte histórica como eu já fazia e depois vindo com essa parte prática para eles poderem visualizarem. Eles vendo o que é o estilo com alguém que tem autonomia para eles reproduzirem aquele movimento, talvez a memória fique mais forte para poderem guardar essa informação.

Anderson: Você conseguiu fazer alguma dinâmica prática nessa época de ensino remoto?

Docente 7: Não. As tentativas foram sem sucesso. Porque eles não abriam as câmeras, não queriam gravar vídeos, foi uma dificuldade, o apartamento era pequeno, a câmera tá ruim, eu tenho vergonha. Todos os motivos possíveis. Então isso foi algo que não teve como explorar isso com eles.

Anderson: São justificativas que não tem como você argumentar.

Docente 7: Sim. Cada um com a sua realidade, tinha gente que estava passando por dificuldade com familiares com Covid também. Como você vai pressionar que você vai ter que gravar o vídeo se ele está passando por uma situação dessas? Então isso era muito delicado.

Anderson: Agora as aulas presenciais voltaram. Como está sendo esse retorno? Como está sendo a reação dos alunos, como está sendo essa adaptação? Como está sendo esse processo.

Docente 7: Tinha muitos alunos que estavam com vontade de ter aula de Educação Física. Porque foram quase dois anos e tinha aluno que ficou praticamente em casa. 95% ficou em casa e não praticou atividade nenhuma, a única atividade que praticava era no colégio. Tem gente que sentiu muita saudade mesmo de vivenciar. Eles chegaram com muita vontade de querer ter prática. Isso foi muito bacana também para minha disciplina em si. E eu vejo que esse olhar para a parte teórica também já não ficou tão distante. É algo que eles já conseguem ver com mais naturalidade do que antes se eu falasse que iria dar algum texto teórico. E agora eles já conseguem aceitar sem ser aquela questão de ser punido por isso. Eu gosto sempre de enfatizar isso.

Anderson: A Educação Física como só prática o tempo inteiro, você não pode aprender nada que seja teórico.

Docente 7: Se você não tiver ali jogando bola, suando, não faz sentido a Educação Física.

Anderson: E da pandemia para agora, o que você teve que adaptar da sua prática?

Docente 7: A questão do distanciamento no início foi bastante específica, eles eram bem rígidos com a questão do distanciamento. Tinha que pensar muito em exercício que eles não pudessem ficar muito aglomerados. Então eu fiquei um pouco limitado a isso, em trazer para eles esse olhar. A questão da máscara também, tinha alunos que começavam a suar um pouquinho e queriam tirar a máscara, tava com a máscara no queixo. O colégio batia muito na tecla. O meu desafio foi esse, a questão da máscara que eles tinham e o distanciamento foram

os dois pontos que a gente precisou se adaptar, mas depois o colégio ficou mais flexível e não teve mais essa preocupação com o distanciamento, só com a máscara mesmo. E alguns alunos que ignoravam a máscara mesmo e eu falava e depois virava as costas e tava do mesmo jeito, mas agora os alunos já entenderam. A gente faz as pontuações específicas. Porque lá no colégio eles são muito preocupados. A gente tem a reunião de pais na primeira semana de aula. Então tem todas as informações, quais são as sugestões, como eles tem que se portar. Então eles já vêm com essas informações. Eles já vêm com esse direcionamento. Então o que tem que acontecer, na nossa parte a gente faz. Tem alguns alunos que ignoram, mas o recado é dado, entende o comando, mas as vezes tentam burlar.

Anderson: Me dá só um exemplo de atividade que é feita com distanciamento por favor.

Docente 7: Eu fiz muito trabalho individual. A primeira aula foi só alongamento, aquecimento, exercícios no lugar. O colégio já tinha as bolinhas no lugar de cada um. Foi muito trabalho mesmo de consciência corporal mesmo. Depois eu fiz um trabalho em dupla que utilizava a mesma bola e depois higienizava tudo. Era álcool no começo e álcool no final. E as aulas que eram 50 minutos eram 40 minutos para dar tempo de higienizar os materiais e o processo de troca de sala.

Anderson: E eles levaram de boa essas aulas?

Docente 7: Eu expliquei porque era importante, a gente tava dois anos, tanto que é que teve um dia que eu dei a prática, teve uma menina que passou mal. Depois descobriu que ela começou a ter um problema mesmo, de saúde mesmo por essa falta de atividade, que isso se desencadeou nesse período de pandemia, ela não sabia, mas ela passou mal e baixou a pressão dela, foi no médico e resolveu. Teve um aluno também que não aguentou e ficou tonto na sala, na hora da prática não aguentou e ficou no chão não conseguindo respirar. E eu reforcei isso com eles, vocês percebem. Imagine se eu não tivesse feito nada, era mais gente ainda passando mal ou doendo alguma coisa, é alguma coisa doendo, é câimbra. Então eu reforcei isso e eles ficaram mais conscientes com essa questão, que eu não tava falando porque eu queria, que realmente era necessário mesmo.

Anderson: A sua relação com os alunos ajuda nisso também.

Docente 7: Com certeza. Ser bem próximo deles para quando eu precisar de algo que vai além da sala de aula, eu preciso fazer que eles se conectem a isso. E uma forma deles se conectarem a isso é ter uma conversa melhor com eles, uma fala mais próxima, mais jovial para eles poderem entender e não ficarem tão travados. Eu tento sempre andar um pouquinho nessa linha e também com a autoridade que eu preciso manter também. Então são essas duas linhas de raciocínio porque se eu também cedo muito fico ali como um colega de classe, nisso eu perco toda a minha autoridade. Nisso também eu não posso ser um professor autoritário, sou eu que mando e vocês obedecem. Fico nessa linha aí tênue, cedo mais não posso deixar de fazer eles entendam que eles estão ali para aprender. Meio desafiador essa questão.

Anderson: Você quer falar algo que eu não abordei durante a entrevista. Deixando claro que a entrevista será passada para você validar e se você quiser tirar uma parte, acrescentar outra, fique à vontade.

Docente 7: Mexer com Educação Física é algo que eu gosto muito, é uma paixão minha mesmo e eu sei que é um desafio muito grande você ter uma estrutura financeira vivendo de Educação Física, mas eu vejo que o que eu faço com meus alunos, a forma como eu direciono as minhas aulas vai muito além do que o dinheiro oferece. Eu tenho uma preocupação justamente com o futuro deles. O que eles vão pensar da Educação Física daqui pra frente, vai fazer muita diferença a partir do que eu vou passar para eles. Então uma preocupação que eu tenho é como é que eles pensem de mim daqui a 5 anos. Como é o olhar que eles vão ter. Como eles vão perceber a Educação Física, de que forma isso mudou a vida deles e se mudou de alguma forma. Então eu quero que eles possam vivenciar a Educação Física mais do que aquilo que eu vivenciei na minha época porque eu sei que é possível. Educação Física é muito maior do que eu vivenciei, do que eles estão vivenciando e do que tá ainda por vir. A gente só dá uma pincelada e diz, se você quer o mundo é muito maior do que isso. Então eu vejo que o meu desafio maior é esse. Fazer que a Educação Física faça sentido na vida deles de alguma forma.

Anderson: Eu só posso agradecer. Parabéns pelo trabalho. Gostei muito e espero que você amplie esse trabalho com Educação Física. Muito obrigado pela entrevista.

Fim da Entrevista Docente 7

Entrevista Docente 8 – março de 2022

Docente 8

53 anos

Formou em Educação Física em (Década de 2000)

Dá aulas no (escola particular), aula de Educação Física e no (nome da escola) pela rede municipal, aula de dança.

Efetivo na escola particular e contratado na escola pública.

Trabalha em 2 turnos – de manhã e de tarde

Trabalha com fundamental 1 e fundamental 2

10 anos atuando como professor de Educação Física.

Anderson: Dentro das suas aulas de Educação Física com quais temáticas curriculares você trabalha?

Docente 8: Trabalho com todas as temáticas. Trabalho com a dança, com esporte de precisão, esporte coletivo, trabalho com ginástica também. Inclusive eu estou falando pra eles sobre ginástica. Falando os tipos de todas essas ginásticas, com essa pandemia eles estão precisando de fazer uma ginástica. E jogos também, a gente faz todos os jogos, faz xadrez, leva alguns jogos eletrônicos para eles. Para ter outro modo de ver os jogos, não só como diversão, mas como uma coisa técnica, mais tecnológica.

Anderson: Como você organiza suas aulas quando você trabalha aula de dança? Como você aborda a temática dança, que ritmo você trabalha, como você aborda a dança em suas aulas de Educação Física?

Docente 8: Eu sempre início a aula falando sobre a dança, além da dança eu entro um pouquinho com o teatro, porque eu tenho a dança e o teatro também. Tenho um pouquinho de Jazz. Então eu falo, o teatro antigamente era feito só por homens, então não é para ter vergonha. Até para essa coisa de gênero, pessoa tem aquela coisa, eu sou homem e dançar, eu sou menino e dançar. Então eu entro falando sobre isso e começo com a brincadeira e começo brincando com os ritmos. Trabalho com o ritmo, eles tocando com o corpo, para depois eu começar a introduzir a dança para eles. Mesmo assim eu escuto o que eles trazem de casa, que eles trazem daquela vivência que eles têm.

Anderson: Qual o tipo de música você trabalha?

Docente 8: Eu trabalho tanto as músicas pops, MPB, trabalho danças de salão, forró, trabalho tango. Como eu trabalho com aluno do segundo ao nono ano, tem como você trabalhar vários e vários ritmos. Eu trabalho sempre em cima de uma temática. Eu sento com eles depois que eles pegam um pouquinho de ritmo e agora nós vamos discutir qual será o tema que nós vamos trabalhar em cima da dança. Em cima desse tema a gente começa achar fragmentos para eles estarem ouvindo, peço para eles trazerem também. A gente vai fazer um trabalho que vai construir a dança.

Anderson: Dá um exemplo de um tema que você já trabalhou na dança.

Docente 8: Eu já trabalhei “Dança sem limite de expressão” trabalhei um poema do Carlos Drummond de Andrade que fala sobre a dança. Nesse tema eu fui trazendo para eles e eles também traziam de casa. Aí a gente passava a escolher a música de acordo com o tema.

Anderson: Eu gostaria que você falasse um pouco mais sobre a cultura, do conhecimento que o aluno leva para a aula. Aqui eu entendo cultura como qualquer expressão da vida humana. A cultura erudita, a cultura popular, o jeito de andar, o jeito de vestir, tudo entra como cultura. Tudo o que o ser humano se expressa, a forma de expressão, de ser, de viver, de se vestir. A

cultura que engloba tudo, não só a cultura erudita. Esse conhecimento, essas vivências, essa cultura que os alunos trazem para as aulas de Educação Física, você considera essa cultura para montar as suas aulas?

Docente 8: Aproveito muito. Tem sempre algum aluno que tem aquela vivência a mais, que experimenta mais, experimenta mais os movimentos. Se ele joga bola ele tem uma habilidade a mais, ele consegue cair, escorregar, cambalhota. Faz uma coisa assim. E quem faz capoeira, então você vai aproveitando esses fragmentos, ele vai fazer uma estrela, ele vai fazer uma descida, vai fazer uma parada. Então você começa a usar o que eles trazem e vai encaixando. Você vai encaixar os movimentos deles e de repente você monta alguma coisa em dupla, trio para que ele possa durante a dança, ele sair fazendo, apresentando esse tipo de habilidade que eles têm também.

