

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAVAÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR

VANESSA SILVESTRE LIMA

DANÇA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

VANESSA SILVESTRE LIMA

PARANAVAÍ  
2021

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAVAÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**DANÇA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**VANESSA SILVESTRE LIMA**

**PARANAVAÍ  
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAVAI  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**DANÇA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada por VANESSA SILVESTRE LIMA, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador(a):  
Prof<sup>(a)</sup>. Dr(a).: MEIRE APARECIDA LÓDE NUNES.

PARANAVAI  
2021

## FICHA CATALOGRÁFICA:

Ficha elaborada pela Biblioteca da UNESPAR, Campus de Paranavaí  
Bibliotecária Responsável: Vânia Jacó da Silva, CRB 1544-9

L732d Lima, Vanessa Silvestre  
Dança e educação: um estudo sobre a formação de professores de Educação Física / Vanessa Silvestre Lima.– Paranavaí: Unespar, 2021. xi, 144 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR; área de concentração: Formação Docente Interdisciplinar.  
Orientadora: Profa. Dra. Meire Aparecida Lóde Nunes;  
Banca examinadora: Profa. Dra.Vânia de Fátima Matias de Souza, Profa. Dra. Maria Simone Jacomini Novak.

Bibliografia

1. Educação. 2. Formação Humana. 3. Formação Docente. 4. Fenomenologia. 5. Corpo. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar.

CDD 20. ed. 796.07

VANESSA SILVESTRE LIMA

**DANÇA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Meire Aparecida Lóde Nunes – UNESPAR

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vânia de Fátima Martins de Souza – UEM - Maringá

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Simone Jacomini Novak – UNESPAR

Data de Aprovação:

26/02/2021.

Dedico este trabalho

Dedico este trabalho a minha filha, Maria Cecília, que um dia ela possa ler e conhecer um pouco das minhas experiências. Este trabalho também é dedicado a mim, pois me trouxe algumas compreensões que contribuirão para o meu ser e para pensar em uma melhor maneira de educar minha filha. E, enfim, dedico a minha orientadora, Meire Lóde, que mesmo já tendo desistido de continuar no programa de pós-graduação, decidiu permanecer e me orientar, não por ela, mas por mim, que já havia sido sua aluna.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Meire Lóde, por sua presença constante e por sua orientação segura, cuidadosa e inspiradora.

Ao meu marido, Pablo Rosseline, por ter me dado todo apoio nesse processo.

A minha mãe, que sempre acredita em minhas potencialidades.

Às professoras que aceitaram participar da banca de defesa, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Simone Jacomini Novak e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vânia de Fátima Martins de Souza.

À CAPES por seu apoio financeiro no desenvolvimento da pesquisa.

A todos aqueles que, de alguma forma, propiciaram o meu amadurecimento e me inspiraram para realizar o presente trabalho.

Minha gratidão...

*“[...] eu antes tinha querido ser os outros para conhecer o que não era eu. Entendi então que eu já tinha sido os outros e isso era fácil. Minha experiência maior seria ser o outro dos outros: e o outro dos outros era eu”.*

*Clarice Lispector*

LIMA, Vanessa Silvestre. **Dança e Educação**: um estudo sobre a formação de professores de Educação Física. 2021. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientadora: Meire Aparecida Lóde Nunes. Paranavaí, 2021.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo verificar a compreensão dos docentes dos cursos de graduação em Educação Física acerca das concepções teóricas sobre a dança. A motivação da pesquisa é oriunda das discussões sobre a formação de professores e as diversas funções que a dança vem exercendo na sociedade e na educação contemporânea. Nossa suposição é que a dança não é trabalhada de forma efetiva na formação inicial do educador físico como conteúdo que possibilita o desenvolvimento integral dos homens: corpo, mente e espírito. Esse pensamento é decorrente da hipótese de que mesmo teoricamente superada a dualidade entre corpo e mente selada por Descartes (1596-1650), essa noção ainda exerce forte influência no curso de Educação Física e em suas práticas pedagógicas. Essa ideia está fundamentada nas teorias que tratam das mentalidades coletivas e na divisão dos tempos históricos de Braudel (1902-1985), em especial, na longa duração. Na busca pela compreensão sobre como os professores que atuam na graduação entendem e executam suas práticas, especificamente com a dança, o presente estudo foi desenvolvido em três etapas. A primeira parte se destinou à apresentação dos conceitos e assuntos tratados na investigação. Já a segunda buscou refletir sobre a formação docente, tema que se desenvolveu principalmente por meio de uma avaliação que teve como fonte os anais dos Encontros Anuais de Iniciação Científica (EAIC) das instituições de ensino superior públicas do Paraná (2014-2018) e a delimitação nos trabalhos sobre dança elaborados por graduandos de Educação Física. Por sua vez, a terceira parte caracteriza-se pela análise dos resultados obtidos por meio da aplicação de um questionário online aos professores de dança das universidades do Paraná. O nosso intuito foi verificar se o posicionamento dos participantes com relação à dança se aproximava das teorias dualistas ou das fenomenológicas. Para isso, adotou-se como base teórica as concepções de Descartes (1596-1650), onde o homem é compreendido por duas esferas que se opõem (corpo e mente) e os pressupostos provenientes da fenomenologia, principalmente de Merleau-Ponty (1908-1961), que valoriza as experiências/vivências do ser humano dentro da existência. Para dialogar com as matrizes teóricas foram utilizados autores contemporâneos como Monteiro e Cupolillo (2011), Medina (2007), Strazzacappa e Marandi (2006), Marques (2010), entre outros. Por meio da pesquisa, a qual se caracteriza como qualitativa e quantitativa, pode-se verificar resultados divergentes com relação à teoria e à prática docente. A avaliação do questionário demonstrou uma aproximação das ideias de matriz fenomenológica; já a análise dos anais dos EAICs revela maior produção científica com as temáticas que se distanciam dos objetos de estudos da fenomenologia. Dessa forma, é possível inferir que, conforme a perspectiva braudeliana de longa duração, é preciso um longo espaço de tempo para que as mudanças do campo mental se concretizem no cotidiano.

**Palavras-chave:** Dança; Educação Física; Formação humana; Formação docente; Fenomenologia; Corpo.

LIMA, Vanessa Silvestre. **Dance and Education**: a study on Physical Education teacher training. 2021. 131 p. Dissertation (Master in Teaching) – State University of Paraná. Supervisor: Meire Aparecida Lôde Nunes. Paranavaí, 2021.

## **ABSTRACT**

This research had the purpose of verifying the understanding of the professors of the undergraduate courses in Physical Education about the theoretical conceptions about dance. The research's motivation comes from discussions about teacher training and the various functions that dance has been performing in society and contemporary education. Our assumption is that dance is not effectively taught in the physical educator's initial formation as content that enables men's integral development: body, mind, and spirit. Such thinking results from the hypothesis that even theoretically overcome the duality between body and mind sealed by Descartes (1596-1650), this notion still influences significantly the Physical Education course and its pedagogical practices. This idea is based on the theories concerning collective mentalities and the division of Braudel's historical times (1902-1985), especially the long duration. In the search to understand how professors who work at the undergraduate level understand and execute their practices, specifically with dance, the present study was developed in three stages. The first part was focused on the presentation of the concepts and subjects treated in the research. The second intended to reflect on the teaching training, a theme that developed mainly through an evaluation that had as its source the annals of the Annual Scientific Initiation Meetings (EAIC) of public higher education institutions in Paraná (2014-2018) and the delimitation in the studies on dance prepared by students of Physical Education. The third part is characterized by the analysis of the results obtained through the application of an online questionnaire to dance teachers in the universities of Paraná. Our intention was to verify if the participants' posture regarding dance was close to the dualistic or phenomenological theories. To that end, Descartes' (1596-1650) conceptions were adopted as the theoretical basis, where man is understood by two opposing spheres (body and mind) and the assumptions coming from phenomenology, mainly from Merleau-Ponty (1908-1961), which values the experiences/existences of the human being within existence. Contemporary authors such as Monteiro and Cupolillo (2011), Medina (2007), Strazzacappa and Marandi (2006), Marques (2010), among others, were used to dialogue with the theoretical matrices. Through the research, which is characterized as qualitative and quantitative, divergent results can be verified regarding the theory and teaching practice. The evaluation of the questionnaire showed an approximation of the ideas of the phenomenological matrix; however, the analysis of the annals of the EAICs reveals greater scientific production with the themes that are distant from the objects of phenomenology studies. Thus, according to the Braudelian perspective of long duration, it is possible to infer that it takes a long time for the changes in the mental field to materialize in everyday life.

**Keywords:** Dance; Physical Education; Human formation; Teacher training; Phenomenology; Body.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
1.1 Metodologia .....	17
<b>2 O CORPO E A FORMAÇÃO HUMANA.....</b>	<b>23</b>
2.1 Percurso histórico: o pensamento cartesiano .....	25
2.2 Compreendendo a Fenomenologia.....	32
2.3 Dança: formação humana na perspectiva fenomenológica.....	38
2.4 Dança como manifestação do humano.....	41
2.5 Dança e educação.....	47
2.6 Considerações sobre as mentalidades .....	52
<b>3 A DANÇA NA FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>59</b>
3.1 A dança na Educação Física: reflexões sobre a formação docente .....	61
3.2 Formação de professores de Educação Física: aspectos históricos .....	65
3.3 A Dança na iniciação científica: um estudo dos trabalhos apresentados nos Encontros Anuais de Iniciação Científica das universidades estaduais do Paraná .....	71
<b>4 DANÇA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>81</b>
4.1 Perfil dos participantes: instituições e docentes.....	82
4.2 Vivências e experiências na formação docente. ....	89
4.3 A Dança na concepção dos docentes dos cursos de Educação Física.....	93
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>130</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nosso trabalho<sup>1</sup> tem como tema central o estudo da dança como uma possibilidade de educação integral, que mobiliza os aspectos cognitivos, motores e afetivos considerando o lócus – espaço e tempo em que o sujeito vive. A dança, manifestação corporal que acompanha a existência humana, ganha *status* de objeto de estudo com o desenvolvimento das áreas do conhecimento que, dia a dia, reconhecem a importância do corpo em seus respectivos campos de atuação.

Tempos atrás, Siqueira (2006) já destacava que “o corpo é questão contemporânea da qual vêm se preocupando pensadores de várias áreas” (SIQUEIRA, 2006, p. 39). A autora destaca áreas do saber que vão da filosofia à engenharia genética, cada qual considerando o corpo com olhares diversificados. Decorridos quase 15 anos da afirmação de Siqueira (2006), constatamos que o estudo do corpo e de suas manifestações se tornam emergentes diante de uma sociedade tecnológica e globalizada que provocou/provoca mudanças cotidianas no modo de vida das pessoas, em suas compreensões acerca do mundo e de quem elas mesmas são.

Ressaltamos a importância da pesquisa sobre a dança no campo educacional, considerando o potencial dessa manifestação corporal inerente ao homem, estabelecendo conexões internas e externas, podendo conectar o *eu* consigo mesmo e com o mundo que o cerca. Sevcenko (2001), ao abordar a trajetória histórica da influência tecnológica na vida humana, traz várias passagens que mencionam a fragmentação dos homens.

Esse impulso sedicioso, essa disposição subversiva é a deflagrada pela dor, aflição e revolta de corpos que se sentem em desacordo, num mundo que perdeu sua conectividade com os outros seres, com a natureza, com os fluxos eróticos e com o gozo sensorial da vida (SEVCENKO, 2001, p. 121).

Mais adiante, ele afirma: “precisamos fazer com que a mente volte para o corpo” (SEVCENKO, 2001, p. 122). Nesse contexto de aceleradas mudanças estruturais, sociais e culturais inserimos a relevância da dança enquanto conteúdo

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001.

pedagógico voltado à formação humana que pode restaurar as conectividades citadas por Sevcenko (2001).

Ao tratar da orientação histórica, Rüsen (2015) adverte que sua função não é apenas de orientar o homem com relação a temporalidade do e no mundo, mas “ela orienta também o homem quanto a si mesmo” (RÜSEN, 2015, p. 48). A explicação do estudioso é de que “pensar o mundo inclui naturalmente também o homem que nele vive e a ele atribui sentido” (RÜSEN, 2015, p. 48). Diante da perspectiva apresentada por Rüsen (2015), consideramos importantes os caminhos trilhados pelo pesquisador para compreensão do delineamento do objeto de pesquisa e o sentido atribuído a ele. Sentido, nesse contexto, é entendido como “um produto do espírito humano, mediante o qual o mundo em que o homem vive adquire um significado viabilizador da vida” (RÜSEN, 2015, p. 42). De acordo com esse pressuposto, passamos ao relato de alguns fatos pessoais relevantes que nos aproximaram da dança e a transformaram em nosso objeto de investigação.

Assim como a maioria dos amantes da dança, essa relação teve início na infância. Lembro que uma das minhas primeiras experiências foi com minha mãe dançando e me ensinando a dançar na sala de nossa casa. Ela sempre me incentivou muito. Depois veio a educação infantil em que as professoras nos ensinavam a nos movimentar. Acredito que minhas experiências com a dança, pura, genuína nesse período me fizeram refletir sobre ela hoje! Apesar de gostar muito dessa prática, não frequentei nenhum curso ou instituição especializada, dançava apenas o que a escola me oferecia.

Aos 15 anos de idade eu participava de um grupo de Canto Coral em que a regente me pedia ajuda para montar coreografias em seus projetos. Foi então que ela me indicou para o meu primeiro trabalho: ensinar dança em um Centro da Juventude que atendia jovens da comunidade e menores infratores. Trabalhei nesse local por dois anos. Hoje, alguns anos depois, acredito que não estava instruída o suficiente para trabalhar com aquelas pessoas, mas mesmo assim procurei fazer com que eles pudessem sentir a mesma paixão que eu sentia ao dançar. 10 anos mais tarde fui convidada para trabalhar como bailarina de uma banda show. Nesse ofício tive a oportunidade de vivenciar/sentir um pouco do preconceito que a sociedade carrega em relação a dança/corpo, mas persisti porque foi com ele que pude ingressar na graduação em Educação Física, pois o curso acontecia em período integral e a banda só trabalhava de sexta a domingo.

A universidade proporcionou novas experiências com a dança, pois tive a chance de conhecer duas professoras com metodologias diferentes, porém uma delas conseguia fazer com que seus alunos se sentissem desafiados, livres e criativos. Lembro-me de uma aula que, por meio de releituras de filmes, construímos um festival de dança no qual todos os grupos tiveram seus pensamentos e releituras expostas e respeitadas. O mais interessante nesse evento foi que todos da turma participaram, o que não ocorria no meu período escolar, quando sempre havia alguém que não participava. Com essas vivências, comecei a perceber o quão interessante é o fato de a dança perpassar por tantas áreas do conhecimento, pois por meio dela podemos abordar inúmeros assuntos, fazer com que os discentes reflitam sobre cada uma de suas ações e movimentos, que tenham disciplina, foco, determinação, práticas que não se diluem em uma aula, mas podem levar para suas vidas.

Em decorrência dessas experiências vividas e observações dos movimentos de outros corpos é que começou o meu fascínio pela dança como um instrumento de formação humana, considerando a possibilidade de ser trabalhada para formar mentes críticas, criativas, responsáveis e com empatia, não apenas como movimento para diminuir estresse, por diversão, para melhora estética e performance artística, essas formas mais aceitas no tempo presente, principalmente em lugares que não tem o intuito de formação humana, como as academias. Porém, dentro das instituições escolares, lugar primordial para o desenvolvimento humano, acreditamos que a dança sofre preconceitos e que ela ainda é transmitida de maneira superficial.

Primeiramente, com o objetivo de destacar possíveis causas do preconceito da dança nas escolas, começamos a investigar sobre a dualidade corpo e mente na área da Educação Física e encontramos autores que compartilham da ideia de que nossa sociedade ainda carrega uma herança dessa dualidade (MONTEIRO; CUPOLILLO, 2011; MEDINA, 2007). Esses pesquisadores contribuíram com a realização de um estudo sobre o pensamento cartesiano, o qual tornou-se o meu trabalho de conclusão do curso de Educação Física.

Com a realização daquela pesquisa, ficou evidente como a ideia de Descartes (1596-1650) – considerado o pai da filosofia moderna – teve uma grande contribuição para a efetivação dessa dualidade que já estava presente em contextos anteriores. A formação escolástica dele impulsionou sua trajetória intelectual em

busca da verdade. Para isso, ele desconstruiu todo o conhecimento adquirido anteriormente por meio de um método que se sustentava na dúvida metódica. O resultado desse trabalho foi registrado em seu livro *Discurso do Método* (2001). Seu projeto se estende em *Meditações Metafísicas*, obra que teve como objetivo provar a existência de Deus e a diferença entre corpo e alma. O autor acreditava que o ato de pensar era o que fazia dos homens seres existentes, pois a partir do pensamento somos capazes de sentir e compreender nossas vontades.

A partir desse estudo e de nossas impressões pessoais, pareceu-nos, naquele momento, que sua primeira certeza (penso, logo existo) – a qual consolidou a dualidade entre corpo/mente e que está superada teoricamente na contemporaneidade – ainda está presente nas instituições de ensino contemporâneas influenciando as práticas pedagógicas de dança.

Consideramos que o cartesianismo está teoricamente superado ao observarmos o campo teórico, pois desde Spinoza (1632-1677) é possível constatar um movimento de objeção a noção de Descartes. Para Spinoza (2009), “não há qualquer relação entre vontade e o movimento” (SPINOZA, 2009, p. 147). O estudioso usa esse argumento para justificar que “as forças do corpo nunca podem ser determinadas pelas forças da mente” (SPINOZA, 2009, p. 147).

Autores como Husserl (1859-1938), Merleau-Ponty (1908-1961) e Foucault (1926-1984) criaram obras com o intuito de superar teorias herdadas pela humanidade, como a de Descartes. Husserl inaugura uma filosofia transcendental conhecida como o método fenomenológico, na qual procura “examinar a experiência humana de forma rigorosa como uma ciência descritiva” (LIMA, 2014, p. 13). Merleau-Ponty (2011) mostrou fecundidade do trabalho de Husserl, sendo o maior precursor do método fenomenológico na França no século XX. Entre seus trabalhos destaca-se *Fenomenologia da Percepção*, obra que abarca conceitos sobre o corpo, trazendo reflexões como: “o corpo exprime a existência, é no sentido que a fala exprime o pensamento” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 229).

Outro filósofo do século XX que Lima (2014) ressalta como opositor da definição clássica e moderna a respeito do sujeito é Foucault, o qual contribuiu significativamente para as questões de corporeidade mostrando que o corpo pode ser envolvido em relações de poder e de política: “o corpo, então, pode ser moldado, adestrado e submetido para servir ao mesmo tempo como útil e submisso” (CHAVES, 2020, p. 94). Todos esses autores influenciaram decisivamente a

construção de um novo olhar sobre o corpo e a totalidade do ser que denominamos Homem.

Todavia, alguns pesquisadores da Educação Física como Monteiro e Cupolillo (2011) e Medina (2007), e outros da área de Artes como Strazzacappa e Marandi (2006) e Marques (2010) compartilham a concepção de que resquícios históricos impedem o ensino da Educação Física e das Artes de se efetivarem como áreas de conhecimento integral do ser humano. Disciplinas estas que, em seus currículos, trazem o conteúdo da dança que ainda sofre discriminações e dualidades acerca de suas contribuições na formação humana.

Nesse contexto, Marques (2010), discutindo a dança na área das Artes, nos auxilia a compreender como essa manifestação da cultura corporal pode ser abordada na Educação Física em uma perspectiva de educação integral dos homens. Do mesmo modo como Marques (2010), Strazzacappa e Marandi (2006) entendem a dança como uma atividade que expressa corporalmente um trabalho intelectual e sensível que amplia a compreensão de ser e de mundo por vias poéticas/sensíveis e, portanto, mais significativas.

Marques (2010) cita a necessidade de a dança, no âmbito escolar, não ser desenvolvida como sinônimo de “festinha de fim de ano”. A crítica da autora se refere à dança nas instituições de ensino restrita ao lúdico, o que não se caracteriza como um problema quando trabalhada em outros ambientes. Contudo, quando o objetivo é a formação humana, como é o caso das escolas que tem compromisso com a construção do conhecimento e a preparação das novas gerações para a vida em sociedade, não há espaço para a dança ser realizada apenas em datas comemorativas ou até mesmo para ilustração de determinadas culturas.

Mesmo com o avanço teórico, quando nos voltamos às práticas, a tradição dualista permanece como princípio das atividades pedagógicas de dança. Nossas suposições encontram-se ancoradas nos estudos realizados no grupo de pesquisa da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) Laboratório de Estudos Corporais (LEC), no qual pudemos refletir sobre as três temporalidades históricas apresentada por Fernand Braudel (1965).

O autor atenta para a existência de histórias de fôlegos curto, médio e longo, sendo a primeira aquela que se refere ao “tempo breve, ao indivíduo, ao acontecimento, habituou-nos, há tempo, ao seu relato precipitado, dramático, de fôlego curto” (BRAUDEL, 1965, p. 263). A de fôlego médio é apresentada

considerando as oscilações cíclicas, sendo relativas a “conjuntura que focaliza o passado em largos períodos: dez, vinte ou cinquenta anos” (BRAUDEL, 1965, p. 263). Já a de fôlego lento apresenta uma “amplitude secular: a história de longa, de muito longa duração” (BRAUDEL, 1965, p. 264). A história de longa duração nos possibilita notar que as mudanças de estrutura social e mental são decorrentes de processos longos. Entende-se que todas as sociedades possuem uma espécie de “mentalidade coletiva” que é fruto de hábitos mentais que permanecem quase imutáveis, ou seja, as mudanças são muito lentas o que torna quase que imperceptível. É no campo das mentalidades coletivas e no tempo de longa duração que pensamos as concepções de dança e o distanciamento teórico do prático.

Diante dessas questões, inquietações e desejo de aprofundar nossos conhecimentos sobre a potencialidade educativa da dança, a formação de professores de Educação Física com relação especificamente a dança e a mentalidade coletiva docente relativa à dança na contemporaneidade, construiu-se esta proposta de pesquisa que tem como objetivo verificar se a compreensão dos docentes dos cursos de graduação em Educação Física sobre a dança se aproxima das concepções teóricas dualistas ou das fenomenológicas.

Para o desenvolvimento do objetivo geral, o estudo foi organizado em três seções, sendo cada uma estruturada a partir de um objetivo específico.

A primeira seção tem como intuito apresentar as teorias do dualismo, fenomenologia e conceitos da história das mentalidades que nortearam as análises realizadas na investigação. Entretanto, como nossas reflexões estão pautadas nas noções de educação e formação humana, iniciamos com essa temática buscando evidenciar que o trato do corpo é resultante de questões complexas como de conceitos que se constroem de acordo com a visão dos homens sobre si mesmos e o mundo nos diferentes momentos históricos. Nesse cenário, ressaltamos a importância de Descartes e os desdobramentos do pensamento dualista no campo das ideias e das práticas. Ele provoca muitos embates no campo teórico e, inclusive, instiga muitos pensamentos contrários, dentre os quais surge, posteriormente, a fenomenologia.

Para compreendermos a fenomenologia, elaboramos uma subseção específica para apresentar seus princípios, em especial, sob a ótica de Merleau-Ponty que se destaca em nossos estudos porque suas produções intelectuais nos mostram possibilidades para pensar a unicidade do homem pelo corpo e,

consequentemente, pela dança. A dança também estabelece o foco dessa primeira seção, pois buscamos demonstrar as aproximações da essência da dança dos pressupostos da fenomenologia; dança como manifestação do humano; e dança e educação. Para pensarmos sobre a construção mental de conceitos, ideias e valores, bem como podem ser alterados, na última subseção trazemos algumas considerações sobre as mentalidades e o campo histórico denominado História das Mentalidades.

Na segunda seção desta dissertação, temos como objetivo refletir sobre a importância da formação acadêmica na atuação dos professores de Educação Física no que se refere à dança. Várias pesquisas e autores demonstram que a formação de educadores é um desafio e que as práticas e concepções vivenciadas pelos acadêmicos podem indicar os encaminhamentos pedagógicos futuros dos docentes em formação.

Nesse sentido, a formação docente torna-se o ponto de partida para pensarmos sobre a efetivação da dança enquanto área do conhecimento. Essa noção direcionou a elaboração dessa seção que se inicia com uma abordagem sobre a dança na formação de professores de Educação Física e seus aspectos históricos.

Na sequência, foi feito um levantamento nos anais dos Encontros Anuais de Iniciação Científica (EAIC), das universidades estaduais do Paraná, realizados por estudantes do curso de Educação Física com a temática dança do período de 2014 a 2018. Eles foram classificados conforme as dimensões: Culturais do movimento humano, Técnico-instrumental e Didático-pedagógico. Essa parte da pesquisa foi motivada pelo princípio de indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, que constitui a especificidade do ensino superior. Nesse contexto, supôs-se que as incidências dos trabalhos segundo as dimensões do conhecimento específico da Educação Física podem revelar perspectivas de compreensão da dança por parte dos professores orientadores e indicar um possível posicionamento dos futuros educadores físicos com relação à dança em suas atividades profissionais.

Justifica-se ainda a realização desse levantamento pelo fato de nos apresentar de forma sistematizada o contexto em que a dança está inserida no âmbito acadêmico, instigar reflexões e apresentar possíveis encaminhamentos na elaboração e condução da próxima etapa do estudo.

Por sua vez, a terceira seção tem como objetivo verificar se a compreensão dos docentes dos cursos de Educação Física sobre a dança se aproxima das concepções teóricas dualistas ou das teorias fenomenológicas. A realização dessa seção se deu por meio da aplicação de um questionário online a professores de Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado do Paraná. Assim, são apresentados os dados coletados e construídas algumas reflexões acerca dos resultados.

## 1.1 Metodologia

Laville e Dionne (1999, p. 13) alertam para o fato de que “o saber, suspeita-se, não cai do céu: são os seres humanos que o elaboram, o constroem com sua mente”. Portanto, para o desenvolvimento da pesquisa e a construção do saber em nossa mente, elencamos os encaminhamentos metodológicos que orientaram o estudo.

A pesquisa se caracteriza como qualitativa e quantitativa (quali-quant) por envolver os delineamentos dessas duas abordagens. Sobre a primeira, Minayo e Sanches explicam que:

A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um continuum, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

Além disso, a pesquisa pode ser caracterizada como descritiva e exploratória. De acordo com Gil (2008, p. 28), as investigações descritivas “têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, nível de renda, estado de saúde física e mental etc.”. Esses objetivos estão presentes no instrumento de coleta de dados, os quais constituíram a base da terceira seção da dissertação.

O autor complementa informando que “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática” (GIL, 2008, p. 28). Nessa perspectiva, nosso estudo classifica-se também como exploratória, pois tem como motivação

geral a construção de saberes sobre as orientações teóricas que motivam as práticas docentes, questão que está em consonância com o objetivo da pesquisa exploratória, que é “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2008, p. 41).

O *desing*, ou delineamento da pesquisa, é conceituado como o “planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, que envolve tanto a diagramação quanto a previsão de análise e interpretação de coleta de dados” (GIL, 2008, p. 49). Para Gil (2008), o elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados. Dessarte, podem ser definidos dois grandes grupos de delineamentos: “aqueles que se valem das chamadas fontes de ‘papel’ e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas” (GIL, 2008, p. 50). De acordo com essa indicação, nossa investigação contempla as duas possibilidades, pois se desenvolveu a partir do confronto entre os dados pesquisados em fontes bibliográficas e as informações fornecidas pelos participantes do estudo.

As fontes bibliográficas foram usadas para a construção do conhecimento quanto a temas como: fenomenologia, mentalidades e mentalidade coletivas; conceito de longa duração no campo da história; Educação Física e Dança. Os conhecimentos construídos por meio dos estudos bibliográficos estabeleceram a fundamentação teórica para análises, reflexões e inferências que se materializaram no estudo. Se inserem nesse delineamento o levantamento realizado nos anais de trabalhos dos EAIC, das universidades estaduais do Paraná, apresentado na segunda seção da dissertação.

A terceira seção caracteriza a segunda possibilidade de delineamento da pesquisa por ser desenvolvida por meio de dados fornecidos por pessoas, coletados em um questionário online.

Com relação aos procedimentos metodológicos para a realização do estudo bibliográfico, o qual inserimos no campo das pesquisas teóricas como entendida por Demo (1995): uma metodologia específica para as ciências humanas que trata dos diversos fenômenos humanos e possuem características da realidade natural. Ressaltamos que quatro conceitos nortearam as leituras, reflexão e inferências. São eles: dualismo; fenomenologia; mentalidades coletivas; e longa duração.

O dualismo tratado neste trabalho se remete ao conceito cartesiano de que o pensamento humano é o princípio de todas as evidências, pautando-se exclusivamente na razão. “Dualismo de substância pensante e substância extensa, pelo qual cada uma delas se comporta segundo lei própria: a liberdade é a lei da substância espiritual; o mecanismo é a lei da substância extensa” (ABBAGNANO, 2007, p. 118). Esses preceitos que são encontrados em outras teorias e perspectivas teóricas direcionaram a construção do instrumento de coleta de dados e foram considerados em sua análise. Para se referir a essas ideias adotou-se a denominação de Concepções Teóricas de Matriz Dualistas (CTMD).

A fenomenologia referenciada neste estudo se pauta, principalmente, na ideia apresentada por Merleau-Ponty sobre as experiências vividas como um processo do saber, compreendendo a essência do homem dentro de sua existência (MERLEAU-PONTY, 2011). Para se referir a essa premissa, a qual está presente no pensamento de outros autores, optou-se pela denominação Concepções Teóricas de Matriz Fenomenológicas (CTMF). As Concepções Fenomenológicas orientaram a construção do instrumento de coleta de dados e foram considerados em sua análise estabelecendo um contraponto com as CTMD.

Sobre as mentalidades, nos referimos ao “plano mais profundo da psicologia coletiva, no qual estão os anseios, esperanças, medos, angústias e desejos assimilados e transmitidos inconscientemente, e exteriorizados de forma automática e espontânea pela linguagem cultural de cada momento histórico em que se dá essa manifestação” (FRANCO JÚNIOR, 2001). Nesses termos as mentalidades estabelecem uma perspectiva de pesquisa histórica que é a História das Mentalidades.

Marotta (1991) explica que a pesquisa desenvolvida nesse campo “interessa-se por aquilo que escapa inconscientemente dos indivíduos, tenta entender o que está subentendido, escondido, “por trás dos bastidores”, e que muitas vezes o próprio protagonista – o homem – desconhece” (MAROTTA, 1991, p. 19). O *corpus* teórico utilizado para a construção desse conceito se instituiu por autores como Braudel (1965, 2014), Abbagnano (2007), Ariès (1990), Burke (1992), Castro (1997), Vainfas (1997), Ribeiro (2016) e Marotta (1991). Esse conhecimento determinou a base da proposta de investigação, a elaboração do instrumento de coleta de dados e possibilitou o desenvolvimento da discussão dos resultados.

Longa duração, ou história de longa duração, é uma perspectiva de leitura da história apresentada por Braudel (1965), que consiste em aceitar que algumas mudanças requerem um longo tempo para que ocorram.

Entre os diferentes tempos da história, a longa duração se apresenta assim como um personagem embaraçante, complicado, amiúde inédito. [...] Para o historiador, ocultá-lo é prestar-se a uma mudança de estilo, de atitude, a uma alteração de pensamento, a uma nova concepção do social. É familiarizar-se com um tempo diminuído, por vezes quase no limite do movediço (BRAUDEL, 2014, p. 53).

Cabe mencionar que os procedimentos metodológicos para a realização do levantamento dos trabalhos de iniciação científica, nos anais dos EAIC das universidades estaduais do Paraná foram os seguintes: anais dos EAIC do período de 2014 a 2018 das seguintes instituições: Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual do Centro do Paraná (UNICENTRO), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). A pesquisa se restringiu aos estudos realizadas por acadêmicos do curso de Educação Física.

A seleção dos trabalhos ocorreu por meio da localização da temática dança no título ou nas palavras-chave em todos os estudos de Educação Física desses cinco anos sob investigação. A classificação das pesquisas nas dimensões do conhecimento específico da Educação Física ocorreu por meio da leitura completa dos textos e avaliação com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais do referido curso de graduação. Os resultados são apresentados em quadros e figuras que trazem cálculos percentuais dos dados coletados, os quais direcionaram a análise teórica.

A hipótese que conduz o estudo é de que as temáticas pesquisadas e apresentadas nos EAIC's podem revelar o interesse dos educadores em formação, assim como dos docentes orientadores, fato que pode delinear as perspectivas que a dança está sendo desenvolvida nos cursos de formação docente, o que contribuirá com o debate acerca da formação de professores de Educação Física.

A metodologia para a realização da terceira seção da dissertação teve início com a elaboração do projeto de pesquisa para o envio ao Comitê de Ética<sup>2</sup> que requeria, entre os demais documentos, a submissão conjunta do instrumento de coleta de dados, o qual foi validado por dois profissionais da área.

