

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

Dança e Educação Física no IFMT: sentidos e relações com o saber docente

ELISANGELA ALMEIDA BARBOSA

SÃO PAULO

2023

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

Dança e Educação Física no IFMT: sentidos e relações com o saber docente

ELISANGELA ALMEIDA BARBOSA

SÃO PAULO

2023

ELISANGELA ALMEIDA BARBOSA

Dança e Educação Física no IFMT: sentidos e relações com o saber docente

VERSÃO CORRIGIDA

Tese apresentada à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências

Área de Concentração: Estudos Socioculturais e Comportamentais da Educação Física e do Esporte

Orientador: Prof. Dr. Walter Roberto Correia

São Paulo

2023

Catálogo da Publicação
Serviço de Biblioteca
Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo

Barbosa, Elisangela Almeida

Dança e educação física no IFMT: sentidos e relações com o saber docente / Elisangela Almeida Barbosa. – São Paulo : [s.n.], 2023.

240p.

Tese (Doutorado) --Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo.

Orientador: Prof. Dr. Walter Roberto Correia

1. Educação física 2. Dança 3. Ensino médio 4. Educação física escolar I. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autor: BARBOSA, Elisangela Almeida

Título: Dança e Educação Física no IFMT: sentidos e relações com o saber docente

Tese apresentada à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Ciências

Data: 14/11/2023

Banca Examinadora

Prof. Dr.: Ana Cristina Zimmermann

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento:_____

Prof. Dr.: Karenine de Oliveira Porpino

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Julgamento:_____

Prof. Dr.: Evando Carlos Moreira

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

Julgamento:_____

Dedico este trabalho à Maria, Dorgival e Everton, família em que formei e, de muitas maneiras, continuo formando meu mundo.

À Gianfranco, Pedro e Ítalo, família que parte de mim, com quem lanço outros olhares sobre o mundo.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Maria e ao meu pai Dorgival, por todo incentivo, apoio e suporte aos meus estudos, sonhos e realizações ao longo da vida. Como meu irmão escreveu em sua tese, nada do que fizemos pagará o que eles, que não nos cobram, fizeram por nós. Não há como retribuir tanto amor, carinho, dedicação e investimento de vida. Obrigada sempre!

Ao meu irmão Everton, pelas boas conversas que temos e por, mesmo em alguns momentos de sua impaciência infantil, se dispor a atender à brincadeira de aprender o que eu pretendia ensinar do encantamento que trazia da escola, lá pelos nossos 7 e 4 anos de idade, gastando giz nas portas de casa.

À Gianfranco, meu parceiro de vida, que me acompanha há várias jornadas de estudos e escritas, pelo incentivo, dedicação, amor e paciência com as exigências do que eu me propus a fazer e que vem seguindo comigo sabendo que outras jornadas existirão.

À Pedro – Pedrito - que, ainda tão pequeno, lidou com muitas ausências, estando sempre com um sorriso e bracinhos abertos para um colo, me confortando com os seus abraços. À Ítalo, que anunciou sua existência no fim dessa jornada, com expressões de muita alegria.

À Walter Roberto Correia, tutor e orientador, pela atenção dada ao primeiro projeto e por se dispor a seguir esse caminho comigo, compreendendo todos os atravessamentos que a vida teve ao longo dos estudos, acolhendo minhas ideias e trabalhando o delineamento desse percurso. Obrigada pelo incentivo à minha formação cultural agregada à formação acadêmica.

Aos docentes que compuseram a banca, Professores Ana Zimmermann, Karenine de Oliveira Porpino, Evando Carlos Moreira, pelos questionamentos e pelas ricas contribuições. Aos professores Eliana Ayoub, Elisangela Chaves e Sérgio Roberto Silveira por aceitarem completar essa banca. A definição da banca foi algo especial para mim e vocês fizeram parte da construção deste trabalho.

Em especial, ao professor Evando, que me acompanha desde a graduação na UFMT, agradeço sua presença e suas contribuições críticas em mais esta etapa da minha formação, e à professora Karenine Porpino, por suas contribuições detalhadas e valiosas, me levando a compreender um pouco mais das nuances do mundo fenomenológico.

Ao IFMT, casa onde aprendi e continuo aprendendo a ser professora do ensino médio integrado ao técnico, pelo apoio e suporte institucional.

Ao *campus* Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva e aos colegas da Educação Física pelo apoio, permitindo meu afastamento para que pudesse me dedicar exclusivamente ao desenvolvimento da pesquisa.

Aos docentes que aceitaram participar dessa pesquisa num momento tão estranho, delicado, conturbado, de muitas adaptações, como foi o da pandemia da Covid-19, e ainda assim, dedicaram uma parte de seu tempo para conversar sobre suas perspectivas de dança na escola.

À Jorge Martins, Bibliotecário da Biblioteca Eng. Orlando Nigro do IFMT *campus* Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva pela flexibilidade nos empréstimos de livros no período da pandemia. Essa flexibilidade ajudou muito a escrita do referencial teórico.

À Kleber José do Padro Campos, amigo de adolescência que, morando em São Paulo, se dispôs a levar a documentação para garantir minha matrícula na EEFE. Obrigada pelo acolhimento, por todo o carinho e pelas boas conversas nas minhas muitas chegadas à São Paulo.

À Janylle Rebouças Ouverney, amiga e colega do IFPB, pelo seu olhar detalhado na leitura do texto, contribuindo com correções e maior coerência das palavras e, sendo externo à dança, levantando dúvidas pertinentes que levaram ao exercício de deixar as informações mais claras e diretas. Obrigada pelo carinho e atenção com que abraçou o meu pedido de leitura.

À Rosângela Domingos, amiga que o doutorado me apresentou, pela atenção, acolhimento e incentivo no desenvolvimento da pesquisa.

À minha família, amigas e amigos que de alguma forma estiveram por perto, me incentivando, conversando, trocando ideias, ouvindo, sempre presente de alguma maneira.

RESUMO

BARBOSA, E. A. **Dança e Educação Física no IFMT: sentidos e relações com o saber docente.** 2023. 240 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2023.

A dança é uma prática corporal construída ao longo da história, evoluindo com ela em seus sentidos. Suas representações, simbolismos e relação direta com o corpo em movimento, faz com que seja parte importante das práticas corporais na escola sob o olhar da Educação Física. Uma justificativa para estudar a dança na escola hoje está em buscar compreender como ela chega nesse espaço, qual sentido está sendo conferido a ela, os interesses, afinidades e identidades que se expressam por meio de seus estilos, o que dizem sobre o mundo vivido de quem a pratica ou aprecia e sobre o olhar da Educação Física em relação a esses aspectos. Assim, pela importância dessas questões e, também, como professora de Educação Física do Instituto Federal de Mato Grosso, este trabalho teve como objetivo compreender os sentidos e significados presentes nas narrativas de docentes de educação física do ensino médio integrado do IFMT, suas perspectivas sobre o ensino da dança na escola e na relação com os saberes da educação física. A pesquisa é de natureza qualitativa, tendo dois docentes de educação física do IFMT *campus* Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva como colaboradores. A pesquisa qualitativa foi escolhida por ser um meio que permite explorar e entender o significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema humano ou social, atendendo ao interesse nas diferentes maneiras que pessoas conferem sentido às suas ações e às suas vidas. Para conhecer as narrativas docentes sobre dança, foram realizadas três entrevistas com cada um dos docentes, dispostas ao longo do desenvolvimento do conteúdo em um bimestre. A primeira entrevista, realizada conjuntamente, abordou a trajetória docente na instituição e as outras duas trataram diretamente do conteúdo de dança, das experiências pessoais às propostas na educação física escolar. Devido à pesquisa ter se desenvolvido no período da pandemia da Covid-19, as entrevistas foram realizadas em formato online pelo *Google Meet*, ferramenta de uso habitual dos docentes em suas aulas síncronas, e foram gravadas e armazenadas em dispositivo específico, seguindo as normas do Comitê de Ética para esse formato. Para o tratamento dos dados, optou-se por estruturá-los em categorias de codificação, organizando os dados a partir das unidades de significado identificadas nas narrativas. Dentre os resultados apreendidos, ficou evidente o sentido do compromisso profissional dos docentes com o ensino da dança na educação física, independentemente de sua falta de experiência com o conteúdo. Por outro lado, há dificuldades em relação à conceituação da dança, ao ensino de elementos relacionados à prática/técnica da dança e ao estabelecimento de relações entre conhecimentos e elementos específicos da dança e da educação física. As reflexões permitiram olhar de outra forma para as questões que envolvem a dança na escola, buscando um diálogo que entrelace de forma mais coesa os conhecimentos da dança com os da educação física na escola.

Palavras-chave: Dança; Educação Física; IFMT; Ensino Médio Integrado; Sentidos e Saberes docentes.

ABSTRACT

BARBOSA, E. **Dance and Physical Education at IFMT:** meanings and relationships with teaching knowledge. 2023. 240 f. Thesis (Doctorate in Sciences) – School of Physical Education and Sport, São Paulo University, São Paulo, 2023.

Dance is a bodily practice built throughout history, evolving with it in its senses. Its representations, symbolism and direct relationship with the body in motion, make it an important part of body practices at school from the perspective of Physical Education. One justification for studying dance at school today is to seek to understand how it arrives in this space, what meaning is being conferred on it, the interests, affinities and identities that are expressed through its styles, what they say about the lived world of who practices or appreciates it and about the look of Physical Education in relation to these aspects. Thus, due to the importance of these issues and, also, as a Physical Education teacher at the Federal Institute of Mato Grosso, this work aimed to understand the narratives of physical education teachers in the integrated secondary education of the IFMT, their perspectives of dance at school and the relationship with the knowledge of physical education. Qualitative research was chosen because it is a means that allows exploring and understanding the meaning that individuals or groups attribute to a human or social problem, meeting the interest in the different ways that people give meaning to their actions and their lives. In order to know the teaching narratives about dance, three interviews were conducted with each of the teachers, arranged throughout the development of the content in a two-month period. The first interview, held jointly, addressed the teaching career at the institution and the other two directly dealt with dance content, from personal experiences to proposals in school physical education. Due to the fact that the research was developed during the Covid-19 pandemic, the interviews were conducted online through *Google Meet*, a tool that teachers usually use in their synchronous classes, and were recorded and stored on a specific device, following the rules of the Ethics Committee for this format. For the treatment of the data, it was decided to organize them into coding categories, making the analysis based on the units of meaning identified in the narratives. Among the apprehended results, it was evident the sense of professional commitment of teachers with the teaching of dance in physical education, regardless of their lack of experience with the content. On the other hand, there are difficulties regarding the conceptualization of dance, the teaching of elements related to dance practice/technique and the establishment of relationships between knowledge and specific elements of dance and physical education. The reflections made it possible to look at the issues involving dance at school in a different way, seeking a dialogue that intertwines dance knowledge with physical education at school.

Keywords: Dance; Physical Education; IFMT; High School; Teaching Knowledge.

LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMIT	Ensino Médio Integrado ao Técnico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional Tecnológica
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ETFMT	Escola Técnica Federal de Mato Grosso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
JIF	Jogos dos Institutos Federais de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OJS	Octayde Jorge da Silva (<i>campus</i> Cuiabá)
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
RED	Regime de Exercício Domiciliar
SES	Secretaria de Estado de Saúde de Mato Grosso
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Entrevista 1 – Prof. 1 e Prof.	219
Quadro 2 - Entrevista 2 – Prof. 1.....	226
Quadro 3 - Entrevista 2 – Prof. 2.....	231
Quadro 4 - Entrevista 3 – Prof. 1.....	234
Quadro 5 - Entrevista 3 – Prof. 2.....	237

SUMÁRIO

1 DE UM BREVE MEMORIAL AO DELINEAMENTO DA PESQUISA – UMA INTRODUÇÃO.....	12
2 APRESENTANDO O ELENCO E O CENÁRIO – CONSTRUINDO O REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
2.1 O elenco.....	19
2.1.1 O professor na contemporaneidade: os sentidos e as relações com o saber.....	19
2.1.2 A proposta educativa do IFMT.....	32
2.1.3 A Educação Física no IFMT.....	36
2.1.4 A experiência da docência da Educação Física na pandemia: o que mostraram as pesquisas.....	39
2.1.5 A juventude: corpo maior do Ensino Médio Integrado do IFMT.....	45
2.2 O cenário.....	58
2.2.1 Interfaces entre Educação Física, Dança e Linguagem.....	58
2.2.2 O dançar na escola.....	67
2.2.3 Registros de dança nos Institutos Federais.....	85
2.2.4 A dança no IFMT.....	88
3 O ROTEIRO DO CAMINHO PERCORRIDO – UMA PROPOSTA METODOLÓGICA.....	93
3.1 As estratégias.....	99
3.2 O contexto.....	101
3.3 A aproximação do contexto.....	103
3.4 As Personagens.....	104
3.5 A Observação participante.....	104
3.6 Os encontros com as personagens.....	106
3.7 Do presencial ao virtual: a adaptação do ambiente.....	108
3.8 Regime de Exercício Domiciliar e Plano de Trabalho de Exercício Domiciliar.....	111
3.9 Os encontros virtuais face a face.....	113
3.10 O Roteiro.....	115
3.11 Para desvendar os sentidos e compreender os significados.....	116
3.12 A disposição das categorias e unidades de significado.....	118

4 O ENREDO: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DAS NARRATIVAS – ENCONTRO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	120
4.1 Uma breve trajetória dos docentes.....	123
4.1.1 Educação Física no IFMT: concepções, planejamento e experiências.....	123
4.1.2 Resistências, Enfrentamentos e Perspectivas.....	133
4.2 As relações com a Dança.....	143
4.2.1 Memórias da Dança.....	144
4.2.2 Democratização do conhecimento.....	150
4.2.3 Insegurança com a parte prática/técnica da dança.....	158
4.2.4 Referencial da Educação Física.....	172
4.2.5 Dificuldades com o conteúdo de dança.....	187
5 ENTRELAÇAMENTOS FINAIS – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	198
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	204
APÊNDICE A – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido enviado aos docentes.....	213
ANEXO A – Plano de Trabalho de Exercício Domiciliar 1.....	215
ANEXO B – Plano de Trabalho de Exercício Domiciliar 2.....	217

1 DE UM BREVE MEMORIAL AO DELINEAMENTO DA PESQUISA – UMA INTRODUÇÃO

A Educação Física foi uma escolha consciente motivada para atender a uma demanda surgida em sala de aula de uma escola de dança de salão. Tendo feito parte de um sistema próprio de formação de professores de Dança de Salão do Centro de Dança Jaime Arôxa Recife, os ensinamentos abrangiam, à época, a técnica desenvolvida pelo próprio Jaime Arôxa e uma maneira própria também dele - uma sequência didática vinda das suas referências e experiências de aprendizagem - de abordar as pessoas, de ensinar a dançar, de fazê-las entender o corpo e a evolução dos movimentos, fazendo-as se sentir bem e confiantes em desenvolver os passos dos estilos específicos das Danças.

Enfrentar a realidade de assumir aulas de maneira independente, já desvinculada do Centro de Dança, claro, exigiu um outro olhar. Turmas tão diversas em perfis de idade, de corpos, de condições físicas e níveis de aprendizagem foram pontos inflamados que demandaram uma real necessidade de conhecimentos voltados ao movimento humano para trabalhar de forma mais atenta, específica e aprofundada o aprendizado das pessoas sob minha responsabilidade, que se identificavam e confiavam na minha maneira de incentivar e explorar a dança delas.

Na área de estudos do movimento, não havendo cursos de formação em dança em Cuiabá, o curso de Educação Física era o que mais se aproximava dos meus objetivos. Além disso, já atuando como professora de dança de salão, a intenção de fazer algo significativo ao público praticante de dança fez com que o caminho dos estudos que se seguiram se estabelecesse também no universo da dança.

Esse caminho veio reafirmar algo construído ao longo da vida. Na bagagem carregada de identidade e cultura nordestina, levada a outros cantos em busca de oportunidades de uma vida melhor, a dança faz parte da minha vida em família, presente em todas as festas que se realizavam durante o ano regadas às expressões tradicionais do forró, xaxado, baião e outros que, mesmo distante da terra de origem, criavam suas raízes e mantinham suas referências. Assim, dançar é algo realmente presente, introjetado na minha trajetória que, posteriormente, me levou a procurar a Dança de Salão. Esta, por sua vez, abriu espaços para vivenciar linguagens como balé clássico, jazz, danças urbanas e outras.

Ter vivenciado essas outras linguagens de dança favoreceu minha entrada num projeto de educação em arte desenvolvido pela Prefeitura de Várzea Grande, município que faz

fronteira com Cuiabá, para trabalhar com crianças - outro desafio que reforçou a necessidade de cursar Educação Física. Na faculdade, a formação em Licenciatura me apresentou o universo da educação formal, tanto da formação básica como do ensino superior, considerando a possibilidade de trabalhar na escola ou num curso de formação inicial. Finalizado o Mestrado, atuei em duas instituições de ensino superior com disciplinas de dança e em seguida ingressei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso.

O IFMT faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, composta pelos Institutos Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, os Centros Federais de Educação Tecnológica Rio de Janeiro e Minas Gerais e o Colégio Pedro II. Essas instituições atendem às formações de nível médio integrado ao ensino técnico, subsequente, nível superior com licenciatura, bacharelado e cursos tecnológicos e, ainda, cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, em níveis de especialização, mestrado e doutorado. Criada em 2008 pela Lei nº 11.892, essa Rede Federal constituiu-se em um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país.

A lei da criação da Rede Federal define os Institutos Federais como instituições de educação básica, superior e profissional, com configuração pluricurricular e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nessas diferentes modalidades de ensino, conjugando conhecimentos técnicos e tecnológicos com as práticas pedagógicas (BRASIL, 2008). Seguindo tais características, os Institutos Federais atendem às formações da Educação Básica de nível médio à pós-graduação, mas volta-se principalmente ao Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico, 50% de seu público (IFMT, 2009).

Na apresentação da Rede Federal, o portal do Ministério da Educação e Cultura pontua que sua expansão representou um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no Brasil. Como consequência do processo de interiorização, o atual IFMT conta com 19 *campi* em todo o estado e atende diversas áreas de formação em resposta às demandas das regiões em que se localizam. Dentre as demandas, há a oferta do curso de Licenciatura em Educação Física no *campus* Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva desde o ano de 2019, além dos cursos de graduação nas áreas de engenharia, construção civil e tecnologia da informação.

No contexto em que formações de níveis diversos ocorrem no mesmo ambiente, a existência do curso de Licenciatura favorece um espaço de diálogo mais direto entre a realidade

da escola e a formação inicial específica, pois os professores do quadro docente do curso de Licenciatura em Educação Física atuam conjuntamente no nível médio integrado ofertado na instituição.

É desse contexto que faço parte desde 2012, iniciando como docente no *campus* Juína (720 km a noroeste no estado, de 2012 a 2014), passando pelo *campus* Várzea Grande (2014-2017) e, atualmente, lotada no *campus* Cuiabá - Cel. Octayde Jorge da Silva (os dois últimos na região metropolitana da capital). Ao chegar em todos esses *campi* foram-me apresentadas as ementas do componente curricular Educação Física.

No *campus* Juína e no *campus* Cuiabá, as ementas haviam sido elaboradas pelos professores de Educação Física junto à equipe pedagógica. No *campus* Várzea Grande, à época iniciando com as equipes pedagógica e de gestão, as ementas foram elaboradas pela equipe pedagógica (Pedagoga, Diretor de Ensino, Técnicos da Área Educacional). Diferentes em cada *campus*, os documentos tinham em comum uma única descrição para todos os anos do ensino médio integrado, organizadas de forma mais generalista, mas que abrangiam práticas corporais diversificadas, como esportes, lutas, jogos, dança, ginástica.

A educação física escolar tematiza essas e outras práticas corporais produzidas pela sociedade ao longo do tempo. Atualmente, a dinâmica social contemporânea é marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico globalizado, impondo desafios à juventude na escola. Para perfis de estudantes que têm acesso à informação por meio de dispositivos diferentes, principalmente quando presentes no ambiente escolar, a relação com essa informação e conhecimento ocorre de várias maneiras.

Nos contornos dessa relação, indivíduo, processo educacional e instituições educacionais vivem a todo tempo uma grande influência vinda de diferentes fontes e formas de comunicação, direcionando os estudantes a outros modos de convivência, de comportamento, de maneiras de enxergar o mundo (PALFREY; GASSER, 2011) que extrapolam as relações tradicionais e expressam muitas identidades, o que implica em uma escola acolhedora de diversidades.

Nesse universo virtual de fronteiras diluídas, com grande disponibilidade de informação, conhecimento e cultura, Marques (2007) traz a reflexão sobre a importância de que as propostas pedagógicas para a dança procurem entender as relações estabelecidas entre suas diversas expressões e identificar nelas conceitos, posturas, propostas para serem discutidas verbal e corporalmente no ambiente escolar. A dança é um patrimônio cultural, uma prática corporal construída ao longo da história da humanidade, evoluindo com ela em seus sentidos e,

por suas representações, simbolismos e relação direta com o corpo em movimento, é parte importante das práticas corporais na escola sob o olhar da Educação Física.

Estudar a dança na escola hoje justifica-se por buscar compreender como ela está chegando nesse espaço, qual sentido está sendo conferido a ela, os interesses, afinidades e identidades que se expressam por meio de seus estilos, o que dizem sobre o mundo vivido de quem a pratica ou aprecia e sobre o olhar da Educação Física em relação a esses aspectos e aos movimentos que lhe são característicos.

A dança chega na escola de diferentes formas, mesmo que ela não conste entre os conteúdos de componentes curriculares como Artes e Educação Física. No *campus* do IFMT em que atuo, a dança passou por idas e vindas, ficando por muito tempo fora das possibilidades de conhecimento sistematizado e vivência dos estudantes do ensino médio integrado. Sua volta se dá como uma modalidade específica com minha chegada ao *campus* e, posteriormente, com outros docentes após reestruturação curricular de dois cursos.

Nesse contexto da dança na educação física escolar, delimitando o ensino médio integrado ao técnico que é característico dos Institutos Federais, algumas questões se apresentaram no caminho da pesquisa: quais os sentidos da dança para os docentes de educação física? Como esses sentidos foram construídos? Como eles se relacionam com os saberes da educação física? Identificar as implicações de diferentes formas de pensar a dança (e dançar) no processo da formação básica e suas relações no contexto da Educação Física escolar é importante para Educação Física.

Assim, diante da exposição, do lugar de professora de dança e de Educação Física, estabelece-se a pergunta: qual o sentido da dança na narrativa de docentes de Educação Física dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFMT na relação com os saberes deste componente curricular? Buscando essa resposta e seus possíveis desdobramentos e contextos, o objetivo deste trabalho é **compreender os sentidos e significados presentes nas narrativas de docentes de educação física do ensino médio integrado do IFMT, suas perspectivas sobre o ensino da dança na escola e na relação com os saberes da educação física.**

Objetivos específicos ajudaram a iniciar e, posteriormente, orientar esse caminho: identificar o perfil dos docentes de educação física, considerando tanto sua formação profissional quanto suas experiências pessoais em relação à dança, e investigar os sentidos da dança para esses docentes e a relação que estabelecem entre os saberes da dança e da educação

física na escola, partindo do contato com a proposta de dança descrita no planejamento da aula de educação física.

Na intenção de compreender sentidos e significados, recorri aos conceitos apresentados por Charlot (2007; 2013) e às reflexões de Aguiar e Ozella (2006), na medida em que a construção do sentido é individual: o sentido é para alguém, para o sujeito aberto ao mundo. Faz sentido para esse alguém algo que lhe acontece ou aconteceu e que tem relação com a própria vida, o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros, onde o ser humano expressa os significados sociais e os sentidos subjetivos na relação indivíduo-sociedade que se constitui ao longo do tempo e, por isso, as expressões indicam maneiras de ser e processos vividos pelos sujeitos.

Para entender as relações entre saberes construídas nas narrativas dos sujeitos, busquei apoio principalmente nas concepções de Charlot (2007; 2013) e Tardif (2012). Os autores propõem que os saberes assumem certas características ou definições a partir das relações estabelecidas entre o sujeito e um objeto, um conteúdo de pensamento, uma atividade e consideram, ainda, vários outros fatores influentes nessa relação que expressam algo sobre o mundo.

Dando início à investigação, o primeiro movimento foi definir um percurso mais viável e coerente para atingir os objetivos propostos. A pesquisa qualitativa foi escolhida por entender que ela é um meio que permite explorar e entender o significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema humano ou social (RICHARDSON, 2017). Como o significado é de suma importância na abordagem qualitativa, a adoção deste tipo de abordagem atende ao interesse deste estudo por abranger as diferentes maneiras que pessoas conferem sentido às suas ações e às suas vidas.

Na pesquisa qualitativa há, ainda, continuando com Richardson, o entendimento de que o conhecimento é socialmente construído pelas pessoas envolvidas na investigação, onde quem investiga busca compreender o complexo mundo da experiência de vida do lugar daqueles que a experimentam, na pretensão de entender as diferentes construções sociais referentes ao significado dos fatos e do conhecimento.

Para a reflexão sobre os sentidos e significados que os sujeitos construíram sobre dança e as relações entre saberes que estabelecem em seu mundo vivido, procurei no olhar da Fenomenologia de Merleau-Ponty (2018) e no exercício da Hermenêutica, na perspectiva de Gadamer (2011; 2015), uma aproximação para a compreensão desses sentidos e significados.

Como o entendimento da construção dos sentidos muitas vezes evoca memórias de vivências anteriores, a perspectiva fenomenológica abarca essa evocação como experiência estética e como substrato para as relações construídas ao longo do tempo entre os sujeitos e os saberes.

A Fenomenologia foi uma aventura em direção ao que era notado apenas como ecos em leituras de trabalhos sobre dança. Nesse caminho, entrei em contato com alguns de seus princípios, dentre os quais, o que propõe que a atribuição de um sentido é uma ação da intencionalidade, vinda do mundo vivido do sujeito, em que, como manifesta Merleau-Ponty (2018), com a minha experiência vivida eu vejo o mundo e, assim, percebo um mundo. É nesse mundo que os sentidos e significados são construídos.

O exercício hermenêutico amparou e fortaleceu a interpretação dos sentidos presentes nas narrativas dos sujeitos, pois aqui, o que se buscou compreender foi a individualidade do sujeito, extrapolando a literalidade e a objetividade das palavras. Chamo de exercício uma vez que, segundo Gadamer (2015, p. 263), “nada do que se deve interpretar pode ser compreendido de uma só vez”. Por isso o movimento circular da hermenêutica permite aprofundar a interpretação e a compreensão.

A estruturação deste trabalho conta com o primeiro capítulo do referencial teórico discorrendo sobre o elenco e o cenário em que a investigação esteve envolvida. O elenco considera o conceito de sujeito e o sujeito docente, abrangendo as características e os desafios de se exercer a docência na sociedade contemporânea. Retrata, também, a realidade atual do IFMT em sua proposta educativa vigente, uma vez que a instituição é o *locus* principal da pesquisa.

Ao mesmo tempo que trata sobre uma concepção de sujeito e sobre o sujeito docente, o capítulo disserta, também, sobre a construção de sentidos e significados e sobre as relações com o saber, cujo valor e sentido se estabelecem nas relações produzidas pelo sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Traz, ainda, reflexões sobre adolescentes e jovens estudantes, que cabem nos perfis do Ensino Médio Integrado ao Técnico, pois, por mais que não sejam foco da pesquisa, estes sujeitos permeiam a fala de qualquer docente atuante nos Institutos Federais.

O capítulo segue apresentando o cenário onde atua o elenco. Compõem o cenário algumas reflexões sobre as interfaces entre educação física, dança e linguagem, considerando que essas áreas estão imbricadas no ambiente escolar. A essas reflexões, somam-se as

perspectivas sobre o dançar na escola, abordando questões sobre a história da dança na escola, propostas para sua abordagem e a importância para a educação.

O terceiro capítulo descreve o caminho percorrido e as estratégias adotadas para aproximação do elenco e para tratamento dos dados. A escolha da pesquisa qualitativa é melhor explicitada e justificada, descrevendo todo o processo de contato e acesso ao *locus*, aos sujeitos, à configuração da educação física nesse *locus*, o recorte da pesquisa, a opção do formato para levantamento dos dados, o roteiro de questões para a abordagem dos sujeitos e a definição do tipo de categorização dos dados obtidos.

O capítulo quatro expõe o enredo construído a partir das narrativas docentes. As narrativas contemplaram a experiência docente na instituição, as memórias da dança no mundo vivido dos sujeitos, suas relações pessoais e profissionais com os saberes da dança e as relações entre os saberes da dança e da educação física a partir de seus pontos de vista e vivências. Essas narrativas favoreceram um diálogo que permitiu a identificação e a compreensão das perspectivas, a construção dos sentidos e significados da dança e sua relação com os saberes da educação física na escola.

As considerações que fecham o trabalho apontam para a necessidade de maior atenção para entrelaçamentos possíveis entre a dança e a educação física na escola, partindo do que é comum a ambas e seguindo em um diálogo que contemple, também, suas particularidades, buscando aproximar docentes de educação física das possibilidades educativas da dança enquanto movimento e linguagem.

Conhecer os sentidos da dança emitidos por docentes de educação física, as relações que estabelecem entre os respectivos saberes, suas perspectivas e dificuldades de trabalhar com o conteúdo pode dar pistas para compreender mais profundamente porque, muitas vezes, a dança é negligenciada nas aulas de educação física e apontar ações para que ela ganhe uma presença mais efetiva na formação básica escolar, o que inclui o ensino médio integrado.

2 APRESENTANDO O ELENCO E O CENÁRIO – CONSTRUINDO O REFERENCIAL TEÓRICO

Ao longo da construção do referencial, as ações de contextualização da pesquisa (público, *locus*, área e temática) e a fundamentação teórica de cada um desses quadros conversaram de maneira simultânea. Assim, optou-se por apresentar os capítulos compondo a contextualização e referencial teórico na medida em que estes pontos se complementaram ao longo do texto, pois, ao tentar separar, pareceu perder um pouco do sentido.

Contextualizar tem sua relevância na medida em que proporciona um entendimento mais claro sobre um determinado tema a ser discutido, apresentando um panorama que possibilitará sua compreensão mais ampla.

Assim, primeiramente apresenta-se o elenco, aqueles que serão os atores e atrizes, personagens, entre protagonistas e coadjuvantes - quem atua diretamente com suas impressões e narrativas.

2.1 O elenco

2.1.1 O professor na contemporaneidade: os sentidos e as relações com o saber

A docência nunca foi tarefa simples e, atualmente, nesse mundo globalizado, interconectado, com informações disponíveis de fácil e rápido acesso, está ainda mais complexa. Esse mundo, nomeado por Bauman (2009) de mundo líquido-moderno, comporta o que ele chama de vida líquida, uma forma de vida levada na sociedade também nominada por ele de líquido-moderna. Esta é uma sociedade, como define o autor, em que a conjuntura sob as quais seus membros agem mudam rapidamente, num tempo mais curto do que o necessário para que as formas de agir se estabeleçam em hábitos e rotinas, em que condições de ação e estratégias de reação se tornam obsoletas antes mesmo de serem aprendidas efetivamente.

A vida líquida é vivida em circunstâncias de incerteza constante, contando com preocupações intensas como temor de não conseguir acompanhar a velocidade dos eventos, ficar para trás, deixar passar certo momento que requer mudança, entre outras questões (BAUMAN, 2009), que muitas vezes assombam o mundo contemporâneo. É possível identificar muitas das características do mundo líquido no ambiente escolar atravessando todos os atores, mas mais evidente nos comportamentos dos estudantes e no trânsito das informações.

Nessas condições, a velocidade é o fator mais importante, não a duração, e para os que viveram num mundo passado, segundo Bauman (2009, p. 15), onde o tempo resistia à aceleração, tentava-se fechar o “fosso entre a pobreza de uma vida curta e mortal e a riqueza

infinita do universo eterno com esperanças de reencarnação ou ressurreição”. No mundo atual, milita-se contra o sacrifício das satisfações imediatas em prol de objetivos distantes, onde o autor afirma que esse nosso mundo não conhece e nem admite qualquer limite ou restrição à aceleração.

No cotidiano escolar, muitas dessas questões mencionadas por Bauman despertam inquietações, principalmente quanto ao uso de recursos tecnológicos. Com base no distanciamento cronológico, Palfrey e Gasser (2011) alegam que há uma preocupação com certo descompasso em relação aos estudantes, que as habilidades que têm sido ensinadas a partir de diretrizes elaboradas no passado estejam se tornando obsoletas ou inúteis, além do fato de que a pedagogia do sistema educacional, como um todo, não consiga se manter atualizada no mesmo ritmo das mudanças do panorama digital.

A esta preocupação relaciona-se a reflexão de Reis e Dayrell (2020) sobre a percepção dos processos educativos como procedimentos de uma geração já socializada. Esses valores e comportamentos já estão incorporados, introjetados e são investidos sobre as novas gerações ainda principiantes na apreensão dos valores e comportamentos da sociedade. Esta, agora, uma sociedade de valores e comportamentos que segue uma dinâmica bem mais fluida nesses pontos.

A percepção de descompasso liga-se a outra questão levantada por Reis e Dayrell (2020, p. 5) de que “a perspectiva do domínio das gerações mais velhas sobre as dinâmicas educativas apresenta limitações para a análise de processos de socialização atravessados pela internet”, onde uma geração mais velha não regula mais as relações de aprendizado, como as interações no e com o ambiente digital. Os autores afirmam que a juventude é um símbolo no crescente processo de digitalização e esse crescimento pode ser constatado no contexto escolar.

Além (ou em consequência) do domínio e participação na regulação das gerações mais jovens terem sido amainados, Charlot (2013) alega que, por conta da infinidade de informações disponíveis e a facilidade de acesso a elas devido ao alcance da Internet, professores já não são a única, ou sequer a principal, referência de informações e conhecimento sobre o mundo para estudantes em diversas fases do processo de formação.

A tal realidade nova - a do não domínio de um conhecimento por uma geração anterior (e, acrescenta-se, uma liberdade cada vez maior de questionamento por parte dos estudantes) - soma-se a observação de Dayrell (2007, p. 1121) de que, se a autoridade docente era antes “legitimada pelo papel que ocupava, constituindo-se no principal ator nas visões clássicas de

socialização, atualmente é o professor que precisa de construir sua própria legitimidade entre os jovens”.

Inseridos no ritmo acelerado das transformações atuais, muitos docentes mantêm em sua prática cotidiana referências arraigadas em aprendizados construídos no “mundo passado” que, em diversas situações, se refletem em posturas de resistência a certas mudanças e a novos comportamentos em relação às coisas, às pessoas e ao mundo.

Aqui é importante resgatar a ideia de Freire (1996) sobre a relevância de conhecer os anseios, as necessidades e as expectativas dos sujeitos que frequentam o espaço escolar e entender sua inserção numa sociedade em constante transformação, pois, ensinar exige disponibilidade a riscos. A importância de estar aberto, de correr riscos, diz respeito ao que o autor discorre sobre a produção do conhecimento, de que, ao ser produzido, o novo saber excede ao que foi novo e se tornou velho, dispondo-se a ser ultrapassado por outro saber amanhã.

Porém, na disponibilidade ao risco, Freire (1996) pondera que não se pode negar ou acolher o novo apenas por ser novo e, da mesma forma, a recusa ao velho vai além da cronologia. Por isso, o autor afirma que é fundamental conhecer tanto o saber já existente no mundo quanto estar aberto, se mobilizar e estar apto a produzir conhecimentos que ainda não existem.

Nesses casos, é importante que haja clareza e discernimento pela parte docente para avaliar as circunstâncias e incluir no processo educativo aquilo que pode otimizar as situações de ensino e aprendizagem, as relações com o saber e a construção do conhecimento. Ensinar e aprender lidam com esses movimentos.

No entanto, nesse movimento, nem tudo que é novo é necessariamente melhor e, apesar da característica de aceleração e mudanças contínuas, não se deve desprezar o que já foi construído. No contexto escolar, ensinar é “mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos” (Charlot, 2013, p. 114). Para Charlot, é preciso considerar que, ao nascer, chegamos num mundo pré-existente, com hábitos e comportamentos já determinados em muitos grupos, onde, como afirma o autor, somos construídos como membros de uma sociedade e uma cultura que tem sua história constituída no tempo.

Além de se apresentar na forma dos saberes (objetos intelectuais expressos na linguagem), o patrimônio construído ao longo da história humana é também retratado em instrumentos de práticas, sentimentos, tipos de relações, etc., que, do mesmo modo, são aprendidas (CHARLOT, 2005). Assim, Charlot (2013) chama atenção para o fato de que a relação entre gerações, além de biológica, se dá pela educação e é por ela, principalmente, que

se estabelecem os vínculos de uma herança cultural - uma especificidade da espécie humana. Especificidade essa que tem na escola uma forte referência de compartilhamento de experiências e vínculos construídos.

Ao dissertar sobre os aspectos da cultura que devem ser selecionados pelos diferentes componentes curriculares na escola, Correia (2011) afirma ser necessário repensar o papel da educação no campo das práticas sociais e na sua relação com a cultura:

Educação é premissa básica de inserção social, cabendo à instituição escolar ser mediadora de um patrimônio cultural em relação a um contingente cada vez maior de cidadãos que necessitam se instrumentalizar, em um contexto impregnado de incertezas e mudanças. Nessa perspectiva, a educação se configura em um processo socializador dos bens materiais e culturais acumulados historicamente, resultante da ação humana sobre a natureza e sobre os homens e as mulheres em geral (CORREIA, 2011, p. 65)

Bauman (2013, p. 37) faz alusão à frase “quem aprende depressa logo esquece”, vinda da sabedoria de uma época que tinha o longo prazo em alta estima, onde “as pessoas lá de cima marcavam sua posição elevada cercando-se do que era durável e deixavam o transitório aos que se situavam nas partes inferiores da pirâmide”. Uma época em que a capacidade de manter, guardar e preservar era muito mais representativo que a facilidade do dispensar. Esses hábitos continuam existindo e convivendo com os hábitos de renovação constante, com ou sem sinais de conflitos, onde quer que ocorra encontro e convívio de pessoas e de gerações.

Aliás, a renovação frequente e o descarte são questões características da sociedade líquido-moderna, pois a vida líquida, como afirma Bauman (2009), é uma vida de consumo numa sociedade de consumo, que tem como premissa satisfazer os desejos humanos como nenhuma outra organização social conseguiu ou sonhou fazer. Para o autor, a lógica do consumismo serve para atender às necessidades das pessoas para construir, preservar e renovar a individualidade, o que leva a caracterizá-lo como uma síndrome, pois sugere muito mais que um fascínio por sensações prazerosas e de diversão:

É realmente uma *síndrome*: uma série de atitudes e estratégias, disposições cognitivas, julgamentos e prejuízos de valor, pressupostos explícitos e tácitos variados, mas intimamente interconectados, sobre os caminhos do mundo e as formas de percorrê-los [...] (BAUMAN, 2009, p. 109 - grifo do autor).

Diante dessas características, tanto Bauman (2009) quanto Palfrey e Gasser (2011) chamam atenção para a realidade de que os atributos da vida líquido-moderna, na sociedade líquida, apesar de atingir a todos, são mais intensamente vividos e com mais chances de sucesso pelas elites dominantes do poder global e pelas sociedades desenvolvidas economicamente.

Entretanto, mesmo diante dessa realidade, Bauman reforça que a questão da identidade está situada nos dois extremos da hierarquia – num estão os que têm o poder de escolha e no outro está quem não escolhe, mas que também não tem a opção de ficar de fora das transformações sociais. Com isso, na nossa realidade, como observa Reis e Dayrell (2020), cada vez mais os processos de construção do significado das experiências são uma prerrogativa pessoal, inerentes ao sujeito.

E quem é esse sujeito? Para efeito deste trabalho, toma-se o conceito de sujeito definido por Charlot (2007, p. 33) para tratar das personagens: “um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos”. Esse sujeito é também um ser social, que ocupa um determinado lugar social, inserido em relações sociais; um sujeito é, ainda, um ser singular que interpreta e confere sentido ao mundo, assim como à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua história e à sua singularidade. Ainda, de acordo com o autor, o sujeito é um corpo engajado num mundo em que deve sobreviver, agir e produzir.

Com essa conceituação, Charlot apresenta o sujeito como um ser ativo, que age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e é produzido no conjunto das relações sociais nas quais se insere, desenvolvendo sentidos e potencialidades nas relações que vão sendo construídas, onde a educação tem papel fundamental:

Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação (CHARLOT, 2007, p. 53)

Ao caracterizar o ser como sujeito, este trabalho se constrói num ambiente educacional, dialogando diretamente com professores da Educação Profissional Tecnológica - EPT - buscando compreender os sentidos e significados emitidos por eles (personagens que colaboraram com a pesquisa) em relação à dança na educação física. A partir disso, entende-se que um caminho para atingir esse objetivo é explorar e extrair os sentidos e significados

conferidos e as relações que esses personagens estabelecem com esses saberes, construídos ao longo do tempo e das suas experiências.

Para falar dos saberes de professores, primeiro, em sua referência, uma questão descrita como incontestável por Tardif (2012, p. 33): como grupo social e em virtude das funções que exercem, “professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins”. Professores fazem parte, ainda, de uma conjuntura fundamental para estabelecer esse diálogo.

No contexto da modernidade ocidental (onde cabe a modernidade líquida de Bauman), Tardif (2012) afirma que seria impossível que o espantoso desenvolvimento dos saberes, tanto quantitativo quanto qualitativo, ocorresse sem o desenvolvimento condizente dos recursos educacionais, dos docentes e formadores a quem são atribuídos os processos de aprendizagem da cultura intelectual e científica. Associados a essa evolução, ninguém ficou imune à relativa facilidade de alcance a esses saberes, ampliado pelo contato e acesso ao mundo virtual.

Na posição de docente, o engajamento, pessoal ou profissional, tende a ser maior quando se encontra um sentido naquilo que se faz. Como afirma Charlot (2007), um enunciado é significativo se possuir um sentido, se expressar algo sobre o mundo e se puder ser apreendido numa troca entre interlocutores. Para o autor, o sentido é um sentido para alguém, que é um sujeito, propondo, ainda, uma tripla definição:

tem sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É significativo (ou, aceitando-se essa ampliação, tem sentido) o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É significativo (ou, por ampliação novamente, tem sentido) o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros (CHARLOT, 2007, p. 56)

Ter sentido indica que há importância e valor envolvidos. Charlot (2007) pondera que algo pode adquirir, perder ou mudar de sentido se considerarmos a evolução do sujeito por sua dinâmica própria e pelo confronto com os outros sujeitos e com o mundo. Nessa evolução, Aguiar e Ozella (2006, p. 224) afirmam que ao produzir sua forma humana de existência, “o ser humano expressa sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos” na relação indivíduo-sociedade que vai se construindo e se constituindo ao longo do tempo.

O sentido se aproxima mais da subjetividade e expressa o sujeito de forma mais precisa por se referir a necessidades que constituem o seu ser, que o mobilizam, não obedecendo uma lógica racional externa (AGUIAR; OZELLA, 2006). É individual. Por estar mais próximo das expressões da subjetividade, os autores ressaltam que a apreensão dos sentidos não significa a apreensão de uma resposta única, exata, coerente, mas justamente pela subjetividade, as expressões podem se manifestar de forma paradoxal e parcial, indicando as maneiras de ser e os processos vividos pelo sujeito.

Já os significados são referentes aos “conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226), caracterizados como articulações e produções históricas e sociais. Para os autores, são os significados que permitem que nossas experiências sejam socializadas e, apesar de mais estáveis, “dicionarizados” ou estruturados, também passam por transformações no movimento histórico, modificando sua natureza interior, o que influencia a relação que mantêm com o pensamento.

À vista dessas caracterizações, Aguiar e Ozella (2006) chamam atenção para a importância de que sentido e significado sejam compreendidos como constituídos pela unidade contraditória que envolve o simbólico e o emocional. Os autores consideram que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar das estruturas mais estáveis dos significados para as zonas mais fluidas e profundas, que são as zonas de sentido. A partir disso, afirmam que o sentido é mais amplo que o significado por constituir a articulação de eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma determinada realidade.

Tais perspectivas são perceptíveis transitando na ideação e nas propostas das aulas de educação física. Essas definições atendem à intenção de apreender as mediações constitutivas dos personagens desta pesquisa, o estabelecimento de relações no que se refere à dança na educação física, o que de acordo com Aguiar e Ozella (2006), é quando se vai afastando da aparência e do imediato e buscando o processo do não dito, do sentido, onde se torna importante o entendimento das relações construídas por eles com esses saberes.

Apropriar-se de um saber proporciona um certo domínio do mundo em que se vive, favorece a comunicação e o partilhamento desse mundo com outros e a vivência de certas experiências, o que permite tornar-se mais seguro de si (CHARLOT, 2007) - para entender o sujeito de saber, é importante entender a relação que ele constrói e mantém com o saber:

não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma “confrontação interpessoal”. Em outras palavras, a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber) (CHARLOT, 2007, p. 61).

Partindo do pressuposto de que o saber é relação, Charlot (2007) pondera que seu valor e sentido são estabelecidos com referência nas relações produzidas com o mundo, consigo e com os outros envolvidos no processo de sua apropriação. É a relação com o mundo que se inscreve no tempo como conjunto de significados e, também, como espaço de atividades, para a qual propõe a definição:

A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber – conseqüentemente (sic), é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (CHARLOT, 2005, p. 45).

Quando fala em relação com o mundo, Charlot (2007) considera esse mundo tanto em um sentido geral quanto os mundos particulares do sujeito e aqui podemos considerar os meios, os espaços de convivência, ambientes de aprendizagem, de trabalho, etc. E neste mundo estão os outros, que convivem, dividem os espaços, participando e coadjuvando no aprendizado de comportamentos, conteúdos, atividades desse sujeito: alguém imanentemente humano, social e singular (CHARLOT, 2005).

A posição docente é ocupada por um sujeito de saber, dedicado à busca do saber para apropriá-lo e torná-lo parte do aprendizado dos estudantes na relação com sua atividade. No entanto, Charlot (2007) chama a atenção para a questão de que, mesmo que essas pessoas, como profissionais, tenham a tarefa de instruir ou educar, elas não podem ser reduzidas a tais tarefas, pois, além dessas ações, um professor é, também, um ser singular e agente de uma instituição, à frente de uma disciplina do ensino. Isso se refletirá nas relações estabelecidas com tal sujeito, com seu saber, sua postura profissional, seu estatuto institucional, situações que retratam esse profissional nas instituições de ensino.

Assim como Charlot, para Freire (1996) e Tardif (2012) a relação dos docentes com os saberes não é reduzida à função de transmissão de conhecimentos constituídos na sociedade.

Freire (1996) traz a definição de que ensinar é criar possibilidades para produção ou construção de saberes, é assumir uma postura aberta às indagações, questionamentos, atentando, até mesmo, à timidez que inibe a expressão da curiosidade.

Para Tardif (2012), uma conexão entre docentes e conhecimento integra diversos saberes com os quais mantém relações também diversas: o saber docente é plural, uma amálgama formada por saberes de diferentes fontes. Diante desse panorama e partindo dos discursos dos próprios professores de sua pesquisa sobre seus saberes, Tardif ressalta que atribui à noção de saber um sentido amplo que engloba os conhecimentos, competências, habilidades e atitudes desses sujeitos.

Nesse sentido, é interessante trazer sua perspectiva sobre essas relações, em que propõe um modelo de caracterização das fontes do saber, contribuindo para um entendimento mais didático, podemos assim dizer, dessa diversidade de fontes. De maneira mais abrangente, chama de saberes sociais aqueles produzidos na sociedade e, ao dissertar sobre eles, sempre enfatiza as relações e articulações às quais esses saberes estão abertos e são direcionados por quem deles se dispõe. No universo acadêmico, essas relações se estabelecem em formas disciplinares, curriculares e experienciais, por exemplo.

Os saberes disciplinares são descritos por Tardif como aqueles saberes sociais definidos e selecionados pelas instituições educacionais e que são incorporados na prática docente, correspondendo aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplinas, como português, matemática, educação física, etc. São saberes, apontados por Tardif (2012, p. 38), que “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”.

Já os saberes curriculares são retratados como aqueles saberes sociais que as instituições elegem e categorizam como modelos tanto da cultura erudita quanto da formação para tal cultura (TARDIF, 2012). Segundo o autor, tais saberes dizem respeito aos objetivos, conteúdos, métodos e discursos e são apresentados concretamente sob a forma dos programas escolares que professores usam como referência para aplicar em sua prática pedagógica.

Essas duas formas de relação com os saberes sociais são estruturadas e organizadas pelas instituições e são parte da prática docente, mas não essencialmente os saberes dos docentes porque, como destaca Tardif (2012), não há uma participação efetiva desses sujeitos na definição ou seleção daqueles que serão assumidos como saberes a serem trabalhados na escola: eles são produtos já relativamente estipulados em forma e conteúdo, provenientes da tradição cultural e de grupos produtores desses saberes primeiros.

Não sendo possível o controle dos saberes das disciplinas e do currículo, do ponto de vista de Tardif, o corpo docente busca produzir saberes por meio dos quais compreende e

domina sua prática e que, pelo tipo de relação, eles próprios denominam de práticos ou experienciais, partindo de categorias do próprio discurso (TARDIF, 2012). O autor acrescenta que, a partir dos saberes experienciais, os docentes também julgam a pertinência de mudanças propostas em métodos e programas.

Se considerarmos essa postura docente de julgamento a partir dos saberes da experiência, extrapolando o que afirma Tardif, vê-se nos Institutos Federais que essa experiência se faz presente numa participação efetiva de professores na seleção dos saberes curriculares em momentos de reformulação de Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), por exemplo. Nessas situações, docentes das áreas específicas delinham novas propostas de ementas, objetivos, conteúdos e métodos, considerando seus estudos e experiências, muitas vezes alinhando discursos para atender novas perspectivas de ensino, buscando acompanhar as mudanças dos saberes produzidos socialmente, o que interfere diretamente na relação com esses saberes. A afirmação de Tardif, nesse sentido, pode estar relacionada a questões de contextualização social, das características dos lugares e pessoas em que a pesquisa foi desenvolvida.

Nesse caso, Tardif investe uma discussão mais extensa sobre o saber da experiência. Esses são desenvolvidos e legitimados com base no trabalho cotidiano da prática docente e conhecimento do próprio meio - os saberes dos professores: aqueles que, adquiridos pela experiência profissional, são tidos como os fundamentos de sua competência e não provém da formação ou dos currículos. Tardif (2012, p. 49) afirma, ainda, que tais saberes “formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões”, constituindo a cultura da docência na ação.

Falando de experiência, Gadamer (2015, p. 460) apresenta algumas ponderações que podem ser abordadas no contexto docente, como, por exemplo, “a experiência só se atualiza nas observações individuais” e é nesse sentido que é mantida uma abertura a outras experiências, não apenas para corrigir enganos ou equívocos, mas também para sua constante confirmação, passando a fazer parte do domínio do indivíduo. Para o autor, não havendo uma confirmação, há necessariamente a conversão em uma nova experiência, representando a aquisição de um saber mais amplo e tornando aquele que experimenta consciente de sua experiência, ganhando um novo horizonte onde algo pode ser convertido em experiência - a experiência feita transforma o saber.

A experiência detém uma oposição insuperável frente ao saber e frente àquele ensinamento que provém de um saber geral teórico ou técnico, onde a sua verdade contém

sempre a referência a novas experiências (GADAMER, 2015). Nesse sentido, o autor considera que a pessoa a quem chamamos “experimentada” não é somente alguém que se tornou o que é através das experiências, mas também alguém que está aberto a elas. Gadamer defende, ainda, que o ser “experimentado” não consiste em saber tudo nem em saber mais que todo mundo, mas aquele que, por ter feito e aprendido graças a experiência, está particularmente capacitado para voltar a fazer experiências e delas aprender.

Além dessas questões, ao falar dos saberes docentes e sua inscrição no tempo, Tardif (2012) alega que, ao agir, professores lançam mão de um leque de saberes de diferentes fontes e baseiam-se em juízos diversos que assimilaram para estruturar e orientar sua atividade. Como docente, baseia-se em sua “experiência vivida”, tendo esta como “fonte viva de sentidos a partir da qual o próprio passado lhe possibilita esclarecer o presente e antecipar o futuro” (TARDIF, 2012, p. 66), influenciando em suas escolhas para fins pedagógicos.

Essa afirmação de Tardif leva à de Merleau-Ponty (2018) quando este discorre sobre a existência da racionalidade (que podemos considerar ao recorrer às fontes de saberes), em que há confronto de perspectivas, confirmação de percepções e surgimento de um sentido, onde o mundo fenomenológico:

É não o do ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é portanto inseparável da subjetividade e da intersubjetividade de que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha (MEARLEAU-PONTY, 2018, p. 18).

Na realidade da experiência vivida, Tardif (2012) afirma que a inscrição no tempo é importante para compreender que vestígios da socialização primária e escolar de um professor são evidenciados por referenciais numa temporalidade que é parte da estruturação de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional: o legado da socialização escolar, principalmente, permanece forte e estável através do tempo.

Numa certa temporalidade, os saberes vão sendo construídos e alinhavados na ação de ensinar, envolvidos pelas diferentes relações estabelecidas ao longo do caminho, onde ensinar, para Freire (1996), é criar possibilidades de produzir conhecimentos, que inexistem sem o processo de aprender. Para o autor, foi aprendendo social e historicamente que os sujeitos descobriram a possibilidade de ensinar, diluída na experiência fundante do aprender.

Tardif (2012) discorre sobre os fundamentos do ensino, do saber-ensinar, apresentando a constatação de que tais fundamentos são atravessados por questões existenciais, sociais e pragmáticas, descrevendo a característica de cada um no exercício profissional docente. O primeiro é descrito como sendo:

existenciais, no sentido de que um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, como o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir da sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. (TARDIF, 2012, p.103).

Tanto essa descrição de Tardif quanto a de Charlot (2007) sobre o conjunto da relação dos sujeitos com o saber corresponde ao que Merleau-Ponty (2018) expressa quando afirma que o sujeito é um ser no mundo, um ser que constrói sua história perceptiva como resultado das relações que estabelece com o mundo objetivo, formando seu ponto de vista sobre o tempo (presente) e sobre o mundo.

Tardif (2012) ressalta, ainda, que é esse conjunto que proporciona a quem ensina um lastro de certezas construído ao longo dos processos de socialização que o professor passa ao longo do tempo e a partir dos quais compreende e interpreta as situações que o afetam e formam - um processo narrativo e discursivo arraigado à história de vida do indivíduo que é portadora de sentido, linguagens e significados provenientes de experiências formadoras.

A segunda caracterização dos fundamentos do ensino como “sociais”, se refere à proveniência dos saberes de diferentes fontes sociais constituídas, como a família, escola, ambiente de formação profissional como a universidade (TARDIF, 2012) e até do próprio trabalho. Além das fontes plurais, o autor destaca que esses saberes são construídos em tempos sociais diferentes como o período da infância, a vivência escolar, a formação profissional e o exercício da profissão.

Com isso, Tardif (2012) retoma a ideia de que a relação estabelecida pelo professor com seus próprios saberes é ligada a uma relação social amplamente demarcada por processos exteriores ao trabalho cotidiano docente, como os saberes produzidos cientificamente, os da formação profissional, os curriculares elaborados por instâncias superiores na rede educacional e de outros atores que compõem a escola. Assim, de acordo com o autor, ao usar desses saberes, o docente acaba por compor uma relação social também com indivíduos, grupos e setores em que são produzidos.

Por último, nas referências sobre os fundamentos do ensino, Tardif (2012) afirma que são “pragmáticos” na medida em que se vinculam tanto ao exercício profissional quanto ao indivíduo que trabalha - os saberes sobre o labor diretamente ligados à função docente. No cumprimento da função, esses saberes são “mobilizados, modelados, adquiridos, como tão bem o demonstram as rotinas e a importância que os professores dão à experiência” (TARDIF, 2012, p. 104). O autor reitera que esses são saberes práticos, normativos, onde sua utilização é demandada de acordo com a adequação às funções, situações do trabalho e aos objetivos educacionais de valor social.

Essa tripla caracterização retratada por Tardif expressa a dimensão temporal dos saberes docentes:

saberes esses que não somente são adquiridos no e com o tempo, mas são também temporais, pois são abertos, porosos, permeáveis e incorporam, ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos durante esse processo e um saber-fazer remodelado em função das mudanças de prática e de situações de trabalho. Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira (TARDIF, 2012, p. 106)

História de vida e de carreira constroem experiências e os saberes provenientes da experiência estão enraizados no fato de que o desenvolvimento do ensino ocorre num contexto de interações que configuram diversos condicionantes para a atuação docente (TARDIF, 2012). No contexto das interações da prática docente, professores lidam com pessoas, começando pelos estudantes, e sua atuação se dá concretamente em rede, num cenário em que:

o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas (TARDIF, 2012, p. 50).

As interações fazem parte do que Freire (1996) propõe sobre o ensinar ser uma especificidade humana, pois exige entre outras coisas, comprometimento, tomada consciente de decisões e escolhas, estar aberto ao diálogo e compreender que a educação é uma forma de

intervenção no mundo. Uma postura responsável com os discursos e linguagens nos espaços educativos.

Com o pressuposto da pluralidade do saber docente, é importante que o espectro dos saberes dos professores e a prática pedagógica docente também se proponham a assumir essa postura de responsabilidade com discursos e linguagens. Dessa forma, ela pode reverberar tanto na formação de quem passa pela EPT, da básica às suas especificidades, quanto no próprio docente, na construção e compartilhamento de suas experiências na instituição para atender aos propósitos educacionais.

Isso dialoga com o comprometimento adotado pelo IFMT como espaço educativo. A concepção de Ensino Médio Integrado ao Técnico (EMIT) presente nos documentos oficiais preconiza a formação integral do indivíduo, abrangendo seu pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania, respeito à sua diversidade e qualificação para o trabalho por meio de proposta dialógica entre os atores e setores que o constituem, consciente de que tal postura ainda está em construção.

2.1.2 A proposta educativa do IFMT

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, instituído em autarquia pelo Governo Federal com a Lei nº 11.892/2008, é uma instituição centenária no estado de Mato Grosso, começando sua história como a “Escola de Aprendizes Artífices”, passando ainda pela transformação em “Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETFMT)”, seguida pelo “Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFET-MT)” até chegar à atual configuração de Instituto.

Instituição de educação científica e tecnológica que atua com ensino, pesquisa e extensão em consonância com a missão de educar para a vida e para o trabalho, o IFMT propõe em seu Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) o currículo integrado, em que visa promover a socialização dos saberes, superar a fragmentação entre as diferentes áreas do conhecimento e efetivar a formação de cidadãos/trabalhadores que compreendam a realidade e possam satisfazer as suas necessidades transformando a si e ao mundo, mas admite:

Historicamente, as práticas curriculares nas escolas brasileiras têm sido majoritariamente fundamentadas no modelo coleção. E em nossa instituição não é diferente. Mas, como currículo é construção, o IFMT assume a busca do vir a ser, ou seja, compreende-se uma comunidade escolar a caminho da construção do currículo integrado (IFMT, 2019, p. 48).

A instituição compreende o currículo como um conjunto integrado e articulado de atividades intencionadas, pedagogicamente concebidas a partir da visão crítica de ser humano, de mundo, sociedade, trabalho, cultura, educação, ciência e tecnologia, organizadas para promover a construção, a reconstrução, a socialização e a difusão do conhecimento (IFMT, 2019). O modelo de currículo proposto pelo IFMT está fundamentado na aprendizagem significativa, na interdisciplinaridade e na diversidade, cuja concepção articula várias práticas educativas que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem e orienta-se por uma postura crítica frente ao conhecimento.

Assim, em consonância com tal princípio, a escola passa a ser “um espaço de (re)construção e de socialização das experiências entre o conhecimento sistematizado, relacionado com o mundo vivido, e o contexto social” (IFMT, 2019, p. 49). Essa é uma proposta interessante para pensar no conhecimento sistematizado considerando a definição de mundo vivido por Merleau-Ponty (2018), que menciona o conhecimento científico em relação às experiências e sentidos construídos nesse mundo:

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido e, se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 3).

Na escola, buscando efetivar esse modelo de currículo, o EMIT se configura como um espaço de formação integral que considera a dimensão social e humana da realidade e não desvincula o “saber fazer” do “saber pensar”, fortalecendo a necessidade de uma educação “no” mundo e não apenas “para” o mundo (IFMT, 2019). A formação integral no Ensino Médio está prevista no artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com as finalidades de:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p. 13).

Além das finalidades para o Ensino Médio, a LDB descreve uma seção específica para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Em tal seção considera que, desde que atendida a formação geral dos educandos, o Ensino Médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas de forma articulada nos próprios estabelecimentos de oferta ou em cooperação com instituições especializadas (BRASIL, 1996). Para tanto, dentre outros critérios, observa as exigências de cada instituição de ensino nos termos de seu projeto pedagógico.

Um dos formatos previstos para a educação profissional técnica de nível médio pela LDB é a formação integrada, oferecida aos concluintes do ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio na mesma instituição de ensino.

Seguindo a definição da LDB de desenvolver a educação profissional técnica e tecnológica integrada ao nível médio, os cursos no IFMT se fundamentam no sentido da formação humana integral, politécnica e multidimensional. Em relação às características dos cursos técnicos integrados, a proposta presente no PDI se ampara no Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB nº. 11/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, concebendo a educação profissional como:

uma importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade, impondo-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas. (BRASIL, 2012, p. 8).

O Parecer destaca, ainda, que Educação Profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho.

Alinhado a esse documento e ao considerar a concepção de escola como espaço de (re)construção e socialização de conhecimento, os tópicos do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), descritos no PDI, constituem-se num importante instrumento de mediação do trabalho pedagógico e institucional, trazendo em seu cerne os princípios e as diretrizes do processo educacional que se desenvolvem no âmbito das Instituições Federais de Ensino. No caso do

IFMT (2019), o documento caracteriza as realidades regionais do estado de Mato Grosso e dos seus *campi*, indicando concepções teóricas que, como Instituição, deverá se pautar nos próximos cinco anos a partir de uma visão de homem, de sociedade e educação.

No texto, o IFMT se compromete com a educação transformadora, assentada na unidade entre teoria e prática intencionada, dialógica e crítica reflexiva, referenciada em abordagens pedagógicas cujas reflexões levem a uma educação autônoma e emancipadora, contributivas na formação de um projeto de homem e de sociedade, que aponte para a superação das desigualdades de classe, gênero, raça e quaisquer outras que possam ser entendidas como forma de violência social. Para tanto:

pretende-se cultivar esse processo de formação no cotidiano dos *campi* do IFMT para que se ressignifiquem os processos de assimilação e de produção do conhecimento, de modo que cada vez mais se encontrem experiências que privilegiem as práticas libertadoras, contribuindo para a dissipação das práticas bancárias e autoritárias (IFMT, 2019, p. 49).

Nesta proposição do PDI afirma-se que a compreensão teórica e prática sobre os processos formativos deve ser dirigida à busca de fazeres educacionais que considerem uma educação pautada nas realidades da vida e do trabalho, no intuito de permitir aos atores do processo um olhar sobre mundo em sua condição de sujeitos históricos e capazes de intervir na realidade.

Diante disso, o IFMT compreende o trabalho como princípio educativo, entendido como “a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social, ou o ser humano como produtor de sua realidade e, por isso, pode dela se apropriar e transformar” (IFMT, 2019, p. 58). Com esse conceito, o trabalho como princípio educativo não pode ser reduzido a uma técnica didática ou metodológica, mas um elemento central e fundante na vida dos sujeitos. Por esse motivo, também os processos formativos devem se orientar numa perspectiva de trabalho humano, em que se considerem o termo tanto na sua materialidade, no sentido produtivo, como na sua culturalidade, concebida a partir das interações sociais, constituindo-se em compromisso ético-político entendido como um dever e como um direito.

Como parte desse cenário e como componente obrigatório da Educação Básica, a educação física está inserida nesse projeto de formação e deve, a partir de suas características e especificidades, participar efetivamente do processo formativo do estudante do EMIT. Assim, é importante apresentar a educação física no contexto educacional do IFMT, no qual essa pesquisa se desenvolveu.

2.1.3 A Educação Física no IFMT

A Educação Física na Rede Federal é anterior à criação dos Institutos Federais no ano de 2008. Com a expansão dessa Rede Federal, o IFMT passa de três *campi* no seu ano de criação para dezenove na atualidade. Nessa expansão, de acordo com Kawashima (2018), alguns dos novos *campi* implantados herdaram das estruturas anteriores (ETFMT e CEFET-MT¹) a tradição da prática esportiva nas aulas de Educação Física, configurando-se como importantes centros formadores de atletas preocupados com a participação em competições esportivas.

A pesquisa histórica realizada por Almeida (2011) sobre o caminho percorrido pela educação física no IFMT *campus* Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva (OJS) mostrou sua inserção na estrutura curricular desde 1927 sob o nome de Ginástica, na então Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso. Alternando períodos de ausência de práticas de educação física ou exercícios pré-militares, a ginástica calistênica se efetivou como prática do componente curricular por quase 20 anos, a partir da década de 1940.

O esporte surge como opção de prática para os mais habilidosos na década de 1950, estendendo-se, posteriormente, para os menos habilidosos em turmas de iniciação. Almeida (2011) relata que, ao final da década de 1980 e ao longo dos anos 1990 surgem outras modalidades como judô, musculação, ginástica aeróbica (como algo novo no campo das ginásticas) e dança (dança afro, danças populares). De acordo com o autor, isso provavelmente ocorreu como reflexo da crise instalada na área nessas décadas, levando a novas atitudes e posturas de alguns professores frente ao papel da educação física na escola.

No entanto, mesmo contando com novas propostas pedagógicas para a educação física, com embasamento científico e reflexões teóricas surgidas nas décadas de 1980-1990² “a narrativa dos professores não deixa dúvidas sobre a manutenção da opção de se trabalhar com o sistema esportivo” (ALMEIDA, 2011, p. 101). Nesse caso, o autor observa que o elemento balizador para tal escolha era a experiência como aluno/atleta e a formação acadêmica pela qual cada um passou, evidenciando uma concepção utilitarista da educação física intencionada em transmitir a importância da atividade física para a vida aos alunos.