Anderson: Em termo de dificuldade enfrentada em seu cotidiano profissional para trabalhar a dança dentro da aula de Educação Física. Que dificuldade você enfrenta para trabalhar a dança dentro da Educação Física.

Docente 8: Primeira coisa é o espaço. Vou colocar que 99% de todos os espaços que eu trabalhei dentro da escola, não tem espelho, não tem sala. O som é raro ter, você tem que estar brigando para poder ter um som. Eu acho que é mais isso, porque o resto eu sempre falo: material humano está aqui. Se o material humano está aqui, eu tenho que ter o espaço adequando para que esse material humano, para que eu possa transmitir alguma coisa para esse material humano sobre movimento para eles. Eu sempre falo a dança é movimento em cima de um ritmo. Qualquer movimento que você fizer em cima de um ritmo é dança. E eu começo mostrando para eles isso. Vamos supor que você joga bola, você vai chutar a bola. Então eu coloco a música e digo, vou chutar a bola e mostro e aí eles dizem: “olha só! Tá vendo, você pode usar esse movimento que o esporte tem dentro da dança, em cima de um ritmo”. Então eu falo com eles, qualquer movimento dentro de um ritmo é dança, mesmo que não tem um ritmo, mas você acompanha a sua pulsação, você consegue passar isso.

Anderson Na escola que você dá aula hoje, de Educação Física, ela tem espaço, tem quadra, tem som?

Docente 8: A escola que eu dou aula hoje de Educação Física tem espaço, tem som, mas não tem espelho. Eu acho que a criança tem que ver ela fazendo para que ela faça um auto crítica dela mesmo, para ela olhar para si mesma. É um espaço legal mas não tem espelho. Som, espaço muito grande.

Anderson: E você dá aula na própria quadra?

Docente 8: Tem a quadra, mas nessa escola que eu dou aula tem um salão que eu posso levar os alunos de dança. Já na rede municipal eu tô numa sala. É complicado você dar aula em uma sala, não tem nem muito o que falar. É sala de aula mesmo. Então fica difícil mostrar para o aluno porque eu acho que a gente tem que vivenciar, já que eu estou levando, eu estou mostrando uma coisa diferente do que aquilo que ele está acostumado a ter, então tem que ter um local apropriado. Tem que ter um espelho, tem que ter uns colchonetes para passar alguma coisa de solo.

Anderson: E em relação a religião dos alunos, você tem algum problema relacionado com a dança e a religião dos alunos? Tanto na escola que você dá Educação Física quanto no seu projeto de dança?

Docente 8: Tem sim. Costuma ter um ou dois que fala que o pai não quer. Mas eu tento, é apenas movimento, esquece a música. Vamos trabalhar então só com a batida. Esquece a letra. Aí eu tiro a letra, coloco o som e a batida do som. E falo assim: enquanto você está na sua Igreja, na sua religião cantando, hoje em dia quase todas as igrejas evangélicas tem a dança. Aí você não dança, você não canta, você não balança o braço para lá e para cá. Você não tá glorificando a Deus. Então a dança é a mesma coisa. (...) Eu sempre falo que antigamente a dança era uma coisa profana. A Igreja condenava. Eu sempre falo com eles que a Igreja condenava. Agora não, a Igreja tem outra visão. E falo assim: quando vocês estiverem dando aula dentro de uma escola, passa essa visão para o aluno também e que ele possa levar isso para a casa. Ele tá experimentando movimento em cima de um ritmo.

Anderson: E isso quando você conversa com os alunos, você consegue trazer eles para as aulas ou tem aluno que bate o pé e não vai fazer de jeito nenhum?

Docente 8: Alguns eu consigo sim. Os pais mais radicais falam que não. Eu acho que daqui um tempo eu acho que isso daí vai ser quebrado.

Anderson: Existe alguma dificuldade na sua prática com a temática dança na aula de Educação Física (...) relacionado ao gênero dos alunos.

Docente 8: Eu acho que pelo fato de eu ser homem, eu dançar, eu acho que isso tira muito. Porque eu acho que muita gente pensa assim, poxa, um negão desse dançando. Quando eu chego para dar aula fora, disciplina de dança, aí eu chego, espera aí um minutinho que eu esqueci a minha roupa lá no carro, a minha sapatilha, colã e saio da sala. Eu vejo que eles ficam assustados. Poxa um negão desses dançando, então você quebra qualquer barreira, porque é difícil. Eu era um crítico né. Para mim era: homem não dança. Até que eu experimentei. E quando eu experimentei, já danço aí a 40 anos e eu adoro, eu amo.

Anderson: E a 40 anos atrás a questão do gênero era mais puxada que é hoje.

Docente 8: Era mais puxado. Hoje não, lá na escola eu coloco a música, os meninos com essa coisa de gênero, mas eles entram naquela coisa da meia bagunça, professor você não tem um funk. Tenho não, mas professor porquê? Ai eu falo: gente funk se eu colocar aqui todos vocês dançam. Se hoje eu estou aqui dançando para vocês, vocês tinham que estar no meu lugar também passando a dança. E se vocês só focarem no funk onde todo mundo dança, vocês não vão estar aqui. Porque você tem que fazer uma coisa diferente. Você pode dançar o funk, mas você tem que fazer uma coisa diferente para que você possa levar uma coisa diferente para os seus alunos. Se eu estou aqui hoje é porque eu quero passar coisa a mais além do funk para vocês experimentarem.

Anderson: E nas suas aulas de Educação Física tanto menino quanto menina participa de boa, tranquilo.

Docente 8: Participa de boa. Agora eu estou fazendo uma parceria aqui na escola com a professora de inglês: “Ah Docente 8, eu tava pensando uma coisa, que tal se o segundo bimestre nosso a gente fazer alguma coisa. Eu quero que os meninos cantem uma música em

inglês. Você podia montar a dança e vai ser legal.” Então a gente tá escolhendo a música, onde eles vão ter que cantar e dançar ao mesmo tempo. Então vai ser legal essa parceria.

Anderson: Você dançando tá de boa, agora quero ver você cantando.

Docente 8: Eu não vou cantar não, vou deixar para que os alunos cantem, mas eu cantei por um bom tempo, fiz parte do melhor coral da cidade.

Anderson: Existe alguma forma de preconceito nas escolas que você trabalha, tanto a pública quanto a particular em relação a pai de aluno, a professor de escola ou qualquer outra pessoa em relação a dança? Falando que dança não é uma atividade para a Educação Física ou que dança não é coisa de homem ou qualquer coisa nesse sentido.

Docente 8: Não. Quando tem um aluno que está ali só para a questão de brincar, eu simplesmente falo assim. Você vai ficar em casa aí durante umas duas semanas para refletir se você quer mesmo. E chego e falo assim: “ô direção se a mãe dele vier aqui, pede para ela falar comigo. Só eu posso passar para ela o que eu vejo”. Então até hoje, todas as mães que foram até lá, falaram comigo, me deram aquele maior apoio. É isso mesmo, você tem que cobrar, isso mesmo. Então é tranquilo quanto aos pais. Eu até tava falando, que as aulas voltaram agora e eu voltei para a mesma escola para dar aula de dança. Eu cheguei lá, o diretor que era vice. Eu disse que eu vim falar sobre a dança, como é que vai ser. Ele disse: “como é que é seu nome mesmo?” E eu estou lá a dois anos. Como é que é seu nome mesmo? Ele disse: “eu nem sabia que ia vir dança para cá. Aí eu falei assim: “tô aqui a dois anos e ele não sabe o meu nome”. Não sabia que ia vir dança para cá. E tinha 10 projetos lá?. O único projeto que tem lá na escola é só a dança. É uma falta, não dá valor.

Anderson: E quando você levava a molecada para o central ou qualquer evento da prefeitura, como que era o apoio da escola?

Docente 8: Aí tinha o apoio, os professores com que eu monto, oferecia para ir. Aí era tranquilo. O apoio, tinha o ônibus. Não tinha um figurino adequado. Até a escolha do nosso tema também. Era escolhido também porque não tinha o figurino. Então é escolher alguma coisa que a gente possa adaptar algumas roupas. Então tinha todo um contexto. Então você

tinha uma ideia, mas depois você ia mudando. Não vai ter isso, talvez vai ter o ônibus. Mas era tranquilo. Eles iam no teatro, dançavam. Era uma coisa, pra eles, era uma coisa como se fosse assim, poxa é a primeira vez que eu tô vindo aqui no teatro. Tô saindo de (um lugar) onde não vai no cinema, não vai num teatro. Então é muito legal você ver nos olhos deles. A satisfação para eles virem no teatro é a satisfação deles irem na cidade. Eu vou lá na cidade. Até quem mora no bairro diz: eu vou lá na cidade.

Anderson: Isso é muito comum na nossa região, falar que vai na cidade. E nas suas aulas de Educação Física essa questão dos alunos, tem a questão deles oferecerem alguma resistência, reclamar de alguma coisa e se existe, como você lida com isso? Relacionado a dança na Educação Física.

Docente 8: Os alunos fazem a aula de boa porque é um módulo. Vou trabalhar a dança com eles no segundo bimestre. Além da dança vou trabalhar outros movimentos também. Então eu falo: “vamos experimentar. Eu estou aqui para ouvir o que vocês têm para passar também e nós vamos construir juntos”. E eu pego fragmento. Aí tem aquela criança que fala que não vai fazer aí eu falo: “o que você gosta de fazer? Então faz aí pra mim. Vamos aproveitar esse movimento seu na dança. Vamos fazer aqui, vamos aproveitar esse movimento”. Aí a visão dele muda. Aí passa a fazer parte. A partir do momento que ele questiona, eu mando ele fazer aquilo que ele mais gosta. Aí ele faz uma pirueta, as vezes ele corre. Essa sua andada. Todo mundo vai andar assim, abaixa, sobe, vai dar um giro. Ele já se sente importante. Ele já se sente fazendo parte.

Anderson: Mas tem aluno que se recusa a fazer a aula de dança?

Docente 8: Quando tem é uma questão de religião mesmo. Por mais que você tenta quebrar de todas as maneiras, mas você não consegue. Aí ele fala eu não quero, eu não quero, eu não posso, aí você não vai contra o que a família prega. Você tem que respeitar.

Anderson: A partir de que referenciais você trabalha a dança? Você usa somente a sua vivência, você usa algum autor, o que você utiliza para dar suas aulas de dança? Tanto na Educação Física Escolar como no projeto?

Docente 8: A minha experiência e a minha vivência. Quando eu vou trabalhar com mais adolescente, além da minha experiência eu falo de alguns autores. Falo sobre Laban, falo sobre alguns autores. Se eu estou trabalhando a dança de salão eu falo dos mestres da dança de salão que a gente tem: Jaime Aroucha, Carlinhos de Jesus, falo alguns nomes. E falo assim com eles: “a porta está aberta, vocês podem ser grandes escritores da dança”. Falo assim para eles, para os mais adultos. Porque hoje poucos métodos de dança têm. Não tem registrado um método que fala: é assim desse jeito. Então hoje falta muito isso. Inclusive eu tô fazendo a pós (...) que termina agora no próximo mês.