A população da pesquisa foi composta por professores de dança dos cursos de Educação Física presenciais que atuam ou atuaram nesse componente curricular nos últimos cinco anos. Conforme o site do Ministério da Educação (MEC), 47 IES apresentam 107 cursos presenciais de Licenciatura e Bacharelado em todo o Paraná.

Os participantes foram contatados por meio de redes sociais, grupos de *WhatsApp*, *e-mails* e demais meios eletrônicos. Os pesquisadores divulgaram o estudo e convidaram aqueles que se enquadram na população pesquisada a responder o questionário online, cujo endereço eletrônico foi disponibilizado no mesmo “informativo”. Aqueles que concordaram em participar acessaram o endereço eletrônico da pesquisa e, imediatamente, encontraram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que deveria ser assinado eletronicamente concordando com os termos do estudo. Somente diante desse consentimento, os participantes tiveram acesso ao questionário.

O questionário foi construído contendo três blocos de questões (instrumento em anexo) abertas e fechadas: o primeiro continha nove questões e destina-se à coleta dos dados de identificação e formação acadêmica dos participantes; o segundo, com quatro questões, refere-se às informações profissionais; e o terceiro com seis questões, visa catalogar o posicionamento dos participantes a respeito da dança e sua aproximação das concepções dualistas e fenomenológicas considerando-as no campo da formação humana. Os dados coletados foram compilados com base na frequência (f) e na porcentagem (%) e são expostos em formato de quadros e tabelas.

Para análise dos dados, foram agrupadas sob a denominação de CTMF e outra de CTMD. As respostas foram reunidas em três grupos: Grupo R.A (Relevância Alta), Grupo R.I (Relevância Indiferente) e Grupo R.B (Relevância Baixa). Os conteúdos selecionados constituíram um rol o qual foi apresentado aos

---

<sup>2</sup> N.º do parecer: 4.197.537.

participantes solicitando que eles indicassem aqueles que consideram essencial (E), secundário (S) e dispensável (D).

## 2 O CORPO E A FORMAÇÃO HUMANA

Não é uma prática frequente buscar estudos filosóficos de séculos anteriores para possíveis reflexões sobre problemas atuais. Santin (2003, p. 9) expõe que em nosso mundo de especialistas que “sabem mais de cada vez menos”, parece descabido exigir do profissional que se dedique às reflexões filosóficas. Porém, os estudos históricos de áreas como a Filosofia e a Teologia podem ser de grande valia para entendermos questões sobre o corpo que aflige a contemporaneidade. Medina (2007, p. 43) menciona que

Filosofia e a Teologia, através dos tempos, têm dados diferentes interpretações ao significado de corpo, mente razão, espírito e alma. Embora, aparentemente, exista uma distância significativa entre os discursos dos filósofos, teólogos e aquilo que pensam as pessoas comuns, é preciso admitir que essas sofram influência daquelas.

Dessa forma, fica evidente que muitos fatores influenciam as diferentes visões de mundo e de homem ao longo dos tempos. Desde a Grécia Antiga até o tempo presente, muitos conceitos e seus desdobramentos vêm se modificando, o que torna necessária uma apresentação de como estamos compreendendo as principais noções que trataremos neste estudo.

Sob inspiração de Medina, acerca da influência da Filosofia e da Teologia no pensamento da humanidade ocidental, buscamos no campo da Filosofia e em autores clássicos fundamentações para algumas concepções que são imprescindíveis para as reflexões posteriores. A importância dos clássicos é exposta por Calvino (1993), ao afirmar que “os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram” (CALVINO, 1993, p. 11). Para o autor, os clássicos influenciam o inconsciente coletivo e se evidencia nos costumes atuais.

O primeiro conceito que consideramos indispensável para o nosso estudo é de educação. Abbagnano (2007) revela a existência de duas formas de compreender a educação. A primeira é por meio de aprendizado e transmissão de técnicas culturais, que designarão seus comportamentos, como se proteger, trabalhar em conjunto, satisfazer suas necessidades: “o conjunto dessas técnicas se chama cultura, uma sociedade humana não pode sobreviver se sua cultura não é

transmitida de geração para geração” (ABBAGNANO, 2007, p. 305). Já a segunda é por meio do conceito de formação do homem: “a educação é definida como formação do homem, amadurecimento do indivíduo, consecução da sua formação completa ou perfeita, etc.: portanto, como passagem gradual – semelhante à de uma planta, mas livre – da potência ao ato dessa forma realizada” (ABBAGNANO, 2007, p. 306). O autor complementa: “não do ponto de vista da sociedade, mas do ponto de vista do indivíduo: a formação do indivíduo, sua cultura, tornam-se o fim da educação” (ABBAGNANO, 2007, p. 306).

Todavia, ao pensarmos sobre a formação do homem entramos em um campo mais complexo, pois precisamos nos direcionar ao conceito de homem. Como mostra Abbagnano (2007), existem várias possibilidades de considerarmos o homem. O autor os separa em três definições: “1ª: definições que se valem do confronto entre o Homem e Deus” (ABBAGNANO, 2007, p. 512), esse grupo é considerado de natureza religiosa, teológica e em doutrinas da religião e teologia; “2ª: definições que expressam uma característica ou uma capacidade própria do Homem” (ABBAGNANO, 2007, p. 512), capacidade que o homem tem de raciocinar de fazer ciência. “A mais famosa é a definição de Homem como ‘animal racional’. Essa definição expressa bem o ponto de vista do Iluminismo grego” (ABBAGNANO, 2007, p. 513); e a “3ª: definições que expressam a capacidade de autoprojetar-se como própria do Homem” (ABBAGNANO, 2007, p. 512).

Frente ao exposto, podemos verificar que as reflexões sobre o homem nos direcionam para um campo de debate entre corpo alma/espírito/mente/intelecto que sempre proporcionou calorosas discussões. Nessas discussões destacam-se duas perspectivas: uma em que a materialidade (corpo) e a imaterialidade (espírito/alma/intelecto/mente) são opostos; e outra, na qual são instâncias do mesmo ser.

Desde a Antiguidade, podemos observar a forte tradição do pensamento dualista na compreensão de homem, que o considera formado por duas partes distintas e, em algumas vertentes dualistas, opostas. Como exemplo, temos o pensamento de Platão: “todo problema humano para Platão consiste num dilema em que está em jogo uma alma suprema e racional e um corpo irracional que é sede de corrupção, apetites e paixões” (CHAVES, 2020, p. 34). Essa concepção permanece na Idade Média, período em que o corpo foi tratado como algo pecaminoso. Para a salvação de suas almas, os medievais acreditavam que seria preciso reprimir seus

corpos, fonte do mal que separava os homens de Deus. Medina (2007) assevera que os resquícios da cultura medieval vivem no dualismo contemporâneo: “o dualismo corpo/alma é um exemplo vivo de inculcação, da qual o resultado tem sido uma imagem distorcida e pecaminosa do corpo na cultura ocidental” (MEDINA, 2007, p. 43).

No entanto, nesse percurso da Idade Média à contemporaneidade, se sobressaiu um pensador que, segundo a literatura, selou a separação entre corpo e mente: Descartes (1596-1650). Podendo ser a maior influência do dualismo na contemporaneidade, como afirma Monteiro (2009, p. 122):

Por mais que estejamos vivendo o século XXI, tentando retomar um modo de vida que considere o homem em suas múltiplas dimensões e em sua relação com o mundo e com tudo que o cerca, ainda encontramos de forma muito arraigada a ideia de que corpo e mente são “coisas” diferentes e independentes.

Expostas as questões que norteiam as reflexões dessa primeira seção, passamos, na sequência, a tratar dos temas específicos, os quais estão divididos em três subseções, sendo elas: “*Percurso histórico: o pensamento cartesiano*”, que tem como objetivo demonstrar a noção dualista no campo das ideias e das práticas; “*Fenomenologia e Corporeidade*”, na qual refletimos sobre o método fenomenológico e seu conceito sobre corporeidade sob a ótica do filósofo Merleau-Ponty (2011). Na terceira subseção será discutida “*Dança: formação humana na perspectiva fenomenológica*”, na qual buscamos demonstrar as aproximações da essência da dança dos pressupostos da fenomenologia; já “*Dança como manifestação do humano, Dança e Educação*” trata das condições que conduziram a separação da dança de sua essência e como a educação, em especial a Educação Física, absorveu a dança como elemento pedagógico. E, por fim, algumas considerações sobre as mentalidades coletivas e como elas se constroem.

## **2.1 Percurso histórico: o pensamento cartesiano**

René Descartes (1596-1650), nasceu em La Haye, na França, filho de Joachim Descartes, perdeu sua mãe, Jeanne Brochard, com um ano de idade, foi criado pela avó e viveu sua infância em sua cidade natal. Com 11 anos foi para o colégio jesuíta de La Flèche (ROSENFELD, 1996). Bitencourt (2008) nos apresenta

que Descartes viveu em um período em que o mundo estava com inúmeras incertezas e desordens. A Europa se encontrava em crise política e religiosa, houve a separação dos Países Baixos da Coroa Espanhola, o feudalismo começou a se desagregar e a igreja católica é contestada.

O século XVII é marcado por profundas transformações, período de crises em todos os campos da cultura: na política, na teologia, na filosofia, nas ciências e nas artes. Crise de ruptura, de mutação, entre o pensamento antigo, que ainda não se fora completamente, e o pensamento novo, que ainda não se afirmara inteiramente. Contudo, é um dos momentos mais ricos na história do pensamento ocidental. O mundo está “de cabeça para baixo”, nada mais se encontra no seu “devido lugar”, o homem se encontra, como que perdido, sem referência, sem verdade, sem norte; parece o fim dos tempos (BITENCOURT, 2008, p. 25).

Nesse momento histórico, as pessoas comuns, e não só a elite, também começam a poder contestar e conhecer novos pensamentos. Assim, inicia-se o mundo moderno: “entre os séculos XV e XVII, período em que, sem muita precisão, inicia-se o nascimento do mundo moderno e o fim do mundo que o precede, processa-se uma verdadeira revolução na história da humanidade” (BITENCOURT, 2008, p. 28).

Em meio a toda essa conturbação, Descartes destaca-se com suas ideias de inquietude e, posteriormente, foi considerado o pai do pensamento moderno. Filósofo e matemático, ele foi “mais do que um herdeiro do Renascimento, Descartes é contemporâneo de uma prodigiosa revolução científica” (DESCARTES, 2001, p. 12).

Cabe ressaltar que ele teve formação escolástica, que data da primeira metade do século XVII, período que emerge “uma influência considerável; continua sendo a filosofia oficial, a da igreja, dos colégios e eventualmente protegida pelos poderes públicos” (DESCARTES, 2001, p. 8). No período acadêmico, Descartes teria sido um aluno bem aplicado, tendo oportunidade de estudar nas melhores instituições, como ele mesmo relata.

Fui alimentado com as letras desde minha infância, e, por terem persuadido de que por meio delas podia-se adquirir um conhecimento claro e seguro de tudo que é útil à vida, tinha um imenso desejo de aprendê-las. Mas, assim que terminei todo esse ciclo de estudos, no termo na qual se costuma ser acolhido nas fileiras dos doutos, mudei inteiramente de opinião (DESCARTES, 2001, p. 8).

Sua mudança de opinião torna-se material em 1637, quando publicou a primeira obra da filosofia moderna chamada *Discurso do Método*. Em 1641, publicou o livro *Meditações metafísicas*, escrito em latim, com o intuito de selecionar seus leitores, em 1644, publicou *Paixões da Alma* e, em 1649, a obra *Princípios da filosofia* (BITENCOURT, 2008). Ele costumava ser muito discreto sobre sua vida pessoal, mas há relatos de que em 1640 ele sofreu com a morte de Francine, sua única filha que havia nascido há um ano. Nesse mesmo ano, ele perdeu seu pai Joachim Descartes. Após esses lutos, o ano seguinte é o da publicação de *Meditações metafísicas*, obra que se dedicou a demonstrar a existência de Deus e a imortalidade da alma.

Após esse período, Descartes foi bem criticado na França e seu nome chegou a ser proibido devido aos seus pensamentos, dúvidas e questionamentos acerca dos preceitos tradicionais da religião. No dia 2 de fevereiro de 1650, Descartes morre na cidade de Estocolmo e foi enterrado no cemitério reservado aos estrangeiros pagãos (DESCARTES, 2001, p. 37).

Descartes deu início a uma nova ciência, instigando as pessoas a duvidarem e questionarem assuntos políticos e religiosos, o que causou revolta aos cristãos e a igreja: “a prova de como a Igreja e seus teóricos se sentiram ameaçados pelas consequências do racionalismo cartesiano é que, não demorou muito, seu pensamento foi censurado e suas obras colocada no Index dos livros proibidos em 1663” (BITENCOURT, 2008, p. 360).

Em seu livro *Discurso do Método*, ele expõe: “meu propósito não é ensinar aqui o método que cada um deve seguir para bem conduzir sua razão, mas somente mostrar de que modo procurei conduzir a minha” (DESCARTES, 2001, p. 7). Descartes vivia em busca do conhecimento, por verdades, e via que na ciência grandes estudiosos de seu período eram cheios de tantas certezas ditas e pregavam mais do que sabiam. Ele decidiu largar as letras e começou a estudar seu ser, seu espírito e, dessa forma, escolhendo seu caminho podendo ter suas próprias compreensões em relação a qualquer dúvida que tivesse. Descartes (2001) indaga:

Por isso, assim que a idade me permitiu sair da sujeição dos meus preceptores deixei completamente os estudos das letras. Pois parecia-me que poderia encontrar muito mais verdades nos raciocínios que cada um faz sobre os assuntos que lhes dizem respeito (DESCARTES, 2001, p. 13).

Para organizar seu método, ele estipulou quatro preceitos que nunca poderia deixar de observá-los:

São eles: não aceitar coisa alguma como verdadeira; dividir dificuldades em parcelas para melhor resolvê-las; conduzir em ordem meus pensamentos começando do mais simples e subindo pouco a pouco como um degrau e fazer enumerações completas e revisões gerais com a certeza de não omitir nada (DESCARTES, 2001, p. 23).

No desenvolver de sua organização mental, na quarta parte do livro, Descartes chega a sua máxima: “penso, logo existo”, ou em latim, “*cogito, ergo sum*”.

Mas logo depois me atentei que, enquanto queria pensar que tudo era falso, era necessariamente que eu, que o pensava, fosse alguma coisa. E, notando que esta verdade – penso, logo existo – era tão firme e tão certa de todas as mais extravagantes suposições dos cépticos não eram capazes de abalar, julguei que podia admiti-la sem escrúpulo como o primeiro princípio da filosofia que buscava (DESCARTES, 2001, p. 38).

Com esses preceitos, ele construiu suas meditações que deram origem à obra *Meditações Metafísicas*. O livro é composto por seis meditações, as quais tem como objetivo provar a existência de Deus e a diferença entre corpo e alma. Na primeira, Descartes se dedica a libertar o pensamento do senso comum e preparar o espírito para se separar dos sentidos. Na segunda, o filósofo descobre que não pode duvidar de si mesmo. Já na terceira, Deus é compreendido como responsável pela ideia de causa perfeita existente em nós. A quarta destina-se a explicar a origem da razão e do erro/falsidade que é creditada à finitude do homem e à falta de desconhecimento claro e distinto. Na quinta são apresentadas novas razões para existência de Deus e explicações sobre a natureza corpórea. Na sexta e última, ele apresenta as provas definitivas da existência da materialidade de forma a comprovar que essas não são tão fortes quanto o conhecimento de Deus e da alma.

Mesmo que Descartes (2001) estivesse certo de que era um ser pensante e a única certeza que tinha era de que existia porque pensava, descartando a posse de todos os sentidos e, conseqüentemente, o corpo, havia inúmeras dúvidas como: “não sou, portanto, eu pelo menos, algo? Mas já me neguei a posse de todos os

sentidos e de todo o corpo. Hesito, entretanto, pois que resulte disso? A caso estou atado assim ao corpo e os sentidos que, sem eles não posso ser?” (DESCARTES 2004, p. 43).

Em sua segunda meditação ele se coloca a refletir sobre as questões corporais: “é preciso que tenhamos também um conceito distinto da natureza corporal” (DESCARTES, 2004, p. 37). Ele expõe que o corpo e a alma são substâncias bem distintas uma da outra, que a alma não pode ser compreendida pela metade, diferente do corpo, que pode ser entendido por partes.

Da mesma maneira que outrora, em *Discurso do Método*, ele desconstruiu tudo que havia conhecido para constituir novos pensamentos e poder chegar a sua máxima. No livro *Meditações*, novamente na quarta meditação, ele se propõe a eliminar tudo que havia sido afirmado em suas meditações e se coloca a fazer novas meditações a respeito das verdades de sua existência, inclusive sobre as corpóreas (DESCARTES, 2004).

Na sexta meditação, ele reflete de forma fragmentada, pensando sobre os membros que o corpo possui, “com efeito, ocorria-me, em primeiro lugar que eu tinha um rosto, mãos, braços e toda essa máquina de membros que se percebe também em cada cadáver e que eu designava pelo nome de corpo” (DESCARTES, 2004, p. 47). Ele se põe a pensar sobre o corpo e as sensações manifestadas por ele de forma mais flexível, questionando seus pensamentos anteriores e refletindo sobre seus sentidos. O trecho abaixo elucidava isso:

Em primeiro lugar, portanto, senti que tinha cabeça, mãos, pés, e os outros membros de que se compõe esse corpo que olhava como parte minha ou, talvez até, como eu inteiro. E senti que esse corpo situava-se entre muitos outros que podiam afetá-lo de várias maneiras, dando-lhe comodidade ou causando-lhe incômodo, medida a primeira por uma sensação de prazer e o segundo, por uma sensação de dor. Além da dor e do prazer, sentia também em mim fome, sede e, de igual modo, outros apetites, bem como certas inclinações corporais para a alegria, a tristeza, a ira e outros afetos semelhantes. Fora de mim, além da extensão, das figuras e dos movimentos dos corpos, neles sentia também dureza, calor e outras qualidades táteis e, além disso, a luz, as cores, os cheiros, os sabores e os sons, mediante cuja variedade distinguia uns dos outros o céu, a terra, o mar e todos os outros corpos (DESCARTES, 2016, p. 107).

A partir dessa reflexão, ele começa a enfatizar e analisar a importância do corpo e da alma deixando claro que:

[...] eu tenha um corpo, a qual estou estreitamente unido, a despeito disso, porque por um lado tenho uma ideia clara e distinta de mim mesmo, na medida que sou somente uma coisa que pensa e não extensa e por outro tenho uma ideia distinta do corpo, na medida que este é somente uma coisa extensa e que não pensa, é certo que esse eu, isto é, minha alma, pela qual sou o que sou, é completa e verdadeiramente distinta de meu corpo, e pode ser ou existir sem ele (DESCARTES, 2016, p. 112).

Ao começar a entender o corpo, o sujeito começa a conhecer melhor a si próprio, podendo compreender a importância que as coisas externas que a natureza proporciona tem um grande valor para as questões corpóreas. Podendo perceber que os sentidos podem se manifestar de diversas maneiras boas e incômodas, como fome, sede, frio, dor, calor, sons e sabores (DESCARTES, 2016).

O pensamento dualista, na qual o corpo se distingue da mente, expõe como são vistas as substâncias pensante e corporal, e para Descartes (2004) essa é a melhor maneira de entender o ser humano e suas sensações. Destaca-se que os sentidos não são descartados e, inclusive, se reconhece sua participação e interferência no pensamento.

E, como também me lembrasse de que usei o sentido antes de usar a razão e visse que as ideias formadas por mim não eram tão expressas quanto as percebidas pelo sentido, e no mais das vezes eram compostas de parte dessas últimas, facilmente me persuadia que não tivesse nenhuma no intelecto que não tivesse antes no sentido (DESCARTES, 2004, p. 163).

Como pudemos verificar, na sexta meditação, Descartes (2004) afirma a distinção do corpo e da alma, mas deixa claro também a importância que um exerce perante o outro, evidenciando uma hierarquia: mente sobre o corpo. Expõe que os sentidos são coisas, propriamente do corpo, que vem sem consentimento da mente “julgasse eu sentir coisas completamente diversas de meu pensamento, a saber, corpos dos quais essas ideias proviriam. Pois experimentavam que elas se apresentavam sem nenhum consentimento de minha parte” (DESCARTES, 2004, p. 173). Sendo a mente posta a pensar sobre coisas provenientes do corpo, por meio das informações obtidas pelo corpo é que a mente pode interiorizar e chegar a um novo conhecimento. Segundo a filosofia de Descartes:

Com o Dualismo trata-se apenas de compreender apenas um dos momentos do sistema cartesiano, na qual há duas substâncias

diferentes que caracterizam a natureza humana. Esse pensamento da distinção radical repousa, todavia, sobre outro momento do sistema: a união ou a mistura total entre a alma e o corpo (NEVES, 2009, p. 32).

A separação fez parte de seu método, uma questão de organização. Apesar de entender a importância do corpo, Descartes deixa bem claro que não devemos deixar nos enganar por ele e por seus sentidos. Bitencourt (2008) menciona que para Descartes, “os sentidos não garantem nenhum conhecimento claro e distinto, não é através deles que se conhece a verdade” (BITENCOURT, 2008, p. 91).

Bitencourt (2008) nos mostra que vários são os autores que se apropriam, refletem e se opõem ao pensamento cartesiano, “o Descartes de Baillet, o Descartes de Leibniz, de Spinoza, de Kant, de Hegel, dos fenomenólogos, dos existencialistas, etc.” (BITENCOURT, 2008, p. 22). O filósofo Spinoza (2009), um dos primeiros opositores das ideias de Descartes, acreditava não haver uma separação entre corpo e alma, como afirma Descartes: “do que precede, compreendemos não apenas que a mente humana está unida ao corpo, mas também o que se deve compreender por união de mente e corpo” (SPINOZA, 2009, p. 61).

No mesmo caminho de opositor está o filósofo francês Maurice Merleau-Ponty, que é referência para os estudos do corpo na fenomenologia em sua obra *Fenomenologia da percepção*. Nela, ele faz críticas ao método do racionalismo: “assim, não é porque eu penso ser que estou certo de existir, mas, ao contrário a certeza que tenho de meus pensamentos deriva de sua existência efetiva” (MERLEAU-PONTY 2011, p. 511). Ele nos mostra que para reconhecer os fenômenos é necessária uma teoria da reflexão uma nova forma de pensar, ou seja, “um novo cogito” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 82). Merleau-Ponty (2011, p. 9) expõe o que acredita ser o verdadeiro cogito.

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

Dentre vários autores que se opõem ao pensamento cartesiano, optamos pela fenomenológico de Merleau-Ponty (2011) que trata do corpo/movimento existente no

mundo, o que percebemos como possibilidade reflexiva acerca da importância da dança na formação humana.

## 2.2 Compreendendo a Fenomenologia

Para Bastos e Oliveira (2015), a sociedade carrega vários pensamentos construídos historicamente de diversos temas universais, os quais demandam longa duração para que haja mudanças significativas nas mentalidades. Pensando nessas modificações é que nesta seção iremos apresentar alguns preceitos da fenomenologia, que traz a essência do homem em sua existência, como uma oportunidade para caminharmos rumo à superação de uma mentalidade dualista, a qual entende o corpo como inferior ao intelecto.

Muitas vezes questionamos teorias que definem o “ser” simplesmente por suas teorias e seus métodos como, por exemplo, o ser humano é desenvolvido culturalmente; a hereditariedade define o ser; algumas ações/características são inatas e outras não. Essas noções, ao permearem sobre nosso consciente, nos provocam questionamentos de que todos podem estar certos e, ao mesmo tempo, errados. Acreditamos que temos um pouco de todos misturados no ser humano, sendo difícil especificar e definir qual é qual. A fenomenologia nos auxilia entender que cada um está no mundo em um determinado momento histórico, que são seres em definição descobrindo sua essência.

[...] todos os períodos históricos aparecem como uma manifestação de uma única existência ou episódios de um único drama – do qual não sabemos se tem um deslanche. Porque estamos no mundo, estamos *condenados aos sentidos*, e não podemos fazer nada que não adquira um nome na história (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 18).

A fenomenologia pode ser encontrada nas perspectivas filosóficas de Husserl, Max Scheler, Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty, Lévinas (LIMA, 2014). Desde o seu aparecimento, a fenomenologia tomou vários rumos, tendo início a partir de uma análise do Positivismo como movimento filosófico o qual o filósofo alemão Edmund Husserl (1859-1938) estava à frente: “Edmund Husserl que, dando um novo sentido ao termo, já utilizado por Kant e Hegel, formula o método fenomenológico, criando um movimento que influenciou grande parte da filosofia no século XX” (LIMA, 2014,

p. 12). Segundo Chaves (2020), esse método, “consiste na percepção das coisas a partir das coisas mesmas” (CHAVES, 2020, p. 88).

Além disso, um dos percursores desse método influenciado por Husserl é Merleau-Ponty (1908-1961), pois “a posição de Merleau-Ponty é de recusa tanto da via empirista quanto da via intelectualista” (MACHADO, 2010, p. 39). Merleau-Ponty (2011) acreditava que a via empirista mutilava a percepção por baixo e por cima. Ele explica que:

[...] mutilar a percepção por baixo, tratá-la de imediato como um conhecimento e esquecer seu fundo existencial é mutilá-la por cima, já que é considerar como adquirido e deixar passar em silêncio o momento decisivo da percepção: o surgimento de um mundo verdadeiro e exato (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 85).

Na continuidade de seus estudos, o filósofo “parte, portanto, do que considera uma terceira via: o método fenomenológico” (MACHADO, 2010, p. 39).

Dessa forma, Merleau-Ponty torna-se um importante filósofo do século XX. Nasceu em 14 de março de 1908, na cidade de Rochefort, e faleceu por uma embolia pulmonar em 1961, em Paris. Estudou na École Supérieure, em Paris, e graduou-se em Filosofia em 1931. O pensamento central dele estava em diálogos sobre o corpo sob influência dos trabalhos fenomenológicos de Husserl.

Merleau-Ponty teve seu mestrado publicado em 1942, com o título *A estrutura do comportamento*. Esse livro perpassa questões psicológicas importantes, enfatiza a natureza organizada da experiência humana. Já sua tese de doutorado foi a obra *Fenomenologia da Percepção*, publicada em 1945, e traz reflexões sobre questões sobre o corpo e suas manifestações no mundo (MACHADO, 2010). No mesmo ano, ao lado de Jean-Paul Sartre – filósofo francês, pensador da filosofia existencialista, cuja obra mais famosa é *O ser e o nada* – inauguram a revista *Tempos Modernos*, um marco na escrita sobre a literatura francesa no século XX.

Ainda em 1945, ele foi nomeado professor de Filosofia na Universidade de Lyon e, em 1949, foi chamado para lecionar na Sorbonne, em Paris. Em 1952, ganhou a cadeira de Filosofia no Collège de France. Entre suas obras, encontram-se: *Signos*, *A natureza*, *As aventuras da dialética* e *Conversas* (MERLEAU-PONTY, 2011).

Merleau-Ponty estudou as essências e todos os seus problemas. O autor compreende o homem e o mundo a partir de sua “facticidade”, escreve sobre o

corpo e a consciência do mundo por meio dele, nos mostra a importância de se estudar o passado para entender o presente (MERLEAU-PONTY, 2011). Merleau-Ponty (2011, p. 1) apresenta o conceito de fenomenologia como:

o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade”. É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre “ali”, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. É a ambição de uma filosofia que seja uma “ciência exata”, mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo “vividos”. É a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, e sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo dela possam fornecer, e, todavia, Husserl, em seus últimos trabalhos, menciona uma “fenomenologia genética” e mesmo uma “fenomenologia construtiva”.

Na teoria de Merleau-Ponty (2011) não se deve ignorar nada, exatamente nada que a percepção possa alcançar por meio da reflexão, pois se a reflexão encontrar o centro do fenômeno estará segura se “for igualmente capaz de esclarecer sua inerência vital e sua intenção racional” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 85). É necessária uma reflexão neutra e sincera, para se descobrir a essência, como quando se começa a pensar sobre as coisas postas no mundo e, por ser criança, pensa de forma neutra, aberta para compreender o que lhe for ensinado, sem já ter pensamentos conclusos sobre aquilo. Portanto, “o lema da Filosofia Fenomenológica, ‘de volta às coisas mesmas’, nos aponta um caminho de acesso à vida infantil, seus tempos e espaços, suas formas expressivas” (MACHADO, 2010, p. 6). É como se a fenomenologia de Merleau-Ponty (2011) nos propusesse como ponto inicial, enquanto adultos, refletir toda a experiência da vida infantil com a inocência em que pensávamos por nós mesmos e, por meio dessa vivência, aprender a ser neutro em nossas reflexões.

Merleau-Ponty (2011, p. 104) assevera que “precisamos compreender como a visão pode fazer-se de alguma parte sem estar encerrada em sua perspectiva”. O autor menciona o sentido da visão para nos mostrar que para chegar às suas

possíveis conclusões de mundo devemos estar abertos a outros olhares e não fechados a uma só visão, a um só caminho. Reflexões acerca do mundo só são possíveis pelo corpo, só é possível conhecer algo após seu corpo estar no mundo construído muito antes de você querer entendê-lo. Machado (2010, p. 28) explica que “o mundo próprio é a face mais misteriosa e assombrosa: de início podemos dizer que a corporalidade é *um rabisco de si*”. É por meio do corpo que se dá o início do conhecimento.

O corpo próprio A “natureza primordial” como pensada por Merleau-Ponty permite enxergar uma unidade entre “sentidos” e “inteligência”: esta unidade é “a coisa intersensorial”, algo que não se explica intelectualmente nem do ponto de vista empírico “puro”. Apenas a unidade do corpo próprio compreende esse evento, em que os sentidos operam em conjunto e nos dão a experiência da realidade, uma realidade intersensorial (MACHADO, 2010, p. 29).

Na fenomenologia, a corporeidade<sup>3</sup> passa a ter uma integração corpo-consciência em que nega a dualidade psicofísica selada por Descartes. As atividades corpóreas passam a ter importância (CHAVES, 2020). Merleau-Ponty (2011) considera seu corpo o seu ponto de vista sobre o mundo e se refere ao corpo como objeto desse mundo, o corpo contém sua essência. Para explicar essa ideia, o filósofo traz o exemplo de uma casa na qual vemos o que queremos ver e não conseguimos ver tudo que ela contém ao mesmo tempo, como o que está acima do forro, fios, encanamentos, etc. Tudo que nossos olhos podem enxergar são objetos com suas especificidades, histórias e essências. Toda história tem sua origem, “é preciso que reencontremos a origem do objeto no próprio coração de nossa experiência” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 109).

Dessa forma, seremos honestos conosco ao conseguirmos descrever o que o objeto é para nós. É esse êxtase da experiência que faz com que toda a percepção seja percepção de algo. Assim, por meio da unicidade corpo e mente, a fenomenologia entende que devemos considerar no ser humano presente o seu passado, para que seu futuro seja idealizado, “podemos dizer que há algo de sagrado na experiência da corporalidade: a vivência de contato significativo com a vida e com a morte; o contato simultâneo comigo, com a cultura e a natureza, no mundo” (MACHADO, 2010, p. 30). Merleau-Ponty (2011) complementa que a morte

---

<sup>3</sup> “Por corporeidade entendemos as relações do corpo com o mundo, com sua existência e com suas formas de expressão” (CHAVES, 2020, p. 36).

da consciência é quando chegamos a uma posição absoluta, pois é nesse momento que nossas experiências são estagnadas e nossas verdades foram as experiências que vivemos.

Todos os autores citados até então nos fazem refletir sobre a vida, como vivê-la e pensamos que todo objeto (corpo) é tão complexo cheio de vias, sentidos, consciência e movimento que não podemos nos reduzir ou supervalorizar dicotomias – como ou o corpo ou a mente – pois ambos são UM ao mesmo tempo, em que o todo Homem/Ser não existe na ausência de uma das partes. Quebrar essa dualidade corpo/mente selado por Descartes é o desafio da fenomenologia merleau-pontyana, como nos mostra Machado (2010).

Por meio da noção de corporalidade e de corpo vivido, o discurso fenomenológico pretende romper a “dicotomia” corpo/alma, matéria/espírito. Haveria, assim, uma espécie de libertação do corpo de sua “velha” cisão com a mente, e essa é a promessa da Fenomenologia para uma nova era das ciências do homem (MACHADO, 2010, p. 30).

Assim, Merleau-Ponty (2011), em *Fenomenologia da Percepção*, vai abrindo caminho para o melhor entendimento do corpo. Na primeira parte de seu livro, *O corpo*, ele dedica seis seções explicando o corpo e seus sentidos, como o corpo é descrito pela fisiologia mecanicista e a psicologia clássica, a motricidade e a espacialidade do corpo próprio e sua expressão. Em cada seção, ele retrata uma visão integral do homem, faz críticas à biologia e à fisiologia tecnicista.

Segundo Merleau-Ponty (2011), essas perspectivas transformam o corpo em pura materialidade, a qual não cabe mais ser pensada à maneira cartesiana em que, de forma arbitrária, o corpo e alma são vistos um como objeto e o outro como sujeito. É um movimento dialético em que todo instante de existência esse movimento se realiza.