Nessa realidade, tanto o conteúdo quanto a estruturação do componente curricular para ensino por modalidades ficavam a critério de cada docente, que tinha a liberdade para organizar

¹ ETFMT: Escola Técnica Federal de Mato Grosso; CEFET-MT: Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso

² Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-emancipatória, Sistêmica, Crítico Superadora, Cultural, Jogos Cooperativos, Saúde Renovada e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

suas aulas, levando à observação por Almeida, Moreira e Ferreira (2018, p. 45-46) ser “facultativo ao professor decidir pela iniciação esportiva, pelo aprimoramento dos fundamentos técnicos e táticos ou pelo treinamento esportivo”, práticas bastante tradicionais no *campus* Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva em sua longa existência e trajetória.

Com o trabalho de Almeida, Moreira e Ferreira (2018) é possível constatar que a educação física no IFMT – *campus* Cuiabá OJS ainda mantém algumas dessas características. Até 2018, todas as aulas eram organizadas em modalidades esportivas, com foco na iniciação e treinamento desportivo, sendo as mais recorrentes (e praticamente fixas) o futsal, o voleibol, o basquetebol, o handebol, a natação e a musculação.

A depender do docente, sem regularidade, era oferecida a modalidade “Educação Física Escolar”, com a proposta de desenvolver um trabalho com conteúdos variados. Uma característica desta modalidade é a procura, em sua maioria, de estudantes que não se identificam com as modalidades esportivas oferecidas no seu horário de aula.

A formação das turmas das modalidades, tanto no passado quanto atualmente, segue o único critério de atendimento aos horários disponíveis definidos pelos Departamentos de Cursos junto aos professores de educação física, o que incorre em características próprias, pois são compostas:

por alunos de ambos os gêneros, mesclando também os cursos e anos de ensino. A modalidade é escolhida pelo aluno, que pode migrar para outra, durante todo o primeiro bimestre. Essa organização permite vivências diversificadas pelo aluno, mas dificulta o fechamento dos diários e das notas devido à mobilidade entre as modalidades. (ALMEIDA; MOREIRA; FERREIRA, 2018, p. 45)

Esse formato apresenta vantagens e desvantagens. Uma vantagem é a integração entre estudantes de turmas, cursos e anos diferentes do ensino médio integrado. As diferenças ficam diluídas e há uma diminuição das distâncias dentro e entre cursos, promovendo um ambiente de maior interação entre meninas e meninos, concluintes e estreados na instituição, por exemplo.

A diversificação de vivências, no entanto, é mais limitada, pois:

A oferta de manifestações consideradas como componentes da cultura corporal (jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas, etc.) organizadas como aulas de Educação Física em modalidades, não significa que estas estejam sendo contempladas pelos alunos, visto que grande parte deles escolhe a mesma modalidade nos três anos do Ensino Médio (ALMEIDA; MOREIRA; FERREIRA, 2018, p. 45).

Essa afirmação retrata que, além da organização de documentos, o desafio estava (e ainda está) em elaborar um planejamento para atender, ao mesmo tempo, estudantes que se matriculam na mesma modalidade no ano seguinte juntamente com novos estudantes, compondo uma turma com pessoas que passaram pelas vivências e outras que as vivenciariam pela primeira vez, buscando estratégias que não fossem repetitivas e que considerassem as expectativas para manter a aula interessante para todos.

O formato de modalidades e o de propostas pedagógicas apoiadas em discussões e teorias mais contemporâneas da educação física continuam convivendo no mesmo espaço. A organização das aulas no currículo dos cursos do EMIT do IFMT - *campus* Cuiabá OJS começa a apontar mudanças a partir do ano de 2018, com a chegada de professoras de outros *campi* que, segundo Kawashima e Barbosa (2022), desenvolviam práticas pedagógicas com base nas teorias críticas da educação física. As autoras afirmam que tentativas de mudança do contexto descrito já haviam ocorrido por parte de uma professora de Educação Física atuante no *campus* que, sozinha, não conseguiu sobrepor os enfrentamentos para efetivar tal mudança.

Em 2019, o contexto político-pedagógico em que estão inseridas as aulas de educação física do EMIT do IFMT - *campus* Cuiabá OJS começa a se articular com as propostas pedagógicas implementadas pela inauguração do curso de graduação de Licenciatura em Educação Física no referido *campus*.

Segundo Kawashima e Barbosa (2022), após apresentação de outras perspectivas, discussões e negociações, em 2019 as sugestões para alteração no formato das aulas foram acolhidas pela coordenação do curso técnico integrado de Secretariado do Departamento de Área de Serviços, abandonando a oferta em modalidades, passando as aulas a constituir-se por turmas para os 2º e 3º anos, diversificando e sistematizando os conteúdos. Em 2020, novas discussões e decisões levaram à alteração que englobou todos os anos do ensino médio integrado dos dois cursos do Departamento de Área de Serviços (Eventos e Secretariado) e atualmente há uma prospecção de aplicar a mesma proposta para os demais cursos.

Entre tradição esportivista e perspectivas mais contemporâneas, em relação aos outros *campi* da instituição, Kawashima (2018) afirma que no próprio IFMT, alguns deles implementados recentemente, se reportaram a essa “tradição” esportiva e, em contrapartida, *campi* “mais antigos” ultrapassaram esta barreira implementando novas propostas pedagógicas para a educação física. A autora ressalta que essas questões não estão sob regimento, mas, sim, colocadas por professores que optam por modelos mais tradicionais ou mais contemporâneos. Isso se expressa atualmente em toda a instituição por diferentes perfis dos professores.

Mas, independentemente do perfil, no exercício da função docente, os condicionantes do cotidiano demandam certa improvisação, habilidade e capacidade de encarar e enfrentar situações que se apresentam de formas variáveis, instáveis, pontuais, etc. As diversas e heterogêneas articulações entre os variados saberes e a prática docente fazem dos professores, como ressalta Tardif (2012, p. 39), “um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática”.

Como docentes, estamos sujeitos a desafios decorrentes de situações atípicas, inusitadas que demandam (e até obrigam) formas e perspectivas diversificadas de lidar com os saberes e a prática pedagógica, levando-nos a pensar e estabelecer novas formas de lidar e desenvolver os conteúdos, como foi a situação imposta pela pandemia da Covid-19.

2.1.4 A experiência da docência da Educação Física na pandemia: o que mostraram as pesquisas

Este trabalho foi desenvolvido durante a pandemia da Covid-19 e, apesar de não ter relação direta com este evento da saúde, não passou ileso por ela, visto que o contexto de pandemia obrigou alguns ajustes e adequações no desenvolvimento da pesquisa para que não fosse comprometida por completo. Além disso, fica como registro de uma realidade que, abruptamente, tivemos que enfrentar de maneira global. Assim, neste campo iremos discorrer sobre a educação física no contexto escolar, que sofreu grande impacto e, ainda hoje no retorno das atividades cotidianas, busca amenizar as consequências resultantes deste período tão singular para o mundo.

O surgimento da Covid-19, provocada por um vírus, foi registrado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no final de 2019, mas a declaração de que havia atingido a situação de pandemia ocorreu em 11 de março de 2020 pela mesma entidade. A Covid-19 ainda circula no início de 2023, mas de forma muito mais controlada devido aos diversos hábitos adotados pela maioria das pessoas e às vacinas existentes, o que para grande parcela da população permite a orientação e a adoção de comportamentos bem mais flexíveis que os sugeridos ou direcionados no seu início.

Fizeram parte das estratégias de contenção da Covid-19 no Brasil a recomendação do uso de máscaras, o distanciamento social, a circulação restrita de pessoas em lugares públicos

e privados e, o mais extremo, o isolamento social, fazendo com que setores considerados não essenciais³ parassem de funcionar em seus moldes tradicionalmente presenciais.

Depois do choque do primeiro momento, os lares foram redesenhando seus contornos para abarcar atividades de estudo e trabalho remoto, principalmente online, que se misturaram ao dia a dia das famílias. Nessa mistura, devemos considerar que nem todas as pessoas possuíam ambiente adequado para estudo e/ou trabalho e que, também, passaram a dar atenção simultânea às demandas pessoais, dividindo-se entre casa/família e trabalho/estudo.

Além da adaptação do ambiente familiar, houve uma explosão de eventos, cursos, palestras, *Lives*, encontros, reuniões de todos os tipos que exploraram e usufruíram de múltiplos recursos tecnológicos com diversos objetivos, fazendo com que as telas tomassem conta de quase todo o dia de muitas pessoas que buscavam conhecimento, capacitação, entretenimento, entre tantas outras coisas, para ocupar e/ou organizar seus dias durante o isolamento.

Trabalhos de pesquisa também relocaram seus processos ao universo digital para que conseguissem ter continuidade, haja vista os tantos contatos que chegavam nos e-mails institucionais com formulários e questionários solicitando participação e contribuição com trabalhos em andamento.

De todos os setores da sociedade que foram obrigados a parar o funcionamento presencial, a educação foi um dos mais sensíveis e abalados com as ações propostas pelas entidades governamentais e de saúde na tentativa de frear a propagação do vírus. Por mais ou menos dois anos (2020-2021), a suspensão do cotidiano escolar impactou o convívio presencial de estudantes, abrindo espaço para uma exploração intensa do mundo digital, assumindo o status de “novo normal”.

No estado de Mato Grosso, o retorno às aulas ocorreu em 2021 com diversas restrições, como revezamento de estudantes em sala de aula e no modo *online* conjuntamente, retomando certa “normalidade” (a presencial) apenas em 2022. De acordo com o Painel Covid-19 da Secretaria de Estado de Saúde de Mato Grosso (SES, 2023), a Covid está mais controlada no início de 2023 (período de finalização deste texto) com aproximadamente 71% da população vacinada com a segunda dose e grupos elegíveis para 3ª e 4ª doses de reforço, mas o acompanhamento da situação e as avaliações de contexto continuam com alguma frequência.

³ O Governo Federal publicou diversos Decretos ao longo do avanço da Covid-19 alterando a descrição das atividades que não poderiam ser interrompidas, consideradas essenciais, como os atendimentos de saúde, supermercados, postos de combustíveis, dentre outros. Setores de alimentação, como restaurantes, deveriam se adaptar à entregas, suspendendo atendimento presencial. Pode ser encontrado no Portal do Ministério da Saúde - [Coronavírus — Ministério da Saúde \(www.gov.br\)](http://www.gov.br)

No IFMT, em todos os níveis de ensino, as atividades foram interrompidas em 17 de março de 2020. A essa interrupção seguiram reuniões constantes de uma comissão específica montada para avaliar o contexto regularmente para tomada de decisões em relação ao posicionamento da instituição de manutenção da suspensão ou retorno às atividades, seguindo as orientações das instâncias superiores. Diante das incertezas da nova situação, foi implementado o Ensino Remoto Emergencial (ERE) de forma mais consistente na instituição em meados de 2020, o que não foi uma simples transposição do modelo presencial para o ambiente virtual.

O ERE foi um formato de ensino configurado para atender a situação de isolamento social, da ausência da convivência escolar cotidiana. Foi estruturado em plataforma digital específica com abertura de salas de aula virtuais, comportando as turmas, componentes curriculares e docentes. Estes organizaram as aulas, os conteúdos e estratégias de ensino em encontros síncronos, aqueles que ocorrem *online* em tempo real, e atividades assíncronas, aquelas disponibilizadas nas plataformas para acesso a qualquer tempo pelos estudantes.

Com toda essa estruturação do ERE para atender a nova situação social, muito teve que ser compreendido e aprendido às pressas pela equipe pedagógica, pelos docentes e estudantes. Pensamentos foram reorganizados e a rigidez de algumas posturas em relação ao uso de recursos tecnológicos, atenuada ou diluída. Foi um período de grande abertura às tecnologias de informação e comunicação, tanto como ambiente/meio de realização e condução das aulas quanto como recurso pedagógico para o desenvolvimento das atividades escolares.

Nesse sentido, diversas pesquisas e relatos de experiência⁴ foram realizados durante o período de pandemia em todo o país, o que tornou possível ter um panorama de como se deram os acontecimentos ao longo desse tempo. Com tais trabalhos é possível identificar que, independentemente das diferenças entre as regiões e com algumas distinções, o impacto na educação foi generalizado, mas mais significativo na esfera educacional pública, principalmente na educação básica, devido a questões relacionadas à desigualdade social escancarada na carência de equipamentos e conexões adequadas para acompanhamento dos estudantes das atividades estruturadas para o ambiente digital.

Junto à exigência de migração ao formato digital para que a escola não parasse totalmente com as atividades, evidenciaram-se obstáculos, dificuldades, desafios, adaptações e

⁴ COELHO; XAVIER; MARQUES (2020); TEIXEIRA et. al. (2020); GODOI; KAWASHIMA; GOMES (2020); SILVA; FRANÇA (2021); MIRAGEM; ALMEIDA (2021); LEIFELD; ALMEIDA; LABIAK (2021); CAVALCANTE (2022); MADRID et. al (2021); SILVA et. al. (2020)

improvisos que levaram ao entendimento da necessidade de certa “reinvenção” pessoal e profissional. Equipe pedagógica e professores tiveram que encontrar uma outra maneira de fazer as aulas acontecerem imergindo nesse universo e, em muitos casos, por mais que se fosse familiarizado com tal ambiente, outras formas de trabalhar com o conhecimento e usar os recursos vieram à tona.

A necessidade de reinvenção abrange tanto questões profissionais quanto pessoais. A abrupta transição para o ensino remoto despertou sentimentos e sensações de ansiedade, medo, angústia e autossuperação, como relatado por docentes na pesquisa de Godoi, Kawashima e Gomes (2020). Esses sentimentos foram em resposta ao impacto do primeiro momento em que se viram obrigados à exposição em gravações de aulas, mostrando-se em vídeos e materiais que ficariam registrados e disponíveis, gerando um cuidado excessivo com a própria imagem e postura.

Somados a essas sensações, Coelho, Xavier e Marques (2020), Madrid e colaboradores (2021), Silva e França (2021) e Leifeld, Almeida e Labiak (2021) relatam o desgaste físico e psicológico, a demanda de maior tempo de trabalho e o excesso de atividades resultantes das necessidades de adequação e preparação para garantir o processo de ensino e aprendizagem na realidade pujante.

Muitas instituições de ensino se preocuparam e se esforçaram para munir os professores de recursos que facilitassem a estruturação do trabalho no ambiente virtual, promovendo capacitações, cursos, eventos, jornadas, formação pedagógica, etc., sobre plataformas e ferramentas digitais. No entanto, nem sempre essas ações foram suficientes para garantir um verdadeiro aprendizado que deixasse os professores seguros para utilizá-los.

Os estudos de Madrid e colaboradores (2021) e Teixeira e colaboradores (2021) indicam a sensação de adaptação parcial ao ensino remoto e que a aprendizagem efetiva dos professores, por exemplo, se deu ao longo da exploração das ferramentas disponíveis, na preparação das aulas e escolhas das estratégias de ensino, ganhando experiência no decorrer das atividades.

É fato que o domínio do ambiente virtual e das ferramentas digitais foram um grande desafio para muitos docentes, exigindo tempo e esforço para conhecer, explorar e aprender a utilizar os recursos disponíveis. Essa foi uma realidade encontrada em relatos de profissionais de todas as regiões do Brasil. Esse aprendizado ainda era acompanhado de toda uma adaptação do ambiente em que estavam para o meio *online*, como menciona Godoi, Kawashima e Gomes (2020), cuidando da exposição da casa, dos ruídos e barulhos, da presença de outras pessoas, buscando proporcionar uma experiência mais acolhedora aos estudantes no momento de aula.

Em relação às disciplinas escolares, no tocante à configuração digital das aulas, a educação física foi confrontada na essência do seu objeto - o movimento. Do ponto de vista de docentes e estudantes, esse foi outro grande desafio: pensar uma educação física para o ensino remoto que não se limitasse a aulas expositivas e trabalhos teóricos. No entanto, as experiências de Silva e França (2021), Madrid e colaboradores (2021) e Cavalcante (2022), afirmam que ficaram restritos a aulas teóricas, conceitos, histórias, saúde e importância das atividades físicas. Sobre essa realidade:

a complexidade em tratar da “relação teoria e prática nas aulas de EF na escola, já enfrentada em tempos de “normalidade” (presencial), foi exponencializada no ensino remoto (virtual”, devido, entre outros fatores (mas não únicos), à dificuldade de tratamento dos “saberes corporais” (ou procedimentais) no espaço da casa dos alunos) (MIRAGEM; ALMEIDA, 2021, p. 12).

Teixeira e colaboradores (2021) também apontam para o fato de que a dificuldade de realizar atividades práticas, com o devido acompanhamento no ensino remoto, levanta uma preocupação com o risco de um distanciamento ou dissociação entre teoria e prática. Na tentativa de proporcionar atividades com movimento (práticas), depoimentos de professores nos trabalhos de Teixeira e colaboradores (2021), Silva e França (2021), Godoi, Kawashima e Gomes (2020) expõem muita resistência dos estudantes em se mostrarem às câmeras durante as aulas e/ou em gravar a atividade para ser enviada, tanto por timidez ou inibição (aparecer, exibir a casa ou a família) quanto pela condição do recurso tecnológico para produção da tarefa.

Na verdade, essa foi uma resistência independente de ser relacionada à atividade prática, o que levou a uma grande dificuldade no acompanhamento do que era proposto em aula e da presença do estudante, com baixíssima participação ativa deles durante as aulas, comprometendo a avaliação e *feedback* do que estava sendo trabalhado (SILVA; FRANÇA, 2021; TEIXEIRA, et. al, 2021; GODOI, KAWASHIMA, GOMES, 2020; MIRAGEM; ALMEIDA, 2021; LEIFELD; ALMEIDA; LABIAK, 2021; MADRID et. al. 2021). Os autores relatam ainda, a percepção de grande desmotivação e ausência de interação por parte dos estudantes no decorrer das aulas.

Nesse sentido, após o marco inicial, Coelho, Xavier e Marques (2020) perceberam queda significativa na participação dos alunos depois de quatro meses de pandemia, demonstrando desmotivação e desânimo em relação às aulas e, também, ao ano de 2020, com todas as incertezas de retorno. Os autores afirmam que, mesmo tendo grande capacidade de

adaptação a novas situações, as habilidades de adolescentes e jovens não foram suficientes para enfrentar a realidade do confinamento.

O desenvolvimento das atividades esbarrou, ainda, em outras questões encontradas em todos os relatos aqui mencionados: a falta ou precariedade de conexão de internet, falta de habilidade do estudante em acessar o material enviado e dificuldade em retornar a atividade ao docente, dificuldade de compreensão da atividade proposta, adaptação de estratégias metodológicas, falta de aparelhos eletrônicos e/ou condições adequadas para baixar/produzir materiais de vídeos e imagens, dificuldade de comunicação com os estudantes, garantia de alcance de todos às atividades e materiais.

Diante disso, materiais de apoio foram preparados pelos docentes, instituições ou secretarias de educação, impressos e disponibilizados por todas as instituições relatadas nos trabalhos consultados, para quem não possuísse qualquer recurso eletrônico ou condições de acesso às plataformas digitais para acompanhar as aulas, conteúdos e atividades. O material era entregue em data previamente marcada com o estudante ou responsável, tanto para retirada quanto para o retorno para acompanhamento/avaliação dos docentes, no intuito de evitar aglomeração e facilitar a propagação do vírus.

Apesar de todas as dificuldades, obstáculos e desafios apresentados na situação do ensino remoto emergencial, muito também foi descoberto como possível de ser feito e apropriado como conhecimento. A partir dessa experiência, Teixeira e colaboradores (2021) afirmam que as aulas presenciais devem agregar as ferramentas digitais como recurso enriquecedor das atividades.

Na fala de professores na pesquisa de Godoi, Kawashima e Gomes (2020), Silva e França (2021) e Cavalcante (2022), o ensino remoto emergencial fez com que houvesse o aprendizado de novas habilidades, potencialização e aperfeiçoamento no uso das tecnologias, suas plataformas e seus recursos - seleção e montagem de vídeos, uso de microfones e telas compartilhadas, etc. - trazendo a percepção de que é possível trabalhar certos conteúdos de forma remota satisfatoriamente.

Em relação à formação, os docentes em Cavalcante (2022) e Silva e França (2021) viram de forma positiva as oportunidades de acesso a cursos externos, eventos e formação continuada de forma *online* que, em muito, facilitaram a participação com baixo custo. Silva e França (2021) acrescentam a esse quadro a participação de professores externos à instituição e o registro e disponibilização permanente de aulas. O formato *online* permitiu expandir as

fronteiras do conhecimento, tornando possível participar de cursos e eventos e contatar pessoas de qualquer lugar do mundo.

A relevância da expansão dessas fronteiras foi ratificada pelo momento pandêmico e fez com que se buscasse adaptações às adversidades (LEIFELD; ALMEIDA; LABIAK, 2021), na tentativa de continuar com as atividades escolares e amenizar as possibilidades de evasão e desistência dos estudos.

A necessidade de se reinventar como docente se direcionou à criatividade, flexibilidade e capacidade de improvisação (GODOI; KAWASHIMA; GOMES, 2020). Miragem e Almeida (2021) reiteram que o conjunto desses elementos presentes no processo educativo fez ver que a experiência ampliou a dinâmica criativa de docentes e estudantes. Para os autores, tantas mudanças desencadeadas pelo cenário mundial pandêmico convocam a assumir o protagonismo e estimular a capacidade de reaprender a ver a Educação Física.

Impactados pela situação de pandemia, pouco foi possível acompanhar do comportamento juvenil expresso no cotidiano escolar, mostrando-se como um contraste nesse momento particular, já que pouco se mostravam nos momentos de atividades síncronas. No entanto, o fato de resistirem a abrir as câmeras ou falarem nas aulas durante a pandemia não entra em conflito com suas múltiplas interações, expressões e identidades expressas na escola e no mundo virtual.

2.1.5 A juventude: corpo maior do Ensino Médio Integrado do IFMT

Ainda que este trabalho não aborde diretamente os adolescentes e jovens estudantes do Ensino Médio Integrado ao Técnico, público do IFMT, estes permeiam a fala de qualquer docente, que ressaltam suas características, suas capacidades, as dificuldades em trabalhar com tal público, a importância de um bom ensino nessa etapa da formação básica.

Além disso, algumas passagens deste trabalho se referem ao resgate de memórias da adolescência e juventude dos entrevistados, para as quais este referencial também foi um suporte para a compreensão das narrativas. Deste modo, decidiu-se versar sobre esse grupo incidentalmente, como uma música de um álbum que não está em foco, como um grupo coadjuvante, mas se faz importante no conjunto abordado.

O público atendido pelo IFMT é, em sua maioria, de jovens na fase da adolescência, seguindo seu Estatuto que coloca como princípio, garantir no mínimo 50% de suas vagas para

esse grupo na formação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados (IFMT, 2009). Com essa prerrogativa, a instituição é formada, em sua maior parte, por estudantes de 14 a 18 anos nessa etapa da Educação Básica, de acordo com dados levantados no Sistema Acadêmico.

Do ponto de vista do marcador etário, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) classifica como jovens os indivíduos com idade entre 15 e 24 anos. Essa variação conta com o período de adolescência, considerado pelo referido Instituto entre 15 e 19 anos de idade. A fase da adolescência é, ainda, delimitada entre 12 e 18 anos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – BRASIL, 2019) para fins de direitos e políticas públicas específicas.

Tais classificações e referências brasileiras encontram pontos comuns com os apontamentos de León (2005) sobre a juventude na América Latina, de que, convencionalmente, tem-se designado a idade entre 12 e 18 anos para demarcar a adolescência e entre 15 e 29 anos para a juventude. No caso do grupo juvenil, o autor observa que em certos contextos e países, esse intervalo pode tornar-se flexível quando se trata de orientar e formular políticas públicas para atender esse grupo relevante da população. No entanto, se considerada isoladamente, a categoria etária não encerra referências suficientes para uma compreensão mais ampla de sujeitos nesse período da vida.

Entre infância e mundo adulto, adolescência e juventude estão imbricadas em seus limites flexíveis. Dayrell (2003, p. 42) considera que a adolescência representa o momento do início da juventude, não como um trânsito da infância para a vida adulta ou um período com prazo ou fim determinados, mas um momento constituído de mudanças físicas, afetivas, das referências sociais e relacionais, “no qual se vive de forma mais intensa um conjunto de transformações que vão estar presentes, de algum modo, ao longo da vida”.

Nesse sentido, ao conferir uma definição ou conceito para a adolescência (o que pode valer também para a juventude), Ozella e Aguiar (2008) afirmam que as significações atribuídas são baseadas em realidades sociais e em características e acepções que passam a ser referências para a constituição dos sujeitos. Muitas delas são restritivas a determinados traços. Essas afirmações têm reforço em Carrano e Dayrell (2014) ao usarem o termo “jovens” como referência a esse público, de que a juventude é uma categoria socialmente produzida, para a qual deve-se levar em conta que as representações sobre a juventude, os sentidos que se atribuem a essa fase da vida, a posição social dos jovens e o tratamento dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais específicos.

Adotando essa concepção, ao descrever perfis de jovens personagens para exemplificar desejos e projetos de vida, condições de estudo e acesso à educação, Souza Júnior (2017) retrata

diversas realidades passíveis de serem encontradas convivendo e dividindo espaços de forma significativa nos Institutos Federais, favorecidas tanto pelo seu acesso público e gratuito quanto pelo alcance geográfico da instituição a regiões bastante distantes e distintas dentro de um mesmo estado, como Mato Grosso, por exemplo.

Essas realidades abarcam origens sociais, etnias, identidades de gênero e de religião, necessidades especiais, condições financeiras, estruturas familiares, localização geográfica, dentre tantos outros aspectos marcantes, interligados, atravessados e influenciados pelas qualidades das trocas recorrentes e pujantes que são vivenciadas no contexto social concreto da escola, o que reforça o fato de que:

construir uma representação de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social (DAYRELL, 2003, p.42).

Tal multiplicidade cabe na afirmação de Souza Júnior (2017, p. 43) de que antes de expressarem suas identidades partindo das similaridades que aparentemente enquadraria esses personagens na categoria de análise “jovem”, as identidades desses sujeitos têm seus contornos ressaltados “justamente a partir das diferenças, indicando-nos a necessidade de assumir a pluralidade como princípio orientador, repercutindo nos conceitos de jovens e/ou juventudes”.

Convivemos com toda essa diversidade no cotidiano da escola. É fato que diante de tantos e tão importantes registros, é muito difícil caracterizar a juventude como um período uniforme ou padronizado, por ser ela constituída de subjetividades marcadas por muitas referências. Assim, apesar da proximidade da idade, não se pode simplificar e generalizar os perfis, pois, como reitera Souza Junior (2017), uma generalização nesse sentido empobrece qualquer análise e entendimento dos sujeitos na medida em que, ao serem vistos como grupo homogêneo, são despidos de suas subjetividades, uma vez que esses sujeitos não são iguais.

Não sendo iguais, esses jovens “se apropriam do social e reelaboram práticas, valores, normas e visões de mundo a partir de uma representação dos seus interesses e de suas necessidades”, interpretando e dando sentido ao seu mundo (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 104). Com esse entendimento, não se pode trabalhar com a noção de existência de apenas uma juventude, pois são muitas as formas de ser e de se experimentar essa fase.

Além de toda diversidade de condições e características, as muitas formas de ser e viver tornam ainda mais complicado o entendimento do período da juventude como uma fase estática e uniforme, para a qual Costa (2010) considera difícil, ou mesmo impossível, uma generalização

dos fatos que envolvem os jovens devido à singularidade e à complexidade da realidade que vivenciam na sociedade. Por sua vez, de acordo com a autora, há também uma renovação da sociedade ao vislumbrar neles a capacidade de se tornarem sujeitos inseridos numa determinada realidade histórica e social.

Diante de subjetividades, pluralidades, complexidades e condições de realidades do sujeito, fica para a escola o grande desafio em propor leituras para compreender essas realidades profundas, muito característica das velozes e frenéticas transformações do mundo contemporâneo.

Em tal realidade, é importante (senão fundamental) que o mundo da escola esteja aberto para dialogar com o mundo dos jovens. Como apontado por Carrano (2005), é equivocado pressupor a existência de qualquer cultura juvenil na escola que não seja também originária de uma cultura do entorno:

em plena era da globalização hegemônica, os jovens de nossas cidades têm demonstrado a possibilidade de articulação de muitas identidades culturais que não se constituem, necessariamente, em mundos incomunicáveis. À escola impõe-se o desafio de derrubar os muitos muros materiais e simbólicos que foram construídos ao longo da história e que, em última instância, são os principais responsáveis pelas interferências na comunicação entre os jovens alunos, seus colegas mais idosos e seus professores. (CARRANO, 2005, p. 155).

O termo globalização apresentado por Hall (2015) designa um complexo de processos e forças de mudança ao falar do deslocamento das identidades culturais no fim do século XX, com o argumento de que a globalização se refere aos processos atuantes numa escala global que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo mais interconectado em realidade e experiência. Para o autor, a globalização tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades de identificação, tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, plurais e diversas, menos fixas e unificadas, expressões que marcam o espaço escolar.

No mundo globalizado atual, as informações – e não o conhecimento, como bem frisa Carrano (2005) – circulam rapidamente, atingindo lugares cada vez mais distantes. Com isso, assim como Hall menciona o atravessamento de fronteiras nacionais, Carrano (2005) indica que o sentido de isolamento, tanto geográfico quanto cultural, é cada vez mais improvável, pois a capacidade de integração e o hibridismo são as principais características dos processos culturais

atuais. Na realidade do IFMT, mesmo nos *campi* mais afastados dos centros urbanos, com as dificuldades específicas de cada lugar, não há a sensação de isolamento, pois a informação está acessível por diversos recursos, humanos e tecnológicos.

No entanto, o efeito pluralizante e a evidência da multiplicidade de identidades culturais nem sempre encontram familiaridade e, com alguma frequência, esbarram em certo anacronismo no ambiente escolar. No encontro de gerações que a escola proporciona, ainda é comum perceber situações, comparações, comentários e julgamentos projetados pelos adultos (no grupo escolar dos Institutos Federais: professores, familiares, empresas parceiras, etc.) nos mais jovens. Essas projeções se referem, em muitos casos, a vestígios de memórias, restrições e idealizações, perspectivas, desejos e valores do que foi vivido nas próprias juventudes (ou de alguma outra época considerada ideal), na expectativa que esses sujeitos tenham uma postura na escola entendida (ou aceita) como “adequada” (CARRANO, 2005), muitas vezes não correspondendo ao comportamento que o mesmo adulto, enquanto jovem, expressava.

Um exemplo é o fato de ser relativamente recorrente em rodas de conversa com amigos, familiares e colegas de trabalho comentários de que adolescentes e jovens estão desperdiçando sua juventude, deixando de aproveitá-la. Os jovens estão, ou querem estar, como comentam Leoncini e Bauman (2018), o tempo todo conectados a seus dispositivos, principalmente os *smartphones*, e a “culpa” é da internet de não permiti-los usufruir do que é considerado o melhor da juventude - o que é muito subjetivo. Não se percebe, porém, que para além das diferenças de ser adolescente e jovem no mundo atual, existem diversas semelhanças de atitudes, posturas e anseios de ser jovem em qualquer tempo, nos contextos específicos que cada época proporciona (BAUMAN; LEONCINI, 2018). Essas perspectivas podem distanciar as gerações e dificultar possibilidades de diálogo.

A maneira como a juventude foi sendo tematizada durante a segunda metade do século XX, retratada por Abramo (2007), permite entender como ela acabou sendo depositária de um certo medo, uma categoria social frente à qual se pode (ou deve?) tomar atitudes de contenção, intervenção ou salvação e com a qual é difícil estabelecer uma relação de troca, de diálogo, de intercâmbio. O medo geralmente está relacionado a posturas da adolescência e juventude que desafiam ou contrariam a ordem social vigente.

Das transgressões dos rebeldes sem causa da década de 1950 ficou a interpretação da “fase inerentemente difícil”, que levou a posicionar e normalizar essa característica como própria da adolescência como tal e no entendimento das culturas juvenis como antagônicas à sociedade adulta (ABRAMO, 2007). Sobre a década de 1960 e 1970, a autora descreve uma geração de jovens ameaçadores da ordem social na política, cultura e moral, pela atitude de

crítica aos ditames estabelecidos e os atos concretos em busca de transformação – aqui os movimentos estudantis, movimentos pacifistas, o movimento *hippie* e proposições de contracultura marcam a juventude nesse período histórico, uma categoria assimilada como uma geração idealista em relação às questões sociais.

Em contraste, Abramo (2007) destaca a juventude dos anos 1980 como apática, individualista, consumista, conservadora e indiferente aos assuntos públicos - uma geração que recusa assumir o protagonismo da inovação cultural e da fonte de mudanças que, com a imagem dos anos 1960, passou a ser atributo da juventude como categoria social.

Nos anos 1990, continuam as expressões do individualismo e da fragmentação, agregando os traços da violência e do desvio (arrastões, jovens em situação vulnerável nas ruas, por exemplo). Para Abramo, nessa década, numa aparente retomada dos elementos dos anos 1950 com foco nos problemas de comportamento, os jovens aparecem como vítimas e motivadores de certa dissolução do social, encarnando os dilemas e dificuldades que a sociedade mesma enfrenta, como dificuldade de superação de injustiças, de diálogo democrático, de construção de parâmetros éticos, dentre outros.

Trabalhando com adolescentes e jovens, é possível perceber que heranças e resquícios dessas imagens se repetem e certas interpretações continuam a permear alguns pontos de vista sobre esse grupo, mesmo que estejam em contextos diferentes, atravessados pelo desenvolvimento da tecnologia, por exemplo. Muitos continuam sendo vistos como revoltados, em crise com o mundo, perdidos e apáticos, ao mesmo tempo em que se continua esperando muito do comportamento e atitude quanto à visão e ambições de futuro: o acesso ao conhecimento/informação agora é muito maior e mais disponível que nas décadas passadas.

A reprodução social de algumas dessas construções chega a ser tão forte que até mesmo os adolescentes e jovens as reproduzem e, por vezes, se apropriam dos conceitos sobre si, como apontado na pesquisa de Ozella e Aguiar (2008). Será que cabem os mesmos pontos de vista? Dayrell (2003), Ozella e Aguiar (2008) e Reis e Dayrell (2020) indicam que a questão é bem mais complexa. Um exemplo está na hipótese de que:

a idéia (sic) de crise como algo natural cumpre o papel (ideológico) de camuflar os reais motivos dos conflitos, tornando a crise uma realidade em si mesma, que seria resolvida por meio de ações que conduziriam o sujeito à racionalidade interrompida. Assim a normalidade da crise banaliza os conflitos (OZELLA; AGUIAR 2008, p. 104).

De maneira geral, a juventude está presente em diversos lugares, da mídia ao pensamento acadêmico, como uma categoria que simboliza os dilemas da contemporaneidade

(ABRAMO, 2007). Já como categoria geracional substitutiva da atual, a autora afirma que ela aparece como um retrato projetivo da sociedade, condensando as angústias e os medos, bem como as esperanças e expectativas relacionadas às tendências sociais observadas no presente e aos seus rumos para uma configuração social futura.

Nas construções dessas imagens, é interessante ressaltar que nenhum aspecto importante da vida moderna passa despercebido ou intocado pela forma com que muitos de nós usamos os recursos tecnológicos disponíveis atualmente (PALFREY; GASSER, 2011) na escola, nas relações de trabalho, nos negócios, na política, no dia a dia, etc. Os autores demonstram certo fascínio ao perceber como a era digital influenciou e transformou a vida e os relacionamentos das pessoas, umas com as outras e com o mundo que as cerca. A comunicação ocorre por canais diversos, sem hora prevista, seguindo abordagens informais, inclusive na relação docente-discente, o que nem sempre parece garantir um diálogo de fato.

Com tantos recursos que promovem formas diferentes de se comunicar, diversas formas de diálogo ocorrem na vida e, ao caracterizar algumas delas, Gadamer (2011) trata do diálogo pedagógico, tomando como exemplo o que ocorre entre docentes e discentes como uma das suas formas mais remotas, alertando para a dificuldade peculiar que professores possuem em manter posturas e relações dialógicas. Isso se expressa, afirma o autor, onde aquele que tem que ensinar acredita que deve e pode falar e quanto mais consistente e articulado em sua fala, mais imagina se comunicar com seus alunos.

Essa ideia unidirecional da transmissão do conhecimento é discutida por Freire (1996, p. 47) há algum tempo, para quem “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Para o autor, ao entrar em aula, professores devem ser abertos a indagações, curiosidades e perguntas e, também, às inibições dos estudantes – postura exigente, difícil para alguns docentes, por vezes penosa, que deve ser assumida diante de e com os outros, em face do mundo e ante nós mesmos. Freire continua, afirmando que, na perspectiva da transferência de conhecimento, a incapacidade para dialogar expressa-se principalmente pela parte docente e, sendo este o autêntico transmissor do conhecimento/ciência, essa incapacidade radica-se na estrutura de monólogo da ciência moderna e da formação teórica.

Essas posturas se refletem em questões que jovens estudantes do ensino médio e, também, do EMIT como nos Institutos Federais, enfrentam na escola, muitas delas resultado de uma realidade em que as culturas juvenis, caracterizadas por certos comportamentos, gostos, atitudes, estilos, forma de ser e vestir, dançar, falar, se divertir e se relacionar (COSTA, 2010), tem espaço restrito ou até mesmo são proibidas de se manifestarem.

Por vezes, essas expressões são alvos de olhares enviesados ou de críticas elaboradas a partir de valores e padrões, comportamentos e cultura formados em outro contexto, como dito anteriormente. No entanto, cada característica pode levar à formação e pertencimento de grupos, o que é importante ser observado por ser determinante para a inclusão na comunidade escolar e cuja resistência pode reverberar em ações de rejeição, exclusão ou bullying, por exemplo.

As culturas juvenis sempre estiveram presentes nos espaços escolares, algumas delas formadas no próprio espaço, manifestando diferentes engajamentos, expressões e sentidos proporcionados pela realidade e recursos presentes em cada época. Resgatando memórias e vivências do ensino médio, nos anos 1990, por exemplo, a popularização do passinho, do pagode e do axé baiano, dentre outros, formava seus grupos, que conviviam ou se interseccionavam com roqueiros, com os atletas dos times da escola, com “nerds”, com os engajados politicamente em grêmios estudantis, com quem fazia parte de grupos de dança, de teatro, do jornalzinho, da pastoral e tantos outros.

Atualmente, observando o IFMT a partir da atuação em diferentes *campi* e de referências de colegas docentes e técnicos tanto dos Institutos Federais quanto de outras instituições, as expressões continuam evidentes. Além de algumas já citadas, manifestações sociais expressivas atualmente ganham espaço representativo: temos grupos que curtem música sertaneja, de perfil “agro” (relacionados aos cursos técnicos de agropecuária, com o uso de botas e chapéu demandados pelas atividades do próprio curso e que conferem certa identidade), dos times esportivos, grupos das expressões de gênero, de religião, de raça, das artes, os/as tik tokers e youtubers, os mais “descolados”, os que acompanham a moda, os de postura feminista e, ainda, as expressões caracteristicamente regionais e locais com seus modos de falar, cantar, dançar, etc.

Ainda que demonstre alguma resistência em relação a essas representações, é quase impossível, se não contraditório, impedi-las de serem expostas numa escola que se proponha democrática e que respeite a diversidade:

Na trajetória de vida desses jovens, a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada como forma de comunicação e de um posicionamento diante de si mesmos e da sociedade. A música, a dança, o vídeo, o corpo e seu visual, dentre outras formas de expressão, têm sido os mediadores que articulam jovens que se agregam para *trocar idéias* (sic), para ouvir um “som”, dançar, dentre outras diferentes formas de lazer. Mas, também, tem se ampliado o número daqueles que se colocam como produtores culturais e não apenas fruidores (...) (DAYRELL, 2007, p. 1109).

Há que se observar, novamente, que mesmo envolvidos em algum grupo identitário, muitos transitam em vários grupos, o que mostra que há de fato comunicação entre as diversas identidades que convivem e se articulam, entrecruzadas a aspectos como a condição de vida, necessidades, carências e outros tantos marcadores que cada indivíduo carrega para o cotidiano escolar.

Essas e outras questões compõem o estilo de vida de cada jovem, que, como ressaltado por Costa (2010, p. 98), está passando “por um período caracterizado por laços de amizade, de críticas às normas e às regras sociais ou marcado por rebeldia, como também caracterizado pelas redes de transmissão da ideologia do mercado”.

É notório que há um mercado voltado para os jovens, como refere Abramo (2007), Bauman (2013) e Costa (2010), influenciando muitos deles em seus anseios e seu estilo de vida por meio de chamadas e comerciais das constantes novidades e atualizações tecnológicas com conectividade, computadores, *tablets*, *smartphones*, dentre outros dispositivos encantadores e, de certa forma, diretamente ligados a eles na contemporaneidade, como uma real necessidade de acompanhar a era da informatização.

A ideologia de mercado incentiva o consumo que é estimulado pelos meios de comunicação de massa, da televisão à grande imprensa, onde se assiste, como aponta Abramo (2007), a uma avalanche de produtos especialmente dirigidos ao público adolescente e juvenil, com temas normalmente voltados à cultura e comportamento: música, moda, estilo de vida, esporte e lazer. Essa proposta está ainda mais forte nos dias atuais, se forem observadas as propagandas comerciais e as rápidas e insistentes inserções em canais digitais voltadas a esse público específico nos diversos meios de amplo e fácil alcance de informação acessíveis pela internet.

O nicho de mercado está relacionado ao consumo e, nesse sentido, Bauman (2013) chama atenção para a questão de que, quando se pensa sobre a juventude, logo se presta atenção a ela como um novo mercado a ser explorado. Para o autor, por meio da força educacional de uma cultura que comercializa todos os aspectos da vida usando a internet, redes sociais diversas e novas tecnologias de mídia, as instituições empresariais buscam imergir os jovens no mundo de consumo em massa, de forma mais ampla e direta do que visto no passado.

A posse e a relação com instrumentos de informação e comunicação mostram que:

os jovens são aqueles que mais sentem os efeitos da ampliação do acesso às informações, do crescimento dos estímulos e das oportunidades para a ação individual, tanto reais quanto simbólicas. Isso porque são mais receptivos à dimensão simbólica e porque são os destinatários de todo um fluxo de

mensagens da indústria cultural, que nutre e amplia esse imaginário (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 124).

Um desses efeitos está ligado ao fato de que a geração jovem atual não conhece outra forma de vida que não seja numa sociedade de consumidores e uma cultura “agorista”, como aponta Bauman (2013), inquieta e em permanente mudança, promotora do culto da novidade e da contingência aleatória. De acordo com o autor, nessa sociedade e cultura, todos sofrem com o excesso de suprimentos de todas as coisas, inclusive de conhecimento, com velocidade assustadora da circulação de objetos novos que surgem e dos antigos que são abandonados.

No entanto, apesar da crescente velocidade de disseminação e acesso à informação, é possível observar no ambiente escolar (ou a partir dele), testemunhado claramente no período da pandemia da Covid-19, mas presente bem antes dela, que ainda há um grande fosso na cultura digital entre aqueles que possuem recursos e os que não os tem.

É notório que muitos estudantes têm acesso à rede e conexão apenas quando estão na escola e, assim, ficam ávidos por interagir com o que o mundo virtual lhes proporciona, como presenciado em *campi* do IFMT localizados em bairros periféricos. A dificuldade de acesso a conhecimentos disponíveis no mundo virtual é real para muitos indivíduos quando não estão no ambiente escolar, seja pela falta de dispositivos eletrônicos e conectividade próprios ou pela falta de habilidade em buscar referências confiáveis.

Tanto Bauman (2009) quanto Palfrey e Gasser (2011) afirmam que o livre acesso à informação e a recursos tecnológicos são características da elite global e de sociedades desenvolvidas, mas, de alguma maneira, todos estamos tendo contato com uma circulação intensa de dados e recursos, mais ou menos limitados, que nos permitem outras formas de comunicação com o mundo.

Nessa realidade, uma questão difícil desponta quando se percebe que apenas o acesso à tecnologia não é suficiente e que há uma real necessidade de desenvolvimento de uma alfabetização digital, promovendo habilidades para navegar nesse mundo híbrido e complexo (PALFREY; GASSER, 2011). Esta é outra desigualdade importante que avança e que pode levar a custos mais altos no futuro se contarmos que muitos adolescentes e jovens ainda estão alheios às oportunidades que certo domínio do mundo digital pode proporcionar.

Ainda que essa realidade seja relevante, não há como negar que a posse e circulação de estilos, instrumentos tecnológicos e informações também marcam a heterogeneidade das práticas culturais juvenis. A adesão aos grupos de estilos, segundo Carrano e Dayrell (2014), permite práticas, relações e símbolos que se constituem em espaços próprios de ampliação dos

circuitos e redes de trocas, onde a turma de amigos cumpre um papel fundamental na trajetória da juventude, principalmente na adolescência.

A adolescência na escola é marcante especialmente no período do ensino médio, seja ele regular ou técnico-profissionalizante, referência de muitas vivências da juventude. Nessa fase, como afirma Dayrell (2007, p. 1111), é com os amigos que se “fazem os programas, “trocamos idéias”, buscamos formas de nos afirmar diante do mundo adulto, criando um “eu” e um “nós” distintivos”. De acordo com o autor, a sociabilidade para os jovens expressa uma dinâmica de relações, respondendo às suas necessidades de comunicação, solidariedade, democracia, autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade.

Para melhor conhecer os jovens que estão presentes na escola, é importante buscar conhecer quais os anseios, as necessidades, os pontos de vista e as expectativas desse grupo que compõe e frequenta o espaço escolar numa sociedade marcada por constantes transformações. Essa postura vai ao encontro do que Freire (1996) propõe, de que ensinar exige estar disponível a certos riscos, à aceitação do novo, que não se pode negar ou acolher simplesmente por ser novo e, justamente por isso, estar atento às especificidades e contextos (sociais, econômicos, políticos, culturais) que constituem as juventudes que chegam ao nível do ensino médio.

Carrano (2005) observa que, muitas vezes, tem-se a impressão de que os jovens e os adultos habitam lugares diferentes, distantes entre si, e um desafio para o campo educacional é conseguir dialogar e compartilhar dos sentidos culturais que são elaborados nas múltiplas redes sociais da juventude. Algo que pode facilitar o processo de aproximação, conhecimento e diálogo com os estudantes que chegam na escola é entender que eles chegam com suas experiências, saberes, perspectivas, expectativas e desejos. É, como afirma Freire (1996, p. 30), “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”, aproveitando a experiência que eles já têm, como indivíduos, e trazem para a escola, estabelecendo uma intimidade entre essas experiências e os saberes curriculares fundamentais.

Nas relações com o saber, Charlot (2013, p. 161) observa que certa concorrência parece se fazer presente entre as formas de aprender na escola e fora do espaço escolar - “a vida”, e nesse espaço há muitas coisas, muito importantes, onde as relações constituídas com o mundo, com os outros, com o saber, com a linguagem e com o tempo são diferentes das estabelecidas na escola. É como se fossem duas formas distintas de viver, com questões específicas para aprender, para as quais há valores diferentes. O aprender é diverso e heterogêneo. Para o autor, aprender na escola é uma forma de aprender, não a única.

Em relação à aprendizagem, Freire (2018) afirma que o educando se apropria do conhecimento quando ele o redescobre e o relaciona com o mundo vivido concreto e, desta forma, pode-se dizer que a verdadeira aprendizagem aconteceu. Significativamente observado por Carrano (2005, p. 156), “o que torna a aprendizagem humana singular não é a assimilação direta da realidade, mas o contato e a troca com outras consciências e sensibilidades”. Nesse sentido, a escola se estabelece como o espaço e tempo em que transcorrem encontros entre os muitos sujeitos culturais que a fazem existir.

Carrano (2005) aponta, ainda, um caminho para agir e construir essas relações: prestar mais atenção aos conteúdos culturais e às expressões das linguagens que circulam pelos espaços da escola, num exercício de perceber o que os diversos grupos juvenis querem comunicar. Além disso, o autor propõe um olhar e uma discussão sobre o corpo nas práticas escolares como política de autoconhecimento e comunicação com o outro, para além de uma técnica ou ferramenta disciplinar.

O corpo é nossa forma de expressão e comunicação com o mundo e é na experiência com ele, com o outro e com o mundo, que se entende os fenômenos de maneira organizada e espontânea (MERLEAU-PONTY, 2018). O autor ressalta que é no nosso corpo que a existência se realiza, onde a expressão, pode-se assim dizer, é um elo entre o sensível e o significado. Adotar tal atitude pode contribuir para a flexibilidade do olhar sobre as relações existentes no espaço escolar, possibilitando aproximar do entendimento de mundo de quem chega nesse espaço.

Sobre o corpo em questão, é importante aproximar a realidade do mundo vivido ao mundo de movimento dos estudantes, familiarizando-se à ideia de corpo próprio, do qual fala Merleau-Ponty, que não deixa se apresentar no sentido de que “ser uma consciência, ou, antes, ser uma experiência, é comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles em lugar de estar ao lado deles” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 142). É este corpo que revela o potencial de criação e expressão frente ao mundo vivido.

Ao falar das aulas de Educação Física no ensino médio, o que cabe também ao EMIT, Correia (2011) coaduna com Freire (1996) e se aproxima de Merleau-Ponty (2018), de que não se pode negar as experiências que cada estudante traz consigo em relação às práticas corporais, pois, além das experiências, eles chegam à escola com expectativas e saberes relacionados ao universo das manifestações corporais. Diante disso, Correia (2011) sugere que a educação física deve considerar as experiências e os saberes levados pelos jovens à escola, sem substituí-los, propondo situações em que podem ser ressignificados, abrindo espaço para a criticidade,

criatividade e autonomia aos cidadãos que nascem no contexto de determinada cultura, desenvolvendo a compreensão dos valores inculcados nas práticas corporais.

Respeitando a diversidade das juventudes, o espaço escolar tem o desafio de colocar o estudante na centralidade do processo educativo de forma a garantir o aprimoramento do educando como pessoa humana (BRASIL, 1996), com o reconhecimento e a aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes.

Assim, é importante ter claro que:

As escolas esperam alunos, e o que recebem são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo, muitas delas oriundas de redes de relacionamentos produzidas nos novos espaços-tempos da internet, dos mercados de consumo, de grupos culturais juvenis ou intergeracionais, de grupos religiosos e de culturas criativas e periféricas (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 127).

Os meios e modos online abrangem todos os domínios da vida social, ampliados pela comunicação na era digital e com esse alcance, o universo online é um domínio singular da experiência contemporânea, especialmente a juvenil (REIS; DAYRELL, 2020). O alcance da comunicação, ao mesmo tempo local e global, individualizada e universal, é favorecida e facilitada pelos diversos recursos tecnológicos disponíveis. Esses domínios são levados para o cotidiano da escola ou muitas vezes, exercidos apenas naquele espaço.

É evidente que tratar das questões da juventude na educação e no ambiente escolar não é tarefa fácil e nem rápida. Há muito a estudar, conhecer e compreender o impacto de mudanças e transformações tão velozes nos vários domínios da vida nos dias atuais, contrastando com diferenças sociais abismais e, ainda, como esse conjunto se reflete em expectativas, comportamentos e formas de aprendizado na adolescência e juventude.

Uma coisa certa é que, ao ponderar sobre as diversas questões que envolvem a educação dos jovens, generalizar esse perfil é uma postura equivocada, visto que a diversidade de sujeitos e culturas está presente em todos os níveis de ensino, marcadamente no ensino profissionalizante, e precisa ser considerada e respeitada na proposta pedagógica institucional e no planejamento de professores.

A diversidade de perfis também atravessa a figura docente, que se manifesta de forma heterogênea e delinea as relações construídas no ambiente escolar, consigo, com os outros e com o saber. Discorrer sobre o elenco e as questões nas quais os personagens docentes estiveram envolvidos durante o desenvolvimento do trabalho se faz importante para a devida

ligação com a temática da linguagem e da dança e suas relações com a educação física. Para melhor entendimento de como se dão essas relações, como esses saberes se encontram no cenário escolar?

2.2 O cenário

Definido o elenco, passamos à caracterização do cenário onde ocorre a atuação, em que são expostas as narrativas e os sentidos podem ser compreendidos.

Este tópico tem início dissertando sobre as interfaces entre a Educação Física e a Área de Linguagens e aqui o foco se voltará a referências que trazem aproximações desse componente curricular na Área, buscando contextualizar e compreender os sentidos de sua inserção no âmbito da escola, evidenciando o ensino médio integrado à formação técnica, característica inerente aos Institutos Federais.

2.2.1 Interfaces entre Educação Física, Dança e Linguagem

A linguagem, para além de ser um dentre os muitos dotes atribuídos ao ser humano presente no mundo, serve de base absoluta para que esses seres humanos tenham mundo, onde o estar-aí humano no mundo é constituído por ela (GADAMER, 2015). Para Gadamer, não só o mundo é mundo apenas quando vem à linguagem, como a própria linguagem só tem sua verdadeira existência no fato de que nela o mundo pode ser representado:

Ter mundo significa comportar-se para com o mundo. Mas comportar-se para com o mundo exige, por sua vez, manter-se tão livres, frente ao que nos vem ao encontro a partir do mundo, que se possa colocá-lo diante de nós tal como é. Essa capacidade representa ao mesmo tempo ter mundo e ter linguagem (GADAMER, 2015, p. 572).

Gadamer (2015) menciona, ainda, o conceito de mundo circundante e ressalta que esse conceito se refere ao mundo humano, esse mundo em que vivemos, e sua influência sobre o caráter e o modo de vida humano é o que confere significação a esse mundo circundante. Para o autor, o ser humano não é independente do aspecto específico que o mundo lhe mostra, o que faz com que o conceito de mundo circundante seja, em princípio, um conceito social que

procura expressar a relação de dependência do indivíduo ao mundo social, e que, assim, refere-se unicamente ao ser humano.

Nesse mundo circundante, retoma-se a afirmação de Merleau Ponty (2018) de que nos expressamos e nos comunicamos com o mundo pelo nosso corpo e é nele que a experiência se realiza ao estabelecer relações com ele próprio, com o outro e com o mundo, constituindo-se um elo entre o sensível e o significado.

As experiências no mundo imprimem na expressão da linguagem seus sentidos e significados. Significar é sempre conferir um sentido a respeito do mundo, para alguém ou com alguém - “tem significação o que tem sentido, que diz algo do mundo e se pode trocar com outros” (CHARLOT, 2007, p. 56). O autor ressalta que faz sentido para alguém algo que lhe acontece e que tem relações com outros fatos de sua vida, questões a que já se propôs, que já pensou, tendo sentido o que é produzido por estabelecimento de relações dentro de um sistema ou nas relações com o mundo ou com os outros.

O movimento humano implica sempre uma “compreensão-de-mundo-pela ação”, nosso mundo é sempre um mundo vivido e o movimento é sempre uma conduta para algo, passando a ser visto como um diálogo entre seres humanos e mundo (TAMBOER, 1985 apud KUNZ, 2004). Como para Merleau-Ponty (2018), os sujeitos do movimento e o mundo dos movimentos se envolvem de tal forma que o mundo e os objetos se tornam um para algo, ou seja, para a realização de algo.

O movimento é um conhecimento que nos propicia, pela experiência, a identificação do significado do próprio movimento; as formas de movimentos não existem e é a relação dialógica entre o ser humano e o mundo que possibilita que o primeiro construa seus movimentos, que receberão significações e sentidos apropriados para cada execução (SURDI; KUNZ, 2009). Para os autores, a visão fenomenológica que adotam mostra que o movimento é uma relação entre as pessoas e o mundo, com significado e intencionalidade, onde a importância dada ao movimento está no ser humano.

É com o corpo que nos relacionamos com o mundo circundante, falando, vendo, ouvindo, movimentando, percebendo, sentindo e expressando sentidos. Nessa relação, a linguagem corporal surge como precursora dentro da competência de representação e comunicação, onde, na análise de Souza (2018), a comunicação humana se daria também por meio de signos, em relação aos quais há substratos comuns culturalmente construídos, gerados em uma linguagem comum com convenções criadas em um determinado grupo social.

No mesmo sentido, a comunicação humana pode se efetivar por meio de palavras ou por outros signos não-verbais, havendo bases comuns entre eles, com destaque para o fato de terem sido criados com finalidades específicas pelo ser humano. Para Matthiesen e colaboradores (2008), tratam-se de convenções que variam de acordo com as necessidades e interesses do grupo social e que podem ser agrupadas em conjuntos conhecidos como códigos, dentre os quais os gestos e os movimentos fazem parte dos recursos de comunicação utilizados pelo ser humano para expressar emoções e personalidade, comunicar atitudes e transmitir informações.

Na reflexão de Merleau-Ponty (2018), o sentido do gesto não está contido no gesto enquanto fenômeno físico ou fisiológico, assim como o sentido da palavra não está contido na palavra enquanto som, mas:

é a definição do corpo humano apropriar-se, em uma série indefinida de atos descontínuos, de núcleos significativos que ultrapassam e transfiguram seus poderes naturais. Esse ato de transcendência encontra-se primeiramente na aquisição de um comportamento, depois na comunicação muda do gesto: é pela mesma potência que o corpo se abre a uma conduta nova e faz com que testemunhos exteriores a compreendam (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 262).

O sistema de possibilidades motrizes do corpo é um potencial portador de sistemas e possibilidades simbólicas: o corpo possui uma capacidade de movimentos que se transformam em gestos simbólicos que nos dão um “mundo” (JOSGRILBERG, 2015).

No caso da Educação Física, Bracht (2007) afirma que o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura. A análise cultural como o estudo de formas simbólicas deve considerar “os contextos e processos específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas” (BRACHT, 2007, p. 46). Assim, é necessário que o movimentar-se e o corpo humano sejam entendidos e estudados como uma complexa estrutura social de sentido e significado, em contextos e processos sócio-históricos específicos.

A linguagem é carregada de sentidos e formas simbólicas. Ladeira, Darido e Rufino (2013) consideram que a compreensão da educação física como linguagem contribui para a superação de paradigmas da área relacionados aos conceitos da biologia ou da psicologia, por exemplo. Para os autores, fala-se das mesmas atividades humanas presentes nestas e em outras concepções, mas ao considerar o objeto da Educação Física a cultura corporal de movimento, as atividades são destacadas como uma construção cultural e histórica dos seres humanos, que

sofre alterações ao longo das interações entre sujeitos e que fazem grande diferença no plano pedagógico. Nessa perspectiva:

o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas, também, possibilitada por ela. É uma linguagem, com especificidade, é claro, mas que, enquanto cultura habita o mundo do simbólico. A naturalização do objeto da EF, por outro lado, seja alocando-o no plano do biológico ou do psicológico, retira dele o caráter histórico e com isso sua marca social (BRACHT, 2007, p. 45).

Matthiesen e colaboradores (2008) ressaltam que é importante que os estudantes saibam que a linguagem corporal é uma forma de comunicação tão eficaz quanto a linguagem verbal e escrita e, por isso, merece também ser explorada e compreendida.

No entanto, não é qualquer movimento corporal que confere especificidade à educação física, como o institucionalizado, o reproduzido, o estereotipado e o acabado, mas o movimento humano com sentido, com significado atribuído pelo contexto sócio-histórico-cultural. Para Neira e Nunes (2008), trata-se do movimento que expressa e representa uma cultura, do movimento que tem intenção comunicativa de ideias e sentimentos que se dão no interior de uma manifestação cultural.

A produção contemporânea é essencialmente simbólica e o convívio social requer o domínio das diferentes linguagens como instrumento de comunicação e negociação de sentidos. O conhecimento sobre as diferentes linguagens permite maior inserção social dos estudantes, com conhecimentos que podem ser levados por toda a vida, pois diversificar as linguagens, além de incluir a todos (inclusive os que têm algum tipo de deficiência em uma ou outra) favorece a apropriação crítica das diversas manifestações da cultura corporal (LADEIRA; DARIDO; RUFINO, 2013). A diversificação de linguagens para ensinar/problematizar conteúdos amplia as formas de tratar a corporeidade e de promover interações entre as diversas expressões do universo da cultura corporal de movimento, atingindo os sujeitos de maneira mais abrangente, pois estes percebem esse universo de formas diferentes.

Kunz (2004) infere que a educação é sempre um processo onde se desenvolvem “ações comunicativas”. O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados através da reflexão crítica.

Algumas concepções críticas mais contemporâneas da educação física entendem as práticas corporais como linguagem expressiva e alguns autores a associam diretamente à

possibilidade comunicativa. Bracht (2007, p. 45) identifica o objeto da educação física como o saber específico de que trata essa prática pedagógica, a cultura corporal de movimento, perspectiva na qual “o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas também possibilitada por ela”. É linguagem com especificidade, mas que, enquanto cultura, habita o mundo do simbólico.

Kunz (2004) propõe tematizar o ensino do movimento humano na escola, tratando do esporte como referência, mas fazendo a análise de movimento de outros conteúdos, como a dança. Ao mesmo tempo em que faz críticas à normatização e padronização da prática do esporte (que também pode ser interpretado para a dança), independente dos motivos que levam a essa prática, pretende atingir nas relações práticas do seu ensino, um esporte:

que não necessariamente precisa ser tematizado na forma tradicional, com vistas ao rendimento, mas com vistas ao desenvolvimento do aluno em relação a determinadas competências imprescindíveis na formação de sujeitos livres e emancipados. Refiro-me às competências da autonomia, da interação social e da competência objetiva (KUNZ, 2004, p. 29).

Essas competências são elucidadas pelo autor, deixando evidente que, para essa compreensão do esporte, os estudantes devem ser instrumentalizados além de capacidades e conhecimentos que lhes possibilitem apenas praticá-lo. Essa postura torna da mais alta importância a competência comunicativa, não apenas sobre o mundo dos esportes, “mas para todo o seu relacionamento com o mundo social, político, econômico e cultural” (KUNZ, 2004, p. 30), capacitando o aluno, sujeito do processo de ensino, para sua participação na vida social, cultural e esportiva.

Essa capacidade comunicativa, assim como a interação social que acontece no processo coletivo de ensinar e aprender, são aspectos tão importantes quanto a linguagem. Para Kunz (2004), na educação física, a tematização da linguagem enquanto categoria de ensino ganha importância maior, porque não é só a linguagem verbal que ganha expressão, mas todo o “ser corporal” do sujeito se torna linguagem, a linguagem do “se-movimentar” enquanto diálogo com o mundo. As interações que ocorrem nos momentos de ensino na escola entre discentes e entre docentes e discentes, são mediações simbólicas que acontecem com a participação da linguagem.

Consequência do contexto crítico da educação física na década de 1980 e a preocupação com o seu ensino, a década de 1990 seguiu com publicações marcantes na área, resultado de um período de contestações e discussões voltadas para outras perspectivas da educação física

escolar. Guiadas por pressupostos teóricos diferentes, essas perspectivas se preocuparam com o conhecimento da educação física na escola e como esse conhecimento deveria ser transmitido/problematizado. As publicações⁵ dessa década sugerem a dança, considerando-a em suas propostas como conteúdo do componente curricular Educação Física, o que indica um caminho para envolver todos os estudantes e não mais uma prática específica para um determinado grupo.

A dança é definida por Kunz (2004) como uma das manifestações mais importantes e relevantes em todo o mundo e que vem se fragmentando cada vez mais em tipos e modelos diferentes. Pode-se inferir que, com o avanço tecnológico dos meios de comunicação, as fronteiras de acesso ao conhecimento foram se diluindo, permitindo maior contato com a variedade de linguagens expressivas das identidades das culturas de quase todo lugar do mundo.

O interesse maior apresentado pelo autor é de investigar como o movimento adquire significado expressivo e comunicativo que anuncia, compreendendo a simbologia cultural revelada pela dança. Kunz (2004) considera que os movimentos na dança exprimem uma linguagem própria com riqueza de sentidos e significados que o pensamento lógico-formal da racionalidade moderna não consegue expressar verbalmente.

Ao discutir o poder da dança como forma de comunicação não verbal, Hanna (2008) descreve algumas similaridades estruturantes entre a linguagem verbal e a linguagem não verbal do corpo. Começa apontando que ambas, dança e linguagem verbal, possuem vocabulário (deslocamentos e gestos na dança), gramática (regras em diferentes linguagens, sequência de movimentos em danças tradicionais) e sentido/significado. Menciona, ainda, que a linguagem verbal combina uma sequência de palavras e, na dança, a combinação se dá em sequência de movimentos, afirmando que as duas possuem ambiguidades e são transmitidas culturalmente.

Entretanto, com toda essa descrição aparentemente objetiva, Hanna (2008) recorre à poesia para se referir às semelhanças e proximidades com a dança, com seus significados múltiplos, simbólicos e complexos, como metáforas e analogias. Para a autora, numa relação similar à de Kunz (2004), é mais difícil comunicar estruturas lógicas com a dança, pois há nela um valor inerente e estético em suas formas de apropriação e sua face multissensorial amplia a consciência perceptiva que expande o acesso ao significado de diferentes tipos de expressão.

⁵ Exemplo: Metodologia do Ensino da Educação Física (SOARES et.al.,1992), Transformação didático-pedagógica da educação física (KUNZ, 6.ed., 2004), Parâmetro Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

Tomar a dança como linguagem constitui caminho para a sensação, compreensão, interpretação, elaboração e, portanto, para leitura do mundo (MARQUES, 2010). A autora pondera que entender a dança como linguagem significa compreender que o ato de dançar, aquilo que se concretiza e é apresentado, é uma escolha, uma possível ordenação estética de um conjunto de signos propostos como dança ao universo da leitura. Ressalta, ainda, que esse entendimento é uma forma de leitura dos atos da dança e de suas interfaces com o mundo.

À Marques (2010, p. 33) interessam a concretude realizada da dança (o ato) e o sistema comunicacional abstrato usado para ler (decodificar) essa concretude - a linguagem da dança, onde “ler uma dança não é o mesmo que possuir habilidades corporais e técnicas específicas, vocabulário preciso ou o código padrão aprovado pelo senso comum”. Para a autora, essa leitura diz respeito aos sentidos, em que a maneira com que se aprende a dançar, a trajetória percorrida para ensinar e os diálogos constituídos ao ensinar e aprender fazem com que leituras da dança sejam singulares e significativas.