A gente procura, procura mas não acha trabalho, não acha falando, como que é a aula, como é que você vai aplicar o movimento. Se é assim, se é assado. Ela disse, não tem. A gente trabalha o movimento que a gente conhece porque é o método. Na figura é isso, isso e isso, só que quem olha diz, eu vou aplicar essa aula como. Então eu levo isso para os meus alunos também. A dança de salão por exemplo, cada um tem o seu próprio método. Não tem um método que vem lá de cima e fala assim: o método é esse. Aí você pode até criar um outro método em cima desse. Em outra pós que eu fiz, eles disseram assim: “você quer ser o bam bam bam, escreve sobre o método da dança de salão porque não tem”. Aí eu converso com os alunos, aplicando esses conhecimentos e falo para eles conhecerem o movimento. Tem um potencial tão grande e não é explorado. E eu sempre falo assim: “tudo o que você fizer com gosto, que você gosta, você vai longe.” Se eu estou aqui hoje é porque eu faço, porque eu gosto, porque eu amo. Então se vocês fizerem na dança ou qualquer outro esporte ou qualquer outro caminho que você conseguir na vida, você fizer bem, vocês vão se dar bem. Eu não quero induzir, vocês vão fazer a dança e vão chegar onde eu cheguei, viajei para fora do país, fiz tudo isso. Eu levo a dança num ponto que eles através da dança possam ver que aquela dificuldade que eles possam ter ali na dança, de aprender aquele determinado movimento, eu falo: “na vida essa dificuldade vai ser muito pior que as dificuldades de vocês aprenderem esse movimento. Se você supera esse movimento que você tá achando difícil, qualquer dificuldade que vocês tiverem na vida, vocês vão superar. Porque se você desiste porque é uma simples dança. Quando no seu emprego, um chefe te cobrar, você vai sair fora porque você não foi cobrado antes. Você não resistiu, você não tentou”. Então eu levo esse, eu vou ligando a dança com a vida. Uns fazem um cara meio, outros acreditam. Se você conseguir atingir dois ou três no meio daqueles dali você vai semear. Aí vão puxando um, vão puxando o outro, aí eu faço a minha parte.

Anderson: Gostaria que você falasse mais da sua experiência pessoal para formatar esse trabalho com dança tanto na escola quanto nos projetos, com enfoque mais na escola.

Docente 8: Eu busquei a graduação para eu ganhar mais conhecimento para trabalhar os movimentos. Para eu ver se os movimentos estão certos ou não, se eu estou trabalhando da maneira certa em cada etapa do ser humano. Talvez a gente exige muito e não é a hora. Isso aqui tem que ser cobrado mais à frente. Eu aprendi muito dentro de tudo que eu fui buscando. Isso que me levou a fazer a graduação em Educação Física. Eu dava aula em várias escolas mesmo sem a graduação, academia, mas eu queria um pouco mais. Isso quando eu formei, não foi aquela coisa: “o que você aprendeu lá? Vai te servir para a vida toda?” A bagagem do que eles ensinaram lá foi muito pouco daquilo que eu queria ter buscado mais. Fiz vários cursos de dança, hip hop, axé.

Anderson: Você não pensa em fazer um trabalho de sistematização da dança de salão?

Docente 8: Até pensei sim. Eu vou escrever. Vou pegar X movimentos e vou fazer dentro desses movimentos. (...)

Anderson: Você tem bagagem.

(...)

Anderson: Eu não sabia. A Dança de Rua agora entrou para as olimpíadas.

Docente 8: Em Paris agora. Tá passando direto, falando que a dança de rua entrou. Graças a Deus, entrou. Agora se as escolas, poxa você vai ensinar isso, aí você fala assim: “é um esporte olímpico”. Ah se fosse a 30 anos atrás, eu jogava mais ou menos uns 30 tipos de saltos, eu voava.

Anderson: Eu lembro de você dançando, os giros, o mortal. Mas agora se eu ou você for entrar na dança vamos entrar na dança da terceira idade. Daqui a pouco estamos no 60.

Docente 8: Tô beirando chegar nos 60.

Anderson: E 40 anos dançando o corpo não fica a mesma coisa.

Docente 8: Por isso que eu quero essa coisa de criar. Essa coisa de estar montando. A dança na perspectiva que você ensina e você pode viajar para o mundo todo aí competir. Eu estou querendo fazer isso daí.

Anderson: E você tem dançado (com sua parceira), tem praticado?

Docente 8: Tem dançado pouco. Se contar as vezes que a gente dançou não chega uma palma da mão nessa pandemia. A gente tá meio assim, desanimado. Nessa pandemia a gente não sabe como vai ser o dia de amanhã e essa guerra aí a gente não sabe se vai resvalar a terceira guerra mundial.

Anderson: A pandemia quebrou com todo mundo.

Docente 8: Alguns deram aula na pandemia. Porque tava postando vídeo dando aula, dançando. E a gente pensa: não tem juízo.

Anderson: E a experiência que você teve na faculdade, você acha que só com a experiência na faculdade você conseguiria dar aula de dança na Educação Física, se você só tivesse a experiência da faculdade.

Docente 8: Só com a faculdade não. Foi muito pouco. Se você não tem a vivência antes, se você não está lá, você entra e de repente você fala eu vou dar aula de dança. Porque a dança é diferente do basquete, é diferente de você pegar a bola e ensinar o aluno a jogar lá na cesta. A dança tem que ter aquele sincronismo, tem que ter aquele ritmo. Por mais que você possa estar aplicando, fator recreativo, não é a mesma coisa. Se não tiver uma vivência prévia, só com aquilo que você aprende num período, porque a dança é só um período, não dá.

Anderson: Além desse período você fez mais alguma disciplina relacionada a dança quando você fez faculdade?

Docente 8: Eu terminei de fazer a pós em dança (...). Na faculdade tinha um projeto de extensão que era de dança. Aí eu fiquei durante a faculdade dando aula de dança e sempre buscando, sempre viajando fazendo alguma coisa de dança.

Anderson: Mas na faculdade, na graduação, só uma disciplina de dança e mais nada?

Docente 8: Mais nada, o que tinha de diferente era ritmo e movimento, tinha essa disciplina. Tava lá você apontar, marcar o tempo que a música tem, o compasso que tem, você saber ouvir a música para você saber o tempo que tem, para você montar a dança. Mas para quem nunca dançou, se você nunca montou, se você falar assim tem que montar 1, 2, 3. Que ela tem dois tempos de 8. Não faz sentido. Só faz para concluir, passar e pronto.

Anderson: Também acho que a faculdade não dá embasamento.

Docente 8: E eu tenho a agilidade também da luta. Talvez sem a luta eu não tivesse essa agilidade, eu teria mais dificuldade para estar fazendo. Então a dança e a luta caminham lado a lado.

Anderson: Você tá mexendo com luta ainda? Trabalhando, fazendo algum exercício?

Docente 8: Eu sempre faço. (...)

Anderson: Você leva a luta para a escola também.

Docente 8: Não. A luta na escola eu sempre quis, mas eu não abordei a não ser na aula de Educação Física, uma coisa curta, uma coisa rápida. Eu sempre pensei, poderia ter uma coisa assim, um projeto, mas como já tem a capoeira, ter uma outra luta talvez, mas as vezes a própria escola não quer, né.

Anderson: Mas dentro da Educação Física você não abordou a luta porquê?

Docente 8: Eu abordo a luta. Faço eles experimentarem um pouquinho, mas não é aquela coisa, você fala assim, eu vou dar um gancho para eles aqui e se eles quiserem treinar depois,

eu vou aprofundar aqui para que eles possam experimentar e dizer, eu quero isso, eu vou treinar, vou ser um lutador, vou defender o Brasil daqui a 10 anos, quando tiver com meus 20 anos vou estar lá. Então quando você vê que um aluno tem um talento, eu vou implantar nesse aqui. Mas aí não dá tempo e também você não tem um tatame, o máximo que eu posso fazer é uma coisa mais simples. Mas sabe se um aluno cai, machuca ou rala sabe a do de cabeça que dá.

Anderson: Aí Docente 8 eu vou entrar em outra parte que é a questão da BNCC. Você usa a BNCC nas suas aulas?

Docente 8: De uns tempos para cá, o pessoal só fala em BNCC, qualquer trabalho, você vai ter que montar o seu plano e você baseia na BNCC. Vou ensinar os alunos a fazerem isso, você vai e BNCC. Consulta aqueles artigos que fala lá, aqueles códigos todos. Eu sempre questionei, você fala bonito, mas na prática não é a mesma coisa. Você tem que cortar alguns caminhos para você atingir aquele ponto. Mas ela veio para tentar padronizar o ensino não só na rede municipal, estadual, como particular também. Essa é a regra, tá aqui, pode seguir ou não. Só que quem não seguir não pode reclamar que o ensino dessa escola tá fraco, o ensino daquela outra tá forte. Eu gostei muito, dividiu um pouquinho os conteúdos até por faixa etária, até por idade. Primeiro ano, segundo ano, terceiro ano, sexto ano. Você não podia falar de jogos eletrônicos na Educação Física que a escola falaria assim: “você vai deixar o aluno usar Celular?” Pra que que eu vou levar eles para a sala de informática? Eu vou fazer eles entrarem nesse link e eles vão usar. Como eles já tem o celular, você passa a senha para eles entrarem, passa a senha do Wi-Fi e depois vocês mudam. E eles vão fazer o trabalho como eu vou propor aqui. Aí a visão já é outra. Se os alunos gostam tanto dos jogos eletrônicos um dia eles podem fazer daquilo o seu sustento. Eu vi passar que tem escola que está recrutando todas essas crianças para estar montando jogos a partir da visão deles. É como eu falo, tem espaço para todo mundo. É como foram falando comigo na dança: “nossa! Você dança muito. Continua assim que você vai longe. Eu fui longe, eu cruzei o mar.” Talvez de essas pessoas não falassem nada ... porque eu já tive gente que disse: “esse aí não vai dar em nada, ele só quer dançar”. Meu filho e a minha filha vai dançar, se você pensar hoje, você pensa se ela focar ela vai longe. Mas você pensa a 30 anos atrás, você dançando e pensando, onde isso vai me levar? Ninguém dá valor. Educação Física é igual, não é valorizada assim também. Na escola a gente vê, mal tem material para a gente trabalhar. Na reunião pedagógica a gente fala,

tem que tá comprando isso, tem que tá comprando aquilo, tem que comprar E.V.A, tem que comprar caneta e Educação Física, nem toca. Eu acho que tinha que dar uma padronizada. (...) Não podia falar de dança de salão na escola. Por mais que você poderia estar ensinando a dança de salão. Agora você ensina e as pessoas perguntam porque você tá ensinando? Aí eu falo: BNCC. É diferente. É como se você tivesse a regra aqui debaixo do braço e, mas você não pode, mas na página tal, tal, tal tá aqui. Eu gostei dessa parte. Mas aí é falando quase tudo a mesma coisa. Experimentar, fazer isso, discutir. Coisa que a gente já faz desde quando começou a dançar, vivenciar, só que eles colocaram um padrão assim, tal ano, tal ano, tal ano. Não quer dizer que você tem que seguir aquilo, mas vem falando ali.

Anderson: Aí Docente 8 se você for pensar na questão da BNCC você acha que você adaptou mais do que tá na BNCC na sua prática ou você adaptou a sua prática a BNCC? Para você organizar as suas aulas a sua experiência com a prática é mais importante ou o que está na BNCC é mais importante? De onde você parte?