O que nos permite a tornar a ligar o ‘fisiológico’ e o ‘psíquico’ um ao outro é o fato de que, reintegrados a existência, eles não se distinguem mais a ordem do em si e a ordem do para si, e que são ambos orientados para um pólo intencional ou para um mudo” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 129).

Em sua obra, diversas vezes ele usa os termos “em si” e “para si”, em que seu sentido é a maneira de conhecer a si mesmo, como um ser que tem valor e valoriza os outros. “Se não aprendo a reconhecer em mim mesmo a junção entre o

para si e o em si nenhuma dessas máquinas que são os outros corpos jamais poderá animar-se; se eu não tenho exterior, os outros não tem interior” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 498).

Por seu turno, o Princípio de liberdade, também é utilizado por Merleau-Ponty (2011) na terceira parte do livro, na qual há uma seção destinada a essa questão. Para ele, a liberdade se insere de acordo com cada situação, que nós no mundo podemos fazer escolhas, porque não nos reduzimos a nossa condição, pois nossa liberdade nunca é absoluta, assim como “o mundo está já constituído, mas não está completamente constituído” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 608). Ou seja, em nossas escolhas não deve existir uma absoluta, jamais posso ser apenas algo, “nunca sou coisa, e nunca sou consciência nua” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 608).

De igual modo, nossa liberdade é condicionada pelo mundo que ele vive e pelo passado que ele viveu, porque “não há nada que possa limitar a liberdade, senão aquilo que ela mesmo determinou como limite por suas iniciativas, e o sujeitos tem o exterior que ele se dá” (MERLEAU-PONTY, 2011 p. 584). Pensar que nossa liberdade não é absoluta nos faz refletir se realmente somos livres, porém o autor vem quebrar o pensamento de que ou a “liberdade é total ou ela não existe”. Para ele, a liberdade existe, porém ela é condicionada: temos o poder de escolhas, mas temos uma determinada realidade e para se chegar a qualquer lugar teremos que fazer várias escolhas, pois “somos abertos a uma infinidade de possíveis” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 608).

Dentro de nossas infinitas possibilidades, temos responsabilidades com nossa liberdade de escolha. Precisamos pensar além de nossas escolhas momentâneas, não apenas no aqui e no agora, deve-se pensar no futuro próximo e distante, pois o passado que se viveu se mostra no presente que refletirá no futuro.

Portanto é preciso que cada instante não seja um mundo fechado, é preciso que um instante possa envolver os seguintes, é preciso que, uma vez tomada a decisão e iniciada a ação eu disponha de um saber adquirido eu me beneficie do meu élan, eu esteja inclinado a continuar, é preciso que exista uma propensão do espírito (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 586).

Em meio a nossas escolhas vivemos experiências que nos proporcionam aprendizados, e isso ocorre por cada ser de maneira individual, por meio de nosso corpo, nos acontecimentos de nossa vida diária, em nosso presente que se tornará

nosso passado e este último é o nosso corpo próprio. Corpo esse que, para Merleau-Ponty (2011), é aquele que percebe, que pensa, mudando o cogito cartesiano “penso, logo existo”, pois é por meio dele que nos percebemos, os outros nos notam e nós percebemos o outro. Todo aprendizado que tivemos por nossas experiências nos ajuda em nossas escolhas, nos encorajando a escolher se nosso corpo será amor ou desamor, refletir sobre o que quero desse mundo; que tipo de ser quero ser; ser atuante no mundo e não só ocupar um lugar no espaço.

Por pensarmos nessa visão de corpo próprio que Merleau-Ponty (2011) nos mostra é que apresentamos este trabalho como o corpo protagonista da vida e, por meio dele que é movimento, entrelaçar como a dança, de maneira fenomenológica, pode contribuir para o aprendizado do ser no mundo, principalmente para o ser professor que trabalha com a formação humana e a mudança de mentalidades.

### **2.3 Dança: formação humana na perspectiva fenomenológica**

Merleau-Ponty (2011) evidencia a experiência vivida como fonte de conhecimento. Para o autor, a experiência é o que “em nós se vê quando vemos, o que em nós se fala quando falamos, o que em nós se pensa quando pensamos” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 122). Por meio da experiência, a fenomenologia busca compreender o sentido do mundo e suas essências, a partir do corpo vivido, tudo que sabemos do mundo, sabemos por meio de uma visão própria de alguma experiência no mundo. “Compreender é experimentar o acordo entre aquilo que visamos e aquilo que é dado” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 122). Nesse sentido, ressalta-se que “percebemos o mundo com nosso corpo” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 278). O corpo experimenta e compreende o mundo por meio das percepções, o que é fundamental para o entendimento de sensações.

Merleau-Ponty (2011, p. 23) define por sensação “a maneira pela qual sou afetado e a experiência de um estado de mim mesmo”. Contudo, as análises clássicas de sensação deixaram escapar o fenômeno da percepção, que é ilustrada pelo filósofo ao mencionar que: saber o que é sentir não basta, isso seria o mesmo que dizer que a cor vermelha é vermelha. O estudioso recusa-se a enveredar nesse caminho, tido por ele como de impressões puras e rasas, pois afirma que em cada sensação é atribuída uma qualidade ou algum significado que habita em cada ser humano conforme suas experiências: “o visível é o que se aprende com os olhos, o

sensível é o que se aprende pelos sentidos” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 28). Para compreendermos o sentir precisamos explorar em nós mesmos os nossos sentidos.

Nessa perspectiva, o corpo assume uma função comunicativa, sendo transmissor e receptor de mensagens. Além de expressar informações, também é por meio dele que podemos sentir, ver, tocar, enfim, receber informações/expressões de outros seres. Merleau-Ponty (2011, p. 135) nos ajuda a explicar esse processo se reportando ao corpo tátil: “se posso apalpar com a mão esquerda a mão direita enquanto ela toca um objeto, a mão direita-objeto não é a mão direita que toca”. Nosso corpo consegue se organizar de maneira ambígua, “em que nossas duas mãos podem se alternar na função de ‘tocante’ e de ‘tocada” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 137).

Para além das potencialidades expressivas e comunicativas do corpo, é preciso não esquecer do corpo biológico que também se expressa conforme suas necessidades, mas que caminha por si só. Muitas vezes, não se tem consciência do quanto é importante a posse de todas as funções biológicas em funcionamento. O funcionamento do corpo biológico é naturalizado no dia a dia e, conseqüentemente, torna-se inconsciente no âmbito das experiências e significados. Essa questão pode ser pensada a partir da reflexão feita por Merleau-Ponty (2011) sobre a aquisição de um hábito como uma renovação do esquema corporal. Ele relata que não se adquire um novo hábito pela associação externa de movimentos, reações e estímulos. Em suas palavras,

o sujeito não solda movimentos individuais a estímulos individuais, mas adquire o poder de responder por um certo tipo de soluções a uma certa forma de situações, as situações podendo diferir amplamente de um caso ao outro, os movimentos de resposta podendo ser confiados ora a um órgão efetuator, ora a outro, situações e respostas assemelhando-se nos diferentes casos muito menos pela identidade parcial dos elementos do que pela comunidade de seu sentido (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 197).

Dessa forma, Merleau-Ponty (2011) relaciona a aquisição de hábitos a um ato de entendimento que ocorre, nesse caso, pela significação motora. Para exemplificar o ato de entendimento que se remete à dança,

Por exemplo, adquirir o hábito de uma dança não é encontrar por análise a fórmula do movimento e recompô-lo, guiando-se por esse

traçado ideal, com o auxílio dos movimentos já adquiridos, aqueles da caminhada e da corrida? Mas, para que a fórmula da nova dança integre a si certos elementos da motricidade geral, primeiramente é preciso que ela tenha recebido como que uma consagração motora. É o corpo, como frequentemente o disseram, que "apanha" (*kapiert*) e que "compreende" o movimento. A aquisição do hábito é sim a apreensão de uma significação, mas é a apreensão motora de uma significação motora (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 198).

Nesse contexto, a dança extrapola a compreensão de repetição coreográfica. Para executar uma coreografia, em primeira instância, cada pessoa necessita compreender e significar o movimento. Essa questão, que retira a concepção mecânica do movimento dançante, estabelece um ponto inicial para o entendimento da dança como experiência e significado do ser no mundo, assim como produção comunicativa/expressiva dessa mesma relação.

É consenso entre os estudiosos da dança que suas diferentes linguagens e manifestações trazem consigo as identidades de povos e registra realidades social, política e cultural. Isso por ser uma linguagem que extrapola os limites da comunicação verbal, constituindo-se por meio da própria experiência o movimento, congregando em si várias possibilidades expressivas que podem representar a totalidade humana.

Nesse sentido da totalidade presente na dança, a aproximamos dos pressupostos da fenomenologia merleau-pontyana. Machado (2010) relata a importância de Merleau-Ponty, ao trabalhar com crianças na Sorbonne e em recusar as dicotomias fazendo ciência humana.

Merleau-Ponty convida seus alunos nos Cursos na Sorbonne a colocar entre parênteses as intermináveis discussões da separação entre natureza e cultura, entre o inato e o adquirido, entre o que é fisiológico e o que é psíquico, entre maturação e aprendizagem (MACHADO, 2010, p. 11).

Essas dicotomias perpassam a vida do indivíduo, muitas vezes transmitindo de maneira implícita para outras pessoas, formando, um pensamento coletivo de dualidades. Para a fenomenologia de Merleau-Ponty, a consciência e o corpo não se limitam um ao outro.

Na medida em que o corpo é definido pela existência em si, ele funciona uniformemente como um mecanismo; na medida em que a alma é definida pela pura existência para si, ela só conhece objetos desdobrados diante de si. A distinção entre o movimento abstrato e o

movimento concreto não se confundem por tanto entre a distinção entre corpo e a consciência, ela não pertence a mesma dimensão reflexiva, ela só tem lugar na dimensão do comportamento (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 175).

Não tem como ser apenas corpo ou ser somente consciência, pois uma necessita da outra. Esse conceito de totalidade estabelece a base da compreensão do humano e, talvez, pelo fato de a dança expressar essa totalidade é que sua história se confunde com a da própria humanidade. Essa é a questão que pretendemos evidenciar na sequência.

## 2.4 Dança como manifestação do humano

A dança é a manifestação de uma necessidade humana: a de expressão. Ela nasce da necessidade de comunicação. Por meio da comunicação, o ser humano se relaciona consigo mesmo, com outros e, até mesmo, com suas crenças. Segundo Laban (1990), a dança é um dos meios pelos quais todos os povos expressam sua cultura, seus desejos, realidades, traumas, sonhos, sentimentos, sua relação com a natureza e com os homens.

São vários os elementos que podem ser observados nas danças, mas todos eles estão relacionados à vida humana, com destaque para as necessidades de comunicação/expressão, crenças, organização social, conhecimento filosófico e científico. A própria interpretação do termo expressa a tensão que gera e que abarca em si, como explica Garaudy (1980): “a própria palavra dança, em todas as línguas europeias – danza, dance, tranz –, deriva da raiz de -tan, que em sânscrito significa ‘tensão’” (GARAUDY, 1980, p. 14). Por meio da dança, tem-se a possibilidade de vivenciar e exprimir as maneiras intensas das relações homem e deuses; natureza e sobrenatural; individual e social, entre outras. São essas relações associadas aos medos, angústias e o conhecimento que constroem a história da dança.

Garaudy (1980), em seu livro *Dançar a Vida*, apresenta-nos um pouco da história da dança e expõe que:

No Egito de seis mil anos atrás, quando a noite chegava ao final e, com a madrugada se apagavam os astros cuja a dança celeste era a própria imagem da ordem, da natureza, o homem, angustiado por não mais perceber esta imagem, entrava em cena para manter a ordem celeste, imitando-a: começava então a dança da estrela da manhã, com suas rondas; e este balé simbólico, contemporâneo do

nascimento da astronomia, ensinavam os filhos do homem, pelo movimento figurado dos planetas as leis que regiam o ciclo harmonioso dos dias e das estações (GARAUDY, 1980, p. 15).

Percebe-se que, nesses casos, as danças buscavam apaziguar a angústia dos homens diante do desconhecido e se estabeleciam como um “elemento pedagógico” que agregava em si conhecimento que proclamava uma certa ordem social. É o místico e sobrenatural alimentando o conhecimento que direciona a formação humana, a qual instaura padrões de comportamento social. A dança estava no centro da vida daqueles homens, participando efetivamente do desenvolvimento humano e social. É o que nos mostra Faro (1986):

Há quem distinga nas figuras gravadas nas cavernas de Lascaux, pelo homem pré-histórico, figuras dançando. E como o homem da Idade da Pedra só gravava nas paredes de suas cavernas aquilo que lhe era importante, como a caça, a alimentação, a vida e a morte, é possível que essas figuras dançantes fizessem parte de rituais de cunho religioso, básicos para a sociedade de então, a cujo costumes esse tipo de manifestação já estaria incorporado (FARO, 1986, p. 13).

A relação da dança com as crenças se estabelece, principalmente, pelo seu caráter comunicativo, o que justifica, inclusive seu nascimento: “a dança, provavelmente, veio da necessidade de aplacar os deuses ou exprimir a alegria por algo de bom concebido pelo destino” (FARO, 1986, p. 13). Essa relação – dança/religião/crenças – perpassa toda a história da dança.

Na Índia se praticava a dança do Deus Shiva, que tinha como tema a atividade cósmica. Garaudy (1980, p. 15) cita um trecho do hino: “Nosso Deus, diz um hino sagrado da Índia, é o Deus dançarino que, como o fogo que abrasa a madeira erradia o seu poder no espírito e na matéria, e os arrasta, por sua vez, para a dança”. Para esses povos, as pessoas que conseguiam compreender a dança sagrada podiam se libertar de ilusões individualista e viver em um só tempo arte, religião e conhecimento (GARAUDY, 1980).

Mesmo diante de poucos registros, o que se evidencia, na maioria das fontes, é essa forte presença da dança nas cerimônias religiosas. Faro (1986) descreve que, como forma de agradecimento ou como pedido, em ocasiões de casamento, nascimento, mortes, colheitas e guerras, os deuses eram invocados e solicitados ao seu auxílio. Dessa forma, é inegável a intrínseca relação entre dança e religião

“parecendo correto afirmar-se que a dança nasceu da religião, se é que ela não nasceu junto com ela” (FARO, 1986, p. 13).

Ao observarmos as danças de conotações religiosas/místicas, podemos entender a unicidade presente nessas manifestações que fazem do corpo seu veículo de comunicação, pois é pelo e no corpo que ocorre a epifania. Garaudy (1980), explica que a dança “nos revela que o sagrado é também carnal e que o corpo pode ensinar o que um espírito que se quer desencarnado não conhece: a beleza e a grandeza do ato quando o homem não está separado de si mesmo, mas inteiramente presente no que faz” (GARAUDY, 1980, p. 15).

A unicidade do material, imaterial e social presente nas danças se efetivava em diferentes momentos, formas e com propósitos distintos. Fischer (1987), ao refletir sobre a arte de forma geral, mostra a dança atrelada a aquisição de poder.

No entanto, criando a arte, encontrou para si um modo real de aumentar o seu poder e de enriquecer a sua vida. As agitadas danças tribais que precediam uma caçada realmente aumentavam o sentido do poderio da tribo; a pintura guerreira e os gritos de guerra realmente tornavam o combate mais resolutivo e mais apto para atemorizar o inimigo. As pinturas de animais nas cavernas realmente ajudavam a dar ao caçador um sentido de segurança e superioridade a presa. As cerimônias religiosas, com suas convenções estritas, realmente ajudavam a instalar a experiência social em cada membro da tribo e a tornar cada indivíduo parte do corpo coletivo. O homem, aquela fraca criatura que se defrontava com uma natureza perigosa e incompreensivelmente aterradora, era muitíssimo ajudado em seu desenvolvimento pela magia (FISCHER, 1987, p. 45-46).

O poder que se construía por meio das artes, em especial pelas danças, não se inseria no âmbito do indivíduo, mas do coletivo. A vida em comunidade era necessária para a própria sobrevivência dos homens, tanto para a defesa física de seus predadores como para o fortalecimento espiritual. Assim, as danças são expressões desse coletivo.

A sociedade primitiva implicava uma forma densa e fechada de coletivismo. Nada era mais terrível do que ser excluído da coletividade e ficar sozinho. A separação do indivíduo em relação ao grupo ou à tribo significava morte: o coletivo significava a vida e o conteúdo da vida. A arte em todas suas formas – a linguagem, a dança, os cantos rítmicos, as cerimônias mágicas – era a atividade social *par excellence*, comum a todos e elevando todos os homens acima da natureza, do mundo animal (FISCHER, 1987, p. 47).

O poder construído nessas sociedades não se estabelecia apenas na esfera psicológica, mas também material. A dança, atividade física por excelência, trazia benefícios, contribuindo para o desenvolvimento do condicionamento físico, bem como a exibição pública dessas qualidades. É o que nos mostra Oliveira (2004, p. 8): “uma das atividades físicas mais significativas para o homem antigo foi a dança. Utilizada como forma de exibir suas qualidades físicas e de expressar os seus sentimentos, era praticada por todos os povos”.

A dança como forma de comunicação humana, que expressa os valores e comportamentos, se justifica em muitas sociedades, principalmente, por sua potencialidade no desenvolvimento físico. Na Antiguidade, esse era caso dos espartanos, que incluíram as danças na educação dos guerreiros. Bourcier (2001, p. 32) cita a Dança Pírrica.

A dança nacional por excelência de Esparta era a pírrica, considerada como um elemento essencial da educação geral e como uma preparação militar, além de ter uma função religiosa, cujo sentido obliterou-se gradualmente. As crianças aprendiam-na desde os cinco anos (Platão, Leis, XIV). O aprendizado, sob a direção do hoplomachos (o combate sob armas), compreendia exercício preparatórios de flexibilidade, chegando o aprendiz até a ter de jogar o corpo para trás e alcançar os tornozelos com as mãos. Em seguida, ensinava-se a quironomia (porte de braços e mãos), simulacro dos gestos do combate.

Esse também é o caso da presença da dança na Roma Antiga, onde “os soldados romanos executavam antes de cada batalha, danças guerreiras, nas quais pediam o apoio de Marte, Deus da Guerra para a luta que iriam iniciar” (FARO, 1986, p. 14).

Ainda na Antiguidade, podemos verificar a dança sendo empregada para o desenvolvimento integral do homem. Exemplo disso são as considerações dos grandes filósofos gregos: Platão, por exemplo, acreditava que a dança era um dom dos deuses. “O homem dança para falar do que ele honra ou sobre o que o emociona” (GARAUDY, 1980, p. 27). Platão é considerado como um dos mais importantes pensadores da Antiguidade Grega. Ele tratou de várias questões filosóficas e também se preocupou com a formação dos homens. Desenvolveu também “sistemas educativos”, nos quais a dança fazia parte como conteúdo indispensável. Além disso, defendia uma educação que preconizava atividades intelectuais, físicas e artísticas, como explica Jaeger (2001).

Foi por isso que um deus deu aos homens a ginástica e a música, formando a unidade indivisível da *paideia*, não como educação separada do corpo e do espírito, mas como forças educadoras da parte corajosa e da parte da natureza humana que aspira à sabedoria. Quem as souber combinar na harmonia própria será mais favorito das musas que aquele herói mítico da pré-história que pela primeira vez soube combinar as cordas da lira (PLATÃO apud JAEGER, 2001, p. 799-800).

Nesse sentido, um estudo aprofundado da sociedade Grega Antiga revelou que a dança estava presente em toda a sociedade, ou seja, na educação, na religião e na diversão. Isso é o que nos mostra Bourcier (2001, p. 20):

De seu nascimento a sua morte a civilização grega é completamente impregnada pela dança. Ritos religiosos, pan-helênicos ou locais, cerimônias cívicas, festas educação das crianças, treinamento militar, vida cotidiana, a dança está presente por toda parte. Comprovam-no milhares de documentos em figuras e textos. É possível acompanhar com uma precisão bastante satisfatória a evolução das ideias orquêsticas através da cultura grega.

Bourcier (2001), ao fazer referência à dinâmica das danças na sociedade Grega, se reporta também à beleza contida nas figuras dançantes. Porém, sua principal reflexão acerca da importância da dança naquela sociedade se instaura em seus aspectos sócio-políticos e culturais.

Diante de toda a relevância da dança no mundo antigo e a necessidade de contestação dos valores humanos e sociais para a instauração de uma nova sociedade é que a dança passa a ser associada ao mal, principalmente, durante o início da Idade Média. Em torno do século IV, período em que o cristianismo se tornou a religião oficial do Império Romano, a dança passa a ser repudiada pela igreja.

Garaudy (1980) menciona que Santo Agostinho (354-430) chamou a dança de negócio de diabo. Essa associação fortalece a compreensão da dança como expressão dos valores e do conhecimento que conduziam (conduzem) a ordem social. Em um momento em que o corpo era tido como um obstáculo para a salvação da alma e a carne deveria ser ignorada, punida e mortificada, não havia espaço para a dança.

Nos mil anos que compreendem a Idade Média, o corpo foi tratado como algo pecaminoso. Para a salvação de suas almas, os medievais acreditavam que seria

preciso reprimir seus corpos, fonte do mal que separava os homens de Deus. Nesse sentido, muitas práticas físicas presentes na Antiguidade foram extintas, entre elas a dança, sob alegação de instigar os desejos sexuais (LE GOFF; TRUONG, 2006). Essa proibição nesse período histórico expressa a crença do humano naquela sociedade, em que parte dele deveria ser negado para se revelar o divino.

Portanto, considerando a dança como uma manifestação da totalidade humana, ela era incompatível com ideais que buscavam a separação do corpo e da alma. A sua forte negação, principalmente durante a Alta Idade Média, se justifica pela necessidade de eliminar tudo que valorize a totalidade humana.

Foi no período da Renascimento, com a aquisição de novos conhecimentos e desenvolvimento da ciência, que a dança voltou a florescer. Os ideais do mundo greco-romano foram retomados e influenciaram novas concepções de mundo e de homem que impulsionaram o desenvolvimento científico e, conseqüentemente, a compreensão e o trato do corpo e suas manifestações. Esse contexto favoreceu o surgimento de novos estilos de dança, diferentes modalidades, com distintas características nos âmbitos social, político, educativo e artístico.

Já no século XVII, destaca-se o desenvolvimento da dança como arte voltada ao divertimento da aristocracia: “nasceu como um privilégio da nobreza” (FARO, 1986, p. 32). Nesse cenário, evidencia-se o balé, que foi uma grande paixão de Luis XIV que o praticava desde os seus 13 anos de idade (BOURCIER, 2001). “O próprio rei adorava dançar, e segundo os cronistas da época, tinha mesmo talento para a coisa. No período entre 1651 e 1669, criou um extraordinário número de personagens, desempenhando os papéis mais variados” (FARO, 1986, p. 33). Em um desses papéis, Luís XIV representou o rei Sol, em que ficou conhecido como o “Rei Sol”. Por ser um apreciador da arte,

Luís XIV fundou, em 1661, L'Académie de Musique et de Danse. Oito anos depois, tendo engordado, o rei deixou de dançar e a corte imediatamente seguiu seu exemplo. Mas as raízes da nova arte estavam devidamente plantadas, e o rei não abandonou seu apoio à Academia que fundara e que se encarregava de preparar músicos e bailarinos para o prazer real (FARO, 1986, p. 33).

Por vários séculos, as manifestações de dança foram exclusivas para as cortes. Só aos poucos foi sendo exibida ao público e deixando de ser um privilégio

de uma pequena minoria. Faro (1986) explica o surgimento dos primeiros balés em Paris, no século XX.

Em junho de 1923, entravam em Paris os primeiros Balés com desenvolvimento da dança, tinham como tema o casamento e ritual, entre camponeses e russos. Um espetáculo baseado em um tema folclórico, vindo de uma religiosidade praticada antes do matrimônio. Esses aspectos estão intrinsicamente ligados ao vínculo entre a religião e o futuro do ser humano, através de sua continuidade (FARO, 1986, p. 16).

A história da dança pode ser considerada de várias maneiras, Faro (1986) nos mostra que podemos considerá-la dos pontos de vista estético, social ou técnico. E faz uma crítica à maneira técnica a qual a dança foi submetida as demais potencialidades e sensibilidades, limitando a formação integral do ser humano. Garaudy (1980) também critica o modo acadêmico o qual a dança foi subordinada: “a dança, que sempre tratou do amor, da luta, da morte, degenerou, num academicismo e num virtuosismo sem nenhum significado humano” (GARAUDY, 1980, p. 27). O autor também escreve sobre a dança no início do século XX.

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

Hoje, algumas delas são: dança de salão, danças cênicas, populares regionais, urbanas, danças de matrizes africanas e indígenas, danças circulares. E mesmo com toda mudança de pensamentos sobre a dança, ela ainda espera seu “príncipe” para acordá-la, e ainda continua exercendo funções que distanciam o ser humano de seu espírito, muitas vezes, sendo personagem de outras histórias, sem conseguir identificar seu próprio “eu”.

## **2.5 Dança e educação**

Nesta subseção nos propomos a entender a dança na educação no Brasil. Iniciamos nosso percurso em 1813, com o surgimento das primeiras escolas técnicas de dança.

As primeiras escolas de dança estavam situadas fora das instituições formais de ensino. Eram entidades destinadas ao ensino do balé clássico, com ênfase na boa performance técnica e cuidados com o corpo. Os cursos eram destinados a formação da elite feminina, a qual interpretava o balé como elemento da educação primorosa para as “senhoras da sociedade”. Assim, a maioria das frequentadoras dessas aulas tinha boa condição socioeconômica. “As escolas de dança, em sua maioria, tinham o balé clássico como ‘a dança’ e, além de buscarem a excelência nessa estética, também serviam como *lócus* da prática de atividades físicas ou mesmo do ensino das noções de etiqueta às alunas” (BEZERRA; RIBEIRO, 2020 p. 3).

Por seu turno, nas unidades de educação básica, a dança chega com a Educação Física no final do século XIX, agregada a movimentos de ginástica e suas bases elementares, com funções e princípios “higiênicos” e “eugenistas” (BEZERRA; RIBEIRO, 2020).

Observamos que a dança, tanto nas escolas especializadas como nas de educação básica, desenvolvia-se com objetivos disciplinares voltados às ideias presentes naquele momento com relação à formação de uma classe feminina dócil e obediente, adquirida pelo rigor técnico do balé e de uma população possuidora de corpos saudáveis com fins de purificação da raça. É nítida a concepção dualista que direcionava a dança em ambos os locais.

As tendências educacionais do século XIX levavam consigo sempre resquícios dos movimentos anteriores, como a valorização da saúde física na tendência Higienista, na Militarista, o que levou à saúde física e acrescentou as condutas comportamentais e treinamentos físicos, conforme descreve Ghiraldelli Junior (1991): “o papel da Educação Física é de ‘colaboração no processo de seleção natural’, eliminando os fracos e premiando os fortes, no sentido da ‘depuração da raça’” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 18).

Somente com os Parâmetros Curriculares Nacional (PCNs), em 1997, a dança como forma de conhecimento a ser trabalhado nas escolas, para além do adestramento físico, ganhou um reconhecimento nacional. Por isso, esse documento se constitui como marco para a dança na educação. Marques (2010, p. 36) informa que:

Os PCNs são, portanto, uma alternativa para que professores que por ventura desconheçam as especificidades da dança como área do conhecimento possam atuar de modo a ter alguns indicativos para não comprometer em demasia a qualidade do trabalho artístico-educativo em sala de aula.

A autora chama a atenção, ao citar os PCNs como alternativa aos professores que porventura desconheçam a especificidade da dança, para a qualificação dos docentes que atuam na área. Sobre essa questão é importante fazer uma ressalva, pois os educadores que trabalham com a dança possuem formações variadas, podendo ser pedagogo, educador físico e arte educador. Cada uma dessas formações pode direcionar o conhecimento da dança a práticas pedagógicas distintas, conforme os fins estabelecidos. Considerando a inserção da dança em áreas distintas do conhecimento, os PCNs (BRASIL, 1997) trazem a dança como conteúdo das disciplinas de Artes e Educação Física, e é inserida no bloco de Atividades Rítmicas e Expressivas.

Este bloco de conteúdos inclui as manifestações da cultura corporal que têm como característica comum a intenção explícita de expressão e comunicação por meio dos gestos na presença de ritmos, sons e da música na construção da expressão corporal. Trata-se especificamente das danças, mímicas e brincadeiras cantadas. Nessas atividades rítmicas e expressivas encontram-se mais subsídios para enriquecer o processo de informação e formação dos códigos corporais de comunicação dos indivíduos e do grupo (BRASIL, 1997, p. 71).

Passados 20 anos, em 2017, o Brasil se depara com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se constitui como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). A BNCC do ensino fundamental é organizada em cinco áreas do conhecimento: Linguagens; Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Humanas e Ensino Religioso. No ensino médio são observadas poucas modificações com relação às áreas do saber: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Vale ressaltar que a Educação Física está inserida na área das Linguagens, por ser entendida como uma possibilidade comunicativa que participa do processo de constituição humana. No documento é explicado que:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), *corporal*, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2017, p. 63, grifo nosso).

O documento deixa explícita a relevância das linguagens corporais nas interações interpessoais e com o próprio indivíduo, atuando, dessa forma, no comportamento individual e valores presentes no coletivo. O objetivo da área das Linguagens é propiciar

práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (BRASIL, 2018, p. 63).

Com relação específica à Educação Física, a BNCC entende que é um componente curricular que se destina a tratar

as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2017, p. 213).

A tematização das diversas formas do movimento humano no âmbito da cultura deve ocorrer por meio de seis unidades temáticas que são: Brincadeiras e jogos; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas; e Práticas corporais de aventura. Com relação específica à unidade temática Dança, a BNCC (2017, p. 218) indica que

explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns.

Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas.

O estudo do documento nos mostra que sua orientação se volta às práticas corporais que valorizam vivências que possibilitam os estudantes se reconhecerem como sujeitos de “carne e osso”, que sentem e agem em sociedade, a qual é passível de transformações decorrentes de suas ações. Esses preceitos nos concedem a oportunidade de entender que a base teórica presente na BNCC converge com as perspectivas da corporeidade e da fenomenologia.

Todavia, o fato de esses pressupostos estarem presentes nos documentos oficiais da educação não significa que se efetuem na prática. Strazzacappa (2001) faz a reflexão de que nem sempre o que está escrito no papel condiz com a prática. Além disso, mesmo sendo inseridos os seus conhecimentos nas escolas, muitas vezes, ficam apenas como informações, não ocorrendo uma interiorização das verdadeiras potencialidades da dança. Marques (2010) complementa:

o mundo da dança e da escola, ainda aparece oculto, não desvelado. Esse modelo de relação artístico – pedagógico aceito por grande parte de nossa população de dançarinos, alunos, professores, diretores e coreógrafos parece ainda ser uma relação ingênua sobre aquilo que nossos corpos, podem estar nos ensinando, perpetuando, reproduzindo e controlando socialmente através da dança (MARQUES, 2010, p. 108).

Na mesma perspectiva, Strazzacappa (2001) entende que o indivíduo se expressa por meio de seu corpo e que muitas vezes o movimento humano acaba sendo reprimido. Isso pode ser observado nas escolas, na qual o aluno deve permanecer sentado em uma cadeira e em silêncio, podendo se movimentar e se expressar apenas em alguns momentos específicos, como no intervalo ou na aula de Educação Física. Esse era o modelo escolar militar do começo do século XX, no qual os alunos que seguiam essas regras eram considerados bem educados e comportados. Garaudy (1980) relata o objetivo das artes do movimento.

O objetivo das artes do movimento e da educação a partir do movimento não é o de habilitar a uma carreira bem-sucedida na hierarquia social, ao triunfo numa partida desportiva ou a uma destruição eficaz de um concorrente, mas o de desenvolver o amor pela e a aptidão pela criatividade pela expressão pessoal. Esse objetivo é, ao mesmo tempo, uma experiência estética fundamental e

um engajamento social. O ato e criação estética, ou seja, a invenção de novas finalidades, a concepção e a realização e novas formas de vida, é o modelo do ato político no sentido mais nobre do termo, ou seja ato revolucionário de desprendimento das rotinas da ordem estabelecidas, de seus “valores” e de suas rígidas hierarquias, esforço para conceber um novo projeto de civilização e os meios de realizá-lo em nome desse critério único: instituir uma economia, um sistema político e uma cultura que criem as condições nas quais cada homem possa vir a tornar-se um homem, isto é, um criador, um poeta (GARAUDY, 1980, p. 181).

Mesmo decorridas décadas dos escritos de Garaudy (1980) e a compreensão das artes dos movimentos já tenha sido bastante alterada, seu pensamento e posicionamento, de que por meio do movimento o homem torna-se responsável por escrever sua trajetória e sua poesia de vida, ainda são necessários serem retomados em nosso cotidiano. Como ressaltou Strazzacappa (2001), ainda podemos visualizar um distanciamento entre teoria e prática no que se refere ao desenvolvimento da dança escolar.

Pensando nesse distanciamento, nos reportamos ao campo das mentalidades como uma possibilidade reflexiva para compreender esse processo de mudança que ocorre muito lentamente.