Porpino (2006) traz reflexões sobre a necessidade de se perceber a relação dialógica entre o abstrato e o concreto em relação ao processo de criação da dança, buscando superar a oposição entre técnica e sentido, como se as duas questões não estivessem imbricadas no dançar. A autora ressalta que é preciso compreender a dança como manifestação da cultura e, assim sendo, tomá-la como conhecimento e forma de comunicação das muitas linguagens corporais elaboradas e vividas pela humanidade que são passíveis de serem aprendidas.

Na colocação de Porpino (2006), no dançar é necessário a aprendizagem de um código, mas o código de linguagem que ultrapassa o código verbal, pois o corpo dançante não prescinde de verbalização para se constituir numa forma de comunicação. A autora acredita que a dança possibilita novas formas de compreensão do mundo, mostrando-se numa concepção de educação capaz de abranger o estético e a poesia, permitidos por características da linguagem que, assim como se refere Hanna (2008), lançam mão de conotações, analogias e metáforas.

Entender a dança como linguagem é compreender que com ela, ou por ela, é possível fazer leituras diversificadas de si e do mundo, múltiplos em sua constituição, das relações existentes nesse mundo, depreendendo seus sentidos e comunicando por meio do corpo significados e simbolismos também diversos.

De maneira geral, as perspectivas da linguagem para o ensino da educação física e da dança na escola se direcionam para o desenvolvimento da expressão comunicativa, da importância da linguagem corporal nessa comunicação, da percepção estética, valorizando a

dança como conteúdo da educação física. Essa linha também está presente em documentos oficiais referentes às práticas escolares.

No final do século XX, o processo de mudança da Educação Básica como um todo conta com a menção da dança na LDB em seu Art. 26, §6º, como parte integrante apenas do ensino da Arte (§2º), componente curricular obrigatório da educação básica, especialmente em suas expressões regionais: “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o §2º deste artigo” (BRASIL, 1996).

Sem discutir a relevância, méritos ou equívocos dos documentos, mas considerando a importância de mencioná-los como o registro de um espaço conquistado, mais à frente da LDB, a dança consta como proposta de conteúdo dos componentes curriculares da Educação Física e Artes, situados na Área de Linguagens, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs - BRASIL, 1998; 1999, 2002), apontada como um elemento do movimento humano e ganhando atenção no contexto educativo.

Nos PCNs, a educação física é descrita como disciplina que trata do conhecimento da cultura corporal, na qual o estudo do jogo, do esporte, da dança, da ginástica, da luta, visa a apreensão da expressão corporal como linguagem. Aqui cabe a afirmação de Brasileiro (2009) de que o uso do termo linguagem ocorre para representar algo que expressa sua materialidade no movimento, no gesto e no corpo, e não pela palavra falada ou escrita.

Lugar confirmado na Área de Linguagens e suas Tecnologias na BNCC (BRASIL, 2017), documento nacional previsto na LDB e o mais atual como orientador da organização, das ações e os conteúdos da Educação Básica, a dança continua presente nos componentes curriculares de Artes e Educação Física, atendendo à proposta do documento de que as linguagens verbal, corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital, são mediadoras das relações humanas e das práticas sociais, cujas interações constituem o sujeito. Em objetivos gerais, a finalidade descrita no documento para a Área é a de possibilitar aos estudantes a participação em práticas diversificadas de linguagem com a intenção de ampliar os conhecimentos e as capacidades expressivas nas manifestações linguísticas, corporais e artísticas.

É certo que a dança está na escola há muito mais tempo que a promulgação de um currículo nacional, mas constar num documento oficial é registrar um espaço conquistado e um reconhecimento que propicia um caminho mais claro para que a dança, compreendida como

linguagem, esteja posicionada de forma legítima entre os componentes curriculares da Área de Linguagens.

Algo peculiar à dança, Saraiva-Kunz (2003) afirma que a sua complexidade reside basicamente na integração entre sua competência física exigida e sua competência expressiva. Por isso é importante que as diferenças entre as propostas da dança para Artes e Educação Física nesses documentos sejam interpretadas com cuidado e flexibilidade, considerando que é difícil separar o trabalho como linguagem corporal empregado na dança (ritmo, gestualidade, movimento – sugerido para a Educação Física) da apreciação artística, reflexiva e estética do movimento (sugerido para Artes), além dos valores e discursos imbuídos em cada dança.

Essa questão encontra afinidade em Barreto (2004), ao ressaltar que, se as discussões sobre estética e expressão fazem parte dos objetivos da Educação Física, o mesmo ocorre em relação às questões referentes à corporeidade e à motricidade na Dança quando abarca elementos como anatomia e cinesiologia, contribuindo para ampliar o seu caráter criativo e expressivo com tais elementos, proporcionando uma consciência global do corpo e do movimento.

A via de mão dupla remete à afirmação de Sborquia (2002) de que o movimento dançante é intencional, contextualizado, envolvendo a solicitação e a promoção de aspectos corporais diversos, envolvendo o âmbito motor, cognitivo, afetivo, social, cultural, cujas referências históricas e significados se tornam visíveis por meio da expressão. Esses aspectos não são compartimentados, mas ativados em conjunto na linguagem da dança.

A educação física não poderá se furtar de desenvolver os aspectos reflexivos, expressivos e estéticos da dança e se voltar apenas à sequência de passos/movimentos por seus objetivos educacionais e porque em muitos casos e escolas, como na realidade do IFMT *campus* Cuiabá OJS, é o único espaço e tempo (até o momento) de possibilidade de contato e vivência dessa prática corporal de forma sistematizada, mesmo que restrito e dependente das afinidades e experiências de professores.

Admitindo que a dança possibilita canais educativos, faz sentido que ela esteja presente no universo da educação como parte de uma proposta pedagógica real a partir do momento em que seus elementos estejam presentes na formação integral dos estudantes, dentro do que se estabelece como objetivo educacional (EHRENBERG, 2003). A escola pode dar parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos elementos da linguagem dançante e, portanto, da sociedade, exercendo o papel de instrumentalizar e construir

o conhecimento em/através da dança com seus estudantes, pois, como afirma Marques (2007), ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social.

2.2.2 O dançar na escola

A educação é sempre um encontro da atividade do educando e de um patrimônio histórico a ser difundido (CHARLOT, 2013). Para o autor, quando atividade e patrimônio estão imbricados (o que não é tão fácil de se articular), a situação de ensino e aprendizagem inscreve o ser humano em uma história, a história da sociedade da qual é parte, da espécie humana, da sua cultura, e é quando a educação acontece. Com essa afirmação, pela história que carrega representações e simbolismos como patrimônio produzido em formas e sentidos pela humanidade, é significativo que a dança esteja presente como conhecimento sistematizado nas atividades do ambiente escolar.

Para a educação física, a dança já está consolidada como conteúdo, além de seu campo de formação profissional específico em instituições de ensino formais e métodos próprios de formação em escolas tradicionais de dança. Em seu longo caminho percorrido, há muitas referências sobre história da dança, mas são poucos os materiais sobre sua história no contexto escolar.

O trabalho de Chaves (2002) aponta que estudos sobre história da dança não a consideram em sua manifestação escolar e os da dança escolar não problematizam sua historicidade. Entende-se ser importante apresentar, mesmo que brevemente, a sua historicidade na escola, uma vez que alcançar esse meio confere outros objetivos e perspectivas de abordagem. Aqui serão referenciados o trabalho de Chaves⁶ (2002), Brasileiro⁷ (2009) e Rocha (2016)⁸.

Ao dissertar sobre o movimento de escolarização da dança em Minas Gerais, buscando a existência de alguma manifestação de dança nas escolas brasileiras no século XIX, Chaves (2002) encontrou o Dicionário Universal de Educação e Ensino, datado de 1886. Segundo a autora, o Dicionário relata a dança como excelente exercício ginástico, que regula os

⁶ No trabalho de Chaves (2002) pode-se fazer uma leitura mais ampla sobre o processo de escolarização da dança. Seu estudo sobre a cultura escolar mineira investigou o movimento de escolarização da dança em Minas Gerais de 1925 a 1937, período de reformas na educação.

⁷ Em sua tese, Brasileiro (2009) pesquisou as relações entre Dança e Educação Física referenciada em cursos de Licenciatura de ambas as áreas e traça, também, um processo de escolarização da arte e da dança.

⁸ Rocha (2016) retrata em sua dissertação a presença da dança na constituição das atividades da Escola-Parque em Brasília, vislumbrada por Anísio Teixeira ao pensar a educação para a nova capital do Brasil.

movimentos e promove combinações, além de lições de polidez e boas maneiras. O material traz, ainda, considerações da dança em diferentes dimensões na cultura, entre elas:

a educação estética, promovida pelos princípios artísticos da beleza; o lazer, nas comemorações e eventos sociais (bailes); o prazer e a descontração, nas relações amorosas, efetivadas nestas ocasiões pela possibilidade de aproximação e contato corporal entre casais; e a polidez, que se configura na elegância dos trajes, dos movimentos, dos bailes, da vaidade feminina (CHAVES, 2002, p. 66).

A autora afirma que nesse texto, no âmbito da educação, a dança é discutida em sua finalidade para a vida, sua serventia como atividade durante o período de formação educacional das crianças e jovens, seus benefícios como exercício físico e sua socialização em outros espaços sociais que não apenas a escola.

Já no processo de escolarização brasileiro, a dança foi incluída entre os exercícios físicos da educação física para compor as atividades escolares voltadas à construção de um corpo eficiente frente ao processo de modernização da sociedade. Nesse período, segundo Chaves (2002), a educação física foi compreendida como um pilar da tríade educação moral, intelectual e física, o que era tido como fundamental para uma cultura escolar que se pretendia moderna.

Apesar dessa demanda, Brasileiro (2009) indica que a chegada da dança na escola não foi algo marcante, necessário e obrigatório, manifestando seus primeiros sinais de existência em associação à ginástica. A autora ressalta que a compreensão de ginástica era ampliada, abrangendo jogos, danças, corridas, saltos, evoluções militares e exercícios físicos, por exemplo - a dança, através da ginástica, buscava o fortalecimento e a harmonia de movimentos para homens e mulheres.

No caminho em que é associada aos exercícios físicos, a dança entra no conjunto de conhecimentos necessários à educação de crianças e jovens, especialmente das mulheres (BRASILEIRO, 2009). Segundo a autora, a dança foi inserida entre os conteúdos a serem ensinados a esse público pelo entendimento de que possuía gestos feminilizantes, suaves, belos e não viris. Qual dança foi usada como modelo para essa inserção? As características parecem remeter à herança e referência do destaque feminino e do período do balé romântico, delineando a tendência da dança na escola. De outro lado, continua a autora, para os homens estavam previstos os exercícios militares ritmados pela contagem, possivelmente associados às danças pírricas, que eram danças de guerreiros, de batalhões de guerra e combates.

Nos Programas de Ensino de Minas Gerais, Chaves (2002) afirma que uma primeira indicação sobre a inserção da dança como conteúdo no Ensino Primário reporta à Legislação de 1912, na disciplina Canto, Danças e Jogos. Um indício de reconhecimento desta prática corporal como educativa. De acordo com a autora, organizado de forma seriada, o texto enfatiza questões como a atenção à natureza diferenciada da infância, a necessidade de modelos e os padrões para imitação, incluindo aí também a professora como modelo corporal.

Chaves (2002) relata que não há identificação de tipos de dança, cantos, músicas ou coreografias indicadas, mas percebe-se que a inclusão da dança na escola se apresenta de forma significativa na medida em que considera que essas práticas contribuirão para uma educação física e estética da criança. Ainda que as propostas sejam recreativas, devem ser tratadas metodicamente, remetendo à percepção de uma didatização.

A dança acompanha os processos iniciais de escolarização dos exercícios físicos e da ginástica no início do século XX também com a intenção de formar hábitos, garantir atitudes corretas e corteses, em busca de qualidades morais, ocupando os espaços de exercitação, descanso, controle e festividades escolares (BRASILEIRO, 2009). Na escola, continua a autora, o jogo, o canto e a dança surgem como elementos da educação dos gestos e da conduta, marcando participação na exposição pública da mesma que, através das festas escolares, mostra-se para a comunidade, ocupando um espaço de exaltar-se, de manifestar seu diálogo com ela, de demonstrar que vive a cultura de seu povo.

Na busca pela educação dos gestos:

as citações sobre essa manifestação da dança escolarizada assumem os cânones da instituição escolar e encontra-se relacionada aos princípios da educação física e da educação estética, que neste momento centram-se em questões como a educação dos sentidos, a saúde física, o trato social e as boas maneiras, objetivando efetivar a educação dos gestos, a disciplina, a higiene, as cortesias, a educação rítmica, os exercícios respiratórios, a postura corporal, entre outros. Esses objetivos eram influenciados e estruturados de acordo com o avanço dos conhecimentos fisiológicos sobre o corpo humano durante a atividade física e sobre os efeitos, benefícios e necessidades para o bom desenvolvimento integral do ser humano (CHAVES, 2002, p. 69).

Também com a visão de formação integral do indivíduo pela educação, o estudo de Rocha (2016) sobre a história da dança na Escola-Parque de Brasília entre 1960 e 1974 relata os conceitos educacionais implementados por Anísio Teixeira na configuração pedagógica dessa instituição, para a qual ele considerou a problematização da educação do corpo, contando com a dança nas atividades escolares. Segundo a autora, respaldando-se nas ideias de John

Dewey, Anísio Teixeira propôs a criação de uma escola que teria seu programa enriquecido com atividades educacionais diversificadas com objetivo de propiciar às crianças a compreensão dos estudos, do trabalho, da sociabilidade, das artes e dos jogos relacionando-as às suas experiências.

O ano do nascimento de Brasília vislumbrava o progresso e a Escola-Parque foi um projeto educacional que se intencionou inovador (ROCHA, 2016). Na defesa das crianças viverem experiências práticas na escola, a autora comenta que Anísio Teixeira pensou a escola como um ambiente de possibilidades, onde os conteúdos oferecidos tinham o objetivo de representar, o mais próximo possível, o mundo real, valorizando as atividades recreativas, artísticas e esportivas. Nesse espaço, a dança transitou entre o conjunto de “atividades sociais” e “atividades artísticas, sociais e de recreação”, previstas na estruturação de uma “mandala curricular” em que as áreas se interseccionavam em sua atuação.

Rocha (2016) apresenta um acervo de fotografias do período proposto em seu trabalho mostrando que, de fato, a dança ocupou os espaços da escola. Entre os registros, é possível identificar danças em festividades escolares, como festas juninas, danças evolutivas em desfiles cívicos, danças representativas de outras nações, danças de espetáculo na realização de um festival, o que mostra enfoques diversificados. Além das apresentações, há registros da dança em outros momentos e ambientes da escola, em aulas ou ensaios, identificados pela autora como “cotidiano escolar”.

A presença de um grande público nas apresentações em festas e festivais em muitas fotografias manifesta, na opinião de Rocha (2016), o valor que a Escola-Parque representou em seu início para a comunidade. Para a autora, fosse por curiosidade ou por falta de opção de lazer numa cidade que começava sua existência, ou ainda para contemplar seus filhos e filhas, a presença de pessoas prestigiando esses momentos na escola é muito representativa para a construção de uma cultura escolar.

Mesmo com todo o impacto político da instauração do regime militar pelo qual passou o Brasil na década de 1960, a Escola-Parque se reorganizou e manteve núcleos de aprendizagem integrada com promoção de atividades artísticas. Na interpretação de Rocha (2016), em sua análise documental, a dança aparece na organização curricular atrelada ao teatro, à educação física e à música.

Os trabalhos de Chaves (2002), Brasileiro (2009) e Rocha (2016) ilustram a chegada da dança à escola por diferentes vias e observa-se que ela segue em algumas delas até hoje. Mas, mesmo inserida como conteúdo em outras áreas na escola onde ela acontece, conquistou um

certo espaço mais independente dessas vias, constituindo espetáculos, campos de pesquisa e projetos que funcionam sem a obrigatoriedade de uma ligação a um componente curricular.

Por essas vias, a dança chegou à escola voltada a um trabalho estético, do corpo, da cultura e dos sentidos e continua sendo vista como um caminho importante que congrega esses elementos para a formação do indivíduo na educação básica. No entanto, entende-se que, para além da proposta inicial de modelo daquilo que é eficiente e belo, como observa Porpino (2006), a realidade polissêmica vivida na contemporaneidade leva a vivência estética, atrelada a uma nova forma de convivência, à criação de novos sentidos.

Os aspectos físicos, gestuais, comportamentais, estéticos e culturais mostram a plasticidade representacional alcançada pela dança e o Brasil é plural nesse sentido. Um país de proporções tão grandes exibe uma riqueza cultural em estilos e estéticas muito peculiares de movimento em suas distintas regiões e, até mesmo, dentro de um único estado federativo. A pluralidade pode ser encontrada nas manifestações culturais identitárias, tradicionais e mesmo contemporâneas e, ainda, como apresenta Marques (2007), em propostas educativas formais e informais, ambientes de ensino e prática, produções artísticas entre outros fatores que convivem, ocupam espaço e ampliam esse universo.

Não se pode descartar a pluralidade potencializada pela tecnologia. Ao fazer apontamentos sobre as exigências da sociedade tecnológica, Marques (2007) ressalta a importância de se olhar mais criticamente para a dança na escola no diversificado panorama de propostas e ações do mundo contemporâneo, problematizando temas que façam sentido aos estudantes e que abram espaço para dialogar com suas ideias e afinidades.

É fato que a dança ocupa os espaços da escola e o mundo tecnológico tem influenciado escolhas e práticas corporais que são levadas e desenvolvidas nela pelos estudantes, mas, muitas vezes, sem uma relação ou diálogo claros entre suas afinidades e o conhecimento sistematizado. Há, ainda, sentidos persistentes que acabam por gerar posturas ressabiadas em muitos docentes e estudantes: a dança destacada nos momentos comemorativos e festas escolares (por vezes vista como responsabilidade a ser assumida por professores de educação física) e o imaginário feminino do balé.

Embora evidenciada nos eventos da escola, muitas publicações no campo da educação física fazem menção sobre a presença da dança de forma momentânea, pontual e descontextualizada (SBORQUIA, 2002; MARQUES, 2007; BARBOSA, 2011; DINIZ et al., 2017). As críticas se voltam ao entendimento da dança com finalidade, quase que obrigatória, apenas de atendimento às demandas do calendário comemorativo escolar, alienada do

conhecimento sistematizado e das vivências de movimento que compõem um patrimônio cultural.

Hoje, muitas festas escolares estão (continuam) atreladas às datas comemorativas, das populares às cívicas, mas de maneira diferente do apresentado nos trabalhos de Chaves (2002), Brasileiro (2009) e Rocha (2016) em que as festas eram espaços de educar os modos das crianças e de expor sua conduta. As comemorações significavam um momento máximo para a escola que, segundo Brasileiro (2008), recebia representações de governo e mostrava à comunidade suas condições, seus professores e seus estudantes. Havia um objetivo bem delimitado para a dança na escola.

Desde o século XX, como mostra o trabalho de Chaves (2002) e Rocha (2016), há registros e referências da dança nas festas escolares. A presença da dança nas escolas continua evidente, marcadamente nos espaços festivos, mas diferente do relatado em sua história na escola, Brasileiro (2009) afirma que ela aparece de forma mais ilustrativa e recreativa, sem o peso representacional dos objetivos educacionais desenhados no século passado. Podemos dizer que as apresentações de dança são produtos resultantes de algum processo e, concordando com Marques (2010), produtos refletem elementos significativos dos processos pelos quais passaram os estudantes preparando-se para as apresentações.

As comemorações e datas festivas não deixarão de acontecer nas escolas e as crianças e os jovens, em todo o período da educação básica, continuarão participando de apresentações que ocupam certo espaço artístico em algum momento. Não se trata de retirar a dança desses espaços, pois observa-se que há expectativa e valor para quem vivencia o momento de uma apresentação artística, independente do caminho que foi percorrido, mas de repensar o modo de se constituírem e do processo da dança como construção do conhecimento. Para Marques (2010), a ênfase diferenciada de processo e produto revela uma visão dicotômica entre dança e educação, mas ao enfatizar a relação entre processo e produto, enfatiza-se também uma visão e uma prática dialógica, crítica e problematizadora da dança.

Uma outra questão observada por Brasileiro (2009) é que, constando nos documentos oficiais como conteúdo dos componentes curriculares de Artes e da Educação Física, a dança aparece e desaparece em programas escolares e, embora faça parte das comemorações e festividades, está quase sempre ausente nas propostas desses componentes. Esse desencontro extrapola as festividades escolares e abrange a dança que acontece nos intervalos de aula numa

sala que esteja sem atividade, a dança de quem participa de grupos específicos dentro ou fora da escola, das danças veiculadas na mídia, dos sentidos e simbolismos de tantas outras situações.

Para Brasileiro (2009) é como se existissem dois fenômenos convivendo no mesmo espaço que pouco ou nada interagem. Constatar que esses fenômenos existem pode ser o primeiro passo para pensar sobre a questão, pensar em quê e/ou como fazer para que a dança se consolide como um conteúdo significativo e interessante dentro dos componentes curriculares, o que não é tão simples principalmente se esses fenômenos, e sobretudo o entendimento desse arranjo distinto, já estão estabelecidos nessa conformação. Estendo às danças nas festividades escolares, de maneira geral, a observação de Neira (2013) sobre as festividades em torno do folclore, quando afirma a necessidade de serem problematizadas e não consistir apenas em apresentações performáticas destinadas a espectadores.

Várias são as justificativas para a falta de tematização/abordagem da dança entre os conteúdos da educação física. Dentre eles, Barbosa (2011) e Diniz e colaboradores (2017) mencionam a falta de experiência ou de domínio docente que leva à insegurança em trabalhar com o conteúdo, desconforto com o dançar⁹ mesmo sem identificar algum estilo, disciplina da formação profissional insatisfatória, pouco interesse dos estudantes, diversidade de danças e desconhecimento de estratégias e metodologias para o seu ensino.

Nesse sentido, Saraiva-Kunz (2003) ressalta que a carência da dança nos contextos formais de ensino, inclusive o da universidade, resulta a privação da experimentação do comportamento expressivo por crianças, jovens e adultos, levando a dança a parecer-lhes estranha e um entrave às manifestações corporais objetivas, como se fosse um comportamento fora dos padrões. Para a autora, no negligenciamento do dançar, no dançar como movimentar-se de qualquer maneira, pode residir a razão de não se gostar da dança. A pergunta que Saraiva-Kunz (2003, p. 349) lança e pensa trazer alguma luz para muitas respostas é pertinente: “quem gosta do que não conhece?”

Para o fato de não se sentir à vontade dançando, ou de certa indisponibilidade para a dança, Saraiva-Kunz (2003) faz uma discussão abrangente e aqui gostaria de trazer dois argumentos discorridos pela autora sobre acadêmicos no contexto universitário que podem ser

⁹ Saraiva-Kunz (2003) disserta com profundidade sobre as resistências e indisposições ao dançar nas instituições de ensino ligadas a diversos fatores.

associados ao que foi observado durante a experiência com o EMIT no IFMT, onde meninos e meninas não participavam das atividades dançando mas, muitos deles, eram bastante envolvidos com as atividades esportivas.

Saraiva-Kunz (2003) reforça que tanto estudantes quanto professores de educação física dedicam-se às modalidades esportivas com as quais se identificam e que, em geral, são socialmente aprovadas. A própria procura pelo curso de formação carrega essas referências e elas seguem na atuação profissional, como se observa no IFMT *campus* Cuiabá OJS (e também alguns outros) os conteúdos da educação física ainda definidos de acordo com a experiência e as afinidades da maioria dos docentes proponentes. No entanto, para além da predominância dos esportes, de dificuldades de praticar dança pela ausência de conhecimentos técnicos ou de coordenação motora, a autora afirma que estudantes homens e mulheres (majoritariamente homens), relacionam suas dificuldades à inibição, ao medo do enfrentamento de outros olhares.

Independente de gostar ou não de dançar, Saraiva-Kunz (2003, p. 137) afirma que “o fenômeno da vergonha de dançar é significativo para a nossa sociedade e, sobretudo no contexto social de atletas, de estudantes e professores de educação física”, ligado à hegemonia do desporto e à certa marginalidade da dança nos contextos de ensino. A grande questão na dança, como expõe a autora, e que não se vê da mesma forma em outros conteúdos também periféricos na educação física escolar, é o aparecimento do corpo de forma central, em que a relação da pessoa é com ela mesma, com sua mobilidade, e não direcionada a fins externos à sua ação:

no desporto, a pessoa se apresenta numa acção que projecta a atenção a uma meta localizada “fora do corpo” e, portanto, fora do sujeito, do EU. Por mais que a acção se localize no corpo, este corpo-objecto não transcende o objectivo do se-movimentar para o todo, o corpo-sujeito. A conduta desportiva é uma das couraças mais seguras que têm sido construídas para se apresentar corporalmente no mundo objectivado. Na dança, de outra forma, o comportamento expressivo fomenta a expressão do íntimo, o que orienta os olhares objectivados para a única e indispensável contemplação/avaliação disponível, a da pessoa que dança (sic) (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 135).

Ter o próprio movimento e expressividade, aquilo que é característico da individualidade e da subjetividade, no centro dos olhares, causa constrangimento em muitas pessoas. Mas o corpo, como enfatiza Merleau-Ponty (2018), é eminentemente um espaço expressivo, o próprio movimento de expressão, aquilo que projeta as significações no exterior,

o meio geral de ter um mundo e a dança é um meio de projetar em torno de si um mundo simbólico. Como fugir disso?

Tomando o corpo como espaço de expressão, as muitas formas de ação do ser humano podem ser caracterizadas por tipos diferentes de movimento (LABAN, 1978). Para o autor, a dança deveria ser vista como a expressão da subjetividade humana, para além da expressão de movimentos, pelo fato de o movimento revelar coisas diferentes, formas e ritmos relacionadas à atitude de alguém que se move, caracterizar um estado de espírito, uma reação, atributos da personalidade e, ainda, ser influenciado pelo ambiente do ser que se move. E o ser que se move muitas vezes se expõe.

Saraiva-Kunz (2003) comenta que é justamente o que o desporto protege, onde os olhares não estão sobre a pessoa em si, mas nas situações de lançamento de uma bola, num chute para o gol, na rebatida com uma raquete, na chegada da corrida, no arremesso de algum objeto e nos efeitos desses gestos. Assim, a pessoa não se sente no foco da observação, pois o interesse não está nela, mas no objetivo do movimento.

Essas reflexões permitem identificar algumas situações que surgem em aula e saber que isso seja passível de acontecer viabiliza pesquisar e antecipar meios para amenizar algumas barreiras. A diversidade de danças também pode levar a dúvidas para escolher qual manifestação atende melhor às intenções e objetivos de uma atividade, mas nenhuma pergunta é mais recorrente que “como fazer?” ou “como trabalhar dança nas aulas?”, principalmente por alguém que se considere sem experiência específica, sem ter vivenciado qualquer estilo de dança e tem nisso uma fuga. Perguntas desse tipo estão sendo feitas há algum tempo.

Em 1948, ao escrever um livro voltado aos pais e professores, Laban (1990)¹⁰ confere valor à dança na educação da época, apresentando suas concepções e ideias, detalhando os conhecimentos que podem ser explorados na escola. Logo nas primeiras linhas do primeiro capítulo, apresenta a pergunta “como proceder?” para ensinar dança na educação escolar. O autor levanta questões que, contextualizadas, ainda são pertinentes: os vestígios históricos da dança oferecem uma base adequada para ensinar dança na escola ou em nossa complexa sociedade contemporânea (“civilização moderna” na referência da escrita do livro), é preciso um novo/outro enfoque para o problema?

¹⁰ Dança Educativa Moderna - tradução no Brasil em 1990 (MARQUES, 2010)

Como resposta, Laban (1990, p. 9) indica direcionar o “olhar à nossa volta e compararmos as condições de vida no nosso tempo com aquelas que imperavam na época em que se originaram as formas tradicionais de dança”. Essa pode ser uma reflexão tomada a qualquer tempo e contexto: olhar o entorno, aquilo que nos cerca. Laban escreve no período em que a dança moderna começa a ganhar vulto como uma nova linguagem, uma leitura da realidade em que está situado. Atualmente, várias outras expressões de dança e as formas e espaços em que são veiculadas nos dão a possibilidade de outros olhares.

Uma definição trazida por Laban (1990) pode ser um caminho para entender a sensação da falta de domínio de docentes (ou a forma de vê-lo) sobre a dança como conteúdo para propor na escola: técnicas tradicionais de dança se ocupam do domínio de movimentos individuais voltados a estilos específicos, em que cada uma das formas sociais da arte da dança (clássicas, populares, folclóricas, nacionais, de salão, etc.) tem formas próprias de movimento e técnica. Dessa forma de entender a dança podem se originar as muitas falas de “não sei dançar”, pois algumas técnicas possuem repertórios aparentemente fechados ou fixos ao olhar externo.

Direcionado à educação escolar, Laban (1990) concebe a dança a partir do princípio do movimento e seus elementos, cujas variações que considera infinitas, levam à compreensão do corpo e da dança muito além do número dos movimentos que julga restrito nas formas estilizadas. Com isso, a “nova técnica” que abrange em seu conjunto o fluxo do movimento humano procura integrar conhecimentos intelectuais com habilidades criativas, objetivo importante na educação.

Uma comparação com a linguagem oral feita por Laban (1990, p. 32) delinea uma ideia da dança como composição do movimento e, também, se aproxima da área da Linguagem: “assim como as palavras são formadas por letras, os movimentos são formados por elementos; assim como as orações são compostas de palavras, as frases da dança são compostas de movimento”. A ideia diretriz dessa que chama “técnica de dança livre”¹¹ tem sugestões descritivas de movimentos por grupos etários e propostas de temas de movimentos básicos. Aos professores fica a liberdade para encontrar sua maneira própria de estimular os movimentos do grupo que acompanha e, gradativamente, sua dança, a partir da escolha de movimentos que sejam possíveis de serem desenvolvidos na realidade em que está inserido.

¹¹ Livre de um estilo idealizado com normas específicas - Lisa Ullman (LABAN, 1990)

Estudiosa de Laban, ao fazer uma releitura da Dança Educativa Moderna, Marques (2010) afirma que a “dança livre” de Laban tinha o propósito de trabalhar as atitudes internas de quem dança por meio de algo em comum: o movimento presente em todas as danças. A autora pontua que o uso da técnica de dança livre era múltiplo:

primeiro, tornar os alunos conscientes de suas próprias faculdades espontâneas de expressão; segundo, preservar a espontaneidade do movimento; terceiro, fomentar a expressão artística por meio da arte do movimento; quarto, despertar os alunos para uma consciência da humanidade por meio da observação de movimento (MARQUES, 2010, p. 83)

Uma técnica livre não significa algo caótico, solto, sem sentido, assim como a improvisação não é um movimentar-se deliberado. Não se defende aqui uma abordagem tecnicista ou instrumentalizadora da dança, mas é relevante considerar, como observa Porpino (2006), que o processo de criação na dança não acontece sem a existência de um vocabulário que atua para que os gestos sejam estruturados tecnicamente a fim de ganharem uma dimensão estética. A autora se refere ao aprendizado de um modo de fazer, que não seja necessariamente fechado em algum estilo.

O texto de Laban (1990) permite contextualizações diversas e, assim como colocado por Marques (2010, p. 92), o melhor hoje seria não valer-se de suas propostas com o entendimento de uma técnica de dança livre, mas como uma “técnica de dança atravessadora, dialógica, atualizadora de sentidos em nossos cotidianos” e dela encontrar o papel da educação nos componentes da sua linguagem. Para isso, a autora afirma ser necessário dialogar e propor interfaces com o contexto educacional em que se encontra o Brasil. Esse entendimento coaduna com um remate de Laban de que, na leitura que faço de seu texto, cada época deve encontrar seus próprios procedimentos, levando em conta a complexidade da educação e a tendência da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, buscando amparar, oferecer um aporte, sugerir caminhos para professores de educação física para sua prática pedagógica com o conteúdo de dança, algumas referências apresentam propostas de como desenvolver a dança na escola. Dentre algumas dessas referências, Diniz e colaboradores (2017) e Gaspari (2017) trazem informações históricas, sociais, culturais e aspectos legais da dança.

Como apontamentos para a questão prática-técnica da dança, tanto Diniz e colaboradores (2017) quanto Gaspari (2017) descrevem vários passos, partindo de tematizações e classificações a proposições didáticas com vivências práticas, envolvendo atividades com ritmo e com danças. Essas descrições podem servir como ponto de partida para muitos docentes de educação física, principalmente os mais inexperientes e inseguros com o conteúdo, adaptando às características da sua realidade.

Por mais que tenha avançado na diversificação de concepções e estilos na contemporaneidade, um outro sentido ainda ronda a escola: o caráter feminino da dança no imaginário de crianças e adolescentes. Mendes (2001) ressalta que a herança desse imaginário se reporta ao período do Romantismo, dos balés românticos de pantomima, em que o público era entretido com temas inspirados nas lendas escocesas, nas histórias de fadas, com bruxas e feiticeiras.

Essa exaltação da bailarina e o aperfeiçoamento dos movimentos nas sapatilhas de pontas, tornou-a dona absoluta dessa nova técnica e implicou no declínio da importância do dançarino (MENDES, 2001). Segundo a autora, a total elevação sobre as pontas conseguida pela mulher não foi acompanhada pelo homem, que, gradativamente, ficou relegado a um segundo plano, tornando-se quase que só um parceiro coadjuvante:

Esse declínio da importância do dançarino talvez se devesse ou explicasse pela época, pelo romantismo que, no culto à mulher, acabou por considerar a leveza e a graciosidade que o uso da ponta conferia à dança feminina como atributos que confirmavam o caráter também feminino da dança (MENDES, 2001, p. 43).

Por ter sido por muitos séculos a referência de corpo, linhas e comportamento na dança, reforçados pelo período romântico do balé, na opinião de Mendes (2001) e Marques (2007) a bailarina ainda representa a hegemonia da figura feminina, branca, leve, de perfil alongado que ocupa o imaginário da dança na escola. O balé clássico dominou uma imagem artística específica por mais de dois séculos, imagem reiterada por Porpino (2006) ao observar que, historicamente, o belo clássico se tornou uma visão unilateral para a compreensão da estética e do belo.

O imaginário feminino do balé é muito presente e, por vezes, é mais projetado por pais e mães que pela própria criança ou adolescente. Em 2006, um projeto extracurricular de dança na escola de uma secretaria municipal de educação no estado de Mato Grosso atendia muitas crianças. Docentes de diversos perfis e experiências assumiram turmas distribuídas em dez escolas diferentes. Ao longo das aulas, que resultaria em coreografia para um espetáculo de fim de ano, alguns meninos abordaram professores para perguntar se a aula ou a dança seria de balé, pois, se assim fosse, o pai ou a mãe não autorizaria sua participação.

Ainda que existam inúmeros grupos de dança com significativa participação de homens, como exemplifica Marques (2007) ao mencionar grupos de carnaval, danças de salão, danças de rua, com características representativas muito distintas do balé clássico, percebe-se que esses estilos ainda não ocupam espaço na mesma proporção que o balé no imaginário da dança na escola, ao menos por enquanto. A crítica que se faz não é ao balé clássico propriamente, mas às associações construídas sob a especificidade de uma dança que continuam permeando muitos pontos de vista.

A dança na escola é parte do processo educativo e, por isso, espera-se que seja desprovida de padrões de movimento e, principalmente, de ideais de corpos. Porém, os ideais de magreza, flexibilidade, leveza e, ainda, feminilidade, se fazem presentes, como afirma Marques (2007) e os relatos de estudantes registrados por Kawashima (2018) e Kawashima e colaboradores (2022). Essa representação acaba por restringir ou retrain a possibilidade do estudante, em seu processo de formação escolar, de se ver dançando.

Para refletir sobre essas referências da dança e sua resignificação na escola, a possibilidade de interferir, compreender e participar do mundo contemporâneo faz parte do processo educacional transformador. Essa asserção de Marques (2007) considera que no mundo globalizado, propostas pedagógicas para o ensino da dança deveriam estar voltadas para a percepção das imensas teias de relações tecidas entre as danças veiculadas pela mídia, as tradicionais, as das festas e bailes. Compreendendo dessa forma, qualquer dança é imbuída de conceitos que precisam ser discutidos e articulados por meio de práticas pedagógicas.

Com base nos estudos de Laban e Paulo Freire, Marques (2011) estruturou a proposta da Dança no Contexto, considerando a relação arte-ensino-sociedade, sugerindo caminhos aqui percebidos como abertos a diálogos com os objetivos da educação física. Em sua experiência com o ensino de dança, Marques considerou as relações existentes entre os conteúdos próprios

da dança e os conteúdos individuais, culturais e sociais dos estudantes, articulando seus contextos vivido, percebido e imaginado a subtextos, textos e contextos, propondo conhecimentos da dança, sobre ela e como dançar.

Os subtextos se referem à percepção e ao entendimento do próprio corpo voltados ao conhecimento das habilidades/possibilidades cardiovasculares, respiratórias, coordenação e a dinâmica do equilíbrio postural. Para Marques (2011), tais aspectos abordam tanto a consciência corporal quanto as necessidades de condicionamento físico no processo de ensino e aprendizagem, levando ao conhecimento de como dançar. Marques (2011, p. 104) nomeia como “sócio-afetivo-culturais, ou os diversos significados implícitos no/do movimento/dança” outros pontos dentro dos subtextos. A autora ressalta que a escolha dos subtextos deve observar se eles permitem diversificar interpretações e significados, estabelecer relações com o contexto escolhido.

Os textos da dança são aqueles que possibilitam um conhecimento direto dela: é conhecer experimentando, fazendo dança em seus processos, como a improvisação ou a composição coreográfica (MARQUES, 2011). A intenção dos textos é possibilitar uma prática e compreensão da dança em si, devendo considerar, entre outros fatores, se propiciam leituras/vivências diferentes do contexto escolhido.

O terceiro grupo de conteúdos foi denominado de contexto (contextos da própria dança) e diz respeito ao conhecimento que inclui os elementos históricos, culturais e sociais da dança, bem como saberes da anatomia, fisiologia e cinesiologia: saberes sobre a dança. Marques afirma que, se articulados às outras formas de conhecimento, o contexto da dança pode elucidar aspectos que fazem parte do seu mundo, diversificando a experiência direta com ela.

Com essa proposta, Marques (2011) acredita que a pluralidade dos contextos pode ser mutável conforme as possibilidades de relacionamentos estabelecidos na sala de aula ou espaços educacionais. Em sua proposta, a autora chama a atenção para que a atitude docente se assemelhe a uma investigação, estando atenta, receptiva e flexível para que a rede de textos seja significativa.

Identifico na compreensão dos princípios do movimento de Laban e na proposta da dança no contexto de Isabel Marques uma base, ou uma fonte, para desenvolver a dança na escola por envolver o diálogo entre questões tão caras a serem pensadas e vividas no ambiente escolar, mesmo que ela esteja dividindo espaço e, principalmente, tempo dentro de um

componente curricular. Vê-se, assim, que professores de educação física, ainda que não possuam conhecimento ou vivência de técnicas específicas de dança, mas que tenham atitude indagadora e estejam abertos a riscos, podem recorrer a essas fontes para embasar uma aula de dança no tempo e espaço de que dispõem. Em muitos casos, a dança está presente na escola apenas no espaço ocupado pela educação física e, por mínimo que ele seja, é importante que seja explorada da melhor maneira possível.

Conhecimento específico e experiência levam tempo para serem construídos e um docente sempre pode buscar referências para organizar sua aula e despertar curiosidade e interesse pela dança a partir dos conhecimentos e das relações que podem ser estabelecidas entre a dança e o mundo vivido de cada um, estimulando a apreciação e a fruição pelas leituras de mundo possíveis nas danças. Em relação ao estudo dos princípios do movimento para desenvolver a dança, seria pertinente adotar a proposição de Marques (2010) sobre Laban para a escola: aulas de “improvisação que abordam os princípios de Laban”, ou ainda aulas de “composição por meio dos elementos decodificados por Laban”, quando a ênfase for no processo criativo.

Um outro caminho desenvolvido na educação, e que se vê como possível de dialogar com Laban e Marques, é descrito por Hanna (2008). Ao discorrer sobre a dança no currículo da educação básica¹², a autora apresenta alguns conceitos chave para o trabalho com a dança: emoção, cultura e simbolismo. A primeira é uma fonte de motivação humana que restringe ou inspira as pessoas à medida que criam danças e se relacionam umas com as outras. Para a autora, o dançar é multissensorial e amplia a consciência perceptiva que expande o acesso ao significado de diferentes formas de expressões emocionais.

A cultura, outro conceito chave, refere-se a valores, crenças, normas e regras compartilhadas pelos grupos e apreendidas pela comunicação. A relação entre dança e cultura é recíproca, em que a cultura confere significado do quê, por que, como, quando, onde e com quem/para quem. Tantas variações podem tratar de identidades étnicas, nacionais, de gênero, entre outras. Hanna (2008, p. 492) considera que pessoas que dançam podem “refletir ou influenciar culturas, engendrando visões de possibilidades alternativas”.

O simbolismo é uma atividade cognitiva fundamental expressa continuamente pelas pessoas, que podem estar pré-programadas para reconhecer ou criar associações metafóricas

¹² Hanna disserta sobre a dança na educação básica dos Estados Unidos, no currículo nominado K-12.

em diferentes domínios sensoriais, perceptivos, ativos e eficazes de experiência (SEITZ, 2005 apud HANNA, 2008). Hanna menciona que pesquisas sobre diferentes formas de dança têm revelado maneiras complexas de transmitir significados por meio de dispositivos e meios que os estudantes usam de acordo com seu desenvolvimento intelectual e instrução de professores, maneiras que sugerem um sofisticado potencial semântico da dança.

As perspectivas apresentadas coincidem com a ideia de escola palco de Barreto (2004), que seria um tempo-espaço em que o indivíduo pudesse ser. Essa escola inauguraria a construção e a socialização de conhecimentos pela liberação da imaginação e da criação, respeitando a diversidade ao mesmo tempo que preserva as particularidades de cada conhecimento envolvido, fornecendo estímulos à expressão e comunicação e valorizando a experiência humana no mundo.

A experiência humana na dança segue a de seu caráter diverso nas práticas corporais, ocupando lugares variados como palcos, terreiros, cultos e celebrações religiosas, ruas, salões, escolas e mídia, expressando narrativas plurais das possibilidades de vivência do corpo em movimento (PORPINO, 2006). Nesse quadro abrangente, enquanto arte, folclore, lazer, religião, a autora afirma que a manifestação da dança se dá tanto pela codificação de movimentos específicos quanto pela capacidade de produzir algo novo, muitas vezes hibridizando-se na contemporaneidade.

Trabalhar a dança na escola, nesse sentido, exige do professor dinamicidade, criatividade e muita pesquisa das vivências socioculturais, pois pela dança, como tantas outras linguagens, é possível retratar o que se passa na vida e no mundo, as ansiedades, ideias, necessidades e interesses de cada época (NANNI, 2002). Ao atuar de forma consciente, é possível compreender o dançar como algo que pode compor de forma significativa a formação humana para execução de qualquer movimento e que ela dialoga e hibridiza-se com outros conhecimentos.

No ambiente escolar, Freire (1996) pondera que, no intuito de assegurar a qualidade do ensino e da aprendizagem independente do conteúdo que se aborde, é necessário que o educador compreenda que a educação é uma forma de intervenção no mundo a partir/por meio desses conhecimentos. A essa observação associa-se a opinião de Diniz, Darido e Fioravanti (2013), em que essa compreensão representa uma rica oportunidade de explorar a diversidade cultural com as manifestações rítmicas que existem e caracterizam as culturas espalhadas pelo mundo:

A Pluralidade Cultural está apoiada na importância do desenvolvimento de temáticas multiculturais no meio escolar estimulando a valorização e o respeito à diversidade, objetivando a formação de um cidadão crítico e consciente para o convívio em sociedade. Este tema, portanto, poderia representar uma possibilidade significativa para a aprendizagem da dança na escola, estimulando a exploração de diversos ritmos musicais, desde sua contextualização histórica até sua constituição enquanto forma de expressão cultural (DINIZ; DARIDO; FIORAVANTI, 2013, p. 2013)

Com as fronteiras diluídas, ou ao menos flexibilizadas, é interessante considerar que o contato com culturas diferentes e os diálogos entre elas se estabelecem com interpretações diversificadas e ganham sentido pessoal e coletivo diante do que apresentam. Nesse atravessamento de fronteiras em escala global, como coloca Hall (2015), os processos atuantes integram e conectam comunidades em outras/novas combinações de espaço-tempo, interconectando, inclusive, experiências.

Não há como refutar a realidade de que no mundo globalizado a dança ganhou espaço e amplitude em plataformas de compartilhamento e aplicativos de vídeos de mídia, além de produções científicas, postados e visualizados em qualquer lugar do mundo. A facilidade de consumo e o fascínio frente às manifestações apresentadas na mídia não são raros. Esse movimento faz parte do mundo em que crianças e jovens vivem e levam para a escola quando acessam manifestações rítmicas de culturas muito diferentes da sua. Ainda que não dançam, estão assistindo e compartilhando.

A experiência da mídia não deixa de ser uma experiência do sensível, dos sentidos, e no mundo fenomenológico descrito por Merleau-Ponty (2018), é o mundo do sentido que transparece na intersecção das experiências individuais e no cruzamento destas com as do outro, em sua engrenagem mútua. Esses encontros estão extrapolando o mundo objetivo.

Negar os conteúdos que são veiculados na mídia, hoje uma mídia que alastra conteúdos quase sem barreiras, em favor de outros entendidos como específicos de um fazer escolar pode, concordando com Porpino (2006, p. 134), “se constituir na negação do próprio viver cotidiano, ou do próprio ser humano, já que a dança, qualquer que seja sua forma de manifestar-se, continua sendo uma produção cultural”. A atenção deve se voltar à percepção de quais sentidos estão sendo conferidos nesse cruzamento de informações e experiências.

No intuito de ilustrar o atravessamento de fronteiras pela mídia, como professora de adolescentes passei por uma experiência durante as aulas de educação física no IFMT com o EMIT com o K-Pop (Korean pop). K-pop é um formato de grupos masculinos e femininos que cantam e dançam músicas de estilo Pop, divulgado mundialmente, e pelo perfil dos grupos e das músicas, são muito populares entre adolescentes e jovens de muitos países. O conhecimento que eu tinha desse movimento asiático originado na Coreia do Sul era raso e foi confrontado com uma detalhada exposição numa aula de dança, no espaço da educação física, por parte das alunas (todas as pessoas da turma eram meninas).

O K-pop surgiu no momento de definição de temas para construção coreográfica de encerramento do conteúdo, entrando numa disputa para decidir qual grupo ficaria com o tema, sugerido pelas próprias alunas, para construir a coreografia. Entrando em acordo, o grupo que ficou com o tema mostrou um amplo conhecimento sobre o que era o K-pop. Defendendo sua ideia, levou para a aula o material que tinham à época, encartes, álbuns, Dvds, domínios na internet, explanaram sobre a dança, demonstrando conhecimento de muitas das coreografias do grupo do qual eram fãs.

Diante de um discurso apaixonado, o grupo escolheu uma coreografia de um grupo K-pop para adaptar à sua apresentação. Na avaliação final do conteúdo, discutimos sobre os sentidos daquela forma de expressão para jovens tão distantes do seu local de origem. Voltei no tempo recordando do “Menudo”¹³ em que contava apenas com as mídias de rádio e televisão para veicular sua música e dança.

Da mesma forma que relatada por Porpino (2006) em seu contato com adolescentes, percebi que trazer as danças da mídia para a sala de aula tornou-se uma atitude de respeito ao que as alunas estavam vivendo naquele momento e um espaço de liberdade e acolhimento para expressar os códigos de dança que aprenderam e eram significativos no mundo vivido delas. O grupo se viu obrigado a adaptar a coreografia de profissionais para seus limites não profissionais, o que levou a uma ressignificação própria para o grupo, mantendo a referência que tanto admiravam.

É necessário reconhecer-nos, primeiro, como membros de uma cultura dançante para que o dançar seja possível e significativo para quem aprende. Porpino (2006) considera que tal

¹³ Menudo foi um grupo musical de Porto Rico formado por meninos adolescentes que cantavam e dançavam músicas latinas de vários tipos, bastante popular entre adolescentes e jovens. Foi criado no final da década de 1970, mas atingiu seu auge na América Latina ao longo da década de 1980.

reconhecimento amplia a compreensão do ensinar dança na escola, na medida em que este ensino não se reduz somente à vivência do dançar, mas à possibilidade de conhecer diversas manifestações da dança, bem como o contexto em que elas se realizam.

Como ainda não há um lugar próprio a ser ocupado por alguém com formação específica em dança na escola, aos componentes curriculares de Educação Física e Artes (às vezes um ou outro) fica a responsabilidade de apresentar, desenvolver, colocar a escola em contato com os conhecimentos e vivências possíveis da dança. Inseridos em contextos muito diversos por conta de suas propostas educativas de formação, os Institutos Federais não podem ficar alheios a esse conhecimento na formação básica.

2.2.3 Registros de dança nos Institutos Federais

O perfil dos Institutos Federais é de educação técnica e tecnológica profissionalizante, ofertando formação do ensino médio integrado ao técnico à pós-graduação, com a missão de educar para a vida e para o trabalho. A educação para a vida conta com uma formação ampla, para a qual a educação física é parte da formação básica.

Para traçar um breve panorama da dança nos Institutos Federais, foi realizado um primeiro levantamento de produções pela Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, utilizando os termos indicadores “dança” e “Instituto Federal” e “dança” e “ensino médio integrado”, definindo campos de busca em “título” e “resumo” na tentativa de direcionar a busca aos Institutos Federais, não restringindo à abordagem da educação física. Essa busca mostrou que são poucas as produções sobre o assunto no âmbito dos Institutos, ao menos até o segundo semestre do ano de 2021, período em que ocorreu essa sondagem.

Num segundo momento, foi realizada uma busca com os mesmos indicadores no Google Acadêmico, mais abrangente em termos de apresentação de publicações em revistas científicas e anais de eventos, entre outros. Aqui foi possível observar que há uma produção numerosa, mostrando uma diversidade de abordagens e perspectivas. Devido ao maior número, optou-se, nesse caso, por direcionar o foco à produção sobre dança relacionada à escola, no contexto dos Institutos Federais. Dos trabalhos apresentados, foi realizada uma leitura de resumos de trabalhos produzidos nos últimos cinco anos para extrair as ideias centrais, buscando conhecer a abrangência das temáticas abordadas. Em tais fontes, a dança aparece em projetos de ensino, extensão e pesquisa e construção coletiva do conhecimento.

Num *campus* do Instituto Federal do Maranhão, Silva (2017) relata a história da dança como atividade na área de Educação Artística na década de 1970 na, à época, Escola Técnica Federal. Após um hiato de quase 20 anos, já IFMA, a autora assume em 2010 o componente curricular Artes com especialidade Dança. Em seu trabalho, analisa essa inserção da dança como um componente curricular específico, com espaço próprio, obrigatório, buscando conhecer a percepção dos estudantes sobre essa inserção na estrutura curricular.

Lugar comum na educação básica, a maior parte dos estudantes não teve contato com dança ao longo do ensino fundamental. Nas vivências no IFMA, Silva (2017) obteve como resposta o reconhecimento dos estudantes sobre a importância da dança no espaço artístico-educativo no *campus* do referido Instituto em que a maioria se posicionou a favor da inserção da dança na matriz curricular.

Esse é um aspecto interessante a ser observado, pois a configuração de Área de alguns Institutos permite tal disposição, desmembrando as linguagens artísticas dentro do componente Artes, assim como as esportivas na Educação Física. Silva (2017) ressalta que as turmas passam por todas as linguagens durante o EMIT, o que é importante para uma vivência e conhecimento diversificado.

No Instituto Federal da Bahia, Ferreira (2013) desenvolveu seu trabalho com a intenção de provocar reflexões acerca da dança que é ministrada em dois *campi* da instituição, buscando entender de que forma esse conhecimento se faz presente nas aulas de dois docentes, um de dança e outro de educação física. Investigando a educação do corpo pela dança, a autora revela que a dança no EMIT do IFBA foi caracterizada por discursos construídos sobre o corpo e para o corpo, tomando o corpo como símbolo de manifestação polissêmica de enunciados.

Entre as categorias encontradas por Ferreira (2013), a que estabelece a relação dança e educação mostra que os docentes apresentam concepções como a contribuição da dança para o autoconhecimento e para a saúde e a dança como uma forma de exploração de conceitos, conteúdos e abordagens. Ambos, observa a autora, demonstram preocupação em promover a descoberta de si propiciada pelo fazer dança.

Em outro estudo no IFBA, em *campi* diferentes dos abordados por Ferreira (2013), Nogueira (2022) realizou uma pesquisa documental para identificar a dança como conteúdo de ensino nos documentos oficiais que orientam a prática pedagógica da educação física. Em seus resultados, relata que as práticas de ensino do IFBA trabalham a dança mais do que os documentos oficiais apontam. Ao mesmo tempo, mas de forma contraditória, a autora identifica

uma correlação entre a presença de professoras de educação física nos eventos oficiais dos *campi* que investiga e a qualidade teórica da dança nos Plano Pedagógico de Curso dos mesmos *campi*, indicando que a garantia da dança, tanto no Plano Pedagógico, na sala de aula, quanto numa perspectiva artística tem uma possível relação com a atuação das professoras.

A partir da busca no Google Acadêmico, que mostrou textos publicados em revistas científicas, Anais de eventos internos das instituições ou de abrangência nacional, constata-se que a dança nos Institutos Federais é recorrente em todo o país, haja vista que o Brasil é rico em suas manifestações culturais dançantes e instituições educativas como as que fazem parte da Rede Federal de ensino técnico-tecnológico, considerando ainda seu alcance territorial, não devem ficar alienadas a essa realidade.

Porém, na leitura de resumos para definição de trabalhos a serem referenciados nesse estudo, é coincidente o ponto de vista sobre a forma incipiente como a dança acontece nos Institutos, principalmente nas aulas de educação física, por questões relativas aos planos de curso (relacionadas às pesquisas documentais) ou perfil dos docentes.

São muitos relatos de experiências em aulas de Artes e Educação Física e, referente a esta última, resultados de projetos desenvolvidos nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão em *campi* específicos. Todos apontam aspectos positivos com o trabalho de dança no EMIT em muitas frentes, como conhecimento do corpo, expressão corporal, saúde, entretenimento, recreação, construção de saberes, espaço no currículo, discussão cultural, aproximação com a comunidade do entorno, ampliação das vivências culturais e artísticas, etc., vinculados ou não a algum componente curricular. Essa multiplicidade mostra que há um esforço real em aproximar e inserir a dança nas práticas educacionais dos Institutos Federais.

Há casos diferenciados, como o Instituto Federal de Brasília que oferece curso de graduação de Licenciatura em Dança desde 2010, o primeiro da área no Distrito Federal. O perfil profissional é de formação de um educador com domínio de conteúdos, habilidades e competências específicas da área, capaz de desenvolvê-los em prol de uma aprendizagem significativa da Dança (IFB, 2010). Segundo o documento, esse profissional deve ter a capacidade de interrelacionar conteúdos da diversidade humana e cultural, históricos, estéticos, filosóficos, políticos e sociais nos processos educacionais em Dança, norteando sua prática como elemento de valorização humana, da expressão corporal e do exercício da cidadania.

O curso faz parte do eixo tecnológico de Produção Cultural e Design do referido Instituto, devendo integrar o ensino, a pesquisa e a extensão, atuando em diferentes modalidades

e níveis de ensino, prerrogativas ligadas ao perfil da própria Instituição. Entende-se que Instituição e Dança ganham espaço e visibilidade com um curso de Licenciatura em Dança, o que pode contribuir significativamente para a difusão da dança como conhecimento e ampliar seu alcance, começando pela característica plural de níveis de ensino atendidos pelos Institutos Federais.

Os Institutos Federais, componentes de uma Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, refletem uma responsabilidade com a formação não apenas científica e tecnológica, mas também cultural e esportiva. O esporte está consolidado na Rede Federal por meio de jogos internos e dos Jogos dos Institutos Federais (JIFs) de diversas modalidades que ocorrem em etapas estadual, regional e nacional, ganhando destaque na participação dos estudantes, promovendo uma formação para além dos limites da escola.

Na Rede Federal, a educação física está se constituindo, aos poucos, em um grupo em Rede, o que abre espaço para discussões amplas e aprofundadas sobre os conteúdos e abordagens a serem desenvolvidas na instituição como um todo. Iniciando esse caminho, quem sabe será possível ter um espaço que congregue produções em dança nos Institutos e que conte com atuação significativa da educação física. Seria uma rica experiência de encontro e diversidade cultural.

2.2.4 A dança no IFMT

Começo esse tópico marcando a minha experiência ao entrar no IFMT, por ser este um dos meus lugares de fala sobre dança, e trago também um panorama da dança na Instituição, com referências a docentes de educação física que propõem a dança em seu planejamento e suas ações.

No contexto do IFMT, do qual faço parte desde 2012, uma experiência bastante significativa com a dança foi no *campus* Juína, onde comecei minha atuação como professora da educação básica. Nesse *campus*, a dança ganhou tamanho de Festival, em forma de mostra coreográfica, realizado em três edições no município: 1º - A dança na linha do tempo (2012); 2º - Volta ao mundo em uma noite (2013) e 3º - Playlist (2014).

Essa experiência está publicada em três trabalhos. O primeiro apresenta considerações sobre a perspectiva do público que presenciou o primeiro Festival, levantando pontos de vista e expectativas para eventos posteriores no mesmo formato (BARBOSA, 2013). Sobre o

primeiro Festival em si, o segundo trabalho apresenta reflexões sobre a perspectiva artística vivenciada na sua construção, dentro de um trabalho maior sobre experiências politizadoras e linguagens artísticas no Instituto Federal (BARBOSA, 2016).

O terceiro trabalho trata do segundo Festival, fazendo a descrição de toda sua construção e sobre os saberes demandados para tornar sua realização possível (BARBOSA; CORREIA, 2020). A experiência do primeiro Festival de Dança fez com que se tornasse parte do calendário regular dos eventos do IFMT *campus* Juína, ocorrendo nos anos seguintes.

Para os estudantes do EMIT, o evento tornou-se importante porque poderiam mostrar o próprio trabalho e serem vistos por suas famílias e amigos de outras escolas e, também, por pessoas que não conheciam. Os Festivais em Juína foram significativos, ainda, para a Instituição, que alcançou a população da cidade com uma linguagem diferente da formação técnica, mostrando um trabalho estruturado da Educação Física como componente curricular, com apoio e suporte institucional.

Mudando para o *campus* Várzea Grande em 2014, a dança também foi proposta entre os conteúdos da educação física para ser desenvolvido ao longo de um bimestre no ano de 2015 com as mesmas bases propostas no *campus* Juína, já chegando com o intuito de realizar um Festival. O *campus*, no entanto, estava em fase inicial de funcionamento, com poucas turmas, em espaço restrito e com algumas dificuldades estruturais. Manteve-se, no entanto, a produção de um material audiovisual construído pelos grupos e uma pequena mostra coreográfica ao final do bimestre aberta aos estudantes das demais turmas e aos servidores, no próprio *campus*.

Partindo para o *campus* Cuiabá OJS no segundo semestre de 2017, foi encontrado o formato de modalidades para as aulas de educação física, tendo a oportunidade de trabalhar o conteúdo ao longo de um semestre, não se efetivando, porém, a ideia de mostra ou festival, devido à configuração das modalidades. Assim, mesmo com toda a estrutura que o *campus* comporta para realização de qualquer evento (sala de dança, quadras, ginásio), a organização das aulas por modalidades foi uma grande barreira para concretizar a ideia de um evento de dança, bem como visitas a escolas dos diversos estilos de dança existentes em Cuiabá.

Resultado de todas essas ações, a realização dos festivais e das pequenas mostras trouxe à tona a experiência artística pessoal, a experiência de participação e organização de eventos anteriores e durante o curso de Educação Física e o conhecimento profissional de professora de dança. As dificuldades e as brechas encontradas e avaliadas em cada evento permitiram o reconhecimento e o entendimento de algumas lacunas do trabalho com a dança nas aulas de

educação física e apresentaram outras, numa relação com a condução de vivências com os estudantes na escola.

Falando do IFMT, sabe-se que a dança como conteúdo da educação física é assumida por poucos docentes, geralmente por aqueles que demonstram alguma afinidade com o conteúdo ou que possuem experiência com algum estilo. Em termos de produção, o conteúdo permeia de maneira muito tímida a instituição como um todo, mas aborda temas importantes que contribuem para uma leitura da dança que, aos poucos, se desenha e que devem marcar presença no espaço escolar propondo diferentes frentes de tematização.

Em trabalho relativamente recente, Kawashima (2018) trata da sua prática pedagógica no IFMT *campus* São Vicente onde um dos conteúdos é a dança. Em seu relato, conta como foi construindo junto aos estudantes a configuração da dança em suas aulas e o trabalho de convencimento para que conseguisse desenvolver o conteúdo. Uma atitude encontrada foi a de repulsa por aqueles que não queriam dançar, por vergonha de uma exposição ou pelo pouco contato com essa prática corporal.

A autora assume que não possui experiência em dança e tem muita dificuldade com aula prática, mas, diante disso, tem uma postura pesquisadora, como propõe Freire (1996), para estruturar suas estratégias pedagógicas e atingir os objetivos traçados. Trabalha com aulas expositivas, discussões de filmes e textos. Sua avaliação é com produção de vídeos, uma forma que encontrou para que os estudantes tivessem contato com estilos variados de dança.

Num projeto de pesquisa e extensão interinstitucional entre IFMT (estudantes do EMIT) e a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT - acadêmicos de educação física), Pizano, Coelho e Santos (2013) propuseram a realização de um Festival das Nações, com o objetivo de trabalhar o conteúdo de dança no *campus* do IFMT Cáceres. O projeto consistiu em um primeiro momento de levantamento da fundamentação teórica sobre ritmo e origem das danças, seguido da elaboração e ensaios de coreografias, culminando no Festival como evento final.

Pizano, Coelho e Santos (2013) também encontraram, de início, grande resistência dos estudantes do curso em que desenvolveram o projeto por não terem conhecimento prévio sobre dança na escola, por timidez ou por entenderem que não era uma atividade muito aceita entre homens. Assim, seguindo a perspectiva da socialização e motivação, por meio do Festival, os autores buscaram estimular a prática da dança e quebrar paradigmas do tipo: só dança quem já

sabe dançar, a dança vista como atividade feminina e a dificuldade de trabalhar a dança nas aulas de educação física.

O trabalho entre as instituições favoreceu, ainda, a experiência de acadêmicos da formação inicial em educação física diretamente na escola, pois foram eles os responsáveis pelo acompanhamento dos grupos do EMIT do IFMT na construção do Festival. Com o projeto, os autores concluíram que as atividades contribuíram com novos conhecimentos sobre a cultura da dança em diferentes manifestações.

A riqueza de manifestações dançantes é algo característico de Mato Grosso e dentre as que compõem sua identidade, a capital Cuiabá e regiões vizinhas concentram algumas que tem se destacado local e regionalmente, como o Siriri e a Dança dos Mascarados. O Siriri alcançou, inclusive, fronteiras internacionais.

O Siriri é uma manifestação tida como folclórica no estado de Mato Grosso, muito representativa de uma identidade. De origem desconhecida, considerada uma das danças mais antigas do estado, Santos (2010) afirma que o Siriri está relacionado diretamente ao processo histórico-cultural do estado, principalmente, em decorrência da miscigenação.

A dança do Siriri é marcada pela rítmica da viola de cocho¹⁴, um dos instrumentos criados pelos próprios brincantes, feita de materiais encontrados na região (SANTOS, 2010). Segundo a autora, a dança vive um processo em que costume e transformação interagem, o que faz com que ganhe elementos novos, principalmente resultantes dos fluxos migratórios, da reterritorialidade e da presença das novas tecnologias.

Típica das regiões ribeirinhas (comunidades próximas aos rios) e das zonas rurais, a dança sai dos quintais dessas comunidades para os palcos da cidade (SANTOS, 2010). Nesse movimento, a dança tem sido ressignificada. Ao mesmo tempo em que preserva tradições históricas cuiabanas em celebrações de festas de santos e costumes dos ribeirinhos, também ganha espaço em palcos nacionais e do mundo, como o grupo Flor Ribeirinha, por exemplo. Este grupo vem se destacando em Festivais Mundiais de Folclore e Internacionais de Dança, como da Coreia do Sul e da Turquia, vencendo Festival de Danças Folclóricas na Bulgária em 2022.

¹⁴ O cocho é uma tora de madeira escavada que forma uma espécie de recipiente, muito utilizado para se colocar sal para o gado nas pastagens das fazendas. A viola feita com esse material possui uma caixa de ressonância, no local onde se colocava o sal, por isso recebeu o nome de viola de cocho (SANTOS, 2010).

Outra dança folclórica bastante marcante em Mato Grosso é a Dança dos Mascarados, que ocorre, localizadamente, no município de Poconé, a 100 km da capital Cuiabá. Ao observar a Dança dos Mascarados, Amaral (2015) percebe junções de vários movimentos no Brasil, como a dança de quadrilhas e a religiosidade popular, além da presença da cultura europeia em sua representação. Para a autora, a dança destaca-se na região de forma especial por sua proposta artística e criativa de entretenimento, tendo seu significado relacionado à formação da cultura e identidade local, influenciando na dimensão social e particular do povo de Poconé.

Dentre as características da Dança dos Mascarados, destaca-se o fato dela ser praticada somente por homens, uma peculiaridade que chama muita atenção pelo fato de ser uma dança realizada em pares, com papéis femininos e masculinos, o que para Amaral (2015) pode estar relacionado à dominação colonial no século XVIII.

Sobre o início da Dança dos Mascarados, Amaral (2015) relata que seu marco data do final do século XIX, mas afirma que não há registros indicando ao certo quando o processo de apropriação e transformação da dança foi concretizado, ou até mesmo se houve historicamente uma apropriação. O que tem sido feito é uma “sistematização da cultura recombina, transformada e apropriada, na execução da dança, trazendo-a para o contexto histórico da comunidade sem deixar de relacioná-la com o contexto histórico de formação nacional” (AMARAL, 2015, p. 35), considerando-a, assim, um patrimônio das manifestações dançantes de Mato Grosso.