Docente 8: Eu parto da minha prática, da minha. Porque eu fiz muito curso, muita coisa mesmo. Eu ia para o ENAFE, muita coisa mesmo. Eu fazia curso, eu perguntava mesmo, então. Muita coisa que fala ali, eu falo: “isso daqui eu já faço”. Aí vem aquele detalhe, a zumba surge, a zumba não é nada mais que a dança. O cara chegou para dar aula de dança, de ginástica e ele disse: “eu não trouxe as minhas músicas, o meu ritmo, não sei quantos batimentos por minuto. Poxa eu só tenho aqui um mambo, uma salsa, vou dar aula com isso”. Aí ele deu aula nesse ritmo, um mambo, uma salsa. Pessoal adorou, poxa eu vou lá registrar e ele foi lá e registrou, mas se você pega a história, você viu que ele partiu disso. Coisa que todo mundo faz, coisa que a gente já fazia aqui. Que ninguém teve coragem de fazer e registrar. Todo mundo dança, dança de salão, todo mundo sabe ensinar. O dia que eu registrar, Carlinhos de Jesus, Jaime Aroucha vai ter que citar: de acordo com o Docente 8, ele foi o fera. Entendeu agora. Então quando você fala se você adaptou o seu estilo a BNCC ou vice versa. Aí você olha, você começa a ler, você vê que tudo isso daqui eu faço. Tenho 40 anos dançando, aí você fala assim, eu já faço, então eu vou seguindo ela, então tá escrito aqui. Eu só vou pegar o que está escrito aqui quando eu tiver montando o meu plano de aula, vou colocar aí para ter um termo mais formal. Você coloca ali, experimentar e tal, tal. Talvez de outra forma vai falar assim: “a aula hoje vai ser assim, nós vamos fazer alguns movimentos,

vamos fazer desse jeito”, vou estar mais ou menos descrevendo a aula. Você tem um código ali, coloca e pronto e acabou, ajuda nesse sentido, encurtar a frase.

Anderson: Você já falou, mas não mudou muito a sua prática, você só adaptou o que você fazia, dentro da sua prática.

(...)

Docente 8: Tipo uma linguagem mais culta.

Anderson: Aí Docente 8, a BNCC destaca a dança, os jogos, as práticas de aventura, as lutas e quando saiu o currículo da Prefeitura e do Estado, vieram abordadas todas essas temáticas. Algumas mais e outras menos. Nas escolas que você trabalha, essas temáticas passaram a ser diferentes a partir da BNCC ou você já organizava isso de uma forma que você abordava todas as temáticas?

Docente 8: Eu já abordava isso. Como é 4 bimestres e já organizo para trabalhar isso tudo. Esse bimestre eu vou falar sobre lutas, no outro eu vou estar falando sobre o esporte de invasão, nesse movimento eu vou estar trabalhando isso. Então eu dirijo os bimestres. O colégio me deixa bem livre e você monta o que você vai trabalhar durante o ano todo. Eu não olho para ela e digo, ela tá falando para eu trabalhar. Desse jeito que trabalha, mas será que se eu trabalhar desse jeito eu vou atingir o que eu quero? Aí eu coloco da minha forma mesmo e deixa eu trabalhar bem livre. Apesar de que na escola que eu tô, tudo tem um livro (...) trabalha com isso, mas Educação Física não tem. Eles falam assim, a plataforma vai estar aberta, você pode acessar o livro lá, eu entro lá, coloco lá Educação Física, não tem. (...)

Anderson: É uma coisa que parte do professor não da rede.

Docente 8: Não parte da rede. Se você chegar e disser que quer ver o PPP, você não vê muito da sua área. E quando você vê é uma coisa muito pequena.

Anderson: E quando tem o PPP, tem escola que diz que não sabe onde está, não sei onde fica e fica por isso mesmo.

Docente 8: Se você vai questionar alguma coisa, mas foi você que montou, foi você que fez isso. Então por outro lado você tem aquela responsabilidade maior de eu não posso errar, eu não vou ter a segunda chance. Eu tenho que fazer certinho, mas se você segue o manual, talvez até adaptando alguma coisa sua, aí é tranquilo.

Anderson: Aí Docente 8, a partir de 2020, a gente falou um pouco na nossa conversa aí veio a questão da pandemia. A Pandemia muda tudo. Muda a educação, muda a forma que a gente dá aula. As escolas começam a trabalhar no ensino remoto. Como foi esse trabalho nas escolas que você dá aula? Tanto Educação Física quanto os projetos de dança.

Docente 8: No início com aquela confusão. A gente não sabia. Vocês pegam um vídeo aí que fala sobre a natureza e manda para o aluno. Hoje vocês vão pegar um vídeo falando do Osvaldo Cruz, sobre vacinas e vai mandar para o aluno ver e dentro disso você pega o tema com desenho que é aquela coisa bem infantil e manda. Aí colocava lá no site. Então foi tudo assim no início, até que eles falaram: agora vocês vão começar a mandar para eles dentro do conteúdo que vocês têm. Se é dança, se é português, se é matemática. Aí eu comecei a montar a dança, fazia o vídeo e mandava. Alguns alunos faziam o vídeo e mandavam pra mim. As crianças pequenininhas mandando, os pais faziam também. Isso daí eu gostei muito porque os pais começaram a fazer parte também. Não todos, mas dos que estavam ali, seis, sete, mandavam. E foi desse jeito. Educação Física foi a mesma coisa. Fazia toda a parte de alongamento, entendeu? Ao vivo mesmo porque era ao vivo. Por exemplo na rede municipal, a gente tinha que mandar. Já a particular, online era direto mesmo. Então você dava a sua aula, você compartilhava a tela, você puxava alongamento, ginástica, você passava conteúdo e eles participavam. Você fazia festa junina online. Eu quero ver agora desafio, quero ver você dançando com alguém desse jeito e colocava a música. Aí pegava o pai, pegava a mãe e puxava. Foi um desafio, mas no início eu pensei como é que eu vou gravar esse vídeo? Mas você tem que gravar, você tem que estar falando, olha você vai fazer isso daqui. E eu fui montando uma sequência. Eu vou passar oito movimentos. Vocês vão fazer durante a semana, na outra semana vocês vão fazer mais oito. Quando a gente se encontrar a gente vai dançar essa sequência. Fomos montando por parte, oito, oito, oito. Eu falava assim: no final do mês eu vou juntar todas as partes. Eu juntava todas as partes e mandava para eles durante aquela semana. Então era muito legal, bacana. Gostei, mas é desafio, não é fácil não. Se você não

tiver o jeito, ah você pensa assim: “eu vou fazer como? Eu vou partir de onde? Eu não sei como”. Você tem que pensar assim: “vamos imaginar que eles estão aqui, eu vou dar aula como se eles estivessem aqui”. O bom que eu não preciso de gritar. Vou tá falando para a tela como se fossem eles. E pronto. Eu dava minha aula aqui em cima, a (esposa dele) dava a aula dela lá embaixo, eu falava com ela: “fala mais baixo que você tá gritando. Não precisa gritar com a tela, o aluno tá ouvindo”. E ela gritava, falava ... Nossa senhora! Eu dando aula aqui em cima, ela lá na sala e a minha filha no quarto fazendo aula e era o dia inteiro. Para você gravar 30 segundos de vídeo, você ficava e depois para você editar, por nome, colocar alguns efeitos para motivar. Foi legal, pelo menos da maneira que eu fiz, foi bacana.

Anderson: E sobre material? Na prefeitura eu sei que você não teve. A internet é sua, o material é seu, tudo é seu. Você só tem os contatos porque a escola as vezes faz o grupo, porque as vezes o professor faz o grupo. E na escola particular, eles te deram o material para trabalhar? Eles te deram notebook para trabalhar?

Docente 8: A princípio, o monitor meu não tem câmera. Aí eu vou ter que comprar, mas todo mundo tava comprando. Você não achava em lugar nenhum. Aí em comprei, ia vir da China e chegou só 3 meses depois. Ai eu comecei a usar a câmera do celular e os alunos as vezes falavam que o som tava abafado. Então eu usava a câmera e o celular. Eu usava as duas coisas. A câmera para eu pegar o todo e o celular para eu estar comunicando. Não deram note, não deram nada. Eles disseram, estamos pagando isso, vocês podem usar a aula que está na plataforma onde os alunos tem acesso. Caso eles não assistissem a aula, tudo o que vocês gravaram vai estar lá. Então se os alunos resolvessem não assistir, ele tinha o acesso lá, ele entrava lá e depois ele via o vídeo que era gravado a aula. Mas a gente não teve notebook, a internet era nossa, entendeu? Eu acho que eles tinham que falar assim: “vocês vão ter que ganhar um pouquinho a mais, você estará usando a sua internet, vão ter que tá baixando vídeo vocês vão ter que estar mostrando, fazendo vídeos, fazer a roleta com eles, jogo eletrônico, rodava a roleta” e todos eles falavam e falavam assim: “agora você vai ter que fazer 10 polichinelos”. Ai todo mundo fazia 10 polichinelos. Você fazia alguns joguinhos eletrônicos e já era legal.

Anderson: E os alunos, alguns assistiam junto contigo? Em câmera aberta, em câmera fechada.

Docente 8: Alguns tinha câmera aberta porque a direção pedia também. Você pede, mas não pode insistir. Da turma que eu tinha, de 30 alunos, 11 ou 12 abriam as câmeras. Participava, falava. Eu falava: “hoje eu quero que vocês cantem pra mim e eu vou cantar”, mas cantava nada, eu só enrolava. Hoje eu quero uma música que tenha a palavra amor, grupo A, B, e C, vamos ver quem vai conseguir. Eles escolhiam uma música e cantavam. Então você via que mesmo aqueles que não abriam a câmera, eram meio tímidos, cantavam. Eu achei legal isso, você tentar a cada dia pensar o que que eu vou passar, o que que eu vou fazer. Porque Educação Física todo mundo adora, mas é lá na quadra. Agora você sentado em casa assistindo, você tinha que pensar a cada aula de uma forma diferente de você aplicar. Eu falei tudo o que tinha que falar, eu falei sobre esporte, ginástica, jogos. Montei xadrez, ensinei eles a montar xadrez com tampinhas, depois colar encima, imprimir o negócio, dama, peão, fazer aqueles negócios todos. Gravei montando, jogando, ensinando eles. Então você renova também. Mas lá eu ia pegar simplesmente o tabuleiro. Vem cá, quem sabe jogar vamos fazer isso, vamos fazer aquilo. Vamos para a quadra hoje. É diferente do que você estar em casa. Você tem que ter uma criatividade, principalmente quando se trata da Educação Física. Porque o outro, a temática, nós vamos falar sobre equação, pronto. É daquele jeito e pronto. Quem gostar bem, quem não gostar amém. Mas Educação Física como é a peça chave é, as pessoas todas falam, Educação Física as crianças adoram. A Dança os alunos adoram, ai você tem que rebolar. Senão eles não gostam. Você senta e hoje eu vou falar sobre isso. Eu falava 15, 20 minutos sobre jogos e dava uma atividade de jogos dentro daquilo para eles estarem interagindo entre todos eles.

Anderson: E teve mudança de 2020 para 2021 no online ou você manteve o mesmo padrão, mesma plataforma. O trabalho foi a mesma coisa ou mudou alguma coisa?