## **2.6 Considerações sobre as mentalidades**

As turbulências do cotidiano envolvem os homens em buscas incessantes de coisas como felicidade, dinheiro, carreira, sucesso, afeto, coisas que, muitas vezes, não se têm a consciência de suas reais necessidades. Isso porque desde o nascimento, as pessoas são inseridas em um universo em que várias coisas já estão postas e determinadas às gerações seguintes, as quais conduzem sentimentos, desejos e, até mesmo, estabelecem verdades. A velocidade que caracteriza o mundo globalizado contribui para que os homens, cada vez mais ocupados, não percebam que são protagonistas de suas próprias histórias e se deixam levar pelos fatos sem qualquer questionamento. Dessa forma, ideias, valores e crenças presentes em outros momentos podem ser propagados, assim como novos valores podem ser incorporados de forma inconsciente.

No entanto, essa situação não é específica da contemporaneidade, mas comum em todos os períodos históricos, pois em cada momento os homens se comportam de acordo com seu tempo, o que nos possibilita afirmar que as

mentalidades coletivas podem ser construídas de diferentes formas, mas sempre são construídas.

Mentalidade, mente e intelecto estão presentes em todos os indivíduos. As informações são obtidas por nossa mente, algumas ficam no nosso consciente e outras vão para o inconsciente. Merleau-Ponty (2011, p. 59) explica: “o milagre da consciência é fazer aparecer pela atenção fenômenos que reestabelecem a unidade do objeto em uma dimensão nova”. Ocorrendo uma “síntese de transição” que se alojarão no inconsciente. Essas informações, após serem interiorizadas, são transmitidas em ações e comportamentos (ARIÈS, 1990).

Nessa perspectiva, Abbagnano (2007, p. 660) considera que a mente seja o mesmo que intelecto espírito, “conjunto das funções superiores da alma; intelecto e vontade”. E define mentalidade como “termo empregado pelos sociólogos para indicar atitudes, disposições e comportamentos institucionalizados em um grupo e capazes de caracterizá-lo” (ABBAGNANO, 2007, p. 659).

Em nossa existência levamos conosco, por meio das experiências vividas, uma mentalidade que se associa com outras mentalidades inconscientes, ou seja, sem mesmo as pessoas perceberem, estão implicitamente em cada uma delas, o que forma uma mentalidade coletiva ou um inconsciente coletivo. Ariès (1990, p. 174) esclarece:

Mas o que é o inconsciente coletivo? Seria, certamente, mais adequado falar de não consciente coletivo, ou seja, coletivo porque comum a uma sociedade, no seu conjunto e num momento dado. E não-consciente porque imperfeitamente compreendido ou mesmo ignorado pelos contemporâneos, a quem aparece como um fato adquirido, situado no âmbito dos dados imutáveis da natureza. É o domínio das ideias feitas e das ideias em voga, dos lugares-comuns, dos códigos da conveniência e da moral, dos conformismos e dos interditos, das expressões aceitas, impostas ou rejeitadas, dos sentimentos e dos fantasmas.

É notório que as definições dos termos que se conectam às mentalidades sofram interpretações diversificadas que, frequentemente, não se explicam. Podemos verificar essa dificuldade ao nos reportarmos às definições que Franco Júnior (2001) traz sobre esse tema. Ele expõe o conceito de mentalidade e de psicologia coletiva, etc.

Mentalidade: plano mais profundo da psicologia coletiva\*, no qual estão os anseios, esperanças, medos, angústias e desejos

assimilados e transmitidos inconscientemente, e exteriorizados de forma automática e espontânea pela linguagem cultural de cada momento histórico em que se dá essa manifestação.

Psicologia coletiva: expressão incorporada ao vocabulário do historiador desde 1924 por Marc Bloch que, porém, não a definiu claramente. No presente livro, ela indica os sentimentos, motivações e valores do conjunto de uma dada sociedade. Assim, esse conceito é mais abrangente que o de “consciência coletiva”, caro aos sociólogos, pois engloba também a “inconsciência coletiva” (que os historiadores chamam de mentalidade) (FRANCO JÚNIOR, 2001).

Aqueles que se interessam pelas mentalidades assumem posturas diversificadas como

de literato quando trabalha através de textos literários e artísticos para se aperceber do cotidiano e de uma mentalidade de uma determinada sociedade em determinado momento; ou de sociólogo quando busca as questões sociais da mulher, da criança, da violência (MAROTTA, 1991, p. 23).

Esse fato indica as mentalidades como objeto de estudo em diferentes áreas do conhecimento, como sua presença na história. Nesse campo, as preocupações com a psicologia ou inconsciente coletivo são ancoradas sob a égide da História das Mentalidades.

A História das Mentalidades interessa-se pela convergência dos dois lados da moeda, interessa-se tanto pelo individual como pelo coletivo, tanto pelo geral como pelo marginal, tanto por uma história da cultura material como por uma história espiritual. E busca integrar os dois lados como forma de ampliar a realidade e não reduzi-la numa visão unilateral (MAROTTA, 1991, p. 25).

Para compreender a História das Mentalidades é preciso citar a Escola de Annales, pois “a preocupação com ‘os modos de sentir e pensar’ ocupou a atenção dos annalistes desde os primórdios da revista Annales” (VAINFAS, 1997, p. 192). Essa referência é necessária porque o movimento dos Annales tornou-se o marco de uma nova história que se opunha às abordagens tradicionais anteriores pautadas nos grandes eventos e personagens.

A revista e o movimento fundados por Bloch e Febvre, na França, em 1929, tornaram-se a manifestação mais efetiva e duradoura contra uma historiografia factualista, centrada nas idéias e decisões de grandes homens, em batalhas e em estratégias diplomáticas. Contra ela, propunham uma história-problema, viabilizada pela abertura da disciplina às temáticas e métodos das demais ciências humanas,

num constante processo. É de alargamento de objetos e aperfeiçoamento metodológico. A interdisciplinaridade serviria, desde então, como base para a formulação de novos problemas, métodos e abordagens da pesquisa histórica, que estaria inscrita na vaguidão oportuna da palavra “social”, enfatizada por Febvre, em *Combates por la historia* (CASTRO, 1997, p. 75).

O movimento da Escola dos Annales possibilitou o surgimento de vários campos de estudo histórico, como das mentalidades, sendo que cada um foi influenciado e também sofreu alterações, conforme o próprio movimento do Annales se modificou. Pesquisas sobre o Annales mostram que o movimento passou por três fases.

A primeira compreende os anos entre “1920 a 1945, caracterizou-se por ser pequeno, radical e subversivo, conduzindo uma guerra de guerrilhas contra a história tradicional, a história política e a história dos eventos” (BURKE, 1992, p. 13). Para o grupo dos Annales, os homens sentiam a necessidade de uma liberdade na maneira de sentir, pensar e agir sem serem controlados ou influenciados por poderosos de seu momento histórico (BURKE, 1992).

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), teve início a segunda fase, como aponta Burke (1992, p. 13).

Depois da Segunda Guerra Mundial, os rebeldes apoderaram-se do establishment histórico. Essa segunda fase do movimento, que mais se aproxima verdadeiramente de uma “escola”, com conceitos diferentes (particularmente estrutura e conjuntura) e novos métodos (especialmente a “história serial” das mudanças na longa duração), foi dominada pela presença de Fernand Braudel.

Dentre os autores do núcleo central do Annales, Ribeiro (2016) aponta que “Braudel denunciaria essa forma de praticar história não só até o momento em que os Annales tornaram-se hegemônicos na França, mas durante toda a vida” (RIBEIRO, 2016, p. 75). A escrita braudeliana se passa no momento da história hegemônica da França.

Em um turbulento e rápido século XX que logo nas primeiras décadas trazia consigo brutal mudança em uma das ciências-chave da modernidade, com a física einsteiniana demolindo o aparentemente sólido edifício da física newtoniana; o peso da primeira Guerra Mundial pondo fim aos Impérios europeus; organização social radicalmente diferentes da conhecida até então capitaneada pela revolução Russa; crise sem precedentes do capitalismo, com o crash da bolsa de Nova Iorque levando a queda

do liberalismo e ao aparecimento do Keynesianismo; fracasso da República de Weimar; promoção do totalitarismo nazi-fascista e Guerra Civil espanhola, a manutenção de uma história descritiva, factual, cronológica e apartada das outras ciências era incompatível com os novos tempos (RIBEIRO, 2016, p. 76).

Ribeiro (2016) nos informa que naquele período era vivida uma era de histórias políticas, pois o que era publicado, ensinado nas instituições, eram sobre os grandes nomes nacionais. Entretanto, nesse momento, havia muitos nomes de funcionários, políticos e militares que faziam parte dessa construção da história e também eram dignos de memórias. Por tais motivos é que foi pensada em uma história “que ultrapassasse seus limites de tempo e espaço” (RIBEIRO, 2016, p. 77).

Braudel (2014) atenta para a importância da história na vida dos homens e a divide em três partes: história de fôlego curto, médio e longo. Sua classificação se relaciona ao tempo de permanência e mudanças históricas. Com relação à história de curta duração, ele revela que passa muito rápido, “com sua fumaça excessiva, ele enche a consciência dos contemporâneos, mas não dura muito, mal se vê sua chama” (BRAUDEL, 2014, p. 45). Ele ainda acrescenta que “o tempo curto é a mais caprichosa, a mais enganadora das durações” (BRAUDEL, 2014, p. 46).

Por seu turno, o fôlego médio é apresentado em um largo passado, tendo movimentos cíclicos de 10, 100 anos. “Aparece uma nova forma de narrativa histórica digamos o ‘recitativo’ da conjuntura, do ciclo, até mesmo do ‘interciclo’, que propõe a nossa escolha uma dezena de anos, um quarto de século” (BRAUDEL, 2014, p. 47).

Já no fôlego lento, o autor expressa: “certas estruturas por viverem muito tempo, tornam-se elementos estáveis de uma infinidade de gerações: atravessam história, incomodam-na, portanto, comandam-lhe o escoamento” (BRAUDEL, 2014, p. 49). Ele ainda complementa com a reflexão:

Pensai na dificuldade em quebrar certos quadros geográficos, certas realidades biológicas, certos limites de produtividade, até mesmo estas ou aquelas coerções espirituais: os quadros mentais também são prisões de longa duração (BRAUDEL, 2014, p. 50).

A história de longa duração demonstra que existem mudanças que ocorrem muito lentamente. “A longa duração seria conceito caríssimo à concepção de mentalidades, concebidas como estruturas de crenças e comportamentos que

mudam muito lentamente, tendendo por vezes a inércia e a estagnação” (VAINFAS, 1997, p. 199-200). Nesse sentido, pode-se pensar que os quadros mentais presentes hoje não são atuais, pois foram construídas ao longo do tempo. Dessa forma, “a história das mentalidades é, por tanto, muitos mais a história das mentalidades de outrora, das mentalidades não atuais” (ARIÈS, 1990, p. 172).

A terceira fase da Escola de Annales se inicia por volta de 1968. “É profundamente marcada pela fragmentação. A influência do movimento, especialmente na França, já era tão grande que perdera muito das especificidades anteriores” (BURKE, 1992, p. 13). A terceira geração não teve um nome que dominasse como Braudel ou Febvre, como antes. Nesse período, houve uma prevalência do policentrismo e se estendeu às fronteiras da história, permitindo reflexões sobre a infância, o sonho, o corpo e as mulheres (BURKE, 1992).

Essa foi uma geração mais aberta, tratando de diversos temas e abrindo espaço para direcionar seus estudos em relação a natureza, cultura, imaginário e mentalidades. E, dessa forma, foram mudando as narrativas, introduzindo outras nomenclaturas, como história social, e o pensamento dos homens da sociedade ou do coletivo foi sendo deixado de lado. Havia uma busca maior pela comprovação de dados, uma importância maior com o desenvolvimento intelectual. A “terceira geração foi sua crítica aos historiadores, em razão de sua ‘pobre ideia do real’; em outras palavras, a redução do real ao domínio do social, deixando de fora o pensamento” (BURKE, 1992, p. 99).

Portanto, é a esse movimento que a História das Mentalidades se filia e, como afirma Vainfas (1997, p. 192), o “reconhecimento das mentalidades como herdeira preferida dos Annales não deve ser exagerado”. A categorização dos estudos no campo da História da Mentalidades ocorre, geralmente, devido aos temas escolhidos.

Seja como for, a história das mentalidades que passou a reinar na historiografia francesa desde fins da década de 1960 tem sido caracterizada um tanto precipitadamente — sobretudo pelos seus críticos —, em função de seus temas e de seu estilo. Quanto aos temas, é costume se destacar a preferência por assuntos ligados ao cotidiano e as representações, na falta de expressões melhores: o amor, a morte, a família, a criança, as bruxas, os loucos, a mulher, os homossexuais, o corpo, a morte, os modos de vestir, de chorar, de comer, de beijar etc. Micro temas, portanto, recortes minúsculos do todo social. Quanto ao estilo, costuma-se realçar seu apego a

narrativa e a descrição em detrimento da explicação globalizante (VAINFAS, 1997, p. 203).

Em suma, pode-se entender que a História das Mentalidades é uma história que se interessa pelo dia a dia das pessoas, seus cotidianos, questões essas que muitas vezes não estão contidas ou contadas nas histórias da humanidade que são transmitidas a todas as gerações. Os historiadores das mentalidades “analisam os sentimentos, o id e o ego, a realidade psíquica e a memória coletiva a noção de Deus, de amor, e de morte, e de como tudo isso move as estruturas materiais e é igualmente movido por elas” (MAROTTA, 1991, p. 29).

Entretanto, devido à complexidade dos temas e encaminhamentos tratados pela História das Mentalidades, desde o seu surgimento foi alvo de muitas críticas, o que levou muitos historiadores a abandonarem essa nomenclatura, assumindo outras, mas que na essência trata das mesmas temáticas. Esse é o caso da História da Cultura, que muito se aproxima das discussões tratadas pela História das Mentalidades.

Não resta dúvida de que, ao menos aparentemente, os críticos das mentalidades triunfaram, pois é raríssimo hoje em dia algum historiador francês admitir ser um “historiador das mentalidades”, sem falar nos que se refugiaram em outros campos (história da cultura, da vida privada etc.) ou conceitos (cultura popular, imaginário etc.), reconhecendo a ambigüidade ou fragilidade teórica das mentalidades. No entanto, é notável o contraste entre o desgaste da noção de mentalidades no vocabulário dos historiadores e o extraordinário vigor dos estudos sobre o mental, ainda que sob novos rótulos e com outras roupagens (VAINFAS, 1997, p. 190-191).

Por fim, não temos a pretensão de entrar nos embates a respeito das denominações e classificações do campo da história, mas conforme a temática e as questões que direcionam nosso estudo, seguimos o caminho apresentado por Castro (1997) e Vainfas (1997) e nos arriscamos a afirmar que nossa pesquisa se insere no campo das mentalidades coletivas.

### 3 A DANÇA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Conforme os fundamentos apresentados na seção anterior, entendemos a dança como uma manifestação humana que tem sua gênese imbricada com a própria história dos homens e que permeia todas suas instâncias. A dança também está presente nas questões educativas, podendo ser considerada como um elemento pedagógico voltado à formação humana, como um registro histórico, entre outras possibilidades.

Com a intenção de pensarmos a dança na educação, construímos a segunda seção desta dissertação com o objetivo de refletirmos acerca da importância da formação acadêmica na atuação dos professores de Educação Física no tocante ao conteúdo de Dança.

O educador não deve assumir total responsabilidade sobre o sujeito que está formando, mas o docente tem um papel importante como mediador de uma formação integral,

formação de seres humanos para o mundo –, o exercício da docência não se apresenta destituído de um entorno que se apresenta como um elemento que precisa ser levado em consideração e, por consequência, responsabilizado (REZER; FENSTERSEIFER, 2008, p. 321).

Iniciamos nossa abordagem apresentando algumas reflexões sobre a formação docente, pensamentos presentes na literatura de Bisconsini e Oliveira (2019), Rezer e Fensterseifer (2008) e Anversa et al. (2010). A intenção é ressaltar a dança em uma perspectiva de educação voltada ao desenvolvendo da formação integral do aluno, por meio da mobilização dos aspectos cognitivos, motores, afetivos, criativos e sociais, considerando a prática pedagógica no campo da corporeidade.

Após isso, apresentaremos alguns aspectos históricos que acreditamos serem relevantes sobre a formação de professores de Educação Física. Essa subseção mostra um pouco da história da Educação Física e alguns processos que a formação docente percorreu. Trata-se de um conteúdo de extrema importância para entendermos, no campo das mentalidades, algumas maneiras de agir dos educadores.

Na terceira parte desta seção, seguimos com um levantamento dos trabalhos de iniciação científica das universidades estaduais do Paraná, do período de 2014 a 2018, com a temática dança elaborados por estudantes do curso de Educação Física e foram classificados conforme as dimensões: Culturais do movimento humano, Técnico-instrumental e Didático-pedagógico, com o intuito de verificar em qual dimensão do conhecimento específico da Educação Física a dança tem maior predominância científica na formação docente.

Para a realização do levantamento, utilizamos como fonte os anais dos EAIC, das IES estaduais do Paraná. Ressaltamos que as produções científicas são importantes para o estudo por considerarmos que a formação universitária se efetiva pelo tripé ensino, pesquisa e extensão (PINHO, 2017).

No que se refere especificamente à pesquisa, entende-se que a qualidade do ensino superior está atrelada a produção científica dos docentes e dos discentes, tanto que, para incentivar a pesquisa acadêmica, são oferecidas bolsas de Iniciação Científica (IC) por agências de fomento. No Portal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na normatização reformulada de 2006, a Resolução Normativa n.º 17, de 13 de julho de 2006, que trata de bolsas por cotas no país (Anexo B), podemos verificar que a IC tem por finalidade: “despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação universitária, mediante participação em projeto de pesquisa, orientados por pesquisador qualificado” (CNPQ, 2006, p. 11).

Refletindo também sobre a importância das pesquisas e extensão na formação universitária e, conseqüentemente, profissional de sujeitos que atuem socialmente direcionados pelo conhecimento, o Plano Nacional de Graduação (PNG), de 1999, aprovado pela diretoria executiva do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (ForGRAD) no ano de 2000, mostra que “este processo requer domínio da evolução histórica da respectiva ciência, domínio dos métodos e linguagens que geraram seus distintos contornos, o diálogo com os ‘clássicos’ respectivos” (BRASIL, 1999, p. 12).

Considerando que a construção do conhecimento significativo requer longo tempo de duração, a iniciação científica se torna de extrema importância nesse processo, pois quanto mais cedo os jovens tiverem contato com a pesquisa, mais cedo ocorrerão, de maneira significativa, transformações de seus pensamentos e o delineamento de sua futura identidade profissional.

### 3.1 A dança na Educação Física: reflexões sobre a formação docente

A dança é utilizada como veículo de comunicação, condicionamento físico, elemento ritualístico e recreativo, que acompanhou as aventuras do desenvolvimento social e humano (BOURCIER, 2001; RENGEL, 2006; CAMINADA, 1999; OSSANA 1988). No tempo presente, a dança continua exercendo funções diversas, podendo ser encontrada como linguagem artística em produções teatrais e em eventos sociais/recreativos, celebrações religiosas, em academias e clubes como condicionamento físico, e em ambiente escolar como elemento educativo. Voss (2013) chama a atenção para essa questão entendendo a dança como híbrida:

A dança revela-se híbrida por sua atividade mesma. É corporalmente artística, cultural. Sua configuração como conhecimento acadêmico, científico, deve desvelar a relação onde convergem o biológico, o antropológico, o artístico, o pedagógico, o social a constituem (VOSS, 2013, p. 57).

Essa hibridez da dança possibilita entender a diversidade social em que se insere e a gama de objetivos que pode ser a ela aplicada e isso influencia diretamente sua prática em ambiente escolar, podendo ser até demasiadamente ampla, ao ponto de não exercer sua função educativa. Há algum tempo, estudiosos da área estão alertando sobre o exercício da dança apenas em datas comemorativas e com fins recreativos, causando prejuízos na sua efetivação como conteúdo educacional voltado a formação integral dos homens (MONTEIRO; CUPOLILLO, 2011; MEDINA, 2007; STRAZZACAPPA; MARANDI, 2006; MARQUES, 2010).

A dança escolar, considerando o *lócus*, deve desenvolver-se seguindo as perspectivas da educação, a qual tem compromisso com o desenvolvimento integral do educando (MARQUES, 2010). Garaudy (1980) entende que a dança é uma das raras manifestações que requerem do homem sua totalidade por integrar os aspectos biológicos, afetivos e motores. Nessa mesma perspectiva, Strazzacappa e Marandi (2006) consideram a dança como uma atividade que expressa corporalmente um trabalho intelectual e sensível que amplia a compreensão do ser e do mundo por vias poéticas/sensíveis e, portanto, mais significativas.

Voss (2013) nos auxilia na construção de uma síntese ao mencionar que “a dança pode ser considerada então um lugar onde relação corpo, cultura e arte pode ser apreciada e ensaios podem ser realizados no sentido de compreender o próprio humano” (VOSS, 2013, p. 57).

Considerando a dança e a construção do humano, a inserimos ao campo da corporeidade, a qual pode ser conceituada como “construto que se refere a uma relação em que o corpo é tratado como lugar de realização da existência” (CHAVES, 2020, p. 36). A concepção de corporeidade – fruto do pensamento contemporâneo – envolve todas as questões relativas ao corpo e suas relações com o mundo: “pensar no corpo e suas relações implica o sentido de presença no mundo, as relações do sujeito consigo mesmo e com outros corpos, bem como as interferências do ambiente e das coisas tal qual elas também estão dadas no mundo” (CHAVES, 2020, p. 36). A noção teórica de corporeidade faz parte de um movimento histórico cuja relação corpo-mente assumiu diferentes perspectivas, todavia, se opõe ao pensamento dualista que entende essas duas esferas como antagonistas.

Marques (2010) ressalta as dificuldades dos professores em trabalharem com a dança de maneira planejada, crítica, criativa e sensível: “a formação de professores que atuam na área de dança é sem dúvida um dos pontos mais críticos no que diz respeito a essa arte em nosso sistema escolar” (MARQUES, 2010, p. 22).

Ao nos reportarmos às ações dos docentes, é preciso considerar que estes têm suas práticas pedagógicas sustentadas em duas categorias: suas experiências pessoais e o processo de formação acadêmica a que foram submetidos. Fato que torna essa questão muito complexa, pois a atuação docente depende, além desses aspectos, de uma série de outros fatores, pois “o conhecimento não pode ser tratado em sua dimensão formal restrita, deve estar muito bem articulada com as dimensões sociais, políticas, éticas, culturais, econômicas etc.” (MONTEIRO; CUPOLILLO, 2011, p. 10). Sobre esse assunto, Flores et al. (2019) acredita que:

a formação docente não é algo simples, ao contrário, é uma ação complexa e desafiadora, na qual, os cursos de formação inicial de professores possuem um papel de grande relevância dentro do processo de constituição dos futuros docentes, uma vez que a partir deste, juntamente com as demais esferas da sociedade, são construídos novos olhares e posturas frente à educação escolar (FLORES et al., 2019, p. 62).

Podemos entender as dificuldades narradas anteriormente por meio de Marques (2010), uma vez que as experiências pessoais do professor podem ser mais significativas do que sua formação acadêmica, o que pode ser decisivo na “reprodução” de uma prática dançante que se consolidou sob uma concepção dualista – retomando o pressuposto da presença cartesiana na educação contemporânea. Considerando essa premissa, a formação docente torna-se o ponto de partida para pensarmos sobre a efetivação da dança enquanto área do conhecimento vinculada à formação integral do sujeito. Portanto, pensar a formação de seres humanos é pensar a formação de educadores. Essa é uma constante nas reflexões educacionais, segundo Monteiro e Cupolillo:

Formação de Professores. Esta questão, tão antiga quanto à memória grega, que pode ser marcada já a partir da Academia de Platão, onde a questão fundamental já emergia: o que e como ensinar o educador? Como formar aquele que terá como função formar outros indivíduos? (MONTEIRO; CUPOLILLO, 2011, p. 10).

Essas indagações, ainda tão necessárias no contexto atual, conduzem muitas outras como, por exemplo:

como pensar na possibilidade de “transformar” a intervenção pedagógica em diferentes contextos (em escolas, academias etc.), se não pensarmos nestas transformações também no contexto do ensino superior? Quem desata estes “nós”? O egresso? Pensamos que a responsabilidade passa também, necessariamente, pelo contexto de formação de futuros professores (REZER; FENSTERSEIFER, 2008, p. 323).

Nessa esteira, Voss (2013) anuncia como “primeiro problema para os cursos de graduação e pós-graduação: compreender a dança como fenômeno humano por meio do estudo científico” (VOSS, 2013, p. 57). Contudo, ao considerarmos as especificidades da dança, é necessário destacar que seu conhecimento científico, assim como os demais, ocorre por meio do fazer, ou seja, da prática. Portanto, ao pensarmos no contexto de formação dos futuros professores, destacamos como central a responsabilidade com as vivências/experiências práticas. Rezer e Fensterseifer (2008, p. 322) entendem que “práticas transformadoras no processo de formação podem proporcionar subsídios para uma prática transformadora em outros contextos”.

Nesse sentido, as práticas de dança na formação inicial se configuram como primordial para as mudanças do sujeito em formação e a efetivação da ação profissional decorrente desse saber construído em decorrência dessas experiências. Entende-se que as vivências práticas podem impactar decisivamente na construção dos perfis profissionais e a formação inicial constitui-se como o espaço destinado a esse fim, pois “a graduação – essa formação inicial – é uma fase em potencial para oportunizar encontros com o trabalho docente e articular saberes docentes” (BISCONSINI; OLIVEIRA, 2019, p. 4).

Porém, ao enfatizarmos as práticas, é preciso ressaltar que estas sempre estão, consciente ou inconscientemente, relacionadas a uma teoria, ou seja, um modo de pensar e entender o conteúdo e sua relevância em um contexto maior. Dessa maneira, a prática de dança na formação em Educação Física está condicionada à própria compreensão do que é Educação Física e sua função, ou aos argumentos que a legitimam nos diferentes espaços de atuação.

Por isso, é necessário refutar sempre a ideia superada teoricamente, com o reconhecimento da Educação Física como componente curricular na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de que suas aulas são espaços livres para o jogo e a brincadeira como atividades recreativas autônomas. Essa mudança de olhar para a Educação Física intensificou – e ainda o faz – a “busca de uma prática que não tivesse mais o fim em si mesma, e no ensino da técnica desportiva, mas que se voltasse para os conhecimentos corporais culturais e se apoiasse em fundamentações, além das ciências da saúde” (ANVERSA et al., 2010).

Entende-se que essas reflexões e discussões não podem ser esquecidas e devem permear a formação docente, pois mesmo com a legalidade da Educação Física,

urge modificar-se o enfoque de atuação dos professores de Educação Física Escolar (EFE) na formação do estudante como forma de legitimar o processo de ensino e aprendizagem e a importância desse componente curricular na escola (FLORES et al., 2019, p. 62).

Frente ao exposto, podemos entender que trabalhar com a dança em uma perspectiva de formação humana consciente do ser e do mundo inserido – que deve mobilizar aspectos intelectuais, afetivos, sociais, além do motor voltada

exclusivamente à aptidão física – ainda se constitui um desafio para muitos educadores. O caminho para essa superação tem como ponto de partida a formação inicial, a qual se efetiva por meio do tripé basilar da educação superior: ensino pesquisa e extensão.

### **3.2 Formação de professores de Educação Física: aspectos históricos**

Em nossa sociedade, tida como pós-moderna<sup>4</sup>, temos a oportunidade de vislumbrar as inúmeras transformações que os conhecimentos científicos nos proporcionam, como “novos valores, novas políticas, novas culturas, uma nova sociedade dotada de múltiplas informações e conhecimentos, pois o cenário é essencialmente cibernético, informático e informacional” (LYOTARD, 2009, p. 8).

Para chegarmos a essa pós-modernidade, a Educação Física brasileira – assim como várias outras áreas do conhecimento – passou, e ainda passa, por uma série de modificações e discussões de diversos temas que “vão desde a redefinição do papel da Educação Física na sociedade brasileira até questões ligadas às mudanças necessárias ao nível da prática efetiva nas quadras, ginásios e campos” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 15).

No Brasil, a maior parte da nossa história é de colonização em que a educação sofreu efeitos no processo de transplantação cultural. O início da história da educação brasileira foi com a chegada dos jesuítas em nossa terra que era habitada por índios, os quais foram catequisados e tiveram muitos de seus hábitos culturais alterados (OLIVEIRA, 2004).

Em 1808, a família Real Portuguesa se instalou no Brasil e deu início a novas formas de organização social. Com tendências elitizantes, o ensino superior passou a receber uma atenção especial, mesmo sem uma estruturação no ensino primário e médio (OLIVEIRA, 2004). Em torno de 1830, é que se inicia a história da Educação Física no Brasil, pois “em 1851, começa a legislação referente à matéria, obrigando a prática da ginástica nas escolas primárias do Município da Corte (Rio de Janeiro)” (OLIVEIRA, 2004).

---

<sup>4</sup> “No início do século XXI, a teoria de pós-moderno encontra-se mais estabelecida em relação ao seu momento de chegada na filosofia durante o final da década de 1970 e início de 1980 do século XX” (NASCIMENTO, 2011, p. 21). E se estende até os dias atuais.

Após um período com diversas mudanças no final do império, era recomendado que as escolas utilizassem o método que havia sido utilizado nos meios militares e, oficialmente, foi aplicada no Exército, a ginástica alemã. O que não deixou muito satisfeitos os intelectuais que estavam preocupadas com a educação, pois acreditavam que a Educação Física não era apenas um instrumento para adestramento físico (OLIVEIRA, 2004). Foi quando a Educação Física começou a se identificar como um elemento para a educação e a se preocupar com o discurso pedagógico. “A maior dessas manifestações aconteceu por intermédio de Rui Barbosa. Os seus pareceres (1882) sobre a Reforma de Ensino Leôncio de Carvalho (1879) constituíram num pequeno tratado sobre Educação Física” (OLIVEIRA, 2004).

Ghiraldelli Junior (1991) expõe algumas tendências e correntes norteadoras que permearam as discussões da Educação Física brasileira: “a Educação Física Higienista (até 1930); a Educação Física Militarista (1930-1945); a Educação Física Pedagogicista (1945-1964); a Educação Física Competitivista (pós-64); e, finalmente, a Educação Física Popular” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 16). Autores como Ghiraldelli Junior (1991) e Bracht (2003) declaram que houve um avanço de discussões após o sistema repressivo, causado pela Ditadura Militar iniciada em 1964.

Para Bracht (2003, p. 17), as estruturas e pensamentos da Educação Física, no século XIX, “estavam ancoradas tanto na instituição médica quanto na militar, mas também na própria pedagogia”. Oliveira (2004) compartilha do mesmo pensamento e destaca que, no final do período Imperial, mesmo havendo uma preocupação com o discurso pedagógico, não ocorreu avanço significativo naquele momento.

Essas tendências marcaram, historicamente, a evolução da Educação Física brasileira. Apesar dos esforços para a implantação da Educação Física nas escolas, o período imperial não proporcionou estímulos pedagógicos significativos para os exercícios físicos. São duas as grandes áreas de influência: a médica e a militar. A primeira, por intermédio de diversas teses da Faculdade de Medicina, onde o tema era a Educação Física. A segunda, a partir de 1858, onde o exercício físico tornou-se obrigatório nas Escolas Militares, o que acabou servindo como meio de divulgação das atividades físicas. Essas duas tendências marcaram, historicamente, a evolução da Educação Física brasileira (OLIVEIRA, 2004).

Nesse período havia uma grande preocupação com a parte biológica do homem, “o corpo aqui é igualado a uma estrutura mecânica – a visão mecanicista do mundo é aplicada ao corpo e a seu funcionamento” (BRACHT, 1999, p. 73). As práticas pedagógicas sofriam forte influência pelo militarismo, pela medicina e as visões científicas nas quais havia a valorização da atividade física com a preocupação em garantir a saúde da população. A Educação Física, nesse momento, era entendida apenas como atividade prática. “As aulas de Educação Física nas escolas eram ministradas por instrutores físicos do exército, que traziam para essas instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia” (SOARES et al., 1992, p. 35).

Na década de 1970, a Educação Física começa a ter uma nova identidade científica, pois perde um pouco de seu discurso pedagógico, que volta a vigorar para a busca de sua legitimidade social independente de matriz teórica, na década de 1980, em que suas reflexões por meio de um discurso pedagógico serão orientadas pelas ciências sociais e humanas. Ghiraldelli Junior (1991) afirma que o professor de Educação Física deve ter claro que todas essas tendências e métodos expostos não tiveram uma classificação arbitrária, mas revelavam essências e tendências latentes em épocas anteriores. Uma delas não acaba para que outra se inicie. Muitas vezes, uma tendência era incorporada a outra, pois se trata de um movimento dialético e não arbitrário.

Para a Educação Física diversas mudanças ocorreram a partir da década de 1980, momento em que houve a entrada das Ciências Sociais e Humanas, resultando em um movimento inovador da Educação Física Brasileira (BRACHT, 1997). Acreditando que a ciência e as leis universais eram capazes de responder e explicar o comportamento humano, houve uma maior necessidade de se entender a realidade, “o mesmo acontece em relação as outras disciplinas científicas – não existe uma abordagem global que ‘esgote’ a realidade” (BRACHT, 2003, p. 35).