Em Mato Grosso, contando com uma diversidade de manifestações culturais dançantes, de instituições educativas de educação básica, de formação inicial em Educação Física, de perfis profissionais, de abordagens pedagógicas, há diferentes espaços e formas de pensar a dança para que ela ocupe espaços educativos da formação básica de forma consistente, como conhecimento sistematizado entre os conteúdos da educação física escolar que fazem parte da cultura corporal de movimento. O IFMT como instituição em rede, um palco que oferece, principalmente, o ensino médio integrado ao técnico, tanto estadual quanto nacional, pode contribuir para discussões nesse sentido, compartilhando conhecimentos, experiências e propostas pedagógicas de e entre seus docentes, ampliando o alcance do trabalho educativo com a dança a partir de perspectivas que permeiam as ações de suas personagens.

3 O ROTEIRO DO CAMINHO PERCORRIDO - UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

Diversas manifestações da dança estão presentes nos espaços da escola, nos intervalos de aulas, corredores, aulas de Artes e Educação Física e, em cada um desses espaços, é possível perceber as escolhas, afinidades e tendências de movimentos.

Apesar de muitos trabalhos constatarem a ausência da dança nas aulas de educação física, no IFMT ela está presente, o que motivou o interesse em conhecer e compreender os sentidos que a permeiam nesse espaço a partir das narrativas de professores de educação física. Partindo desse ponto, a intenção foi estabelecer um diálogo entre essas narrativas e as referências sobre dança e educação física escolar, delimitado ao ensino médio integrado à formação técnica, contexto do IFMT.

Ao definir o objeto, a escolha dos referenciais e do caminho metodológico levou em consideração fundamentos, técnicas, processos e reflexões, encontrando na pesquisa qualitativa a conduta mais pertinente e coerente a seguir por ser uma abordagem que exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Pesquisas qualitativas são significativas por abarcarem conteúdos interpretativos que analisam o fenômeno como um todo, onde, de acordo com os autores, divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.

A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e entender o significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema humano ou social (RICHARDSON, 2017). O significado é de vital importância na abordagem qualitativa, pois, investigadores que adotam este tipo de abordagem se interessam “no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50), certificando-se de que estão apreendendo as diferentes perspectivas adequadamente, estabelecendo uma espécie de diálogo com os sujeitos.

Sobre a presença observadora de quem investiga, Richardson traz um argumento interessante:

O pesquisador qualitativo reflete sistematicamente sobre o papel dele na investigação e a forma como sua biografia pessoal pode moldar o estudo. Essa introspecção e esse reconhecimento de vieses, valores e interesses (ou refletividade) tipifica atualmente a pesquisa qualitativa. O eu pessoal torna-se inseparável do eu pesquisador (RICHARDSON, 2017, p. 68).

Richardson (2017) afirma ainda que a investigação é, em parte, um produto dos valores de quem pesquisa e não pode ser independente desses valores.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam características da postura de quem realiza uma investigação qualitativa abarcando diversos elementos com os quais esta pesquisa encontra afinidades, como por exemplo, a fonte direta de dados ser o ambiente habitual onde as ações ocorrem, no qual quem investiga expressa preocupação com o contexto e com a compreensão dessas ações.

A investigação qualitativa é, ainda, descritiva, buscando analisar os dados em sua riqueza, respeitando a forma em que estes foram registados ou transcritos para abordar o mundo de forma minuciosa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Para os autores, investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos e tendem a analisar os seus dados de forma indutiva: as abstrações são construídas à medida em que os dados recolhidos vão se agrupando, percebendo as questões mais importantes.

Assim, ao tomar a pesquisa qualitativa como um meio para explorar os sentidos e significados que indivíduos ou grupos atribuem a um problema/questão social ou humana, entende-se que o conhecimento:

é socialmente construído pelas pessoas envolvidas na investigação. A tarefa fundamental do pesquisador é compreender o complexo mundo da experiência de vida do ponto de vista daqueles que a experimentam, bem como entender suas diferentes construções sociais quanto ao significado dos fatos e do conhecimento (RICHARDSON, 2017, p. 65).

No mesmo sentido, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que, quem investiga qualitativamente, estabelece estratégias e procedimentos que permitem considerar as experiências do ponto de vista de quem informa. A investigação qualitativa em educação questiona continuamente os sujeitos de investigação, buscando perceber "aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem" (PSATHAS, 1973 apud BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O enfoque do propósito qualitativo é obter dados de pessoas, contextos ou situações de maneira profunda, levantados nas próprias formas de expressão dos sujeitos e, daí, compreendê-los e gerar conhecimento (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Ao serem referentes a seres humanos, Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 416) afirmam que os dados que interessam "são

conceitos, percepções, imagens mentais, crenças, emoções, interações, pensamentos, experiências, processos e vivências manifestadas na linguagem dos participantes”, muito importantes para capturar e entender os motivos subjacentes, os significados e as razões internas do comportamento humano.

Ao intentar compreender os sentidos da dança na narrativa de professores de educação física do EMIT do IFMT a partir de suas falas e das relações existentes entre os saberes da dança e da educação física na escola (ou seja, uma dada realidade social), escolhas teóricas foram feitas para atuarem como fios condutores da investigação. Aqui cabe a definição de Bogdan e Biklen (1994, p. 52) ao se referirem à "orientação teórica" ou à "perspectiva teórica", como um “modo de entendimento do mundo, das asserções que as pessoas têm sobre o que é importante e o que é que faz o mundo funcionar”. Assim, buscou-se no olhar fenomenológico sobre a percepção uma inspiração para a caminhada na pesquisa qualitativa.

Essa escolha parte do entendimento de que a investigação extrairia dados/informações/percepções do mundo vivido de cada sujeito, onde seus sentidos são instituídos ao longo do tempo, propiciando a compreensão de suas experiências significativas. Toma-se a afirmação de Merleau-Ponty (2018) de que a fenomenologia é a ambição de uma filosofia que relata o espaço, o tempo e o mundo vividos, uma tentativa de descrever nossa experiência de forma direta, tal como é. Esses três campos se fizeram presentes neste caminho.

Percorrer parte do universo da fenomenologia no caminho desse estudo foi uma aventura que levou a uma compreensão mais ampla do seu percurso. Me refiro a “parte” porque é um vasto universo de conhecimento e chamo “aventura” porque era um mundo desconhecido até então, que daria início à exploração das suas nuances. Merleau-Ponty (2018) menciona que a fenomenologia se deixa praticar e reconhecer como maneira ou estilo, existindo como movimento antes de chegar à consciência filosófica.

Considerando a afinidade com muitas das características da pesquisa qualitativa em suas relações de significado com o objeto propostas no trabalho, propõe-se a adoção da fenomenologia como método, orientando o delineamento do olhar lançado sobre os sentidos construídos na experiência do mundo vivido, da espontaneidade à formação de conceitos, buscando compreender a essência desse caminho.

Ao tomar a perspectiva do olhar fenomenológico para a compreensão dos elementos obtidos na pesquisa, buscou-se Merleau-Ponty como principal fonte. Contudo, outros autores também foram reportados, estudiosos da fenomenologia no âmbito da educação física e da

dança, trazendo suas interpretações e experiências com a fenomenologia e a hermenêutica, mostrando outros olhares e perspectivas sobre o tema que pudessem enriquecer as descobertas e discussões.

Richardson (2017) aponta que a fenomenologia tem como princípios: a intencionalidade da consciência, observando que todas as ações humanas são intencionais; a intencionalidade é a ação de atribuir um sentido, unificando consciência e objeto, sujeito e mundo, onde o objeto do conhecimento é o mundo vivido pelo sujeito; descrever a coisa em si, sem preconceitos, aproximando-se do real através da subjetividade.

A intencionalidade é categoria fundamental para o entendimento da fenomenologia, para a qual toda consciência é consciência de algo e em relação ao mundo (MERLEAU-PONTY, 2018). Kunz (2000) reitera afirmando que o dado da consciência é a intencionalidade, que deve ser entendida como meio, como vinculação entre consciência e mundo, não pertencendo nem ao sujeito nem ao objeto.

Surdi e Kunz (2009) apontam que são as essências que conferem sentido/significado às coisas ou fenômenos e que nossa percepção se dá através de nossa consciência intencional: o que é de interesse para a fenomenologia não é o mundo que existe, mas o modo como o conhecimento do mundo se realiza para cada pessoa, onde a intencionalidade da consciência leva esta consciência para o fenômeno e, numa percepção mútua, atrai o fenômeno para si. Percepção, para Merleau-Ponty (2018), é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela está pressuposta por eles.

Essa ação exige, como preconiza Merleau-Ponty (2018) e reforçam Surdi e Kunz (2009), a postura de *epoché* - uma suspensão das atitudes, crenças, preconceitos e teorias, uma depuração do conhecimento das coisas do mundo exterior a fim de se concentrar na pessoa, na experiência em foco, tentando fazer a sua descrição e deixando, também, o fenômeno falar por si mesmo.

Richardson (2017) ressalta que o mais pertinente para a pesquisa de perspectiva fenomenológica é um problema no qual seja importante entender as experiências comuns ou compartilhadas de várias pessoas sobre um determinado fenômeno, onde os resultados permitiriam ter uma compreensão melhor das suas características.

Na ação de interpretar, Josgrilberg (2015, p. 76) observa que o prolongamento hermenêutico da fenomenologia abre uma porta de diálogo com outras instâncias que se

preocupam com a elaboração cultural do sentido, visto que, na observação do autor, a fenomenologia e a hermenêutica “são momentos de uma mesma atividade interpretativa do mundo e de si mesmo”. Assim, ao olhar da fenomenologia aliou-se o exercício da hermenêutica na interpretação dos sentidos presentes nas falas e expressões dos sujeitos.

Hermenêutica significa interpretar, compreender um texto ou discurso e, de acordo com Richardson (2017), tem se estendido gradualmente para o estudo do processo de interpretação de um sujeito, da comunicação verbal e não verbal, o que abrange aquilo que encarna sentido, como gestos, arte, ação, símbolos, narrativas. Na abordagem hermenêutica, Silva (2011) afirma ser importante considerar a influência do imaginário social nas ações sociais, considerando que alguns aspectos dos discursos e ações são impregnados das expressões do imaginário, da ideologia e da utopia.

A compreensão é um conceito ou uma questão básica na hermenêutica, o pressuposto mais geral ou o seu núcleo de expansão do sentido (JOSGRILBERG, 2017). A grande questão da compreensão, segundo Gadamer (2015), aparece ao apresentar a pergunta reflexiva de como o outro chegou ao seu ponto de vista empenhado em compreender o conteúdo tratado:

toda verdadeira conversação implica nossa reação frente ao outro, implica deixar realmente espaço para seus pontos de vista e colocar-se no seu lugar, não no sentido de querer compreendê-lo como essa individualidade, mas compreender aquilo que ele diz (GADAMER, 2015, p. 499).

É relevante considerar que nossas ações e reações e nossos pontos de vista têm como fundo nossa percepção do que vivemos, do que nos acontece, do que conhecemos, das crenças e valores estabelecidos ao longo do tempo e, nesse quadro, os sentidos nem sempre estão claramente expostos. Gadamer (2015) ressalta que importa, assim, respeitar o direito objetivo da opinião do outro, a fim de poder chegar a um acordo em relação ao assunto em questão.

Essa atitude é corroborada por Sidi e Conte (2017) ao observarem que a hermenêutica pode ser compreendida como a maneira pela qual interpreta-se algo no movimento que interessa e constitui o ser humano decorrendo de um texto, um gesto, uma atitude, uma palavra de abertura e relação com o outro, que é capaz de se comunicar, de interagir, buscando:

uma reflexão e uma compreensão sobre aquilo que vemos, lemos, vivenciamos, criando uma cultura imersa em diferentes tradições e experiências. Implica também na forma como realizamos o movimento para nos (re)conhecer a partir das experiências no mundo, ou seja, na medida em que interpretamos algo, relacionamos diretamente com a visão de mundo que temos, advindas de nossas experiências anteriores (SIDI; CONTE, 2017, p. 1945).

A compreensão alcançada implica a possibilidade de interpretar, constatar relações, extrair conclusões em diversas direções, etc., o que vale para compreensão de expressões da vida ou de textos, em que todo compreender é um compreender-se (GADAMER, 2015). Gadamer afirma, ainda, que a compreensão de expressões refere-se, além da captação imediata do que ela contém, ao descobrimento do que há além da interioridade oculta, o que significa que é preciso conhecê-lo bem e, nesse sentido, aquele que compreende se projeta rumo às possibilidades de si mesmo.

O esforço do aprofundamento da compreensão demanda um fluxo que considere objetividade e subjetividade, que ocorre de forma contínua e crescente, não em linha reta. Esse é um movimento circular com um texto, uma narrativa, um comportamento ou situação a ser compreendida, “um todo a partir do qual pode-se compreender plenamente cada elemento particular em seu sentido; por seu lado, o próprio todo só pode ser plenamente compreendido a partir desses elementos particulares” (GADAMER, 2015, p. 245). Para o autor, a compreensão de um conteúdo que não estamos familiarizados será revelada no vai e vem entre o todo e as partes.

A hermenêutica relaciona-se diretamente com a interpretação e a compreensão de fenômenos, atitudes e comportamentos humanos, além de textos e palavras. Nessa abrangência, para Gadamer (2015) a interpretação não é uma ação posterior e eventualmente complementar à compreensão, pois compreender é sempre interpretar, e conseqüentemente, a interpretação é a forma explícita da compreensão.

O primeiro lugar da hermenêutica é no mundo vivido, no qual narrativas, mundos e personagens começam e terminam, por mais que carreguem sistemas e estruturas com eles. Nela acontece um jogo de si mesmo com os outros, mediado socialmente nos diálogos e textos, respondendo a modos sociais de vida e de interação (JOSGRILBERG, 2017). O autor destaca que a vida humana é dada num processo de interpretação no qual o ser humano age como produtor de significados no amplo horizonte de sentidos e, por meio das significações, passa a fazer parte do grande diálogo histórico da humanidade onde as vidas se entrelaçam.

Ao considerar as sutis nuances da interpretação e da compreensão e tudo que é envolvido no seu exercício, é preciso especificar as estratégias que foram organizadas para a investigação, os atores e o cenário que fizeram parte de todo o processo para chegar o mais próximo possível dos sentidos que foram emitidos nas narrativas sobre o mundo vivido e o conhecimento construído nele.

3.1 As estratégias

Com a proposta de compreender e aprofundar o conhecimento sobre um determinado fenômeno, retoma-se brevemente algumas questões sobre a abordagem qualitativa para explicitar as estratégias e as etapas delineadas neste caminho.

Para Sampieri, Collado e Lucio (2013), na pesquisa qualitativa os fenômenos são explorados a partir da perspectiva dos participantes, num ambiente natural e relacionado a um contexto (o mundo vivido), que para Bogdan e Biklen (1994) expressam o objetivo de compreender como e qual o significado constroem para os acontecimentos da vida cotidiana. No caso, a dança na narrativa de professores de educação física do IFMT, o enfoque qualitativo foi selecionado com a intenção de:

compreender a perspectiva dos participantes (indivíduos ou grupos pequenos de pessoas que serão pesquisados) sobre os fenômenos que os rodeiam, aprofundar em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, isto é, a forma como os participantes percebem subjetivamente sua realidade (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 376).

Ao correlacionar dados interpessoais e analisá-los na significação conferida aos atos pelos sujeitos, Richardson (2017, p. 68) afirma que “a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa”, o que significa que quem investiga faz uma interpretação dos dados (incluindo a descrição de uma pessoa ou cenário), analisa-os para identificar temas ou categorias e interpreta ou chega a conclusões sobre seu significado, mencionando as lições aprendidas e apresentando perguntas outras a serem feitas. Essa característica também permite estabelecer laços diretos com a proposta hermenêutica deste trabalho.

No plano acadêmico, Kunz, Barcelos e Silva (2018) afirmam que a hermenêutica ajuda uma melhor compreensão dos textos e obras dos autores selecionados para a pesquisa sobre determinada temática, pois a categoria compreensão é central em sua abordagem para entender

com mais profundidade os sentidos e significados do que está escrito e, como mencionado por Gadamer (2015), as intenções e o contexto dos autores.

A tarefa de compreender exige a existência de uma pré-compreensão sobre um assunto ou objeto (KUNZ; BARCELOS; SILVA, 2018). Partindo da pré-compreensão e tratando de leituras e estudos, os autores afirmam que:

a busca da “verdade no texto/leitura no caso, não é mais possível somente pelo texto ou obra consultada, mas pelo histórico tratamento do assunto na literatura ou mesmo pelos efeitos históricos do texto ou obra a ser interpretada e, no caso, de vivências pessoais sobre a temática (KUNZ; BARCELOS, SILVA, 2018, p. 161).

Os autores sugerem, ainda, um exemplo do círculo hermenêutico em relação ao estudo dos textos: este círculo se caracterizaria inicialmente (o primeiro movimento) pelo processo interpretativo de leituras de autores relacionados com o assunto em estudo, partindo-se aqui da pré-compreensão para primeiras leituras informativas (segundo círculo). O próximo passo seria uma segunda leitura dos mesmos autores (terceiro ciclo) seguindo para uma leitura complementar com autores de linhas teóricas diferentes (quarto círculo). Assim, o processo se dá continuamente até alcançar uma compreensão mais ampla e profunda possível do assunto.

As formulações qualitativas (problema, objetivos, perguntas, justificativa, etc.) são uma espécie de plano de exploração, apropriadas quando o interesse de quem pesquisa é pelo significado das experiências e pelos valores humanos, pelo ponto de vista das pessoas, pelo ambiente onde ocorre o fenômeno e, também, quando se busca uma perspectiva mais próxima dos participantes (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Por essas características, os autores ressaltam que o processo qualitativo não é linear, não possui necessariamente uma sequência e consideram que as etapas são, na verdade, ações realizadas para atingir os objetivos da pesquisa e responder as perguntas do estudo, em que ambas se justapõem, são interativas ou recorrentes.

Tanto para Sampieri, Collado e Lucio (2013) quanto para Richardson (2017) e Triviños (2017), a pesquisa qualitativa usa uma ou mais estratégias de investigação como um guia para os procedimentos no estudo, trabalhando com fontes diversas de dados. Essas fontes podem ser entrevistas, observações diretas, documentos, material audiovisual, etc., além de diferentes tipos de registros, como linguagem escrita, verbal e não verbal, condutas observáveis e imagens. Todas elas propõem o grande desafio de entrar no ambiente e passar a fazer parte dele a fim de

conseguir capturar o que os casos expressam para que adquiram um profundo sentido de entendimento do fenômeno estudado.

Dentre as estratégias que viabilizaram o desenvolvimento desta pesquisa no momento social provocado pela pandemia da Covid-19 deflagrada no Brasil em 2020, em que a instituição e todos os seus atores ficaram por quase dois anos em trabalho remoto utilizando ambientes virtuais e ferramentas digitais diversas para desenvolver seus trabalhos, identificou-se na técnica de Entrevista e da Documentação específica produzida e/ou co-produzida pelos sujeitos, os elementos que atenderam às expectativas deste estudo, compondo a fonte e os passos desta caminhada, possibilitando acessar os atores/sujeitos e cumprir as etapas previstas.

Para melhor conhecer esse caminho, começemos pela descrição detalhada do contexto em que esse trajeto foi percorrido.

3.2 O contexto

Esta pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, o IFMT *campus* Cuiabá Coronel Octayde Jorge da Silva (OJS). Este *campus* está localizado na região central da capital Cuiabá, atendendo estudantes da região metropolitana de Cuiabá e Várzea Grande e, ainda, de outros municípios circunvizinhos. É a maior e mais antiga estrutura da instituição.

O *campus* Cuiabá OJS é estruturado em Departamentos com cursos específicos que atendem ao ensino médio integrado à formação técnica:

1. Área de Construção Civil (Agrimensura e Edificações)
2. Área de Informática (Informática)
3. Área de Eletroeletrônica (Eletrônica e Eletroeletrônica)
4. Área de Serviços (Eventos e Secretariado)
5. Área de Base Comum, para a qual respondem as áreas de Matemática e Ciências da Natureza, de Ciências Humanas e Sociais e a de Linguagens e suas tecnologias, onde se insere a Educação Física.

É importante para o entendimento do contexto fazer uma descrição de como está organizada a Educação Física no *campus* Cuiabá OJS, retomando algumas informações que constam no referencial sobre a educação física no IFMT. Este componente curricular está

desenhado em dois formatos: um por modalidades esportivas e o outro que segue a matriz dos cursos como os demais componentes curriculares.

No primeiro formato citado, por modalidades, cada professor oferece a modalidade que atenda ao seu perfil, sua experiência, seu interesse, afinidade e/ou domínio. O horário de aula é definido junto a cada Departamento de curso a partir de suas demandas, com vagas limitadas para cada modalidade, distribuídas de acordo com o número de professores que assumem os horários e, também, o número de estudantes, buscando equilíbrio por turma. As modalidades frequentemente oferecidas são musculação, voleibol, handebol, futsal e natação. Em 2018 e início de 2019, atendendo à característica da modalidade e minha experiência com os conteúdos, ofereci Dança/Ginástica, que completou o ano de 2019 com outra professora devido ao meu afastamento para os estudos do doutorado.

A modalidade funciona para todo o ano letivo. Nesse formato, os estudantes escolhem a modalidade para fazer sua matrícula no horário que foi definido pelo/para seu curso. Caso a modalidade de seu interesse tenha as vagas esgotadas, o/a estudante obrigatoriamente deverá escolher outra que esteja prevista em seu horário de aula, mesmo que não seja de seu interesse. As aulas ocorrem duas vezes por semana, uma aula por dia de 50 minutos, integrada ao horário escolar para a maioria dos cursos. No período em que se desenvolveu essa pesquisa, de 2020 a 2023, não houve modalidade de dança oferecida.

Vale destacar que na proposta de modalidades do EMIT as turmas podem ser formadas por estudantes de cursos e anos distintos. Por exemplo: numa mesma turma pode-se contar com estudantes das Áreas de Construção Civil e Informática, cursando 1º, 2º ou 3º ano, de acordo com a organização da proposta de horários entre os Departamentos.

A vantagem observada, como já dito, é a integração entre estudantes de turmas, cursos e anos diferentes do EMIT, diminuindo as distâncias dentro e entre cursos, e entre concluintes e iniciantes na instituição. Entre as dificuldades, estão o atendimento simultâneo de estudantes que se matriculam na mesma modalidade no ano seguinte junto a novos estudantes, ficando o desafio de pensar estratégias que mantenham a aula interessante para todos. Além disso, alguns cursos ofereciam a educação física no contraturno, numa adequação ao cumprimento do estágio de turmas de 3º ano, o que levava a uma grande evasão devido à necessidade de retorno à escola após cumprimento de horários de estágio ou por residir longe da instituição.

O segundo formato de aulas é o mesmo corrente para os demais componentes curriculares, dentro da matriz dos horários no período do curso da turma, em que o professor

acompanha toda a turma (não há escolha pelos estudantes) e trabalha com conteúdos diversificados da educação física ao longo do ano letivo, como jogos e brincadeiras, esporte, dança, ginástica, esportes paralímpicos, esportes de aventura, estruturando-os de forma sistematizada para cada um dos anos do EMIT. São duas aulas, também de 50 minutos cada uma, que acontecem de forma geminada uma vez por semana.

À exceção do Departamento de Área de Base Comum, que coordena professores das áreas de Matemática e Ciências da Natureza, de Ciências Humanas e Sociais e a de Linguagens e suas tecnologias, três das quatro Áreas de formação técnica descritas oferecem a educação física em modalidades. O Departamento de Área de Serviços, devido a uma recente reestruturação do Plano Pedagógico dos Cursos e de uma reorganização dos horários de aula, é o único do *campus* que está organizado com o segundo formato.

O Departamento de Área de Serviços coordena dois cursos técnicos integrados, Eventos e Secretariado. Além do formato da educação física dos cursos deste Departamento, este recorte se dá, principalmente, pelo critério de que dois dos docentes de educação física atuantes nos dois cursos propõem a dança em suas aulas com as turmas dos 2º anos durante um bimestre.

3.3 A aproximação do contexto

Primeiramente, a direção do IFMT *campus* Cuiabá OJS foi contatada com o encaminhamento da descrição da pesquisa a fim de levantar os documentos referentes à permissão da instituição para apresentação do projeto ao Comitê de Ética. Após o consentimento da instituição, fez-se o contato e o convite aos docentes para participação na pesquisa, com esclarecimentos sobre o planejamento dos passos que se seguiriam.

Os docentes foram informados sobre o tipo de pesquisa e a forma de levantamento dos dados, solicitando permissão para acesso ao documento de planejamento das aulas, ao ambiente virtual de sala de aula, o acompanhamento das aulas síncronas do conteúdo dança que iriam desenvolver e para realização de entrevista.

Todas as ações ocorreram com as autorizações das instâncias institucionais e por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice A). O projeto foi submetido ao parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IFMT, aprovado sob o número 4.628.109.

Devido à conjuntura da pandemia da Covid-19, seu impacto no sistema de ensino no Brasil, o primeiro semestre do ano letivo de 2020 ocorreu em formato remoto em toda a instituição. A situação se prolongou no segundo semestre do mesmo ano, seguindo pelo ano de 2021. O retorno às atividades presenciais de forma gradativa começou a acontecer no mês de novembro de 2021 apenas para os servidores técnicos administrativos. Professores continuaram em ensino remoto. As atividades pedagógicas do *campus* Cuiabá OJS foram desenvolvidas por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), cujas salas de aulas foram criadas pela equipe pedagógica para cada turma e docente.

3.4 As Personagens

As personagens que fizeram parte deste estudo foram dois docentes de educação física que ministravam aulas nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Departamento de Área de Serviços e contavam com o conteúdo de dança em seu planejamento.

Sendo apenas dois sujeitos, não se fará uma identificação direta de seus perfis, como gênero, idade, circunstância ou qualquer outra característica que exponha alguma individualidade. A menção de locais de atuação diferente do *locus* desta pesquisa, por exemplo, foram nominados por letras (X e Y), associando-as a cada um dos docentes.

O tratamento por Prof. 1 e Prof. 2 será utilizado ao longo do texto, assumindo o compromisso ético de preservar a identidade dessas personagens, como preconizado nas diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

3.5 A Observação participante

Uma observação investigativa não é uma mera contemplação e, também, não está limitada à visão, mas envolve todos os sentidos que permitem explorar e descrever as atividades e os contextos, compreender processos e vínculos entre pessoas e suas situações (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Os autores afirmam que uma observação qualitativa implica entrar profundamente em situações sociais e manter um papel ativo, numa reflexão permanente, atenta a detalhes, acontecimentos, eventos e interações.

Diante dessas características, a Observação Participante foi escolhida como uma das estratégias da pesquisa por entender, como Marconi e Lakatos (2017, p. 211), que ela consiste

na real participação do pesquisador no grupo, incorporando-se a ele e confundindo-se com ele, ficando “tão próximo à comunidade quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”, permitindo maior entendimento de um ponto de vista interno. O objetivo deste tipo de observação, segundo os autores, é ganhar a confiança do grupo, fazendo os indivíduos compreenderem a importância da investigação, sem que o seu objetivo seja ocultado.

No caso deste trabalho, identificou-se que a forma de observação participante adotada foi a que os autores classificam como Natural, pois a pesquisadora (observadora) pertence à comunidade pesquisada. Sampieri, Collado e Lucio (2017, p. 425) chamam atenção para essa situação ao considerarem que o observador/observadora da pesquisa qualitativa “às vezes também vive e desempenha um papel no ambiente (professor, assistente social, médico, voluntário, etc.)”, para o qual recomenda que o seu papel deve ser o mais apropriado para situações humanas mais difíceis de serem capturadas à distância.

Ainda que não tenha encontrado barreiras para acessar o ambiente ou contexto, Triviños (2017) salienta que, mesmo que quem atua na investigação pertença à mesma área dos sujeitos participantes da pesquisa, há o enfrentamento de uma realidade cultural específica, possivelmente desconhecida para ambos e da qual precisam tomar consciência em suas principais características para que consiga realizar um trabalho científico.

As atividades observadas foram as aulas em que a dança foi trabalhada como conteúdo da educação física. Seguindo a realidade da educação em todo o Brasil no período da pandemia, o calendário escolar anual do *campus* Cuiabá OJS para o EMIT foi organizado em 162 dias letivos. Essa foi uma redução significativa, ainda mais levando em consideração as condições iniciais precárias de acesso de muitos discentes às aulas, a preocupação com a sobrecarga de atividades para os estudantes que acompanhavam as aulas de forma remota e que nem todas as aulas ocorriam de forma síncrona.

No calendário do primeiro semestre de 2021 constavam as aulas do segundo bimestre correspondentes ao período de desenvolvimento das aulas de dança. Estas ocorreram de 21 de junho a 07 de agosto, 14 aulas para cada turma ao longo de 07 semanas. As aulas eram em número de duas e ocorriam uma vez por semana de forma geminada.

De Prof. 1 foram observadas 08 aulas síncronas (04 de cada turma) e a realização de uma *Live*¹⁵ realizada com docentes convidados de *campi* do próprio IFMT para falar sobre suas experiências com dança, permeando assuntos como identidade, racismo e homofobia. Prof. 1 disponibilizou atividades no AVA, como questões selecionadas do ENEM sobre dança, textos, filme e vídeos apresentados nas aulas.

De Prof. 2 foram observadas 04 aulas síncronas (02 de cada turma). Prof. 2 também disponibilizou atividades no AVA, como pesquisa sobre questões do ENEM abordando dança, textos, filme, vídeos do Youtube, uma *Live* realizada em 2020 sobre dança promovida por Prof. 1, atividades de pesquisa e mapa conceitual para que as turmas interagissem.

3.6 Os encontros com as personagens

O acesso às informações ocorreu no ambiente cotidiano dos participantes, considerando as características do momento, em seu dia a dia, para entrar em contato com o que sentem, em que acreditam, como falam, pensam e interagem, etc. (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). O AVA foi o ambiente cotidiano docente por dois anos para atividades assíncronas e o *Google Meet*, vinculado ao e-mail institucional, para as atividades síncronas (aulas, reuniões, eventos, palestras, etc.).

Usufruindo desse ambiente cotidiano para conhecer os sentidos da dança nas narrativas de professores de educação física, assumiu-se a técnica da Entrevista como a melhor opção para acessar as falas. De acordo com Richardson (2017), a entrevista se encaixa como técnica quando atende ao objetivo de obter informações dos sujeitos com base em suas percepções, crenças, significados e atitudes, permitindo maior interação entre quem pesquisa e a pessoa que é entrevistada ao buscar compreender o que ocorre com os outros.

As entrevistas podem constituir a estratégia principal para o levantamento das informações ou serem utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Os autores ressaltam que, em todas as situações, utiliza-se a entrevista para recolher dados descritivos na linguagem do próprio

¹⁵ Foram acompanhadas, à convite de Prof. 1, duas *Lives* realizadas durante o período de pandemia, onde as atividades ocorreram de forma *online*. Ciente desta pesquisa em que participaria como sujeito, Prof. 1 fez o convite para acompanhar a atividade em 2020, cuja temática tratou do racismo na dança, e em 2021, no decorrer dessa investigação, abordou sobre identidade, racismo e homofobia.

sujeito, o que permite a quem investiga desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a forma como os sujeitos interpretam certos aspectos do mundo.

Entrevistas favorecem interações e a interação face a face é o melhor momento para participar da mente de outro ser humano, pois, como reitera Richardson (2017), tem o inegável caráter de proximidade entre as pessoas, o que proporciona as melhores possibilidades de adentrar na mente, vida e definição dos indivíduos, permitindo uma estreita relação e demandando uma estratégia mais flexível de abordagem.

Dentre as possibilidades de entrevista, optou-se pela entrevista semiestruturada, que possui uma estrutura com questões mais abertas, focada em assuntos que definem a área a ser explorada e aproxima-se de uma conversação, uma atmosfera de diálogo de modo fluido, com uma guia de perguntas flexível e ajustável tanto aos indivíduos quanto às circunstâncias, para além de uma formalidade (RICHARDSON, 2017). Para o autor, a finalidade da guia da entrevista semiestruturada é possibilitar a coleta de dados qualitativos de confiança e permitir a compreensão mais aprofundada dos tópicos de interesse para o desenvolvimento de questões relevantes e significativas.

A intenção de uma entrevista guiada (questões previamente estruturadas) é criar um ambiente em que a pessoa entrevistada se sinta à vontade para discorrer livremente sobre o tema abordado usando suas próprias palavras, de onde podem surgir oportunidades de aprofundamento por quem pesquisa à medida em que alguma informação que mereça atenção se manifesta na fala. Para Marconi e Lakatos (2017), quem conduz a entrevista tem a liberdade para desenvolver cada situação na direção que considere adequada, explorando mais amplamente uma questão.

Triviños (2017) ressalta que a entrevista semiestruturada valoriza a presença do pesquisador e possibilita perspectivas para que a pessoa entrevistada alcance a liberdade e espontaneidade necessárias, enriquecendo, assim, a investigação. A entrevista semiestruturada, no entendimento de Triviños é:

aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 2017, p. 146).

O mesmo autor ressalta, ainda, que as perguntas fundamentais elaboradas para o desenvolvimento de uma entrevista semiestruturada são resultado não apenas da teoria que alimenta a ação de quem está investigando, mas também, de toda informação recolhida sobre o fenômeno social que interessa. No entanto, Sampieri, Collado e Lucio (2013), adotando uma postura reflexiva como pesquisador, alerta que deve-se tomar cuidado e fazer o exercício de minimizar as possíveis influências que suas próprias crenças, fundamentos e experiências de vida em relação ao problema investigado possam exercer sobre os participantes, o que evita indução de respostas e comportamentos.

O propósito da entrevista e o interesse de quem investiga devem estar claros para os participantes, reforçando os objetivos do trabalho. Estar ciente do que se deseja de quem é entrevistado e qual pode ser sua contribuição para o esclarecimento da situação investigada abre portas para uma aproximação amigável e familiar (TRIVIÑOS, 2017), fazendo com que os participantes se sintam livres e confiantes para falar.

Um formato não-diretivo, como a entrevista semiestruturada, privilegia o sujeito, mantendo a presença consciente e atuante de pesquisador ao mesmo tempo que permite a relevância da situação do ator/personagem (TRIVIÑOS, 2017). O autor reforça que esse traço da entrevista favorece, além da descrição dos fenômenos sociais, sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto de uma situação específica quanto de situações com maiores dimensões, sendo possível obter resultados valiosos.

3.7 Do presencial ao virtual: a adaptação do ambiente

A configuração do isolamento social da pandemia da Covid-19 levou à adoção efetiva de redes e ambientes virtuais para trabalho e ensino, o que potencializou o desenvolvimento de certas mídias e, também, o uso delas para interações dos mais diversos tipos.

Afetadas da mesma forma que outros setores de trabalho, as pesquisas qualitativas que tinham abordagens presenciais também foram obrigadas a se adaptarem a fim de minimizar os possíveis riscos de contaminação com o vírus pelo contato pessoal enquanto as vacinas eram elaboradas e testadas para serem disponibilizadas. Para as entrevistas, muito se desenvolveu no formato *online*, principalmente acompanhando as evoluções tecnológicas na última década.

Ao buscar referências para o formato *online* de entrevistas, foi possível perceber que essa prática já é utilizada há algum tempo, mais intensamente nos últimos 10 anos, mas

principalmente voltada a entrevistas de trabalho, emprego, estágio e residência médica em diversas referências internacionais. Nas pesquisas científicas qualitativas, esse formato foi impulsionado e, também, justificado pela situação da pandemia da Covid-19.

A abordagem *online* ganhou força e se estabeleceu como técnica de coleta de dados da pesquisa qualitativa de forma síncrona (videoconferências, grupo focal) e assíncrona (e-mails, formulários online, chats, mensagens instantâneas, etc.), como uma alternativa para a sua execução. Isso pode ser constatado pelo número de e-mails que tem sido recebidos de Programas de Pós-Graduação, ou diretos de pesquisadores, solicitando participação em pesquisas provenientes de todas as regiões do Brasil.

Ponderando pontos positivos e negativos para a adoção da entrevista *online* retratada nas fontes pesquisadas, foi possível levantar algumas questões. Como pontos positivos, Jeannis e colaboradores (2013) apontam que a entrevista em vídeo apresenta alguns recursos exclusivos, como a capacidade de confirmar visualmente os participantes e, também, analisar pistas não verbais para as perguntas de quem é entrevistado.

A entrevista em vídeo é beneficiada com a gravação e análise verbal e não verbal da comunicação entre entrevistador e entrevistado (JEANNIS et. al., 2013). Para os autores, uma entrevista face a face é a comparação mais próxima com um método de coleta de dados de entrevista por vídeo, pois as entrevistas face a face compartilham o mesmo conceito das entrevistas em vídeo, onde ambas permitem a interação visual entre o entrevistador e o entrevistado.

As interações pessoais que acompanham o processo tradicional de entrevista violariam os princípios do distanciamento social, diante do que Joshi e colaboradores (2020) alertaram para a urgência de considerar a adoção das estratégias de entrevista mais seguras possíveis durante a atual pandemia e depois dela. Os autores afirmam que a entrevista interativa por videoconferência permite que entrevistados e entrevistadores vejam uns aos outros em tempo real e ajustem suas interações de acordo, reproduzindo o mais próximo de uma entrevista tradicional.

Outra vantagem é a diversidade de dispositivos que permitem essas interações, como desktops, laptops, tablets e *smartphones*. Jeannis e colaboradores (2013) pontuam que a maioria desses aparelhos têm câmeras da Web e microfones integrados ou complementares que viabilizam a comunicação por vídeo entre as duas partes, estando estas fixas ou em trânsito. Associada à variedade de dispositivos, existem também muitas plataformas de

videoconferência para serem escolhidas. Gray e colaboradores (2020) citam algumas como *Zoom, Zoho Meeting, Skype, Google Hangouts Meet, GoToMeeting, Cisco WebEx, Highfive Meeting* e *Eyeson*.

Com essa variedade de plataformas disponíveis, muitas delas de forma gratuita, o pesquisador pode decidir pelo programa que melhor atende às suas necessidades de pesquisa, de maior facilidade do usuário, opções administrativas (como o *Google Meet* vinculado ao e-mail institucional) e nível de conforto/familiaridade de quem pesquisa e de quem é entrevistado com a plataforma (GRAY et. al, 2020).

A opção por técnicas *online* é aconselhada e/ou indicada principalmente nos casos em que a Internet é o ambiente com o qual os participantes estejam familiarizados. Nesse sentido, as personagens-docentes já estavam familiarizadas com o ambiente virtual, aprofundado no contexto de ensino remoto devido à pandemia.

Joshi, Jeannis e Gray e seus respectivos colaboradores indicaram como pontos frágeis de uma entrevista *online* o fato de que algumas pessoas participantes da pesquisa podem não possuir a tecnologia apropriada, como um dispositivo com uma câmera de boa qualidade e internet de alta velocidade. Essas não foram condições deste estudo.

Obedecendo protocolos de biossegurança colocados pela instituição e seguindo o formato remoto das aulas, os encontros que seriam presenciais ocorreram no formato *online* síncrono, por meio da ferramenta *Google Meet* vinculada ao e-mail institucional e de uso corrente entre professores do IFMT no trabalho remoto desde 2020. É importante frisar que o e-mail institucional foi utilizado como um facilitador de acesso à ferramenta *Google Meet* por ser de uso cotidiano dos docentes, sem qualquer utilização ou papel de identificação pessoal/individual das personagens.

Por quase dois anos (2020-2021) o *Google Meet* foi o ambiente de aulas, de ensino e aprendizagem, de reuniões, de trabalho, de encontros diversos, o que favoreceu para que ambos os participantes estivessem em ambiente familiar e não tivessem qualquer estranhamento em relação ao uso da ferramenta, demonstrando estar bem à vontade em contribuir com a pesquisa nesse ambiente por se sentirem mais seguros.

As personagens-docentes foram abordadas com certa antecedência para serem convidadas para participação na pesquisa. Confirmada a participação, os contatos foram autorizados a serem feitos também por mensagem pelo aplicativo *WhatsApp*, ferramenta

utilizada para agilizar a comunicação por mensagens, favorecendo a definição do melhor momento para todos os encontros previstos.

Como as personagens-docentes estavam em rotina de trabalho, cabe a afirmação de Janghorban e colaboradores (2014) de que as ferramentas *online* disponíveis incentivam as pessoas que têm tempo e espaço limitados para entrevistas pessoais a participarem da pesquisa e, consequência disso, as entrevistas aconteceram nas condições mais convenientes para os participantes.

Além das entrevistas, a documentação também seguiu no formato *online*. Seguindo as orientações do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CONEP) para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi elaborado com a ferramenta *Google Forms*, expondo as informações necessárias para claro entendimento das personagens participantes sobre o objetivo da pesquisa, os métodos utilizados, gravação e armazenamento do material obtido de forma *online*. O TCLE foi preenchido, registrado e armazenado, constando como autorização para o desenvolvimento da pesquisa.

A postura para as entrevistas *online* seguiu as mesmas orientações éticas de uma entrevista presencial. Iniciava-se com a apresentação do título e objetivos do projeto e, no contexto atual, reforçando as normas do CONEP expostas no TCLE para pesquisa em ambiente virtual, sempre solicitando a autorização para a gravação das falas. Uma vez autorizados, os encontros foram gravados e a gravação foi transferida para um dispositivo externo para posterior análise, não ficando disponível em nuvem.

3.8 Regime de Exercício Domiciliar (RED) e Plano de Trabalho de Exercício Domiciliar

Devido à pandemia da Covid-19, as atividades presenciais do IFMT foram interrompidas em março de 2020 e, bruscamente, envidaram-se esforços em alternativas para adaptação ao formato remoto. Confrontados com tal realidade, o momento seguinte foi de buscar conhecimento e familiaridade com os recursos das tecnologias digitais para que o prejuízo fosse minimizado. No início da pandemia em Mato Grosso, como no Brasil todo, o panorama da evolução da situação era incerto, o que acabou criando previsões frequentes de retorno às atividades que aumentavam as expectativas, frustradas em seguida.

Buscando uma direção para as ações pedagógicas na instituição, foi publicada a Instrução Normativa nº 003 em 22 de abril de 2020, documento com a intenção de orientar procedimentos quanto à execução do Regime de Exercício Domiciliar no âmbito do IFMT, em conformação com a Lei 13.979 de 6 de fevereiro de 2020¹⁶.

Mais tarde, foi publicada a Instrução Normativa Pedagógica nº1, de 06 de agosto de 2020, agora regulamentando a aplicação do RED no *campus* Cuiabá Cel. OJS. O documento define como atividades remotas as intervenções pedagógicas realizadas com ou sem o apoio das Tecnologias da Informação e Comunicação, que permitem e/ou favorecem a reunião de estudantes em torno de saberes dos componentes curriculares do curso a que estão vinculados ou, ainda, que visem à sua preparação para etapas ou exames posteriores.

A Normativa nº 1 ressalta que o cenário da pandemia à época exigia isolamento social e muitos cuidados para preservar a saúde e o bem-estar de todos, considerando ainda, a possibilidade de extensão do calendário acadêmico de 2020 no ano civil de 2021, com continuidade do ensino remoto paralelo ao ensino presencial. No entanto, não houve paralelismo e o ano letivo de 2021 ocorreu, também, em formato remoto.

A normativa nº1 traz as seguintes preocupações:

A necessidade de implementar ações como alternativa para reposição de carga horária do período de suspensão das atividades presenciais e para permitir que os estudantes mantenham uma rotina básica de atividades escolares, mesmo afastados do ambiente físico da instituição de ensino;

A necessidade de sistematizar e estruturar uma rotina de trabalho e procedimentos específicos para que os docentes, coordenadores de cursos, equipe pedagógica e multiprofissional possam atuar com segurança institucional no desenvolvimento das atividades remotas por meio do RED junto aos discentes do ensino médio e superior;

A necessidade de esclarecer o que são atividades educacionais remotas, que são consideradas as ações pedagógicas planejadas pelos docentes por meio de recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), com ou sem a utilização de materiais tradicionais impressos; A necessidade de estabelecer normas para aprovação, acompanhamento e validação dessas atividades remotas, desenvolvidas em RED, no sentido de que a coordenação de curso, a equipe pedagógica, a equipe multiprofissional e o colegiado de curso devem tomar por base o Plano de Ensino da disciplina/componente curricular,

¹⁶ Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.

apresentado pelo docente no início do ano ou semestre letivo e as recomendações contidas nesta Instrução Normativa (IFMT, 2020, p. 1-2)

Para atender ao RED, as atividades propostas pelos docentes para o ano letivo deveriam constar nos Planos de Trabalho de Exercício Domiciliar. Este documento traz um primeiro quadro com identificação da turma, do docente, do componente curricular e da carga horária. Além disso, o Plano de Trabalho descreve os conteúdos a serem estudados, a metodologia a ser aplicada, as atividades a serem realizadas, os critérios de exigência do cumprimento das atividades e as formas de avaliação. Houve, ainda, cuidados para que os estudantes não ficassem sobrecarregados com disciplinas e conteúdos, sugerindo flexibilização das formas e prazos das avaliações.

Como documento para compor este estudo considerou-se o Plano de Trabalho de Exercício Domiciliar de ambos os professores, já regulamentado institucionalmente (ANEXO B e ANEXO C). Os dois documentos demonstraram tanto a construção conjunta entre as personagens-docentes para os conteúdos e metodologias para a educação física nos dois cursos quanto suas perspectivas de trabalho.

Inicialmente, foram considerados os Planos Pedagógicos de Curso (PPC) tanto do curso de Eventos quanto o de Secretariado, mas no decorrer do levantamento dos dados, ambos documentos passavam por reformulação. O PPC do curso de Secretariado, em que atuava Prof. 1, até 2021, estava pendente de homologação. O PPC do curso de Eventos, aprovado e seguido em 2021, estava em seu primeiro ano, um ano ainda em pandemia, em que algumas situações comunicacionais ainda estavam sendo construídas e experimentadas entre estudantes e professores e, até mesmo, entre professores e professores, em que a falta de experiência ou de instrumentos e recursos se fizeram presentes dificultando algumas ações. Devido à essas situações, os documentos não foram considerados neste estudo.

3.9 Os encontros virtuais face a face

Seguindo todos esses requisitos, foram realizados três encontros com cada docente, organizados entre os meses de junho e agosto de 2021, mesmo período das aulas com o conteúdo de dança no 2º bimestre. O primeiro encontro ocorreu com a presença das duas personagens do estudo antes das aulas de dança serem iniciadas.

Nesse caso, as personagens, em comum acordo, aceitaram a participação conjunta na entrevista, cientes dos preceitos éticos de respeito à preservação das identidades. A intenção nesse dado momento foi conhecer melhor as suas trajetórias na instituição e levantar informações sobre a construção do planejamento de suas aulas, que foi realizada de forma conjunta no contexto em que se desenvolveu esta pesquisa.

O segundo encontro, individual, foi realizado no meio do período das aulas de dança e o terceiro, também individual, ao final das atividades desenvolvidas no bimestre. Essa organização tem relação direta aos assuntos abordados em cada encontro, relatados no roteiro descrito posteriormente, e, também, para garantir a liberdade pessoal na forma de cada um expressar opiniões, pensamentos e concepções nas narrativas.

Algumas vantagens da escolha da entrevista semiestruturada como técnica de levantamento de dados apontadas por Marconi e Lakatos (2017) puderam ser observadas no decorrer dos diálogos. Por exemplo, maior flexibilidade da entrevistadora repetir ou esclarecer perguntas, formulá-las de maneira diferente quando necessário ou, ainda, especificar algum significado, sempre na busca de estar sendo compreensível. Há, também, a oportunidade de obter dados que não estejam em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos.

Os encontros foram planejados para não serem extensos, tendo duração em torno de 30 a 40 minutos, algo que também foi positivo para que a pessoa entrevistada não tivesse grande comprometimento de suas atividades no dia em que ocorreram os encontros e mantivesse a disposição de fornecer informações para a pesquisa. Apenas o primeiro encontro teve a duração de uma hora devido à participação conjunta.

A entrevista *online* foi bastante conveniente e a mais adequada no momento de isolamento social, facilitando acesso às pessoas entrevistadas de acordo com sua disponibilidade, realizada no seu ambiente e contexto, sem custos ou empecilhos de mobilização a algum local específico e sem prejuízo para a pesquisadora quanto à flexibilidade de datas disponíveis para a realização dos encontros virtuais.

O *Google Meet*, como um serviço de comunicação, possui recursos que permitiram fazer ligação por vídeo aos sujeitos, enviar mensagens, compartilhar documentos e outras informações independentemente de onde estavam. O fato de as entrevistas terem ocorrido dentro do ambiente virtual institucional também creditou maior confiança nos entrevistados em relação à sua contribuição na pesquisa, entendendo ser esse um ambiente seguro e oficial de trabalho naquele momento específico.

As gravações das entrevistas foram armazenadas em dispositivo externo, não ficando disponíveis em nuvem, prevenindo riscos sobre a exposição dos sujeitos ou a problemas no acesso ao sistema. A gravação das entrevistas, muito indicada para entrevistas semiestruturadas, favoreceu retornos e consultas ao seu conteúdo devido à confiabilidade do registro das fontes, permitindo observação de novas ou diferentes nuances que não foram registradas no momento síncrono da observação.

3.10 O Roteiro

Em relação às questões a serem abordadas com as personagens, Gatti (2005) afirma que o roteiro elaborado para orientar as discussões deve ser flexível, podendo ser reformulado durante o decorrer da pesquisa, uma característica própria do trabalho particular do grupo mediante as trocas, os consensos e dissensos, que trazem luz sobre aspectos não detectáveis ou não reveláveis em outras condições.

Primeira entrevista

1. Comente sobre sua trajetória na Instituição, abordando sobre o desenvolvimento da educação física.
2. Como foi a experiência com a educação física no *campus* Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva?

Segunda entrevista

1. Fale sobre a sua relação com a dança.
2. Quais as bases/referências que fundamentam/respaldam sua prática pedagógica com a dança na educação física?

Terceira entrevista

1. Quais as dificuldades em trabalhar com a dança no Ensino Médio Integrado do IFMT?

As respostas atenderam aos requisitos importantes colocados por Marconi e Lakatos (2017), como relevância (importância em relação aos objetivos da pesquisa), clareza de informações, amplitude da resposta e, dentro da liberdade de expressão que tiveram as personagens, profundidade relacionada aos sentimentos, pensamentos e lembranças, alcançando intensidade e certa intimidade.

3.11 Para desvendar os sentidos e compreender os significados

Por suas características, na pesquisa qualitativa a análise dos dados encontrados não segue um padrão, pois considera que cada estudo exige um esquema ou uma “coreografia” própria (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Os autores afirmam que o processo essencial da coleta de dados é a sua obtenção de forma não estruturada, cabendo a quem pesquisa conferir uma estrutura a eles, considerando sua variedade narrativa (imagens, áudios, textos, documentos, expressões, etc.).

Analisar os dados é um processo sistemático de busca e organização que envolve transcrições de entrevistas, registros de campo e outros materiais acumulados ao longo do trabalho, e que tem como objetivo ampliar a compreensão desses materiais para apresentar o que foi encontrado (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205): analisar implica trabalhar com os dados na “sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser apreendido, decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”.

As questões que orientam um estudo qualitativo possuem características mais abertas devido à maior atenção voltada ao processo de pesquisa e à busca por significados. Com acesso aos dados conseguidos nas fontes pesquisadas, cada dado vai sendo analisado, deduzindo-se semelhanças e diferenças entre eles (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013) e, a partir dessas deduções, os segmentos vão sendo organizados num sistema de categorias. Encontra-se, assim, em Bogdan e Biklen e Sampieri, Collado e Lucio uma convergência e afinidade de ideias e ações sobre a proposta de tratar os dados em categorias de codificação.

No processo de construção da codificação qualitativa, as categorias são compostas por conceitos, experiências, ideias, fatos relevantes e com significado (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Categorizar essas questões não é tarefa simples, considerando que as situações investigadas são complexas, os materiais obtidos não são facilmente separáveis em unidades e o sistema de categorização não se mostra tão evidentemente delimitado como seria num caso de separação de objetos por suas características físicas, por exemplo. O exercício de categorização ocorre à medida da leitura dos dados, observando passagens em que estes:

repetem-se ou destacam-se certas palavras, frase, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados

e, em seguida escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...], de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 221)

No mesmo sentido, Sampieri, Collado e Lucio (2013) afirmam que a codificação possui dois planos: um em que as unidades são codificadas em categorias, onde há uma combinação de diversas ações como identificar unidades de significado, categorizar essas unidades e atribuir-lhes códigos. Os autores descrevem uma sequência de observações, perguntas, comparações entre os segmentos de dados, suas semelhanças e diferenças quanto ao significado e conceito para inferir uma determinada categoria. O segundo plano é onde as categorias são comparadas entre si para serem agrupadas em temas em que se busca possíveis ligações.

Tanto Sampieri, Collado e Lucio (2013) quanto Bogdan e Biklen (1994) consideram que as categorias podem surgir ou se revelarem à medida em que os dados vão sendo registrados (mais especificamente os segmentos), a partir de preocupações da própria investigação, das narrações dos participantes ou, ainda, das perguntas, reflexões e perspectiva de quem está investigando, pois, como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 229), “são os valores sociais e maneiras de dar sentido ao mundo que podem influenciar quais os processos, atividades, acontecimentos e perspectivas que os investigadores consideram suficientemente importantes para codificar”.

Além disso, Bogdan e Biklen (1994) consideram que as perspectivas teóricas de quem conduz a pesquisa também modelam a forma de abordagem e de dar sentido aos dados, considerando que quem pesquisa é parte do diálogo acerca do tópico tratado. Assim, é possível analisar e codificar o tópico de diversas formas.

A codificação facilita mostrar os significados potenciais e desenvolver ideias e conceitos, começando a gerar um sentido de entendimento sobre a formulação do problema, pois ao considerar que um determinado segmento é relevante, ele pode ser utilizado como exemplo de categoria (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Bogdan e Biklen (1994) e Sampieri, Collado e Lucio (2013) reforçam que cada conjunto de dados pode ser codificado ou identificado em mais de uma categoria de codificação que foi desenhada, pois entre eles acontecem sobreposições, conversas e interações, visto que não ocorrem isoladamente.

Para orientar o desenvolvimento dos códigos, o primeiro passo indicado por Bogdan e Biklen (1994) é procurar palavras e frases (segmentos) emitidas pelas personagens que não lhe sejam familiares em seu uso e forma, pois um vocabulário diferente ou especial pode indicar aspectos importantes a serem explorados. As frases podem constituir uma categoria de codificação, considerando que:

a essência do processo é que os segmentos que têm natureza, significado e características semelhantes entram em uma mesma categoria e recebem o mesmo código, e os que são diferentes são colocados em diferentes categorias e recebem outros códigos. A tarefa é identificar e rotular categorias relevantes de dados (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 457).

As categorias de codificação são compostas (e também podem ser definidas) pelas unidades de dados ou unidades de significado, que são os segmentos de dados extraídos dos materiais levantados na pesquisa e aos quais se identifica ou confere sentido no contexto estudado. Para Sampieri, Collado e Lucio (2013), os segmentos relevantes (palavras, frases, linhas, expressões, etc.) se transformam em unidades quando tem um significado, pois elas são segmentos de dados que conferem os limites para se definir os esquemas de classificação e que a pesquisadora considera que elas, sozinhas, apresentam um significado.

Sampieri, Collado e Lucio (2013) destacam, ainda, que as unidades de significado são analisadas tal como coletadas no ambiente e contexto estudado, na linguagem dos participantes, mesmo que contenham expressões gramaticais incorretas, expressões incomuns ou apresente uma estrutura incoerente. Podem ocorrer similaridades em resposta a perguntas diferentes ou expressões comuns em categorias diferentes. Neste trabalho será adotada a definição “unidades de significado” pela relação estabelecida com o objetivo e à questão problematizadora da pesquisa que, após percebidas como relevantes, definiram-se as categorias.

3.12 A disposição das categorias e unidades de significado

As categorias de codificação foram dispostas ao longo do texto, apresentando trechos transcritos das narrativas das personagens seguidos das reflexões sobre o tema categorizado. Alguns trechos foram transcritos trazendo falas completas. Outros, na tentativa de delimitar melhor a narrativa de uma determinada questão, apresentam recortes que suprimem algumas pequenas passagens que acabaram por se desviar do assunto pelo atravessamento de uma

memória, uma expressão, uma interjeição, uma informação que fazia sentido expressar, mas que não estabelecia relação direta com a ideia da categoria em que estava inserida.

As pequenas passagens suprimidas para apresentação das falas no decorrer do texto foram substituídas por reticências, na intenção de estabelecer uma continuidade da fala da personagem em questão sem qualquer prejuízo à ideia central emitida.

A reprodução das próprias falas ou a descrição do próprio posicionamento diante de situações específicas ocorreu muitas vezes ao longo das entrevistas, o que é esperado quando se fala sobre si mesmo e sobre uma história pessoal. Nesses casos, as falas e posicionamentos próprios das personagens foram colocadas entre aspas simples (‘’) para fazer referência à voz ativa nas situações descritas.

Para as unidades de significados extraídas das narrativas e percebidas como relevantes ao estudo, optou-se por fazer uma apresentação com os dados descritivos e interpretativos/reflexivos em quadros. Tanto Bogdan e Biklen (1994) quanto Sampieri, Collado e Lucio (2013) consideram que os registros consistem em dois tipos de materiais: o primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo ou interpretativo - a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, suas ideias e preocupações.

Na intenção de apresentar de forma clara os dados descritivos e as observações reflexivas/interpretativas encontrados na pesquisa, os quadros foram elaborados para explicitar e relacionar essas duas referências sobre cada uma das entrevistas. Nos quadros, trechos das entrevistas foram transcritas mantendo as expressões de cada uma das personagens. Em seguida, a leitura e releitura dos dados levou à definição das categorias de codificação a partir das unidades de significado encontradas.

Dispostas todas as peças e o caminho percorrido para a montagem da coreografia, contando com o elenco e o cenário, partimos ao vai e vem do exercício hermenêutico no mundo vivido, na busca dos sentidos e significados das narrativas que encorparam este estudo e desenharam o enredo.

4 O ENREDO: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DAS NARRATIVAS – ENCONTRO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Na elaboração deste enredo foram enfatizadas as falas e as situações compreendidas como mais significativas e com relação mais próxima ou direta com o objetivo do estudo. Com o pressuposto de que o sentido é pessoal, construído pelas experiências e perspectivas pessoais, começamos apresentando a trajetória dos docentes na instituição, com reflexões sobre as posturas e escolhas desses sujeitos para o componente curricular Educação Física e que refletem no trabalho com o conteúdo de dança.

As reflexões tratam, ainda, da relação pessoal e profissional dos docentes com a dança, mostrando que algumas questões vividas influenciaram e ainda influenciam o pensar a dança no ensino médio integrado do IFMT. Para finalizar, são apresentadas e discutidas as questões identificadas como dificuldades em desenvolver a dança como conteúdo da educação física.

As narrativas docentes emitidas nas entrevistas atendendo às arguições específicas permitiram que algumas das questões já fossem sinalizadas como categorias pois, a argumentação mais clara e as ideias e expressões mais sistematizadas dos personagens-docentes propiciaram a apreensão de algumas das unidades de significado de maneira mais direta.

O foco dos dados deste estudo está nas narrativas docentes, mas para agregar algumas informações a elas, tomou-se o Plano de Trabalho de Exercício Domiciliar, direcionado ao período que contou com as atividades em formato *online* como referência para conhecimento das propostas do conteúdo de dança, mencionadas em passagens das falas e trazidas ao texto como registro para ilustrar as relações com as narrativas.

As aulas do conteúdo de dança foram acompanhadas por meio de observação participante. No entanto, essa estratégia ficou comprometida por conta de algumas questões. A primeira é o fato de que esse acompanhamento se deu no período da pandemia, em meados de 2021, onde as atividades ainda estavam atendendo ao Ensino Remoto Emergencial, totalmente realizadas em ambiente virtual de forma síncrona pelo *Google Meet* e de forma assíncrona pelo AVA do *campus* Cuiabá OJS. A situação de pandemia não foi condição ou foco deste estudo, mas, desenvolvendo-se durante seu curso, testemunhou o impacto causado nas atividades escolares e na conduta dos docentes e estudantes do EMIT.

A segunda questão se mostrou ao longo do acompanhamento das aulas síncronas, em que foi possível constatar que a participação efetiva dos discentes presentes nas salas virtuais criadas para cada turma foi escassa e, por mais que os professores pedissem, perguntassem,

chamassem por comentários, observações ou qualquer tipo de contribuição, raramente houve manifestações por parte de alguém das turmas abrindo câmera ou microfone e até mesmo no chat, com comentários escritos.

Essa descrição corrobora com situações relatadas em todas as regiões do Brasil sobre certa resistência de discentes em se mostrarem abrindo as câmeras ou falando ao microfone. Fosse por timidez, inibição, preservação da imagem da própria casa que não foi adaptada para a nova configuração do dia a dia, da vida, as mudanças para atender à nova realidade tornou o acompanhamento das atividades mais difícil (SILVA; FRANÇA, 2021; TEIXEIRA, et. al, 2021; MIRAGEM; ALMEIDA, 2021; LEIFELD; ALMEIDA; AGUIAR, 2021; MADRID et. al. 2021) e acabou por comprometer de alguma forma a avaliação e o *feedback* do que foi proposto nesse período.

Aliada à baixa participação de quem estava presente nas salas, havia ainda a ausência daqueles que não tinham condições de acompanhá-las por motivos diversos, como falta ou precariedade de conexão ou equipamentos inadequados para as atividades que demandavam textos e vídeos, o que também foi retratado por vários autores (COELHO; XAVIER; MARQUES (2020); TEIXEIRA et. al. (2020); GODOI; KAWASHIMA; GOMES (2020); MADRID et. al (2021); SILVA et. al. (2020).

O IFMT, assim como outras tantas instituições, se esforçou para minimizar as diferenças de acesso e conexão por meio de editais que forneciam dispositivos para tornar possível a participação nas aulas, mas nem sempre as condições eram as ideais ou suficientes para garantir a presença de alguns discentes nas salas *online*. Todas essas questões apontadas fizeram com que as aulas se tornassem um monólogo docente em praticamente todo o tempo dos encontros síncronos.

Sob essas condições, Prof. 1 cumpriu com o planejamento de quatro aulas síncronas junto a cada uma das duas turmas e uma *Live* em que reuniu ambas no mesmo momento. Deixou, ainda, atividades assíncronas no AVA, com textos, vídeos, filme e questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) referentes à dança. Diante de um bimestre e ano letivo com tempo reduzido, disponibilizou uma aula para dar tempo aos grupos para preparação do trabalho final do bimestre.

Prof. 2 conseguiu realizar duas aulas síncronas com cada uma das duas turmas e, também, deixou registradas algumas atividades no AVA para serem desenvolvidas, como textos, filme e trabalho de pesquisa sobre questões do ENEM abordando a temática da dança.

Selecionar questões do ENEM para as atividades com o conteúdo de dança é uma prática de Prof. 1, que foi adotada por Prof. 2. Prof. 1 compila questões que tratam da dança no referido exame realizado ao longo dos anos para discutir em sala de aula, enfatizando a importância do conhecimento trabalhado pela educação física e, também, da dança. Não que o fato de constar no ENEM ateste tal importância, mas chama a atenção para a questão dos conhecimentos que a educação física pode discutir que estão presentes na escola e na vida.

Prof. 2 propõe outra abordagem: delega aos estudantes a tarefa de buscar/pesquisar questões que tratam de conhecimentos da dança. Assim, nessa busca, vai direcionando a atenção para a leitura de questões voltadas ao trabalho da educação física presentes no exame ao longo de um determinado período, levando, também, discussões sobre o que está presente na vida e na escola.

Nem todas as atividades dispostas no AVA pelos docentes foram desenvolvidas ou acompanhadas por conta do tempo disponível para que pudessem ser efetivadas e por questões relacionadas ao acesso dos discentes ao sistema ou ao material impresso. O retorno dessas atividades também não foi acompanhado pela pesquisadora, pois eram de acesso restrito dos docentes, referente à avaliação dos trabalhos das turmas.

Devido a essas questões, entendemos que a fragilidade do momento vivido interferiu diretamente no curso das atividades, comprometendo a manifestação de possíveis fenômenos que provavelmente surgiriam na relação docente-discente e até mesmo entre discentes na construção dos trabalhos sobre dança, restringindo as observações e impossibilitando o acompanhamento dessa construção, considerando que os trabalhos foram realizados entre os discentes à parte das aulas síncronas.

Por essas razões, tomou-se a decisão de não considerar o escasso registro feito a partir da observação participante como dado para composição de categorias por serem dados pouco expressivos no todo do trabalho. No entanto, algumas passagens relacionadas às narrativas dos docentes ou dos estudantes expressas em aula foram trazidas para complementar as discussões quando assim se mostraram relevantes.

Com a proposição de categorias de codificação a partir das unidades de significado apreendidas, considerando os sentidos e significados encontrados, foram delineadas sete categorias, identificadas com títulos compreendidos como melhor representação das expressões extraídas das próprias falas dos docentes ou das questões apresentadas ao longo das entrevistas.

Tais categorias foram organizadas em dois grupos: o primeiro discorre sobre a trajetória dos docentes, as personagens deste estudo, da chegada à instituição até o *campus* em que atuam, com apontamentos sobre o planejamento da educação física. O segundo resgata memórias de dança pessoais e referências profissionais, passando pelas escolhas e perspectivas com a dança no ensino médio integrado do IFMT, contando com a percepção do trabalho desenvolvido durante um bimestre, mas que reporta a toda uma construção ao longo da atuação na instituição.

4.1 Uma breve trajetória dos docentes

4.1.1 Educação Física no IFMT: concepções, planejamento e experiências

Lotados atualmente no *campus* Cuiabá, onde foi desenvolvida a pesquisa, as personagens chegaram ao IFMT em outros *campi*, no interior do estado. Na instituição, Prof. 1 está há 13 anos e Prof. 2 há 07 anos. Ao chegarem em seus primeiros *campi* de atuação, encontraram a educação física estruturada por docentes que os antecederam. Prof. 1 menciona que, da forma que estava posta, não havia uma sistematização de conteúdos para a educação física, não constando, também, no PPC dos cursos do EMIT com uma ementa específica.