Docente 8: O trabalho foi quase que a mesma coisa. Porque eu peguei turma diferente. Quando você pega uma turma diferente você olha e agora eu vou ver o que não ficou muito legal, você vai lá e você tem acesso ao vídeo, isso daqui não ficou muito legal não. Você começa a fazer essa análise, né? Mudei pouquinho coisa, mas o padrão foi o mesmo. Usei pelo menos uns 80% de tudo aquilo que eu tinha feito antes eu fiz no ano seguinte porque era uma turma nova, não era a mesma turma. Você vai mudando algumas coisas para ficar uma

coisa melhor ainda. Aquilo foi montado na correria, depois você já tem um negócio pronto e você vai ver o que você vai tirar o que você vai deixar, fica muito mais fácil.

Anderson: Você trouxe umas coisas aí que eu achei bem interessante. Que diferenças você acha que existem entre o ensino remoto e o ensino presencial relacionado as aulas de Educação Física?

Docente 8: Quando você está em uma aula presencial você incentiva, você induz o aluno a participar: “Ah professor, eu não gosto de vôlei”. Mas aí você começa a inventar uma dinâmica lá porque ele pega uma bola começa a arremessar para outra e para outra e no fim ele tá lá fazendo o vôlei. Se eu estou puxando alongamento. Os que estão com a câmera aberta estão fazendo e as vezes os que estão com a câmera fechada nem gostam. Como motivar eles se você não está vendo? Por mais que você tá falando vamos lá, vamos fazer, a perda que eu vejo mais é nisso. E quando você tem um contato presencial com o aluno você consegue olhar para ele, detectar alguma coisa nele que possa tá atrapalhado ele, a timidez dele, opa, a minha aula vai ser assim para quebrar essa timidez dele, colocar ele pra cima. Eu acho que a aula presencial é 100 % melhor nisso.

Anderson: E você conseguiu nas aulas remotas abordar todas as temáticas que você abordava no presencial?

Docente 8: Consegui todas. Eu abordava, mas eu não estendia. Presencial você fala, você explica, vamos vivenciar lá na quadra agora, então você tem um trabalho um pouquinho mais longo. Aqui não tinha como vivenciar, mas eu falava com eles assim: “quando a gente encontrar a gente vai vivenciar tudo aquilo que a gente fez”. Então eu falava pouca coisa. A vivência deles era mais dentro de algum jogo, alguma coisa que eu induzia eles a fazer.

Anderson: Você trabalhou parte teórica também? Foi mais parte prática, como você fez isso?

Docente 8: Foi 50% teórico, 50 % prático. Eu fiz, quando eu falei de dança, eu falei: “gente eu quero que vocês montem um oito pra mim. Vocês vão montar um oito, como vocês estão no grupo, vocês podem combinar, vocês podem fazer dupla, vai fazer um trio e vai montar um oito”. É isso que tá aqui, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Eu vou fazer aqui 8 movimentos, quero que

vocês montem e apresentem pra mim em tal dia. Eles tinham um tempinho para conversar entre eles, eles tinham que interagir entre eles porque a gente acha que não, mas tinha mãe que mandava para nós e falava a minha filha tá num stress e pensou até em si matar. Nada como a aula de Educação Física para tentar levantar o astral, tentar reunir o pessoal mais os alunos mesmo não estando presente. Eu tinha que articular para tentar movimentar todo mundo para um entrar em contato com o outro pelo zap. Aqui online você pode tá fazendo isso na presença do pai, vocês podem entrar no meet, vocês podem estar fazendo, aí eles acharam legal isso. Tem um vídeo de dança meu que foi parar na Espanha. A coordenadora disse que o pessoal lá na Espanha gostou muito do meu vídeo. Eu falei: “o que que é isso! Eu montei um desafio de dança. Eu dancei eu mais a minha filha”. Dançamos um hip hop tipo um Tic Toc fazendo junto, foi 30 segundos. Ai eu desafiando no vídeo. Quero ver se vocês conseguem. Eu duvido que vocês conseguem. Eu mostrei para eles no youtube, eu mandei o link lá para eles, youtube privado, só eles que tem acesso e a chefia para ver o que eu tava fazendo e ela mandou para um pessoal lá na Espanha e o pessoal adorou. Eu fiz uma coisa só para brincar e o pessoal adorou. Então é umas coisas assim que motivam a gente também.

Anderson: E as atividades da Educação que eram mais coletivas? Um handebol, um voleibol, como que você conseguiu trabalhar isso?

Docente 8: Essas coisas eu usei assim, não um coletivo, não tinha como fazer, eu usei as regras, explicando pra eles as regras mais básicas, pedi para eles desenharem a quadra e colocar do lado as medidas, fiz uma coisa assim. Eu falei assim, se você tem em casa um irmão, vocês podem estar treinando um gol, vocês podem estar treinando um toque, basquete a mesma coisa, vocês podem pegar uma cesta de lixo. Eu induzia eles a usarem o que eles tinha em casa sem ser preciso ir para a rua ou para casa de algum amigo fazendo isso, mas não vai jogar bola dentro de casa não. Mas aqueles que tem como fazer vocês podem fazer isso. Vocês podem estar treinando isso, principalmente quem gosta de um vôlei, de um basquete.

Anderson: E aí Docente 8, as aulas estão retornando. Como está sendo esse processo de retorno as aulas?

Docente 8: Eu tô dando Educação Física na sala para eles ainda, porque aqui no (escola particular que leciona) a gente vai pintar a quadra. A gente vai pintar a quadra, tá chovendo. Só quero ver essa semana que ficou sem chuva se eles pintaram. Ficou dois anos parados lá, aquelas telas tá tudo podre, os caras vão arrumar a quadra. Então eu tô fazendo tudo na sala com eles. Eu levo jogos, monto os grupos, duas ou três mesas, quatro em cada grupo e coloco um desafio pra eles e faço tipo um circuito. Vamos trocar isso, vamos fazer um desafio e eles vão jogando. Eu coloco até uno para eles. Eu faço um circuitozinho com eles. A gente faz todo um alongamento, todo um trabalho.

(...)

Anderson: E aí Docente 8, encerrando, você queria fala mais alguma coisa relacionada a sua prática com Educação Física, com dança, com projeto, mais alguma coisa que você acha relevante para falar?

(...)

Anderson: Docente 8 eu vou encerrar a entrevista te agradecendo (...) e agora eu vou encerrar a gravação.

Fim da entrevista do Docente 8

ANEXO B – Grades curriculares dos cursos de Educação Física (Universidade Federal de Juiz de Fora e Granbery)

1. Grade Curricular do curso de Educação Física (UFJF) Licenciatura⁶³

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
 Centro de Gestão do Conhecimento Organizacional - CGCO
 Sistema Integrado de Gestão Acadêmica - SIGA
 CDARA - COORDENAÇÃO DE REGISTROS ACADÊMICOS
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO - SÃO PEDRO - JUIZ DE FORA - MG
 CEP 36036-900 CNPJ: 21.195.755/0001-89 E-mail: odara@uff.edu.br



Grade por Curso

21L - EDUCAÇÃO FÍSICA

Currículo: 12013

1 - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

Ord.	Período	Código	Nome Disciplina	Carga Horária
1	1	ANA015	ANATOMIA APLICADA À EDUCAÇÃO FÍSICA	30
2	1	ANA515	ANATOMIA APLICADA À EDUCAÇÃO FÍSICA - PRÁTICA	60
3	1	BIO101	BIOLOGIA CELULAR	45
4	1	DEP001	INICIAÇÃO AO ATLETISMO I	45
5	1	DEP048	PRÁTICA DA DISCIPLINA - ATLETISMO I	15
6	1	DEP051	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO ESPORTE	60
7	1	FEF077	INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO FÍSICA	30
8	1	GAC018	EXPRESSÃO RÍTMICA E CORPORAL	30
9	1	GAC019	INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA CORPOREIDADE	60
10	1	GAC020	PRÁTICA DA DISCIPLINA EXPRESSÃO RÍTMICA CORPORAL	15
11	2	BQU008	BIOQUÍMICA VIII	45
12	2	DEP002	INICIAÇÃO AO ATLETISMO II	45
13	2	DEP006	INICIAÇÃO À NATAÇÃO	60
14	2	DEP050	PRÁTICA DA DISCIPLINA - INICIAÇÃO À NATAÇÃO	30
15	2	DEP052	PRÁTICA DA DISCIPLINA ATLETISMO II	15
16	2	DEP082	ÉTICA - ORGANIZAÇÃO PROFISSIONAL E DESPORTIVA I	30
17	2	FEF003	CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO	60
18	2	FSI002	FISIOLOGIA I	75
19	2	GAC002	FUNDAMENTOS DA GINÁSTICA	60
20	3	DEP053	SALVAMENTO AQUÁTICO	45
21	3	DEP054	INICIAÇÃO AO VOLEIBOL	30
22	3	DEP055	PRÁTICA DA DISCIPLINA INICIAÇÃO AO VOLEIBOL	30
23	3	DEP056	INICIAÇÃO AO HANDEBOL	30
24	3	DEP057	PRÁTICA DA DISCIPLINA INICIAÇÃO AO HANDEBOL	30
25	3	DEP083	ÉTICA - ORGANIZAÇÃO PROFISSIONAL E DESPORTIVA II	30
26	3	EDU033	EXPERIÊNCIAS E PROJETOS EDUCATIVOS CONTEMPORÂNEOS	60
27	3	FEF004	CINESIOLOGIA	45
28	3	FEF054	PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA I	30
29	3	FEF104	FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO	75

⁶³ Grade Curricular Educação Física – Licenciatura. Jun., 2022. Disponível em: <https://www.uff.br/faefd/graduacao/coordenacao-de-graduacao/matriz-curricular/>. Acesso em: 14 abr. 2023.

Grade por Curso

21L - EDUCAÇÃO FÍSICA

Currículo: 12013

30	3	FSI006	FISIOLOGIA V	75
31	3	GAC003	INICIAÇÃO A DANÇA	60
32	3	GAC021	PRÁTICA DA DISCIPLINA INICIAÇÃO A DANÇA	15
33	3	GAC054	CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS APLICADAS A GINÁSTICA	45
34	3	MTE178	SABERES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	60
35	4	DEP065	INICIAÇÃO AO BASQUETEBOL	30
36	4	DEP069	PRÁTICA DA DISCIPLINA - INICIAÇÃO AO BASQUETEBOL	30
37	4	EST001	ELEMENTOS DE ESTATÍSTICA	60
38	4	FEF055	PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA II	30
39	4	FEF056	BIOMECÂNICA	60
40	4	FEF070	EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA	30
41	4	FEF071	PRÁTICA DA DISCIPLINA - EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA	30
42	4	GAC005	INICIAÇÃO A GINÁSTICA ARTÍSTICA	60
43	4	GAC029	INICIAÇÃO A GINÁSTICA RÍTMICA	60
44	4	GAC031	PRÁTICA DA DISCIPLINA - INICIAÇÃO A GINÁSTICA RÍTMICA	15
45	4	GAC032	EDUCAÇÃO FÍSICA NA SAÚDE	30
46	4	GAC035	PRÁTICA DA DISCIPLINA - INICIAÇÃO A GINÁSTICA ARTÍSTICA	15
47	5	ATO008	NUTRIÇÃO HUMANA	45
48	5	DEP043	INICIAÇÃO AS ARTES MARCIAIS E LUTAS	45
49	5	DEP064	INICIAÇÃO AO FUTEBOL	30
50	5	DEP068	PRÁTICA DA DISCIPLINA - INICIAÇÃO AS ARTES MARCIAIS E LUTAS	15
51	5	DEP070	PRÁTICA DA DISCIPLINA - INICIAÇÃO AO FUTEBOL	30
52	5	FEF005	APRENDIZAGEM MOTORA	75
53	5	FEF063	PROJETO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	30
54	5	FEF076	MEDIDAS E AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	45
55	5	FEF078	ESTUDOS DO LAZER	30
56	5	FEF079	RECREAÇÃO E JOGOS	30
57	5	FEF080	PRÁTICA DE RECREAÇÃO E JOGOS	30
58	5	GAC033	GINÁSTICA GERAL	60
59	5	PEO039	PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM	60
60	5	PEO040	PRÁTICA ESCOLAR II	60
61	6	ADE051	PRÁTICA ESCOLAR III	60
62	6	FEF072	EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA	30
63	6	FEF073	PRÁTICA DA DISCIPLINA - EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA	30
64	6	FEF102	EDUCAÇÃO FÍSICA, ESCOLA E INFÂNCIA	30
65	7	ADE103	POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DO ESPAÇO ESCOLAR	60
66	7	EDU034	ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO	60