Por todas as mudanças que ocorreram na organização da Educação Física, o processo de formação dos professores no Brasil esteve imobilizado por muito tempo. Com as modificações na década de 1980, a formação docente começou a ter mais atenção. Isso pode ser verificado na Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) n.º 3, de 16 de junho de 1987, que instituía os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação

Física, e possibilitava que um mesmo curso contemplasse o Bacharelado e a Licenciatura Plena.

Foi então que a formação passou a ganhar um novo patamar, assim como estreou um novo modelo de formação acadêmica no país, um processo que não mais exigia currículo mínimo e abria possibilidades para que as diversas instituições pudessem elaborar seus desenhos curriculares (HILDEBRANDT-STRAMANN et al., 2020, p. 209).

Hildebrandt-Stramann et al. (2020) mostram que a Resolução n.º 3 determinava três áreas.

Esta Resolução determinava apenas três grandes áreas: Conhecimento do Homem e Sociedade, Conhecimento Técnico e Aprofundamento. Os diversos cursos poderiam recheiar essas áreas com as mais diversas propostas (HILDEBRANDT-STRAMANN et al., 2020, p. 210).

O autor relata que a execução dessas três grandes áreas não foi uma tarefa fácil, pois os professores não tinham experiências com elas, pois passaram por um longo período seguindo cartilhas institucionais e governamentais.

A partir da década de 1980, a Educação Física não parou suas discussões sobre a formação de docentes: “a Educação Física não mais parou de discutir seu processo formativo, incrementando substancialmente os conhecimentos tratados no processo formativo e ampliando as possibilidades de intervenções no campo profissional” (HILDEBRANDT-STRAMANN et al., 2020, p. 210).

Muitas modificações nos quesitos legais a respeito de formação de professores no Brasil ocorreram com o passar do tempo. Em 1996, foi implementada LDBEN, na qual os educadores tiveram que se adequar à nova lei, pois algumas legislações tiveram que ser alteradas para atender os requisitos que essa lei estipulava. Por exemplo, em seu Art. 43, capítulo IV, a respeito da Educação Superior, a qual tinha como algumas finalidades:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos

culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação (BRASIL, 1996).

E mais recente, no ano de 2018, foi implementada a última versão da BNCC. Documento este que trouxe muitas discussões, pensando em novas possibilidades na formação dos professores para atender ao documento e às 10 competências gerais que os docentes precisam desenvolver em seus alunos, com base em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento. Conforme mostra a BNCC (BRASIL, 2018, p. 8):

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Com todas essas transições que a Educação Física vem passando, observamos essa disciplina lutando pela busca de sua identidade, o que é normal, pois para encontrá-la é necessário que se passe por processos flexíveis de idas e vindas para se ter um avanço. Santos (2005), ao tratar de conceitos sobre as identidades, elucida que:

A identidade assume-se, assim, não como uma coisa, mas como um processo onde o reconhecimento, a valorização, a confirmação ou desconfirmação dos outros nos impele a uma negociação interna (subjetiva) ou externa (objetiva) nas configurações identitárias que assumimos (SANTOS, 2005, p. 127).

Ao mesmo tempo em que esse componente curricular busca por sua identidade, ela também procura por sua legitimação.

A legitimação é um processo pelo qual um legislador é autorizado a promulgar esta lei como norma. Considere-se um enunciado científico; ele está submetido à regra: um enunciado deve apresentar determinado conjunto de condições para ser reconhecido como científico. Aqui, a legitimação é o processo pelo qual um “legislador” ao tratar do discurso científico é autorizado a prescrever as condições estabelecidas (em geral, condições de consistência interna e de verificação experimental) para que um enunciado faça parte deste discurso e possa ser levado em consideração pela comunidade científica (LYOTARD, 2009, p. 13).

Porém, Lyotard (2009) apresenta que nem sempre a legitimação acontece como está proposta na legalidade, pois muitas vezes o que é legal está pautado em vários interesses sociais e políticos.

A questão da legitimação encontra-se, desde Platão, indissolivelmente associada à da legitimação do legislador. Nesta perspectiva, o direito de decidir sobre o que é verdadeiro não é independente do direito de decidir sobre o que é justo, mesmo se os enunciados submetidos respectivamente a esta e àquela autoridade forem de natureza diferente. É que existe um entrosamento entre o gênero de linguagem que se chama ciência e o que se denomina ética e política: um e outro procedem de uma mesma perspectiva (LYOTARD, 2009, p. 13).

Ser professor de Educação Física preocupado com a formação humana atualmente tem se tornado um desafio. Guimarães e Nascimento (2016, p. 44) complementam essa ideia: “as mudanças ocorridas na sociedade brasileira, cuja marca hegemônica constrói cada vez mais demandas no campo tecnológico, indicam a necessidade deste constante repensar sobre a formação dos seres humanos”.

Com todas as mudanças históricas ocorridas e as lutas para se ter uma legitimidade, as tendências não aconteceram de forma arbitrária, pois as alterações ocorrem lentamente e se interiorizam no inconsciente de forma coletiva, conduzindo as ações dos educadores. “Este, porém, repousa sobre uma camada mais profunda, que já não tem sua origem em experiências ou aquisições pessoais, sendo inata. Esta camada mais profunda é o que chamamos inconsciente coletivo” (JUNG, 2000, p. 15).

Fato que, frequentemente, expressa uma dificuldade de materializar uma nova teoria em função de vivências anteriores que construíram suas mentalidades, encontrando obstáculos em trabalhar com a Educação Física voltada a formação humana e, conseqüentemente, reproduzam tendências que foram viáveis para determinada época, mas que devem ser repensadas. Ghiraldelli Junior (1991) nos expõe a complexidade desse problema.

O problema também é complexo quando desejamos entender a organização mental dos professores de Educação Física. Todas essas tendências são mais ou menos incorporadas, e estão vivas nas cabeças dos professores atuais. Elas são absorvidas em forma de amálgama e, não raro, levam a um ecletismo pouco produtivo (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 16).

Ademais, para ser docente de Educação Física é necessário entender que “eles necessitam de qualificações e competências humanas (não apenas aquelas exigidas pelo mercado de trabalho), que devem adquirir no âmbito da formação universitária” (HILDEBRANDT-STRAMANN et al., 2020, p. 31). Tais competências seriam: “a capacidade humana decorrente do domínio do profundo conhecimento teórico, científico, que alguém tem sobre um assunto, em nosso caso a Educação Física e o esporte e seu ensino (transmissão-assimilação) na escola” (HILDEBRANDT-STRAMANN et al., 2020, p. 31). Para isso, o professor deve estar sempre buscando conhecimento inovador e entendimento histórico.

Diante do exposto, para que haja uma construção de conhecimento com transformação significativa, é preciso um longo tempo de duração, por isso a iniciação científica se torna tão importante nesse processo, pois quanto mais cedo os jovens tiverem contato com materiais científicos, mais rapidamente ocorrerão inovações em seus pensamentos e poderão estar preparados para atuar no quadro de professores, profissão com papel de extrema importância na construção social.

### **3.3 A Dança na iniciação científica: um estudo dos trabalhos apresentados nos Encontros Anuais de Iniciação Científica das universidades estaduais do Paraná**

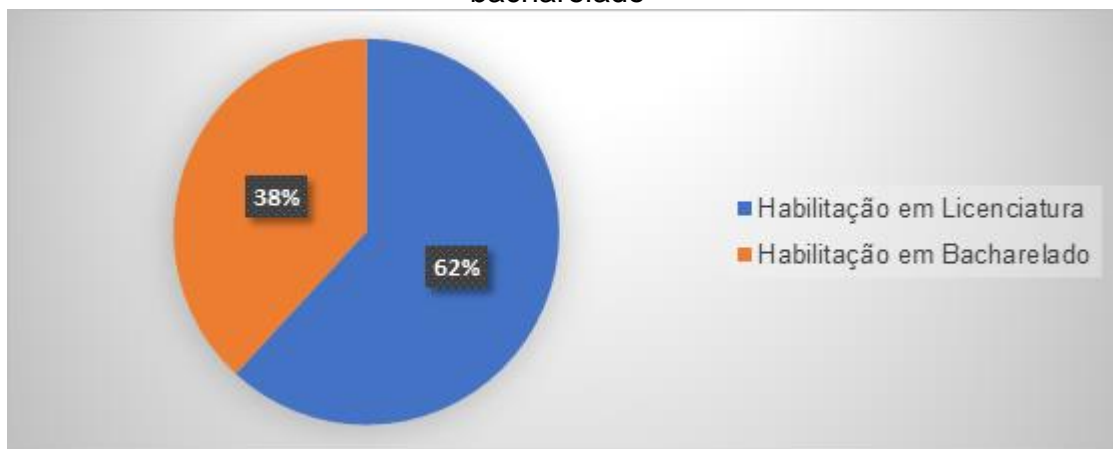
Nesse momento, apresentaremos os resultados da análise dos anais dos EAIC's dos alunos do curso de Educação Física, no período de 2014 a 2018, das universidades estaduais do Paraná: UNESPAR, UEM, UEL, UNICENTRO, UEPG, UNIOESTE, UENP.

Entre os trabalhos de iniciação científica que compõem os anais dos EAIC's, foram encontrados 747 oriundos da Educação Física no período sob investigação. Desse total, identificamos 462 pesquisas que são relacionadas aos conteúdos da licenciatura e 285 aos do bacharelado. Como alguns textos não trazem a identificação da habilitação, essa classificação ocorreu, primeiramente, por meio da separação dos trabalhos por universidades, pois nem todas oferecem as duas modalidades.

Na sequência, os estudos realizados nas instituições que oferecem as duas habilitações foram classificados por meio de algumas palavras que remetem às suas

especificidades. Para a licenciatura, estabeleceram-se palavras como: ensino, educação, escola, formação escolar, docência, formação humana, cultura e identidade. Para o bacharelado, vocábulos como: patologias, treinamento, suplementos, musculação, treinamento de pesos, tratamentos, variáveis, performance e variabilidades. Essas palavras e suas derivações foram investigadas nos títulos, no resumo, nas palavras-chave e na introdução dos trabalhos. O resultado dessa classificação pode ser observado na figura 1.

Figura 1 – Classificação dos trabalhos conforme as habilitações de licenciatura e bacharelado

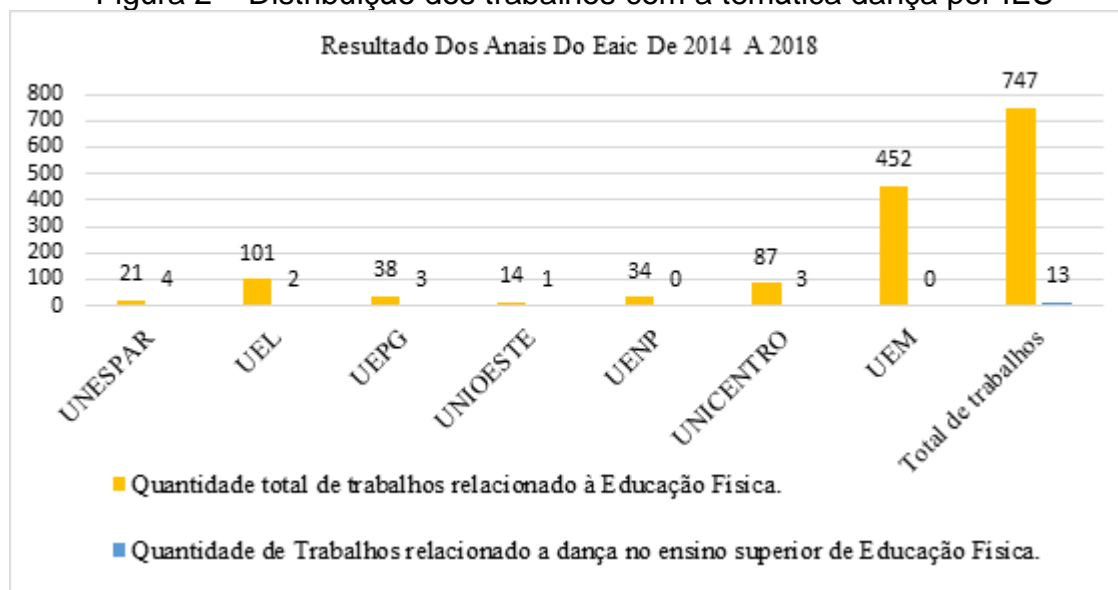


Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Como podemos verificar na figura 1, 62% das pesquisas se referem à licenciatura e 38% ao bacharelado. Esse maior número de investigações relacionadas a licenciatura pode ser justificado pelo fato de as sete IES oferecerem essa habilitação, enquanto somente cinco ofertam o bacharelado.

Dos 747 trabalhos, apenas 13 tinham como objeto de estudo a dança. A distribuição por universidades pode ser constatada na figura 2.

Figura 2 – Distribuição dos trabalhos com a temática dança por IES



Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Os 13 trabalhos que continham a temática dança, encontrados nos anais dos EAIC's das universidades UNESPAR, UEL, UNICENTRO, UEPG, UNIOESTE foram analisados e categorizados de acordo com as dimensões do conhecimento, tendo como base a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Superior (CES) n.º 7, de 31 de março de 2004, que em seu Art. 1º institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física e estabelece orientações específicas de acordo com as definições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Docentes da Educação Básica (BRASIL, 2004).

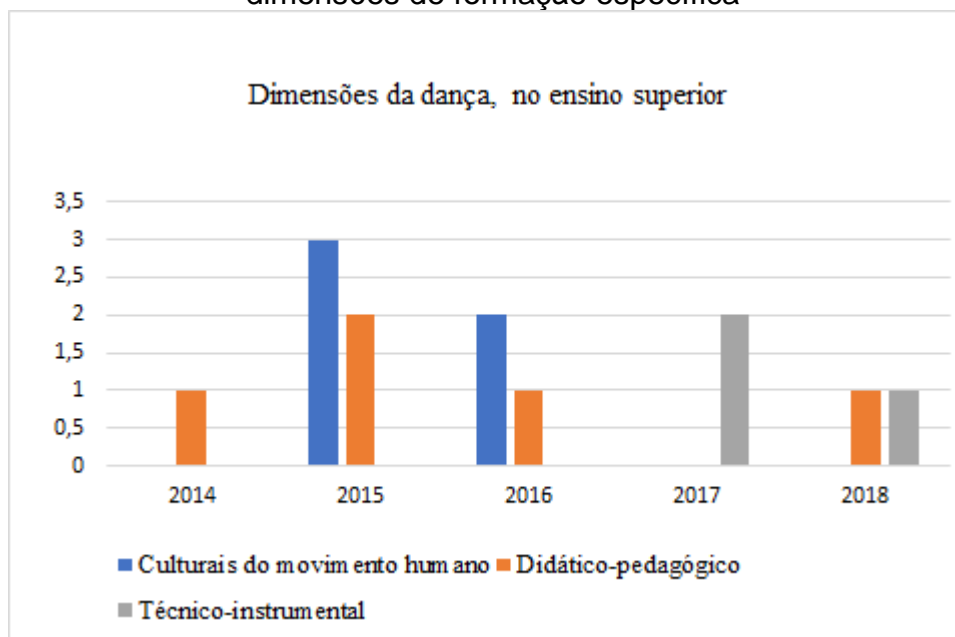
Vale enfatizar que nessa resolução fica estabelecido que a IES é responsável pela organização curricular, associando os conhecimentos de formação específica e ampliada, “definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência como marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar” (BRASIL, 2004, p. 3).

Esses conhecimentos são apresentados por dimensões, que conforme o § 2º do Art. 7º demonstra:

Estes são chamados de Dimensões do conhecimento e são divididos em Formação ampliada, representada pelas Dimensões: Relação ser humano-sociedade, Dimensão biológica do corpo humano, Dimensão da produção do conhecimento científico e tecnológico e Formação específica representada pelas Dimensões culturais do movimento humano, Dimensão técnico-instrumental e Dimensão didáticos-pedagógico (BRASIL, 2004, p. 3).

Posto isso, foi estabelecido como recorte de categorização as dimensões de formação específica, ou seja: Cultural do movimento humano; Didático-pedagógica; e Técnico-instrumental. A organização das pesquisas segundo as referidas dimensões pode ser verificada na figura 3.

Figura 3 – Classificação dos trabalhos com a temática dança, de acordo com as dimensões de formação específica



Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

A figura 3 demonstra que dos 13 artigos que abordam a dança, cinco foram classificados como pertencentes à dimensão Cultural do movimento humano; cinco são da Didático-pedagógico; e três correspondem à Técnico-instrumental.

A classificação dos trabalhos ocorreu por meio do estudo de cada dimensão. Sobre a dimensão do conhecimento Didático-pedagógico, podemos afirmar que se refere aos “princípios gerais e específicos de organização e gerenciamento das inúmeras possibilidades de intervenção pedagógica” (SILVA; SOUZA, 2010, p. 1). Disciplinas como Didática, Metodologias de Ensino, Práticas Curriculares e Pedagógicas, Estágios, entre outras, podem representar essa dimensão.

Didática, Educação Física adaptada, gestão e organização escolar, educação física na educação básica I, educação física na educação básica II, estágio supervisionado da EDF na educação infantil e ensino fundamental I, estágio supervisionado da EDF na educação infantil e ensino fundamental II, estágio supervisionado em educação física no ensino médio, práticas pedagógicas (carga horária incluída

nos critérios práticos da disciplina). Didática, Educação Física adaptada, gestão e organização escolar, educação física na educação básica I, educação física na educação básica II, estágio supervisionado da EDF na educação infantil e ensino fundamental I, estágio supervisionado da EDF na educação infantil e ensino fundamental II, estágio supervisionado em educação física no ensino médio, práticas pedagógicas (carga horária incluída nos critérios práticos da disciplina) (VIEIRA; ZIMBRES; ARAUJO, 2009, p. 16).

A dimensão Técnico-instrumental é considerada por Silva e Souza (2009, p. 1), como constituinte das “bases teóricas e metodológicas aplicadas no desempenho humano nas atividades físicas”. Segundo Vieira, Zimbres e Araujo (2009), ela pode ser representada na matriz curricular dos cursos de Educação Física, pelas disciplinas que tratam de Anatomia Humana, Fisiologia, Cinesiologia, Biomecânicas e Atividades Complementares, como primeiros socorros, atividade física na terceira idade, entre outros.

A Cultural do movimento humano é uma dimensão que congrega muitas discussões devido a sua complexidade e possibilidades interpretativas. As diretrizes curriculares da educação básica consideram que o “movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo” (BRASIL, 2018, p. 213). Ao trabalhar com a cultura corporal do movimento é necessário considerar a transmissão da cultura e entender que o passado permite maior compreensão do presente e projeções futuras. Para Bracht (2003), a cultura corporal do movimento deve considerar os pressupostos sócio-filosóficos da educação crítica.

[...] 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”. Portanto, o movimentar-se e mesmo o corpo humano precisam ser entendidos e estudados como uma complexa estrutura social de sentido e significado, em contextos e processos sócio-históricos específicos (BRACHT, 2003, p. 46).

Essa dimensão pode também ser representada na matriz curricular dos cursos de Educação Física por meio das disciplinas:

Introdução aos estudos do lazer, ritmo e expressão, fundamentos e metodologia do ensino de ginástica, fundamentos e metodologia do ensino da dança, fundamentos e metodologia do ensino das lutas, fundamentos e metodologia do ensino do handebol, fundamentos e

metodologia do ensino do futsal, fundamentos e metodologia do ensino do futebol, fundamentos e metodologia do ensino do basquetebol, fundamentos e metodologia do ensino do voleibol, fundamentos e metodologia do ensino do atletismo, fundamentos e metodologia do ensino da natação, fundamentos e metodologia do ensino da ginástica esportiva (artística e rítmica) (VIEIRA, ZIMBRES, ARAUJO, 2009, p. 17).

Para a classificação, conforme a abrangência de cada dimensão, os artigos foram analisados na íntegra, o que ocasionou em uma categorização interna em cada dimensão referentes a: recorte temporal; fonte de pesquisa; e área de impacto do estudo. Considerou-se como relações temáticas os principais assuntos/temas com que a dança foi relacionada/estudada/considerada; no recorte temporal tivemos como base o tempo histórico tratado na pesquisa; a fonte se refere à opção de material utilizado na realização da investigação; e na área de impacto buscou-se entender em que instância da sociedade o estudo poderia trazer benefícios.

Quadro 1 – Categorização dos trabalhos da dimensão da cultura do movimento humano

N.º artigo	Relações temáticas	Recorte temporal	Fonte	Área de impacto da pesquisa
Artigo 1	Dança Educação Corpo	Séculos XIX-XX	Imagética	Educação
Artigo 2	Dança Corpo	Idade Média	Imagética	Educação
Artigo 3	Dança Corpo	Idade Média e Renascimento	Imagética	Educação
Artigo 4	Dança Formação Humana	Idade Média	Imagética	Educação
Artigo 5	Dança Corpo	Tempo presente	Bibliográfica	Educação

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Dentro da dimensão Cultural do movimento humano, as temáticas que foram abordadas conjuntamente com a dança foram corpo, educação/formação humana. Dos cinco trabalhos, quatro abordaram o corpo como assunto; e dois trouxeram a educação/formação humana como tema.

O recorte temporal dos estudos foi estabelecido, em sua maioria, em outros momentos históricos. Três estudos delimitaram-se à Idade Média, sendo que um deles indicou a Idade Média e o Renascimento como unidade temporal. Os outros dois artigos foram situados na contemporaneidade, todavia, um tratou dos séculos

XIX-XX, período que tem 200 anos de distância do tempo presente; e apenas um pesquisou a dança atualmente.

Como fonte principal, revelamos que quatro pesquisas foram desenvolvidas por meio de imagens e somente uma por intermédio de fontes bibliográficas.

Com relação à área de impacto social, todos os trabalhos visaram melhorias no campo da educação. É importante ressaltar que os cinco artigos classificados na referida dimensão foram realizados por acadêmicos do curso de Educação Física com habilitação em Licenciatura, deixando explícita a preocupação em entender os contextos históricos/sociais, por meio dos estudos do passado, para compreender o presente e pensar em possíveis soluções para o futuro.

Observa-se que dos cinco estudos, quatro são da mesma IES e foram desenvolvidos sob a orientação do mesmo professor(a), o que pode justificar a similaridade entre as temáticas, os recortes temporais e as fontes de pesquisa. Esse fato evidencia a influência do docente/orientador na formação acadêmica e o aspecto em que a dança será compreendida no trabalho e, possivelmente, considerada pelo estudante, futuramente, em suas práticas pedagógicas.

Quadro 2 – Categorização dos trabalhos da dimensão Didático-pedagógico

N.º artigo	Relações temáticas	Recorte temporal	Fonte	Área de impacto da pesquisa
Artigo 6	Dança (Ballet) Formação de professor Mercado de trabalho	Século XX	Documental	Mercado de trabalho
Artigo 7	Dança Práticas Pedagógicas	Século XX-XXI	Bibliográfica	Educação
Artigo 8	Dança Práticas Pedagógicas	Século XX-XXI	Bibliográfica	Educação
Artigo 9	Dança Práticas Pedagógicas Conhecimento Científico	Tempo presente	Documental	Pesquisas científicas
Artigo 10	Dança (danças Folclóricas) Síndrome de Down Inclusão	Tempo presente	Participante	Educação

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Os trabalhos reunidos na dimensão Didático-pedagógico manifestaram maior incidência da temática “práticas pedagógicas”. Dos cinco, três apresentam esse assunto. Um deles (n.º 6) traz as temáticas formação de professores e mercado de trabalho, tendo como objeto de estudo uma linguagem específica de dança, o *ballet*. Apesar dos cursos de Educação Física contemplarem várias linguagens dançantes,

a formação em linguagens artísticas de dança, como o *ballet*, e o exercício da profissão requerem graduação em dança ou registro<sup>7</sup> profissional autorizado pelo Sindicato dos Artistas e Técnicos de Espetáculos e Diversões (SATED).

Dessarte, apesar dessa pesquisa ser oriunda da Educação Física, seu objeto de estudo pertence à outra área do conhecimento. Outro trabalho (n.º 10) também apresentou uma linguagem específica: danças folclóricas relacionadas com as questões de inclusão, com recorte específico em Síndrome de Down. No entanto, de acordo com os PCNs, as danças folclóricas são compreendidas como pertencentes à cultura corporal e regulamentadas como conteúdo da Educação Física (BRASIL, 1997).

O recorte temporal de todos os trabalhos foi a contemporaneidade, sendo dois no tempo presente e três compreendendo um passado próximo, até o século atual (XX e XXI). Isso nos mostra que a preocupação dos pesquisadores que estudam as temáticas que estabelecem a dimensão Didático-pedagógico está centrada na atualidade. As principais fontes indicadas para a realização das pesquisas foram, predominantemente, bibliográfica e documental, sendo dois artigos desenvolvidos com cada tipo de fonte. Apenas um indicou fonte participativa que, segundo Gil (2002, p. 55), “a pesquisa participante, assim como a pesquisa-ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas”.

Das cinco investigações classificadas nessa dimensão, quatro são da Licenciatura e apenas um do Bacharelado, o que justifica a maior incidência de diálogo entre dança e práticas pedagógicas. As pesquisas em práticas pedagógicas apresentam grande preocupação com o ensino e a aprendizagem no tempo presente, o que pode fundamentar o recorte temporal na contemporaneidade.

Com relação aos orientadores, podemos verificar que dos cinco trabalhos apresentados, dois foram realizados sob a orientação do mesmo docente, da mesma IES, mostrando a similaridade entre as temáticas estudadas, os recortes temporais e as fontes de pesquisa. Os outros três artigos pertencem a IES diferentes.

Quadro 3 – Categorização dos trabalhos da dimensão Técnico-instrumental

N.º artigo	Relações temáticas	Recorte temporal	Fonte	Área de impacto da pesquisa
Artigo 11	Dança Mercado de trabalho Atuação do professor	Tempo presente	Pesquisa de campo	Saúde
Artigo 12	Dança Deficiência Produção científica	Tempo presente	Bibliográfica	Saúde
Artigo 13	Dança Doença Exercício físico Qualidade de vida	Tempo presente	Bibliográfica	Saúde

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Na dimensão Técnico-instrumental observa-se que as temáticas tratadas em cada pesquisa não se repetem nas demais. A diversificação dos temas relacionados com a dança nos leva a inferir que, nessa dimensão, as possibilidades de objetos de pesquisa são mais amplas do que nas outras. Entretanto, essa mesma diversidade não está presente no recorte temporal, pois todos os trabalhos se limitaram ao tempo presente, e nem na área de impacto da pesquisa, que se concentrou na área da saúde.

Dos três trabalhos classificados nessa dimensão, dois eram do bacharelado e um da licenciatura. O maior número de pesquisas do bacharelado nos possibilita deduzir a saúde como área de impacto, pois profissionais com essa habilitação irão atuar, geralmente, em acadêmicas ou em outros locais que têm como objetivo o condicionamento físico.

A diversidade dos temas pode ser compreendida pela própria amplitude da atuação do bacharel em Educação Física que, para atingir seus objetivos, não se limita a um rol de conteúdos específicos, como acontece com os profissionais licenciados, que em ambiente escolar devem cumprir com um conteúdo programático. Podemos relacionar ainda a variedade de temática ao fato de todos os trabalhos serem desenvolvidos sob a supervisão de orientadores diferentes.

A pesquisa nos apresentou um quantitativo muito baixo de trabalhos sobre dança, sendo que dos 747 artigos, somente 13 eram sobre isso, ou seja, apenas 1,7% do total; de 462 estudos de licenciatura, tivemos 10 relacionados à dança (2,1% dos trabalhos da licenciatura); no bacharelado, das 285 investigações, três eram referentes à dança, totalizando 1,05%. Esse resultado nos faz compreender

que ainda há um longo caminho a seguir para a dança no âmbito científico, na área da Educação Física, indiferente da habilitação.

Partindo da premissa que dos 10 trabalhos da licenciatura, cinco pertencem à dimensão Didático-pedagógico, que visa o ensino e aprendizagem, e cinco à dimensão Cultural do movimento humano, com a perspectiva crítica sobre a cultura corporal, observamos um equilíbrio entre os resultados. Porém, tendo em vista que em uma dessas dimensões os estudos são representados por uma mesma IES e por um único professor/orientador(a), isso nos mostra que a dança ainda sofre prejuízos em sua efetivação para a formação integral. Isso significa que o pensamento cartesiano ainda exerce uma forte influência nas formações de docentes.

Muitas vezes, para o educador isso ocorre implicitamente, pois obtiveram uma formação com profissionais que tiveram suas experiências pessoais e também foram submetidos a alguma formação acadêmica, ocorrendo um movimento circular, o que prejudica a evolução da dança como construção do conhecimento.

Ao consideramos a necessidade de no tempo presente a dança ser utilizada como ferramenta educativa mais ampla, voltada à formação integral do ser humano – perspectiva que se aproxima dos pressupostos da dimensão Cultural do movimento humano, que se associa a matriz fenomenológica – entendemos que os professores em formação precisam serem submetidos a novas experiências.

Exposto o entendimento das pesquisas apresentadas por alunos do curso de Educação Física, no próximo capítulo faremos uma análise a respeito dos profissionais que trabalham com a disciplina de dança na graduação.

#### **4 DANÇA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Acreditamos que a docência requer pensar o indivíduo como um todo, corpo/alma, e que toda a busca pelo conhecimento, que é inerente a essa profissão, deve contribuir para a construção do conceito de totalidade, o qual deve se reverter ao desenvolvimento da humanidade. Nesse sentido, iniciamos nossa abordagem com a palavras de Bracht (1999), que expressam nossa compreensão a respeito da educação corporal: “ele precisa, assim, ser alvo de educação, mesmo porque educação corporal é educação do comportamento que, por sua vez, não é corporal, e sim humano. Educar o comportamento corporal é educar o comportamento humano” (BRACHT, 1999, p. 72).

Pensando na relevância da formação de professores para o avanço educacional e, conseqüentemente, na constituição de novas sociedades, e considerando os resultados obtidos na pesquisa dos EAIC's, apresentados na seção anterior, elaboramos a terceira seção desta dissertação. Os pressupostos basilares da proposta estão ancorados em aportes teóricos que se aproximam da História da Mentalidades. Ressaltamos que nosso embasamento na História da Mentalidades delimita-se a preocupação com o sentir/pensar do corpo na história, tendo em vista o lento processo de mudança na forma como a sociedade conceitua o corpo no campo da educação. Para Bastos e Oliveira (2015), a sociedade carrega vários pensamentos construídos historicamente de diversos temas universais, os quais demandam uma longa duração para que haja alterações significativas nas mentalidades. Nesse aspecto, levamos em conta as reflexões de Braudel acerca da longa duração na história.

Diante desses pressupostos, entende-se que, hipoteticamente, mesmo superada na esfera teórica, a dualidade cartesiana permanece no campo das mentalidades coletivas. Nosso objetivo nesta seção é verificar se a compreensão dos docentes dos cursos de Educação Física sobre a dança se aproxima das concepções teóricas dualistas ou das teorias fenomenológicas.

Com o resultado dessa pesquisa, poderemos observar como os educadores formadores de profissionais de Educação Física entendem e desenvolvem a dança em suas disciplinas, o que nos auxilia na compreensão das mentalidades coletivas sobre a dança, o corpo e a Educação Física no contexto contemporâneo.

Realizamos a aplicação de um questionário online para professores atuantes em IES do estado do Paraná. Assim, nesta seção exibimos os dados coletados e algumas reflexões sobre os resultados. Ao todo são três subseções: a primeira revela o perfil dos participantes; a segunda trata das experiências dos professores; e a terceira expõe as relações sobre a noção dos professores no tocante ao componente curricular de dança. Essas informações são importantes na conscientização que tange as aproximações e distanciamentos entre teoria/discurso e prática pedagógica/social no âmbito da educação.

#### 4.1 Perfil dos participantes: instituições e docentes

Conforme levantamento realizado no site do Ministério da Educação<sup>5</sup> (MEC), atualmente 47 IES oferecem no estado do Paraná 107 cursos presenciais de Educação Física com as habilitações em licenciatura e bacharelado. Do total de IES, 38 são privadas, das quais sete participaram da pesquisa: Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná (UCP); Universidade Paranaense (UNIPAR); Centro Universitário de Cascavel (UNIVEL); Centro Universitário Uniamérica (UNIAMÉICA); Centro Universitário Unifatecie (UNIFATECIE); Centro Universitário Unibrasil (UNIBRASIL); e Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná (FACINOR).

Das sete IES estaduais que oferecem o curso de Educação Física presencial, cinco fizeram parte da investigação: UEM; UEL; UENP; UNICENTRO; e UNESPAR. Houve, ainda, a participação das duas instituições federais do estado: Universidade Federal do Paraná (UFPR); e Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR), pois ambas ofertam o curso de Educação Física na modalidade presencial.

Dessa forma, soma-se 14 IES participantes, sendo representadas por 13 docentes, os quais constituíram a amostra total da pesquisa.