Diante da demanda, Prof. 1 começou a organizar a educação física para que ganhasse espaço, inclusive nos documentos curriculares, sistematizando os conteúdos. Prof. 2 chegou num momento pós-greve, em que os estudantes não tinham finalizado o ano letivo, encontrando um planejamento com ênfase no esporte, o qual cumpriu para o encerramento do ano.

Na oportunidade que tiveram ou negociaram a distribuição das turmas que iriam assumir, ficaram com as turmas dos primeiros anos, o que, na opinião de ambos, era mais favorável para estabelecer uma forma de trabalho e implementar uma outra concepção de educação física, principalmente para quem está chegando na instituição na posição de docente:

Os primeiros anos, como eles estão chegando na instituição, você faz um acordo com eles e fala ‘aqui a educação física é dessa forma nós vamos trabalhar assim, assim e assim’ (Prof. 1)

Com as turmas de 1º ano é mais fácil, que eles entram no IFMT, ele já viu que estava tudo diferente. Falei ‘a educação física aqui também é diferente, então é dessa forma, vamos seguir desse jeito’. (Prof. 2)

O primeiro ano do EMIT, em que estudantes chegam à instituição, passa por um período de ambientação e de socialização com o novo, o que torna propício um espaço mais receptivo e flexível para o estabelecimento de acordos e formas de trabalho, coincidindo os momentos docentes e discentes de novas perspectivas.

Ao falar que a educação física é diferente, Prof. 2 se refere à característica de prática esportiva encontrada, dos esportes coletivos mais comumente presentes nas quadras escolares. Aliás, a qualidade intrínseca encontrada na educação física era a prática, como mencionada pelas personagens:

Na primeira semana minha aula estava toda assim, espalhada de segunda a sexta-feira, a última da manhã, a última da tarde porque a ideia de educação física era uma educação física prática, que os alunos iam suar e eles não podiam voltar para sala (Prof. 1)

[...] tinha algumas coisas encaminhadas, a educação física tinha uma perspectiva totalmente, posso dizer assim, prática (Prof. 2)

Os docentes relataram que tiveram, em suas trajetórias formativas, referências sobre a importância da diversificação de conteúdos na educação física escolar, com a ideia de oportunizar aos discentes o maior número possível, dentro do tempo e espaços disponíveis, de vivências das manifestações da cultura corporal de movimento. Foi essa ideia que buscaram implementar em seus planejamentos.

Com tais relatos, vê-se a formação inicial e continuada como uma base relevante e significativa para uma educação física que busca diversificação de vivências de conteúdos, passando por práticas corporais diferentes no ambiente escolar que enriqueçam as experiências dos estudantes para além das práticas esportivas mais comumente oferecidas. Um olhar que pode ser ampliado tanto entre os estudantes quanto entre os próprios pares.

O fato de ser empiricamente vista e mais conhecida pelos pares, ou ter uma representação como um componente curricular de atividades quase que exclusivamente práticas, acabou provocando estranhamento quando Prof. 1 apresentou sua argumentação sobre outras formas de desenvolvimento das atividades, entre teóricas e práticas, mas sem característica de treinamento. E não que os alunos não iriam “suar”, mas até isso estava previsto

na organização da aula para que pudessem se recompor e seguir para as demais atividades do dia.

Ao explicar que as aulas de educação física poderiam ser em qualquer horário, primeira, segunda ou terceira aula porque trabalharia com as três dimensões do conteúdo (conceitual, atitudinal e procedimental), Prof. 1 descreve que teve como resposta uma reação de surpresa por parte da direção à época em que chegou à instituição, relatando que a partir dessa argumentação conseguiu ganhar atenção e mostrar outros conteúdos e práticas pedagógicas da educação física.

Prof. 2 conta que chega num *campus* situado mais distante do centro da cidade, com acessibilidade limitada por questões do transporte público do município, o que levava os discentes a passarem o dia todo na instituição sem contar com qualquer espaço em que pudesse desenvolver qualquer atividade com o mínimo de estrutura. Assim, naquele momento do *campus*, a educação física era vista como tempo de descontração por meio do esporte:

‘Ah, tem um momento vago, vamos para o esporte’ e assim, um agravante aqui, como a escola não tinha quadra, não tinha pátio, não tinha nada para fazer uma brincadeira, uma prática esportiva, eles sentiam muita carência disso. Então quando era o dia da aula de educação física, até o diretor falava para mim ‘Prof. 2, é o único momento que eles vão ter para se livrar do stress. Então você tem que fazer alguma coisa prática com eles, eles têm muitas disciplinas aqui’. (Prof. 2)

Percebe-se na fala dos docentes que a questão crítica não era o fato da presença do esporte nas aulas de educação física, pois os esportes estavam em seus planejamentos, mas sua exclusividade prática, com características de treinamento ou recreação, sem problematização. Na tentativa de desenvolver os conteúdos da educação física da forma que julgavam importante, inclusive os esportes, ambos docentes definiram estratégias para atingir seus objetivos.

Prof. 1 não encontrou ementa específica para a educação física nos PPCs dos cursos que funcionavam no *campus*. Assim, relata que iniciou seu trabalho partindo do planejamento participativo proposto por Correia (2011) para organizar os conteúdos juntamente com os discentes:

Estudei e falei ‘daqui que eu vou partir’. Então organizei uma primeira aula com todos os alunos, com todas as turmas, em cada uma das turmas explicando como que seriam as minhas aulas, o que era educação física, perguntando o quê que eles já sabiam de educação física. Isso a gente faz toda vez que chega uma turma nova, né, nos primeiros anos. Mas ali, como também eu nunca tinha dado aula pra turma do 2º, eu fiz isso com eles também. (Prof. 1)

Então, conversando como que seriam as aulas, e aí explicando o quê que a gente tinha de conteúdos, na época a gente estava com os PCNs, então quais eram os blocos de conteúdos dos PCNs e quais as possibilidades que a gente teria de estudar. (Prof. 1)

Com isso, cada turma, a gente selecionou os conteúdos que a gente queria trabalhar naquele ano, né, e fizemos uma organização pro primeiro bimestre, segundo, terceiro e quarto bimestre, isso com todas as turmas (Prof. 1).

O planejamento dialógico e participativo, ou ensaio propositivo¹⁷ como Correia, seu proponente, se refere, se constitui como um procedimento didático-pedagógico mais pertinente à configuração das intenções e realizações educativas. Correia (2011, p. 160) preconiza em suas sugestões que esse tipo de planejamento parte da ideia de que a construção curricular “deve incorporar, dialogicamente, saberes provenientes dos interesses dos alunos, dos professores e da comunidade em questão”.

Ao ouvir os discentes, Prof. 1 atendeu a esse diálogo entre as experiências e referências significativas em relação à educação física oriundas dos grupos que havia assumido no início de sua atuação no IFMT e o seu próprio entendimento sobre o papel da educação física na escola, no nível de ensino em que estavam situados. Assim, conseguiu sistematizar os conhecimentos relativos às manifestações da cultura corporal de movimento com participação ativa daqueles que realizariam as atividades organizadas ao longo das aulas, considerando as possibilidades existentes sobre tempo, materiais e espaços disponíveis para efetivar a proposta construída.

Na ação de planejar, entende-se que Prof. 1 aproximou-se do que Correia (2011), Freire (1996) e mesmo Merleau-Ponty (2018) afirmam sobre não negar as experiências do mundo vivido que cada um desses sujeitos traz consigo ao entrar no ambiente escolar e, junto a essas experiências, estão suas expectativas e saberes relacionados ao universo das manifestações corporais de movimento. O momento do planejamento participativo preparado por Prof. 1

¹⁷ Correia (2011) usa esse termo com a justificativa de que seu estudo não tem a pretensão de estabelecer uma sistematização pronta e acabada, mas se configura como um exercício de perspectiva, de explicitação de um compromisso em considerar demandas e exigências da realidade, onde a proposição é entendida como uma forma de justificar e construir sentidos e significados.

considerou essas experiências e esses saberes para estruturar a proposta conjunta com os discentes dos conteúdos da educação física.

Em suas proposições, Correia (2011) sinaliza diversos caminhos e conteúdos que podem ser abordados na formação do ensino médio e que cabem ao EMIT que é característico dos Institutos Federais, sempre reiterando a importância de problematizar as manifestações da cultura corporal de movimento. O autor traz elementos históricos, culturais e sociais que levam a um olhar mais abrangente sobre as condições em que estamos inseridos como seres humanos, ressignificando tais manifestações quando for relevante.

Com muitas turmas assumidas, Prof. 1 relata que chegou a atuar com sete planejamentos diferentes ao mesmo tempo, o que considerou como algo bom, apesar do trabalho que teve para estruturá-los. Abarcar tantas perspectivas diferentes de forma simultânea abre espaço para observar o que Carrano (2005) ressalta: prestar atenção aos conteúdos culturais e às próprias expressões das linguagens que percorrem os espaços da escola, num exercício de perceber o que os grupos juvenis querem comunicar.

Ao final do primeiro ano de desenvolvimento das atividades, Prof. 1 conseguiu avaliar com as turmas os pontos positivos e negativos, propostas que deram certo e outras que não conseguiram êxito, considerando que sua experiência cresceu junto à experiência dos discentes:

[...] então foi uma organização também de acordo com a experiência dos alunos, que eu fui tendo experiência com eles, com o que eles tinham interesse (PROF. 1)

A postura de Prof. 1 sugere atender ao que Freire (1996) apresenta sobre as exigências do ensinar referente ao respeito aos saberes trazidos pelos discentes quando propõe discutir a razão de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos. Prof. 1 notou que a maioria dos discentes trazia vivências dos esportes coletivos, principalmente as quatro modalidades mais recorrentes na escola, e propôs fazer uma desconstrução desse conteúdo:

Eles queriam ver os esportes coletivos, então vamos trabalhar a partir dos esportes coletivos, mas fazendo uma desconstrução. Então vamos desconstruir o que eles conhecem. Então essa foi a ideia, trabalhar as quatro modalidades, porém fazer uma desconstrução e ampliar o conhecimento deles em relação a esse esporte (Prof. 1)

A ampliação dos conhecimentos sobre os esportes, entre outros aspectos problematizadores, está relacionada ao desenvolvimento de outras modalidades, como relata na organização dos conteúdos:

[...] até seguindo uma organização lógica ali dos esportes, partindo do conhecido pro desconhecido, então ficou os esportes coletivos tradicionais ali no primeiro, no segundo foram os esportes paralímpicos, porque a gente até partiria dos esportes tradicionais, né, ali, e trabalharia depois os esportes paralímpicos, e esportes radicais ficou para o segundo ano também, até porque a gente queria fazer umas... nós conseguimos fazer algumas vivências lá no campus de andar em trilha e sair com os alunos do *campus*. E pro terceiro, aí ficaram assim, os esportes que eram de outros países, os esportes mais desconhecidos dos alunos (Prof. 1)

Prof. 1 menciona a organização dos esportes ao longo dos anos elegendo essa categoria para exemplificar o seu planejamento e o interesse em diversificar as referências dos discentes, mas as atividades não ficaram exclusivamente voltadas aos esportes. A possibilidade de realização da trilha, por exemplo, era algo novo para todos.

Outra experiência que ilustra a intenção de diversificação de conteúdos e a troca de informações com os estudantes foi com a dança e a ginástica. Prof. 1 menciona que no planejamento participativo a dança surgiu como sugestão de conteúdo e, na disposição dos anos e bimestres, decidiu situar a dança nos segundos anos porque, em seu entendimento, era mais fácil partir do que os discentes conheciam e estavam familiarizados, como os esportes coletivos, para propor conteúdos como a dança:

Eu percebi que era mais fácil partir daquilo que os alunos conheciam pra poder trazê-los pra mim, no primeiro ano, e a dança ela não era fácil de eu trabalhar inicialmente, porque os alunos já têm um receio com a dança e eu também tinha uma certa dificuldade (Prof. 1)

Sentindo-se mais à vontade dessa forma devido à proximidade com as turmas, geralmente trabalhava esse conteúdo no último bimestre, o que não trazia um resultado satisfatório, pois havia certo descaso por parte dos discentes. O *feedback* veio posteriormente:

E aí no final do segundo ano que eu estava lá, um aluno falou para mim assim: ‘Prof., te falar uma coisa, não adianta trabalhar dança agora no quarto bimestre que a gente não vai fazer, porque todo mundo já fechou a nota, então a gente não vai querer fazer’ (Prof. 1)

A explicação da suposta postura de descaso vinda de um aluno aparentemente não parece estar relacionada especificamente à dança, mas possivelmente a qualquer conteúdo que fosse proposto no quarto bimestre, caso atingissem a nota requerida para aprovação já no terceiro bimestre. Prof. 1, tentando otimizar a participação em relação à dança, alterou seu planejamento em relação a esse conteúdo colocando-o no segundo bimestre, resultando numa resposta melhor nos anos que se seguiram, percebendo que para o último bimestre eram mais engajadoras as atividades que propiciavam saídas do *campus*.

Da mesma forma, com intenção de diversificação das vivências dos conteúdos, Prof. 2 ousou um formato para a dança no primeiro ano:

No *campus* Y trabalhava dança, mas como era no primeiro ano, e tem essa questão assim de resistência, a gente focava mais na questão prática (Prof. 2)

Eu trabalhava grandes grupos, a gente combinava de ensaiar para fazer um *flash mob*¹⁸, só para que fosse uma coisa mais atrativa, que eles pudessem assim, sentir que estavam ali de acordo com aquilo que é proposto na mídia né? Que se fosse para dançar separadamente, duplas e tudo mais, seria mais complicado propor (Prof. 2)

Os dois docentes identificaram objeções por parte dos estudantes em relação à dança, um relato bastante comum na literatura sobre o tema. Prof. 1 expõe a necessidade de aproximação com os discentes para desenvolver um conteúdo como a dança, que é melhor que já conheçam seu trabalho para diminuir as rejeições.

Prof. 2 busca uma aproximação por meio de um formato de reunião de pessoas difundido na mídia e entre grupos jovens há alguns anos atrás, o *flash mob*, apostando na atratividade do formato para envolver as turmas de primeiros anos, evitando trabalhos individuais ou em pequenos grupos num primeiro momento.

¹⁸ *Flash mob* é uma aglomeração instantânea de pessoas em um local público para realizar certas ações que chamem a atenção das outras pessoas, utilizando-se das mídias sociais para despertar o rápido interesse para causas não convencionais. A produção a partir dos *flash mobs* são acontecimentos efêmeros que se formam e se desfazem em minutos ou segundos, no espaço urbano. Essas práticas podem ter finalidades artísticas, como uma performance, ou ter um objetivo mais engajado, de cunho político-ativista (TRINDADE et. al, 2012).

As duas ações adotadas pelos docentes, de ganhar tempo para que os discentes os conheçam como profissionais e como sujeitos e de propor atividades em formatos atrativos, como *flash mob*, vai ao encontro do que Freire (1996) aponta sobre a relevância de conhecer os anseios, as necessidades e as expectativas dos sujeitos que estão no espaço escolar. Conhecer esses aspectos demanda tempo e uma abertura a eles pelos docentes pode favorecer as aproximações que Prof. 1 menciona referente a alguns conteúdos.

Com muitos planejamentos em mãos em seu primeiro ano de atuação, Prof. 1 conseguiu, ao final desse ano, avaliar os conteúdos e metodologias utilizadas que tiveram melhor resposta junto aos discentes, já que foi com a experiência e interesse deles que foi estruturando sua própria experiência.

Essa avaliação resultou numa agilidade maior quanto ao planejamento participativo do ano seguinte pois, conhecendo as possibilidades de desenvolvimento de atividades no *campus X*, Prof. 1 direcionou os conteúdos de acordo com o que havia identificado de positivo no planejamento anterior, verificando que a base, a vivência do esporte coletivo de quem chegava no primeiro ano se mantinha recorrente.

Prof. 2, encontrando uma ementa da educação física mais generalista com conteúdos diversos, mas específica para cada ano dos cursos do EMIT, se apoiou nesse registro para desenvolver suas aulas com outros conteúdos, concomitante à cobrança pela prática esportiva:

‘Vou me apoiar no que tá documentado aqui, naquilo que é a proposta do curso’. Então o que eu tentei fazer, conciliar aquele que eu entendia que era importante para cada ano de acordo com a ementa de cada um desses anos (Prof. 2)

Ao buscar suporte nos PPCs dos Cursos na tentativa de conciliação entre diversificar conteúdos e seguir ementa, Prof. 2 lançou mão diretamente do que Tardif (2012) propõe, nas relações com os saberes, dos saberes caracterizados como disciplinares, aqueles de que dispõe a sociedade e que são oferecidos institucionalmente, e dos saberes curriculares, descritos nos documentos oficiais que delineiam os conteúdos, discursos, objetivos e métodos, com base nos quais as atividades são desenvolvidas.

Conciliar os saberes que “entendia como importante” com o que está “documentado” tem apoio nos seus estudos de formação profissional e na proposta curricular, adaptando à

realidade que encontrou. A fala de Prof. 2 parece adotar, também, uma postura de defesa, de proteção em relação às cobranças pela prática esportiva no *campus* Y para amparar suas propostas para a educação física, que nem sempre coincidiam com o que estava sendo cobrado.

Ao chegarem no *campus* Cuiabá OJS, em momentos diferentes, as personagens-docentes encontraram a educação física organizada em modalidades esportivas. Vale relembrar que a prática esportiva é uma herança histórica da instituição, sendo proposta aos mais habilidosos ainda na década de 1950 e estendida, posteriormente, aos menos habilidosos em turmas de iniciação (ALMEIDA, 2011). Para o autor, o surgimento de novas propostas pedagógicas para a educação física na década de 1980 contribuiu para que modalidades como judô, musculação, ginástica aeróbica e dança se despontassem no contexto do referido *campus*. No entanto, o autor afirma que, mesmo com tais propostas, a opção pelo sistema esportivo se manteve, tendo como elemento balizador a experiência de aluno-atleta e a formação acadêmica daqueles que fizeram essa opção.

Essa realidade se manteve até 2018, quando novas discussões começaram nesse *campus*. Prof. 1 chega num momento de mudança, de reformulação dos PPCs dos cursos do Departamento de Área de Serviços (Eventos e Secretariado). O projeto em discussão propunha organização e ações para uma educação mais integrada, interdisciplinar, demandando participação da educação física nessa nova proposta, a qual, como docente da área, compôs o grupo de discussão para debater sobre tais demandas.

Na apresentação de outras perspectivas, discussões e negociações com os pares da área, professores que não estavam nas discussões da reformulação e que defendiam uma perspectiva esportiva da educação física na escola, foram “convencidos” de que a mudança era importante, mas concordaram com ela apenas para os segundos e terceiros anos (KAWASHIMA; BARBOSA, 2022). Na concepção geral deste grupo, os primeiros anos deveriam continuar com modalidades porque esse é “um momento em que os alunos entram na instituição e vão [...] conhecer as diversas modalidades e se tornar um atleta”, segundo relata Prof. 1.

No caso de Prof. 2, ainda no trâmite de sua mudança para o *campus* Cuiabá OJS, soube que deveria escolher uma modalidade para assumir. Na verdade, uma modalidade já estava direcionada para sua atribuição, o que de fato ocorreu ao chegar no *campus*.

Posteriormente, com a participação nas discussões de reformulação dos PPCs dos cursos do Departamento de Serviços, as respectivas ementas da educação física foram elaboradas

considerando a experiência e propostas de Prof. 1. Essa experiência foi apresentada e debatida com o grupo de professores de toda a área básica, buscando atender a nova organização dos cursos. Posteriormente os primeiros anos, que tinham sido excluídos dessa perspectiva inicialmente, foram abarcados na reformulação.

Os dois docentes ingressaram no IFMT sem experiência anterior com o ensino médio ou ensino médio profissionalizante. Iniciaram suas carreiras como professores do ensino médio no EMIT da instituição, propondo e descobrindo formas de trabalhar junto aos colegas e aos discentes.

Sobre essa experiência inicial, Tardif (2012) afirma que, com ela, os sujeitos vão, progressivamente, conferindo convicções em relação ao seu contexto de trabalho, viabilizando sua integração no ambiente escolar e na sala de aula, confirmando, ainda, sua capacidade de ensinar. Para o autor, é no início da carreira que a estruturação do saber da experiência é mais forte e mais importante, pois está vinculada diretamente à experiência de trabalho.

Os saberes experienciais são aqueles construídos na prática cotidiana da atuação docente, validados também por essa prática, e não sistematizados em teorias (TARDIF, 2012). São saberes com os quais os professores estabelecem relações mais estreitas, diretas, pois são os que Tardif considera os saberes dos professores. Eles não são externos, como disciplinas e currículos, e por isso têm grande peso nas certezas relativas ao seu contexto de trabalho na escola.

A experiência de trabalho como docente em muito se constrói no ato de ensinar e nas suas demandas que, segundo Charlot (2013), requer uma mobilização da atividade dos discentes para a construção de saberes ao mesmo tempo em que realiza a transmissão de um patrimônio de saberes sistematizados construídos pelas gerações anteriores. Um encontro de gerações, um movimento duplo cuja confluência se dá na educação e, de forma sistematizada, na escola. O planejamento participativo ilustra esse movimento.

Ao ingressar numa instituição escolar, tal como o IFMT, encontra-se o fato explicitado por Tardif (2012, p. 49) de que “o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor”. Condicionantes que não são abstratos, pois um docente dificilmente atua de forma isolada. Dentre as experiências que vão se estruturando ao longo do tempo, fazem parte, também, os percalços e os enfrentamentos encontrados no caminho. E como lidar com as divergências e conflitos?

4.1.2 Resistências, Enfrentamentos e Perspectivas

Todo esse trajeto dos docentes não foi percorrido sem resistências. Resistências tanto dos discentes quanto dos pares, dos ocupantes de cargos de direção aos colegas professores de outras áreas.

Em relação aos discentes, Prof. 1 relata que junto aos primeiros anos no *campus X* esperava encontrar mais objeções à sua concepção da educação física, mas a construção conjunta do planejamento participativo dissipou alguns entravamentos, o que é importante de ser pontuado como uma estratégia de aproximação, considerando que há contribuição de ambas as partes na organização dos conteúdos.

No entanto, junto aos segundos anos, acontecendo também com Prof. 2, a relação começou com enfrentamentos devido ao fato desse grupo já ter vivenciado outras perspectivas. Porém, a partir do planejamento participativo de Prof. 1, também com os segundos anos, e ao longo das atividades de Prof. 2, ambos indicaram uma sensível mudança nos ânimos em relação à educação física, ainda que relacionando a participação nas aulas à nota:

A gente começou a elaborar e pensar em várias coisas que a gente ia fazer. Eu lembro depois, numa avaliação diagnóstica do ano todo, teve um aluno que falou pra mim assim: ‘Prof., quando você chegou com esse monte de ideia a gente achou que você era louca’ (Prof. 1)

‘Depois a gente viu assim – nossa, que legal! como que a gente nunca teve isso antes né, da gente sair para uma aula ali fazer trilha dentro do campus mesmo né’. Aí, então, assim, a diversidade de aulas que eles tiveram, eles gostaram. (Prof. 1)

Com o passar do tempo, não posso dizer assim que todos os alunos começaram falar ‘ah, a educação física é boa dessa forma’. Não, mas muitos alunos que falavam assim ‘Eu odiava educação física’ passaram a mudar o ponto de vista, porque eles entendiam ‘ah, eu vou ter que praticar sempre aqui para eu ter uma nota razoável? Ah, não. Se eu tô estudando aqui com professor e aprendendo, eu tô tendo uma nota boa’. (Prof. 2)

Então o pessoal que durante o ensino fundamental sofreu com a educação física [...] só prática, começou a gostar e passou a ter uma visão diferente (Prof. 2)

De maneira geral, as turmas sob responsabilidade de ambos os docentes conheceram outros conteúdos que fazem parte da cultura corporal de movimento e outras formas de

desenvolvimento desses conteúdos, para além dos esportes que já traziam como vivência. É como se tivessem descoberto outros mundos que poderiam ser vividos.

Se considerarmos que a cultura corporal de movimento engloba as práticas corporais e suas representações simbólicas produzidas, modificadas, ressignificadas pela humanidade e trabalhadas na escola de forma sistematizada, temos muito o que oferecer como componente curricular. Privar o EMIT dessas vivências é negligenciar questões importantes, individuais e coletivas, que acontecem ao nosso redor.

Aqui remete-se à pergunta feita por Saraiva-Kunz (2003) relativa à dança em seu trabalho, mas aplicável em situações como essa: “quem gosta do que não conhece?” Como saber que a educação física pode abordar conteúdos diferentes dos esportes? Com um histórico de vivências escolares quase que exclusivamente esportivo, muitos estudantes que chegam ao ensino médio integrado, como dos Institutos Federais, desconhecem outros conteúdos que podem ser tematizados e problematizados pela educação física.

Quando há uma proposta diversificada de conteúdos, muitos se colocam mais receptivos às ideias, integrando-se mais nas atividades das aulas. Ao trabalhar conteúdos em que é pouco provável que um pequeno grupo com habilidades específicas treinadas se destaque e provoque nos outros uma sensação de constrangimento ou exclusão por não expressar tal habilidade no mesmo nível de domínio, em geral, há maior engajamento dos estudantes enquanto turma e não apenas de um grupo que goste de determinado conteúdo ou prática. Nesse rol podem estar a ginástica, dança, lutas, esportes paralímpicos, por exemplo. É como se todos, ou a maioria, partissem do mesmo ponto ou de um ponto muito próximo de conhecimento e de domínio daquilo que está sendo desenvolvido.

Apesar de certo enfrentamento dos discentes, uma resistência maior encontrada pelos dois docentes foi junto à direção e a outros colegas professores. Prof. 1 conseguiu argumentar com a direção/coordenação no *campus* X quando conversou sobre as três dimensões do conteúdo que iria desenvolver na educação física, o que abriu espaço para estabelecer um diálogo e implementar sua forma de trabalhar, não sem algum estranhamento “Você conhece as dimensões do conteúdo?”.

Já Prof. 2 passou por uma situação mais conflitante:

Tinha uma luta com a direção também, porque eles alugavam a quadra e eles tinham um orçamento específico para o combustível do ônibus levar os alunos e o professor na quadra alugada. Então se eu não fosse lá eu estava desperdiçando dinheiro. Então isso aí era uma questão que me acompanhou todo o tempo que eu estive lá (Prof. 2)

Não tendo espaço no *campus* Y que viabilizasse o desenvolvimento de qualquer atividade, como dito anteriormente, Prof. 2 foi orientado a utilizar o espaço disponibilizado e custeado pela instituição, mas com uma forte cobrança para o desenvolvimento da prática esportiva:

Comecei sentir uma espécie de pressão da direção, porque na concepção deles, aula de educação física não tinha que ser dessa forma. A cidade em si, ela é muito focada na questão da prática esportiva, assim, eles têm muitas escolinhas de vários esportes e aí eles são reconhecidos nacionalmente lá pela questão do handebol (Prof. 2)

As pressões também ocorriam de outras formas:

[...] sempre tinha com outros professores que desconheciam, uns professores antigos do *campus* que eles sempre vinham querer empurrar pra mim, e na época pra outra professora também, assim: ‘mas final de semana, os alunos estão aí à toa, tem que mandar os professores virem aqui dar aula, fazer recreação, alguma coisa com os alunos’. A gente falava ‘não! Não vamos fazer!’ Treinamento esportivo - não vou fazer! [...] dizendo ‘isso aí é atividade de extensão, é projeto e eu não tenho interesse. Eu vou dar aula, eu tenho interesse em outras coisas, interesse de fazer pesquisa, interesse em fazer extensão, ensino, mas outras coisas, não isso’. (Prof. 1)

[...] os alunos, os professores que são moradores lá, né, que eram nascidos lá e viviam lá, também tinham essa concepção, assim, que a educação física deveria capacitar os alunos para serem atletas porque, a escola em si, teria que também ser reconhecida dentro da cidade por conquistar medalhas. (Prof. 2)

A perspectiva da prática esportiva (sem problematização) e de momento recreativo da educação física é compartilhada pelos pares e por outros atores da escola, muitas vezes com referência às próprias experiências. Prof. 1 menciona turmas de treinamento em projetos de

extensão no *campus X* preparatórias para Jogos, principalmente para os Jogos dos Institutos Federais (JIFs).

Os JIFs demandam um tempo de dedicação dos docentes de educação física para planejamento, organização, seleção, treinamento, trâmites burocráticos que tomam tempo, mas que acaba por envolver parte do *campus* nesse movimento. O docente de educação física divide todas as outras questões sobre suas aulas com essas ações. A participação é restrita em número de discentes, por isso a seleção, e geralmente, conta com os mais habilidosos. Ou seja, o treinamento não pode tomar o espaço das aulas de educação física, onde todos os outros participam.

No caso de Prof. 1, ao assumir as turmas do EMIT, turmas de treinamento ficaram com outro professor, o que não impedia as cobranças em relação aos docentes de educação física por outras atividades esportivas e de recreação aos fins de semana. Essa questão relaciona-se ao fato de o *campus* contar com alunos que residiam em alojamento interno e que, supostamente, ficavam ociosos aos fins de semana.

O *campus* em que Prof. 2 começou no IFMT foi implantado no período de expansão da Rede Federal. Sua característica esportiva parece coincidir com o que Kawashima (2018) afirma sobre o fato de alguns *campi* novos herdarem ou assumirem a tradição da prática esportiva nas aulas de educação física das estruturas anteriores da instituição, voltando-se à perspectiva de formação de atletas, preocupados com a participação em competições esportivas.

Adicionado a essa situação, no caso de Prof. 2, muitos dos docentes e discentes nativos do município provavelmente viveram a perspectiva esportiva da educação física de alguma forma, como atleta, treinador, espectador, família, etc., com uma expectativa de formação de atleta propagada socialmente, considerando as escolinhas e o destaque esportivo da cidade. Muitas cidades do interior de Mato Grosso contam com escolinhas de formação de atletas funcionando em ginásios do município. No caso de Prof. 2, estar sozinho dificultou propostas e ações diferentes do que era habitual:

[...] como era o único professor, só era eu para tentar defender como eu entendia que deveria ser educação física, eu batia de frente com essa questão esportiva (Prof. 2).

Nesse sentido, cabe resgatar as considerações de Correia (2011, p. 173) sobre o fato de que “a cultura escolar e as múltiplas representações do papel da Educação Física por parte de pais, alunos, diretores e colegas das outras disciplinas, nem sempre contribuem para a valorização do componente curricular”. A esse grupo acrescenta-se a cultura da comunidade como um todo, como menciona Prof. 2. Representações com contornos definidos pelo esporte, pela recreação ou qualquer outra imagem, dificultam uma educação física que busca tematizar e problematizar as manifestações da cultura corporal de movimento de forma mais abrangente.

A prática esportiva tem uma forte e ampla presença no *campus* Cuiabá OJS, principalmente por sua organização em modalidades na maioria dos cursos do EMIT, lembrando que apenas os dois cursos do Departamento de Área de Serviços passaram por reformulação, perdendo a característica de modalidade.

Junto aos terceiros anos Prof. 1 encontrou uma situação mais acolhedora de suas ideias: os discentes não demonstravam afinidade com as modalidades, ainda mais que para essas turmas a educação física ocorria no contraturno, após o horário de estágio, o que acarretava muitos atrasos e ausências tanto pelo cansaço após o estágio quanto pelo tempo e pela distância a ser percorrida para se dirigir à aula ao fim da tarde de trabalho.

Mas, como as perspectivas e entendimentos não mudam rapidamente, novamente Prof. 1 encontra resistência em relação à sua forma de trabalho nas turmas dos segundos anos devido ao fato de que esse grupo contava com muitos discentes que eram atletas no *campus* e desconheciam outra forma de educação física:

[...] e aí essa turma meio que bateu de frente comigo no início, porque eles tinham dificuldade de entender, assim, pra eles não estava claro se eles estavam sendo excluídos por estar num formato de educação física diferente, ou se eles eram privilegiados por ter a educação física diferente. Sempre tinha uns embates (Prof. 1)

Para tentar minimizar os embates, Prof. 1 decide trazer a organização dos conteúdos que havia estruturado no *campus* X e começou com os esportes paralímpicos promovendo o “Dia

da Inclusão”, um dia de palestras e atividades com atletas de *Goalball*¹⁹ e vivências de basquete em cadeira de rodas com atletas da equipe mato-grossense. A aula acabou se transformando em um evento exposto para toda a comunidade escolar, sob sua responsabilidade.

Na opinião de Prof. 1, foi a partir desse evento que a educação física “diferente” no *campus* Cuiabá OJS ganhou visibilidade, atraindo olhares e onde acredita que alguma resistência tenha sido quebrada e pontos de vista sobre a educação física tenham mudado. Com seu planejamento, Prof. 1 começou a usar os espaços do *campus*, tendo retorno dos discentes:

[...] aí os alunos até começaram a falar que nunca tinham entrado na piscina, já estava no segundo - terceiro ano, nunca tinham tido uma aula na piscina e agora eles estavam tendo. Então a gente começou a ocupar todos os espaços do *campus*, né? Fizemos rapel. (Prof. 1)

Então essa exposição, pra esse primeiro ano que a gente estava lá, foi importante assim, pelo menos na minha visão, eu acho que deu visibilidade (Prof. 1).

A ocupação dos diferentes espaços é uma limitação das modalidades, principalmente para aqueles que escolhem a mesma nos seus anos de passagem pelo *campus*. O *campus* Cuiabá OJS tem uma estrutura privilegiada, espaços diversificados e materiais para atender muitas atividades, mas que o formato de modalidades restringe muitos discentes de usufruírem dessa estrutura e do que pode ser proporcionado nela, pois cada modalidade tem, praticamente, seu lugar fixo num espaço previamente definido.

Prof. 2 chegou depois de Prof. 1 no referido *campus* e assumiu a modalidade de basquete, usando o ginásio pela manhã e a sala de lutas à tarde, com turmas diferentes. Como trabalhar basquete num solo como o tatame? A quadra ou ginásio provavelmente já estavam ocupados com outras modalidades e um professor recém chegado acaba encontrando as ações já definidas. Assim, Prof. 2 também procurou diversificar as atividades oferecidas, percebendo a limitação de perspectiva dos estudantes sobre a educação física:

¹⁹ *Goalball*: modalidade de esporte coletivo criada especificamente para a pessoa com deficiência visual e que, em situação de jogo, demanda a percepção auditiva e tátil dos atletas (TOSIM; RODRIGUES; MENDONÇA, 2008). De maneira resumida, consiste em lançar a bola pelo chão com a mão em direção ao gol adversário, enquanto o oponente tenta bloqueá-la com seu corpo. O *goalball* tornou-se um esporte paralímpico, em 1976 (SOUZA, 2018).

Eu tentei conciliar lá com basquete, aprendizagem motora, esportes paralímpicos. Eu percebi assim, esses alunos, eles tiveram no primeiro ano... a maioria deles era segundo e terceiro, né? Aí eu percebi assim, esses alunos, até então, só estão aprendendo uma modalidade e estão pensando que educação física é isso.

Ao identificar que a maioria era de segundo e terceiro ano, relembra-se aqui mais uma das características das modalidades: atender discentes de cursos e anos diferentes do EMIT, contando com aqueles que optaram pela mesma modalidade do ano anterior ou a escolheram pela primeira vez. Observando a vivência restrita da educação física desse grupo, Prof. 2 começou a questionar junto à turma sobre o formato, mencionando as turmas do outro curso do Departamento sob responsabilidade de Prof. 1 como exemplo, de como eles estavam usufruindo dos espaços disponíveis do *campus*:

Expliquei para eles que não fazia sentido fazer a prática de uma modalidade só, que eles estavam perdendo a oportunidade de utilizar os espaços da instituição: ‘tem uma piscina, tem a sala de lutas e tudo mais, vocês não podem perder isso’ (Prof. 2)

Prof. 1 e Prof. 2 buscaram acrescentar outras vivências ao quadro marcadamente esportivo do *campus* Cuiabá OJS pela configuração de modalidades. Para Correia (2011), uma ação inovadora (no sentido de produzir algo novo dentro de uma realidade) é importante para mudar um quadro onde a prática mais tecnicista se destaca e tenta sobrepor ou subordinar os interesses da educação física ao da instituição esportiva. Essa inovação de que trata o autor diz respeito às aulas de educação física como espaço democrático que conte com a participação de todos e não de privilégios para os mais habilidosos, que em geral são poucos em relação à turma como um todo, em detrimento dos demais.

Esses espaços democráticos podem proporcionar maior apropriação do conhecimento, ao que Freire (2018) afirma que, quando o educando/discente redescobre esse conhecimento e o relaciona com o mundo vivido concreto, a aprendizagem acontece e “o contato e troca com outras consciências e sensibilidades” nesses espaços, como foi o Dia da Inclusão organizado por Prof. 1, tornam essa aprendizagem singular (CARRANO, 2005, p. 156).

Vivências diversificadas podem abranger e se relacionar com o mundo vivido dos estudantes, conferindo sentido ao se conhecer mais sobre ele. Na experiência com o corpo, com os outros e com o mundo que uma atividade da educação física pode proporcionar, é que a existência se realiza, onde, como afirma Merleau-Ponty (2018), a expressão é um elo entre o sensível e o significado. Assim, aproximar a realidade do mundo vivido ao mundo de movimento dos discentes torna-se importante para maior engajamento nas atividades e para uma aprendizagem significativa.

As propostas para a organização da educação física no EMIT dos cursos de Secretariado e Eventos tiveram início com as experiências de Prof. 1 e ao longo das discussões muitas coisas foram adaptadas para atender as especificidades dos dois cursos. Nesse processo, trazendo a estruturação dos conteúdos do planejamento participativo realizado no *campus X*, percebeu que a dança também não era algo familiar à maioria dos estudantes e o conteúdo foi sugerido novamente para o segundo ano com a ideia de ter tempo de se aproximar deles pelas suas afinidades:

Na minha visão e pela minha experiência, eu percebi que a dança, por exemplo, os alunos vão ter que... vamos dizer assim, a maioria não teve dança, talvez no ensino fundamental, eles não tiveram esse conteúdo e muitos têm essa coisa 'não quero dançar', tem talvez um preconceito ou tem esse medo, vergonha de dançar. (Prof. 1)

Então talvez pra um professor, isso assim, na minha visão, se eu não tenho muito contato com os meus alunos, é difícil chegar neles falar 'vamos dançar'. Agora se a gente já tem uma intimidade, se já são meus alunos há um tempo, é muito mais fácil trazê-los pra perto de mim e falar assim 'ó, vamos, vamos trabalhar com dança aqui todo mundo', né? (Prof. 1)

Então foi mais nesse sentido acho que da proximidade, eu acho mais fácil a partir do segundo, segundo ou terceiro ano, do que no primeiro porque eles estão chegando. (Prof. 1)

Encontrar objeções em relação à dança não é algo novo e elas estão, muitas vezes, ligadas ao desconhecimento, a algum preconceito que parte de estereótipos. Barreiras assim precisam ser dirimidas da educação básica à formação profissional. Prof. 1 menciona, novamente, a questão da resistência em relação à dança e da necessidade de proximidade com os discentes para envolvê-los com o conteúdo.

A postura adotada por Prof. 1, de ganhar tempo para que os discentes possam conhecer seu trabalho profissional e se aproximar das ideias propostas, remete à afirmação de Freire (1996) sobre ser relevante conhecer os anseios, as necessidades e expectativas desses sujeitos que ocupam e transitam no espaço escolar. Acrescenta-se a esse quadro, os receios, as angústias e as objeções desse público. Deve-se considerar que todas essas expressões se manifestam em sujeitos que são parte de uma sociedade onde transformações ocorrem de maneira incessante.

Como Prof. 1 identifica a ausência da vivência em dança como uma dificuldade, tanto para si (numa fala anterior) quanto para os estudantes do EMIT, entende-se que esta questão será melhor discutida ao tratar das dificuldades de se desenvolver a dança nas aulas de educação física. Aqui percebeu-se a necessidade de Prof. 1 de pontuá-la em seu planejamento e as resistências identificadas.

Com a experiência com o conteúdo de dança trazida por Prof. 1, o planejamento em 2020 foi realizado conjuntamente entre Prof. 1 e Prof. 2 no *campus* Cuiabá OJS. Em 2021, seguiram com o planejamento, mas adaptando às especificidades do curso em que cada um atuava. O ano de 2020 foi o ano em que a pandemia da Covid-19 foi deflagrada mundialmente, tomando todos de surpresa no primeiro momento, comprometendo o curso das atividades escolares:

A gente estava em todo aquele processo de transformação né, preocupado em como é que seriam as aulas e preocupado também em ter uma aula atrativa e aí a gente começou a combinar porque, conversando a mesma língua, se os alunos comunicassem uns com os outros, eles vão falar assim ‘ah, tá tendo isso mesmo na educação física’ (Prof. 2)

A gente planejou os bimestres... eu lembro que, no início a gente já tinha falado ‘ah, vamos planejar mais ou menos isso, isso e isso’. Aí o primeiro bimestre, ele começou presencial, né, e terminou, então a gente só finalizou. Quando começou o online, aí nós começamos trocar ideia do segundo e do terceiro ano, né? E aí, eu lembro que, falou assim, ‘vamos trabalhar agora dança então no segundo ano, vamos?’ (Prof. 1)

No cotidiano da nova realidade, novas experiências foram se construindo e Prof. 1 e Prof. 2 discutiram a melhor maneira de organizar os conteúdos mantendo relações entre si e com os discentes. Além dos saberes da educação física, outros saberes e outras formas de lidar com os saberes foram exigidos para atender às necessidades do ensino no formato online, o que

suscitou outros sentidos que foram sendo construídos, como, por exemplo, o diálogo entre os saberes que seriam propostos e entre as turmas que teriam contato com eles.

Para atender ao novo formato, os docentes trocaram informações entre si, compartilharam ideias e experiências, pensaram juntos conteúdos e estratégias que seriam melhores para atender as turmas, material didático, modos de fazer, algo do cotidiano para Tardif (2012) quando fala sobre o papel dos professores na relação com seus pares.

Nessa ação conjunta, percebe-se a presença do sentido descrito por Merleau-Ponty (2018), de que, na demanda dessas decisões e escolhas, revela-se a intersecção das próprias experiências e a intersecção com as experiências do outro na engrenagem formada umas com as outras. Esse sentido não se separa da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade ao retomar as próprias experiências passadas nas presentes e da troca com a experiência do outro.

No primeiro ano de pandemia, a construção do planejamento teve muita contribuição da experiência de Prof. 1, que ‘trabalhou muito mais dança que eu’, como destaca Prof. 2, e foi compartilhando essas experiências que ambos alinharam seus trabalhos. As aulas síncronas, em si, seguiram a mesma configuração apontada nos trabalhos de Silva e França (2021), Madrid e colaboradores (2021) e Cavalcante (2022), ficando mais voltadas a exposições teóricas com conceitos, história, classificações, aspectos socioculturais, etc.

Com a intenção de que os discentes desenvolvessem alguma atividade prática em relação à dança, Prof. 2 disponibilizou vídeos no AVA de passos básicos de uma dança específica, mas não teve retorno sobre o desenvolvimento dessa atividade. Prof. 1, que esteve mais tempo em aula síncrona, propôs que cada um gravasse uma atividade prática de ritmo e apresentações de dança em grupos, também gravadas em vídeos, como trabalho final.

No caso de Prof. 1, o que se percebeu foi que o fato de propor as atividades práticas para serem desenvolvidas e gravadas de forma assíncrona para apresentá-las em vídeos, parece ter deixado aqueles que acompanhavam as aulas síncronas (os mesmos que produziam os vídeos) mais à vontade em realizar a atividade pois, assim, não havia necessidade de abrir a câmera para se expor durante as aulas. Ao longo das apresentações dos vídeos, os discentes expressavam certo engajamento e relação entre seus pares no *chat* da plataforma de aula, fazendo elogios uns aos outros.

Há que se considerar como algo significativo que as turmas do EMIT que estavam cursando o segundo ano em 2021 estavam no formato *online* desde o ano anterior, quando ingressaram na instituição. Ou seja, eram turmas em que os discentes não haviam frequentado o *campus* e nem convivido entre si, praticamente se conhecendo pelas telas.

A dança é um conteúdo que suscita resistências de ambos os lados, docentes e discentes, e muitas dessas resistências estão vinculadas às relações estabelecidas com ela, ou com a ausência dela, ao longo da história pessoal.

4.2 As relações com a Dança

As questões tratadas neste grupo de categorias tiveram a intenção de registrar as relações dos docentes estabelecidas com a dança, buscando compreender como essas relações se deram ao longo de suas vivências e se tais vivências, de alguma maneira, se conectam com sua forma de desenvolver o conteúdo de dança nas aulas de educação física.

Aqui, seguindo um caminho em que parte dele conta com resgate de memórias, retomam-se as palavras de Charlot (2007) de que não há saber senão para um sujeito, organizado com suas relações internas e produzido em uma confrontação pessoal, onde:

a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber) (CHARLOT, 2007, p. 61).

É na relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo que os saberes vão ganhando sentido (MERLEAU-PONTY, 2018), onde os significados vão sendo construídos. Assim, as memórias da dança referem-se diretamente ao sujeito em questão a partir dessas relações e suas escolhas se refletem no exercício da sua atividade e na relação com outros sujeitos, onde vai construindo o seu saber nas relações ao longo do tempo, na sua composição, como afirma Charlot (2007), humana, social e singular.

4.2.1 Memórias da Dança

O resgate de memórias da dança, principalmente durante a juventude e a formação inicial, trouxeram à tona reflexões das personagens sobre sua relação com a dança, tanto de si mesmos quanto em relação a sua atuação profissional, suas escolhas e decisões sobre o trabalho com esse conteúdo na escola.

As memórias que emergiram no diálogo são recordações longínquas, não seguem necessariamente uma ordem, mas, como afirma Merleau-Ponty (2018), quando os acontecimentos são considerados de perto, no momento em que são vividos:

tudo parece caminhar ao acaso: a ambição deste, tal encontro favorável, tal circunstância local parecem ter sido decisivos. Mas os acasos se compensam e eis que essa poeira de fatos se aglomera, desenha certa maneira de tomar posição a respeito da situação humana, desenha um acontecimento cujos contornos são definidos e do qual se pode falar (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 17)

Nesse desenho possível na memória, ao perguntar sobre a relação com a dança, pessoalmente, Prof. 1 menciona que gostava de dançar em sua infância e adolescência, sendo este último um período bastante marcante em suas recordações. Dançava quando criança, em casa, na escola, fez aulas de balé, expressando resistência apenas aos momentos de apresentações coreográficas, sempre fugindo delas.

Sua adolescência coincidiu com a época do “Passinho”, em que ensaiava com o grupo em casa para ir em boates ou matinês, eventos e festas que eram realizadas antes do anoitecer, voltadas ao entretenimento permitido a menores de idade. Relata que participava de um grande grupo, uma turma composta de mais ou menos 30 adolescentes, entre meninos e meninas, de várias escolas, nomeado “The boys and the girls”. Esse grupo se envolvia em diversas coisas, em equipes de futebol, de vôlei e marcava presença nas festinhas que frequentavam.

Aqui há uma questão interessante a ser pontuada: formação de grupos são bastante comuns na adolescência, compostos, como afirma Costa (2010), pela aproximação de comportamentos, gostos, atitudes, maneiras de dançar, falar e se divertir, que reforçam laços de amizade. O grupo do qual fazia parte Prof. 1 participava de atividades diversas de maneira relativamente coesa, com identidade e pertencimento assumidos pela adoção de um nome.

Esse relato mostra que as culturas juvenis são atemporais e o ambiente escolar é um dos lugares onde elas são mais expressivas. Cronologicamente, suas expressões acompanham as mudanças sociais, mas, contextualizando a afirmação de Dayrell (2007), a dimensão simbólica e expressiva é sempre utilizada como forma de comunicação e posicionamento social e individual, onde a música, a dança, o esporte, o visual e tantas outras manifestações são mediadores que articulam os jovens que se reúnem para fazer seus programas, trocar ideias, atuar em algo conjuntamente, se divertir, etc. Nessas articulações, de acordo com o autor, a sociabilidade expressa uma dinâmica de relações que respondem às suas necessidades de comunicação, autonomia, trocas afetivas e, principalmente, de identidade.

O grupo do qual Prof. 1 fazia parte se organizava para jogar, competir e, também para socializar e se divertir. A dança se fazia presente nas situações de festas, momentos de diversão e integração. No entanto, dentre todas as atividades em que o grupo participava, a dança foi a manifestação usada para julgamento da expressão do corpo adolescente:

Mas eu me lembro de uma situação, que acho até que comentei em aula, de ser podada pelas amigas, né? Eu lembro de quando a gente, eu já tinha meus 13 pra 14 anos, de estar, não sei se era uma matinê, o quê que era, que estava todo mundo dançando a música eletrônica e eu estava dançando do jeito que eu queria, né? E eu achei que eu estava abafando. (Prof. 1)

E aí chegou uma colega e falou assim ‘você tá vendo o jeito que você tá dançando?’ Aí eu falei ‘não’. ‘Você tá fazendo assim’ e me imitou ‘tá horrível’. E aquilo me... me travou, sabe? Então depois disso eu fiquei meio travada assim porque alguém me cortou. (Prof. 1)

E eu lembro dessa menina que tô falando que ela era bem famosa, né, mais queridinha ali, mais bonitinha, e aí, nessa época todo mundo estava em mudança e ela já tinha mudado, e dela fazer um dia assim, a análise ‘ah, vamos analisar aqui quem... é... vou dar nota pra quem dança melhor’. (Prof. 1)

E lembra a boate, que a gente ia nas boates? Então, ela foi fazendo a classificação das meninas. Então tinha umas 20 meninas, eu lembro que eu fiquei lá nas últimas, não fui a última, mas assim, ‘que dança melhor é essa, essa...’ (Prof. 1)

Como comenta, Prof. 1 realmente expôs esse fato em aula quando falava em certa defesa da liberdade de se expressar no dançar que, como é algo individual, não deveria ser esperado um padrão e que devemos ter cuidado ao criticar porque não se sabe o efeito que um comentário como o que ouviu pode causar como reação, ainda mais na adolescência, período em que tantas transformações físicas, psíquicas, emocionais e afetivas ocorrem de forma significativa.

Ao mesmo tempo em que fala que não se importou muito com a observação, indica certa introdução de tal avaliação à época ao refletir que:

Essas coisas ficam acho que no subconsciente né, que aí você chega lá nas boates, você já fica mais travado, assim, você já não dança mais com essa liberdade que você tinha (Prof. 1)

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

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

Cabe, ainda, outra afirmação de Saraiva-Kunz (2003, p. 133) de que percebe-se que a vergonha é uma reação que acaba sendo entendida como “um dos mecanismos de ocultação do Eu que se mostraria no dançar”, identificada, por exemplo, nas passagens ‘fiquei meio travada’ e ‘já não dança mais com essa liberdade que você tinha’, abalando certa segurança que o indivíduo tem em si. Com o passar do tempo, porém, vai se conhecendo e compreendendo melhor o processo e o momento da adolescência e juventude vividos e as mudanças pelas quais se passa enquanto sujeitos:

Então acho que essas situações querendo ou não, nessa fase aí, né, da nossa adolescência, atrapalha. Isso assim, na época eu não percebia, mas hoje quando a gente para pra pensar, a gente avalia, né, porque depois disso, eu me

lembro, assim, na faculdade já, que dançando, sabendo dançar ou não, a gente dançava, né? nas apresentações, não ligava pra essas coisas (Prof. 1)

E na faculdade, aí a gente foi obrigado a fazer apresentação, tinha o festival de dança (Prof. 1)

Mas hoje eu já sou mais tranquila assim, ‘ah, vamos dançar’. Claro, o básico, o forró, vai numa formatura, essas coisas eu danço (Prof. 1)

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

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

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

acho que no fim da minha adolescência, que eu tentei entrar numa escola de dança para fazer dança de salão (Prof. 2)

E aí eu, a minha irmã estava fazendo, aí falou ‘vamos fazer juntos?’ E aí eu cheguei a fazer uns dois meses só, acabei parando. Eu lembro que a primeira dança que foi ensinada lá era o Vanerão. Mas parece que eu ficava assim meio, sou tímido, eu ficava meio retraído, eu fazia os passos certo, mas eu não tinha, como posso dizer, ficava muito mecânico, apesar de eu conseguir decorar e gravar certinho os passos. (Prof. 2)

Nas memórias de infância e adolescência de Prof. 2, pelo que relata, não havia uma cultura dançante, nem em momentos pontuais como as festividades em família ou outras que frequentava. Em suas experiências pessoais, porém, há uma passagem por aulas de dança de salão, que durou pouco tempo, mas que fez perceber seu corpo numa atividade expressiva. Contrapõe sua capacidade de aprendizado dos passos à expressão de seu corpo, notando-se em movimento, no caso da dança de salão, com característica mecanizada, rígida.

No início do aprendizado da dança de salão, de qualquer um de seus estilos, a sensação descrita por Prof. 2 não é incomum. Essa sensação ainda é, muitas vezes, reforçada pelo fato de

que a dança de salão é dançada em pares e por não se dançar sozinho, há a necessidade de entendimento do próprio corpo em movimento, do corpo próximo ao corpo de outra pessoa em movimentos coordenados, em espelho, executados em sincronia.

No entanto, como qualquer atividade, há um aperfeiçoamento ao longo do tempo de prática da relação com o corpo próprio que torna o sujeito mais confiante e com maior domínio dos movimentos, posturas e técnicas características de cada estilo. Corpo próprio alusivo a Merleau-Ponty (2018), aquele que se apresenta no sentido de ser uma experiência, comunicando-se interiormente consigo, com os outros e com o mundo, revelando um potencial expressivo.

Além disso, ambientes de aulas de dança de salão, assim como de outros estilos de dança que ocupam espaços de aprendizagem específicos, são lugares onde as pessoas estão por livre vontade, de forma voluntária, pelo seu interesse em aprender dançar. No caso de Prof. 2, mesmo percebendo que conseguia ‘decorar e gravar certinho os passos’, a sensação de um movimento mecanizado pode ter despertado certa vergonha de dançar, como indica Saraiva-Kunz (2003), pelo confronto com a falta de habilidade requisitada por aquela forma específica de movimento institucionalizada. Por esse olhar, como foi possível observar muitas vezes na experiência com o ensino de dança de salão, a confrontação de pessoas mais aptas com as de menor aptidão para determinado movimento, pode trazer constrangimentos a estas.

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

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

A presença em festividades é comum como retrato da dança na escola, bastante criticada na literatura sobre o tema quando acontece de forma isolada e descontextualizada, como parece ser o caso relatado por Prof. 2. Como destaca Brasileiro (2008, p. 523), “a dança presente nas festas é quase sempre a mesma ausente dos componentes curriculares”, e embora faça parte das comemorações e festividades há muito tempo, em muitos casos ainda se vê essa configuração distante no ambiente escolar.

Chaves (2002) e Brasileiro (2009) mencionam que a participação na exposição pública por meio dos eventos escolares tinha a intenção de mostrar a instituição escolar para a comunidade, ocupando um espaço de exaltar-se, de dialogar com ela, de demonstrar que vive a cultura de seu povo. Diferente dessa exposição e do que relata Rocha (2016) sobre a Escola Parque de Brasília, Brasileiro (2009) afirma que a dança tem aparecido de forma mais ilustrativa e recreativa, sem o peso representacional de antes ou relação com objetivos educacionais.

Para Brasileiro (2009) é como se houvesse a existência de dois fenômenos no mesmo espaço que não dialogam e isso se manifesta já há algum tempo, haja vista as menções desse arranjo em diversos artigos e trabalhos acadêmicos e científicos. No entanto, é preciso considerar que eventos escolares não deixarão de acontecer e não há como impedir a inserção da dança nesses momentos, independentemente da forma como ela é construída. O desafio está em aproximar esses fenômenos na escola e a educação física pode ser esse espaço de diálogo, desde a formação inicial, buscando entender o sentido das festas, das diferenças históricas, das relações sociais, da mercadorização das festas e das danças, a proliferação de modelos, dentre tantas outras vertentes que surgem e se transformam.

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

Em relação lá no tempo de curso da faculdade, eu lembro que na disciplina lá de atividades rítmicas, eu não me lembro da parte prática, eu lembro que tinha alguns trabalhos teóricos, eu acho que eu focava mais porque não era meu forte a prática da dança (Prof. 2)

A vivência prática da dança é uma grande carência de professores de educação física e a formação inicial muitas vezes não consegue dirimir esse aspecto, como aparece na fala de Prof. 2. Nesse caso, Saraiva-Kunz (2003) traz a observação de que, da carência da dança nos contextos formais de ensino, incluindo a universidade, resulta a privação da experimentação do comportamento expressivo por jovens e adultos, como no contexto da formação inicial, o que pode levar a dança a parecer estranha ou, até mesmo, um entrave às manifestações corporais objetivas, como se fosse um comportamento fora dos padrões.

Questões de abordagem mais teórica, como história, aspectos culturais e sociais, de identidade, tem grande importância para compreender a dança em suas especificidades de conhecimentos e linguagem e ainda, como propõe Marques (2010), de processos e produtos

significativos que fazem parte desse patrimônio cultural da humanidade. No entanto, aliada a esses conhecimentos, a vivência corporal é relevante no sentido de perceber o corpo no movimento próprio de maneira expressiva e simbólica, explorando possíveis subjetivações desses movimentos.

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

Assim, as próximas categorias das relações com a dança, foram compostas por narrativas que tratam da atuação docente com o conteúdo de dança na educação física, suas referências, suas fontes e concepções sobre esse conteúdo.

4.2.2 Democratização do conhecimento

Ao considerar a afirmação de Tardif (2012) sobre os fundamentos do ensino em que um professor, para além de pensar com a cabeça, pensa também com a vida, com o que acumulou de experiência de vida, ainda mais no contexto de interações em que atua, ponderou-se que as experiências pessoais, ao longo da vida e da formação pudessem ter relação com a intenção/forma de propor ou abordar a dança entre os conteúdos da educação física. Partindo das reflexões que emergiram nas memórias da dança, indagou-se aos sujeitos se suas experiências fizeram ou fazem olhar para os estudantes do EMIT de alguma outra maneira ao tratar desse conteúdo.

Em suas respostas, percebe-se o conceito de sujeito proposto por Charlot (2007) de um ser humano aberto a um mundo que não se reduz ao imediato, carregado e movido por desejos e em relação com os outros sujeitos. Como docentes, resgatam e compartilham experiências próprias para se aproximarem desses outros sujeitos e se colocam numa via dupla em que buscam equilibrar os próprios desejos e os desejos daqueles que estão sob sua responsabilidade ao ensinar. Assim, como afirma Dayrell (2003), constituem-se como sujeitos desenvolvendo sentidos e potencialidades nas relações que vão sendo construídas.

Sobre a questão de suas experiências levarem a um outro olhar para os discentes, Prof. 1 frisa a questão profissional e responde que suas experiências pessoais não têm influência em como pensa o conteúdo de dança para as turmas, dispensando a ele o mesmo valor que a todos os outros na educação física:

Não, acho que não. Até, porque assim, na parte profissional eu entendo que a dança é uma prática corporal, conteúdo que eu devo trabalhar como todos os outros. Então, por mais que eu não tenha experiência, a parte técnica, eu vou trazer, utilizar alguma metodologia, né, para que os alunos aprendam. (Prof. 1)

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

Essa relação para mim [...] é claro que eu acabo contribuindo com eles, eu acho que meu papel aqui como professora vem muito do meu pessoal, de assistir, de ver o que tá passando na mídia (Prof. 1)

[...] ver até o contexto da sociedade, do que eu vivo aqui, que as pessoas falam mal de tal dança né? E tem preconceito com uma ou com outra e de ver colegas assim 'ah, tal dança não pode aparecer na escola de jeito nenhum' (Prof. 1)

As falas aparentemente destoantes não são conflituosas porque o sentido emitido se aproxima da subjetividade, refletindo as necessidades que constituem o ser, não seguindo uma lógica racional externa (AGUIAR; OZELLA, 2006). O sentido é individual e por estar mais próximo das expressões da subjetividade, os autores ressaltam que a apreensão dos sentidos não denota a apreensão de uma resposta única, precisa, coerente, pois as expressões muitas vezes se manifestam de forma paradoxal e parcial justamente pela subjetividade, indicando as maneiras de ser e os processos vividos pelo sujeito.

Prof. 1 leva suas experiências para a sala de aula, exemplifica situações usando suas próprias vivências e se atenta ao meio social para promover discussões junto às turmas referentes à dança. Como exemplo, mencionou algumas expressões pré-conceituadas que presenciou, ecos dos preconceitos existentes na sociedade com um todo e que também estão no ambiente escolar:

Já aconteceu lá no IF, eu lembro, numa reunião de coordenadores de curso, de um colega lá do campus falar assim ‘olha, uma das coisas que a gente tem que proibir aí é que os alunos dançam e ouçam sertanejo, porque essas músicas são depressivas’. Aí na hora já pulei, falei ‘opa, pera aí. Não! Sertanejo eu gosto e não tem nada depressivo aí, não’ (Prof. 1)

O sertanejo, eu me identifico por conta da minha origem né? Eu venho de uma região ali do lado de Barretos, então a gente vive esse meio, a gente sempre viveu esse meio desde criança, das festas de peão que tem lá. Então a gente vive muito o mundo sertanejo, mas tem muito preconceito (Prof. 1)

Prof. 1 menciona que ouviu julgamentos preconceituosos semelhantes em outros contextos de formação profissional, como o ambiente da pós-graduação. A posição de Prof. 1 mostra o quanto as próprias experiências se entrecruzam com as experiências alheias, com o desconhecimento sobre expressões culturais e o quanto a categoria juventude, tempo em que viveu ‘o mundo sertanejo’, é marcada em suas origens sociais, familiares, geográficas, étnicas, dentre tantas outras que constituem e distinguem o sujeito.

O sentimento de pertencimento a uma cultura característica de uma determinada região, cultura essa que envolve música, dança, modos de vestir, de comportar, leva à afirmação de uma identidade formada por diversos outros fatores que compõem o “mundo” de Prof. 1, reconhecendo reações negativas a esse mundo.

Como Prof. 1 mesmo afirma, o desconhecimento, o desrespeito e o preconceito estão em vários contextos do qual fez e faz parte. Projeções anacrônicas em relação às identidades dos jovens discentes, aos seus gostos, expressões e modos de ser são visíveis no ambiente escolar, mas outras projeções se fazem presentes em outros contextos. A essas projeções cabem, em muitos casos, o que reporta Carrano (2005): vestígios de memórias, restrições e idealizações, perspectivas, desejos e valores das próprias experiências colocadas numa escala de valor em relação às experiências dos outros.

Faz-se aqui uma correlação dessas experiências de Prof. 1 com as propostas das *Lives* previstas em seu planejamento, voltadas a discussões sobre preconceitos diversos perceptíveis em muitos estilos de dança. Testemunhando discursos críticos sobre a inadequação da presença de algumas danças na escola, mesmo que sejam de forte expressividade no contexto social de muitos discentes do EMIT, os diálogos nas *Lives* suscitaram discussões do que está evidente na sociedade e que, como parte desta, se reflete no ambiente escolar.

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

Tem no sentido de eu querer que eles saibam o mínimo, que eu não tive oportunidade de aprender na escola. Educação física nunca foi nem citado dança né? Era só futsal, não tinha nem handebol, basquete pra mim, e voleibol, era só. Não tinha o quarteto né, era só futsal mesmo. (Prof. 2)

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

Para Prof. 2, a ausência de outras práticas corporais além do futsal na sua vivência da educação física enquanto estudante da educação básica está diretamente ligada à responsabilidade de apresentar a maior diversidade possível dessas práticas no nível e na modalidade de ensino em que atua, o EMIT, onde eles precisam saber o ‘mínimo’, ainda que não identifique o que abarca esse mínimo.

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

Ela é uma prática corporal e eu entendo que a gente tem que trabalhar a maior diversidade possível. E se eu for pensar lá, desde os PCNs que já traziam a divisão ali dos temas, né, e já tinham uma classificação dos grandes blocos de conteúdos, e a dança, atividades rítmicas, expressivas e dança era um, outro era Lutas né, jogo, brincadeira, então eu tenho que trabalhar todos eles, eu entendo que eu tenho que trabalhar, que eu não posso negar nenhum conhecimento aos meus alunos, eu tenho que trabalhar. (Prof. 1)

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

Prof. 1 referencia a dança remetendo-se aos PCNs e seus blocos de conteúdos sugeridos para a educação física escolar, mencionando uma diversidade de práticas corporais numa

proposição metodológica e de conteúdos de alcance nacional, principalmente à época em que foram publicados. Nesse documento a dança está direcionada aos componentes curriculares de Educação Física e Artes, situados na Área de Linguagens (BRASIL, 1998; 1999; 2002), constituindo-se como um elemento do movimento humano que ganhou atenção no contexto educativo.

Posterior aos PCNs e proposta como currículo nacional, a BNCC reafirma a dança como conteúdo da educação física, como menciona Prof. 1:

E aí agora, até mesmo com todas as críticas que tem a BNCC, principalmente do ensino médio, que não tem nada, mas ela traz lá que a dança é uma das práticas corporais que deve ser trabalhada, deve ser aprofundada. Então, eu tenho que trabalhar né, de qualquer forma. (Prof. 1)

Retoma-se aqui a observação de que, apesar das críticas à proposta, constar num documento oficial é registrar um espaço conquistado, uma forma de reconhecimento e um caminho para que a dança esteja posicionada de forma legítima na Área de Linguagens, levando a uma percepção de compromisso com a diversidade de conteúdos da educação física na escola, como se propõe Prof. 1. Como cita a BNCC em sua fala, a indicação para o ensino médio, que acaba sendo uma referência também ao EMIT, é de aprofundamento dos conteúdos vivenciados nas etapas anteriores da educação básica, mas à vista do que se identifica dessas vivências nos primeiros anos, o ensino médio e o EMIT para muitos será a primeira oportunidade de contato com esse conteúdo. O caminho para mudança aparenta ser longo para trabalhar, de fato, um aprofundamento.

Um ponto que merece atenção é a proposta da dança para a educação física na BNCC. É importante reforçar que as diferenças de abordagem entre o que é sugerido aos componentes curriculares de Artes e Educação Física seja interpretado com cuidado e flexibilidade, pois é difícil, quando não incoerente, segregar o trabalho como linguagem corporal empregado na dança como ritmo, gestualidade, movimento, sugerido para a Educação Física, da apreciação artística, reflexiva e estética do movimento que é sugerido para Artes, além dos valores, discursos e simbolismos que cada dança comunica. Nesse caso, concorda-se com a afirmação de Porpino (2006) de não há oposição entre a aprendizagem do movimento (parte prática) e a expressão do seu sentido estético.