Grade por Curso

21L - EDUCAÇÃO FÍSICA

Currículo: 12013

67	7	PE0058	PRÁTICA ESCOLAR I	60
68	8	EDU207	ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA I	140
69	8	EDU208	REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR I - ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	60
70	8	EDU209	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA II	140
71	8	EDU210	REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR II - ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	60
72	8	FEF103	EDUCAÇÃO FÍSICA, ESCOLA E JUVENTUDE	30
73	9	MTE192	METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	60
74	10	EDU054	QUESTÕES FILOSÓFICAS APLICADAS À EDUCAÇÃO	60
Total:				3385

2 - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS - Deverá cursar 01 Apresentação do Trabalho, 01 Orientação do Projeto e 01 Seminário de Conclusão do mesmo Departamento

Ord.	Período	Código	Nome Disciplina	Carga Horária
75	7	DEP062	SEMINÁRIO DE CONCLUSÃO DE CURSO - LICENCIATURA	30
76	7	FEF057	SEMINÁRIO DE CONCLUSÃO DE CURSO - LICENCIATURA	30
77	7	GAC027	SEMINÁRIO DE CONCLUSÃO DE CURSO - LICENCIATURA	30
78	8	DEP058	ORIENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A HABILITAÇÃO LICENCIATURA	30
79	8	DEP060	APRESENTAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - LICENCIATURA	30
80	8	FEF059	APRESENTAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - LICENCIATURA	30
81	8	FEF061	ORIENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA	30
82	8	GAC023	ORIENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A HABILITAÇÃO LICENCIATURA	30
83	8	GAC025	APRESENTAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - LICENCIATURA	30
Total:				270


O Curso de Educação Física tem a seguinte carga horária:

-Licenciatura: 193 créditos em disciplinas obrigatórias	2895 h/a
Estágio + Reflexões	400 h/a
Prática Escolar	180 h/a
Atividades Complementares - Flexibilização	200 h/a
Total	3675 h/a

Períodos para Integralização: Mínimo: 08 períodos
Medio: 08 períodos
Máximo:14 períodos

Currículo aprovado pela Res.09/2010-CONGRAD, de 06/04/2010 e 13/2010-CONGRAD, de 06/04/2010, Res.06/2012-CONGRAD, de 19/03/2012, Resolução nº07/2013 - CONGRAD, de 18/02/2013 e Res.73/2014-CONGRAD, de 23/10/2014.

2. Grade Curricular Educação Física (UFJF) – Bacharelado⁶⁴

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
 Centro de Gestão do Conhecimento Organizacional - CGCO
 Sistema Integrado de Gestão Acadêmica - SIGA

 CDARA - COORDENAÇÃO DE REGISTROS ACADÊMICOS
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO - SÃO PEDRO - JUIZ DE FORA - MG
 CEP 36038-900 CNPJ: 21.195.755/0001-89 E-mail: odara@ufjf.edu.br

Grade por Curso

21B - EDUCAÇÃO FÍSICA
 Currículo: 12013

1 - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

Ord.	Período	Código	Nome Disciplina	Carga Horária
1	1	ANA015	ANATOMIA APLICADA À EDUCAÇÃO FÍSICA	30
2	1	ANA515	ANATOMIA APLICADA À EDUCAÇÃO FÍSICA - PRÁTICA	60
3	1	BIO101	BIOLOGIA CELULAR	45
4	1	DEP001	INICIAÇÃO AO ATLETISMO I	45
5	1	DEP048	PRÁTICA DA DISCIPLINA - ATLETISMO I	15
6	1	DEP051	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO ESPORTE	60
7	1	FEF077	INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO FÍSICA	30
8	1	GAC018	EXPRESSION RÍTMICA E CORPORAL	30
9	1	GAC019	INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA CORPOREIDADE	60
10	1	GAC020	PRÁTICA DA DISCIPLINA EXPRESSION RÍTMICA CORPORAL	15
11	2	BQU008	BIOQUÍMICA VIII	45
12	2	DEP002	INICIAÇÃO AO ATLETISMO II	45
13	2	DEP006	INICIAÇÃO À NATAÇÃO	60
14	2	DEP050	PRÁTICA DA DISCIPLINA - INICIAÇÃO À NATAÇÃO	30
15	2	DEP052	PRÁTICA DA DISCIPLINA ATLETISMO II	15
16	2	DEP082	ÉTICA - ORGANIZAÇÃO PROFISSIONAL E DESPORTIVA I	30
17	2	FEF003	CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO	60
18	2	FSI002	FISIOLOGIA I	75
19	2	GAC002	FUNDAMENTOS DA GINÁSTICA	60
20	3	DEP053	SALVAMENTO AQUÁTICO	45
21	3	DEP054	INICIAÇÃO AO VOLEIBOL	30
22	3	DEP055	PRÁTICA DA DISCIPLINA INICIAÇÃO AO VOLEIBOL	30
23	3	DEP056	INICIAÇÃO AO HANDEBOL	30
24	3	DEP057	PRÁTICA DA DISCIPLINA INICIAÇÃO AO HANDEBOL	30
25	3	DEP083	ÉTICA - ORGANIZAÇÃO PROFISSIONAL E DESPORTIVA II	30
26	3	FEF004	CINESIOLOGIA	45
27	3	FEF054	PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA I	30
28	3	FEF104	FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO	75
29	3	FSI006	FISIOLOGIA V	75

Página: 1 de 5

Qua, 29 Jun 2022 09:35:05

⁶⁴ Grade Curricular Educação Física – Bacharelado. Jun., 2022. Disponível em: <https://www.ufjf.br/faefd/graduacao/coordenacao-de-graduacao/matriz-curricular/>. Acesso em: 14 abr. 2023.

Grade por Curso

21B - EDUCAÇÃO FÍSICA

Currículo: 12013

30	3	GAC003	INICIAÇÃO À DANÇA	60
31	3	GAC021	PRÁTICA DA DISCIPLINA INICIAÇÃO À DANÇA	15
32	3	GAC054	CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS APLICADAS À GINÁSTICA	45
33	4	DEP065	INICIAÇÃO AO BASQUETEBOL	30
34	4	DEP069	PRÁTICA DA DISCIPLINA - INICIAÇÃO AO BASQUETEBOL	30
35	4	EST001	ELEMENTOS DE ESTATÍSTICA	60
36	4	FEF065	PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA II	30
37	4	FEF066	BIOMECÂNICA	60
38	4	FEF070	EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA	30
39	4	FEF071	PRÁTICA DA DISCIPLINA - EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA	30
40	4	GAC005	INICIAÇÃO À GINÁSTICA ARTÍSTICA	60
41	4	GAC029	INICIAÇÃO À GINÁSTICA RÍTMICA	60
42	4	GAC031	PRÁTICA DA DISCIPLINA - INICIAÇÃO À GINÁSTICA RÍTMICA	15
43	4	GAC032	EDUCAÇÃO FÍSICA NA SAÚDE	30
44	4	GAC035	PRÁTICA DA DISCIPLINA - INICIAÇÃO À GINÁSTICA ARTÍSTICA	15
45	5	ATO008	NUTRIÇÃO HUMANA	45
46	5	DEP043	INICIAÇÃO ÀS ARTES MARCIAIS E LUTAS	45
47	5	DEP064	INICIAÇÃO AO FUTEBOL	30
48	5	DEP068	PRÁTICA DA DISCIPLINA - INICIAÇÃO ÀS ARTES MARCIAIS E LUTAS	15
49	5	DEP070	PRÁTICA DA DISCIPLINA - INICIAÇÃO AO FUTEBOL	30
50	5	DEP072	ESTÁGIO I - DESPORTOS	50
51	5	FEF005	APRENDIZAGEM MOTORA	75
52	5	FEF063	PROJETO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	30
53	5	FEF076	MEDIDAS E AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	45
54	5	FEF078	ESTUDOS DO LAZER	30
55	5	FEF079	RECREAÇÃO E JOGOS	30
56	5	FEF080	PRÁTICA DE RECREAÇÃO E JOGOS	30
57	5	FEF092	ESTÁGIO I - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	50
58	5	GAC042	ESTÁGIO I - GINÁSTICA E ARTE CORPORAL	50
59	5	GAC052	GINÁSTICA PARA TODOS	60
60	6	DEP073	ESTÁGIO II	50
61	6	FEF020	METODOLOGIA DE TREINAMENTO DESPORTIVO	45
62	6	FEF064	GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DESPORTIVA	30
63	6	FEF065	PRÁTICA DA DISCIPLINA - GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DESPORTIVA	15
64	6	FEF093	ESTÁGIO II - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	50
65	6	GAC039	GINÁSTICA EM ACADEMIA	60
66	6	GAC040	PRÁTICA DA DISCIPLINA - GINÁSTICA EM ACADEMIA	15

Grade por Curso

21B - EDUCAÇÃO FÍSICA

Currículo: 12013

67	6	GAC043	ESTÁGIO II - GINÁSTICA E ARTE CORPORAL	50
Total:				2730

2 - Estágio Curricular - Deverá escolher 01 núcleo do Departamento de interesse - 200 horas - Sendo 100 h Estágio I e 100 h Estágio II de acordo com o núcleo das eletivas cursadas.