Tabela 1 – IES do estado do Paraná

Total	IES Privadas		IES Estaduais		IES Federais	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Número de participantes	7	18,4%	5	71,4%	2	100%

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

<sup>5</sup> Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

A tabela 1 mostra que as IES privadas tiveram um baixo número de participantes, apenas 18,4%. Contrariamente, as IES públicas tiveram uma participação significativa: as estaduais atingiram 71,4% e as federais chegaram a 100% de participação.

Quando confrontamos o total de docentes que participaram do estudo e o número de cursos ofertados no estado, observamos um grande distanciamento, pois são 107 cursos para 13 participações docentes efetivas. A principal inquietação que surge é: porque será que professores do ensino superior, os quais tem conhecimento acerca da importância das pesquisas científicas para o fortalecimento e o avanço das diferentes áreas do saber e que são, eles próprios, pesquisadores não participaram da investigação? A reflexão sobre essa questão deve considerar muitas variantes, das quais destacamos três: o acesso à pesquisa; o momento de seu desenvolvimento, ou seja, durante a pandemia de covid-19; e as mentalidades docentes.

Com relação à divulgação e ao acesso à pesquisa, deve-se considerar que mesmo tendo enviado *e-mails* para todos os coordenadores das 47 IES, contato por WhatsApp e divulgação nas redes sociais, existe a possibilidade de os professores não terem tido conhecimento sobre realização da pesquisa. Os contatos dos coordenadores de curso e dos professores, em sua maioria, foram coletados nos sites de suas respectivas instituições, podendo não estar atualizados. Considera-se esse fator relevante, pois de todos os contatos realizados, apenas 10 apresentaram devolutiva.

Cabe evidenciar que a pandemia de covid-19, que acometeu o mundo inteiro no ano de 2020, atingiu diretamente o âmbito científico. A necessidade de informações para subsidiar o planejamento e desenvolvimento de atividades remotas e seus impactos no meio acadêmico intensificou a realização de pesquisas online envolvendo docentes de IES. O aumento dessa demanda pode ter influenciado a disponibilidade dos professores em participar de nossa análise.

Além desses fatores, há a probabilidade de um comportamento recorrente diante de estudos que visam investigar a atuação profissional docente, o que justifica a pouca aderência às pesquisas. Esse comportamento pode encontrar suporte no campo das estruturas mentais. As mentalidades coletivas estão ligadas a diversos temas universais que mostram maneiras coletivas de sentir como, por exemplo, o medo de julgamentos externos. Para Bastos e Oliveira (2015, p. 129), as

mentalidades coletivas indicam “uma estrutura mental comum, entre o limite do biológico e o cultural”, que se mostra nos hábitos mentais. Quando essas estruturas estão incorporadas aos hábitos mentais dos indivíduos são refletidas em ações e atitudes humanas.

É como esses modos de sentir (temas universais das Mentalidades) participassem da estrutura mental dos indivíduos em determinada sociedade, o que legitimaria permanências e continuidade das ações humanas. Esse agir humano são frutos desses modos de sentir que, ao mesmo tempo, são alimentados por essa ação humana, perpetuando-se mutualmente (BASTOS; OLIVEIRA, 2015, p. 129).

Pensando por esse viés, podemos supor que os docentes podem ter sentido receio em fazer parte da pesquisa por revelarem seus posicionamentos e pensamentos acerca das questões inquiridas e, por conseguinte, revelar suas fragilidades. Zabala (2004) mostra que uma das razões dessa possível fragilidade do professor pode ser gerada por uma concepção clássica de insegurança, em que o docente é detentor do conhecimento transmitido ao aluno. Essa fragilidade é exposta no receio deles em expor suas práticas pedagógicas.

Nesse caso, deparamo-nos com um descompasso entre a teoria e a prática. No ensino superior, em especial nos cursos de formação docente, muito se discute sobre a práxis pedagógica. O discurso corrente defende a relação indissociável entre teoria e prática. No entanto, percebe-se que para essa efetivação não basta o conhecimento de teorias, é necessário que professores – influenciadores e construtores de mentalidades – pratiquem suas teorias cotidianamente.

Defender a realização de pesquisas, orientar e desenvolver estudos dessa natureza e não participar de outras investigações são posicionamentos conflitantes. Destaca-se a necessidade de compreensão do processo de aprendizagem como recíproco e, nesse sentido, o professor também se transforma, participando, por exemplo, de pesquisas relacionadas a sua área de atuação que, em última instância, são revertidas em práticas pedagógicas mais conscientes.

Sabe-se que a educação, como prática social e histórica, transforma-se pela ação dos homens e produz transformações naqueles que dela participam. Dessa forma, é fundamental que o professor esteja sensibilizado a reconhecer que, ao lado das características observáveis do fenômeno, existe um processo de transformação subjetiva, que não apenas modifica as representações dos envolvidos, mas produz uma ressignificação na interpretação do

fenômeno vivido, o que produzirá uma reorientação nas ações futuras (FRANCO, 2016, p. 546).

Todavia, o objetivo não é tecer críticas relativas a comportamentos específicos, mas evidenciar a existência de comportamentos construídos ao longo do tempo em um contexto coletivo, como ressalta Jung (2000, p. 54): “o inconsciente coletivo não se desenvolve individualmente, mas é herdado”.

Considerando que o inconsciente coletivo é uma herança que se carrega através de gerações, torna-se importante olharmos para o período de formação e a idade dos docentes que participaram da pesquisa. Essas informações nos auxiliam na reflexão do pensamento de Braudel (1965, 2014) sobre a necessidade de um longo período para as mudanças nas estruturas mentais.

Ao observarmos a tabela 2, é possível construirmos um perfil geral dos participantes: a maioria tem idade entre 30 e 40 anos, formação em licenciatura em Educação Física, com conclusão entre os anos de 2006 e 2019.

Tabela 2 – Perfil dos participantes com relação à formação acadêmica

Idade			Formação						Conclusão		
	f	%		f	%		f	%		f	%
30 a 40 anos	6	46,1	LPEF	4	30,7	LPD	0		Antes de 1990	3	23
41 a 50 anos	3	23	LEF	7	53,3	LD	2	16,6	1991 a 2005	4	30,7
+ de 51 anos	3	23	BEF	4	30,7	BD	2		2006 a 2019	6	46,1

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Legenda: LEF=Licenciatura em Educação Física; LPEF=Licenciatura Plena em Educação Física; BEF=Bacharel em Educação Física; LD=Licenciatura em Dança; LPD=Licenciatura Plena em Dança; B=Bacharel em Dança; AD=Antes da Docência.

O fato de a amostra ser constituída por docentes com formação em Educação Física e Dança com habilitações em licenciatura plena, licenciatura e bacharelado nos direciona ao percurso histórico desses cursos, que assumiu e abandonou determinadas habilitações conforme as mudanças de concepções do campo e *lôcus* de atuações dos profissionais, bem como da função social da Educação Física. Essas são questões que permeiam o âmbito das mentalidades coletivas.

O curso de Educação Física no Brasil, em 1969, tinha carga horária de 1.800 horas, com duração de três anos. Era considerado o currículo mínimo, em que o professor recebia o título de Licenciatura Plena. Em 1987, foi elaborado um novo currículo com a proposta de extinção do currículo mínimo, aumentando para 2.880 horas, com duração de quatro anos, e permitia que o professor atuasse tanto na

área escolar quanto na esfera de treinamento, como mostra a Resolução n.º 3/1987, em seu Art. 2º.

Art. 2º. Os currículos plenos dos cursos de graduação em Educação Física serão elaborados pelas instituições de ensino superior, objetivando: a) possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma atuação nos campos da Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários/condomínios etc.) (BRASIL, 1987).

Como apresentado na tabela 2, três professores participantes da pesquisa concluíram sua graduação até 1990, ou seja, se formaram em um curso generalista, que preparava para o campo escolar e não escolar. As críticas a essa formação acompanharam os embates que procuravam a consolidação da Educação Física como área do conhecimento, na busca por sua identidade e no reconhecimento da profissão.

Entre as consequências desses movimentos, em 1998 foram elaboradas medidas legais e ocorreu a criação do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e dos conselhos regionais.

O CONFEF foi instituído pela Lei 9.696, de 01 de setembro de 1998 e em seu estatuto, Artigo 1º, Inciso 2º, o Sistema tem o: “poder delegado pela União para normatizar, orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício das atividades próprias dos Profissionais de Educação Física e das pessoas jurídicas, cuja finalidade básica seja a prestação de serviços nas áreas das atividades físicas, desportivas e similares” (PRONI, 2010, p. 789).

Logo, entre os anos de 2001 e 2002, o CNE exigiu um projeto pedagógico específico para o curso de licenciatura e definiu um perfil profissional para o mercado de trabalho, contemplando a separação da licenciatura e do bacharelado no campo da Educação Física. Em 2004, a Resolução CNE/CES n.º 7 definiu novas matrizes para o curso de Educação Física (CONFEF, 2010).

Dessa forma, se concretizou a divisão entre as habilitações no interior da Educação Física, podendo o licenciado atuar nas áreas escolares e o bacharel nas áreas não escolares. Com a lei estabelecida em 2004, os alunos de 2005 ainda começaram sua graduação como Licenciatura Plena, na qual contemplava as duas habilitações e concluíram em 2009. Então, até esse ano havia professores se formando nas duas habilitações.

Um caminho histórico similar pode ser observado nos cursos de graduação em Dança. A formação em nível de graduação e pós-graduação em Dança, no campo das Artes, é mais recente. Porém, a Dança era trabalhada e discutida em outros cursos como o das Artes Cênicas, que se constitui como área de discussões e reflexões sobre a importância e a necessidade de formações específicas em dança. A formação superior em Dança, no Brasil, foi inaugurada pela Universidade Federal da Bahia, em 1956 (SANTOS, 2019).

Assim como a Educação Física, os cursos de graduação em Dança também passaram por reconfigurações que influenciaram o estabelecimento das habilitações de licenciatura e bacharelado, conforme revela o Parecer CNE/CES n.º 195, de 5 de agosto de 2003:

O curso de graduação em Dança deve propiciar uma formação profissional com duas vertentes: a primeira comprometida em formar o profissional envolvido com a produção coreográfica e o espetáculo de dança e a outra voltada não só para o profissional que trabalha com a reprodução do conhecimento como também para o que trabalha com o ensino das danças, especialmente para portadores de necessidades especiais ou ainda que utiliza a dança como elemento de valorização, de autoestima e de expressão corporal, visando a integrar o indivíduo na sociedade, consolidados em cada movimento e em cada plasticidade, na dança em educação especial, a harmonia dos componentes motor, cognitivo, afetivo e emocional (BRASIL, 2003, p. 4-5).

Após o Parecer CNE/CES n.º 195/2003, houve um aumento na criação dos cursos de licenciatura em Dança para atender o mercado de trabalho, que necessitava de professores da área (VIEIRA, 2017). A partir da abertura das graduações de licenciatura em Dança, iniciaram-se discussões e reflexões da Dança no processo educativo. Um dos eventos que ocorre atualmente e faz debates sobre o referido curso é o Congresso Internacional de Arte – Educação, promovido pela Federação de Arte – Educadores do Brasil.

Outro evento importante que promove discussões sobre a formação de professores e sua docência é o Fórum de Coordenadores de Cursos de Dança, que “tem proporcionado reflexões acerca de pontos inquietantes na formação superior em dança, a exemplo da discussão sobre importância/necessidade ou não de se realizar testes de habilidades específicas para o ingresso nos cursos” (SANTOS, 2019, p. 6). Esse teste, conhecido como Teste de Habilidades Específicas (THE), ainda ocorre para se ingressar no curso de graduação em Dança. Hoje, é discutida a

sua necessidade em um curso que prepara o professor para atuar na educação básica.

O THE também fez parte da história da Educação Física. Para ingressar na graduação, os candidatos eram submetidos ao teste de aptidão física, conforme apresenta Bagrichevsky (2007):

Um fato peculiar chama a atenção durante o percurso evolutivo de tais escolas, desde sua origem até meados da década de 1980. Para se ingressar nas mesmas através dos “exames vestibulares”, exigia-se pontualmente, além das provas de conhecimento cognitivo, aprovação dos candidatos nos chamados “testes de habilidades físicas específicas”, que constavam de tarefas motoras complexas, nas quais eram requeridos elevados índices de desempenho/aptidão. E aí vem à tona uma primeira contradição: por que solicitar do futuro professor um alto padrão de performance física e técnica, se a necessidade primária durante sua formação (supostamente) seria aprender a ensinar? (BAGRICHEVSKY, 2007, p. 36).

Percebe-se uma mudança na forma de pensar a Educação Física, pois desloca-se a perspectiva performática que exigia do professor um alto nível de execução técnica. A Educação Física passa a aproximar-se das concepções pedagógicas de ensino e aprendizagem que requerem a interrelação entre teoria e prática, buscando o distanciamento da compreensão da Educação Física como uma prática puramente física.

Esse conceito estabelece a base dos cursos de licenciatura em Educação Física, os quais buscam há anos a superação da dicotomia corpo e mente, procurando compreender o educando como um ser em sua totalidade.

Essas teorias não se orientam na configuração de processos de ensino-aprendizagem em uma estrutura técnica objetiva de movimento, mas, sim, consideram a estrutura subjetiva de ação e a relação de troca entre os seres humanos e o meio ambiente. Chamamos a essa concepção de “global” ou “total”, porque relaciona o homem com o mundo e vice-versa. Isso é um fundamento característico da existência humana, que Merleau-Ponty (1966) denomina de “estar para o mundo” (HILDEBRANDT-STRAMANN et al., 2020, p. 52).

De acordo com os pressupostos da fenomenologia de Merleau-Ponty (2011), as vivências/experiências vividas pelo sujeito estão no centro do processo que determina os significados e sentidos do/no mundo para cada ser. Para Merleau-Ponty (2011), o significado da experiência depende apenas do próprio indivíduo,

“pois sou eu quem faz ser para mim” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 3). O significado da experiência só ocorre pelas próprias experiências de mundo que cada ser humano tem, “nós temos a experiência de nós mesmos, dessa consciência que somos, e é a partir dessa experiência que se medem todas as significações da linguagem, é justamente ela que faz com que a linguagem queira dizer algo para nós” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 12).

Partindo desse viés de que a educação se transforma por experiência e ações do sujeito e altera os que participam dela, podemos entender, por meio dos resultados apresentados na tabela 2 – em que a maioria dos docentes tem de 30 a 40 anos, formação em licenciatura em Educação Física, entre 2006 e 2019 – que pelo período de formação e habilitação (tanto de EF como de Dança), a maior parte dos participantes devem seguir os pressupostos da educação integral.

Nesse sentido, destacamos que investigar as experiências dos docentes participantes da pesquisa com relação à atuação profissional e formação em dança, torna-se primordial para compreendermos, posteriormente, como se posicionam frente a questões específicas da formação em dança.

#### **4.2 Vivências e experiências na formação docente.**

Os dados coletados acerca das experiências profissionais foram compilados e organizados na tabela 3, na qual podemos observar que 69,2% dos participantes estavam atuando na disciplina de dança no momento da pesquisa e 30,70% não estavam trabalhando nisso naquele período. Com relação ao tempo de atuação, 46,1% dos profissionais têm cinco anos ou mais de experiência no componente curricular; 23% tem entre um e dois anos; e com a mesma porcentagem, 15,3%, ficaram aqueles que tem até um semestre e os que tem entre dois e quatro anos de atuação. Evidencia-se que a maioria dos docentes que participaram da pesquisa estão atuando e que tem cinco ou mais anos de experiência no componente curricular.

Além disso, buscou-se averiguar se os professores assumiram o componente de dança por escolha própria ou se foi indicação do colegiado/coordenação de curso. Percebe-se que, apesar da escolha própria ser superior, com 53,8%, a quantidade de educadores que obtiveram a experiência no componente por indicação do colegiado é significativa.

Frente a suposição de que as experiências docentes anteriores são consideráveis na escolha dos componentes curriculares por parte dos docentes, questionou-se sobre a existência ou não de atuação como professores de dança antes de assumirem a disciplina no curso de graduação. Verificou-se que 61,5% já possuíam experiências anteriores e 38,4% que não tinham.

Nesse contexto, esse resultado pode fortalecer a hipótese de que as experiências anteriores são relevantes na escolha das áreas de atuação na graduação, principalmente nos componentes considerados práticos, como a dança. Porém, Marques (2010, p. 58) afirma que “não basta ser artista para ser professor”. Apesar da autora valorizar as experiências vividas, ela abriu essa discussão para uma reflexão no sentido que as experiências são importantes para subsidiar as escolhas, mas não são fundamentais para a atuação docente.

Esse posicionamento mostra que muitas vezes os indivíduos pensam que por já terem sido artistas, bailarinos ou por terem experiência em uma determinada área, buscam se inserir na carreira da docência. Isso nem sempre traz resultados positivos para a educação. A pesquisadora também menciona que essa escolha, devido à experiência, pode trazer algumas frustrações, pois nem sempre o artista consegue compartilhar sua função educativa (MARQUES, 2010).

Tabela 3 – Perfil sobre a atuação profissional em dança

Atuando		Tempo de atuação			Assumiu a disciplina			Experiência anterior			
	f	%		f	%		f	%		f	%
Sim	9	69,2	1 semestre	2	15,3	Escolha própria	7	53,8	Sim	8	61,5
			1 a 2 anos	3	23,0						
Não	4	30,7	2 a 4 anos	2	15,3	Colegiado	6	46,1	Não	5	38,4
			5 anos ou mais	6	46,1						

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Com o intuito de uma constatação mais aprofundada dessas informações, realizou-se um cruzamento de dados por meio do estudo individual das respostas, cuja análise nos mostrou que 69,2% dos docentes são atuantes no momento da pesquisa, 30,7% tem cinco anos ou mais tempo de experiência no componente; desses, 23,0% escolheram o componente; e os 23,0% possuíam experiência docente anterior em dança. Portanto, pode-se considerar que a permanência no componente de dança pode estar relacionada com as experiências anteriores e

pode influenciar sua escolha por parte do professor, todavia, essas relações não são determinantes.

Considerando que a experiências vividas influenciam as escolhas, inclusive profissionais, verificou-se que dos 61,5% com experiências anteriores 30,7%, escolheram o componente de dança. Porém, dos 38,4% que declaram não ter experiências antes, 16,6% optaram pelo componente de dança, o que nos possibilita supor que as vivências proporcionadas durante o curso de graduação podem ter subsidiado suas opções pelo componente. Essa mesma suposição pode ser considerada ao verificarmos que 23,0% daqueles com maior tempo de atuação não possuíam experiências anteriores e mesmo sem essa vivência se mantiveram por cinco anos ou mais na atividade.

Diante desses resultados, podemos verificar que as experiências em diferentes níveis e âmbitos profissionais – anterior ou durante a atuação na academia – são importantes para a permanência do professor no componente. No entanto, as opções profissionais que desencadeiam novas experiências são decorrentes de experiências e vivências anteriores a esse momento. Nesse sentido, pesquisas autobiográficas existentes em Educação indicam uma forte relação entre as experiências anteriores ao ingresso em cursos de formação de docentes e sua vida profissional (NÓVOA, 1992).

Refletindo sobre a formação docente e como os participantes entendem suas próprias formações em dança, foi questionada a relevância dos cursos livres de dança, suas experiências como bailarino(a) e/ou dançarino(a), pós-graduação *latu senso* ou *stricto senso* e o componente de dança no curso de graduação. As respostas foram reunidas em três grupos: Grupo R.A, Grupo R.I e Grupo R.B, como apresenta a tabela 4:

Tabela 4 – Relevância na formação dos conhecimentos que fundamentam a atuação do profissional na disciplina de dança

	R.A		R.I		R.B	
	f	%	f	%	f	%
Cursos livres de dança	11	84,6	1	7,6	1	7,6
Experiência como bailarino(a), dançarino(a)	8	0	2	16,6	3	23
Pós-graduação <i>latu senso</i> ou <i>stricto senso</i>	9	69,2	3	23	1	7,6
Componente de Dança no curso de graduação	12	92,3	0	0	1	7,6

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Observa-se na tabela 4 que o componente de dança no curso de graduação teve a maior relevância. De 13 participantes, 12 acreditam que a graduação foi muito significativa em suas formações e apenas um não atribuiu importância considerável a esse momento de sua formação.

Por sua vez, os cursos livres de dança obtiveram um resultado muito próximo da graduação: 84,6% pensam que esses cursos foram importantes em suas formações, 7,6% são indiferentes e 1,6% atribuíram relevância baixa. Entendendo que esses cursos, em sua maioria, visam o ensino técnico e o treinamento dos gêneros de dança e que a graduação objetiva a preparação do profissional para ministrar os gêneros de dança, pode-se interpretar que eles compreendem como complementares esses conhecimentos e experiências em suas formações. Como exemplo:

Aqui a vivência dos alunos em jogos, ginástica, dança e esporte deveria ser aproveitada como um suporte de discussão que favorecesse o entendimento do aprendizado pelos outros alunos. Por exemplo, um aluno-professor que possui experiência em basquetebol pode ser mais apto para ensinar o basquetebol, sendo capaz de melhor compreender as dificuldades de aprendizagem porque passam as crianças. Este aluno-professor poderia auxiliar seus colegas de turma no aprendizado da forma de ensinar o basquetebol (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996, p. 14).

Para o desenvolvimento profissional do professor, assim como em qualquer carreira, todas as experiências ao longo da vida incluem uma aprendizagem, a qual contribuirá de alguma forma, direta ou indiretamente, em seu trabalho. Marcelo (2009) mostra a importância da formação inicial e continuada do docente, pois a experiência do educador é analisada do ponto de vista em que suas atitudes são permanentes questionamentos, sempre procurando questões e possíveis soluções. “A experiência prática dos professores, tanto iniciante quanto experientes, assume, desta maneira, uma grande importância” (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996, p. 13). Para ser um bom professor demanda um longo processo e boas experiências, que contribuirão com suas atitudes e que ele influenciará os discentes.

Jung (2000) considera que a única psique possível de experiência do ser humano é o seu inconsciente pessoal. Devido à experiência ao longo da trajetória da vida de cada um é que vai determinar o sentimento de cada experiência nova que o ser vivencia. Porém, se o docente puder proporcionar vivências boas, o aluno pode

substituir em seu corpo a experiência ruim pela boa, contribuindo na construção do profissional que está formando.

### **4.3 A Dança na concepção dos docentes dos cursos de Educação Física**

Nesta subseção buscamos tecer algumas relações e considerações para refletirmos acerca da teoria de Braudel (1965, 2014) sobre a necessidade de um longo período para que as mudanças mentais ocorram. Supõe-se que mesmo diante de um processo formativo de professores de dança que, de forma geral e específica, busca entender o homem em sua totalidade, visando uma formação integral. As estruturas mentais construídas pelas vivências no decorrer da vida podem direcionar a prática pedagógica e a própria compreensão do componente curricular de dança a outro caminho que pode propiciar a permanência de uma prática dicotômica do ser. “Das experiências e tentativas recentes da história, desprende-se – conscientes ou não – aceita ou não uma noção cada vez mais precisa da multiplicidade do tempo e do valor excepcional do tempo longo” (BRAUDEL, 2014, p. 44).

Para a realização dessa análise foram criadas cinco questões fechadas, ou seja, com alternativas já estabelecidas, e uma aberta, na qual o participante poderia se expressar livremente. A primeira pergunta tinha como objetivo verificar quais conteúdos/temáticas os professores consideram essenciais na elaboração de seus planos de ensino. As IES possuem liberdade para criar seus Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) seguindo o direcionamento dos documentos norteadores como a LDBEN. O PPC é composto, entre outros elementos, da matriz pedagógica que determina os componentes curriculares e suas ementas.

Os docentes, ao receberem a ementa, elaboram seus planos selecionando os conteúdos, assuntos, temas e autores a serem estudados, materiais e etc. É nesse ponto específico que concentramos nossa investigação, pois é possível trabalhar uma mesma ementa por meio de conceitos pedagógicos distintos, pois a maioria é ampla, permitindo ao professor transitar por matrizes teóricas diversas, as quais são determinadas por sua concepção particular do componente. Desse modo, ao verificar quais são os tópicos que os educadores consideram essenciais em seus planos é possível deduzir sua forma de pensar e compreender a formação em Dança na graduação em Educação Física.

A análise de vários planos de ensino do componente curricular de dança possibilitou selecionar sete conteúdos que são frequentes e constituíram um rol, que foi apresentado aos participantes solicitando que eles indicassem aqueles que consideram essencial (E), secundário (S) e dispensável (D).

Para a elaboração desse conjunto levou-se em conta que a forma de sua apresentação (termos utilizados na redação) pode indicar noções distintas e orientar práticas que propiciem vivências/experiências diversas. Assim, pretendeu-se apresentar aos participantes da pesquisa conteúdos similares, mas de duas formas diferentes: uma pautada em termos recorrentes nas matrizes teóricas que se fundamentam na concepção integral do ser que consideram os processos subjetivos, reflexivos e explorativos.

Vale evidenciar que tais concepções se localizam no campo da corporeidade, que considera de forma indistinta as essências, a subjetividade e as técnicas:

corporeidade é superar dicotomias clássicas, caminhando no entendimento da totalidade e na íntima relação mundo corpo. Uma corporeidade que nos permita ser críticos com relação às nossas próprias ações e não apenas às dos outros (SOBREIRA; NIST APICCOLO; MOREIRA, 2016, p. 74).

Esse pensamento encontra-se ancorado na fenomenologia de Merleau-Ponty (2011, p. 205): “a experiência revela sob o espaço objetivo, na qual finalmente o corpo toma lugar, uma especialidade primordial da qual a primeira é apenas o invólucro e que se confunde com o próprio ser do corpo”.

Isso posto, essas concepções foram agrupadas sob o nome de CTMF e, outra, nas matrizes teóricas consideradas dualistas que priorizam objetividade, aquisição de conhecimento e domínio técnico. Essas teorias são consideradas técnica e superficial, por privilegiarem o desenvolvimento hierárquico entre as substâncias: “são ‘dualistas aqueles que admitem a existência de substâncias materiais e de substâncias espirituais’. Esse foi o significado que se tornou mais comum e difundido na tradição filosófica” (ABBAGNANO, 2007, p. 294). Estas últimas noções foram agrupadas neste estudo sob a denominação de CTMD.

Quadro 4 – Conteúdos escolhidos para planejar a disciplina de dança

CTMD				CTMF			
	E	S	D		E	S	D
História da dança (manifestações e períodos)	9	4	0	Dança, sociedade e cultura (dança como um registro histórico)	12	1	0
Estudo do ritmo aplicado à dança	11	2	0	Percepção rítmica	11	2	0
Montagem e execução coreográfica	9	4	0	Processo de criação (movimentos, sequências, coreografias)	11	2	0
Dança e desenvolvimento motor	9	3	1	Consciência corporal	13		0
Dança e promoção da saúde	9	3	1	Estética/apreciação/crítica	6	7	00
Oficinas de estilos de dança	8	4	1	Improvisação	8	5	
Conhecimento técnico-prático dos gêneros de dança	6	7	0	Releituras dos gêneros de dança de manifestações da dança	4	9	0

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Legenda: E = essencial; S = secundário; D = dispensável.

Ao observarmos o quadro 4, podemos verificar que o conteúdo referente à história da dança apresentado seguindo as indicações CTMF foi considerado por 12 participantes como essencial e apenas por um como secundário. O mesmo tema, seguindo as indicações CTMD foi considerado por nove profissionais como essencial e por quatro como secundário. A principal distinção está na apresentação da CTMF, que centra na relação da dança e no movimento social, histórico e cultural. Essa relação fica omissa na apresentação das CTMD.

O resultado nos possibilita perceber que os participantes entendem que a dança deve ser trabalhada dentro de um contexto mais amplo, que se insere e insere o indivíduo em um processo intrínseco que recoloca a dança e o ser dançante no mundo vivido. Os fatos históricos isolados não deixam de ser importantes, mas podem ser considerados como secundários, conforme responderam quatro docentes com relação ao enunciado das CTMD.

Já o conteúdo sobre o ritmo obteve exatamente os mesmos resultados nas duas concepções, sendo 11 respostas que consideram essencial e duas que responderam secundário. De acordo com os resultados, notamos uma valorização dos professores em relação ao conteúdo de ritmos. Na apresentação do tema da CTMD, a dança se caracteriza como um elemento atribuído a dança em uma perspectiva mais técnica onde o corpo se movimenta na sequência de um determinado ritmo musical. “A dança é um contexto que tipicamente combina

estruturas rítmicas sonoras com movimentos corporais cíclicos” (MAUERBERG-DECASTRO; MORAES, 2013, p. 71).

Na apresentação da CTMF, o ritmo se distancia da mecânica (métrica) para se inserir no campo da percepção que gera significado, pois “toda percepção é percepção de algo” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 108). Para Laban (1978, p. 176), “as formas e ritmos de nossos movimentos são poderes através dos quais podem ser realizadas as ações práticas; no entanto, contêm fortes doses de energia geradora que dão lugar a reação e consequências”. Então, é esse poder que o conteúdo de percepção rítmica tem, de fazer com que seu corpo não apenas execute o movimento de acordo com o ritmo – o que também é importante – mas que se perceba e produza sentido por meio do movimento significativo. Nesse contexto, o movimento rítmico pode se tornar movimento dançante transcendente pela conexão mente/corpo/espírito.

O conteúdo de coreografia foi considerado nas duas concepções como necessário pela maioria dos participantes, mas em proporções diferentes. Conforme apresentado pelas CTMF, 11 participantes consideram essenciais e dois consideraram secundários; a apresentação do CTMD obteve nove considerações essenciais e quatro secundárias. Conforme os resultados podemos inferir que o enfoque nos processos de criação, os quais buscam valorizar os vocabulários individuais de movimento e considerar o educando como criador e não apenas reprodutores, apresenta mais adesão entre os participantes.

A apresentação conforme as CTMD que foca na construção e execução, indicando uma atividade voltada ao campo prático e objetivo, podendo ocorrer pela reprodução de passos e movimentos, não deixou de ser considerada como essencial, mas foi indicada por um número maior de participantes como secundária.

O conteúdo que buscou relacionar a dança aos conceitos de corpo foi abordado da seguinte forma: pelas CTMF enfatizou a consciência corporal por estabelecer a conexão indissociável entre corpo e mente; já pelas CTMD, destacou-se o desenvolvimento motor, podendo indicar a performance física como essência desse processo. A forma apresentada pela CTMF foi o único conteúdo que obteve unanimidade. Parece-nos que é consenso entre os participantes que a dança tem por finalidade, na formação, estabelecer a conexão entre corpo e mente, materialidade e imaterialidade, objetividade e subjetividade. Essa compreensão não exclui o pensamento relativo à importância da dança no desenvolvimento motor que

nove respondentes consideram como essencial, três secundários e um como dispensável.

Com relação ao campo de atuação da dança, buscou-se verificar com qual área do conhecimento os participantes a relacionam: promoção da saúde ou estético/artístico. Essa questão é de extrema relevância ao estudo, devido ao fato de a dança estar presente nos cursos de graduação em Educação Física que, de acordo com a classificação do CNPq, pertence à área da Ciências da Saúde e na graduação em Artes (especificamente graduação em Dança e Artes Cênicas/Teatro) que pertencem às Ciências Humanas. Essa dupla inserção de áreas da Dança propicia posicionamentos com relação a sua finalidade no componente curricular nos cursos de Educação Física, tanto na habilitação de licenciatura como bacharelado.

Todavia, no campo do senso comum, difunde-se que a dança na Educação Física atua na promoção da saúde física por se concretizar pelo movimento, retirando o praticante do sedentarismo. Já a dança nas graduações de Artes está voltada para o campo subjetivo, requerendo o envolvimento afetivo, intelectual e motor do praticante. Contudo, no âmbito científico é aceito que a dança, indiferentemente da área do conhecimento e local de prática, se caracteriza pelo potencial de demandar do praticante todos os elementos que o constitui como tal.

Devendo ser, portanto, essa perspectiva adotada na Educação Física quando o objetivo é o desenvolvimento integral do ser. A dança, para Garaudy (1980, p. 21), “não apenas [...] mostra a unidade de todo o movimento psíquico, ou melhor ainda, que o físico e o espiritual não são dois domínios separados, mas dois aspectos da mesma realidade”.

As respostas a esse item mostram que nove docentes entendem que o conteúdo de dança relacionado à promoção da saúde é essencial nos cursos de formação, três consideram secundário e um dispensável. As respostas da relação dança/apreciação/crítica apresentaram resultado bem distinto, sendo que apenas seis professores consideram esse tema como essencial e sete como secundário. Os resultados podem ser classificados como próximos à ideia presente no senso comum, e em várias literaturas (PETO, 2000; FUX, 1988; BRASIL, 2002), da dança na Educação Física ter sua finalidade pautada na promoção da saúde física.

Com relação ao domínio da prática da dança, o conteúdo relacionado ao CTMF foi apresentado apenas com o termo Improvisação. Esse é um conteúdo

oriundo das linguagens contemporâneas de dança que não se fixam em passos, movimentos e sequências preestabelecidas.