Prof. 2 tem no entendimento da dança como prática corporal que compõem a cultura corporal de movimento, expressão que também permeia a fala de Prof. 1, o suporte para justificativa da presença da dança na educação física no EMIT como algo que faz parte da cultura como um todo:

Uma coisa que eu sempre falo para os alunos independente daquilo que eu tô ensinando ‘gente, nós estamos aprendendo isso aqui porque fora da escola é importante. Aí nós estamos fazendo uma filtragem crítica, trazê-los para dentro da escola. Eu tô tentando aqui fazer uma transposição didática, de ensinar melhor o que que é, mas é algo que faz parte da nossa cultura’ (Prof. 2)

A adoção da concepção de cultura corporal de movimento na prática pedagógica, trazida à tona em várias passagens da narrativa de ambos os docentes, atende ao que Bracht (2007) identifica como o saber específico de que trata essa prática pedagógica, o objeto da Educação Física, na perspectiva em que há entendimento do movimentar-se como forma de comunicação com o mundo, constituinte e construtora de cultura e, também, possibilitada por ela.

Essa concepção coaduna, ainda, com o que apresenta Ladeira, Darido e Rufino (2013) sobre as atividades como uma construção cultural e histórica humanas passíveis de alterações ao longo das interações entre sujeitos. Aqui a dança cabe como patrimônio humano, de movimento comunicador do mundo e com o mundo, cuja expressão cultural e histórica acompanhou e continua acompanhando as mudanças sociais, estéticas e culturais da humanidade.

O estabelecimento de vínculos de uma herança cultural se dá fundamentalmente pela educação e pelo compartilhamento dos conhecimentos e do patrimônio cultural produzido pela humanidade (CHARLOT, 2013). Nesse sentido, como indica Correia (2011, p 65), “a educação se configura em um processo socializador dos bens materiais e culturais acumulados historicamente”, com o compromisso social de compartilhar, permitir e viabilizar o acesso à cultura aos diversos grupos da sociedade.

Outra postura que denota responsabilidade com a democratização dos conhecimentos da educação física é a afirmação de Prof. 1 e Prof. 2 de estarem sendo negligentes ou falhos se houver restrição das vivências propostas. A preocupação está em ofertar a maior diversidade possível de práticas corporais para que os estudantes do EMIT tenham contato, conheçam,

apreciem, ressignifiquem, critiquem e até rejeitem, mas que o façam cientes de que tais práticas são parte do patrimônio cultural produzido pela humanidade.

Na imbricação entre esse patrimônio histórico e cultural e a atividade discente, Charlot (2013) depreende que a situação de ensino e aprendizagem inscreve o ser humano em uma história, a história da sociedade da qual é parte, da espécie humana e da sua cultura. Uma cultura em constante transformação e diálogo entre o novo e o “velho”. Nesse diálogo, cabem as palavras de Freire (1996) sobre a produção do conhecimento, onde um novo saber produzido excede-se ao que foi novo e se torna velho, disponível a ser superado por outro saber amanhã.

Nesse movimento, Freire (1996) pondera não acolher ou negar o novo apenas pela sua novidade ou rejeitar o velho como se fosse algo distante, mas ser de fundamental importância conhecer tanto o saber existente no mundo quanto estar aberto, se mobilizar e estar apto a produzir conhecimentos que ainda não existem. Assim, é pertinente que haja clareza e discernimento dos docentes para incluir no processo educativo aquilo que pode otimizar as situações de ensino e aprendizagem, as relações com os saberes e a construção do conhecimento.

Ainda que conscientes de que talvez não estejam entre suas afinidades ou de não terem domínio do conteúdo, como no caso da dança, enquanto docentes, as personagens compreendem que tais condições não podem prejudicar o sujeito em formação:

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

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

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

Uma das formas de promover o contato com uma dança específica está presente no Plano de Trabalho de Exercício Domiciliar, construído em conjunto pelos docentes, onde entre os ‘conteúdos a serem estudados no período’ consta a descrição ‘Danças regionais, folclóricas e populares’. A intenção dessa proposta, trazida por Prof. 1 desde seu trabalho no *campus X* e que foi incluída no planejamento de Prof. 2:

É por conta da cultura cuiabana, da ideia de colocar as danças, aí aparece as danças folclóricas no intuito de tentar trabalhar a regionalidade aqui, né, as danças, Siriri. Mais é o Siriri né, que seria folclórica (Prof. 1)

[...] que aí dá para a gente selecionar, de repente [...] que aí seria a prática possível, uma das práticas possíveis, porque a gente poderia fazer uma visita técnica, de repente tem algum aluno que faz parte desses grupos. Então a dança folclórica aparece mais nesse sentido ali, quando a gente coloca (Prof. 1)

Além de contar com conteúdos de danças regionais, folclóricas e populares de maneira geral nas aulas, por meio de contextualizações e exemplos, a intenção de trabalhar a regionalidade relaciona-se com a valorização de uma expressão da cultura local, aproximando-se das manifestações existentes na comunidade em que a instituição se insere. A proposta educativa do IFMT (2019) prevê essa aproximação com a comunidade de seu entorno por meio de projetos que dialoguem com suas expressões em várias frentes.

Em Cuiabá há vários grupos de Siriri, sendo um deles, o Flor Ribeirinha, de alcance internacional com participações vitoriosas em alguns Festivais de Dança, o que atrai muito a atenção do município em ter a cultura local ultrapassando as fronteiras do estado. Em 2022, em turnê pela Europa, o referido grupo venceu o Festival de Danças Folclóricas na Bulgária, vitória divulgada em diversos meios de comunicação local.

A proximidade com grupos de danças regionais possibilita convites para falar sobre a dança e demonstrá-la, colocando os discentes em contato com a prática. Favorece, ainda, a proposta de conhecimento e vivência por meio de visita técnica (termo usado para a organização burocrática referente a saídas do *campus* com objetivos específicos), onde os grupos abrem seus espaços culturais para tais visitas, propiciando uma problematização da dança, como sugere Neira (2013), diretamente onde ela acontece. Essas ações foram impedidas de serem realizadas devido ao momento da pandemia da Covid-19.

Além de ter contato e vivência com a dança propriamente dita, os docentes e discentes têm a oportunidade de conhecer de maneira mais abrangente os outros aspectos envolvidos nessa dança em particular (o Siriri), pois muitos grupos ainda ensaiam nas casas e quintais de seus idealizadores, em regiões icônicas da cidade, o que por si só, já provoca a percepção da relação direta entre o concreto do movimento e o abstrato dos sentidos dessa expressão cultural.

Nessa categoria de Democratização do conhecimento, identifica-se um sentido muito bem definido para as personagens: o compromisso, enquanto docente, de propiciar o acesso ao conhecimento, relacionado ou não às experiências pessoais, às preferências, às afinidades ou a certo domínio dos conteúdos. Infere-se que o sentido conferido à dança por ambos, nesse caso, vai ao encontro da proposição de Charlot (2007), quando a consideram um saber posto em relação com outros no conjunto de conteúdos da educação física, nas relações com outras coisas ou situações da vida ou que já pensou ou se propôs.

Apesar desse compromisso, a insegurança em desenvolver o conteúdo de dança no EMIT permeou a fala dos docentes em diversos momentos, mas um aspecto se mostrou mais especificamente inquietante em relação a esse conteúdo: a parte técnica/prática da dança.

4.2.3 Insegurança com a parte prática/técnica da dança

A falta de experiência docente é um dentre vários argumentos para a ausência da dança na escola como conteúdo da educação física, principalmente relacionada à insegurança de trabalhar a prática/técnica, como a realidade encontrada com os docentes desta pesquisa. A pergunta “como ensinar?” é a que sempre suscita mais dúvidas. Para não deixar a dança à margem, Prof. 1 encontrou um caminho que foi sendo aperfeiçoado ao longo do tempo e com o qual atualmente se sente mais à vontade de seguir:

Então, é que assim, dessa forma que eu venho trabalhando, ela foi sendo aprimorada ao longo do tempo, né? Então desde 2010, quando eu coloquei no currículo, que aí em 2010 foi a primeira vez que nós trabalhamos com planejamento participativo, surgiu a dança (Prof. 1)

O caminho de aprimoramento percorrido por Prof. 1 coincide com a busca docente de produzir seus saberes na experiência, aqueles que levam a compreender e dominar a prática (TARDIF, 2012). A prática docente cotidiana e o conhecimento do meio em que está inserido

produzem e legitimam esses saberes experienciais, como os nomeia Tardif. Para o autor, os saberes experienciais são os saberes dos professores de fato, aqueles adquiridos na experiência profissional e não da formação ou dos currículos.

As ponderações de Gadamer (2015) sobre a experiência também cabem nessa construção de Prof. 1 ao longo do tempo, quando afirma que a experiência só é atualizada nas observações individuais. De acordo com o autor, é justamente nesse sentido que o sujeito mantém abertura a outras experiências, confirmando-a constantemente, indo além da correção dos possíveis equívocos que surgem no caminho, compondo o seu domínio.

Acompanhando as aulas de Prof. 1 em Observação Participante, notou-se um trabalho organizado abordando história, conceitos, classificações da dança e discussões com temáticas relevantes, como as diversas frentes de preconceito existentes no mundo da dança identificados também na escola. Suas aulas expositivas trataram das questões mais teóricas e para a temática contou com pessoas convidadas para apresentar suas experiências e discutir implicações provenientes dessas experiências. No período da pandemia, as discussões temáticas ocorreram em forma de *Live*, contando como atividade síncrona para as turmas sob sua responsabilidade. O convite foi estendido às turmas de Prof. 2.

A *Live* realizada em 2021 abordou identidade, racismo e homofobia na dança e despertou interesse significativo, expresso em participações bastante ativas das turmas de Prof. 1, principalmente contando com comentários e perguntas pelo chat. As câmeras e microfones continuaram praticamente sem uso pelos discentes também durante esta atividade. Em alguns momentos foi possível perceber que muitos desses discentes se sentiram acolhidos em suas inquietações, pois se identificaram com as questões que estavam sendo expostas sobre os preconceitos existentes na dança.

As discussões temáticas atendem a uma questão que se considera importante, tomando a inferência de Kunz (2004) sobre a educação ser um processo no qual ações comunicativas são desenvolvidas. No caso da educação física, essa ação extrapola a aprendizagem funcional das atividades práticas do componente curricular, dirigindo-se, como indica o autor, à sua participação na vida social. Isso significa desenvolver a capacidade de reconhecer sentidos e significados e problematizá-los por meio de reflexão crítica. Nesse caso, a temática da *Live* proposta por Prof. 1 mostrou ter relação direta com a vida social de alguns dos discentes do EMIT, dentro e fora do ambiente.

Vê-se na temática da *Live* uma ligação com o que se propõe o IFMT (2019) enquanto instituição, no que tange ao comprometimento com uma educação transformadora, ainda em construção. Essa construção se manifesta em favor de pensar uma educação para a superação das desigualdades e injustiças de classe, gênero, raça e outras possam ser compreendidas como forma de violência social. A dialogicidade e a crítica reflexiva são apontadas como caminhos para atingir esse objetivo.

A *Live* faz parte do formato de aulas que Prof. 1 conseguiu chegar e declara:

[...] mas hoje eu gosto de trabalhar a dança, da forma que eu consegui organizar, acho que para mim já tá mais claro, pra mim, a forma que eu vou trabalhar. Talvez eu não consiga sair muito do que eu tenho feito, né? Vou conseguir um pouquinho, às vezes você descobre alguma ferramenta diferente para trabalhar, para incrementar na aula. (Prof. 1)

Como já mencionou que não tem experiência da parte prática/técnica da dança, Prof. 1 lança mão de metodologias para que os estudantes do EMIT passem por alguma vivência. A que tem indicado ao longo dos anos são breves expressões rítmicas e, principalmente, a apresentação em grupo de um seminário sobre uma dança, de livre escolha, gravada em um vídeo que traga informações como história, classificação e expressão cultural. Mesmo sendo de livre escolha, Prof. 1 relata que sempre lhe faziam uma consulta, buscando confirmar se poderia ser aquela dança que o grupo escolheu.

Os formatos sugeridos para os vídeos são o de documentário, programa de televisão, programa jornalístico, de entrevistas, deixando aberto para outras ideias que possam surgir. No vídeo, todos devem aparecer de alguma forma na apresentação do conteúdo. A dança escolhida também deve ser apresentada pelo grupo, não sendo obrigatório que todos apareçam dançando, ficando a critério do grupo quem fará essa apresentação. A vivência prática fica sob responsabilidade do grupo, com certa autonomia na produção do trabalho.

Caminho semelhante foi adotado por Prof. 2 na sua chegada ao *campus* Cuiabá OJS a partir do planejamento conjunto que fez com Prof. 1 para a dança. Mas, ao propor o *flash mob* para estudantes dos primeiros anos no *campus* Y, por exemplo, buscou atraí-los pelo formato bastante veiculado na mídia à época, o que é válido, ficando a vivência prática também como uma tarefa dos grupos.

Ao deixar a vivência prática/técnica como incumbência dos discentes, os docentes conseguem ter como resposta certa diversidade de danças apresentadas, explanação de suas características, história e simbolismos que são levantados nas pesquisas dos grupos. No entanto, dessa forma, corre-se o risco das escolhas ficarem mais voltadas às afinidades de alguém que tenha um conhecimento técnico de alguma dança em particular, e assim conseguiria liderar um grupo, reproduzir alguma coreografia, principalmente as disponíveis na internet, ou de estilos que apresentam músicas com coreografias específicas que seguem o que está sendo cantado.

Não se encara essas questões necessariamente como problema quando elas são iniciais, pois sendo iniciais, podem contribuir para uma aproximação com o conteúdo porque muitas delas fazem parte do universo dos estudantes do EMIT. A questão mais crítica é passar pela dança à margem de um conhecimento mais sistematizado em relação à prática, sem fazer uma contextualização, sem passar de maneira mais atenta ao vocabulário dessas danças, sem uma reflexão sobre os significados e simbolismos dos movimentos que apresentam. As danças disponíveis na mídia, em suas muitas plataformas de conteúdo, aparecem como produtos que muitas vezes estão desprendidos de seus sentidos simbólicos. Não é interessante que atravessem pela escola da mesma forma.

Ao considerar as questões históricas, sociais e culturais na organização do conteúdo de dança nas aulas, ambos docentes aproximam-se da proposta de Marques (2011) a respeito do contexto da dança que trata do conhecimento desses elementos, como história, estética, crítica, dentre outras relações possíveis. Aproximam-se, ainda, ao que a autora nomeia subtextos sócio-afetivo-culturais, aqueles que favorecem os diversos significados implícitos no/do movimento/dança passíveis de serem percebidos ou reconhecidos em muitas manifestações.

A cultura é um dos conceitos chave considerados por Hanna (2008) para o ensino da dança na escola por referir-se a valores, crenças e normas compartilhadas por grupos que são apreendidas pela comunicação. Entre dança e cultura, a autora afirma que a relação é recíproca, onde a cultura confere significado do quê, por que, como, quando, onde e com quem/para quem. Essa plasticidade possibilita tratar de identidades étnicas, geográficas, de gênero, dentre tantas outras.

Entende-se que os docentes teriam condições de explorar outros conteúdos dos subtextos descritos por Marques (2011) por serem conhecimentos de base na formação em educação física: aspectos anatômicos, cardiovasculares, respiratórios, de coordenação e ritmo,

por exemplo. Esses conhecimentos, como afirma a autora, levam ao entendimento do próprio corpo em questões voltadas ao condicionamento físico e à consciência corporal. Presentes na prática de esportes e outras atividades, experiências mais recorrentes de acadêmicos de educação física, podem se fazer presentes, também, no processo de ensino e aprendizagem da dança.

Ambos docentes apresentaram conteúdos sobre coordenação e ritmo em suas aulas, mas mais ilustrados com atividades rítmicas do que propriamente com a dança. Esses são conteúdos que, como parte da formação profissional da área, poderiam agregar à vivência prática uma segurança maior em sua abordagem. Os conteúdos de dança que Prof. 1 e Prof. 2 estruturaram ficaram mais direcionados às questões culturais e simbólicas da dança, que também lhe são inerentes e importantes, mas que seriam mais interessantes, e mesmo compreensíveis, se dialogassem com o movimento.

O simbolismo também tem importância no reconhecimento e elaboração de sentidos da dança, ainda mais quando as formas de dança, segundo Hanna (2008) menciona, têm revelado maneiras complexas de potencial semântico na transmissão de significados por dispositivos e outros meios que os discentes têm utilizado em suas formas de comunicação.

Como exposto anteriormente, Prof. 1 e Prof. 2 admitem suas limitações no sentido de assumir a condução de uma atividade prática do conteúdo e expressaram o entendimento sobre a parte prática/técnica da dança para a escola:

[...] mas eu não sei se eu conseguiria por exemplo, aprofundar um conteúdo determinado, assim, 'ah, vamos aprender, vamos trabalhar um bimestre aí pra danças flamencas' Sei lá, acho que eu não conseguiria fazer algo específico (Prof. 1)

A dança talvez eu não dê conta de aprofundar, né? As discussões sim, tematizar, trazer alguns temas (Prof. 1)

Em relação lá no tempo de curso da faculdade, eu lembro que na disciplina lá de atividades rítmicas, eu não me lembro da parte prática, eu lembro que tinha alguns trabalhos teóricos, eu acho que eu focava mais porque não era meu forte a prática da dança (Prof. 2)

Ah, na faculdade, na graduação, que deu certo mesmo, que acho que é a minha ideia se fosse na aula presencial ficar com eles, foram as danças circulares. Parece que, como você não tem que seguir tanto um padrão, não tem muitas cobranças, aí você se sente mais à vontade para desenvolver (Prof. 2)

Ao definir uma dança em particular, como a Flamenca, associada à recorrente afirmação das duas personagens sobre sua falta de experiência, falta de domínio da parte técnica, da dificuldade de trabalhar as vivências práticas da dança, a relação direta aqui percebida é a da asserção de Laban (1990) sobre o reconhecimento da dança como técnica específica.

Danças de estilos específicos podem parecer fechadas aos olhos inexperientes e muitas realmente são, pois, como expõe Laban (1990), são técnicas que se ocupam do domínio de movimentos individuais com características muito singulares, em que cada uma das suas manifestações sociais tem formas próprias de movimento e técnica. O aprendizado dessas danças, em geral, ocorre com certa imersão no universo desses códigos, pois seus movimentos se entrelaçam com sentidos também específicos.

Começando com o exemplo da dança Flamenca mencionada por Prof. 1, podemos registrar o balé clássico, as danças folclóricas, as danças de salão, o sapateado, a dança do ventre como alguns mais conhecidos. A exemplo da dança Flamenca, são essas as imagens de dança na escola que compõem as referências dos docentes para sua falta de domínio com a prática/técnica.

Se delimitarmos o Brasil, observando os aspectos gestuais, estéticos e culturais das danças, podemos afirmar que danças identificadas por suas características técnicas próprias são de aspecto plural no país, com dimensão representativa bastante abrangente. Há uma vasta riqueza cultural e expressiva exibida em estilos e estéticas peculiares de movimento nas diversas regiões. A pluralidade pode ser encontrada nas manifestações culturais identitárias, tradicionais e mesmo contemporâneas.

Há que se considerar ainda sobre esse aspecto da pluralidade, os espaços ocupados pelas danças, muitos deles relacionados diretamente a identidades e simbolismo, como alguns descritos por Porpino (2006), entre palcos, terreiros, quintais, ruas, salões, mídia e escolas, expressando as narrativas também plurais das perspectivas do corpo em movimento.

A identificação da ausência de padrão de movimento ou código definido nas Danças Circulares trazida por Prof. 2 é relativamente equivocada, pois as danças circulares possuem sim, movimentos que exibem certos padrões e repetições, mas o sentido, o simbolismo e a organização coletiva em movimentos que não são complexos, e às vezes familiares por outras práticas, é que se sobressaem.

As Danças Circulares retratam identidades e formas de celebração de diferentes povos, ressignificadas ou não. A partir de sua percepção, Prof. 2 relata que se sentiu confortável nas aulas de Danças Circulares na sua formação inicial e se sentiria da mesma maneira na posição de docente, o que ainda não experimentou. A questão de ser circular também é algo que, para alguém inexperiente, ou com receio de exposição, confere alguma segurança em relação ao seu próprio movimento por ser dançada em grupo seguindo orientações de um guia para realizar os movimentos em coletividade.

É compreensível que a forma de interpretar a dança como códigos específicos demarcados em sua identidade, possa causar insegurança ao pensar em alguma prática de dança na escola pela falta de conhecimento dos saberes próprios daquela dança, principalmente os técnicos. As técnicas mais “livres” ou “criativas” não parecem amparar a insegurança de professores de educação física, pois, para quem não tem vivência ou experiência, seu entendimento também não é claro e podem até parecer caóticas, soltas e sem sentido, ao que contrapõe Porpino (2006), para quem o improvisar não é um movimentar deliberado.

Para exemplificar, trago uma vivência pessoal: não tenho experiência com improvisação em estilos diferentes da dança de salão e a tentativa de um trabalho com improvisação em sala de aula nas primeiras estratégias didáticas escolhidas, mostrou a necessidade de um conhecimento prévio de possibilidades de movimento que não atendem a uma técnica delimitada, tanto minha quanto dos estudantes do EMIT. Esses estudantes mostraram que não é simplesmente colocar uma música e deixar livre para “criar e se expressar”, isso não teria sentido. Faz-se necessário uma orientação, inclusive para evitar constrangimentos por não conseguir criar e se ver como alguém pouco imaginativo, como já ocorreu.

Reforça-se que não há defesa de uma abordagem instrumental da dança, mas cabe refletir sobre a afirmação de Porpino (2006) de que, sem a existência de um vocabulário atuante para estruturar tecnicamente os gestos a fim de atingir uma dimensão estética, um processo de criação fica muito mais difícil, se conseguir que ele seja realizado. Estudantes do EMIT, principalmente, demandam referências de movimentos para que tenham algo como ponto de partida quando a proposta é criação/composição de movimentos na dança.

Em alusão a um vocabulário, tanto Laban quanto Hanna fazem analogias entre a composição do movimento e das palavras. Para Laban (1990), da mesma maneira que as letras

formam palavras, elementos de diversos aspectos formam os movimentos e, como sentenças são compostas por palavras, os movimentos constituem as frases da dança.

As similaridades descritas por Hanna (2008) indicam a existência de vocabulário, gramática e sentido/significado nas duas formas de linguagem. Assim como em Laban, a equivalência entre a sequência de palavras e a sequência de movimentos levantada por Hanna tenta ilustrar a construção e expressão das linguagens, considerando que as duas formas carregam ambiguidades e são difundidas culturalmente, por meio das quais são conferidos o sentido e o significado. Sentido e significado que se relacionam com formas de comunicação dentro de uma cultura.

Tais analogias apontam para a compreensão da dança como linguagem, uma linguagem corporal e comunicativa, que permite leituras de mundo (MARQUES, 2010) com as imagens de palavras e movimentos. Para compor essas leituras, Marques expõe seu interesse pela concretude do ato da dança e o sistema comunicacional abstrato usado para depreender essa concretude, onde entendê-la como linguagem é:

compreender que a dança dançada, o ato de dançar, aquilo que se concretiza e se apresenta – o trabalho coreográfico ou de improvisação –, é uma escolha, é uma possível ordenação potencialmente estética de um conjunto de signos que se propõem como dança ao universo da leitura (MARQUES, 2010, p. 33).

Na relação entre concreto e abstrato, é eminente que se pondere, como propõe Porpino (2006), sobre a relação dialógica atinente ao processo de criação da dança no sentido de superar uma antinomia entre técnica e sentido. Para alguém experimentado em dança, no conceito de Gadamer (2015), essas questões estão imbricadas, interligadas no movimento que é, ao mesmo tempo, técnico e expressivo.

O que denota a complexidade da dança, na afirmação de Saraiva-Kunz (2003), reside basicamente na integração entre sua competência física e sua competência expressiva. Não conhecer ou entender esse entrelaçamento, faz com que as escolhas fiquem mais restritas em relação à sua prática:

[...] que aí é uma dificuldade até pra trabalhar assim, pra fazer as aulas práticas, eu tenho focado mais trabalhos com ritmo do que com dança especificamente né? Porque, mesmo com as lutas, a gente ainda tenta trazer algumas habilidades que são comuns entre as lutas né, algumas técnicas. Na dança eu ainda não consegui achar isso. (Prof. 1)

Fazer mais práticas, até as vivências, as danças eu ainda tenho dificuldade de fazer as vivências. Tanto é que as vivências eu peço para eles fazerem em vídeo, né? Eles dançam e mostram pra gente a diversidade de danças (Prof. 1)

O trabalho com ritmo, em geral, é mais facilmente abraçado por professores de educação física porque há muitas formas de vivências diretas, considerando ritmos observáveis na natureza, no dia a dia, no próprio corpo e o resgate de brincadeiras infantis que permitem identificar como o ritmo se expressa de forma individual ou em grupo, como pular corda, jogar “escravos de Jó” e suas adaptações, cantigas de roda, entre outros.

Muitas dessas atividades foram demonstradas em vídeos por Prof. 1 para exemplificação e apresentadas pelos discentes também no trabalho de ritmo, estando entre as práticas que seriam desenvolvidas presencialmente por Prof. 1 se não estivessem em período de pandemia. As sugestões e descrições de atividades rítmicas são relativamente acessíveis e mais fáceis de serem compreendidas e desenvolvidas, primeiro porque provavelmente já foram vivenciadas pelos docentes em outros momentos da vida e depois, o ritmo é um dado mais objetivo que, no curso de uma atividade ou brincadeira, desperta expressões variadas num senso coletivo.

Ainda que opte por iniciar a abordagem do conteúdo de dança focando nos trabalhos com ritmo, ele é apenas um dos aspectos inerentes à dança, ficando comprometidos os textos da dança, isto é, na nomenclatura de Marques (2011), os saberes que possibilitam o conhecimento direto, experimentando, fazendo dança em processos como improvisação ou composição coreográfica. Aquilo que envolve o sentido do movimento, as possibilidades de movimento no espaço, os conhecimentos da dança propriamente ditos. A intenção dos textos é possibilitar uma prática e compreensão da dança em si.

Assim como os docentes denotam condições de orientar atividades práticas em diversas modalidades esportivas sem que haja necessariamente experiência com ela, como as Lutas mencionadas por Prof. 1 e esportes paralímpicos mencionado por ambos, seria esperado que houvesse a mesma condição, como professores de educação física, de orientar atividades práticas também na dança. No entanto, no caso da dança, é compreensível que para alguém que

não tenha uma experiência com alguma prática, saber da diversidade existente de danças e ver muitas delas como um código identitário específico de movimento, são algumas das questões que dificultam as escolhas do quê e como desenvolver a dança numa linguagem acessível ao EMIT.

Além disso, uma outra característica emerge. Infere-se que propor atividades com foco no ritmo se mostra mais realizável pelo fato de ser um dado objetivo, uma variação de tempo de intervalos regulares, com um objetivo projetado, em geral, fora do corpo na atividade desenvolvida, o que parece deixar professores de educação física mais confortáveis e seguros em orientar os exercícios. Essa é uma relação com referências no desporto.

O campo psicológico discutido nas análises de Fritsch apresentadas por Saraiva-Kunz (2003) sobre essa referência, diz que ao usar uma representação de movimento baseada em padrões técnicos, a observação recai sobre as coisas e o rendimento técnico presente, desviando o olhar do Eu. Ao dissertar sobre a objetividade no desporto, Saraiva-Kunz (2003) afirma que, nele, a apresentação da pessoa se dá numa ação em que a atenção incide em uma meta localizada fora do corpo, ou seja, fora do sujeito.

Saraiva-Kunz (2003) ressalta que, por mais que uma ação esteja localizada no corpo, este corpo, que chama de corpo-objeto, não extrapola o objetivo do se-movimentar para o todo, que é o corpo-sujeito. Nesse quadro, a autora conclui que a conduta desportiva acaba sendo um lugar seguro, uma proteção que tem sido construída para a apresentação do corpo num mundo objetivado. Observa-se que essa projeção se faz presente de alguma maneira mesmo que os objetivos das aulas considerem os aspectos conceituais e atitudinais nas atividades.

Na dança, como visto anteriormente, o aparecimento do corpo é central e, como aponta Saraiva-Kunz (2003, p. 135), “o comportamento expressivo fomenta a expressão do íntimo, o que orienta os olhares objetivados para a única e indispensável contemplação/avaliação disponível, a da pessoa que dança”. É quando o sujeito se sente exposto e julgado, principalmente se supor que não possui a habilidade esperada.

Essas conjecturas podem ser direcionadas tanto a docentes de educação física quanto a acadêmicos na formação inicial e estudantes da educação básica, por ser uma perspectiva que veio se firmando ao longo do tempo. Na tentativa de dirimir a falta de experiência e a insegurança diante de uma proposta de vivência prática da dança na escola, reitera-se a importância realçada por Marques (2007) sobre o viver a dança no corpo, incentivando a

vivência de professores nas diversas frentes que a envolvem, como dançar, coreografar, dirigir. Essas vivências podem ampliar o olhar para o trabalho com dança na escola.

O caminho de deixar os estudantes livres para suas escolhas e apresentações é válido para o trabalho da dança como conhecimento histórico, social ou cultural com o contato com a diversidade de expressões, mas compromete uma vivência que promova uma percepção mais global do corpo em movimento, por exemplo, do ritmo, do uso do espaço e do tempo. Em geral, em seus trabalhos, os grupos pesquisam sobre dança, mas acabam por reproduzir coreografias que conhecem, que fazem sentido para eles, principalmente coreografias que se sentem hábeis, capazes de apresentar.

Novamente, não se vê como um grande problema a reprodução de coreografias da mídia, da tradição, de uma determinada cultura, ainda mais se essa for uma estratégia de aproximação dos discentes ao conteúdo. O que falta nesse formato é a problematização sobre os significados presentes, os simbolismos, as projeções sociais imbuídas nessas práticas e o conhecimento do corpo nas possibilidades de movimento no espaço, em vários níveis, deslocamentos, figuras, direções, etc. De maneira geral, as coreografias apresentadas nos trabalhos de grupo no EMIT não apresentam esses elementos, trazendo execuções em posições fixas com trechos que se repetem algumas vezes durante a música, o que restringe o ponto de vista sobre o que pode ser o “dançar”.

Ainda com uma visão da dança como técnica de uma modalidade específica, uma tentativa de estabelecer certo protocolo de aprendizado de algum estilo, Prof. 2 arrisca aproximar a dança de algo que lhe é inerente à educação física:

Aí a minha proposta é que, se alguém quisesse aprender dançar, a gente ia utilizar uma espécie de princípio do treinamento esportivo, mas tentar montar um cronograma para desenvolver algum tipo de aprendizado de uma dança, né? (Prof. 2)

Percebe-se que nessa tentativa Prof. 2 buscou algo que lhe fosse familiar, que lhe desse condições de melhor compreender como se dá o aprendizado dos movimentos de uma determinada dança, atendendo a uma perspectiva mais geral do dançar, ainda que não pareça estar muito claro nem para si, pois foi um risco que correu pela primeira vez. Por estar em

período de pandemia, a configuração *online* não contribuiu para que houvesse de fato a realização da proposta, até mesmo para avaliar se a ideia se efetivaria.

Nessa tentativa de Prof. 2, nesse risco corrido, como instiga Freire (1996), é que vejo possíveis aproximações com a proposta de Laban. Não obrigatoriamente seguindo princípios de treinamento, mas procurando uma forma de decodificar como os movimentos podem ser construídos numa dança. A proposta com princípios do movimento e seus elementos elaborada por Laban (1990) é um caminho viável para encontrar familiaridade com a área, considerando as bases do fluxo do movimento humano, integrando conhecimentos intelectuais e habilidades criativas.

Retomando sua ideia diretriz, a “técnica de dança livre” de Laban descreve possibilidades de movimentos para os diversos grupos etários presentes na escola, além de propor temas de movimentos básicos. São sugestões de movimento e de composição de sequência de movimentos. Em sua releitura dessa proposta de Laban, Marques (2010) afirma que a “dança livre” se propôs a desenvolver as atitudes internas de quem dança por meio de algo em comum: o movimento presente em todas as danças.

Essa proposta poderia auxiliar as ações de Prof. 1, por exemplo, que compara as habilidades comuns que consegue reconhecer em diversas lutas, mas que ainda não encontrou, ou não conseguiu identificar esse aspecto partilhado entre as danças. Há, de maneira geral, a necessidade de superar o olhar para a dança existente como uma prática fechada, o que pode facilitar as escolhas e a condução de vivências no diálogo com a educação física.

Laban (1990) deixa aos professores a liberdade de selecionar os movimentos que considera possíveis de serem desenvolvidos em sua realidade e podemos considerar como realidade o próprio domínio do corpo em movimento, os espaços disponíveis, as condições dos grupos sob sua responsabilidade, entre outros. Exercendo tal liberdade, caminha para encontrar a sua maneira de estimular e conduzir os movimentos, e pouco a pouco a dança, junto aos grupos que os professores acompanham.

Na recordação de um momento da formação profissional, Prof. 2 mencionou uma situação em que se situa para o ensino da dança:

Eu me lembro de uma colega da faculdade, eu não lembro em qual disciplina, mas não era dança, e ela falava assim ‘ah, professor, não tem como eu ensinar porque eu não sei jogar isso’ e na época, assim, eu falar, ‘ah, coisa simples, né?’ E o professor falar ‘você não precisa jogar para você poder ensinar’ né? E aí com a dança eu vivo isso, né? (Prof. 2)

Na menção a essa memória, expõe uma estratégia que pretende usar para lidar com o conteúdo:

Uma estratégia que eu penso que posso utilizar na aula presencial até, é utilizar o pessoal da Licenciatura, aqueles que são monitores. Tem uma discente, que eu já estava meio que contando com ela que na parte prática, ela ia me ajudar nessa questão de movimento (Prof. 2)

Aí a minha proposta é que, se alguém quisesse aprender dançar, a gente ia utilizar uma espécie de princípio do treinamento esportivo, mas tentar montar um cronograma para desenvolver algum tipo de aprendizado de uma dança, né? Só que eu acho que o pessoal achou meio complexo, não ficavam requisitando ela, não. Ela era minha monitora, eu sei que ela entende muito de dança (Prof. 2)

Os acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física do *campus* em que atua Prof. 2 podem contribuir muito nesse sentido ao contar com alguém que provavelmente tem o domínio técnico de alguma dança. Da mesma forma que ocorre com os esportes, pode acontecer com a dança, com a ginástica, com as lutas e qualquer outra prática corporal que seja produzida socialmente. Como Freire (1996) afirma, as pessoas chegam com suas experiências nas instituições de ensino, trazem sua bagagem cultural para o diálogo com a formação acadêmica.

Porém, em termos de movimento, de qual dança se está falando? De um conhecimento técnico específico? De condução à improvisação, composição coreográfica ou reprodução de coreografias que os discentes já conhecem? É grande a possibilidade de que as experiências dessas pessoas sejam com um estilo específico, haja vista as experiências construídas, ou não, na escola e as opções da prática da dança nos ambientes sociais e em escolas de formação de técnicas específicas.

Prof. 1 também já utilizou dessa estratégia com um de seus alunos, um menino que tinha feito parte de um grupo de dança folclórica em Cuiabá, MT:

Quando eu estava em *campus* X, tinha algumas experiências nesse sentido, de convidar [...] tinha um aluno lá que era do grupo de Siriri, aqui do Flor Ribeirinha. Ele dançou um tempo. Então ele fez uma aula conosco do Flor Ribeirinha. Ele dançou, ele colocou até a roupa das meninas pra mostrar como que era a dança da saia e nós fizemos essa vivência. Então eu aproveitei os conhecimentos dos alunos (Prof. 1).

[...] apesar que se a gente tivesse na prática, você viu alguns alunos apresentaram vídeos que eles conseguem ensinar passos de dança? Então eu iria aproveitar esse conhecimento deles para a gente poder vivenciar (Prof. 1)

No primeiro *campus* em que atuou, Prof. 1 organizou e orientou a atividade junto a esse aluno que preparou uma vivência para sua turma, levando, inclusive, os figurinos utilizados nas apresentações artísticas, ensinando e demonstrando os movimentos e os papéis femininos e masculinos na dança. Se estivesse em ensino presencial, provavelmente convidaria alguém da turma para uma atividade prática, ensinando a dança em que tivesse algum domínio ou experiência a partir das habilidades que identificou nos vídeos elaborados pelos grupos.

É de grande valia contar com convidados, sejam especialistas, colegas ou os próprios alunos e alunas para compartilhar conhecimentos mais específicos ou mais elaborados, mas tanto docente quanto dança (assim como qualquer outro conteúdo) não podem depender dessas situações, porque, em geral, elas são pontuais.

Não se trata de insinuar que se deve impedir ou restringir que os estilos de dança com formas próprias de movimento e técnica façam parte das aulas de educação física na escola. Seria uma postura incoerente porque são danças que possuem saberes produzidos por grupos sociais diversos, imbuídos de aspectos sociais, culturais e simbólicos e, por isso, tem sua relevância. O que se intenciona é apresentar opções aos professores de educação física levantando pontos convergentes com os conhecimentos que fizeram parte de sua formação, descobrindo ou identificando um caminho mais familiar para dirimir objeções e inseguranças junto a esse conteúdo.

As narrativas de Prof. 1 e Prof. 2 deixam claro a necessidade de encontrar na educação física, a área de atuação na escola, algo que favoreça maior proximidade, compreensão e que dê condições de desenvolver a dança assim como ocorre com os esportes: conceitos e objetivos educativos mais claros e o desenvolvimento de estratégias que permitam a percepção e a compreensão do corpo em movimento em seus aspectos físicos, subjetivos e simbólicos. Vivências práticas e um referencial teórico podem contribuir nesse sentido.

4.2.4 Referencial da Educação Física

A preparação de uma aula, principalmente de um conteúdo em que não há muito domínio, demanda um trabalho de pesquisa em fontes que possam oferecer um caminho de abordagem, sugestões de atividades, além de concepções sobre o objeto de estudo e trabalho em questão. As referências de dança que amparam a prática pedagógica de Prof. 1 e Prof. 2 são de autores da educação física escolar que apresentam indicações e estratégias didáticas sobre o tema:

Olha, com a dança, eu não trabalho com as referências específicas de dança, eu trabalho com os autores que falam de educação física na escola e trazem algumas referências, algumas indicações, assim, didáticas né, para dança. Por exemplo, o livro da Suraya e da Irene Rangel. Tem um do ensino médio dela também. A minha referência aqui eu trabalho com a Suraya (Prof. 1)

Mais da educação física. E aí às vezes utiliza assim, acha algum artigo, alguma coisa diferente, mas a minha dança é a pedagógica mesmo, partindo dos conceitos básicos ali, da educação física (Prof. 1)

Dessa vez eu tô abordando mais esse aqui. É um que a Darido organizou. E aí, apesar de falar de vários aspectos do ensino médio, ela tem lá um trecho menor que fala sobre a dança né, em colaboração com outros autores. (Prof. 2)

A referência relatada pelos docentes é do livro “Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica”, coordenado por Suraya Darido e Irene Rangel (2017). O livro aborda diversas temáticas da educação física e um capítulo é dedicado à dança. No capítulo sobre dança, Gaspari (2017) propõe tratar das possibilidades da dança no contexto escolar, localizando a dança na cultura corporal de movimento. O texto apresenta conceitos e classificações, objetivos para a dança, conteúdos a ela relacionados, discorre sobre as dimensões do conteúdo, sugere atividades para cada uma das dimensões e, também, para avaliações. Constam, ainda, sugestões de filmes e orientações de problematização dos temas para serem discutidos em aula.

De fato, ao longo da observação participante foi possível ver que as aulas expositivas de Prof. 1 e Prof. 2 foram construídas, em sua maior parte, com base nessa referência. Reforçada

pela situação da pandemia que restringiu atividades práticas, as aulas deram enfoque a conceitos e à classificação das danças, retratada por Gaspari (2017) a partir de dados históricos.

Além dessa, outra obra foi mencionada, também organizada por Darido (2017), como parte das fontes consultadas para o conteúdo de dança. O capítulo dessa obra de autoria de Diniz e colaboradores (2017), intenta oferecer um aporte sobre a dança conferindo destaque à sua expressão e relevância na escola. Uma especificidade desse texto são as implicações voltadas particularmente ao ensino médio regular, mas que pode ser também desenvolvido no EMIT, o que atende as expectativas de Prof. 1 e Prof. 2 por sua atuação nesse nível de ensino profissionalizante.

Diniz e colaboradores (2017) introduzem seu texto explanando sobre os aspectos legais da dança na escola num breve retrospecto que respaldou sua inserção nesse contexto, seguindo com a abordagem da dança no ensino médio. Traz, ainda, proposições didáticas apresentando sugestões de temas e atividades a serem desenvolvidas nas aulas de educação física.

O texto faz referência ao currículo do estado de Pernambuco do ano de 2008, trazendo uma estratégia voltada ao trabalho com o conteúdo de dança no ensino médio regular, abordando de maneira geral as dificuldades enfrentadas pela educação física nesse nível de ensino. No escopo do currículo, há a sugestão de aprofundar os conhecimentos a partir da dimensão conceitual e atitudinal num primeiro momento, para em sequência explorar melhor a dimensão procedimental, ao que Prof. 2 lançou mão:

É por isso que dessa vez eu enfatizei mais, porque lá tem uma recomendação assim que, fala como a parte prática, ela requer, como posso dizer, uma interação melhor da turma com o professor e entre eles mesmo, tem a questão da timidez e tudo mais, tente explorar a parte conceitual e social da dança (Prof. 2)

Diniz e colaboradores (2017) ressaltam que essa estratégia não supõe uma substituição ou supressão das vivências práticas, ela é apenas mais um caminho, uma opção para o professor adequar à sua realidade.

O texto também apresenta classificações da dança, mas, diferente da referência de Gaspari (2017), são baseadas no que os autores chamam de “lógica externa”, para a qual

consideraram critérios a partir de elementos sociais, culturais e históricos que permeiam essa prática. Os autores reforçam, o que é cauteloso e pertinente, que essa classificação não é fechada, que não se esgota nas categorias apresentadas e que outras manifestações podem não atender às classes que foram sugeridas.

Uma proposta de classificação das manifestações de dança pode facilitar a compreensão de como esse conteúdo pode ser organizado e, também, a seleção de alguns temas para serem desenvolvidos nas aulas de educação física, como justifica Diniz e colaboradores (2017). Para professores inseguros com o ensino da dança, pode funcionar como ponto de partida para sua própria compreensão da abrangência da dança nas manifestações sociais e culturais. No caso deste estudo, percebeu-se que a classificação foi um ponto importante para a condução do conteúdo pelos professores.

A classificação apresentada por Diniz e colaboradores (2017) parece mais bem delimitada que a de Gaspari (2017), se considerarmos a relação de Prof. 1 e Prof. 2 com o conteúdo de dança. Na observação das aulas, a classificação apresentada não parecia estar clara ou segura para ambos os docentes, o que foi exposto ao surgirem dúvidas nas turmas. Nas categorias sugeridas para a classificação adotada pelos dois professores, as danças atravessam duas ou três delas, se considerarmos que ela assume certas características ali descritas quando estão em determinado contexto. É uma proposta didática, mas que pode confundir sobre a existência ou não de uma característica predominante.

Explico o que foi presenciado. Uma dança categorizada como étnica ou folclórica pode assumir as características de uma dança artística ao aprimorar suas técnicas, sem perder suas referências simbólicas. Algumas danças de salão podem ser consideradas étnicas, atendendo as descrições da categoria, mas assumem caráter artístico quando ocupam um palco, por exemplo. Esse fluxo é mais claramente compreendido quando se tem envolvimento com alguma prática de dança, mas para alguém que não está inserido nesse universo, pode parecer confuso.

As duas referências apresentadas, e outras mais de autores que escrevem sobre educação física escolar, sugerem conteúdos e estratégias para a dança na escola na dimensão procedimental, o ponto nevrálgico de muitos professores da área. Observa-se que, em geral, quem escreve sobre dança tem vivências, experiências em dança, está imerso nesse universo de alguma forma, a tomar pelo perfil, pela descrição e detalhamento das propostas de prática da

dança para as aulas de educação física. Resta saber se e como essa informação está sendo acolhida.

As sugestões para a prática da dança na escola não asseguram que um professor de educação física desenvolva sua dimensão procedimental, muitas vezes por insinuar certa complexidade com uma linguagem que pode não se mostrar familiar em alguns termos, principalmente aos inexperientes e mais inseguros com o conteúdo. É claro que a descrição de atividades num texto, mesmo que detalhadas, não tem a responsabilidade de garantir que essa dimensão seja desenvolvida de maneira efetiva na prática.

Na verdade, pressupõe-se que a insegurança frente ao ensino de técnicas/práticas da dança será minimizada ou dirimida quando professores a vivenciarem como um processo de pesquisa de ensino e aprendizagem. Esse processo oportunizaria o entendimento das disponibilidades e reações do corpo a movimentos mais universais como proposto no trabalho com o princípio do movimento, presentes em todas as danças, buscando entender como se dá, também, a subjetividade na experimentação desses movimentos. Experiência que pode começar, para quem vai ensinar, na formação inicial e, aos poucos, ser aprimorada.

Nesse sentido, o movimento como conhecimento propicia a identificação do significado do próprio movimento, construído pela experiência (SURDI; KUNZ, 2009). A sugestão não é se formar dançarino ou dançarina ou grandes estudiosos de danças, mas propiciar o entendimento de processos constitutivos do movimento, das possibilidades do uso do corpo, do tempo e do espaço, dando condições de ser replicado no EMIT, nas aulas de educação física, durante um bimestre. É ter condições de colocar os discentes em contato com elementos do movimento que podem levar a uma composição coreográfica e a um sentido estético, por exemplo.

A pesquisa é uma postura esperada de docentes, como pontua Freire, para quem ensinar exige pesquisa:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

A postura investigadora também é recomendada por Marques (2007) e Nanni (2002), autoras que discorrem sobre dança na escola. A importância de uma atitude de pesquisa está na questão de que o trabalho com dança no contexto escolar exige atenção, dinamicidade, certa criatividade, receptividade e flexibilidade. A dança, como tantas outras linguagens, retrata o que se passa na vida e no mundo, as ideias, necessidades e interesses de cada grupo e de cada época.

Vê-se nesse quadro de vivências por professores o que Freire (1996, p. 23) preconiza: que não há docência sem discência, em que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, vias nas quais a relação teoria/prática exige uma reflexão crítica sobre a prática, sem a qual a teoria pode se figurar em um “blábláblá”. No caso dos docentes em questão, cabe, ainda, a asserção de Charlot (2007) de que a apropriação de um saber proporciona um certo domínio do mundo em que se vive, propiciando a comunicação e o partilhamento desse mundo com outros e a vivência de certas experiências, permitindo ao sujeito tornar-se mais seguro de si.

Ressalta-se, ainda, a afirmação de Gadamer (2015), de que a experiência detém uma oposição insuperável frente ao saber e frente àquele ensinamento que provém de um saber geral teórico ou técnico, onde a sua verdade contém sempre a referência a novas experiências. Para o autor, uma pessoa experimentada não é apenas alguém que se tornou o que é por suas experiências, mas principalmente alguém que está aberto a experiências.

Como um sujeito de saber, é importante a um docente ampliar a relação construída com o saber, como refere Charlot (2007, p. 61), “não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma “confrontação interpessoal”. Em suma, a ideia de saber implica a de sujeito, de sua atividade, de sua relação consigo e de sua relação com os outros. Esses aspectos se fazem presentes na atuação de um professor e na construção da sua experiência.

Na relação com o saber da dança especificamente, algo também relevante a observar é a necessidade de reconhecer-nos, primeiro, como membros de uma cultura dançante para que o dançar seja possível e significativo para quem aprende. Nessa asserção, Porpino (2006) considera que tal reconhecimento amplia a compreensão do ensinar dança na escola, na medida em que este ensino não se reduz somente à vivência do dançar, mas à possibilidade de conhecer diversas manifestações da dança, bem como o contexto em que estas se realizam.

Ainda sobre o referencial utilizado pelos docentes, além da menção direta às referências discutidas, Prof. 2 relatou que utiliza os livros disponíveis na biblioteca do *campus*, que possui opções diversificadas devido à existência do curso de Licenciatura em Educação Física, e os indica aos estudantes do EMIT em caso de algum trabalho de pesquisa sobre dança.

Perguntado também se fazia uso de referencial específico de dança, Prof. 2 relatou uma situação que despertou sua atenção para outros referenciais. Ao participar de uma banca de concurso com vaga direcionada à disciplina de dança para o referido curso de Licenciatura no *campus*, relata que viu coisas interessantes que podia utilizar em suas aulas com o EMIT:

Uma professora, ela deu uma aula muito interessante e ela citou um autor que ele, assim, é bem conhecido na área da dança. Eu não lembro agora, aí eu falei ‘eu vou estudar esse cara porque eu quero falar parecido com o que ela falou’. Mas aí eu peguei o livro, não cheguei a destinar um tempo de leitura dele, mas eu quero assim, que nos próximos anos, eu consiga ter esse tempo e poder utilizar (Prof. 2)

Baseada nele, ela disse que muitas coisas da nossa vida podem ser dança, tipo assim, a nossa forma de falar, respirar e tudo mais, e ela fazia no alongamento, fez exercícios de alongamento e ela ensinava dança com alongamento baseado nesses autores. Eu falei assim ‘nossa, é muito interessante!’. Eu pretendo ler ele (Prof. 2)

O autor a que se referiu e não recordava o nome é Laban e a obra “Domínio do Movimento”, confirmado por Prof. 2 quando lhe mostrei o livro. Prof. 2 identificou na linguagem apresentada pela professora em avaliação nuances e similaridades com o que a educação física proporciona de conhecimento sobre o corpo e o movimento, como a leitura que fez quando descreveu que ‘ensinava dança com alongamento’. Além disso, parece ter se destacado o sentido, a subjetividade do movimento quando retoma na memória que ‘muitas coisas da nossa vida podem ser dança’.

Essa relação percebida por Prof. 2 é encontrada em Domínio do Movimento, em que Laban (1978) apresenta uma concepção de dança imbuída da intenção de traduzir imagens das várias forças da vida, em contínua transformação e integração entre o mundo interior do ser humano e a natureza. Quando Laban fala da dança é preciso ter como fundo o princípio do movimento, em que engloba os fatores do movimento presente em todas as formas de dança.

O ser humano possui muitas formas de ação, onde cada uma delas pode se caracterizar por um tipo diferente de movimento. Laban afirma que a dança não deve ser vista apenas como a expressão de movimentos, mas como a expressão da subjetividade do ser humano, pois o movimento, evidentemente, revela muitas coisas diferentes:

É o resultado, ou da busca de um objetivo dotado de valor, ou de uma condição mental. Suas formas e ritmos mostram a atitude da pessoa que se move numa determinada situação. Pode tanto caracterizar um estado de espírito e uma reação, como atributos mais constantes da personalidade. O movimento pode ser influenciado pelo meio ambiente do ser que se move (LABAN, 1978, p. 20).

Por meio de ritmos e formas, Laban (1978) ressalta que a dança conta sua própria história diante de um acontecimento frequente num mundo de valores e desejos não definidos logicamente, pois o movimento é uma ação sem palavras e, assim sendo, não precisa se adaptar aos caracteres, às ações, às épocas e às situações.

A percepção dos dois aspectos moveu a curiosidade de Prof. 2 à leitura de Laban e, pela demonstração que teve, entende que isso proporcionará maior segurança ao trabalhar o conteúdo de dança, ainda que não conheça diretamente a proposta:

Até porque, assim, o que falta, eu acredito, para mim? Segurança. Acredito que quando ler esse livro vou ter um pouco mais de segurança, mas sinto assim, a insegurança por não saber dançar, né, e também por pensar que o conteúdo não vai ser atrativo para os alunos. Eles já não aprenderam, até hoje, nada de dança aí eu chego e vou ensinar dança do jeito que fique chato pra eles, que fique assim, que possa ser enfadonha, né? Então eu prefiro pegar essas estratégias. (Prof. 2)

É certo que o interesse em estudar Laban para ‘falar parecido com o que ela falou’ - a professora em avaliação do concurso - não remete a técnicas de dança com formas próprias de movimento, mas ao que o trabalho com o princípio do movimento permite, incentiva, proporciona ao corpo, o que favorece o reconhecimento de vários desses princípios por um professor de educação física.

O princípio do movimento de Laban (1978; 1990) conta como base os fatores de movimento delimitados pelo autor como peso, espaço, tempo e fluência (ou fluxo) estudados na qualidade do esforço. De acordo com Laban (1990), essa técnica estimula o domínio do movimento em seus aspectos corporais e mentais, cujo valor educacional pode ser atribuído à universalidade das formas de movimento estudadas.

Pelo fato de Prof. 2 ter citado Laban, despertado interesse num referencial que trata do movimento e da dança, e não da dança na educação física, questionou-se Prof. 1 sobre uma possível abertura para referências específicas da dança, ao que respondeu:

Então, eu não sei. Assim, eu não tenho muito interesse não, pra falar a verdade, de estudar essas referências da dança né? Talvez, porque eu fico pensando também se eu teria tempo suficiente pra ir além disso (Prof. 1).

No planejamento de Prof. 1 e Prof. 2, organizados no Plano de Trabalho de Exercício Domiciliar, a dança ocupa um bimestre. Sem considerar o período de pandemia da Covid-19, onde os dias letivos do calendário escolar foram reduzidos, entende-se que o número de aulas em um bimestre confere um tempo razoável para trabalhar conteúdos importantes para o conhecimento da dança, como conceitos, história e cultura, e, também, promover vivências práticas que favoreçam o contato dos discentes com o movimento em seus aspectos físico-motores, subjetivos e simbólicos.

Entende-se, também, que a leitura de autores da educação física que escrevem sobre a temática da dança na escola dão suporte para desenvolver todas as dimensões do conteúdo. Algumas inclusive, oferecem uma organização aula a aula, dispostas em um bimestre. No entanto, uma leitura mais específica sobre dança na escola, como Prof. 1 se refere à sua leitura sobre jogo num momento de sua narrativa, contribuiria com outras perspectivas para a compreensão da dança na educação.

Algo que se mostrou importante foi a dificuldade de responder sobre o conceito de dança:

Olha, dança, dança, é... fazer igual meus alunos lá, fazer uma nuvem, movimento, ritmo, cultura né? Não sei, porque pra mim assim, eu vejo com o olhar de professora que é um conteúdo que eu tenho que ensinar, né, a dança (Prof. 1)

mas se eu for pensar enquanto pessoal assim, a dança, a dança é arte, é movimento, né, a dança é... acho que ela é cultura de um povo né, a gente conhece as manifestações culturais de um determinado povo, de uma determinada região através das danças, né? A gente consegue conhecer a história de um povo através das danças (Prof. 1)

Então, seria assim, é uma forma de se expressar com movimento (Prof. 2)

Só que quando eu falo isso eu fico preocupado assim, é que quando eu simplifico a definição de dança, parece que eu tô deixando muita coisa importante de fora, né? (Prof. 2)

Prof. 1 começou o conteúdo de dança, após um breve diagnóstico das vivências dos discentes com o conteúdo, lançando a pergunta “o que é dança?” para as turmas, organizando as respostas em uma nuvem de palavras. A nuvem de palavras expõe em tela os registros mais recorrentes num grupo e, com isso, Prof. 1 tenta exemplificar a multiplicidade de ideias que podem expressar um conceito, mas sem uma definição mais delimitada. Depois, expõe um entendimento da dança como uma manifestação cultural, onde é possível reconhecer a identidade da cultura de um povo, conceito que apresentou em sua aula.

Esse reconhecimento vai ao encontro do que autores da dança e da educação física, estes atendendo as propostas das manifestações da cultura corporal de movimento, propõem como conhecimento produzido pela humanidade ao longo da história, de sua existência, compondo um patrimônio cultural com o qual se promove o contato na formação da educação básica.

Prof. 1 se coloca em duas posições para conceituar a dança, pessoal e profissional. Como discutido anteriormente, é evidente o comprometimento profissional dos dois docentes desta pesquisa com o ensino da dança como conteúdo da educação física. No entanto, na preparação de uma aula, há também um envolvimento pessoal, pois busca-se definições que façam sentido para quem irá ensinar e que atendam a objetivos da educação e da educação física, estabelecendo uma coerência entre os discursos.

Prof. 2 não percorreu o mesmo caminho sobre conceitos. Em sua primeira aula síncrona com as turmas, discutiu os textos que deixou disponível no AVA, tratando de preconceitos na dança. Sua resposta demonstra certa hesitação, mas sua preocupação vai ao encontro do que Laban (1978) afirma sobre não ver a dança apenas como a expressão de movimentos, mas como

a expressão da subjetividade do ser humano, pelo fato do movimento revelar muitas coisas diferentes. Seu interesse em ler Laban pode ajudar a ampliar essa concepção.

Ficou evidente a necessidade dos docentes de ter conceito ou conceitos com maior clareza, que lhes propiciem melhor entendimento para que consigam estabelecer relações mais estreitas com o conteúdo, o que reflete em maior confiança para apresentar em aula. Relaciona-se essa questão ao relato de Barbosa (2011) da existência de conceitos com abordagens diversas e que muitas vezes é elaborado sobre perspectivas da subjetividade, das experiências pessoais, referindo-se a sentimentos, emoções, afetividade, expressividade, atitudes, etc.

Nesse sentido, identifica-se uma relação ao que Saraiva-Kunz (2003) pondera de que as concepções de dança daqueles que geralmente estão envolvidos com ela, por exemplo, praticantes, bailarinos, coreógrafos, apreciadores, são baseadas em suas experiências, por meio das quais proporcionam uma aproximação para criar, instruir ou apreciar e criticar, ao que parece essencial viver para refletir sobre ela. No entanto, a autora considera que as discussões sobre dança parecem convergir em alguns pontos como da sua intencionalidade com comunicação, do movimento com sua função e do humano que dança com o ser corporal.

Referências históricas e sociais da dança apresentam esses aspectos comunicativos, principalmente relativos às expressões simbólicas em suas diferentes manifestações da cultura. A isso é preciso considerar que a dança atende a afirmação de Charlot (2005) de que um patrimônio construído ao longo da história humana se apresenta na forma de saberes como objetos intelectuais expressos na linguagem, e é, também, retratada em práticas, sentimentos, tipos de relações, entre outros, que são aprendidos da mesma forma que os saberes.

A subjetividade é inerente e significativa à dança, mas deve-se considerar que pessoas que não possuem experiência, que não vivem a dança, que não estão nesse universo podem ter dificuldade de entender e assimilar essa subjetividade presente nos conceitos, o que leva a uma dúvida de escolher um conceito que faça sentido a quem vai ensinar, como externa Prof. 1:

É difícil definir, né? E aí eu vejo isso enquanto professora lá, como eu vou definir isso, e também aqui na vida, pensando quê que é a dança, né? Mas a dança acho que é tudo isso junto (Prof. 1)

Talvez você perguntar para alguém que é da dança assim, que viva a dança, que goste, vai falar 'dança pra mim é vida', né? Danças... Eu já não tenho isso porque a dança pra mim, ela faz parte das festividades, do dia a dia assim,

mas, não que eu viva a dança. Eu gosto de assistir, né, gosto de assistir as danças mais espetaculosas. (Prof. 1)

Eu acho a dança mais difícil de conceituar. Igual, o esporte a gente consegue conceituar o jogo, né. Não sei se é porque também eu tenho mais leituras de autores do jogo, talvez, né? Mas eu acho mais difícil conceituar a dança (Prof. 1)

A dança para Prof. 1 tem caráter social e de fruição, da qual pode usufruir em espaços e contextos diferentes, questões que também fazem parte do conhecimento de dança, inclusive como formação crítica. Freire (1996) recomenda que, enquanto docente, deve-se respeitar os saberes discentes, suas experiências trazidas para a escola e discutir com eles a razão de ser desses saberes em relação aos conteúdos. É possível pensar, também, o inverso? O docente levar ou partir de suas vivências para explorar o conteúdo, encontrando afinidades com os discentes e construindo uma experiência conjunta? Isso já acontece? Pensar dessa forma pode ser mais um caminho?

Prof. 1 relatou algumas de suas vivências que estão descritas na categoria “Memórias da dança” em aula, por vezes como ponto de partida para uma discussão. Sua história encontrou familiaridade entre os discentes. Em alguns momentos, solicitou meu auxílio para esclarecer dúvidas que surgiam referentes a conceito, classificação de dança, contextualização cultural. A observação participante conta com essa demanda, conferindo certa liberdade na participação da pesquisadora desde que a intervenção não cause impacto significativo no contexto pesquisado. Foi o que ocorreu, ao que Prof. 1 retornou:

Então, eu acho que assim, com a sua participação aqui, que eu consegui, eu acho que eu ampliei meu conceito de dança, porque meu conceito era mais limitado, então eu consegui ampliar a minha visão de dança. (Prof. 1)

Ampliando sua forma de ver a dança refletirá na forma com que propõe esse conteúdo e estabelece as discussões em aula. No caso dos conceitos, é interessante que sejam apresentadas aos discentes a sua diversidade, que eles tenham contato com a forma e os contextos em que foram construídos e como isso se relaciona diretamente à diversidade de danças que existem no mundo. Não há conceito equivocado, há perspectivas diferentes. No

entanto, para trabalhar a dança na escola e na educação física escolar, é importante adotar uma postura clara, melhor delimitada, definindo um lugar de fala.

Nas concepções de Charlot (2007) e Tardif (2012), os saberes assumem certas características ou definições a partir das relações estabelecidas entre o sujeito e um objeto, um conteúdo de pensamento, uma atividade, considerando que outros fatores têm influência nessa relação que expressam algo sobre o mundo.

Os sentidos são constructos individuais, subjetivos e por envolver maneiras de ser e processos vividos pelos sujeitos, como afirmam Aguiar e Ozella (2006), podem se manifestar de forma parcial ou contraditória. Os autores descrevem os significados como conteúdos instituídos, mais estáveis, como podemos considerar o conceito de dança no contexto da educação, ressaltando que é importante compreender que sentido e significado são constituídos pela unidade contraditória que envolve o simbólico e o emocional.

A importância da clareza do conceito de dança refere-se à questão de que a socialização de nossas experiências é possibilitada pelos significados e, embora mais regulares, dicionarizados ou estruturados, como Aguiar e Ozella retratam, não ficam imunes a transformações no movimento histórico, o que influencia as relações com o pensamento.

Assim, a tendência é de que o engajamento como docente naquilo que se propõe seja maior quando se encontra um sentido naquilo que se faz. Essa relação atende à afirmação de Charlot (2007) de que um enunciado é significativo se possuir um sentido, se disser, expressar algo sobre o mundo e, ainda, se puder ser apreendido numa troca entre interlocutores.

Nesse sentido, propõe-se o conceito de dança como linguagem como referência para as aulas de educação física, uma linguagem do corpo em movimento, voltada às intenções de comunicação com o corpo em diversas vertentes que atendam aos aspectos físicos, sociais, culturais e simbólicos, formas de expressão e subjetividade presentes na sociedade. Entende-se que essa perspectiva abarca, ainda, a localização da dança e da educação física na área de Linguagens na escola.

Primeiro, toma-se a afirmação de Gadamer (2015) de que a linguagem serve de base absoluta para que seres humanos tenham mundo, reconheçam que ela constitui o estar no mundo como humano. Para Gadamer, o mundo é mundo apenas quando vem à linguagem e nela pode ser representado, onde a própria linguagem manifesta sua verdadeira existência.

Compreender a dança como linguagem torna o diálogo mais acessível, mais próximo, com mais experiências compartilhadas com a educação física escolar, considerando que, como componente curricular, a Educação Física assume o corpo, o esporte, a ginástica, as lutas, a dança e tantas outras práticas corporais tradicionais, novas, inovadoras como objetos de estudo e intervenção. Assumindo essas práticas como linguagem e, ainda, a linguagem como categoria de ensino, como indica Kunz (2004), a educação física ganha importância na medida em que todo o “ser corporal” de um sujeito se torna linguagem no diálogo com o mundo, se fazendo presente nas mediações simbólicas que ocorrem nas aulas e no ambiente escolar.

A linguagem tem um interior, mas não como um pensamento fechado sobre si e consciente de si, ela é ou apresenta, segundo Merleau-Ponty (2018), uma tomada de posição do sujeito no mundo de suas significações. Na definição do autor, nosso corpo, além de um espaço expressivo, é a origem de todos os outros espaços, o movimento próprio de expressão, aquele que projeta significações no exterior conferindo-lhes um lugar, fazendo com que elas existam como coisas sob nossos olhos.

É pelo corpo que as relações, a expressão e a comunicação com o mundo são constituídas, construídas, ressignificadas, de maneira que Merleau-Ponty (2018) afirma que é no corpo que a experiência se realiza quando estabelece relações com ele próprio, com o outro e com o mundo, consistindo em um elo entre o sensível e o significado, o meio geral de ter um mundo e ser compreendido pela linguagem.

Bracht (2007) também assume a educação física como linguagem em sua possibilidade dialógica e comunicativa no saber da prática pedagógica. Em tal possibilidade, o autor afirma que o movimentar-se é uma forma de comunicação com o mundo, constituinte, construtora e possibilitada pela cultura. Uma linguagem com especificidades, em que o sentido/significado do mover-se humano é simbolicamente mediado colocando-o no plano da cultura.

A dança possui uma linguagem própria de movimentos, como argumenta Kunz (2004), linguagem essa rica em sentidos e significados: uma linguagem que o pensamento lógico-formal da racionalidade não pode expressar de forma verbal. No mesmo sentido, Hanna (2008) afirma que é mais difícil comunicar estruturas lógicas com a dança, pois o valor inerente e estético em suas formas de apropriação amplia sua percepção e expande o acesso ao significado de diferentes tipos de expressão. Assim, a autora levanta a importância de investigar como o

movimento adquire significado expressivo e comunicativo que anuncia, compreendendo sua simbologia cultural.