Ord.	Período	Código	Nome Disciplina	Carga Horária
68	10	DEP078	ESTÁGIO - NÚCLEO: SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA I	100
69	10	DEP079	ESTÁGIO - NÚCLEO: TREINAMENTO E ORGANIZAÇÃO DESPORTIVA I	100
70	10	DEP080	ESTÁGIO - NÚCLEO: SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA II	100
71	10	DEP081	ESTÁGIO - NÚCLEO: TREINAMENTO E ORGANIZAÇÃO DESPORTIVA II	100
72	10	FEF098	ESTÁGIO - NÚCLEO: SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA I - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	100
73	10	FEF099	ESTÁGIO - NÚCLEO: TREINAMENTO E ORGANIZAÇÃO DESPORTIVA I - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	100
74	10	FEF100	ESTÁGIO - NÚCLEO: SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA II - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	100
75	10	FEF101	ESTÁGIO - NÚCLEO: TREINAMENTO E ORGANIZAÇÃO DESPORTIVA II - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	100
76	10	GAC048	ESTÁGIO - NÚCLEO: SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA I - GINÁSTICA E ARTE CORPORAL	100
77	10	GAC049	ESTÁGIO - NÚCLEO: TREINAMENTO E ORGANIZAÇÃO DESPORTIVA I - GINÁSTICA E ARTE CORPORAL	100
78	10	GAC050	ESTÁGIO - NÚCLEO: SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA II - GINÁSTICA E ARTE CORPORAL	100
79	10	GAC051	ESTÁGIO - NÚCLEO: TREINAMENTO E ORGANIZAÇÃO DESPORTIVA II - GINÁSTICA E ARTE CORPORAL	100
Total:				1200

3-DISCIPLINAS ELETIVAS - BACHARELADO - Deverá cursar 12 créditos de acordo com o núcleo. Disciplinas opcionais cursadas em outras unidades podem complementar o núcleo temático

Ord.	Período	Código	Nome Disciplina	Carga Horária
80	7	GAC055	ATIVIDADES CIRCENSES	30
81	7	GAC555	ATIVIDADES CIRCENSES	30
Total:				60

3.1 - NÚCLEO TREINAMENTO E ORGANIZAÇÃO DESPORTIVA

Ord.	Período	Código	Nome Disciplina	Carga Horária
82	8	FEF066	ESPORTES PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	60
83	8	FEF081	APERFEIÇOAMENTO EM FUNDAMENTOS DA PREPARAÇÃO FÍSICA	60
84	9	DEP009	ESPORTES COMPLEMENTARES	30
85	9	DEP011	APERFEIÇOAMENTO EM ATLETISMO	45
86	9	DEP012	APERFEIÇOAMENTO EM VOLEIBOL	60
87	9	DEP013	APERFEIÇOAMENTO EM FUTEBOL DE CAMPO	60
88	9	DEP014	APERFEIÇOAMENTO EM FUTEBOL DE SALAO	60
89	9	DEP015	APERFEIÇOAMENTO EM HANDEBOL	60
90	10	DEP016	APERFEIÇOAMENTO EM BASQUETEBOL	60

Grade por Curso

21B - EDUCAÇÃO FÍSICA

Currículo: 12013

91	10	DEP017	APERFEIÇOAMENTO EM ARTES MARCIAIS	60
92	10	DEP018	NATAÇÃO DIVERSIFICADA	60
93	10	DEP046	PSICOLOGIA DO ESPORTE	60
94	10	FEF088	BIOMECÂNICA EXPERIMENTAL	60
95	10	GAC008	APERFEIÇOAMENTO EM GINÁSTICA ARTÍSTICA	60
96	10	GAC009	APERF.EM GINASTICA RITMICA E DESP.	60
Total:				855

3.2 - NÚCLEO PROMOÇÃO DA SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA

Ord.	Período	Código	Nome Disciplina	Carga Horária
97	8	DEP067	NATAÇÃO PARA GRUPOS ESPECIAIS	60
98	8	DEP071	SEMINÁRIO INTEGRADO - QUALIDADE DE VIDA E SAÚDE	30
99	8	FEF067	REABILITAÇÃO ESPORTIVA	15
100	8	FEF086	EXERCÍCIO FÍSICO E DOENÇAS CRÔNICAS NÃO TRANSMISSÍVEIS	60
101	8	FEF087	ERGONOMIA E BIOMECÂNICA OCUPACIONAL	60
102	8	GAC011	APERFEIÇOAMENTO EM GINASTICA GERAL	60
103	8	GAC036	EDUCAÇÃO FÍSICA GERONTOLÓGICA	30
104	8	GAC038	PRÁTICA DA DISCIPLINA - GINÁSTICA PARA GRUPOS ESPECÍFICOS	15
105	8	GAC041	APERFEIÇOAMENTO DE GINÁSTICA EM ACADEMIA	60
106	8	GAC053	GINÁSTICA PARA GRUPOS ESPECÍFICOS	60
107	10	FEF050	BIOMECÂNICA II	60
108	10	GAC017	TÓPICOS ESPECIAIS EM GINÁSTICA E ARTE CORPORAL	60
Total:				570

3.3 - DISCIPLINAS ELETIVAS COMUNS AOS NÚCLEOS: TREINAMENTO E ORGANIZAÇÃO DESPORTIVA E PROMOÇÃO DA SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA

Ord.	Período	Código	Nome Disciplina	Carga Horária
109	5	FEF045	SIMBOLISMO DAS ATIVIDADES MOTORAS	60
110	5	FEF085	FUNDAMENTOS DA AVALIAÇÃO DA FORÇA MUSCULAR	45
111	8	FEF068	PRÁTICA DA REABILITAÇÃO ESPORTIVA	30
112	8	FEF074	CORPO E CULTURA	30
113	8	FEF075	PRÁTICA DE CORPO E CULTURA	30
114	8	GAC007	APERFEIÇOAMENTO EM DANÇA	60
115	10	DEP033	TOPICOS ESPECIAIS EM DESPORTOS	60
116	10	FEF034	TOPICOS ESPECIAIS E FUNDAMENT. DE EDUCACAO FISICA	60
117	10	FEF046	APERFEIÇOAMENTO EM RECREAÇÃO E JOGOS	60
118	10	FEF051	APERFEIÇOAMENTO EM MEDIDAS E AVALIAÇÃO	60

Grade por Curso

21B - EDUCAÇÃO FÍSICA

Currículo: 12013

119	10	FEF052	AVALIAÇÃO E TÉCNICAS APLICADAS À EDUCAÇÃO POSTURAL	60
Total:				555

4 - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS - Deverá cursar 01 Apresentação do Trabalho, 01 Orientação do Projeto e 01 Seminário de Conclusão do mesmo Departamento

Ord.	Período	Código	Nome Disciplina	Carga Horária
120	6	DEP059	ORIENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A HABILITAÇÃO BACHARELADO	30
121	6	FEF062	ORIENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA - BACHARELADO	30
122	6	GAC024	ORIENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A HABILITAÇÃO BACHARELADO	30
123	7	DEP063	SEMINÁRIO DE CONCLUSÃO DE CURSO - BACHARELADO	30
124	7	FEF058	SEMINÁRIO DE CONCLUSÃO DE CURSO - BACHARELADO	30
125	7	GAC028	SEMINÁRIO DE CONCLUSÃO DE CURSO - BACHARELADO	30
126	8	DEP061	APRESENTAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - BACHARELADO	30
127	8	FEF060	APRESENTAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - BACHARELADO	30
128	8	GAC026	APRESENTAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - BACHARELADO	30
Total:				270

-Bacharelado: 168 créditos em disciplinas obrigatórias	2520 h/a
12 créditos em disciplinas eletivas	180 h/a
Estágio Curricular - Núcleo	200 h/a
Estágio I e II	300 h/a
Atividades Complementares - Flexibilização	200 h/a
Total	3400 h/a

Períodos para Integralização: Mínimo: 08 períodos
 Médio: 08 períodos
 Máximo: 14 períodos

Curriculo aprovado pela Res.09/2010-CONGRAD, de 06/04/2010 e 13/2010-CONGRAD, de 06/04/2010, Res. 14/2010-CONGRAD, de 06/04/2010, Res.05/2012-CONGRAD, de 19/03/2012, Resolução nº07/2013 - CONGRAD, de 18/02/2013 e Res.73/2014-CONGRAD, de 23/10/2014.

3. Grade Curricular Educação Física (Granbery) – Licenciatura⁶⁵Instituição: **FMG**Currículo: **13**Curso: **Lic. em Ed. Física**

ANO	Período	Atividades de Ensino - Aprendizagem	CARGA HORÁRIA				
			Disciplinas	TCC	Estágio	Atividades Complementares	Total
1º ANO	1º	Atletismo (T40+P40)	80				80
		Basquetebol (T20+P20)	40				40
		Atividades Adaptadas e Inclusivas na Educação Física	40				40
		Leitura e Produção de Textos (EaD)	40				40
		Hidroginástica e Atividades Aquáticas (T20+P20)	40				40
		Didática da Educação Física	40				40
		Projeto Interdisciplinar: Didática em múltiplos contextos	40				40
	Subtotal	320	0	0	0	320	
	2º	Ética Cristã no Mundo Contemporâneo (EaD)	40				40
		Anatomia	80				80
		Metodologia Científica	40				40
		Natação (T20+P20)	40				40
		Fundamentos e História da Educação Física	40				40
		Biologia e Bioquímica	40				40
Projeto Interdisciplinar e Prática Pedagógica I (T10+P30)		40				40	
Subtotal	320	0	0	0	320		
2º ANO	3º	Fisiologia Humana	80				80
		Cultura e Sociedade (EaD)	40				40
		Ritmo e Movimento (T20+P20)	40				40
		Lutas (T20+P20)	40				40
		Educação Física na Infância	40				40
		Aprendizagem e Desenvolvimento Motor	40				40
		Ginástica Artística (T20+P20)	40				40
	Projeto Interdisciplinar e Prática Pedagógica II (T10+P30)	40				40	
	Subtotal	360	0	0	0	360	
	4º	Empreendedorismo e Inovação (EaD)	40				40
		Fisiologia do Exercício	40				40
		Dança (T20+P20)	40				40
		Educação Física na Adolescência	40				40
		Futebol e Futsal (T60+P20)	80				80
LUBras		40				40	
Projeto Interdisciplinar: Fisiologia do Exercício em múltiplos contextos		40				40	
Subtotal	320	0	0	0	320		
3º ANO	5º	Psicologia da Educação e do Esporte	40				40
		Medidas e Avaliação	40				40
		Estudos do Lazer e Jogos (T60+P20)	80				80
		Práticas Corporais de Aventura e Radicais	40				40
		Ginástica para Todos, Rítmica e Práticas Circenses (T60+P20)	80				80
		Voleibol (T20+P20)	40				40
		Projeto Interdisciplinar: Avaliação em múltiplos contextos	40				40
	Subtotal	360	0	0	0	360	
	6º	Eletiva	40				40
		Práticas Corporais Alternativas	40				40
		Handebol (T20+P20)	40				40
		Saúde Pública e Primeiros Socorros	40				40
		Nutrição	40				40
		Cinesiologia Geral e Biomecânica da Musculação	80				80
Projeto Interdisciplinar: Metodologia científica em múltiplos contextos		40				40	
Subtotal	320	0	0	0	320		
4º ANO	7º	Gestão Escolar	80				80
		Educação Física Escolar (T60+P20)	80				80
		Escola: espaço de relações	40				40
		Políticas Públicas e Legislação da Educação Básica	80				80
		Corporeidade e Ludicidade (T20+P20)	40				40
		Aspectos Sociológicos e Filosóficos da Educação	40				40
		Trabalho de Conclusão de Curso I		40			40
	Estágio Supervisionado I			200		200	
	Subtotal	360	40	200	0	600	
	8º	Metodologia do Ensino da Educação Física (T20+P20)	40				40
		Educação e Contemporaneidade	40				40
		Educação Inclusiva	40				40
		História da Educação	40				40
		Trabalho de Conclusão de Curso II		40			40
Estágio Supervisionado II				200		200	
Atividades Complementares					200	200	
Subtotal	160	40	200	200	600		
Total Geral			2520	80	400	200	3200

Resumo	CH	
Carga Horária em Disciplinas	2520	
TCC	80	
Estágio Supervisionado	400	
Atividades Complementares	200	18,8%
Carga Horária Total do curso	3200	