Compreendo a improvisação como um “fenômeno” de criação imediata da dança, mas como um “fenômeno” que não se limita ao que aparece (atual) à consciência, a qual não está necessariamente submetida à intencionalidade, conforme definido pela fenomenologia de Husserl. A criação imediata da dança, na verdade, se prolonga em direção ao virtual, ao invisível, ao imperceptível que se mostra nas fronteiras entre consciente e inconsciente (GOUVÊA, 2012, p. 151).

Para a apresentação do conteúdo relacionado a CTMD foram usadas “oficinas de estilos de dança”. As oficinas estão muito presentes nas diferentes áreas de formação, são realizadas em um curto período e com propostas bem objetivas. Pádua e Morais (2010) escrevem que este vocábulo vem de uma prática terapêutica e que há diversos modelos de oficinas com a finalidade de maior integração familiar, desenvolvimento de habilidades corporais, manifestações de sentimentos e expressividades. “As oficinas expressivas são espaços em que os usuários trabalham com a expressão plástica, como a pintura, por exemplo; a expressão corporal, como a dança; a expressão verbal, com poesias, contos etc.” (PÁDUA, MORAIS, 2010, p. 464). Geralmente, as oficinas de estilos de dança visam trabalhar um conteúdo restrito que possa dar um panorama geral do estilo.

Os resultados nos mostram que tanto oficinas como a Improvisação foram considerados essenciais por oito participantes. Contudo, a improvisação parece ser considerada de maior relevância para eles do que as oficinas, pois cinco indicaram Improvisação como conteúdo secundário, mas ninguém a considerou desnecessária. Contrariamente, as oficinas foram consideradas por um indivíduo como desnecessária e por quatro como secundárias.

Para investigar como os respondentes entendem a práxis em dança, foi elaborado o conteúdo seguindo a CTMD de “Conhecimento técnico-prático dos gêneros de dança”. Essa apresentação traz a ideia central de um conhecimento pautado na técnica e na prática dos gêneros de dança. Já a referente a CTMF estabelece como foco a releitura, que visa aplicar um conhecimento construído anteriormente a uma nova realidade mais próxima do sujeito contemporâneo.

Os resultados mostram que o conhecimento técnico-prático é tido como essencial por seis participantes e, por sete, como secundário. As releituras foram consideradas essenciais apenas por quatro docentes e, secundárias, por nove.

A análise geral dessa questão mostra que os conteúdos apresentados seguindo os pressupostos da CTMF obtiveram maior número de respostas essenciais do que as CTMD. Observa-se, ainda, que os únicos conteúdos considerados como desnecessários são aqueles relacionados a CTMD. Em suma, podemos inferir que os professores respondentes podem ter seus pensamentos, posicionamentos e conceitos sobre a dança balizados pelas matrizes teóricas que entendem a dança como possibilitadora do desenvolvimento integral do ser.

A preocupação com “o que ensinar” nos componentes curriculares de dança é uma preocupação recorrente entres os pesquisadores da área. Marques (2010, p. 31) menciona que:

Existem diferentes modalidades de dança em nossa sociedade da dança voltada ao lazer, como as coreografias de carnaval, algumas danças de salão, as danças das casas noturnas, aos rituais como as danças de terreiros de candomblé e as danças tidas teatrais ou artísticas: repertórios de balé, danças populares, moderna contemporânea. Embora essas categorias sejam um pouco restritas – pois essas modalidades muitas vezes se sobrepõem (por exemplo, será que o carnaval como colocou Roberto da Matta (1983), não é um ritual? -, serve-nos como parâmetros para uma escolha diversificada e completa dos conteúdos escolares para a dança.

Nesse sentido, buscou-se verificar quais, entre as vastas possibilidades de gêneros de dança, os professores que participaram da pesquisa compreendem como maior relevância na formação dos profissionais de Educação Física. As respostas foram categorizadas em três grupos: Grupo R.A, Grupo R.I e Grupo R.B. Como apresentado no quadro 5:

Quadro 5 – Relevância dos gêneros dançantes na formação dos profissionais de Educação Física

	Grupo R.A		Grupo R.I		Grupo R.B	
	f	%	f	%	f	%
Dança inclusiva	13	100%	0	0%	0	0%
Danças urbanas	13	100%	0	0%	0	0%
Danças acadêmicas/teatrais (ex.: Ballet, jazz, etc.)	11	84%	0	0%	2	16,6%
Dança de salão	12	92,3%	1	7,6%	0	0%
Dança fitness	11	84%	1	7,6%	1	7,6%
Dança criativa/livre	13	100%	0	0%	0	0%
Dança terapia	9	69,2%	2	16,6%	2	16,6%

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

A primeira opção apresentada aos participantes foi dança inclusiva, a qual é entendida como: “Dança Inclusiva’ aqueles trabalhos que incluem pessoas com e sem deficiência onde os focos terapêuticos e educacionais não são desprezados, mas a ênfase encontra-se em toda a elaboração e criação artística” (AMOEDO, 2002, p. 21-22). 100% por participantes entendem que a dança inclusiva é um conteúdo muito relevante na formação em Educação Física.

As experiências com a dança inclusiva também são importantes para o professor desenvolver empatia, saber como seu aluno se sente e executar um trabalho inclusivo. Na inclusão social, ao mesmo tempo que o educador está ensinando, ele também está aprendendo, sendo essencial para o desenvolvimento do docente e do discente “pois quebra a barreira do preconceito imposta pela sociedade. A dança possibilita vivências corporais importantes, estimulando a autoestima, o autoconhecimento e a autonomia, desenvolve a socialização e modifica positivamente o meio de vida” (BEZERRA, 2020, p. 107).

Em suas práticas pedagógicas, o professor exerce um papel fundamental para que haja uma inclusão social significativa. Seus estímulos didáticos podem proporcionar experiências sensíveis capazes de trabalhar na transformação do indivíduo, fazendo com que realmente se quebre barreiras de preconceitos.

Dentro da prática de dança, agarra-se a ideia de que se passa pela experiência e pela vivência. A experiência é tudo que se vive, tudo o que se experimenta como, por exemplo, a primeira aula de dança. A vivência é o que se grava no corpo e na mente como, por exemplo, um momento da aula de dança que fez toda a diferença no pensamento ou no agir dessa pessoa. A experiência é um momento, a vivência é para toda a vida. O aluno aprende através das experiências a aperfeiçoar os mais variados tipos de movimentações, através dos comandos do professor, com a prática o aluno ganha a

vivência que vai tocar na aquisição do domínio corporal. Não é apenas repassar o movimento, é permitir que o aluno se encontre nele e os ensinamentos da sala de aula poder levar para o resto de sua vida (BEZERRA, 2020, p. 33).

A fenomenologia de Merleau-Ponty (2011, p. 299) estabelece que “nossa experiência é experiência de um mundo”. Todas as experiências devem ser valorizadas, pois é por meio dela que irão ser atribuídas as sensações às vivências. Todo esse processo deve levar em consideração a possibilidade de mudança da imagem social e inclusão dessas pessoas na sociedade, por meio da arte de dançar.

Assim como a dança inclusiva, as danças urbanas também obtiveram 100% das respostas, sendo compreendida pelos participantes como muito relevante no geral e na graduação em Educação Física. Por danças urbanas entende-se o cultivo e a valorização da cultura negra, envolvendo várias linguagens, como *Street Dance*, *Hip Hop*, *Break*, entre outras, que teve sua origem nos guetos dos Estados Unidos.

Apesar de ter nascido nos Estados Unidos, esta cultura encontra grande identificação com os jovens de todo o mundo, principalmente com a população de baixa renda, moradores de regiões periféricas das grandes cidades, marginalizados pelos padrões econômicos e sociais, ou seja, é uma cultura que transcende fronteiras, línguas, etnias e preconceitos (RIBEIRO; CARDOSO, 2011, p. 18).

No Brasil, é muito difundida a linguagem da cultura *Hip Hop*, que revela as realidades e verdades do mundo social, material e histórico de cada lugar, podendo os jovens desenvolverem uma educação política e buscar seus direitos da cidadania (LOURENÇO, 2002).

As danças urbanas podem ser desenvolvidas em ambientes escolar e não escolar. No âmbito escolar, o trabalho com a dança urbana pode ser em momentos de discussões de várias questões de inquietudes sociais, como sexualidade, culturas, drogas, família, religião, política, preconceito, entre outras. Marques (2010) chama a atenção para o fato de que as aulas de dança podem propiciar vários temas a serem discutidos.

Quebrando-se o tabu de que “conversar não é dançar”, poderíamos introduzir em nossas aulas momentos de reflexões, pesquisa, comparação, desconstrução das danças, de que gostaríamos ou não e, assim, podermos agir crítica e corporalmente em função da

compreensão, desconstrução, transformação de nossa sociedade (MARQUES, 2010, p. 28).

Frequentemente, o ensino de dança nas escolas tenta fazer com que o aluno desenvolva apenas um estilo de dança e não apresenta as diversidades de estilos que a dança proporciona. Não considerar a cultura e a sociedade em que os estudantes estão inseridos pode desmotivá-los, pois na atualidade “um jovem urbano está muitas vezes mais próximo de um jovem norte americano, por meio do hip-hop do que um jovem amazonense por intermédio do carimbó” (MARQUES, 2010, p. 156).

Em ambientes não escolares, as danças urbanas também têm conquistado um espaço bem amplo, em academias como dança fitness e em escolas de dança como dança artística. “*Fitness*, que utilizam a dança da cultura *Hip Hop* como meio de alcançar outros objetivos. O primeiro a diversão e lazer; e o segundo o condicionamento físico e a perda de peso” (RIBEIRO; CARDOSO, 2011, p. 88). Essas várias possibilidades de inserção atendem as demandas das duas habilitações (licenciatura e bacharelado), podendo ser esse o motivo da grande aceitação desse gênero pelos participantes.

As danças acadêmicas, também conhecidas como teatrais, são aquelas que seguem uma coreografia com o desenvolvimento de um tema escolhido, são sistematizadas, possuem métodos vocabulários de movimentos e passos próprios. Recebem o nome de acadêmicas por terem escola própria. Essas danças são baseadas na técnica e na produção de espetáculos, por isso, teatrais. Os principais exemplos são: o Ballet e o Jazz. Em relação ao Balé, Assumpção (2003, p. 7) afirma que:

Hoje, o Balé Clássico segue um código de normas, que pode ser francês, italiano, russo, mas que não perde a rigidez, chegando ao ponto de haver correções na angulação do rosto dos/as bailarinos/as, e desses, pela hierarquia que aprenderam a obedecer desde muito cedo permitem que modelem até mesmo seus rostos, expressões e olhares, ressaltando assim o processo de homogeneização social. Este código é usado por grupos de balé clássico, de jazz, de moderno e de contemporâneo, graças a sua eficácia enquanto técnica; porém o que pretendemos discutir neste trabalho é a forma com que esta técnica é passada aos alunos/bailarinos, e não sua validade e/ou eficiência. Escolas de dança clássica só aceitam crianças menores de 10 anos e que tenham um biotipo adequado, após realização de teste de flexibilidade, aferição da estatura, do peso, etc.

Essas danças são desenvolvidas em escolas especializadas, com um longo período para a formação, “geralmente, escolas que formam incluem metodologia e um programa, dividido em níveis, com aproximadamente 9 anos de estudos”<sup>6</sup>. 84% dos respondentes entendem que esses gêneros/linguagens de dança são relevantes e 16,6% acreditam que a relevância é baixa na formação dos profissionais de Educação Física. Por essa linguagem ter o enfoque em técnicas e produção artísticas, se justifica o fato de ser compreendida como pouco importante na Educação Física.

No entanto, por demandar um longo processo, essas danças registram mudanças sociais e mentais. Nesse sentido, são significativas para o estudo da relação corpo, movimento, produção corporal/cultural, repertórios, apreciação, papéis sociais e sexualidade. Isso pode justificar os 84% de respostas que indicam a relevância para a Educação Física.

As danças de salão foram consideradas por 92,3% dos professores como muito relevante e relevante, e por 7,6 % como pouco relevante. A dança de salão “denominada, genericamente como dança social, executadas aos pares” (ROCHA; ALMEIDA, 2007, p. 77), é uma modalidade que pode ser trabalhada em ambiente escolar. O documento da BNCC (BRASIL, 2018) propõe a dança de salão no 8º e no 9º ano do ensino fundamental, no quadro de unidades com a temática dança, objetivo de conhecimento, dança de salão com habilidades:

Experimental, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas. Planejar e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças de salão. Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação. Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem (BRASIL, 2018, p. 237).

Essas várias possibilidades a serem trabalhadas podem explicar porque os professores acreditaram ser um fator de alta relevância para a Educação Física.

Com 84%, os docentes afirmam que esses gêneros/linguagens de dança fitness são relevantes, 7,6% acreditam ser indiferente e 7,6% julgam que a relevância é baixa na formação dos profissionais de Educação Física.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://www.mundobailarinistico.com.br/2017/04/como-se-da-formacao-de-um-bailarino.html>. Acesso em: 10 jan. 2020.

Guiselini (2007) explica que a dança fitness é trabalhada de forma coletiva, originada pela junção da ginástica aeróbica tradicional, com ritmos de dança. Tem a função de aumentar a coordenação motora, resistência cardiorrespiratória, noção de espacial e rítmica. Essas aulas se preocupam com que o aluno se mantenha em um peso saudável e com uma autoestima, autoconfiança, entre outros elementos.

No tocante às danças criativas e livres, “este termo sugere que as aulas de dança devem permitir e incentivar os alunos a experimentar, explorar, expandir, ‘colocar seu eu’ no processo de configuração de gestos e de movimentos” (MARQUES, 2010, p. 140). Esse gênero também obteve 100% da opinião dos professores, mostrando ser muito relevante ou relevante para Educação Física.

Nesse sentido, as danças livres trazem ao discente a possibilidade de criação de seus próprios movimentos, manifestando suas experiências e emoções do seu mundo vivido: “o movimento do corpo só pode desempenhar um papel na percepção do mundo” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 518). Marques (2010) chama a atenção para o fato de que a escola não é um lugar para formar bailarinos e que, ao trabalhar com a dança criativa na unidade de ensino, ela deve ser executada como área de conhecimento, “a dança na escola é ‘diferente’ (e por isto é ‘criativa’, ‘educativa’, expressiva)” (MARQUES, 2010, p. 142).

Com 69,2% dos participantes indicam que esses gêneros/linguagens de dança terapia são relevantes, 16,6% acreditam ser indiferente e 16,6% responderam que a relevância é baixa na formação dos profissionais de Educação Física.

A respeito de dança terapia, Fux (1985) revela que essa linguagem nasceu em torno de algumas inquietações pessoais: “o que fazemos nós, os artistas, para alcançar as pessoas, não só através de exposições ou espetáculos, mas através de experiências que podem servir como uma ponte para o outro?” (FUX, 1985, p. 13 apud LIMA, 2016, p. 55). Essa abordagem é baseada no potencial de criação do aluno, podendo trazer efeitos terapêuticos, aumentar a mobilidade corporal, melhorar a sensação de bem-estar e aceitar melhor a si mesmo (LIMA, 2016).

A dança terapia pode ser inserida em ambientes escolar e não escolar. Com a apresentação dos resultados, a dança terapia obteve o menor número de relevância entre os professores, sendo considerada até mesmo indiferente por 16,6% dos pesquisados. Sendo essa linguagem referente à promoção de saúde, ela deveria ser considerada como relevante para a Educação Física, pois se trata de uma saúde mental, na qual trabalha corpo e mente ao mesmo tempo. Esse resultado demonstra

um posicionamento contraditório dos respondentes, pois não visam a importância de se trabalhar a dança como uma saúde mental, mas quando a dança é posta como saúde física ela tem uma maior apreciação.

Os gêneros de dança que tiveram 100% de relevância foram: inclusiva, urbanas e livres. Isso pode mostrar que os educadores estão preocupados com as questões contemporâneas de inclusão social; podem julgar que as danças urbanas representam uma linguagem mais próxima dos sujeitos, da sociedade contemporânea dialogando com as inquietações dos alunos; e as danças livres porque exploram a subjetividade/expressão, valorizam a experiência. Essas características se aproximam dos pressupostos da fenomenologia.

Nessa perspectiva, cabe explicar que o termo dimensão está presente em várias bibliografias e documentos norteadores da educação. Pode ser entendido como “grau ou direção no qual se possa efetuar uma investigação ou realizar uma ação” (ABBAGNANO, 2007, p. 277).

Levando-se em consideração a direção das ações pedagógicas dadas pelos professores, reuniram-se três domínios do conhecimento necessários à atuação do profissional de Educação Física em três dimensões, sendo: dimensão pedagógica, envolvendo todo o saber necessário em diversos contextos. Nesse sentido, “compreender a prática pedagógica do professor remete a considerar a sua complexidade e a pluralidade de seus saberes que, geralmente, vêm acompanhadas de formas complexas em muitas ações do fazer docente” (CARLAN; KUNZ; FENSTERSEIFER, 2012, p. 58).

A segunda dimensão é a conceitual, que abarca o campo das teorias e relações que envolvem aspectos sociais, históricos, culturais e estéticos com o intuito da construção de conceitos e posicionamentos teóricos que direcionam as práticas pedagógicas. Marques (2010) relata a importância do professor aceitar essas propostas como direcionamento de seus trabalhos e práticas futuras, pois por meio deles direcionará um importante movimento em direção a uma nova mentalidade.

E, por fim, a dimensão prática, a qual foi dividida em duas, com o intuito de mostrar dois caminhos para o desenvolvimento prático da dança. Uma dimensão foi apresentada com enfoque no domínio da prática, sendo essa perspectiva pautada nos pressupostos que preceituam o docente como transmissor do conhecimento e, o aluno, um receptor. A outra se estabeleceu no campo das teorias fenomenológicas

que consideram como base de todo o processo as experiências e vivências. As respostas podem ser verificadas no quadro 6.

Quadro 6 – Dimensões do conhecimento

Dimensões	f	%
Dimensão pedagógica: conhecimento das abordagens e métodos de ensino em dança.	6	46,1%
Dimensão conceitual, histórica, social, cultural e estética.	4	30,7%
Dimensão prática 1: conhecimento e domínio prático dos gêneros de dança.	1	7,6%
Dimensão prática 2: experiências e vivências pessoais dos gêneros de dança.	2	15,3%

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

A dimensão pedagógica foi apontada pelos participantes como a principal, 46,6%, para que os futuros professores se sintam confortáveis para desenvolver o ensino de dança. Na sequência, foi indicada a dimensão conceitual, 30,7%; e, por último, a dimensão prática, sendo que a dimensão prática 1 obteve 7,6% e a dimensão prática 2 totalizou 15,3%.

O fato da dimensão prática ter sido indicada como a menos relevante demonstra que os participantes entendem que a prática docente em dança não está centrada no domínio dos gêneros de dança, questão que se evidencia no caso da dimensão prática 1 ter sido apontada apenas por um respondente como a de maior relevância para a atuação do educador. Esse posicionamento pode ser aproximado na formação dos participantes, pois foram formados já com a nova concepção de Educação Física, que retira o foco da prática, ou estiveram presentes no processo de mudança da retirada dos THE.

Foi um período de modificações nos paradigmas da Educação Física, tirando o foco da execução performática e se concentrando no conhecimento pedagógico – o saber ensinar. “Paulatinamente no século XX saímos de um controle do corpo via racionalização, repressão, com enfoque biológico, para um controle via estimulação, enaltecimento do prazer corporal, com enfoque psicológico” (BRACHT, 1999, p. 74).

A prática é entendida como as experiências de seus movimentos, “o movimentar-se humano é entendido aí como uma forma de comunicação com o mundo” (BRACHT, 1999, p. 80).

Pesquisas demonstram que grande parte dos acadêmicos de Educação Física possuem experiências positivas nos esportes sendo, muitos deles, ex-atletas (OLIVEIRA, 1992; SIQUEIRA, 2006; NÓVOA, 1995; KRUG, 2011). Entretanto, essa mesma realidade não se aplica à dança, pois não possui uma prática sistematizada

na escola (MARQUES, 2010; BARRETO, 2004; STRAZZACAPPA, 2001). Esse fato torna-se um limitante das experiências positivas em dança, transformando a escola até em um local de experiências negativas em dança.

Não há dúvidas de que a dança está inserida no contexto escolar, mas apenas em datas comemorativas, momento em que são criadas ou reproduzidas coreografias sem um processo que permita aos alunos sua prática de forma confortável e consciente. Essas situações podem se tornar constrangedoras para aqueles que não possuem o “padrão motor” e o biotipo esperado para a dança, de acordo com o senso comum.

Desse modo, além de não promover experiências positivas, traumas podem ser criados. Isso é facilmente percebido quando os estudantes ingressam nos cursos de Educação Física e, quando são questionados sobre a dança, afirmam que não gostam ou que não sabem dançar.

Assim, ressalta-se a importância dos cursos de graduação se constituírem como espaço de experiências e vivências positivas, o que requer dos professores formadores consciência acerca de quais vivências são imprescindíveis nesse momento da formação dos profissionais de Educação Física.

Considerando esse contexto, e com o intuito de verificar quais experiências os participantes entendem como mais relevantes no processo de formação, foi apresentado um rol de experiências/vivências/habilidades e foi solicitado que indicassem aquelas que consideravam mais importantes.

Vale mencionar que as opções foram elaboradas levando em conta os pressupostos das CTMF e CTMD (apresentadas na discussão do quadro 4) e mostradas em ordem aleatória aos docentes. Destaca-se que as opções que pertencem as CTMF foram exibidas de forma a ressaltar a experiência, vivências, consciência, criação, improvisação e reflexão.

O vivido é o solo fundamental da filosofia de Merleau-Ponty, e sua descrição é o seu mote. Acontece que o vivido é em sua facticidade, isto é, enquanto expressão de um corpo que a uma só vez é natural, histórico e social. Por isso, a dimensão do vivido remete a um sujeito capaz de viver tais dimensões de sentido (natural, social e histórico), na medida em que também é constituído por elas (FURLAN, 2017, p. 1040).

No grupo das opções que se aproximam das CTMD, percebe-se o uso de termos como dominar e executar, assim como aqueles que aproximam a dança do

campo da matriz dualista, na qual Merleau-Ponty (2011, p. 9) traz como uma herança do “cogito de Descartes desvaloriza a percepção de um outro, ele me ensinava que o Eu só é acessível a si mesmo”. Os resultados podem ser observados no quadro 7, o qual mostra as respostas agrupadas em Grupo R.A, Grupo R.I e Grupo R.B.

Quadro 7 – Importância das experiências/vivências/habilidades apresentadas na formação

		R. A		R.I		R.B	
		f	%	f	%	f	%
CTMF	Experimentar manifestações da dança presentes em diferentes contextos sociais e históricos, com o propósito de cultivar a percepção, a imaginação e a expressão de ideias por meio do movimento corporal.	13	100	0	0	0	0
	Estabelecer relações conscientes entre todas as partes do corpo e, assim, conectar-se consigo mesmo e o mundo.	13	100	0	0	0	0
	Desenvolver a orientação espacial e rítmica, por meio da construção/criação de sequências de movimentos dançantes.	13	100	0	0	0	0
	Criar e improvisar movimentos/sequências/coreografias individualmente e no coletivo, criando repertórios próprios de movimentos.	13	100	0	0	0	0
	Refletir e discutir as vivências individuais e coletivas, resignificando o conceito de dança apreendido socialmente.	13	100	0	0	0	0
CTMD	Dominar a execução de coreografias da cultura regional e de matriz africana. Conhecimento que propiciará práticas pedagógicas alinhadas aos documentos que regem a educação brasileira.	11	84,6	1	7,6	1	7,6
	Perceber os benefícios da dança para a melhoria das qualidades físicas (coordenação motora, flexibilidade, ritmo etc.) por meio das aulas práticas.	11	84,6	1	7,6	1	7,6
	Experimentar a dança como uma atividade lúdica, que pode ser grande aliada a tratamentos e prevenções de doenças derivadas da obesidade.	11	84,6	1	7,6	1	7,6
	Vivenciar a potencialidade da dança para a mobilidade corporal e, conseqüentemente, para a qualidade de vida.	12	92,3	0	0	1	7,6
	Participar de oficinas/cursos/minicursos de dança para aumentar seu conhecimento e melhorar a execução dos diferentes estilos de dança.	10	76,9	2	16,6	1	7,6

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Observa-se que todas as opções do grupo da CTMF foram consideradas pelos participantes como muito relevantes e relevantes. Isso demonstra que há consenso entre os participantes sobre a importância das vivências práticas que se fundamentam nos pressupostos estabelecidos pela fenomenologia. Situação diferente foi percebida no grupo da CTMD, no qual os professores demonstraram um número maior de relevância da dança no campo dualista e a saúde está relacionada

ao campo biológico, porém tivemos cinco respostas que julgaram ser indiferente e, outras cinco, como pouca relevância. Todavia, mesmo as opções do grupo CTMD receberam unanimidade, nota-se que receberam muitas indicações de relevância.

A alternativa “Vivenciar a potencialidade da dança para a mobilidade corporal e, por conseguinte, para a qualidade de vida” obteve 12 indicações de relevância positiva, o que significa que 92% dos participantes relacionam a dança à qualidade de vida no aspecto da mobilidade corporal.

Com 11 indicações, 84,6%, de relevância positiva obtiveram as opções que se referem ao domínio e execução de coreografias da cultura regional e de matriz africana; aos benefícios da dança para a melhoria das qualidades físicas; e a ludicidade da prática da dança na prevenção de doenças. As três opções relacionam-se com a execução da dança, a prática em si. A primeira se refere, especificamente, à prática em ambiente escolar, ressaltando a necessidade de o professor conhecer a prática das danças populares, campo que se inserem as danças regionais e de matriz africana.

Porém, o domínio prático desse repertório é uma questão complexa, pois a diversidade e as especificidades requerem um longo período de formação, o que um ano de disciplina não possibilita o domínio desse conteúdo. O professor deve focar na instrumentalização e não na execução, buscando alternativas para essa prática. “Aprender uma dança significa antes de tudo literalmente incorporar valores e atitudes” (MARQUES, 2010, p. 39).

A segunda opção nos revela que a incidência de considerar os benefícios da dança no campo das qualidades físicas é muito significativa, o que confirma os estudos de Tani (1988), que defende três áreas de concentração da Educação Física: Biodinâmica do Movimento, Comportamento Motor Humano e Estudos Socioculturais de Movimento Humano. A mesma questão pode ser relacionada a terceira opção, que traz explicitamente os benefícios da dança para a prevenção da saúde física.

A alternativa que se refere a participação de oficinas e/ou cursos para melhoria da execução prática dos estilos de dança obteve 10 indicações de relevância positiva, representando 76,9% da opinião dos participantes. Esses números nos possibilitam verificar que a maioria deles acredita que é muito importante o professor executar bem o conteúdo prático ensinado. Essa ideia que estava muito presente nos cursos de graduação que antecederam a formação

desses docentes, quando para ingressar ainda havia a necessidade de ser aprovado nos testes de habilidades específicas, prezando a supervalorização da prática.

De forma geral, com os resultados dessa questão inferimos que mesmo os professores, em unanimidade, compreendem as experiências práticas pautadas nos preceitos fenomenológicos como relevantes. Ao mesmo tempo, entendem com grande significância a importância da dança voltada ao desenvolvimento motor e a saúde física, ressaltando a execução dos conteúdos pelos educadores como importantes.

Diante desses resultados, podem ser tecidas duas considerações: revela-se que os docentes possam ter pouco conhecimento ou receio de adotar uma forma de direcionar a formação dos discentes, sendo ela no campo da fenomenologia, da experiência ou direcionar para o campo prático. Desenvolvendo seus trabalhos de forma aleatória. Outro aspecto que os resultados podem evidenciar é que os professores podem ter conhecimento de ambos os campos e reconhecer a relevância dos dois.

A consciência coletiva sobre a relevância social da Educação Física se altera conforme os contextos sociais se modificam e, conseqüentemente, os argumentos que a legitimam também. Bracht (1999, p. 29) explica essa questão: “na visão da Educação Física como atividade, com o objetivo do desenvolvimento da aptidão física com vistas à saúde, a legitimação ocorria pela sua vinculação ao mundo do trabalho, pela sua importância para a produção (força de trabalho)”. Dessa maneira, percebe-se que sua relevância social é decorrente de como as pessoas entendem seus objetivos, finalidades e áreas de impacto.

Essa forma de pensar está alinhada com as concepções presentes na sociedade sobre a educação e formação humana que, em última instância, referem-se ao próprio conceito de homem. Essas noções estão presentes, consciente ou inconscientemente, nas escolas. Por meio das práticas pedagógicas o “corpo sofre a ação, sofre várias intervenções com a finalidade de adaptá-lo às exigências das formas sociais de organização da produção e da reprodução da vida” (BRACHT, 1999, p. 70). O corpo é pensado conforme as necessidades presentes em cada contexto, sendo: “alvo das necessidades produtivas (corpo produtivo), das necessidades sanitárias (corpo ‘saudável’), das necessidades morais (corpo deserotizado), das necessidades de adaptação e controle social (corpo dócil)” (BRACHT, 1999, p. 71).

Para verificar em qual aspecto a dança é legitimidade, enquanto conteúdo da Educação Física, foram apresentadas alternativas elaboradas conforme três grupos: no primeiro estão as questões que remetem a formação do homem saudável e disciplinado. Essa concepção de formação humana estava presente nos ideais de uma Educação Física Higienista (até 1930) e Educação Física Militarista (1930-1945), que formaram as primeiras tendências da Educação Física Brasileira. Em relação às tendências Higienistas: trata-se de uma “concepção que se preocupa em erigir a Educação Física como agente de saneamento público, na busca de uma ‘sociedade livre das doenças infecciosas e dos vícios deteriorados da saúde e do caráter do homem do povo’” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 17).

O segundo grupo apresenta opções criadas conforme o pensamento contemporâneo de educação. Medina (2007, p. 79) exemplifica: “pelo ângulo da educação física modernizadora, a ginástica, o esporte, os jogos e a própria dança podem ser meios específicos da educação em um sentido mais amplo”. O autor considera o homem composto por corpo e mente, no qual a Educação Física deve se distanciar de uma “educação do físico” e considerar uma “educação através do físico”. No terceiro bloco foram apresentadas alternativas que correspondem a formação cultural e artística. Esse grupo foi estruturado considerando a dança no campo das artes, o que possibilita divergências com relação às suas finalidades no campo educacional.

Quadro 8 – Possibilidades de práticas pedagógicas

		R. A		R.I		R.B	
		f	%	f	%	f	%
Saúde e motor	Desenvolver hábitos saudáveis por meio de uma atividade física prazerosa.	11	84,6	1	7,6	1	7,6
	Propiciar o desenvolvimento motor por meio de atividades lúdicas/recreativas.	12	92,3	0	0	1	7,6
	O desenvolvimento de autodisciplina.	9	69,2	1	7,6	3	23,7
	Melhorar o convívio social por meio da disciplina corporal exigida pela dança.	10	76,9	1	7,6	2	16,6
Educação Integral/do sujeito social	O desenvolvimento da consciência corporal.	13	100	0	0	0	0
	Formação crítica acerca da relação corpo e sociedade.	13	100	0	0	0	0
	Conscientização e construção de identidades.	13	100	0	0	0	0
	O desenvolvimento da autonomia.	12	92,3	0	0	1	7,6
Arte e Cultura	Descobrir talentos artísticos.	7	53,8	2	16,6	4	30,7
	Formar de consumidores de arte.	12	61,5	4	30,7	1	7,6
	Fomentar a produção artística e cultural.	8	61,5	1	7,6	0	0

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Observa-se que, no primeiro grupo, a opção com menor número de indicações foi a que se refere à dança e o desenvolvimento da autodisciplina. 69,2% dos participantes entendem com alta relevância essa possibilidade da dança. Essa relação é reforçada por meio dos resultados da opção que obteve 76,9% de indicações de alta relevância, que também cita a dança, a disciplina e o convívio social.

A conexão da dança e a disciplina foi muito difundida e aceita como elemento educativo desde o Renascimento, principalmente vinculada ao ballet clássico devido ao rigor técnico e disciplina. Marques (2010, p. 68) apresenta essa herança: “o ensino de balé clássico como base traz consigo resquícios e marcas, valores e significados de uma cultura do século XXIII que acabam sendo incorporadas pelo mundo da dança em pleno século XX”.

A mesma relação da disciplina foi estabelecida com a Educação Física, levando consigo o caráter técnico, sendo o professor conhecido, atualmente, como educador físico.

[...] a denominação do professor de Educação Física como “educador do movimento” assume uma certa veracidade e, em inúmeros casos, uma certa tragicidade! Afinal, cabe ao “educador do movimento” a tarefa de engravidar o movimento humano de cultura e, mais precisamente, de uma determinada cultura. Ao professor de Educação Física coube, então, o destino, talvez pouco confortável, de transportar a hegemonia para o conjunto complexo da individualidade humana. E estamos pensando, neste caso, a individualidade humana como um conjunto anatomopsicofisiológico, que se movimenta pelas leis da biomecânica (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 53).

Dessa forma, podemos notar que mesmo passados séculos, considerando as relações estabelecidas no Renascimento, a compreensão da dança como disciplinadora de corpos/homens ainda está presente na atualidade, fato que nos aproxima dos pressupostos de Braudel (2014) sobre a longa duração, “essa duração social, esses tempos múltiplos e contraditórios da vida dos homens, que não são apenas substâncias do passado, mas também o estofado da vida social atual” (BRAUDEL, 2014, p. 43).