Tomar a dança como linguagem denota uma compreensão do ato de dançar como a concretização de uma escolha, “uma possível ordenação potencialmente estética de um conjunto de signos que se propõem como dança ao universo da leitura” (MARQUES, 2010, p. 32) e, dessa maneira, constitui caminho para a sensação, compreensão, interpretação, elaboração e, portanto, para leitura do mundo. A autora ressalta, ainda, que esse entendimento é uma forma de leitura dos atos da dança e de suas interfaces com o mundo.

As analogias de Laban (1990) e Hanna (2008) entre linguagem verbal e não verbal são exemplos que ilustram a dança na intenção de sua compreensão como linguagem, uma linguagem corporal, comunicativa que possam levar a leituras de mundo proposta por Marques (2010). Para a autora, a maneira que se aprende a dançar, os caminhos percorridos para ensinar dança e os diálogos estabelecidos entre o ensinar e o aprender são chaves para que a dança contribua de forma significativa com leituras múltiplas e entrelaçadas de mundo, assim como ele é de fato.

Ainda argumentando sobre adotar o conceito de linguagem para a dança na educação física, leva-se em conta que a comunicação humana se realiza na linguagem verbal e, também, por signos, em seus substratos comuns construídos culturalmente, gerados com convenções definidas em determinado grupo social (SOUZA, 2018). Essas convenções, como sinalizam Matthiesen e colaboradores (2008), podem ser agregadas em códigos, atendendo a necessidades e interesses do grupo social. Dentre os códigos, os autores mencionam os gestos e os movimentos como parte dos recursos dos quais o ser humano utiliza para se comunicar e se expressar.

O convívio social e as produções na contemporaneidade são essencialmente simbólicas, demandando certo domínio de diferentes linguagens para que a comunicação e negociação de sentidos seja possível (LADEIRA; DARIDO; RUFINO; 2013). Na proposição das autoras, o conhecimento sobre diferentes linguagens viabiliza maior inserção social, pois, diversificando as linguagens, verbal, não verbal, escrita, digital, a possibilidade de inclusão se amplia e, no caso da educação física, favorece o acesso e a apropriação crítica das manifestações da cultura corporal de movimento.

Nessa diversificação, é relevante que docentes e discentes, em qualquer nível de formação, entendam, reiterando a afirmação de Matthiesen e colaboradores (2008), que a linguagem corporal, campo de domínio da educação física por meio de seu objeto de estudo, é tão eficaz para a comunicação quanto a linguagem verbal ou escrita, o que faz com que mereça ser explorada e compreendida.

No esforço de conhecer e compreender formas de diálogo que possam ser empregadas para que dança e educação física compartilhem caminhos na escola, percebe-se que as perspectivas da linguagem se direcionam para o desenvolvimento da expressão comunicativa, da importância da linguagem corporal nessa comunicação, da apreensão estética, além de compor o patrimônio cultural produzido pela humanidade, o que confere lugar à dança como conteúdo da educação física na escola.

Com abertura a outras perspectivas, é possível ampliar a compreensão sobre dança e como ela pode ser desenvolvida na escola, como Prof. 1 em seu depoimento ao final do trabalho com o conteúdo ao longo de um bimestre afirma:

E uma coisa que eu aprendi, isso nesse último ano mesmo, agora com as discussões, porque eu tinha uma ideia de dança muito do dançar mesmo, do movimento né, e esse movimento cultural dos estilos, do sertanejo só cantar por exemplo, antes eu tinha uma coisa, que eu acha que não deveria aparecer nas apresentações, eles tinham que focar na dança e hoje eu já consigo compreender, isso agora nas apresentações também, vendo isso, que a dança é muito mais que isso, não é só o dançar, é uma cultura que está por trás, que a gente tem que compreender que então eu vou falar do sertanejo, eu preciso falar lá do sertanejo raiz, lá do modão, de roda de viola ali, em que as pessoas não vão dançar, vão só cantar, mas faz parte desse universo. Então às vezes é só um estilo (Prof. 1)

Antes eu ficava na dúvida assim, por exemplo ‘o rock, será que o rock é dançado?’ A minha ideia é que o rock não dança, o rock era só o estilo musical né? E aí você vai ver, é todo um contexto. Então a dança é muito mais que o movimentar-se né, por si só. Ele tem que... eu tenho que compreender o contexto e a gente dança tudo, todas as músicas são dançadas né? O Tik Tok, que foi aquela discussão ‘será que Tik Tok é dança, não é dança?’ E os alunos nos mostraram ‘não, é uma dança sim’. E é uma dança inclusiva ainda né, como eles disseram (Prof. 1)

Com esse depoimento, cabe resgatar Gadamer (2015) quando se refere que a experiência só se atualiza nas observações individuais e é a partir delas que o sujeito mantém abertura para outras experiências, que trazem outros aprendizados, corrigindo o que se mostra como equívoco, compondo seu domínio entre novos conhecimentos e os já estabelecidos na cultura.

Ser professor na contemporaneidade, com as exigências do tempo da tecnologia e do mundo digital, com todas as suas contradições, se tornou mais complexo. Todo o percurso dos docentes referente à dança na educação física não foi sem dificuldades. Esta categoria finaliza como um levantamento, uma identificação de pontos que sempre podem ser melhorados na prática pedagógica.

4.2.5 Dificuldades com o conteúdo de dança

A dificuldade de desenvolver atividades práticas foram discutidas na categoria “Insegurança com a parte prática/técnica da dança”. Entretanto, além da insegurança pessoal e da dificuldade em relação ao conceito de dança, outras surgiram no caminho dessas personagens.

No início de sua atuação como docente, a prática da dança não constava nas atividades de Prof. 1:

Então, a dificuldade era mais... nas primeiras vezes, eu não fazia prática com eles, nem de aproveitar muito dos alunos. O trabalho de dança era voltado mais para o vídeo e pra assistir filme, discutir, textos. Com o tempo que eu fui inserindo outras coisas. (Prof. 1)

Retoma-se a informação de que Prof. 1 chegou à instituição sem experiência no EMIT e, também, com conteúdo de dança, o que levava a direcionar o conteúdo a questões mais teóricas. Foi aprimorando sua estratégia de ensino ao longo do tempo, desde que a dança surgiu nas discussões do planejamento participativo. Pela sua inexperiência nos dois contextos, viu na apresentação de um evento científico da área uma forma de trabalho:

E aí eu não sabia muito bem como fazer e como eu não tinha experiência, foi num congresso lá em Brasília do Concoce, assistindo uma apresentação de

mídia que a pessoa apresentou um trabalho em que eles faziam vídeos para apresentar sobre algo. Aí eu falei ‘nossa!’, isso em 2010, ‘vamos trabalhar os seminários em formato de vídeo’.

E aí tinha alguma coisa de programa de TV, uma coisa assim. Vim cheia de ideias né, falei para turma ‘vamos fazer um seminário em formato de vídeo? Porque aí vocês não precisam... é aquela coisa, não precisa dançar ao vivo’. ‘Quem tiver mais experiência com a dança, dança no vídeo’, porque aí eles têm tempo de gravar, de regravar, de editar, né? (Prof. 1)

Então eu achei que era uma possibilidade e que quem tivesse mais habilidade ali com a dança poderia se expressar. Aí o grupo também decidia, porque eles achavam legal assim, mesmo eles dançarem tendo erros, né, eles traziam os erros de gravação (Prof. 1)

Prof. 1 demonstra o que relata Tardif (2012) sobre o compartilhamento de saberes com os pares, com outros docentes e com discentes sobre os modos de fazer, de organizar aulas, entre outras ações. Na afirmação do autor, ainda que o compartilhamento de saberes não seja visto como obrigatório ou parte da responsabilidade da profissão, a maior parte dos professores expressa a necessidade de compartilhar sua experiência, que tem na participação em congressos científicos um dos espaços privilegiados para trocas, o que se mostrou efetivo pela fala de Prof. 1.

Com a adoção dessa estratégia, entende-se que Prof. 1 acaba lançando mão de alguma proteção de si em relação às propostas de vivências práticas devido sua insegurança, até mesmo quando conta com possíveis experiências de estudantes nos grupos, pois os estudantes ficam responsáveis por uma apresentação coreográfica.

Até certo ponto isso é compreensível, pois, como docente, não se ‘dá conta’, como Prof. 1 mesmo menciona ao se referir sobre buscar referências específicas de dança para suas aulas, de todas as práticas corporais que a educação física pode abranger e nem sempre há tempo hábil para tanto. Assim, busca-se alguma estratégia que traga essa vivência para as aulas. É relevante, no entanto, na posição de docente, assumir a condução de tais práticas em algum momento.

A última aula de Prof. 1 foi avaliativa, direcionada à apresentação dos vídeos produzidos pelos grupos, o que permitiu observar vantagens e desvantagens do formato. Um primeiro ponto é a habilidade dos adolescentes e jovens do EMIT em relação à algumas expressões da linguagem digital, sua imersão e decodificação de caminhos para chegar à informação. Uma geração, como pontua Bauman (2013) que não conhece outra realidade que não seja essa: digital, midiática, tecnológica.

A estratégia de gravação de vídeo é interessante e atrativa para os discentes, pois eles lidam frequentemente com mídias e expõem a vontade de querer ficar no celular o maior tempo possível, ainda mais aqueles que só conseguem se conectar quando estão no ambiente escolar. Tanto a habilidade quanto o tempo dedicado ao celular têm relação com a observação de Carrano e Dayrell (2014) de que esse é o público que mais sente o efeito da ampliação do acesso às informações e das oportunidades reais e simbólicas para a ação individual.

Para a produção dos vídeos, Prof. 1 sugeriu formatos de programas de televisão e documentário como um primeiro exemplo e orientação, como visto no congresso que participou, deixando livre para cada grupo escolher como fazer sua apresentação. Essa livre escolha permitiu observar programas e plataformas digitais pelos quais esses discentes estão transitando, adequando facilmente a apresentação do conteúdo ao que é habitual a eles. A variedade de formatos enriqueceu a apresentação dos trabalhos.

Um dos objetivos de Prof. 1 com essa estratégia é promover, ao menos, uma visualização da diversidade de danças, o que também é positivo. As apresentações contaram com manifestações locais, como o Rasqueado, regionais/nacionais, como o axé da Bahia, de culturas tradicionais, como a dança do ventre, e mais dança de rua e dança contemporânea. As três últimas, por exemplo, mostraram que havia envolvimento direto com a técnica pelo maior domínio no movimento coreografado e na expressividade característica dos estilos.

De fato, como propõe Prof. 1, as experiências e as habilidades se mostraram nos vídeos, mas provavelmente se expressariam também se a proposta fosse em aula, ‘ao vivo’, porque aqueles que demonstram mais habilidades demonstram pouca restrição com a exposição. No formato de vídeo, os demais acabam se resguardando dessa exposição direta, do foco dos olhares, da manifestação individual diante dos outros, como também explana Prof. 2:

Talvez eu como professor nem esteja propondo exclusivamente a prática da dança né, mas quando eles pensam nessa possibilidade, aí há uma grande dificuldade né, porque eles já vão enxergar assim ‘lá na frente eu vou ter que praticar diante dos meus colegas’ (Prof. 2)

A subjetividade no dançar não consegue fugir de um olhar espectador e acaba por se tornar um ponto de referência de inibição e constrangimento por apresentar o comportamento expressivo, aquele que pode mostrar algo particular do sujeito (SARAIWA-KUNZ, 2003). Essa

é uma questão significativa na adolescência, período relativamente marcante de mudanças físicas, emocionais, afetivas e comportamentais com maneiras muito diversas de lidar.

Produção de vídeos é algo comum entre adolescentes no ensino médio de maneira geral, qualquer que seja seu formato, e estar apresentando no vídeo torna possível a prática de uma dança. Algumas das produções resultantes ilustraram o que esses adolescentes e jovens estão tendo como referências de dança, mostrando *Youtube* e, atualmente, o *Tik Tok* na maioria delas.

Um determinado grupo perguntou a Prof. 1 se poderia apresentar a dança do *Tik Tok*, ao que de início resistiu por não conhecer e ter o entendimento de que não teria uma dança específica da plataforma. Ao solicitar minha opinião após uma aula, sugeri que abrisse para a experiência, como recomenda Laban (1990), para conhecer o entorno que nos cerca e a leitura que estava sendo feita das danças presentes no *Tik Tok*.

A pluralidade de danças está intensificada pela tecnologia por meio das plataformas disponíveis na internet. Estudantes de qualquer nível de ensino dançam e muitos dançam com referências no mundo digital. Assim, como indica Marques (2007), não podemos descartar essa pluralidade potencializada pela tecnologia, que parece não ser tão conhecida pelos professores quanto pelos discentes.

É possível perceber que o acesso ao mundo digital tem influenciado escolhas e práticas corporais dos discentes, os mais impactados pelo acesso à informação, como ressalta Carrano e Dayrell (2014). Essas práticas são levadas ao ambiente escolar, desenvolvidas nele e, por vezes, revelam maneiras complexas de transmitir significados das formas de dança por dispositivos e meios usados pelos discentes. É relevante, assim, que seja oportunizado um diálogo entre as afinidades expressas pelos discentes e o conhecimento sistematizado.

O universo *online* é um campo privilegiado da experiência na contemporaneidade, sobretudo a juvenil, como ressalta Reis e Dayrell (2020), e a escola não está à margem dele. O alcance da comunicação, o acesso e consumo frente às manifestações corporais presentes na mídia é amplo e é notório que a dança vem ocupando espaço e ganhando outra dimensão com os recursos tecnológicos que estão disponíveis.

Esse movimento está presente no mundo de crianças e jovens que vivem essas expressões e as levam para a escola quando expressam manifestações rítmicas de culturas muito diferentes da sua. Mesmo que não dancem, assistem e compartilham, pois os meios e modos *online* alcançam todos os domínios da vida social e, como afirmam Palfrey e Gasser (2011),

direcionam os estudantes a outras formas de convivência, comportamento e maneiras de enxergar o mundo.

Negar os conteúdos que são veiculados na mídia atualmente, alastrados sem muitas barreiras é, para Porpino (2006), negar o próprio viver cotidiano ou do próprio ser humano, pois a experiência no mundo digital não deixa de ser uma experiência do sensível, no sentido apontado por Merleau-Ponty (2018), onde as intersecções de experiências individuais e o cruzamento de experiências com o outro não deixam de acontecer. No caso da dança, é importante voltar a atenção aos sentidos emitidos.

No caso dos trabalhos propostos por Prof. 1, ensinar é criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção, é correr risco e abrir para o novo e se abrir a indagações, curiosidade e perguntas (FREIRE, 1996), com a clareza e discernimento para avaliar as circunstâncias e incluir no processo educativo o que pode otimizar as relações e a construção do conhecimento.

O formato de seminário gravado em vídeo adotado por Prof. 1 tem diversas vantagens, pois atende a uma característica marcante da geração jovem atual, mas como desvantagens ficam a restrição da vivência dos elementos da dança, da experimentação de movimentos, do compartilhamento de experiências, questões diretamente ligadas à prática/técnica da dança, o que faz sentido quando se remete à insegurança dos docentes com o ensino do conteúdo.

Uma questão interessante apontada tanto por Prof. 1 quanto por Prof. 2, que resgata-se da categoria “Planejamento” e que cabe discutir mais amplamente aqui, foi a necessidade de proximidade, de certa intimidade e integração com os estudantes para propor o conteúdo de dança e, justamente, por isso os docentes a localizaram no segundo ano do EMIT:

Na minha visão e pela minha experiência, eu percebi que a dança, por exemplo, os alunos vão ter que, vamos dizer assim, a maioria não teve dança, talvez no ensino fundamental, eles não tiveram esse conteúdo e muitos têm essa coisa ‘não quero dançar’, tem talvez um preconceito ou tem esse medo, vergonha de dançar. (Prof. 1)

Então talvez pra um professor, isso assim, na minha visão, se eu não tenho muito contato com os meus alunos, é difícil chegar neles falar ‘vamos dançar’. Agora se a gente já tem uma intimidade, se já são meus alunos há um tempo, é muito mais fácil trazê-los pra perto de mim e falar assim ‘ó, vamos, vamos trabalhar com dança aqui todo mundo’, né? (Prof. 1)

Então foi mais nesse sentido acho que da proximidade, eu acho mais fácil a partir do segundo, segundo ou terceiro ano, do que no primeiro porque eles estão chegando. (Prof. 1)

Como criar essa proximidade com os discentes? O próprio tempo de atuação na instituição favorece certa aproximação, conhecendo os discentes pelos corredores, em outras atividades. Para atingir uma intimidade, entende-se que a indicação de Freire (1996) é um caminho, começando por buscar conhecer os anseios, as necessidades, os pontos de vista e as expectativas desses discentes e, também, os receios, as objeções e as angústias que impedem ou dificultam o envolvimento nas aulas do conteúdo de dança.

Outra ação que pode facilitar o processo de aproximação é considerar que os discentes chegam na escola carregando na bagagem suas experiências, perspectivas e expectativas, como afirma Correia (2011), ao que se deve procurar compreender, contextualizar e, quando couber, acolher, além de discutir com os discentes a razão de ser dos saberes que eles próprios trazem e sugerem na relação com os conteúdos sistematizados na escola, como proposto por Freire (1996).

Vê-se na sugestão de Carrano (2005) mais uma forma de que pode usufruir a educação física - começar com a discussão pelo corpo. Para construir as relações entre os sujeitos e entre os saberes, o autor chama a atenção para os conteúdos culturais e expressões das linguagens que circulam nos espaços da escola, procurando perceber o que os grupos juvenis que compõem esse espaço específico querem comunicar.

Ensinar prescinde de interações e as interações fazem parte do que Freire (1996) afirma que ensinar é uma especificidade humana que exige comprometimento, tomada consciente de decisões e escolhas, abrir ao diálogo e compreender a educação como forma de intervenção no mundo. Essa compreensão demanda uma postura responsável com os discursos e linguagens nos espaços educativos, que podem ajudar a aproximar ou afastar os discentes de vivências como a dança.

Há mais um elemento que se considera importante para essa aproximação docente-discente: o elemento humano. Dos condicionantes da atuação do professor, Tardif (2012) considera o elemento humano determinante e dominante, pois nele se fazem presentes símbolos, valores, atitudes passíveis de interpretação e decisão mediadas por canais diversos, como por exemplo, discursos e comportamentos. As interações exigem do docente algo que ultrapassa seu saber técnico ou prático: a capacidade de serem sujeitos, serem pessoas em interação com

outras pessoas. As interações, intersecções, cruzamentos de experiências também são preconizados por Charlot (2007) e Merleau-Ponty (2018) nas relações com os saberes, com os outros sujeitos e com o mundo.

Inferre-se que essa necessidade de aproximação tem relação direta com o entendimento da exposição do sujeito que a dança propicia, mesmo sem saber ao certo que é realmente isso o que acontece, a exposição do Eu e não do Meu movimento. Muitas vezes não se entende ou se sabe explicar o receio da exposição e atrela-se esse receio à fase da adolescência e suas transformações, quando a situação tem outras questões imbricadas. A relação com a insegurança junto aos elementos do dançar propriamente dito reforça a necessidade de aproximação para que o docente se sinta confortável em fazer suas proposições e os discentes mais seguros em atendê-las.

Faz-se essa inferência em relação ao fato de que, como alguém com conhecimento de algumas técnicas de dança, estudiosa da dança na escola desde a graduação e com certa facilidade de adaptar o conteúdo à realidade da escola e dos estudantes do EMIT, a necessidade premente de uma aproximação quase como condição para trabalhar a dança nas aulas de educação física foi uma questão que não emergiu.

O depoimento dos docentes alerta para esse ponto, que pode estar inflamado em tantos outros professores de educação física, considerando que cada um tem sua realidade e seu contexto. Esse ponto representa, ou indica, que a ausência da dança na escola nas aulas de educação física tem razões mais complexas e entrelaçadas do que as justificativas recorrentes que geralmente se mostram de maneira pontual.

Além das inseguranças, da necessidade de aproximação, Prof. 2 expôs outros aspectos que dificultaram seu trabalho:

No ambiente como um todo da escola e eu acredito que independente ser no IFMT, sempre, quer dizer, no futuro talvez não, mas nesse momento, independente da escola, acredito que há dificuldade de aceitação pelos alunos, pela visão que eles têm de educação física ainda que é a questão da prática esportiva. Então toda vez que um professor tenta fazer algo novo, já tem uma grande dificuldade (Prof. 2)

Sobre essa visão da educação física como sinônimo de prática esportiva, tanto a cultura escolar quanto as caracterizações diversas da educação física por vezes embaçam um caminho

para sua valorização como componente curricular, como considera Correia (2011). A tematização do esporte na escola não precisa necessariamente ocorrer na forma tradicionalmente conhecida, num formato de treinamento como acontece em alguns *campi* do IFMT. Sua tematização pode ter como objetivo o desenvolvimento do estudante, criança ou adolescente, em relação a certas competências que são imprescindíveis na formação de sujeitos livres e emancipados (KUNZ, 2004). A essas competências, Kunz refere-se à autonomia, interação social e competência objetiva.

Kunz (2004) evidencia que nessa compreensão do esporte os estudantes devem desenvolver uma instrumentalização que os capacite além do que é necessário para a prática do esporte em si, contribuindo com a formação do sujeito para sua participação na vida social, cultural e esportiva. Essa é uma postura onde a competência comunicativa tem grande importância, em que cabe o entendimento dos conteúdos da educação física trabalhados no campo da linguagem.

Prof. 2 levanta outra questão, ainda comum na escola entre os discentes:

Aí quando ele vai para o lado das atividades rítmicas e expressivas, dança, ginástica, aí tem a questão também do preconceito, né? Então essa é a grande dificuldade de aceitação (Prof. 2)

O aluno às vezes ele quer dançar, o aluno mesmo, menino, e aí ele fica com medo, receoso de alguém julgá-lo de maneira errada e tudo mais, e as meninas tem uma aceitação melhor (Prof. 2)

O preconceito relacionado à dança foi mencionado pelos dois docentes, em frentes diferentes e, correspondendo à resposta de Prof. 2, as atividades rítmicas geralmente ainda são associadas ou mais ilustradas pela figura feminina. Essa situação ficou refletida quando da oferta da modalidade de dança e ginástica em 2018, onde as cinco turmas ofertadas no primeiro ano da modalidade para todos os cursos só contavam com dois meninos.

Algo similar ao descrito por Prof. 2 foi encontrado, também no IFMT, por Pizano, Coelho e Santos (2013), esbarrando na resistência dos estudantes com quem desenvolveram um projeto sobre dança. Os autores relatam que os discentes não tinham um conhecimento prévio sobre dança na escola, mas externaram um entendimento de que não era uma atividade aceita entre homens. Assim, seguindo a perspectiva da socialização e motivação, propuseram a realização de um Festival, com o qual buscaram estimular a prática da dança e quebrar

paradigmas do tipo: só dança quem já sabe dançar, a dança como atividade feminina e a dificuldade de trabalhar esse conteúdo nas aulas de educação física.

Algumas questões atuam no reforço da associação da imagem feminina às atividades rítmicas. O tempo, por exemplo, é um fator significativo, pois, por mais de dois séculos atuou com o domínio da referência de corpo, linhas e comportamentos na dança. Nesse período, o belo clássico acabou delineando uma visão unilateral na compreensão da estética e do belo, fazendo com que ainda hoje a figura feminina, leve e branca predomine o imaginário infantil e adolescente (MENDES, 2001; PORPINO, 2006; MARQUES, 2007). Essa referência é confirmada, por exemplo, no trabalho recente de Kawashima e colaboradores (2022) no IFMT.

Aspectos como exaltação da bailarina nas sapatilhas de ponta, o culto à mulher no período romântico atrelando leveza e graciosidade à figura feminina contribuem com esse imaginário (MENDES, 2001). Acredita-se que essa imagem excedeu o balé clássico e foi associada a várias outras danças, haja visto a diferença da menor participação entre grupos masculinos e femininos em vários outros estilos e nos diferentes espaços em que é praticada, mesmo com a diversificação de concepções na contemporaneidade.

Além disso, Saraiva-Kunz (2003) pondera que há uma cultura masculina historicamente construída no sentido da instrumentalização técnica de movimento. Essa instrumentalização de que fala a autora diz respeito ao movimento objetivo e racional da sociedade, que tem suprimido das vivências de movimentos masculinos aspectos como a percepção rítmica, a expressividade corporal e a disponibilidade à emoção e ao afeto.

Como consequência dessas imagens e da expressão masculina esperada, numa suposta atitude de defesa dos filhos, as projeções de pais e mães que acreditam nessas imagens e na cultura masculina histórica, restringem seus filhos, meninos, de participarem de atividades de dança, como foi acompanhado no projeto escolar com crianças no município vizinho à Cuiabá, mencionado anteriormente. A mesma situação foi percebida na *Live* promovida por Prof. 1, onde, com a proteção da câmera fechada que preservava a imagem, na abertura das falas no chat, meninos manifestaram certas angústias de não aceitação por parte da família e olhares de amigos sobre sua vontade de dançar.

Mais uma vez, a crítica não é ao balé clássico, mas a essas associações construídas sob a especificidade de uma dança que continuam direcionando, configurando muitos pontos de vista e que precisam ser desconstruídas. Na escola, a dança é parte do processo educativo, onde

não se deve projetar padrões técnicos, ideias de corpos e, também, imagens unívocas. Porém, a escola como parte da sociedade não está livre de seus preconceitos.

Em sua fala, Prof. 2 externa que se preocupa com essa questão e vê que a manifestação do preconceito de gênero na dança é presente na vida de alguns discentes, ao que se propôs discutir o tema em aula com os textos que disponibilizou no AVA, ambos sobre a questão masculina na dança. Infelizmente não houve tempo de ampliar as discussões.

Outra dificuldade encontrada por Prof. 2 foi em relação à perspectiva esportiva, mas agora com algo que circunscreve os institutos federais:

Agora no contexto da escola, tirando os alunos, tem aquela velha questão assim, exclusivamente do IFMT né, é que nós estamos no tempo de pandemia, porque se não estivéssemos, a questão do esporte estaria sendo enfatizada ‘Ah, tem os JIFs, você tá perdendo tempo com aula de educação física onde você poderia estar descobrindo os talentos para representar o campus’ (Prof. 2)

Então no contexto do IFMT tem essa questão aí de priorizar o esporte por causa das competições (Prof. 2)

O contexto do *campus* Cuiabá Octayde é mais ainda, porque tem aula de educação física que são as modalidades exclusivamente (Prof. 2)

Então essas são as dificuldades né, dificuldade de aceitação dos colegas profissionais, dificuldade de aceitação dos alunos, por essas questões que já citei, e dependendo do IF, também dificuldade de aceitação da parte da coordenação, da direção, porque eles estão esperando algo da educação física (Prof. 2)

Os Jogos dos Institutos Federais – JIFs - tem uma representatividade forte para a educação física na instituição, pode-se dizer que são o carro chefe da visibilidade da educação física. Os JIFs consistem num grande evento esportivo em todo o estado de Mato Grosso, muito significativo para a instituição e para a cidade que o sedia. Não se questiona a importância de um evento esportivo como esse, seu impacto na instituição e na vida dos discentes que conseguem participar dele.

No entanto, com referência na cultura corporal de movimento, a educação física não pode pautar seu espaço pedagógico com a finalidade de atender a esse propósito, pois o acesso aos JIFs é restrito, um número de atletas representativamente pequeno comparado ao número

de discentes do IFMT. É necessário firmar o espaço pedagógico e não permitir que os interesses da instituição esportiva sobrepujem os da educação física escolar, como observa Correia (2011).

Com o compromisso de assegurar a vivência das manifestações da cultura corporal de movimento, as aulas de educação física escolar podem representar um espaço significativo para a exploração da diversidade cultural das manifestações rítmicas que existem e caracterizam as culturas espalhadas pelo mundo (DINIZ; DARIDO; FIORAVANTI, 2013). Para as autoras, a pluralidade cultural tem o objetivo de formar um cidadão crítico e consciente de seu lugar na sociedade, apoiando-se na importância de temáticas multiculturais desenvolvidas na escola que sensibilizem e estimulem o respeito à diversidade. Diante disso, continuam, a pluralidade é um tema relevante para abrir uma possibilidade significativa para a tematização e problematização da dança na escola, oportunizando a exploração de ritmos musicais, de sua história à sua constituição como expressão cultural.

No intuito de garantir uma qualidade do ensino e da aprendizagem, seja qual for o conteúdo abordado, para Freire (1996) é fundamental que um educador compreenda a educação como uma forma de intervenção no mundo que parte ou é mediada por esses conhecimentos. Nesse sentido, não há como refutar a pluralidade de expressões potencializada pelos recursos da tecnologia que estão no dia a dia do ambiente escolar.

No mundo globalizado, de diluição de fronteiras, concorda-se com Marques (2007, p. 161) quando afirma que, nessa realidade, propostas pedagógicas para o ensino da dança devem se voltar à percepção das “imensas teias de relações tecidas dia-a-dia entre as danças veiculadas pela mídia, as danças tradicionais, as danças das festas e dos bailes”. Há traços que convergem na variedade das danças, o que leva a compreender que qualquer dança é imbuída de conceitos que precisam ser discutidos e articulados por meio de práticas pedagógicas.

Sem a intenção de ocupar espaço privilegiado em relação às outras manifestações da cultura corporal de movimento na escola, defende-se que a dança tenha um lugar de fato entre essas manifestações nas aulas de educação física, principalmente quando a educação física for o único ou o possível lugar de promover a dança na escola, como é o caso do *campus* Cuiabá OJS no momento. A dança possui nuances e possibilidades de vivências diferentes dos esportes e de outras atividades pela sua diversidade, pelo seu simbolismo e subjetividade, pela sua construção e expressão em bases culturais específicas que compõem um rico patrimônio produzido pela humanidade. Esse patrimônio continua sendo enriquecido.

5 ENTRELAÇAMENTOS FINAIS – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Proponho o título desses passos finais da pesquisa como “entrelaçamentos” porque tanto a sua proposta inicial quanto o caminho percorrido ocorreram no entrelaçar da dança, da educação física, da dança na educação física no ensino médio integrado do IFMT, que para mim já eram imbricados, com os saberes provenientes dos sentidos e significados de professores que a tomam como conteúdo em suas aulas, aumentando o volume desse emaranhado.

Ao fazer um retrospecto do caminho e um balanço do que foi alcançado, muito foi aprendido e melhor compreendido com os textos no exercício hermenêutico, inclusive de leituras já cotidianas. Mas o maior aprendizado ocorreu com as perspectivas dos docentes que colaboraram com suas narrativas. Foi um processo rico no sentido de procurar me despir das minhas opiniões já formadas e de assumir uma postura investigativa sem pré-julgamentos, uma vez que as personagens da pesquisa não possuem experiência com dança, experiência com o dançar propriamente dito, mas apresentaram embasamentos bem estruturados em relação ao saber da dança como um patrimônio histórico e cultural e como parte da cultura corporal de movimento.

Escolher a pesquisa qualitativa atendeu o objetivo relacionado ao interesse nas diferentes maneiras que pessoas conferem sentido às suas ações e às suas vidas, com grande peso no processo de investigação. Esse processo tornou-se dialógico em diversos momentos, o que permitiu a compreensão de muitos aspectos presentes nas diferentes construções sociais referentes ao significado dos fatos e do conhecimento na expressão própria das personagens, além de certas nuances do complexo mundo da experiência de vida na perspectiva daqueles que a experimentam, como propõe Richardson.

As categorias de codificação e as unidades de significado mostraram que as situações, as expressões, as percepções, as reflexões, a linguagem, as experiências e tantas outras questões individuais não são construções isoladas. O resgate de suas memórias, a elaboração de conceitos, a requisição das suas fontes de saber ocorrem de maneira interconectada e complexa, denotando o indivíduo e as suas relações com o saber na concepção de Charlot, de um sujeito aberto ao mundo que se relaciona com outros sujeitos.

Charlot, Tardif e Merleau-Ponty, principalmente, favoreceram uma compreensão mais ampla por apresentarem perspectivas que dialogaram ao considerar o sujeito como um ser no mundo, um sujeito existencial que constrói, interpreta e confere sentido ao mundo e às relações com outros sujeitos nesse mundo e que, ativamente, age no e sobre o mundo, constituindo um

sistema de sentidos. Um sistema que, na concepção de Charlot, se elabora no movimento por onde me construo e sou construído pelos outros e que é longo, complexo, nunca acabado: a educação.

Charlot e Tardif trazem, ainda, que o conhecimento se dá nas relações estabelecidas com os saberes e que os saberes são construídos nas relações. O saber é social, produzido por diversos grupos, construídos historicamente e as relações que se constituem conferem sentido a esse saber, pois ele existe para o sujeito, na sua atividade, na relação com o mundo e com os outros.

Nesse contexto é que me insiro, no contexto da educação técnica profissionalizante, onde toda essa complexidade acontece, mas nem sempre se mostra. Esse também é o contexto em que escolhi aprender mais sobre dança na educação física a partir de outros olhares, de outras formas de ser, de trabalhar e de entender esse conteúdo que faz parte do meu universo há muito tempo e de diversas formas. Aqui foi delimitado o contexto da educação do ensino médio integrado do IFMT.

A relação dos docentes com os saberes da dança não se mostrou reduzida à transmissão dos conhecimentos já constituídos, mas plural, como anuncia Tardif sobre os saberes docentes, integrando diferentes fontes de saberes com os quais estabelecem diferentes formas de relações. As memórias resgatadas mostraram que essas fontes são diversas, temporais, ligadas a situações vividas que fizeram parte da construção dos sentidos e que exercem influência sobre alguns aspectos daquilo que é trabalhado em aula.

Na contramão do que muito se apresenta como explicação ou justificativa da ausência da dança na escola nas aulas de educação física, como a inexperiência e insegurança de professores, os docentes que participaram deste estudo mostraram um comprometimento profissional claro com a oportunização do contato com esse conteúdo para os estudantes do EMIT do IFMT, ainda que ela não esteja entre seus domínios e afinidades. O comprometimento maior é com o ensino do maior número possível de contato e vivências com as manifestações da cultura corporal de movimento, onde a dança esteve presente como conteúdo e conhecimento sistematizado.

A insegurança com o conteúdo de dança no EMIT e a busca de um conceito mais delimitado, que pareça mais claro para ser apresentado, foram pontos sensíveis que apareceram nas narrativas e que merecem atenção, pois não são simplistas e estão diretamente relacionados à estruturação da prática pedagógica. A insegurança com o ensino do conteúdo por professores

de educação física não é algo novo, mas conhecer e compreender essa insegurança, onde ela está arraigada, pode dar pistas sobre caminhos que podem ser adotados para que essas sensações sejam minimizadas ou dirimidas.

Este trabalho mostrou a necessidade de conhecer mais ampla e profundamente as dificuldades de docentes de educação física em propor a dança como conhecimento sistematizado nas aulas, em toda a educação básica, mas principalmente, considerando o contexto estudado, no ensino médio integrado ao técnico dos Institutos Federais, que apresentou referências incipientes no sentido de compreender sobre esse problema. Considera-se essa uma questão importante uma vez que os Institutos Federais funcionam em rede, a Rede Federal, favorecendo compartilhamento de experiências.

Compreendendo esses sentidos, ou a falta deles para os docentes, é que se propôs neste estudo a adoção do conceito de dança como linguagem para o trabalho com a dança na escola, uma linguagem corporal que expresse um corpo-sujeito, como preconiza Kunz para as diversas práticas corporais das manifestações da cultura, numa tentativa de partir de conhecimentos que sejam comuns, ou similares, entre dança e educação física entrelaçados nas possibilidades de comunicação com o corpo, tomando este como espaço/lugar expressivo e comunicativo.

Atrelados a essa proposição, vê-se nos princípios do movimento propostos por Laban, com as devidas adaptações a cada contexto como o próprio autor recomenda, também a possibilidade de muitos encontros entre dança e educação física por propor o conhecimento e vivências de movimentos que podem ser encontrados na formação em educação física, contrapondo um sentido da dança emitido pelos docentes como uma técnica fechada, que geralmente demanda uma imersão específica para seu aprendizado.

Para entendimento mais amplo da dança na escola, é relevante que os professores passem por vivências práticas, assim como propõem aos discentes, como na orientação de Freire de que não há docência sem discência. Mas não é apenas propor que docentes que se sentem inseguros com o conteúdo passem por vivências práticas/técnicas simplesmente, um curso, uma dança específica. É considerar essas vivências como um processo de pesquisa, de estudo, de conhecimento de si na dança, para que possam melhor compreender sobre dança na escola e para que os sentidos e significados compartilhados em sala de aula aproximem os estudantes da dança, pois o docente estará próximo deles também.

Apesar da insegurança expressa, afirmada e reafirmada no decorrer das conversas, os docentes encontraram sua forma de desenvolver o conteúdo, não deixando a dança à margem das abordagens da educação física, respondendo aos condicionantes que encontraram no seu caminho. Tardif considera que lidar com esses condicionantes é formador, pois eles permitem aos docentes desenvolverem habilidades na prática real que os prepara para enfrentar as diversas situações do cotidiano, expressando-se em um estilo de ensino, em certas alternativas e personalidades manifestadas num saber ser e um saber fazer pessoais. Isso contribui para formar um lastro de certezas a partir das experiências vividas.

Uma observação de Tardif ficou clara também em algumas falas ao longo dos diálogos no que se refere à existência de um saber plural e de uma confluência de fontes diversas de saberes com raízes na história de vida e de formação, da sociedade, da instituição escolar e dos outros atores que a compõem. Esses saberes estão tão integrados que é difícil uma identificação isolada e imediata de suas raízes.

Ao final de todas as entrevistas com os dois sujeitos, abria-se espaço para comentários, contribuições ou expor algo de interesse que não havia sido abordado. Finalizo trazendo uma apreciação e uma demanda de Prof. 1 ao final da última entrevista:

Querendo ou não, você fez formação com a gente, porque muitas dúvidas que eu tinha eu tive que tirar a dúvida com você né? Então dos conceitos aqui, eu acho que eu ampliei meu conceito de dança, porque meu conceito era mais limitado, então eu consegui ampliar a minha visão de dança (Prof. 1)

Eu acho que seria interessante uma formação sim e se fosse uma formação nesse, nesse formato de poder dialogar né, de poder tirar essas dúvidas. Não assim, uma formação de palestras só, mas que ela seja uma formação dialogada, de acompanhamento às vezes, até de professores, também seria legal (Prof. 1)

Prof. 1 associou a pesquisa a um tipo de formação, ao que perguntei se seria interessante algo nesse sentido na instituição, não contando a resposta como categoria de análise, mas como perspectiva futura a partir dos resultados encontrados nesse estudo. As pequenas e breves inserções feitas no acompanhamento das aulas na proposta da observação participante, apenas esclarecendo algumas dúvidas pontuais sobre estilos e conceitos, parecem ter contribuído de alguma forma, pois Prof. 1 menciona que ampliou seu conceito de dança e entendeu que esse

tipo de acompanhamento pode ser adaptado a uma formação, num diálogo constante. Entende-se que essa mesma perspectiva pode ser estendida à prática.

Essa observação de Prof. 1 apresenta-se como um desafio a professores de educação física com experiência em dança em pensar uma forma de compartilhar esses saberes, sobre os quais possuam algum domínio, atuando e contribuindo com pessoas que tenham interesse em ampliar seus conhecimentos sobre o tema para que ele seja desenvolvido na escola de maneira sistematizada, com a devida importância de um patrimônio cultural.

Se faz necessário pensar numa troca efetiva, onde haja tempo para diálogo, para inferências, para experimentações da dança que atendam demandas específicas, não limitadas. É preciso considerar que muitos professores de educação física que se sentem inseguros em relação à dança não têm relação direta com esse universo, o que não é obrigatório, mas por conta de algumas características da dança, de uma integração de competências físicas, expressivas e simbólicas, não tão objetivas, torna a compreensão dessa linguagem um pouco mais turva.

É um desafio e uma demanda que fica como consequência desse estudo, uma ação possível de ser pensada e construída no IFMT, pelo perfil da instituição, pela sua proposta educativa e pela comunicação interna de docentes, organizando tempos e espaços para uma formação continuada que não ocorra em momentos pontuais, com conteúdos específicos, mas que ocorra de fato como processo de pesquisa, permitindo ao docente conhecer, experimentar, vivenciar, sanar dúvidas, tentar desenvolver em sala de aula, voltar a discutir, ter contato com propostas diversificadas para que perceba o próprio corpo dançando e consiga aplicar essa experiência em suas aulas de maneira mais segura em relação à prática do conteúdo.

Termino esse entrelaçamento fazendo menções à Tardif (2012) sobre questões que se mostraram relevantes e que levaram à aproximação e compreensão dos sentidos da dança dos docentes: perguntar aos professores sobre seus saberes equivale, de certa maneira, levá-los a contar a história de seu saber-ensinar, através das experiências pessoais e profissionais que foram significativas do ponto de vista da identidade pessoal. Tardif ressalta que compreender os saberes dos professores é compreender sua evolução, transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e carreira, história e carreira que remetem a várias camadas de socialização e recomeços.

As dificuldades apresentadas pela pandemia da Covid-19 levaram a adaptações da pesquisa para que ela conseguisse se realizar sem grande comprometimento de seu objetivo.

Todo o repaginamento do estudo tomou tempo, necessidade de novos contatos, elaboração de outras estratégias, novo ambiente, novo formato, novos documentos, uso de ferramentas tecnológicas, reelaboração de questões, entre outras tantas coisas, mas que a disponibilidade dos sujeitos em contribuir com suas narrativas, apesar de todas essas mudanças, fez com que se tornassem pequenas em vista da relação dialógica encontrada.

Mais individual e subjetivamente, conhecer a história do saber ensinar desses professores, suas memórias pessoais e experiências profissionais em relação à dança foi muito significativo, proporcionando momentos de reflexão sobre minhas próprias concepções, minhas práticas, minha forma de escrever e meu compromisso com a formação inicial, para que futuros professores de educação física possam se sentir menos inseguros e enriquecer a educação física com uma prática corporal de experiências ricas e simbólicas.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: **Juventude e Contemporaneidade**. Coleção Educação para Todos. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/347029119/Juventude-e-contemporaneidade-pdf#> Acesso em: 20 mai. 2020.
- AGUIAR, W. M. J; OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, 26 (2), 222-245, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/?lang=pt&format=html> Acesso em: 03 jun. 2020
- ALMEIDA, R. M. **Caminhos trilhados pela educação física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2011.
- ALMEIDA, R. M.; MOREIRA, E. C.; FERREIRA, T. **Entre Histórias e Memórias da Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso**. 1. ed. Cuiabá: EdUFMT, 2018.
- AMARAL, I. M. B. **A Performance Cultural na Dança dos Mascarados**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura Contemporânea). Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2015.
- BARBOSA, E. A. A Dança no Ensino Médio: a repercussão da realização de um festival. In: **Anais... 65ª Reunião Anual da SBPC**. Recife/PE, 2013. v. 65. p. 1-1.
- _____. **A dança na Formação de Professores de Educação Física: saberes e conhecimentos na intervenção profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2011.
- _____. A dança na linha do tempo: um olhar histórico e social da dança na escola. In: **Experiências Politizadoras em Institutos Federais: o uso da linguagem artística para a expansão de olhares da juventude**. **XVIII ENDIPE**, p. 1960-1971, 2016.
- BARBOSA, E. A.; CORREIA, W. R. Volta ao mundo em uma noite: reflexões sobre a vivência artística do 2º Festival de Dança do IFMT. In: **Educação Física no Ensino Médio: reflexões e práticas exitosas**. KAWASHIMA, Larissa Beraldo; MOREIRA, Evando Carlos. (Org.). EdUFMT, 2020.
- BARRETO, D. **Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- _____. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BAUMAN, Z.; LEONCINI T. **Nascidos em tempos líquidos: transformações no terceiro milênio**. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394. Brasília: Edições Câmara, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Institui A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Cria Os Institutos Federais De Educação, Ciência E Tecnologia**. Lei Nº 11.892. Brasília, DF, 29 de Dezembro de 2008.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2012.

_____. **PCN+ ensino médio**: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2002.

BRASILEIRO, L. T. O ensino da dança na Educação Física: formação e intervenção pedagógica em discussão. **Motriz**, Rio Claro, v.14 n.4, p.519-528, out./dez. 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2140> Acesso em: 20 mar. 2020.

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

CARRANO, P. C. R. Identidades Juvenis e Escola. In: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143238> Acesso em: 20 mai. 2020.

CARRANO, P. C. R.; DAYRELL, J. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf> Acesso em: 10 mai. 2020.

CAVALCANTE, A. L. B.; LOPES, M. N. V. Educação Física Escolar em tempos de pandemia: as aulas remotas no IFAM Parintins-AM. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Licenciatura Plena em Educação Física) - Universidade Federal do Amazonas. 2022.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CHAVES, E. **A Escolarização da dança em Minas Gerais (1925 – 1937)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

COELHO, C. G.; XAVIER, F. V. F.; MARQUES, A. C. G. Educação Física Escolar em tempos de pandemia da Covid-19: a participação dos alunos de ensino médio no ensino remoto. **Intercontinental Journal on Physical Education**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: www.ijpe.periodikos.com.br/article/5f87ba8e0e882579783901ab/pdf/ijpe-2-3-e2020018.pdf Acesso em: 15 nov. 2021.

CORREIA, W. R. **Educação Física no Ensino Médio: questões impertinentes**. 2. ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011.

COSTA, M. B. As diferentes manifestações da juventude na escola: uma visão dos impasses e das perspectivas. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n. 1, p. 93-105, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/AS-DIFERENTES-MANIFESTA-ÇÖES-DA-JUVENTUDE-NA-ESCOLAS.pdf>> Acesso em 14 jun. 2020.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Set /Out /Nov /Dez, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 26 out. 2020.

_____. A Escola “Faz” As Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <[Página inicial | Cedes \(unicamp.br\)](#)> Acesso em out 2020.

DINIZ, I. C. S.; DARIDO, S. C.; FIORAVANTI, C. A. A. Dança e Pluralidade Cultural: possibilidades pedagógicas para a Educação Física escolar. **Rev. Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v.9, n.2, p.85-101, jul/dez.2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Irla-Diniz/publication/283452800_Danca_e_Pluralidade_Cultural_possibilidades_pedagogicas_para_a_Educacao_Fisica_escolar/links/5638a1d408ae7f7eb185b82a/Danca-e-Pluralidade-Cultural-possibilidades-pedagogicas-para-a-Educacao-Fisica-escolar.pdf Acesso em: 20 jul. 2021.

DINIZ, I. C. S. et. al. Dança no Ensino Médio: da contextualização à prática. In: **Educação Física no Ensino Médio: diagnóstico, princípios e práticas**. DARIDO, S. (Org.). Ijuí: Ed. Unijuí, 2017.

EHRENBERG, M. C. **A dança como conhecimento a ser tratado pela educação física escolar: aproximações entre formação e atuação profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

FERREIRA, G. S. **Educação do Corpo pela Dança na Escola Profissionalizante: o contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA**. Dissertação (Mestrado em Dança). Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador, 2013.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 65.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GADAMER, H. G. **Verdade e método I**: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2011.

_____. **Verdade e Método II**: Complemento e índices. Petrópolis: Vozes, 2015.

GASPARI, T. C. Dança. In: **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. DARIDO, S.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Série Pesquisa em Educação, v. 10. Brasília, DF, 2005.

GODOI, M.; KAWASHIMA, L. B.; GOMES, L. A. “Temos que nos reinventar”: os professores e o ensino da educação física durante a pandemia de COVID-19. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 86-101, set./dez. 2020. Disponível em:

<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18659> Acesso em: 13 out. 2021.

GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **Lei 8,069 de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente: Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. Recife, Pernambuco, 2001.

GRAY, Lisa M. et. al. Expanding qualitative research interviewing strategies: Zoom video communications. **The Qualitative Report**, 2020, 25(5), 1292-1301. Disponível em:

<https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol25/iss5/9> Acesso em 30 set. 2021.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HANNA, J. L. A Nonverbal Language for Imagining and Learning: dance education in K-12 curriculum. **Educational Researcher**, vol. 37, n. 8, pag. 491-506. 2008.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <[https://01_PPC LiDan - 2019 versa corrigida .pdf \(ifb.edu.br\)](https://01_PPC LiDan - 2019 versa corrigida .pdf (ifb.edu.br))> Acesso em: 10 jan. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estatísticas Sociais**: População. Disponível em:

<<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao.html>> Acesso em: 23 dez 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO. Estatuto Do Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia De Mato Grosso. **Diário Oficial da União**, Seção I – Páginas 11, 12 e 1304/09/2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO. **Projeto de Desenvolvimento Institucional, 2019-2023**. Cuiabá, MT, junho 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO. **Instrução Normativa Pedagógica Nº. 1, de 06 de Agosto de 2020**. Regulamenta a aplicação do Regime de Exercício Domiciliar (RED), no âmbito do IFMT - Campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva, nos termos da Resolução nº 019 de 23 de abril de 2020, que trata da execução e validação das atividades realizadas em RED, em decorrência do estado de calamidade pública imposta pela pandemia do Coronavírus (COVID-19). Disponível em:

https://cba.ifmt.edu.br/media/filer_public/a2/e2/a2e28444-dd6b-4560-a5cb-3341d0e9fbf9/instrucaonormativa_001_diretoriaensino.pdf Acesso em 15 mar. 2021.

JANGHORBAN, R. et. al. Skype interviewing: The new generation of online synchronous interview in qualitative research. **International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being**. 9(1), 2014. Disponível em <https://doi.org/10.3402/qhw.v9.24152> Acesso em: 25 set. 2021.

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

JOSGRILBERG, R. Fenomenologia e Educação. **Notandum**, 38, mai-ago 2015. Disponível em: www.hottopos.com/notand38/05-14Rui.pdf Acesso em: 20 ago. 2020.

_____. Que é Hermenêutica? **Revista Internacional d'Humanitats**. n. 39, jan-abr 2017. Disponível em: <www.hottopos.com/rih39/75-86Rui1F.pdf> Acesso em: 20 ago. 2020.

JOSHI, A. et. al. Video Interviewing: a review and recommendations for implementation in the era of COVID-19 and beyond. **Academic Radiology**, vol. 27, n. 9, September 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1076633220302993> Acesso em: 25 set. 2021.

KAWASHIMA, L. B. **Sentidos e Significados da Educação Física para alunos do IFMT Campus São Vicente**: a pesquisa-ação como forma de construção coletiva de conhecimento. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, 2018.

KAWASHIMA, L. B.; BARBOSA, E. A. A educação física no contexto político pedagógico do IFMT. **Rev. Bras. de Educ. Fís. Escolar**. Ano VIII, vol. 1, Edição Especial. Julho, 2022.

KAWASHIMA, L. B. et. al. A Dança como conteúdo da Educação Física: uma experiência com o ensino remoto do IFMT. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, v. 26, n. 1, p. 150-167, jan./abr., 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/13482/10592> Acesso em: 12 ago. 2022.

KUNZ, E. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. **Movimento**, Ano VI, n.12, 2000/1. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115318167009.pdf> Acesso em: 10 dez. 2020.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
KUNZ, E.; BARCELOS, G. S.; SILVA, T. M. R. Hermenêutica do movimento no brincar e dançar. In: **Didática da educação física 1**. KUNZ, E. (Org.). 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2018.

LABAN, R. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone,1990.

_____. **Domínio do Movimento**. 5.ed. São Paulo: Summus,1978.

LADEIRA, M. F. T.; DARIDO, S. C.; RUFINO, L. G. B. Interfaces entre a Educação Física e a área da Linguagem: contextos e possibilidades. **Educação & Linguagem**, v. 16, n. 2, p. 237-269, jul.-dez. 2013. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/3247/3830>> Acesso em: 17 set. 2020.

LEIFELD, F.; ALMEIDA, I. C.; LABIAK, O. Desafios e possibilidades nas aulas de educação física: as narrativas docentes em tempos de pandemia. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-15, 2021. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/> Acesso em dez. 2021.

LEÓN, O. D. Adolescência e Juventude: das noções às abordagens. In: **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2005. Disponível em <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf> Acesso em: 14 nov. 2020.

MADRID, S. C. O. et. al. Educação Física na escola: o ensino e aprendizagem em tempos de pandemia. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, v. 26 n. 277, p. 2-19, jun., 2021.

Disponível em:

<https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/download/2832/1408?inline=1> Acesso em: 26 set. 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

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

_____. **Linguagem da dança**: arte e ensino. 1 ed. São Paulo: Digitexto, 2010.

_____. **Ensino de Dança Hoje**: textos e contextos. 6.ed. São Paulo: Cortez editora, 2011.

MATTHIESEN, S. Q. et. al. Linguagem, corpo e Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Ano. 7, n. 2, p. 129-139, 2008. Disponível em

https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Editora/REMEF/Remef_7.2/Revisao_-_LINGUAGEM_CORPO_E_EDUCACAO_FISICA.pdf Acesso em: 15 mai. 2020.

MENDES, M. G. **A Dança**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2001.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instrução Normativa Nº 003, de 22 de abril De 2020**.

Orienta procedimentos quanto à execução do Regime de Exercício Domiciliar – RED no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT e dá outras providências, em conformidade com a Lei 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

Disponível em: https://ifmt.edu.br/media/filer_public/fb/d0/fbd00136-08e6-4fa6-8b20-26ddd5038c65/in_0032020_-_22042020_-_orientacao_dos_procedimentos_de_regime_de_exercicio_domiciliar_do_ifmt.pdf

Acesso em: 10 out. 2020.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. **Lei 13.979 de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.

Disponível em:

<<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13979&ano=2020&ato=fe8M>

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

SANTOS, G. Reflexões sobre a dança Siriri e processos identitários em Cuiabá-MT. **VI ENECULT**. Facom-UFBA, Salvador, Bahia, 2010. Disponível em: <https://www.vienecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload/24456.pdf> Acesso em: 30 jun. 2021.

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

SBORQUIA, S. P. **A dança no contexto da educação física**: os (des) encontros entre a formação e a atuação profissional. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002.

SIDI, P. M.; CONTE, E. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1942-1954, out./dez. 2017. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6229841> Acesso em: 16 set. 2020.

SECRETARIA DE ESTADO DE SAÚDE DE MATO GROSSO. Painel Covid-19. Disponível em: <[COVID-19 - Painel COVID-19 - Estado de Mato Grosso \(saude.mt.gov.br\)](https://saude.mt.gov.br)> Acesso em: mar. 2023.

SILVA, A. J. F. et. al. A adesão dos alunos às atividades remotas durante a pandemia: realidades da educação física escolar. **Corpoconsciência**, Cuiabá/MT, vol. 24, n. 2, p. 57-70, mai./ago., 2020. Disponível em: https://sismmac.org.br/disco/arquivos/organizacao-do-magisterio/20200811_artigo_adesoestudantes.pdf Acesso em: 20 jun. 2021.

SILVA, L. B. O. A interpretação hermenêutica em Paul Ricoeur: uma possível contribuição para a educação. **Comunicações**, Piracicaba, Ano 18, n. 2, p. 19-36, jul.-dez, 2011. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/131> Acesso em: 15 set. 2020.

SILVA, J. D. A.; FRANÇA, T. L. A Educação Física no modelo remoto em face à pandemia da COVID-19: reflexões de estudantes e professores sobre o ensino-aprendizagem. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, pa. 01-21. Universidade Federal de Santa Catarina, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/80680/47618> Acesso em: 20 dez. 2021.

SILVA, R. **A Dança no Ensino Médio Integrado**: um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. Dissertação (Mestrado em Dança). Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, UFBA, 2017.

SOARES, C. L. et. al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, L. P. S. Goalball: uma revisão de literatura. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. UNESP, Bauru, SP, 2018.

SOUZA, D. L. **Educação Física na Área das Linguagens**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Centro de Educação Física e Desportos. Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2018.

SOUZA JUNIOR, O. M. Juventudes: desvelando a pluralidade de contextos e projetos de vida. In: **Educação Física no Ensino Médio: diagnóstico, princípios e práticas**. DARIDO, Suraya Cristina (Org.). Ijuí: Ed. Unijuí, 2017.

SURDI, A. C.; KUNZ, E. A Fenomenologia como Fundamentação para o Movimento Humano Significativo. **Movimento**. Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 187-210, abril/junho de 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3054/5141> Acesso em: 15 jun. 2020.

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

TEIXEIRA, D. R. et. al. Educação Física Escolar na Pandemia da Covid-19: experiências no ensino médio do nordeste brasileiro. **Educación Física y Ciencia**, vol. 23, n. 4, e198, Outubro-Diciembre, 2021. Disponível em: <http://efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/efyce198/14935> Acesso em: 19 mar. 2022.

TOSIM, A.; RODRIGUES, G. M.; MENDONÇA, M. A. B. Seleção da percepção auditiva e tátil em atletas de goalball em situação defensiva de jogo. **Revista Mackenzie De Educação Física E Esporte**, v. 7, n. 3. 2009. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1519> Acesso em: mai. 2023.

TRINDADE, A. L. et. al. Multiculturalismo Urbano: o fenômeno Flash Mob. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 25-39, jan./jul. 2012. Disponível em: [\(PDF\) Multiculturalismo Urbano: o Fenômeno Flash Mob \(researchgate.net\)](#) Acesso em 22 mai. 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

APÊNDICE A – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido enviado aos docentes

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa que tem como título provisório **Linguagem da Dança na Escola: um diálogo com a Educação Física no IFMT**. Caso você concorde em participar, favor assinar ao final do documento, em duas vias, uma ficará com o pesquisador e outra com o participante. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Neste termo consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, disponível para tirar dúvidas sobre o projeto ou sua participação.

A pesquisa tem como objetivo de estudo **“Analisar o lugar da dança no discurso dos professores de educação física do Instituto Federal de Mato Grosso e suas relações com as propostas de ensino de Educação Física na instituição.”**

Você está sendo convidado por ser Professora ou Professor do 2º ano de um curso médio integrado do *campus* Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva que propõe a dança como conteúdo das aulas de Educação Física, critério para inclusão na pesquisa. Se concordar em participar da pesquisa, você será convidado para realização de entrevista online na plataforma *Google Meet*. A entrevista será gravada e os dados serão transferidos para um dispositivo eletrônico local para posterior descrição e para garantir a confidencialidade do participante. As respostas serão analisadas e interpretadas e os dados obtidos serão tratados de forma sigilosa. Sua identidade também será mantida em sigilo absoluto.

Estudos dessa natureza não oferecem risco imediato ao participante, haja vista que a única e exclusiva participação é emitir opiniões na entrevista. No entanto, riscos mínimos de desconforto ou constrangimento podem ocorrer ao responder determinado questionamento. Caso uma determinada questão lhe cause alguma sensação de incômodo ou constrangimento, ou ainda, provoque alguma memória que cause um estado emocional desconfortante, mesmo que já tenha respondido as questões da entrevista, você poderá solicitar que qualquer trecho seja apagado. Em caso de alguma consequência desconfortante relacionada à participação no grupo de entrevista, a pesquisadora se responsabilizará pelo suporte e fará os encaminhamentos necessários.

Trabalhos como este contribuem para uma reflexão a respeito da importância das ações propostas nas aulas de Educação Física escolar e de como os conteúdos de práticas corporais influenciam na formação dos estudantes do ensino médio integrado ao técnico do IFMT.

Você não terá nenhum custo com a sua participação no estudo e também não receberá pelo mesmo.

Os resultados do estudo serão apresentados em revistas científicas, aparecendo como retrato de um grupo e não de forma individual, não havendo identificação em qualquer tipo de publicação de trabalho, científico ou educativo. Somente a pesquisadora e o professor orientador terão acesso ao registro para análise dos dados. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora.

Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Mato Grosso, que poderá ser contatado em caso de questões éticas pelos seguintes canais:

Telefone (65) 3616-4112,

E-mail: cep@ifmt.edu.br ou no seguinte endereço:

Local de Atendimento do CEP: Avenida Senador Filinto Muller, 963, 1º andar, Bairro Duque de Caxias, CEP 78.043-400 Cuiabá – MT - CNPJ: 10.784782/0001-50.

Horário de Atendimento da Secretaria do CEP/IFMT: Segunda a Sexta-Feira das 8:00h às 12:00h e 14:00h às 17:30

A pesquisadora responsável pelo estudo poderá fornecer qualquer esclarecimento sobre o estudo por meio dos seguintes contatos: **e-mail:** elisangela.barbosa@cba.ifmt.edu.br; **Telefone:** (65) 99233-3516

Elisangela Almeida Barbosa

Professora do IFMT *campus* Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva
Programa de Pós-graduação Universidade de São Paulo

Aprovação no CEP/IFMT: Parecer nº. 4.628.109

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO: Li informações contidas neste documento de Consentimento Livre e Esclarecido antes de assiná-lo. Declaro que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi claramente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem qualquer prejuízo junto à pesquisadora ou à instituição.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Assinatura do participante

Obrigado pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

Data ____/____/____

Elisangela Almeida Barbosa
Professora do IFMT *campus* Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva
Programa de Pós-graduação da Escola de Educação Física e Esporte - Universidade de São Paulo

programação para o 1º bimestre.

1º BIMESTRE: (20 aulas - síncronas e assíncronas)

- Conceitos e aplicações de capacidades físicas nos esportes coletivos, individuais e musculação;
- Protocolos de avaliação e testes de capacidades físicas;
- Conhecimentos sobre o corpo: capacidades físicas e a ginástica;
- Nutrição básica e suplementar;
- Elaboração de vídeos informativos sobre alimentação saudável e exercícios físicos.

2º BIMESTRE: (20 aulas - síncronas e assíncronas)

- Danças: conceitos, pesquisa e construção de documentários sobre danças regionais, folclóricas e populares;
- Classificações das danças segundo sua construção histórica;
- Os preconceitos relacionados à dança;
- Conceito de ritmo e sua identificação nas mais diferentes situações;
- Construção e apresentação sobre a origem, história e vivência de pelo menos um estilo de dança.

3º BIMESTRE: (20 aulas - síncronas e assíncronas)

- Esportes paralímpicos: conhecimento e vivência das modalidades esportivas paralímpicas, como futsal para cegos e goalball.
- O esporte paralímpico e os tipos de deficiência.
- O esporte paralímpico na mídia.
- Inclusão social: Direitos dos deficientes e adaptações físicas-estruturais.

4º BIMESTRE: (20 aulas - síncronas e assíncronas)

- Esportes de aventura/ radicais: apresentação do tema, pesquisa e/ou vivência de alguns esportes como corrida de orientação, caminhadas ecológicas, slackline, rafting e/ou rapel;
- Conceitos de vertigem e condutas de risco - David Le Breton;
- Organização e legislação esportiva: diversas formas de organização de eventos esportivos e tabelas de campeonatos.
- Organização de um evento esportivo: corrida de orientação.

IV - Critérios de exigência do cumprimento das atividades

- acessar a plataforma Moodle e realizar as atividades previstas;
- Participar dos encontros online. Na impossibilidade de acesso aos encontros, realizar as atividades substitutivas;
- os alunos que não tiverem acesso à internet poderão retirar o material impresso no campus;

V - Avaliação

Os alunos serão avaliados mediante instrumentos de avaliação variados, conforme objetivo e conteúdo trabalhado no bimestre, podendo ser: exercícios, trabalhos individuais e/ou coletivos, fichas de acompanhamento, relatórios, atividades complementares, provas escritas, atividades práticas, provas orais, seminários, projetos interdisciplinares e outros.

A avaliação atitudinal será através de participação e presença nas aulas teórico-práticas, podendo ser incluída outros instrumentos avaliativos.

Todas as avaliações serão pontuadas de acordo com cada turma através de discussões e comum acordo, pautadas na concepção de planejamento participativo.

A recuperação paralela será correspondente a cada atividade avaliativa realizada, sendo que atividades práticas e apresentações de trabalhos não terão recuperação paralela, apenas as atividades avaliativas escritas.

ANEXO B – Plano de Trabalho de Exercício Domiciliar 2



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Plano de Trabalho de Exercício Domiciliar	
Curso:	████████████████████
Turma:	2º Ano A.
Docente:	████████████████████
Componente Curricular:	Educação Física.
Projeto Multidisciplinar/Integrador:	Sim (20% da carga horária).
Carga horária:	40 aulas (34 horas).
Período/Ano:	1º e 2º bimestres/2021 - De 26/04/21 a 07/08/21.

I- Conteúdos a serem estudados/Período

- Haverá uma perspectiva de planejamento participativo onde os estudantes poderão escolher para o período alguns dos conteúdos a seguir (que estão na ementa da disciplina e devem ser trabalhados ao longo do ano letivo):
- Conhecimentos sobre o corpo: anatomia muscular; capacidades físicas nos esportes coletivos, individuais e musculação.
- Esportes individuais: atletismo.
- Esportes de aventura/ radicais.
- Esportes paralímpicos e inclusão.
- Educação Física, meio ambiente e lazer.
- Organização e legislação de eventos esportivos.
- Danças: regionais, folclóricas e populares.

II- Metodologia a ser aplicada

- Utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Instituto Federal de Mato Grosso (AVA-IFMT);
- Pesquisas individuais e em grupo sobre os temas propostos;
- Leitura e discussão de textos; Exibição de filmes e vídeos;
- Elaboraões e construções de atividades coletivas e individuais;
- O discente que não conseguir acesso via AVA terá a possibilidade de receber os materiais digitais encaminhados por e-mail ou WhatsApp.