⁶⁵ Disponível em <http://granbery.edu.br/educacao-fisica/grade-curricular> . Acesso em 01 set. 2023

Período	CARGA HORÁRIA				Total
	Disciplinas	TCC	Estágio	Atividades Complementares	
1	320	0	0	0	320
2	320	0	0	0	320
3	360	0	0	0	360
4	320	0	0	0	320
5	360	0	0	0	360
6	320	0	0	0	320
7	360	40	200	0	600
8	160	40	200	200	600
	2520	80	400	200	3200

Práticas: 400h = PPI + PPII + práticas inseridas em 16 disciplinas

4. Grade Curricular Educação Física (Granbery) – Bacharelado⁶⁶

FACULDADE METODISTA GRANBERY - FMG					
MATRIZ CURRICULAR - CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA BACHARELADO					
CURRÍCULO Nº11 (EFB)					
1º PERÍODO					
MÓDULOS	CARGA HORÁRIA (h/a)	TEMAS	TEÓRICO / PRÁTICO	CARGA HORÁRIA (Presencial - h/a)	CARGA HORÁRIA (Virtual) - h/a)
I - MOVIMENTOS GÍMNICOS: TERRESTRES E AQUÁTICOS	80	Movimentos Gimnicos Terrestres	T/P	20	20
		Atividades Aquáticas e Hidroginástica	T/P	40	-
II - PENSAMENTO CRÍTICO E FORMAÇÃO CIDADÃ	160	A Filosofia e o sujeito sócio-histórico	T	20	20
		Ciência Política	T	20	20
		Estrutura e legislação educacional	T	20	20
		História das ideias pedagógicas no Brasil	T	40	-
III - ANATOMIA	80	Ênfase no Aparelho Locomotor	T/P	40	20
IV - EDUCAÇÃO FÍSICA, HISTÓRIA E PENSAMENTO CIENTÍFICO	80	Neuroanatomia Aplicada	T/P	20	-
		História, cultura corporal e profissionalização	T	40	-
V - PRÁTICA PEDAGÓGICA I	120	Metodologia Científica	T/P	40	-
		Espaços de prática profissional da Educação Física: Não escolares e escolares			
Sub-total				300	100
Carga Horária Total				320 Horas/Aula	
2º PERÍODO					
MÓDULOS	CARGA HORÁRIA (h/a)	TEMAS	TEÓRICO / PRÁTICO	CARGA HORÁRIA (Presencial - h/a)	CARGA HORÁRIA (Virtual) - h/a)
VI - ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS	80	Ritmo e Movimento	T/P	20	-
		Dança	T/P	40	20
VII - DIDÁTICA, EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE (Basquetebol)	120	Basquetebol	T/P	40	20
		Didática Organizada do Trabalho Pedagógico	T/P	60	-
VIII - ASPECTOS BIOLÓGICOS E BIOQUÍMICOS	60	Biologia	T/P	40	-
		Bioquímica	T/P	20	-
IX - FISILOGIA, EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE (Voleibol)	120	Voleibol	T/P	40	20
		Fisiologia Humana	T/P	60	-
X - PRÁTICA PEDAGÓGICA II	60	Educação Escolar, rendimento e Participação			
Sub-total				320	60
Carga Horária Total				440 Horas/Aula	
3º PERÍODO					
MÓDULOS	CARGA HORÁRIA (h/a)	TEMAS	TEÓRICO / PRÁTICO	CARGA HORÁRIA (Presencial - h/a)	CARGA HORÁRIA (Virtual) - h/a)
XI - INFÂNCIA, EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE (Natação)	140	Educação Física na Infância	T/P	40	20
		Natação	T/P	60	20
XII - PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE (Ginástica Artística)	120	Psicologia, Educação e Esporte	T	40	20
		Ginástica Artística	T/P	40	20
XIII - COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA	40	Criação e Improvisação em Dança	T/P	40	-
XIV - DESENVOLVIMENTO HUMANO E APRENDIZAGEM MOTORA	60	Desenvolvimento Humano	T	40	-
		Aprendizagem Motora	T	20	-
XV - PRÁTICA PEDAGÓGICA III	60	Infância, Adolescência, Juventude e Envelhecimento			
Sub-total				280	80
Carga Horária Total				420 Horas/Aula	
4º PERÍODO					
MÓDULOS	CARGA HORÁRIA (h/a)	TEMAS	TEÓRICO / PRÁTICO	CARGA HORÁRIA (Presencial - h/a)	CARGA HORÁRIA (Virtual) - h/a)
XVI - FISILOGIA DO EXERCÍCIO, EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE	140	Fisiologia do Exercício	T/P	60	20
		Atletismo	T/P	40	20
XVII - ADOLESCÊNCIA, EDUCAÇÃO FÍSICA E LUTAS	120	Educação Física na Adolescência	T/P	40	20
		Lutas	T/P	40	20
XVIII - ELETIVO I - ESCOLA - ESPAÇO DE RELAÇÕES	40	Família e escola	T	20	-
		Escola e responsabilidade social	T	20	-
XIX - METODOLOGIA CIENTÍFICA E LÍNGUA PORTUGUESA	100	Metodologia de pesquisa em Educação Física	T	20	20
		Língua Portuguesa	T	40	20
Sub-total				280	120
Carga Horária Total				400 Horas/Aula	
5º PERÍODO					
MÓDULOS	CARGA HORÁRIA (h/a)	TEMAS	TEÓRICO / PRÁTICO	CARGA HORÁRIA (Presencial - h/a)	CARGA HORÁRIA (Virtual) - h/a)
XX - MEDIDAS, AVALIAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE (Futebol e Futsal)	120	Medidas e Avaliação	T/P	40	-
		Futebol e Futsal	T/P	40	40
XXI - GINÁSTICA PARA TODOS, RÍTMICA E MOVIMENTOS CIRCENSES	80	Ginástica para todos e movimentos circenses	T/P	20	20
		Ginástica Rítmica	T/P	20	20
XXII - ESTUDOS DO LAZER, VIVÊNCIAS LÚDICAS E ESPORTES NA NATUREZA	80	Vivências Lúdicas e Corporeidade	T/P	20	-
		Estudos do Lazer	T/P	20	20
XXIII - NORMAS, TÉCNICAS E PROJETO DE TCC	40	Práticas Corporais na Natureza	T/P	20	-
		-	T/P	40	-
XXIV - INCLUSÃO E LIBRAS	80	Linguística Aplicada à Educação Bilingue	T	20	20
		Prática de Libras	P	40	-
Sub-total				280	120
Carga Horária Total				400 Horas/Aula	

⁶⁶ Disponível em <http://granbery.edu.br/educacao-fisica/grade-curricular> . Acesso em 01 set. 2023

6º PERÍODO					
MÓDULOS	CARGA HORÁRIA (h/s)	TEMAS	TEÓRICO / PRÁTICO	CARGA HORÁRIA (Presencial - h/s)	CARGA HORÁRIA (Virtual - h/s)
XXV - DIVERSIDADE HUMANA, EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE (Handebol)	100	Atividades para pessoas com deficiência e atividades inclusivas	T/P	40	20
		Handebol	T/P	40	-
XXVI - BIOMECÂNICA DA MUSCULAÇÃO E CINESIOLOGIA	120	Biomecânica do Treinamento de Força	T/P	20	20
		Cinesiologia	T/P	60	20
XXVII - SAÚDE PÚBLICA E PRIMEIROS SOCORROS	80	Saúde Pública	T	20	20
		Primeiros Socorros	T/P	40	-
		Teologia e Cultura	T	-	20
XXVIII - ASPECTOS RELACIONADOS À TEOLOGIA, À CULTURA E À CIDADANIA	40	A cultura afrodescendente, indígena e Direitos Humanos	T	-	20
XXIX - ELETIVO II - EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	80	Metodologia do Ensino de Educação Física Escolar	T/P	60	20
XXX - ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	240	Intervenção e Ética profissional I	T/P		-
Sub-total				280	140
Carga Horária Total				660 Horas/Aula	
7º PERÍODO					
MÓDULOS	CARGA HORÁRIA (h/s)	TEMAS	TEÓRICO / PRÁTICO	CARGA HORÁRIA (Presencial - h/s)	CARGA HORÁRIA (Virtual - h/s)
XXXI - ESPORTE DE ALTA PERFORMANCE (Os discentes elegem 2 esportes dentre os esportes)	80	Aprofundamento em Esporte I	T/P	40	-
		Aprofundamento em Esporte II	T/P	40	-
XXXII - GINÁSTICA DE ACADEMIA E LABORAL	120	Ginástica de Academia	T/P	60	20
		Ginástica Laboral	T/P	20	20
XXXIII - TREINAMENTO DE FORÇA E NUTRIÇÃO	120	Musculação	T/P	60	20
		Nutrição	T	20	20
XXXIII - GESTÃO, ORGANIZAÇÃO E MARKETING ESPORTIVO	80	Organização de eventos esportivos e acadêmicos	T/P	20	20
		Gestão de Marketing: Esportivo e Fitness	T/P	40	-
XXXIV - ESTÁGIO SUPERVISIONADO II	240	Intervenção e Ética profissional II	T/P		-
Sub-total				300	100
Carga Horária Total				640 Horas/Aula	
8º PERÍODO					
MÓDULOS	CARGA HORÁRIA (h/s)	TEMAS	TEÓRICO / PRÁTICO	CARGA HORÁRIA (Presencial - h/s)	CARGA HORÁRIA (Virtual - h/s)
XXXV - PERSONAL TRAINER (JOVENS, ADULTOS E INFÂNCIA), ATIVIDADE FÍSICA PARA IDOSOS E GRUPOS ESPECIAIS	180	Personal Trainer - Jovens e Adultos	T/P	20	-
		Personal Trainer - Infância	T/P	40	-
		Atividade física para grupos especiais	T	40	20
		Atividade física para idosos	T/P	40	20
XXXVI - TREINAMENTO ESPORTIVO E FUNCIONAL	100	Treinamento Esportivo	T/P	60	-
		Treinamento Funcional	T/P	20	20
XXXVII - TEMAS COMPLEMENTARES DA CULTURA CORPORAL (Esportes, Lutas, Danças, Jogos, Movimentos Círcenses, outros)	40	Temas complementares de cultura corporal escolhidos pelos alunos	T/P	40	-
XXXVIII - SEMINÁRIO AVANÇADO	20	Enade, Processos Seletivos, Pós Graduações, outros	T	-	20
XXXIX - ELETIVO III	40	Pilates, Yoga, Massoterapia, Outros	T/P	40	-
XL - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	36		T		
XLI - ATIVIDADES COMPLEMENTARES	240				
Sub-total				300	80
Carga Horária Total				636 Horas/Aula	

SÍNTESE CURRICULAR - EDUCAÇÃO FÍSICA BACHARELADO			
DESCRIÇÃO	CH PRESENCIAL	CH SEMI PRESENCIAL	CH FORA DA FACULDADE
Conteúdos Curriculares - Presencial: 2340 h/s = 1950h - Semi-Presencial: 780 h/s = 650h - Não Presencial: 796h40min	1950h	650h	-
Estágio Supervisionado	33h20min	0	366h40min
Prática Pedagógica	0	0	200h
Atividades Complementares	0	0	200h
Trabalho de Conclusão de Curso	0	0	30h
Total	1983h20	650h	796h40min
Carga Horária Total	8 Períodos - 3446h40min		

Percentual semi-presencial: 18,95%