III - Atividades a serem realizadas

- Semana 1 - de 30/04 a 06/05 - Leitura do Plano de Trabalho da disciplina. Participação no encontro online que abordará as atividades que serão desenvolvidas ao longo do período. Tempo para pesquisa sobre o tema do projeto integrador (equivalerá a 4 horas-aulas).
- Semana 2 - de 07/05 a 13/05 - Participação no encontro online que tratará da definição dos trabalhos relacionados ao projeto integrador (equivalerá a 2 horas-aulas).
- Semana 3 - de 14/05 a 20/05 - Leitura de texto 1 sobre conteúdo abordado. Visualização de vídeos sobre o conteúdo abordado (equivalerá a 2 horas-aulas).
- Semana 4 - de 21/05 a 27/05 - Tempo destinado a elaboração de trabalho 1 referente ao projeto integrador (equivalerá a 4 horas-aulas).
- Semana 5 - de 28/05 a 03/06 - Encontro online, para apresentação e discussão do esboços do trabalho 1 referente ao projeto integrador (equivalerá a 2 horas-aulas).
- Semana 6 - de 04/06 a 10/06 - Entrega do trabalho bimestral 1 (equivalerá a 2 horas-aulas).
- Semana 7 - de 11/06 a 17/06 - Tempo destinado para pesquisa relacionada ao trabalho 2 referente ao projeto integrador (equivalerá a 4 horas-aulas).
- Semana 8 - de 18/06 a 20/06 - Leitura de texto 2 sobre o conteúdo abordado. Visualização de vídeos sobre o conteúdo abordado (equivalerá a 2 horas-aulas).
- Semana 9 - de 21/06 a 25/06 - Encontro online para discussão acerca das pesquisas realizadas (equivalerá a 2 horas-aulas).
- Semana 10 - de 26/06 a 02/07 - Tempo destinado a elaboração de trabalho 2 referente ao projeto integrador (equivalerá a 4 horas-aulas).
- Semana 11 - de 03/07 a 09/07 - Encontro online, para apresentação e discussão do esboços do trabalho 1 referente ao projeto integrador (equivalerá a 2 horas-aulas).
- Semana 12 - de 10/07 a 16/07 - Entrega do trabalho bimestral 1 (equivalerá a 2 horas-aulas).
- Semana 13 - de 17/06 a 23/07 - Tempo destinado ao aprofundamento dos conteúdos abordados nos trabalhos 1 e 2 (equivalerá a 4 horas-aulas).
- Semana 14 - de 24/07 a 29/07 - Seminários, parte 1, sobre aprofundamento dos conteúdos abordados nos trabalhos 1 e 2 (equivalerá a 2 horas-aulas).
- Semana 15 - de 30/07 a 06/08 - Seminários, parte 2, sobre aprofundamento dos conteúdos abordados nos trabalhos 1 e 2 (equivalerá a 2 horas-aulas).

IV - Critérios de exigência do cumprimento das atividades

- Acessar o AVA e realizar as atividades propostas;
- Participar dos encontros online (na impossibilidade de participação síncrona, realizar as atividades substitutivas)

V - Avaliação

No 1º e 2º bimestres, haverá:

- Avaliação bimestral (8,0 pontos): terá caráter processual, resultará na soma de todas as atividades propostas e executadas/entregues (durante cada bimestre).
- Avaliação atitudinal (2,0 pontos): entrega das atividades no prazo estabelecido e participação nos encontros online, na impossibilidade de participação síncrona, será considerado a realização das atividades substitutivas.

Quadros descritivos das entrevistas com docentes: narrativas e reflexões

Quadro 1 - Entrevista 1 – Prof. 1 e Prof. 2

A entrevista com os dois docentes teve início explicando os critérios e procedimentos éticos referentes à entrevista online, à gravação do material e o seu armazenamento em um dispositivo externo que tenha acesso exclusivo da pesquisadora (não será armazenado em nuvem).

Entrevista 1 – Prof. 1 e Prof. 2				
Narrativa		Unidade de significado	Categoria	Reflexões
Comente como foi a trajetória da sua inserção na instituição, a implementação e o desenvolvimento das aulas de Educação Física				
Prof. 1	Prof. 2			
<p>No campus X, quando eu cheguei, já tinha uma educação física organizada ali por outro Professor ... organizado assim ... não tinha uma organização de conteúdos, era aleatória né, não tinha nem no PPC do curso, não tinha uma ementa, assim, vamos dizer, específica</p> <p>... foi minha primeira experiência com ensino médio. Aí, eu me lembro que eu tive que organizar toda educação física...</p>	<p>Fui aprovado no campus Y e aí chegando lá, eu peguei um momento de pós greve... e também já tinha todo um planejamento para seguir, né?</p> <p>E eu nunca tinha dado aula no ensino médio, tinha dado aula na educação infantil, ensino fundamental 1...</p>	<p>... já tinha uma educação física organizada por outro professor</p> <p>e também já tinha todo um planejamento para seguir</p>	<p>A Educação Física no IFMT: concepções, planejamento e experiências</p>	<p>Inexperiência num determinado nível de ensino: oportunidade de implantação de perspectivas mais contemporâneas da educação física</p>
<p>... era mais fácil trabalhar com os primeiros que estão entrando, né, da gente estabelecer a nossa forma de trabalho</p> <p>... e os primeiros anos, como eles estão chegando na instituição, você faz um acordo com eles e fala “aqui a educação física é dessa forma nós vamos trabalhar assim, assim e assim”</p>	<p>Aí ... como Prof. 1 comentou, com as turmas de 1º ano é mais fácil, que eles entram no IFMT ... ele já viu que estava tudo diferente. Falei “a educação física aqui também é diferente, então é dessa forma, vamos seguir desse jeito”.</p>	<p>foi minha primeira experiência com ensino médio</p> <p>eu não nunca tinha dado aula no ensino médio</p> <p>era mais fácil trabalhar com os primeiros que estão entrando</p> <p>com as turmas de 1º ano é mais fácil, que eles entram no IFMT</p>		<p>1ºs anos como espaço mais receptivo/flexível para estabelecer uma forma de trabalho</p> <p>Educação Física diferente de quê? A referência são os esportes coletivos de quadra mais tradicionalmente conhecidos e a aula exclusivamente prática</p>

<p>... na primeira semana minha aula estava toda assim, espalhada de segunda a sexta-feira, a última da manhã, a última da tarde porque a ideia de educação física era uma educação física prática, que ... os alunos iam suar e eles não podiam voltar para sala.</p> <p>Então eu tive que conversar com... chefe departamento: Professor, eu posso dar aula em qualquer horário, eu posso dar aula na primeira aula, na segunda, não tem problema. Ele: “ah, Prof. 1, mas os alunos vão voltar sujos pra sala”. Eu falei “não, espera aí... a educação física não é assim”</p>	<p>E aí o que aconteceu, ele (o outro Professor) tinha algumas coisas encaminhadas, a educação física tinha uma perspectiva totalmente, posso dizer assim, prática</p> <p>“vou me apoiar no que tá documentado aqui, naquilo que é a proposta do curso”... Então o que eu tentei fazer... conciliar aquele que eu entendia que era importante para cada ano de acordo com a ementa de cada um desses anos</p>	<p>a ideia de educação física era uma educação física prática, que... os alunos iam suar e eles não podiam voltar para sala</p> <p>“mas os alunos vão voltar sujos pra sala.”</p> <p>a educação física tinha uma perspectiva totalmente, posso dizer assim, prática</p>		<p>Concepção da Educação Física como disciplina exclusivamente prática: concepção ainda bastante arraigada entre os atores do ambiente escolar</p>
<p>E aí, a dança, por exemplo, e a ginástica ... eu percebi que era mais fácil partir daquilo que os alunos conheciam pra poder trazê-los pra mim no primeiro ano e a dança, ela não era fácil de eu trabalhar inicialmente, porque os alunos já têm um receio com a dança e eu também tinha uma certa dificuldade... então, é melhor que eles já me conheçam e já conheçam a forma de eu trabalhar, por isso que vai ficar no segundo ano</p>		<p>era mais fácil partir daquilo que os alunos conheciam pra poder trazê-los pra mim, no primeiro ano</p> <p>melhor que eles já me conheçam e já conheçam a forma de eu trabalhar, por isso que vai ficar (a dança) no segundo ano</p> <p>... os alunos já têm um receio com a dança e eu também tinha uma certa dificuldade</p>	<p>A Educação Física no IFMT: concepções, planejamento e experiências</p>	<p>Aproximação dos estudantes por conteúdos familiares. Interessante o apontamento da necessidade de proximidade com os estudantes para trabalhar o conteúdo dança</p> <p>Resistências em relação ao conteúdo dança: postura bastante apontada sobre a dança nas aulas de educação física</p>
<p>Alguma resistência com a proposta?</p>				
<p>Olha, com os alunos eu achei que eu fosse ter mais resistência, mas por ter trabalhado com planejamento participativo eu não tive resistência nesse primeiro ano, que eu construí junto com eles...</p>	<p>... Então, eu percebi essa espécie de pressão, eu falei assim “vou me apoiar no que tá documentado aqui, naquilo que é a proposta do curso”... Então o que eu tentei fazer... conciliar aquele que eu entendia que era importante para cada ano de acordo com a ementa de cada um desses anos, né. E aí, assim, quando eles cobravam alguma coisa de mim, falavam que eu não estava seguindo aquilo que eles esperavam que eu seguisse, eu falava “não, mas a ementa tá isso”</p>	<p>Por ter trabalhado com planejamento participativo eu não tive resistência nesse primeiro ano</p> <p>quando ... falavam que eu não estava seguindo aquilo que eles esperavam que eu seguisse, eu falava “mas a ementa tá isso”</p> <p>Com os segundos anos, eles já me olharam um pouco torto, porque</p>	<p>Resistências, Enfrentamentos e Perspectivas</p>	<p>Suporte e amparo nas propostas de conteúdo: planejamento participativo e registro documental trazem certa segurança ao trabalho com os conteúdos</p> <p>Enfrentamento com quem já tem vivência de uma perspectiva de educação física na instituição, como quem está nos 2º e 3º anos</p>

<p>Com os segundos anos, eles já me olharam um pouco torto né, porque eles já tinham uma outra perspectiva, mas ... a gente começou a elaborar e pensar em várias coisas que a gente ia fazer...</p> <p>... numa avaliação diagnóstica do ano ... teve um aluno que falou pra mim assim: “Prof. 1 quando você chegou com esse monte de ideia a gente achou que você era louca. Depois a gente viu assim – nossa, que legal! como que a gente nunca teve isso antes né, da gente sair para uma aula ali fazer trilha dentro do campus mesmo né”. Aí, então, assim, a diversidade de aulas que eles tiveram, eles gostaram.</p> <p>Mas eu tive resistência com a direção, inicialmente, e sempre tinha com outros professores que desconheciam... uns professores antigos do campus que eles sempre vinham querer empurrar pra mim, e na época pra outra professora também, assim: “... mas final de semana, os alunos estão aí à toa, tem que mandar os professores virem aqui dar aula, fazer recreação, alguma coisa com os alunos...” a gente falava “Não! Não vamos fazer!” Treinamento esportivo - não vou fazer! ... dizendo “isso aí é atividade de extensão, é projeto e eu não tenho interesse, eu vou dar aula, eu tenho interesse em outras coisas, interesse de fazer pesquisa, interesse fazer extensão, ensino, mas outras coisas, não isso”</p> <p>...foram entrando os professores que ... conheciam o meu trabalho, então foi bem mais fácil e, assim, a gente conseguiu fazer muitos projetos interdisciplinares também. Então foi... é que, assim, faz tanto tempo... hoje a gente acha que foi tranquilo né, mas não... não foi assim um processo tão simples</p>	<p>E aí as outras turmas de segundo e terceiro ano lá, nessa instituição, continuaram ainda tendo um enfrentamento</p> <p>... e assim, como passar do tempo, não posso dizer assim que todos os alunos começaram falar “ah, a educação física é boa dessa forma”. Não, mas muitos alunos que falavam assim “Eu odiava educação física” passaram a mudar o ponto de vista ... Então o pessoal que durante o ensino fundamental sofreu com a educação física ... só prática, começou a gostar e passou a ter uma visão diferente.</p> <p>tinha uma luta com a direção também, porque eles alugavam a quadra e eles tinham um orçamento específico para o combustível do ônibus levar os alunos e o professor na quadra alugada. Então se eu não fosse lá eu estava desperdiçando dinheiro. Então isso aí era uma questão que me acompanhou todo o tempo que eu estive lá.</p> <p>... os alunos, os professores que são moradores lá, né, que eram nascidos lá e viviam lá, também tinham essa concepção, assim, que a educação física deveria capacitar os alunos para serem atletas porque, a escola em si, teria que também ser reconhecida dentro da cidade por conquistar medalhas.</p> <p>... comecei sentir uma espécie de pressão da direção, porque na concepção deles aula de Educação Física não tinha que ser dessa forma, a cidade em si, ela é muito focada na questão da prática esportiva, assim, eles têm muitas escolinhas de vários esportes e aí eles são reconhecidos nacionalmente lá pela questão do handebol, né?</p> <p>E o outro professor fazia isso, ele atendia isso. E aí foi minha grande dificuldade porque o tempo todo eu tive que ficar brigando por essa questão. Como era o único Professor, só era eu para tentar defender como eu entendia que deveria ser educação física, eu batia de frente com essa questão esportiva</p>	<p>eles já tinham uma outra perspectiva</p> <p>E aí as outras turmas de segundo e terceiro ano ... continuaram ainda tendo um enfrentamento</p> <p>“... Depois a gente viu assim – nossa, que legal! como que a gente nunca teve isso antes né, da gente sair para uma aula ali fazer trilha dentro do campus mesmo né”.</p> <p>muitos alunos que falavam assim “Eu odiava educação física” passaram a mudar o ponto de vista ...</p> <p>eu tive resistência com a direção, inicialmente, e sempre tinha com outros professores que desconheciam...</p> <p>os alunos, os professores que são moradores ... nascidos e viviam lá, também tinham essa concepção ... que a educação física deveria capacitar os alunos para serem atletas</p> <p>... sentir uma espécie de pressão da direção, porque na concepção deles aula de Educação Física não tinha que ser dessa forma</p> <p>...os professores que entraram comigo e conheciam o meu trabalho, ... a gente conseguiu fazer muitos projetos interdisciplinares também.</p> <p>Como era o único Professor, só era eu para tentar defender como eu entendia que deveria ser educação física...</p>	<p>Muitos conteúdos possíveis de serem trabalhados na escola pela educação física são desconhecidos pelos discentes, o que pode gerar estranheza e resistência ao sair das fronteiras dos esportes mais tradicionalmente trabalhados nas quadras escolares</p> <p>Postura determinante dos pares sobre o papel da educação física na escola a partir dos próprios pontos de vista e vivências</p> <p>Engajamento com os pares: afinidades com colegas de trabalho com linhas de pensamento próximas podem fortalecer as propostas da educação física em trabalhos interdisciplinares.</p> <p>Estar sozinho dificulta propostas e ações diferentes do habitual</p>
--	---	---	---

E agora passando para o campus Cuiabá, como foi a experiência?			
a organização do campus Cuiabá é uma organização por modalidades, até 2018 era por modalidades. G* tentou alguns anos antes fazer algumas mudanças, ela teve muita resistência, conseguiu fazer algumas coisas, mas depois retornou tudo, ela perdeu tudo né, o que ela tinha conseguido	... antes de eu chegar já tinham meio que me contado dizendo assim, que eu tinha uma modalidade para escolher.	é uma organização por modalidades, até 2018 era por modalidades eu tinha uma modalidade para escolher.	Destinação pré-definida do lugar a ser ocupado
	... Aí eu percebi assim, esses alunos, até então, só estão aprendendo uma modalidade e estão pensando que educação física é isso. ... eu expliquei que não fazia sentido fazer a prática de uma modalidade só, que eles estavam perdendo a oportunidade de utilizar os espaços da instituição:” tem uma piscina, tem a sala de lutas e tudo mais, vocês não podem perder isso”...	esses alunos...só estão aprendendo uma modalidade e estão pensando que educação física é isso. eles estavam perdendo a oportunidade de utilizar os espaços da instituição	Visão restrita da educação física na escola Vivências restritas num espaço diverso
No início tive uma resistência inicial dos alunos... o terceiro ano não teve resistência nenhuma... porque os terceiros anos já não gostavam da modalidade... Mas os segundos anos, nós tínhamos muitos alunos que eram atletas ali da turma de secretariado		Resistência inicial dos alunos dos segundos anos ... muitos alunos que eram atletas	
E aí essa turma meio que bateu de frente comigo no início, porque eles tinham dificuldade de entender, assim... pra eles não estava claro se eles estavam sendo excluídos por estar num formato de educação física diferente, ou se eles eram privilegiados por ter a educação física diferente... sempre tinha uns embates	Mas aí teve um enfrentamento com as turmas, porque eu falava assim “ah, o pessoal de Secretariado gosta do modelo de aula que tem lá e vocês estão tendo oportunidade de ter isso também”. Aí todo mundo falava assim “ah, eu quero”... “Eu quero fazer rafting um dia, hein, Professor, a gente topa fazer as coisas aqui”.	tinham dificuldade de entender ... se eles estavam sendo excluídos por estar num formato de educação física diferente, ou se eles eram privilegiados por ter a educação física diferente “ah, o pessoal de Secretariado gosta do modelo de aula que tem lá e vocês estão tendo oportunidade de ter isso também”.	A Educação Física no IFMT: concepções, planejamento e experiências
... no dia que eu fiz o bendito Dia da Inclusão, que nós trouxemos o pessoal lá da equipe de basquete sobre cadeira de rodas, fizemos palestra, foi um evento né? ... era só pra ter a participação do Servidor lá do campus X. Aí a N*, da equipe de goaball, técnica da seleção matogrossense de goalball, fez esse contato ...		Dia da Inclusão com esportes paralímpicos	Eventos específicos que identificam as práticas corporais da educação física
E com isso, os alunos se sentiram assim, privilegiados, aí eles viram que a educação física deles era diferente porque eles tiveram oportunidade de vivenciar, de jogar junto com os atletas, né, de conhecer, de discutir ali com o pessoal que estava fazendo palestra. E aí, até quando foram fazer a vivência do basquete sobre cadeira de rodas, jogaram	da mesma forma que Prof. I disse que a oportunidade de os alunos verem lá as nossas aulas, o fato também às vezes deles não verem, mas eles vivenciaram uma prática diferente, gera uma espécie de fofoca boa né? Porque, assim, eu tinha basquete pela manhã no ginásio, mas... aula de basquete no	eles viram que a educação física deles era diferente... vivência do basquete sobre cadeira de rodas, jogaram junto com a seleção matogrossense ali nas cadeiras	Vivência e visibilidade de práticas diferentes despertam outros interesses e formas de ver a educação física na escola

<p>junto com a seleção matogrossense ali nas cadeiras e o ginásio estava lotado porque, sabe né, a aula de educação física é aberta para todo mundo, todo mundo no recreio</p> <p>... as nossas aulas por ser aberta nesse sentido, né, deu visibilidade, mostrou que a gente trabalhava outras coisas</p> <p>o Dia da inclusão que teve a vivência do goalball, que foi no ginásio que tinha gente de fora ali, pessoal na cadeira de roda, esse dia acho que foi o dia que chamou atenção, que mudou, assim, os alunos mudaram a visão...</p>	<p>período vespertino era na sala de lutas, de judô. Então como é que eu ia quicar uma bola de basquete né, lá no Tatame?</p>	<p>deu visibilidade, mostrou que a gente trabalhava outras coisas esse dia acho que foi o dia que chamou atenção, que mudou, assim, os alunos mudaram a visão...</p> <p>mas eles vivenciaram uma prática diferente, gera uma espécie de fofoca boa né?</p>		
<p>... o pessoal falou “vamos pôr os alunos pra jogar”. Aí eu falei “pera aí que eu vou chamar os meus alunos”. Aí eu ia na arquibancada e “pessoal quem quer jogar?” Aí todo mundo “eeeeee” ... “Não, só SEC”, eu falava “só SEC”. Aí ficou essa assim, tudo que a gente ia fazer depois disso era assim, os alunos falavam: “é só SEC”. Então a gente ia fazer aula de slackline, vinha um monte de gente de outros cursos, aí os próprios alunos falavam assim: “não, gente, é só SEC”.</p>		<p>“Não, só SEC”, eu falava “só SEC”. Aí ficou essa assim, tudo que a gente ia fazer depois disso era assim, os alunos falavam: “é só SEC”.</p>		<p>Sentimento de pertencimento e diferenciação pela experiência de práticas diversas nas aulas de educação física</p>
<p>... aí os alunos até começaram a falar que nunca tinham entrado na piscina, já estava no segundo - terceiro ano, nunca tinham tido uma aula na piscina e agora eles estavam tendo. Então a gente começou a ocupar todos os espaços do campus, né? Fizemos rapel. Então essa exposição, pra esse primeiro ano que a gente estava lá, foi importante assim, pelo menos na minha visão, eu acho que deu visibilidade</p>	<p>expliquei para eles que não fazia sentido fazer a prática de uma modalidade só, que eles estavam perdendo a oportunidade de utilizar os espaços da instituição:” tem uma piscina, tem a sala de lutas e tudo mais, vocês não podem perder isso”...</p>	<p>... Então a gente começou a ocupar todos os espaços do campus</p> <p>eles estavam perdendo a oportunidade de utilizar os espaços da instituição</p>		<p>Diversificação das vivências da educação física no campus</p> <p>Oportunidade de enriquecimento das vivências dos estudantes nos espaços existentes para a educação física no campus</p>
E como que foi o planejamento da Educação Física? O que que vocês consideraram para colocar do jeito que está hoje?				
<p>... como já tinha feito em campus X, tinha assim, essa... a parte científica, né, como foi feita a pesquisa, até foi um argumento que a gente tinha pros colegas, “não, mas, isso aqui é dado científico, né, não é assim da nossa cabeça, vem resultado de anos, de experiência”.</p> <p>teve um processo científico que validou aquilo ... nós fizemos algumas adaptações também do que foi feito no campus X... para atender o curso de secretariado e eventos tinham algumas especificidades também.</p>	<p>Prof. 1 já tinha a pesquisa e já tinha um resultado bom do que tinha dado certo lá na experiência de doutorado e no IFMT campus X. ... pelo que eu conversava com E* (outro professor ... ele tentou colocar alguns conteúdos específicos ... que era necessário diante daquela especificidade do curso. Então, por isso assim, que algumas coisas são diferentes, mas o esqueleto, ele é proveniente lá... da proposta de Secretariado, Prof. 1 tinha uma proposta boa né, que deu certo.</p>		<p>A Educação Física no IFMT: concepções, planejamento e experiências</p>	<p>Planejando as aulas de Educação Física</p>
Por que a dança foi colocada, nesse planejamento, foi pensada para o segundo ano?				
<p>quando construí lá o planejamento participativo, percebi que era mais fácil partir daquilo que eles conheciam, né, que eram os esportes coletivos, os conhecimentos sobre o</p>			<p>A Educação Física no IFMT: concepções,</p>	<p>Aproximação dos estudantes por conteúdos que lhes eram familiares</p>

corpo ali, que eu teria mais acesso com os alunos do 1º ano, por eles não serem meus alunos.			planejamento e experiências	
Na minha visão e pela minha experiência, eu percebi que a dança, por exemplo, os alunos vão ter que... vamos dizer assim, a maioria não teve dança, talvez no ensino fundamental, eles não tiveram esse conteúdo e muitos têm essa coisa “não quero dançar”, tem talvez um preconceito ou tem esse medo, vergonha de dançar.	Lá no campus Y trabalhava dança, mas como era no primeiro ano, e tem essa questão assim de resistência, a gente focava mais na questão prática, eu trabalhava grandes grupos, a gente combinava de ensaiar para fazer um flash mob, só para que fosse uma coisa mais atrativa, que eles pudessem assim, sentir que estavam ali de acordo com aquilo que é proposto na mídia	a maioria não teve dança, talvez no ensino fundamental ... e muitos têm essa coisa “não quero dançar”, tem talvez um preconceito ou tem esse medo, vergonha de dançar. no primeiro ano... tem essa questão de resistência, a gente focava mais na questão prática, eu trabalhava grandes grupos, a gente combinava de ensaiar para fazer um flash mob	(Resistências, Enfrentamentos e Perspectivas)	Resistências para trabalhar a dança: grandes grupos é uma alternativa
Então talvez pra um professor, isso assim, na minha visão, se eu não tenho muito contato com os meus alunos, é difícil chegar neles falar “vamos dançar”. Agora se a gente já tem uma intimidade, se já são meus alunos há um tempo, é muito mais fácil trazê-los pra perto de mim e falar assim “ó, vamos, vamos trabalhar com dança aqui todo mundo”, né? Então foi mais nesse sentido acho que da proximidade		se eu não tenho muito contato com os meus alunos, é difícil chegar neles falar “vamos dançar” se a gente já tem uma intimidade, se já são meus alunos há um tempo, é muito mais fácil trazê-los pra perto de mim		Interessante o apontamento da necessidade de proximidade com os estudantes para trabalhar o conteúdo dança
Mais alguma coisa que não foi abordada e que consideram importante comentar?				
Estudar a educação física ali no campus dá para escrever a história recente... o ano passado eu e Prof. 2, a gente planejou juntos a dança, os bimestres do ano passado. Aí esse ano, que a gente tá atendendo mais as especificidades né, então a gente não tá fazendo um planejamento conjunto			A Educação Física no IFMT: concepções, planejamento e experiências	
Vocês fizeram juntos o planejamento ano passado (2020). O quê vocês consideraram, como aconteceu?				
	a gente estava em todo aquele processo de transformação né, preocupado em como é que seriam as aulas e preocupado também em ter uma aula atrativa e aí a gente começou a combinar porque, conversando a mesma língua, se os alunos comunicassem uns com os outros, eles vão falar assim “ah, tá tendo isso mesmo na educação física”		A Educação Física no IFMT: concepções, planejamento e experiências	
É, foi isso mesmo, porque a gente planejou os bimestres... no início a gente já tinha falado “ah, vamos planejar mais ou menos isso, isso e isso”. Aí o primeiro bimestre, ele começou presencial, né, e terminou, então a gente só finalizou. Quando começou o online, aí nós começamos trocar ideia do segundo e do terceiro ano, né? E aí, eu lembro que, falou assim, “vamos trabalhar agora dança então no segundo ano, vamos?”	Aí Prof. 1 foi compartilhando comigo porque já tinha trabalhado muito mais dança do que eu. Lá no campus Y trabalhava dança, mas como era no primeiro ano, e tem essa questão assim de resistência, a gente focava mais na questão prática, eu trabalhava grandes grupos, a gente combinava de ensaiar para fazer um flash mob, só para que fosse uma coisa mais atrativa, que eles pudessem assim, sentir que estavam ali de acordo com aquilo que é	... no primeiro ano tem essa questão assim de resistência, a gente focava mais na questão prática, eu trabalhava grandes grupos, a gente combinava de ensaiar para fazer um flash mob, só para que fosse uma coisa mais atrativa, que eles pudessem assim, sentir que estavam ali de acordo		Grandes grupos parecem ser mais aceitos quando a proposta do conteúdo é de dança Atratividade dos estudantes pelos formatos veiculados na mídia

	proposto na mídia né? Que se fosse para dançar separadamente, duplas e tudo mais, seria mais complicado propor.	com aquilo que é proposto na mídia	(Resistências, Enfrentamentos e Perspectivas)	
	Então, como Prof. 1 já tinha mais experiência ... na questão da dança, foi mostrando assim, um caminho, eu falei “ah, isso sim, isso tal”. Algumas coisas eu mudei...			

A primeira entrevista se encerra com questões trazidas por Prof. 1 sobre conceitos de dança, conteúdo que ela trabalhará com as turmas, logo após o encerramento da gravação.

Quadro 2 - Entrevista 2 – Prof. 1

A segunda entrevista começou relembrando o objetivo da pesquisa.

Entrevista 2 – Prof. 1			
Narrativa	Unidade de significado	Categoria	Reflexões
Qual a sua relação com a dança, pessoal e profissional?			
quando era criança, gostava de dançar, mas eu tinha vergonha, eu nunca fui... assim, dançava em casa né, dançava com as amiguinhas, mas eu me lembro de situações de apresentação eu nunca gostei né, de chegar na escola... Então eu sempre pulei fora das apresentações	quando era criança, gostava de dançar, mas eu tinha vergonha ... assim, dançava em casa né, dançava com as amiguinhas	Memórias da dança	
eu me lembro assim, de ir em boate né? quando tinha meus 12, 13, 14 anos, que era a época do Passinho, aí eu lembro que umas amigas, elas já iam na boate aí, no mingau, né, na matinê, aí eu quando eu comecei a ir, elas iam lá em casa me ensinar os passinhos... eu me lembro dessa relação de gostar, de dançar, mas aí, com essas amigas.	quando tinha meus 12, 13, 14 anos, que era a época do Passinho, aí eu lembro que umas amigas, elas já iam na boate aí, no mingau, né, na matinê, aí eu quando eu comecei a ir, elas iam lá em casa me ensinar os passinhos		Passinho: dança muito veiculada à época, presente em muitos ambientes jovens
Mas eu me lembro de uma situação, que acho até que comentei em aula ... de ser podada pelas amigas, né? Eu lembro de quando a gente... eu já tinha meus 13 pra 14 anos... de estar, não sei se era uma matinê, o que que era, que estava todo mundo dançando a música eletrônica e eu estava dançando do jeito que eu queria, né? E eu achei que eu estava abafando. E aí chegou uma colega e falou assim “você tá vendo o jeito que você tá dançando?” ... Aí eu falei “não”. “Você tá fazendo assim” e me imitou “tá horrível”. E aquilo me... me travou, sabe? Então depois disso eu fiquei meio travada assim porque alguém me cortou.	eu já tinha meus 13 pra 14 anos... estava todo mundo dançando a música eletrônica e eu estava dançando do jeito que eu queria depois disso eu fiquei meio travada assim porque alguém me cortou		Avaliação/julgamento da forma de dançar: exposição do corpo e do movimento de forma constrangedora
E na faculdade, aí a gente foi obrigado a fazer apresentação, tinha o festival de dança...			
Mas hoje eu já sou mais tranquila assim, “ah, vamos dançar” ... claro, o básico, o forró, vai numa formatura, essas coisas eu danço ... mas eu não tenho vontade, por exemplo, de fazer uma aula de dança, talvez aula de dança de salão, talvez eu gostaria de aprender... mas, tá vendo, já não é individual, dança de salão, né? Acho que eu tenho algum problema de dançar individual, também...	hoje eu já sou mais tranquila... vamos dançar”..., claro, o básico, o forró, vai numa formatura, essas coisas eu danço		
Realmente você comentou isso numa aula, dessa situação específica de uma festa, que alguém acabou causando certo constrangimento. Hoje você consegue identificar o por quê dessa vergonha ou dessa timidez... o que pode ter relação com isso, dessa não exposição?			
Então eu não sei, eu fico pensando... eu acho que foi, que essa coisa de se expor assim, foi mais essa fase de adolescência né, ali... nessa fase mesmo dos 11 aos 14 anos que a gente passa por esse momento aí, de ser julgado né, de julgar os outros também. Então eu acho que essa parte da exposição, de alguém te cortar e eu mesma avaliar os outros né?	essa coisa de se expor assim, foi mais essa fase de adolescência		

<p>Então acho que essas situações querendo ou não, nessa fase aí, né, da nossa adolescência, atrapalha. Isso assim, na época eu não percebia, mas hoje quando a gente para pra pensar, a gente avalia, né, porque depois disso, eu me lembro, assim, na faculdade já, que dançando... sabendo dançar ou não, a gente dançava, né? nas apresentações, não ligava pra essas coisas.</p>	<p>essas situações querendo ou não, nessa fase aí, né, da nossa adolescência, atrapalha</p> <p>na faculdade já, que dançando... sabendo dançar ou não, a gente dançava, né? nas apresentações, não ligava pra essas coisas</p>		
<p>Isso era muito forte... que eu me lembre foi década de 80, meados da década de 90 ainda, de você falando com as amigas, que iam te ensinar para vocês irem dançar... e era isso mesmo, ensaiava em casa para poder dançar nos lugares. E aí você dançava? Porque eu estou entendendo é que o problema, o bloqueio, seria individual, com a turma então tudo bem?</p>			
<p>Com a turma era tranquilo né? ... porque o passinho a gente ensaiava, ia todo mundo, mas acho que o bloqueio maior foi quando a menina me falou ali né? E aí eu ia na boate com as amigas e estava um grupo maior né,... a gente tinha um grupão nessa época dos meus 12 aos 14 anos, a gente tinha uma turma, tinha até nome a turma, os The boys and the girls lá, era conhecido lá, a gente era uns 30 moleques, menina, ali, tudo junto, que a gente fazia de tudo, jogar futebol, jogar vôlei, então tudo a gente tinha equipe, né, a gente tinha equipe de futebol, tinha equipe de vôlei, a gente ia pras festinhas, era sempre o grupo e era um grupo muito fechado apesar de ter umas 30 pessoas...</p>	<p>a gente tinha uma turma, tinha até nome a turma, os The boys and the girls lá, era conhecido lá, a gente era uns 30 moleques, menina, ali, tudo junto, que a gente fazia de tudo</p>	<p>Memórias da dança</p>	<p>Grupos juvenis característicos da época de adolescência</p>
<p>E eu lembro assim, de uma outra situação também, de uma amiga... porque sempre tinha aquelas que eram as mais “patizinha” ali né, que eram as mais populares do grupo ...</p> <p>e eu lembro dessa menina que tô falando que ela era bem famosa... né, mais queridinha ali, mais bonitinha, e aí... nessa época ... todo mundo estava em mudança e ela já tinha mudado... e dela fazer um dia assim, a análise “ah, vamos analisar aqui quem... é... vou dar nota pra quem dança melhor”. E lembra a boate, que a gente ia nas boates? Então, ela foi fazendo a classificação das meninas. Então tinha umas 20 meninas, eu lembro que eu fiquei lá nas últimas, não fui a última, mas assim, “que dança melhor é essa, essa...”</p>	<p>sempre tinha aquelas que eram as mais “patizinha” ali né, que eram as mais populares do grupo</p>		
<p>... E assim, na época eu não ligava muito, mas querendo ou não, essas coisas ficam acho que no subconsciente né, que aí você chega lá nas boates você já fica mais travado assim, você já não dança mais com essa liberdade que você tinha.</p>	<p>você já não dança mais com essa liberdade que você tinha</p>		<p>Medo de avaliação</p>
<p>Eu já fiz balé quando era criança, já fiz... Eu fiz balé com meus 4, 5, 6 anos, mas aquela coisa, quando eu saí as duas vezes do balé? Quando chegou no final do ano e teve apresentação, que aí uma, eu lembro que ... era muito pequenininha, acho que tinha uns 4 ou 5 anos eu não quis...</p>	<p>Eu já fiz balé quando era criança, já fiz</p>		
<p>Essas experiências te fazem olhar de alguma outra forma para os alunos, por exemplo?</p>			
<p>Não... acho que não. Até, porque assim, na parte profissional eu entendo que a dança é uma prática corporal, conteúdo que eu devo trabalhar como todos os outros. Então, por mais que eu não tenha experiência, a parte técnica, eu vou trazer ... utilizar alguma metodologia, né, para que os alunos aprendam.</p> <p>Então talvez essa parte prática pode ser que eu não dê conta, mas eu também não dou conta das lutas, não dou conta de todos os esportes, de fazer na prática, de demonstrar, mas aí eu utilizo as metodologias.</p>	<p>acho que não. Até, porque assim, na parte profissional eu entendo que a dança é uma prática corporal, conteúdo que eu devo trabalhar como todos os outros</p>	<p>Democratização dos conteúdos</p>	

	essa parte prática pode ser que eu não dê conta, mas eu também não dou conta ... de todos os esportes, de fazer na prática		
Então acho que não, mas é aquela coisa assim, a gente tem algumas preferências né? Mas hoje eu gosto de trabalhar a dança, da forma que eu consegui organizar, acho que para mim já tá mais ... claro para mim a forma que eu vou trabalhar. Talvez eu não consiga sair muito do que eu tenho feito né? Vou conseguir um pouquinho, às vezes você descobre alguma ferramenta diferente para trabalhar, para incrementar na aula.	Mas hoje eu gosto de trabalhar a dança, da forma que eu consegui organizar tá claro para mim a forma que eu vou trabalhar	Insegurança com a parte prática/técnica da dança	
Mas eu não sei se eu conseguiria por exemplo, aprofundar um conteúdo determinado, assim, “ah, vamos aprender, vamos trabalhar um bimestre aí pra danças flamencas” Sei lá... acho que eu não conseguiria fazer algo específico A dança talvez eu não dê conta de aprofundar, né? As discussões sim, tematizar, trazer alguns temas	eu não sei se eu conseguiria por exemplo, aprofundar um conteúdo determinado, assim, “ah, vamos aprender, vamos trabalhar um bimestre aí pra danças flamencas”		A especificação de uma dança remete a uma técnica delimitada, ao se referir à prática da dança
Que aí é uma dificuldade até pra trabalhar assim, pra fazer as aulas práticas, eu tenho focado mais trabalhos com ritmo do que com dança especificamente né? Porque, mesmo com as lutas, a gente ainda tenta trazer algumas ... habilidades que são comuns entre as lutas né, algumas técnicas... na dança eu ainda não consegui achar isso. fazer mais práticas, até a vivências, as danças eu ainda tenho dificuldade de fazer as vivências. Tanto é que as vivências eu peço para eles fazerem em vídeo, né? Eles dançam e mostram pra gente a diversidade de danças	é uma dificuldade ... pra fazer as aulas práticas, eu tenho focado mais trabalhos com ritmo do que com dança especificamente ... habilidades que são comuns entre as lutas né, algumas técnicas... na dança eu ainda não consegui achar isso eu ainda tenho dificuldade de fazer as vivências.		Dificuldade com a parte prática-técnica da dança
No seu entendimento, quais as justificativas para a inserção da dança na educação física no ensino médio?			
... ela é uma prática corporal e eu entendo que a gente tem que trabalhar a maior diversidade possível. E se eu for pensar lá, desde os PCNs que já traziam a divisão ali dos temas, né, e já tinham uma classificação dos grandes blocos de conteúdos, e a dança, atividades rítmicas, expressivas e dança era um, outro era Lutas né, jogo, brincadeira, então eu tenho que trabalhar todos eles, eu entendo que eu tenho que trabalhar, que eu não posso negar nenhum conhecimento aos meus alunos, eu tenho que trabalhar.	ela é uma prática corporal e eu entendo que a gente tem que trabalhar a maior diversidade possível.	Democratização dos conteúdos	
E aí agora, até mesmo com todas as críticas que tem a BNCC, principalmente do ensino médio, que não tem nada, mas ela traz lá que a dança é uma das práticas corporais que deve ser trabalhada, deve ser aprofundada ... Então, eu tenho que trabalhar né, de qualquer forma.	eu tenho que trabalhar né, de qualquer forma	Democratização dos conteúdos	
eu não tenho que ensinar aquilo que eu quero, priorizar aquilo, determinado conteúdo. Os alunos têm que aprender uma diversidade de conteúdos possíveis e dentre eles têm a dança.	Os alunos têm que aprender uma diversidade de conteúdos possíveis e dentre eles têm a dança.		

Talvez eu não consigo oferecer uma diversidade de danças pra eles, mas eles vão ter acesso de alguma forma, né? Então acho que todas as práticas corporais tem que aparecer aqui no ensino médio.	eles vão ter acesso de alguma forma		
E no RED, eu me lembro que no RED de vocês dois têm uma sugestão mais pontual, ou mais direcionada para danças folclóricas. A identificação, danças, danças folclóricas no Red. Algum motivo específico, pra ter identificado com danças folclóricas?			
É por conta da cultura Cuiabana, da ideia de colocar as danças, aí aparece as danças folclóricas no intuito de tentar trabalhar a regionalidade aqui, né, as danças, Siriri... Mais é o Siriri né, que seria folclórica	da cultura Cuiabana... tentar trabalhar a regionalidade	Democratização dos conteúdos	Valorização das danças locais e possibilidade de acesso à visitação e vivência da prática da dança
que aí dá para a gente selecionar, de repente, que aí seria a prática possível, uma das práticas possíveis, porque a gente poderia fazer uma visita técnica, de repente tem algum aluno que faz parte desses grupos. Então a dança folclórica aparece mais nesse sentido ali, quando a gente coloca.	... uma das práticas possíveis, porque a gente poderia fazer uma visita técnica...tem algum aluno que faz parte desses grupos		
Quais as bases e referências que fundamentam ou respaldam a sua prática pedagógica com a dança na educação física?			
Olha, com a dança ... eu não trabalho com as referências específicas de dança, eu trabalho com os autores que falam de educação física na escola e trazem algumas referências, algumas indicações, assim, didáticas né, para dança. Por exemplo, o livro da Suraya e da Irene Rangel, tem um do ensino médio dela também. A minha referência aqui eu trabalho com a Suraya	eu não trabalho com as referências específicas de dança, eu trabalho com os autores que falam de educação física na escola e trazem algumas referências, algumas indicações didáticas para dança.	Referencial da educação física	
Mais autores da educação física que trazem o conteúdo dança.			
Mais da educação física. É. E aí às vezes utiliza assim... acha algum artigo, alguma coisa diferente, mas ... a minha dança é a pedagógica mesmo, partindo dos conceitos básicos ali, da educação física	Mais da educação física a minha dança é a pedagógica mesmo, partindo dos conceitos básicos ali, da educação física	Referencial da educação física	
Você consideraria uma abertura para as referências específicas de dança? Ou você opta realmente por continuar com as referências da educação física?			
Então, eu não sei... assim, eu não tenho muito interesse não, pra falar a verdade, de estudar essas referências da dança né? Talvez... porque eu fico pensando também se eu teria tempo suficiente pra ir além disso	eu não tenho muito interesse não, pra falar a verdade, de estudar essas referências da dança	Referencial da educação física	Não há interesse em buscar referencial específico

	eu fico pensando também se eu teria tempo suficiente pra ir além disso		
Pra gente fechar, uma pergunta mais conceitual. Diante do que você já viveu e do que você estudou de dança, o que é dança para você?			
Olha, dança... dança, é... fazer igual meus alunos lá, fazer uma nuvem né, movimento, ritmo, cultura né? Não sei, porque pra mim assim, eu vejo com o olhar de professora que é um conteúdo que eu tenho que ensinar, né, a dança	fazer igual meus alunos lá, fazer uma nuvem né, movimento, ritmo, cultura eu vejo com o olhar de professora que é um conteúdo que eu tenho que ensinar	Conceito	Dificuldade de conceituação Comprometimento com o ensino do conteúdo como docente
Mas se eu for pensar enquanto pessoal assim, a dança... a dança é arte, é movimento, né, a dança é... acho que ela é cultura de um povo né, a gente conhece as manifestações culturais de um determinado povo, de uma determinada região através das danças, né? A gente consegue conhecer a história de um povo através das danças	a dança é arte, é movimento, né, a dança é... acho que ela é cultura (história) de um povo		Visão mais ampla da dança ao tomar uma postura pessoal
É aquilo que eu estava até estudando, tirando algumas dúvidas com você, de como definir isso pros alunos. É difícil definir, né? E aí eu vejo isso enquanto professora lá, como eu vou definir isso, e também aqui na vida, pensando quê que é a dança, né? Mas a dança acho que é tudo isso junto	como definir isso pros alunos. É difícil definir		Dificuldade de identificar e delimitar um conceito para apresentar em aula
... Talvez você perguntar para alguém que é da dança assim, que, que viva a dança, que goste, vai falar dança pra mim é vida né? Danças... Eu já não tenho isso porque a dança para mim ... ela faz parte das festividades, do dia a dia assim, mas, não que eu viva a dança. Eu gosto de assistir, né, gosto de assistir as danças mais... espetaculosas (risos).	...a dança para mim ... ela faz parte das festividades, do dia a dia ... Eu gosto de assistir, né, gosto de assistir as danças mais... espetaculosas		O “não viver” a dança parece se referir ao fato de não praticar uma dança específica, não ter a dança entre suas práticas corporais

Quadro 3 – Entrevista 2 – Prof. 2

Entrevista 2 – Prof. 2			
Narrativa	Unidade de significado	Categoria	Reflexões
A primeira pergunta que eu faço é qual é a sua relação com a dança? Pessoal e profissional			
Então... (risos), é... posso dizer... assim, na minha família ninguém dança e as festas que nós participávamos também não tinha dança acho que no fim da minha adolescência, que eu tentei entrar numa escola de dança para fazer dança de salão E aí eu, a minha irmã estava fazendo... aí falou “vamos fazer juntos?” E aí eu cheguei a fazer uns dois meses só, acabei parando. Eu lembro que ... a primeira dança que foi ensinada lá era o Vanerão. Mas parece que eu ficava assim meio, sou tímido, eu ficava meio retraído ... eu fazia os passos certo, mas eu não tinha, como posso dizer... ficava muito... mecânico, apesar de eu conseguir decorar e gravar certinho os passos.	na minha família ninguém dança e as festas que nós participávamos também não tinha dança tentei entrar numa escola de dança para fazer dança de salão eu fazia os passos certo, mas eu não tinha, como posso dizer... ficava muito... mecânico	Memórias da dança	Sensação de movimento mecanizado no aprendizado de uma dança específica
Eu tô até pensando em abordar com os alunos que a única dança assim, que realmente tinha na escola até para mim mesmo, seria a dança inserida na festa junina né, a quadrilha	na escola até para mim mesmo, seria a dança inserida na festa junina né, a quadrilha	Insegurança com a parte prática/técnica da dança	Referência de dança na escola, provavelmente sem problematização
em relação lá no tempo de curso da faculdade, eu lembro que na disciplina lá de atividades rítmicas, eu não me lembro da parte prática, eu lembro que tinha alguns trabalhos teóricos, eu acho que eu focava mais porque não era meu forte a prática da dança	eu não me lembro da parte prática, ... tinha alguns trabalhos teóricos, ...que eu focava mais porque não era meu forte a prática da dança		Curso de formação inicial carente de vivências práticas
Ah, na faculdade, na graduação, que deu certo mesmo, que acho que é a minha ideia se fosse na aula presencial ficar com eles, foram as danças circulares. Parece que, como você não tem que seguir tanto um padrão, não tem muitas cobranças, aí você se sente mais à vontade para desenvolver.	...as danças circulares... você não tem que seguir tanto um padrão, não tem muitas cobranças, aí você se sente mais à vontade para desenvolver.		Seguir um padrão remete a técnicas específicas, de modalidades específicas de dança
E você acha que não ter essa vivência em família, ter buscado uma experiência externa, a própria graduação, tem alguma relação com que você trabalha hoje na escola com os alunos, por exemplo?			
Tem no sentido de eu querer que eles saibam o mínimo, que eu não tive oportunidade de aprender na escola. Educação física nunca foi nem citado dança né? Era só futsal, não tinha nem handebol, basquete pra mim, e voleibol, era só... não tinha o quarteto né, era só futsal mesmo.	Tem no sentido de eu querer que eles saibam o mínimo, que eu não tive oportunidade de aprender na escola. Educação física nunca foi nem citado dança		
Tem a questão da gente saber que, lá na graduação, é importante trabalhar esse conteúdo e também essa questão pessoal, nesse sentido, “eles tem que saber pelo menos o mínimo, ter a oportunidade de vivenciar isso”.	a questão da gente saber que, lá na graduação, é importante trabalhar esse conteúdo ter a oportunidade de vivenciar isso	Democratização do conhecimento	Suporte teórico na formação inicial e a consciência da importância de propor o conteúdo pela própria ausência de vivências

Com base nisso que você falou, no seu entendimento, quais as justificativas pra inserção da dança na educação física no ensino médio?			
Então, além dessa questão assim que, eu posso dizer pessoal, tem a questão também que ela faz parte da cultura corporal do movimento né?... nessa perspectiva da cultura corporal do movimento, faz parte da cultura	ela faz parte da cultura corporal do movimento faz parte da cultura		Comprometimento com o ensino do conteúdo como docente
Uma coisa que eu sempre falo para os alunos independente daquilo que eu tô ensinando “gente, nós estamos aprendendo isso aqui porque fora da escola é importante”. Aí nós estamos fazendo uma filtragem crítica, trazê-los para dentro da escola. Eu tô tentando aqui fazer uma transposição didática, de ensinar melhor o que que é, mas é algo que faz parte da nossa cultura.	“nós estamos aprendendo isso aqui porque fora da escola é importante”...estamos fazendo uma filtragem crítica	Democratização do conhecimento	Sistematização dos saberes produzidos pela sociedade na escola
Aí no caso educação física faz parte da cultura corporal do movimento, então essa é a minha justificativa, simples. Se eu não abordar a dança em algum ano do ensino médio, é como se eu estivesse falhando e como se eu tivesse, lá no ensino fundamental também, só focando em esporte, fazendo com que o aluno chegasse agora no médio sem conhecer nada da dança, que é o que realmente, sempre acontece né? Se eu perpetuar isso no ensino médio, onde eu estou inserido agora, eles nunca vão ter essa possibilidade de acesso a esse conteúdo da educação física.	Se eu não abordar a dança em algum ano do ensino médio, é como se eu estivesse falhando Se eu perpetuar isso no ensino médio, onde eu estou inserido agora, eles nunca vão ter essa possibilidade de acesso a esse conteúdo da educação física.		
Quais as bases que respaldam, que fundamentam a sua prática pedagógica com a dança na educação física?			
as minhas fontes para utilizar, quando vou passar algum conceito e tudo mais, eu tento buscar referência nas obras que nós temos lá na biblioteca, porque se depois vou fazer alguma relação e for encaminhar alguma pesquisa e tudo mais, eu falo “tem um livro na biblioteca”.	buscar referência nas obras que nós temos lá na biblioteca		
dessa vez eu ... tô abordando mais esse aqui. É um que a Darido organizou. E aí, apesar de falar de vários aspectos do ensino médio, ela tem lá um trecho menor que fala sobre a dança né, em colaboração com outros autores. É por isso que dessa vez eu enfatizei mais, porque lá tem uma recomendação assim que, fala como a parte prática, ela requer... como posso dizer... uma interação melhor da turma com o professor e entre eles mesmo, tem a questão da timidez e tudo mais, tente explorar a parte conceitual e social da dança	como a parte prática, ela requer... como posso dizer... uma interação melhor da turma com o professor e entre eles mesmo, tem a questão da timidez e tudo mais, tente explorar a parte conceitual e social da dança	Autores/referencial da educação física	Indicação de que a dança requer maior proximidade com os alunos para ser proposta nas aulas
Você falou dos livros da biblioteca. Na biblioteca tem tanto literatura específica de dança quanto de educação física que fala sobre dança, como esse livro que você mencionou. Onde é que você busca mais respaldo? Você usa todas ou você usa mais especificamente uma?			
Então, eu uso as que não são tão específicas, apesar de que dessa vez, eu participei esse ano de uma banca de concurso, e aí, acho que a vaga, se eu não me engano, era relacionada a disciplina de dança. E aí tiveram várias professoras que... e professores né, que ensinaram muitas coisas interessantes, que aí me abriu a visão melhor “Olha, eu posso utilizar isso na minha aula”	eu uso as que não são tão específicas “Olha, eu posso utilizar isso na minha aula”	Autores/referencial da educação física	Abertura para outras perspectivas
Uma professora... ela deu uma aula muito interessante e ela citou um autor que ele, assim, é bem conhecido na área da dança. Eu não lembro agora, aí eu falei “eu vou estudar esse cara porque eu quero falar parecido com o que ela falou”.	“eu vou estudar esse cara porque eu quero falar parecido com o que ela falou”.		

com o que ela falou”. Mas aí eu peguei o livro, não cheguei a destinar um tempo de leitura dele mas eu quero assim, que nos próximos anos, eu consiga ter esse tempo e poder utilizar			
baseada nele, ela disse que muitas coisas da nossa vida podem ser dança, tipo assim, a nossa forma de falar, respirar e tudo mais, e ela fazia no alongamento, fez exercícios de alongamento e ela ensinava dança com alongamento baseado nesses autores. Eu falei assim “nossa, é muito interessante!”. Eu pretendo ler ele	fez exercícios de alongamento e ela ensinava dança com alongamento baseado nesses autores eu pretendo ler ele (Laban)		Abertura para outras perspectivas da dança na escola
Até porque assim, o que falta, eu acredito, para mim? Segurança. Acredito que quando ler esse livro vou ter um pouco mais de segurança, mas sinto assim, a insegurança por não saber dançar, né, e também por pensar que o conteúdo não vai ser atrativo para os alunos. Eles já não aprenderam, até hoje, nada de dança aí eu chego e vou ensinar dança do jeito que fique chato pra eles, que fique assim, que possa ser enfadonha, né? Então eu prefiro pegar essas estratégias.	Acredito que quando ler esse livro vou ter um pouco mais de segurança insegurança por não saber dançar		O que esse referencial pode oferecer ao docente de educação física para deixá-lo mais seguro para ensinar dança
Uma pergunta conceitual: diante de tudo o que você viveu e estudou, o quê é dança pra você?			
Então... seria assim, é uma forma de se expressar com movimento	uma forma de se expressar com movimento	Conceito	
só que quando eu falo isso eu fico preocupado assim ... É que quando eu, eu simplifico a definição de dança, parece que eu tô deixando muita coisa importante de fora, né?	eu simplifico a definição de dança, parece que eu tô deixando muita coisa importante de fora		Dificuldade de conceituação
Alguma coisa mais que você queira falar, que você queira contribuir, alguma informação diferente que você não falou?			
Eu me lembro de uma colega da faculdade, eu não lembro em qual disciplina, mas não era dança, e ela falava assim “ah, professor, não tem como eu ensinar porque eu não sei jogar isso” e na época, assim, eu falar, “ah, coisa simples, né?” E o professor falar “você não precisa jogar para você poder ensinar” né? E aí com a dança eu vivo isso, né?	E o professor falar “você não precisa jogar para você poder ensinar” né? E aí com a dança eu vivo isso, né?		
uma estratégia que eu penso que posso utilizar na aula presencial até, é utilizar o pessoal da licenciatura, aqueles que são monitores. Tem uma discente ... que eu já estava meio que contando com ela que na parte prática, ela ia me ajudar nessa questão de movimento	utilizar o pessoal da licenciatura, aqueles que são monitores	Insegurança com a parte prática/técnica da dança	
Aí a minha proposta é que, se alguém quisesse aprender dançar, a gente ia utilizar uma espécie de princípio do treinamento esportivo, mas tentar montar um cronograma para desenvolver algum tipo de aprendizado de uma dança, né? Só que eu acho que o pessoal achou meio complexo, não ficavam requisitando ela, não. Ela era minha monitora, eu sei que ela entende muito de dança	tentar montar um cronograma para desenvolver algum tipo de aprendizado de uma dança		Lançar mão de conhecimentos e estratégias específicas da educação física para tentar desenvolver a dança
E aí esse professor faculdade até comentava é isso né? “Peça ajuda para um aluno da turma que saiba”, ou a gente pode convidar alguns colegas ... É bem tranquilo.	“Peça ajuda para um aluno da turma que saiba”, ou a gente pode convidar alguns colegas		Forma de compensação da inexperiência prática/técnica
Não acho... eu sinto a insegurança em ensinar né, mas eu não acredito que por causa disso eu devo me abster ou não apresentar isso aos alunos. É importante.		Democratização do conhecimento	

Quadro 4 - Entrevista 3 – Prof. 1

A entrevista 3 começa, para ambos docentes, destacando que é a última, o último encontro, lembrando a finalização das atividades na semana anterior. A intenção é conhecer a percepção de todo o processo de trabalho.

Entrevista 3 – Prof. 1			
Narrativa	Unidade de significado	Categoria	Reflexões
Das suas vivências, da sua experiência ensinando dança no ensino médio, quais as dificuldades que você encontrou? Se você encontrou, quais foram em trabalhar com a dança instituto? Como você lidou com a dificuldade?			
Então... é que assim, dessa forma que eu venho trabalhando, ela foi sendo aprimorada ao longo do tempo né? Então desde 2010, quando eu coloquei no currículo, que aí em 2010 foi a primeira vez que nós trabalhamos com planejamento participativo, surgiu a dança	dessa forma que eu venho trabalhando, ela foi sendo aprimorada ao longo do tempo em 2010 foi a primeira vez que nós trabalhamos com planejamento participativo, surgiu a dança	Dificuldades com o conteúdo de dança	Experiência e aprimoramento ao longo do tempo levaram a certa aproximação e conforto com o conteúdo
E aí eu não sabia muito bem como fazer e como eu não tinha experiência, foi num congresso lá em Brasília do Concoce, assistindo uma apresentação de mídia que... a pessoa apresentou um trabalho em que eles faziam vídeos para apresentar sobre algo. Aí eu falei “nossa...”, isso em 2010, “vamos trabalhar os seminários em formato de vídeo”. E aí tinha alguma coisa de programa de TV... uma coisa assim. Vim cheia de ideias né, falei para turma “vamos fazer ... um seminário em formato de vídeo? Porque aí vocês não precisam... é aquela coisa, não precisa dançar ao vivo	eu não sabia muito bem como fazer e como eu não tinha experiência		Insegurança com a prática/técnica da dança e certa proteção da exposição do corpo dançando
Quem tiver mais experiência com a dança, dança no vídeo”, porque aí eles têm tempo de gravar, de regravar, de editar, né? Então eu achei que era uma possibilidade e que quem tivesse mais habilidade ali com a dança poderia se expressar. Aí o grupo também decidia, porque eles achavam legal assim, mesmo eles dançarem tendo erros, né, eles traziam os erros de gravação	Quem tiver mais experiência com a dança, dança no vídeo”, porque aí eles têm tempo de gravar, de regravar, de editar achei que era uma possibilidade e que quem tivesse mais habilidade ali com a dança poderia se expressar	Dificuldades com o conteúdo de dança	A ideia do vídeo foi atrativa por considerar produção em mídia e menor exposição dançando
Então, como eu fiz a primeira vez e deu certo, aí eu achei que foi um trabalho legal assim de continuar, mas eu tinha problema em relação a dança ... que na primeira vez que eu trabalhei em 2010, nas primeiras vezes, eu deixava para o quarto bimestre né, que eu achava assim “ah, vou deixar lá pro final, pra...” e aí chegava no final alguns grupos não apresentavam porque ... às vezes faltavam da aula mesmo, porque eles já tinham fechado a nota	... na primeira vez que eu trabalhei em 2010, nas primeiras vezes, eu deixava para o quarto bimestre, que eu achava assim “ah, vou deixar lá pro final...” e aí chegava no final alguns grupos não apresentavam porque ... eles já tinham fechado a nota		Não parece ser algo específico em relação à dança, mas a qualquer conteúdo trabalhado no 4º bimestre, já que não há esforço para fechar nota
Então, a dificuldade era mais... nas primeiras vezes, eu não fazia prática com eles, nem de aproveitar muito dos alunos. O trabalho de dança era voltado mais para o vídeo e pra assistir filme, discutir, textos. Com o tempo que eu fui inserindo outras coisas.	nas primeiras vezes, eu não fazia prática com eles ... O trabalho de dança era voltado mais para o		Insegurança com a prática/técnica de dança

	vídeo e pra assistir filme, discutir, textos		
Mais alguma coisa que você queira falar, comentar, como foi esse trabalho, o quê que ficou pra você ou o quê você percebeu disso tudo?			
Acho que a sua participação nas aulas também ajudou assim, nas discussões porque, eu não sei se eu podia te chamar para as discussões, mas eu te chamei em vários momentos ali, então eu acho que as suas contribuições foram muito importantes também	a sua participação nas aulas também ajudou ... suas contribuições foram muito importantes também		
o aluno hoje mesmo tá falando que axé e samba não é muito diferente. Eu “Meu Deus...”, eu não tenho esse conhecimento. Pagode e Samba. E será que é muito parecido? Não é parecido? Aí eu fiquei pensando “nossa, é parecido...” e eu não sabia falar para eles né? Então acho que foi muito importante		Dificuldades com o conteúdo de dança	
Ali, às vezes, eu dou uma pesquisada no Google, mas não dá tempo ali nas discussões. Então acho que foi muito importante, você ajudou bastante ali nas aulas também, trazendo um conhecimento específico da dança. Eu não tenho às vezes... de determinada dança, né? É muito... mais é da minha vivência.	você ajudou bastante ali nas aulas também, trazendo um conhecimento específico da dança. Eu não tenho às vezes... de determinada dança, né? É muito... mais é da minha vivência		
Até porque isso não tem muito também, textos científicos pra nos falar sobre isso, né? É o que a gente pesquisa aqui na internet mesmo e os trabalhos deles vem da internet, né?			Conceitos e diferenciações que podem ser frágeis
E uma coisa que eu aprendi, isso nesse último ano mesmo, agora com as discussões... porque eu tinha uma ideia de dança muito do dançar mesmo, do movimento né, e esse movimento cultural dos estilos, do sertanejo só cantar por exemplo, antes eu tinha uma coisa, que eu acha que não deveria aparecer nas apresentações, eles tinham que focar na dança e hoje eu já consigo compreender, isso agora nas apresentações também, vendo isso, que a dança é muito mais que isso, não é só o dançar, é uma cultura que tá por trás, que a gente tem que compreender que então eu vou falar do sertanejo, eu preciso falar lá do sertanejo raiz, lá do modão, de roda de viola ali, em que as pessoas não vão dançar, vão só cantar, mas faz parte desse universo... Então às vezes é só um estilo	eu tinha uma ideia de dança muito do dançar mesmo, do movimento né, e esse movimento cultural dos estilos, do sertanejo só cantar por exemplo antes eu tinha uma coisa ... eles tinham que focar na dança e hoje eu já consigo compreender, isso agora nas apresentações também, ... que a dança é muito mais que isso, não é só o dançar, é uma cultura que tá por trás, que a gente tem que compreender	Dificuldades com o conteúdo de dança	Ampliação do olhar sobre a dança para além do movimento, considerando cultura, simbolismo, tradição Uso de exemplo pessoal com o sertanejo para explicitar o olhar sobre a dança
antes eu ficava na dúvida assim, por exemplo “o rock, será que o rock é dançado?” A minha ideia é que o rock não dança, o rock era só o estilo musical né? E aí você vai ver, é todo um contexto. Então a dança é muito mais que o movimentar-se né, por si só. Ele tem que... eu tenho que compreender o contexto e a gente dança tudo, todas as músicas são dançadas né? O Tik Tok, que foi aquela discussão “será que Tik Tok é dança, não é dança?” E os alunos nos mostraram “não, é uma dança sim”. E é uma dança inclusiva ainda né, como eles disseram.	eu ficava na dúvida assim, por exemplo “o rock, será que o rock é dançado?” A minha ideia é que o rock não dança, o rock era só o estilo musical né? E aí você vai ver, é todo um contexto. Então a dança é muito mais que o movimentar-se		

Então, eu acho que assim, com a sua participação aqui, que eu consegui... eu acho que eu ampliei meu conceito de dança, porque meu conceito era mais limitado, então eu consegui ampliar a minha visão de dança.	eu ampliei meu conceito de dança, porque meu conceito era mais limitado, então eu consegui ampliar a minha visão de dança.		Ampliação da visão de dança e do conceito de dança
eu acho a dança mais difícil de conceituar. Igual, o esporte a gente consegue conceituar o jogo, né. Não sei se é porque também eu tenho mais leituras de autores do jogo, talvez, né? Mas eu acho mais difícil conceituar a dança	eu acho a dança mais difícil de conceituar. Igual, o esporte a gente consegue conceituar o jogo		Dificuldade de conceituação da dança

Quadro 5 - Entrevista 3 – Prof. 2

Entrevista 3 – Prof. 2			
Narrativa	Unidade de significado	Categoria	Reflexões
Na sua opinião, há dificuldade em trabalhar dança no ensino médio? Quais as dificuldades você encontrou? Como é que você lidou com a dificuldade?			
...já ficou claro que tem a parte que eu tenho dificuldade com a prática. Então essa seria uma dificuldade minha	a parte que eu tenho dificuldade com a prática. Então essa seria uma dificuldade minha	Insegurança com a parte prática/técnica da dança	
mas no ambiente como um todo da escola e eu acredito que independente ser no IFMT, sempre... quer dizer, no futuro talvez não, mas nesse momento, independente da escola, acredito que há dificuldade de aceitação pelos alunos, pela visão que eles têm de educação física ainda que é a questão da prática esportiva. Então toda vez que um professor tenta fazer algo novo, já tem uma grande dificuldade.	acredito que há dificuldade de aceitação pelos alunos, pela visão que eles têm de educação física ainda que é a questão da prática esportiva		Visão da educação física como prática esportiva dificulta outros conteúdos
Aí quando ele vai para o lado das atividades rítmicas e expressivas, dança, ginástica, aí tem a questão também do preconceito, né? Então essa é a grande dificuldade de aceitação	quando ele vai para o lado das atividades rítmicas e expressivas, dança, ginástica, aí tem a questão também do preconceito		Preconceito com atividades rítmicas (ou especificamente a dança)
O aluno às vezes ele quer dançar, o aluno mesmo, menino, e aí ele fica com medo, receoso de alguém julgá-lo de maneira errada e tudo mais, e as meninas tem uma aceitação melhor	o aluno mesmo, menino, e aí ele fica com medo, receoso de alguém julgá-lo de maneira errada	Dificuldades com o conteúdo de dança	Preconceito com meninos, melhor aceitação com meninas dançando
mas mesmo assim quando as meninas, nessa faixa etária, inseridas no ensino médio, estão ali na presença dos colegas e tudo mais, talvez elas também se sintam assim, com dificuldade	as meninas, nessa faixa etária, inseridas no ensino médio		Implicações da fase da adolescência no ensino médio
talvez eu como professor nem esteja propondo exclusivamente a prática da dança né, mas quando eles pensam nessa possibilidade, aí há uma grande dificuldade né, porque eles já vão enxergar assim “lá na frente eu vou ter que praticar diante dos meus colegas”	lá na frente eu vou ter que praticar diante dos meus colegas”		Resistência à parte prática da dança pela exposição
Então para os meninos têm essa questão do preconceito, para as meninas tem a questão delas, da visibilidade delas né, dos meninos estarem olhando para elas	para os meninos têm essa questão do preconceito, para as meninas tem a questão ... da visibilidade delas	Dificuldades com o conteúdo de dança	
Agora no contexto da escola, tirando os alunos, tem aquela velha questão assim, exclusivamente do IFMT né... é que nós estamos no tempo de pandemia, porque se não estivéssemos, a questão do esporte estaria sendo enfatizada “Ah, tem os JIFs, você tá perdendo tempo com aula de educação física onde você poderia estar descobrindo os talentos para representar o campus”	no contexto do IFMT tem essa questão aí de priorizar o esporte por causa das competições	Dificuldades com o conteúdo de dança	Ênfase no esporte no IFMT pode dificultar a proposição de outros conteúdos
Então no contexto do IFMT tem essa questão aí de priorizar o esporte por causa das competições			
O contexto do campus Cuiabá Octayde é mais ainda, porque tem aula de educação física que são as modalidades exclusivamente	campus Cuiabá Octayde é mais ainda, porque tem aula de educação física que são as modalidades		O formato de modalidades enfatiza ainda mais a visão da educação física como unicamente esporte
Então essas são as dificuldades né, dificuldade de aceitação dos colegas profissionais, dificuldade de aceitação dos alunos, por essas questões que já citei, e dependendo do IF, também dificuldade de aceitação da parte da coordenação, da direção, porque eles estão esperando algo da Educação Física			

Prof. 2, mais alguma, alguma coisa que você queira falar, que você queira fazer alguma observação, contribuir...			
Acho que não (risos)			