Além disso, com 84,6% de relevância alta foi indicada a opção que relaciona a dança a aquisição de hábitos saudáveis, evidenciando a preocupação dos professores com a saúde. São vários pontos da Educação Física Higienista que

ainda estão explícitas ainda hoje, permeando os discursos dos docentes de Educação Física. Um fenômeno dessa preocupação é a proliferação de academias para manter a saúde e os padrões estéticos, como demonstra Ghiraldelli Junior (1991, p. 24):

Mais recentemente, o fenômeno da proliferação das academias de ginástica, ainda se nutre, mesmo que minimamente, nessa crença, mais forte nas classes médias, de que existe uma real possibilidade de aquisição de saúde e beleza através da Educação Física.

Com maior número de indicações nesse grupo encontra-se a dança relacionada ao desenvolvimento motor e a ludicidade. Esse resultado expressa que 92,3% dos participantes reconhecem a importância desses aspectos. Porém, o primeiro é algo que ocorrerá na vida dos indivíduos até o término de suas vidas. O que acontece de diferente com cada indivíduo são as experiências que experimentam. Nesse processo a ludicidade mostra sua importância. “A dança no espaço escolar busca o desenvolvimento não apenas das capacidades motoras das crianças e adolescentes, como de suas capacidades imaginativas e criativas” (VIEIRA, 2015, p. 181).

Porém, pode ocorrer do professor se deter a uma nomenclatura de desenvolvimento motor e acabar direcionando suas aulas para o sentido muito técnico, baseado no conhecimento intrínseco. “A escola frequentemente tem representado uma camisa de força para arte, a ponto de transformá-la em processos vazios, repetitivos, enfadonhos, que se convertem exclusivamente em técnicas, atividades curriculares e festas de fim de ano” (MARQUES, 2010, p. 45).

O segundo grupo, que se refere à educação integral, obteve o maior número de unanimidades. Das quatro opções, três receberam 100% de indicações de alta relevância. Apenas uma delas, sobre a relação da dança e a autonomia, obteve 92,3% de indicações de alta relevância, resultado que reflete a grande importância de fator para os participantes. O fato de as opções desse grupo receberem alta indicação de relevância nos possibilita constatar que, teoricamente, todos eles acreditam na formação integral do sujeito.

Para Bracht (1999), no que se refere ao corpo desse sujeito social, ele precisa, ser alvo de educação, pois a educação corporal educa o comportamento. Pensamento este de formação humana que a fenomenologia se apresenta como a

nossa percepção sendo sujeito do nosso corpo. Merleau-Ponty (2011, p. 210) mostra as perfeições do nosso corpo, comparando-o a uma obra de arte:

É nesse sentido que o nosso corpo é comparável à obra de arte. Ele é um nó de significações vivas e não a lei de um certo número de termos e covariantes. Uma certa experiência tátil do braço significa uma certa experiência tátil do antebraço e dos ombros, um certo aspecto visual do mesmo braço, não que as diferentes percepções táteis, as percepções táteis e as percepções visuais participem todas de um mesmo braço inteligível, como as visões perceptivas de um cubo da ideia do cubo, mas porque o braço visto e o braço tocado, como os diferentes segmentos do braço, fazem, em conjunto, um mesmo gesto.

O terceiro grupo tem como tema arte e cultura. Segundo Vieira (2015, p. 183), “a dança como conhecimento da Arte e da Educação Física é uma arte não só para ser contemplada e admirada a distância, mas para ser aprendida, compreendida, experimentada, explorada”, tentando fazer com que o indivíduo, por meio da relação com o mundo e consigo mesmo, vivencie seu corpo em todas as possíveis dimensões.

Já o requisito fomentar produções artísticas e cultural obteve maior relevância com 92,3%. “Compreender a dança na Arte e na Educação Física ou a dança como educação é percebermos que os indivíduos envolvidos nesse processo de aprendizagem trazem consigo traços de sua cultura” (VIEIRA, 2015, p. 182). Vieira (2015) acrescenta que fomentar as produções artísticas nos ambientes escolares está muito além de investir em festas de fim de ano.

Com 61,5 %, os docentes compreendem com alta relevância o item formar consumidores da arte. Marques (2010) alerta para a importância do professor intermediar a relação entre a dança e os alunos, entre as danças dos artistas e o conhecimento na sala de aula. Barreto (2004) alude que, ao incorporar os mais variados métodos de dança, a Arte na Educação Física escolar pode despertar no estudante sensibilidades, autonomia, senso crítico e opinião própria. Pensando por esse viés, pode-se afirmar que o auxílio do professor desempenha um papel fundamental para formar consumidores da arte.

Por fim, descobrir talentos artísticos foi o item com o menor grau de importância: 30,7% com menor relevância e 16,6% considerando como irrelevante. Porém, 53,8% compreendem como um requisito de alta relevância na Educação Física. Marques (2010) reforça o pensamento dos educadores ressaltando que a

dança no currículo não deve priorizar as performances, mas deve trabalhar a sensibilidade do discente.

Na análise dessa questão, podemos observar novamente resquícios históricos de longa duração, mostrando contradições referentes ao posicionamento dos professores em relação aos temas. Ao mesmo tempo em que eles valorizam a Educação integral do sujeito social, também enaltecem a descoberta de talentos artísticos na escola, carregando, ainda, sem se dar conta, aquele aprendizado higienista, militarista, priorizando a rigidez, as técnicas e, teoricamente, aplicando o discurso de uma educação integral.

Buscou-se também coletar informações extras, para além das questões. Para isso, na última questão do instrumento de coleta de dados, foi solicitado aos professores que: “caso entenda que as respostas das questões que compõem o questionário não refletirão seu pensamento/posicionamento sobre a dança na formação dos profissionais de Educação Física, apresente-nos outras informações que expressem sua visão sobre o tema”. Dos 13 professores participantes, obtivemos respostas de cinco, o que nos possibilita inferir que os demais acreditaram que as respostas fornecidas no questionário iriam expressar seus pensamentos e posicionamentos sobre as questões investigadas, as quais foram separadas em categorias e transcritas no quadro 9.

Quadro 9 – Pensamento ou posicionamento sobre a dança na formação dos profissionais de Educação Física

Grupos	Transcrição das respostas	Elementos relacionados a dança	Sistematização de análise
GRUPO 1 Mais informações	A dança em um país como o Brasil demanda que, como docentes universitárias, possamos problematizar a colonização de nossos corpos, bem como a cultura machista que perpassa diversas práticas e concepções teóricas na Educação Física.	Problematização: colonização dos corpos e cultura machista.	
	Conhecer e vivenciar o maior número de possibilidades de manifestações da dança.	Conhecer e vivenciar repertórios.	
GRUPO 2 Esclarecimentos sobre as respostas	3.2 Considero as Danças Folclóricas relevantes em relação à questão 3.3 Considero as dimensões conceitual..., Prática 1 e pedagógica relevantes no mesmo grau. 3.4 Considero relevante dominar o conhecimento de maneira geral em relação à cultura regional e de matriz africana e não somente A EXECUÇÃO DE COREOGRAFIAS. Considero relevante perceber os benefícios da dança para a melhoria das qualidades físicas (coordenação motora, flexibilidade, ritmo, etc.) NÃO SOMENTE por meio das aulas práticas, mas também pelo domínio dos conhecimentos em diferentes dimensões. Considero relevante experimentar a dança como uma atividade lúdica, que pode ser grande aliada a tratamentos e prevenções de doenças derivadas da obesidade, MAS ENQUANTO ATIVIDADE LÚDICA sua contribuição vai além da apontada. A questão 3.5, considero que a dança melhorar o convívio social, porém, NÃO por meio da disciplina corporal exigida pela dança. E ainda que esta é importante sob o ponto de vista de outros aspectos não contemplados na questão, dentre eles, ampliar o repertório motor, tomada de consciência sobre o que o corpo pode expressar ou não quando dança, e ainda como atividade inerente ao ser humano e relevante para o conhecimento em amplitude e profundidade da cultura corporal de movimento.	1 Danças Folclóricas (cultura).	Cultura
		2 Dimensões do conhecimento.	Formação
		3 Cultura regional e de matriz africana (cultura).	Cultura
		4 Dimensões do; qualidades físicas conhecimento.	Formação
		5 Lúdico; tratamento e prevenção de doenças.	Potencialidades educativas da dança.
		6 Convívio social.	Potencialidades educativas da dança.
		7 Repertório motor; consciência corporal; cultura corporal do movimento.	Potencialidades educativas da dança.  Cultura
Houveram várias questões em que concordei parcialmente com as afirmações, grande parte dos enunciados e opções de resposta não refletem com precisão minha atuação.	As opções dadas no questionário não refletem totalmente a atuação.		
GRUPO 3 Observações sobre o questionário	Excelente o questionário.	Adjetivo.	

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

No Grupo 1 estão duas respostas que indicaram ações pertinentes ao componente curricular de dança. A primeira apresenta como ação a problematização de duas questões: colonização dos corpos e cultura machista. Em relação a essa primeira questão, podemos dizer que por meio da dança podem ser trabalhadas todas essas temáticas de cultura, gêneros e outras possibilidades, enfatizando que, em se tratando de cultura, não existe o certo ou o errado, e sim respeito entre as especificidades e diferenças. Marques (2010), mostra que por meio da dança se aprende valores e atitudes.

A segunda resposta traz como ação conhecer e vivenciar o maior número de repertórios de dança. Marques (2010, p. 49) discorre sobre isso: “os repertórios de dança, quer sejam da tradição popular, das danças teatrais ou até mesmo do grupo de classe, possibilitam ao aluno uma vivência de interpretação bastante rica”. A fenomenologia abarca os pensamentos das duas respostas, valorizando as vivências e experiências vividas como um processo formador de ser no mundo.

No Grupo 2 foram agrupadas mais duas respostas, as quais fazem esclarecimentos com relação às respostas dadas no questionário. A análise delas foi feita destacando o elemento da dança que foi especificado. Na primeira resposta foram identificados sete apontamentos, nos quais foram enfatizados os elementos principais, agrupando-os em três categorias, conforme suas aproximações temáticas. Na categoria Cultura foram relacionados os elementos: danças folclóricas; cultural regional e de matriz africana; e cultura corporal do movimento.

No tocante à categoria Formação, foram citadas duas vezes as dimensões do conhecimento. Por fim, na categoria Potencialidades Educativas da Dança, foram indicadas: as qualidades físicas, lúdico, tratamento e prevenção de doenças, convívio social, repertório motor e consciência corporal. Esses apontamentos mostram claramente que, ao responder o questionário, o participante teve uma preocupação crítica em relação a postura que adota em seu trabalho.

Como o questionário não era optativo entre matriz fenomenológica ou matriz dualista, justamente para entendermos as mentalidades existentes na atuação profissional, o docente justificou o porquê de suas respostas. Mostrou sua preocupação em cada categoria, alta relevância no que diz respeito aos elementos relacionados a cultura, porém, se fosse trabalhada não apenas como execuções coreográficas. Na segunda categoria, ele demonstrou a preocupação de se explorar

todas as dimensões do conhecimento, Didático-pedagógica, Culturais do desenvolvimento humano e Técnico-instrumental (BRASIL, 2004).

A critério da instituição, na última categoria, o professor demonstra o leque de possibilidades que a dança oferece: “por tanto, na dança também estão contidas as possibilidades de compreendermos, desvelarmos, problematizarmos e transformarmos as relações que se estabelecem em nossa sociedade” (MARQUES, 2010, p. 38).

A segunda resposta do Grupo 2 não foi analisada devido à falta de informações. O participante menciona que as respostas fornecidas não refletem a sua atuação profissional, mas não apresenta demais informações como solicitado no enunciado da questão.

Apenas uma resposta foi inserida no Grupo 3 que se referia às observações sobre o questionário. O respondente expressou sua opinião qualificando o questionário como excelente.

Frente ao exposto na terceira seção e refletindo sob o viés da teoria de Braudel (2014), que menciona sobre a necessidade de um longo período de tempo para que ocorram as mudanças mentais, consideramos termos apresentado, diante de toda a análise das respostas dos participantes, que a maioria deles está vivenciando esse processo de mudança. Observamos que ainda há alguns resquícios de matrizes dicotômicas, mesmo que teoricamente, em suas respostas. Porém, também percebemos que a matriz fenomenológica obteve uma alta relevância em todos os quadros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho e o resultado obtido possibilitaram compreender que muitas vezes carregamos resquícios históricos em nossas ações. Além disso, ressaltou-se a importância de se fazer análises, de entender a si mesmo e os processos históricos, podendo identificar se realmente aquilo que fazemos é realmente o que dizemos que fazemos. A construção desta pesquisa teve como objetivo verificar se a compreensão dos docentes dos cursos de graduação em Educação Física sobre a dança se aproxima das concepções teóricas dualistas ou das teorias fenomenológicas.

Essas considerações foram construídas ao longo do estudo, o qual foi construído em três momentos: no primeiro, foram tratadas as fundamentações teóricas para toda discussão no decorrer da investigação. No segundo, mostramos alguns movimentos da história da Dança, da Educação Física e das dicotomias existentes. E, no terceiro, explicamos a visão dos professores, suas vivências e experiências em relação ao componente curricular de dança.

Por meio dos estudos realizados na primeira seção foi possível observar a dança como elemento educativo voltado à formação humana e sintetizar conceitos como os pertencentes à Concepção Teórica de Matriz Fenomenológica (CTMF) e os de Matriz Dualista (CTMD).

Por sua vez, a segunda seção nos propiciou dimensionar a importância da formação acadêmica na atuação dos docentes de Educação Física, especialmente em relação à dança. Enfatizamos que a condução dos conteúdos e temas pelo educador formador é de extrema relevância nas vivências e experiências na formação inicial, momento em que muitos conceitos e posicionamentos influenciarão o perfil do futuro profissional.

Assim, por meio da investigação de trabalhos apresentados em eventos de iniciação científica, essa questão ficou evidente ao nos depararmos com o resultado da dimensão Cultural do movimento humano, cujas temáticas podem ser aproximadas das concepções teóricas de matriz fenomenológica, em que todos os trabalhos pertencem à uma única IES e foram orientados por um único professor (a).

Ademais, os resultados nos mostram, ainda, que as pesquisas inseridas na dimensão Técnico-instrumental com enfoque na saúde do corpo físico, o que pode ser aproximado das teorias de matriz dualista, tiveram um aumento significativo a

partir de 2017. Além de evidenciarem a influência das perspectivas teóricas dos professores formadores nos objetos de estudos na iniciação científica, esses resultados nos revelam uma crescente relação da dança com a área da saúde física.

A avaliação das respostas do questionário online aplicado aos professores da formação inicial, apresentada na terceira seção, nos proporcionou verificar que suas compreensões do componente curricular de dança se aproximam dos CTMF. Dessa forma, parece-nos que a maioria dos participantes interpretam a dança como uma linguagem voltada à formação integral que privilegia as experiências e vivências conectando o ser ao mundo vivido.

Ao aproximarmos os resultados obtidos pelo levantamento dos trabalhos dos EAICs e pelas respostas dos docentes formadores, notamos a existência de divergências entre o interesse nos temas de pesquisas e a compreensão dos educadores sobre o campo pedagógico da dança. Essa discrepância pode ser pensada por vários caminhos como, por exemplo, o fato de os sujeitos das duas investigações, apesar de representarem um grupo, não serem os mesmos. Todavia, também pode ser examinado na perspectiva das mentalidades coletivas e da longa duração. Essas noções nos possibilitam entender que há uma contradição entre teoria e prática, mesmo que de forma inconsciente por parte dos indivíduos.

Nesse sentido, as suposições iniciais que direcionaram nosso estudo, que entendem que as concepções dualistas seladas por Descartes ainda influenciam as práticas na atualidade, podem ser consideradas como verdadeiras. De igual modo, se confirmam as ideias de Braudel (1965, 2014) sobre a necessidade de um longo tempo para mudanças nas estruturas mentais e, por conseguinte, alterações reais no campo material.

Dessarte, percebemos a necessidade da continuidade das pesquisas acerca da dança na formação docente, as quais devem, em nossa concepção, seguir a ideias de Garaudy (1980), ao mencionar que é revolucionário ensinar o outro a ser um criador tendo a possibilidade de enfrentar o mundo. A dança como educação torna-se possível porque o indivíduo reage ao mundo por intermédio de seu corpo e, especificamente, por meio do movimento corporal, onde é este que possibilita as pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos (STRAZZACAPPA, 2001).

Posto isso, cabe evidenciar que os seres humanos dificilmente estão satisfeitos por completo, sempre querem ser mais do que são. Foi assim que a

dança floresceu no Renascimento, como parte de uma luta, de uma procura por um novo modo de vida, por um novo homem. E, somos capazes de “ir além”, pois a dança pode nos fazer viver experiências do que somos, mas também do que queremos ser. A dança dá a oportunidade do ser humano criar uma imagem de como poderia ser, desenvolvendo um movimento harmonioso de alegria, de liberdade, despertando a chance de tornar possíveis suas imagens (GARAUDY, 1980).

Em síntese, acreditamos que isso é um grande passo para a empatia. Aprender a se colocar no lugar do outro, sentir o que o outro corpo pode sentir. Dessa maneira, se tornar um ser mais confiante, mais humano, deixando de vitimizar e culpando sempre o outro por suas situações no mundo. O mundo está posto e, por mais que já tenhamos ouvido que a mudança está em cada um de nós, não deixa de ser fato, pois somos seres únicos no universo. Entendemos que não somos capazes de mudar o mundo, mas somos preparados para conhecer quem somos e melhorar a si mesmos para, então, aproveitarmos nossa existência de acordo com nossos princípios de liberdade e, por sermos passageiros, deixarmos um mundo melhor para os que amamos que, muitas vezes, não deixam esse mundo ao mesmo tempo que nós.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AMOEDO, H. **Dança Inclusiva em contexto artístico**: análise de duas companhias. 2002. 161 f. Dissertação (Mestrado em Performance Artística-Dança) – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2002. Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/6453>. Acesso em: 26 jan. 2021.
- ANVERSA, A. L. B et al. Verificando aproximações entre a Educação Física e as demais áreas do conhecimento na escola. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 15, n. 147, agosto, 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd147/aproximacoes-entre-a-educacao-fisica-e-as-demais-areas.htm>. Acesso em: 07 jan. 2021.
- ARIÈS, P. A história das mentalidades. In: LE GOFF, J. **A história nova**. São Paulo: Martins. Fontes, 1990. p. 154-176.
- ASSUMPÇÃO, A. C. R. **O Balé Clássico e a Dança contemporânea na formação humana**: caminhos para a emancipação. 2003, 36 p. Trabalho de conclusão de curso Licenciatura em Educação Física. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2003. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/225573490>. Acesso em: 07 jan. 2021.
- BAGRICHEVSKY, M. A formação profissional em educação física enseja perspectivas (críticas) para atuação na saúde coletiva? In: FRAGA, A. B.; WACHS, F. **Educação física e saúde coletiva**: políticas de formação e perspectivas de intervenção. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2007. p. 33-46.
- BARRETO, D. **Dança: ensino sentidos e possibilidades na escola**. 2. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2004.
- BASTOS, R.; OLIVEIRA, M. A. Os modos de sentir o mundo: a história das mentalidades e suas relações com o inconsciente coletivo. **Expedições: Teoria & Historiografia**, Goiânia, v. 6, n. 2, p.119-135, ago./dez. 2015.
- BEZERRA, F. G. S. **Dança inclusiva**: práticas pedagógicas dos professores graduados em licenciatura em dança pela Universidade Federal de Pernambuco. 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidad Autónoma. de Asunción, Assunção, 2020.
- BEZERRA, D. D. S; RIBEIRO, L.G. A história do ensino de dança no Brasil e da Educação básica. **Revista Incomum**, Goiás, v. 1, n. 1, 2020.
- BISCONSINI, C. R.; OLIVEIRA, A. A. B. Formação inicial em Educação Física e as aprendizagens com a escola: a possibilidade da prática como componente curricular. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 1-20, abr./jul. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e56269>. Acesso em: 26 jan. 2021.
- BITENCOURT, J. A. **Descartes e a morte de Deus**. 2008. 408 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

BOURCIER, P. **História da dança no ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005>. Acesso em: 26 jan. 2021.

BRACHT, V. **Educação Física & Ciências: cenas de um casamento (in)feliz**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução n.º 3**, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília, DF: CFE, 1987.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Graduação**. Brasília, DF: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. **As cartas da promoção da saúde**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer n.º 0195**, de 5 de agosto de 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design. Brasília, DF: CNE/CES, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução n.º 7**, de 18 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, DF: CNE/CES, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRAUDEL, F. História e Ciências Sociais. A longa duração. **Revista de História**, São Paulo, v. 30, n. 62, p. 261-294, abr./jun. 1965.

BRAUDEL, F. **Escritos sobre a História**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BURKE, P. **A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos *Annales* 1929-1989**. São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 1992.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMINADA, E. **História da dança**. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

CARLAN, P.; KUNZ, E.; FENSTERSEIFER, P. E. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica “inovadora”. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 55-75, out./dez. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115324888004>. Acesso em: 18 jan. 2021.

CASTRO, H. História social. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (org.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 76-96.

CHAVES, I. S. **Filosofia e Corporeidade**. Niterói: Série Acadêmica, 2020.

CNPQ. Resolução Normativa n.º 17, de 13 de julho de 2006. Estabelece as normas gerais e específicas para as modalidades de bolsas por quota no País. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 11, 13 jul. 2006.

CONFED. **O Sistema CONFED/CREFs informa**. Brasília, 5 ago. 2010. Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/comunicacao/revistaedf/3903>. Acesso em: 28 dez. 2020.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. Col. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultura, 2001.

DESCARTES, R. **Meditações sobre Filosofia Primeira**. Campinas: Unicamp, 2004.

DESCARTES, R. **Meditações metafísicas**. 1. ed. São Paulo: Edipro, 2016.

FARO, A. J. **Pequena história da dança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1986.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

FLORES, P. P. et al. Formação inicial de professores de educação física: um olhar para o estágio curricular supervisionado. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 1-8, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.36453/2318-5104.2019.v17.n1.p61>. Acesso em: 27 jan. 2021.

FRANCO, M. A. R. S. Práticas Pedagógicas e Docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [online], v. 97, n. 247, p.534-55, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>. Acesso em: 15 jan. 2021.

FRANCO JÚNIOR, H. **A Idade Média**: nascimento do ocidente. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001. *E-book*.

FURLAN, R. A importância da discussão sobre a noção de sujeito: Foucault, Sartre, Merleau-Ponty. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1035-1054, out./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201608142870>. Acesso em: 18 jan. 2021.

FUX, M. **Danças**. São Paulo: Summus, 1988.

GARAUDY, R. **Danças**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOUVÊA, R. V. A Experimentação na Improvisação de Dança. **Rev. Científica FAP**, Curitiba, v. 9, p. 160-176, jan./jun. 2012.

GUIMARÃES, S. M.; NASCIMENTO, J. V. A Formação em Educação Física e a corporeidade na escola. In: SILVA, G. O.; Nascimento, J. V. (org.). **Educação, saúde e esporte**: novos desafios a Educação Física. Ilhéus, BA: Editus, 2016. p. 43-65.

GUISELINI, M, A. **Exercícios Aeróbicos**: Teoria e prática no treinamento personalizado e em grupo. São Paulo: Phorte, 2007. Disponível em: <http://www.artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/1582>. Acesso em: 07 fev. 2021.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. et al. **Currículo modularizado à formação inicial em Educação Física**: uma proposta em discussão. Ijuí: Ed. Unijuí, 2020.

JAEGER, W. **Paideia**: a formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JUNG, C. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KRUG, R. de R.; KRUG, H. N. A formação inicial de professores: a percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMS sobre a sua preparação para a atuação na educação básica. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 16, n. 155, p. 1-6, abr. 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd155/a-percepcao-dos-academicosem->

educacao-fisica.htm. Acesso em: 07 out. 2021.

LABAN, R. Domínio do Movimento. 5.Ed. São Paulo: Summus, 1978.

LABAN. R. V. Dança Educativa Moderna. São Paulo : Editora ícone, 1990.

LAVILLE, C. DIONNE, J. **A construção do saber. Belo Horizonte: UFMG**, p. 340, 1999.

LE GOFF. J.; TUONG. N. **Uma história do corpo na Idade Média**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LIMA, A. B. M. **Ensaio sobre fenomenologia**: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty. Ilhéus, BA: Editus, 2014.

LIMA, D. M. Maria Fux: A dança como uma perspectiva de vida. **Eixo**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 54-60 jan./jun. 2016. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/326/201>. Acesso em: 16 jan. 2021.

LOURENÇO, M. L. **Cultura, Arte, Política e o Movimento Hip Hop**. 1. ed. Curitiba: Chain, 2002.

LYOTARD, F. J. **A condição pós-moderna**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2009.

MACHADO, M. M. **Merleau-Ponty e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, v. 8, p. 7-22, jan./abril. 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MAROTTA, C. O. A. **O que é história das mentalidades**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

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

MAUERBERG-DECASTRO, E.; MORAES, R. A influência da dança na percepção de estruturas rítmicas monotônicas em adolescentes surdos. **Motricidade**, Rio Claro, v. 9, n. 1, p. 69-86, 2013.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física. 22. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MONTEIRO, A. A. **Corporeidade e Educação Física**: histórias que não se contam na escola! 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2009.

MONTEIRO, A. J. J.; CUPOLILLO, A. V (org.). **Formação de professores de Educação Física**: diálogos e saberes. 1. ed. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2011.

NEVES, L. C. **O Corpo**. São Paulo: Globo, 2009.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

OLIVEIRA, A. A. B. de. Analisando a prática pedagógica da Educação Física de Londrina. **Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina**, Londrina, v. 7, n. 13, p. 11-14, jul, 1992.

OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. *E-book*.

OSSONA, P. A educação pela dança. Tradução de Norberto Abreu e Silva Neto. São Paulo: Summus, 1988.

PÁDUA, F. H. P.; MORAIS, M. L. S. Oficinas expressivas: uma inclusão de singularidades. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 457-478, abr./jun. 2010.

PETO, A. C. Terapia através da dança com laringectomizados: relato de experiência. **Rev. latino-am. enfermagem**. Ribeirão Preto, v. 8, n. 6, p. 35-39, dez. 2000.

PINHO, M. J. Ciência e ensino: contribuições da iniciação científica na educação superior. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba/São Paulo, v. 22, n. 3, p. 658-675, nov. 2017.

PRONI, M. W. Universidade, profissão Educação Física e o mercado de trabalho. **Motriz**, Rio Claro. v. 16, n. 3, p. 788-798, jul./set. 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1980-65742010000300027](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-65742010000300027). Acesso em: 28 dez. 2020.

RANGEL-BETTI, I. C.; BETTI, M. Novas Perspectivas na Formação Profissional em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 10-15, jun. 1996.

RENGEL, L. **Pequena viagem pelo mundo da dança**. São Paulo: Moderna, 2006.

REZER, R; FENSTERSEIFER, P. E. Docência Em Educação Física: Reflexões Acerca De Sua Complexidade. **Revista Pensar a Prática**, v. 11, n. 3, p. 319-329, set./dez, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v11i3.4960>. Acesso em: 07 jan. 2021.

RIBEIRO, A. C.; CARDOSO, R. **Dança de Rua**. Campinas: Átomo & Alínea, 2011.

RIBEIRO, G. **Fernand Braudel, Geohistória e Longa duração**: críticas e virtudes de um projeto historiográfico. 1. ed. São Paulo: Ed. Anablume, 2016.

ROCHA, M. D; ALMEIDA, C. M. Dança de Salão, instrumento para a qualidade de vida. **Revista Movimento e percepção**, São Paulo, v. 7, n. 10, p. 76-89, jan./ jun. 2007.

ROSENFELD, D. L. **Descartes e as Peripécias da Razão**. São Paulo: Iluminuras, 1996.

RÜSEN, J. **Teoria da História**: uma teoria da história como ciência. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.

SANTIN, S. **Educação Física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

SANTOS, C. A Construção Social do Conceito de Identidade Profissional. **Interações**, Santarém, v. 5, n. 8, p. 123-144, abr. 2005. Disponível em: <https://www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/145/149>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SANTOS, E. C. M. ANDA: 10 anos de associação pela Dança. **ARJ – Art: Revista de Pesquisa em Artes**, Natal, v. 6, n. 1, jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/17412/11809>. Acesso em: 28 dez. 2020.

SEVCENKO, N. **A Corrida para o Século XXI**: no Loop da Montanha Russa. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVA, O. N.; SOUZA, C. L. A dimensão do conhecimento Técnico – instrumental nos cursos de formação em Educação Física Bahia. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 14, n. 138, nov. 2009.

SILVA, O. N.; SOUZA, C. L. A importância da dimensão do conhecimento didático–pedagógico na formação dos cursos de Educação Física do Estado Bahia. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 14, n. 140, jan. 2010.

SIQUEIRA, D. C. O. **Corpo, comunicação e cultura**: a dança contemporânea em cena. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOBREIRA, V.; NIST A-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. Do corpo à corporeidade: uma possibilidade educativa. **Cad. Pes.** São Luís, v. 23, n. 3, p. 68-77, setembro – dezembro, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v23n3p68-77>. Acesso em: 3 jan. 2021.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cad. CEDES** [on-line], v. 21, n. 53, p. 69-83, 2001.

STRAZZACAPPA, M.; MARANDI, C. **Entre a arte e à Docência**: A formação do artista da dança. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

TANI, G.; MANOEL, E.J.; KOKUBUN, E.; PROENCA, J.E. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988.

VAINFAS, R. História das mentalidades e história cultural. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (org.). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 189-241.

VIEIRA, A. P; ZIMBRES, S. F.; ARAUJO, S. M. Formação profissional em Educação Física: apresentando o novo projeto pedagógico da UFMA. **Revista Digital**, Buenos Aires; v. 13, n. 129, fev. 2009.

VIEIRA, M. S. A dança em cena: reflexões para o ensino superior de dança. **Dança**, Salvador, v. 4, n. 1 p. 25-33, jan./jun. 2015.

VIEIRA, M. S. **História das ideias do ensino da Dança na Educação Brasileira** (Parte II). 2017. Estágio (Pós-Doutoramento) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

VOSS, R. R. Desafios epistemológicos e políticos de ação graduação e pós-graduação em dança. In: (2013). LARA, L. M. (org.). **Dança dilemas e desafios na contemporaneidade**. Maringá, PR: Eduem, 2013. 265 p.

ZABALA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

**ANEXOS**

**ANEXO A –**

**QUESTIONÁRIO**  
**DANÇA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO**  
**DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.**

(Esse questionário será adaptado para uma versão eletrônica)

**1. Dados de Identificação e formação acadêmica.**

1.1 Data de nascimento \_\_\_\_\_

1.2 Possui formação em:

- Licenciatura em Educação Física
- Bacharelado em Educação Física
- Licenciatura Plena em Educação Física
- Licenciatura em Dança
- Bacharelado em Dança
- Licenciatura Plena Dança
- Outros

1.3 Qual o ano de conclusão da graduação? \_\_\_\_\_

1.4 Você frequentou cursos de dança antes, durante ou depois de sua formação acadêmica?  
(Se for o caso, assinale mais de uma alternativa. Mas verifique se não são contraditórias.)

- Sim. Frequentei cursos de dança antes de iniciar a graduação.
- Sim. Frequentei cursos de dança durante a graduação.
- Sim. Frequentei cursos de dança após a graduação.
- Não. Nunca frequentei cursos de dança.
- Outros

1.4.1 Caso tenha respondido sim na questão anterior, curso de qual/quais gênero(s) frequentou?

- Ballet Clássico - menos de 3 anos.
- Ballet Clássico - de 3 a 6 anos.
- Ballet Clássico - mais de 6 anos.
- Jazz Dance - menos de 3 anos.
- Jazz Dance - de 3 a 6 anos.
- Jazz Dance - mais de 6 anos.
- Dança Moderna - menos de 3 anos.
- Dança Moderna - de 3 a 6 anos.
- Dança Moderna - mais de 6 anos.
- Dança/Ballet contemporâneo - menos de 3 anos

- Dança/Ballet contemporâneo - de 3 a 6 anos.
- Dança/Ballet contemporâneo - mais de 6 anos.
- Danças Urbanas - menos de 3 anos.
- Danças Urbanas - de 3 a 6 anos.
- Danças Urbanas - mais de 6 anos.
- Dança de Salão - menos de 3 anos.
- Dança de Salão - de 3 a 6 anos.
- Dança de Salão - mais de 6 anos.
- Dança Folclóricas/Populares - menos de 3 anos.
- Dança Folclóricas/Populares - de 3 a 6 anos.
- Dança Folclóricas/Populares - mais de 6 anos.
- Outras

1.4.2 Caso tenha respondido **OUTRAS** na questão anterior, informe qual/quais o tempo que frequentou o curso.

---

1.5 Você teve alguma experiência como professor/instrutor/coreógrafo de dança em ambientes de ensino informal e não formal antes da docência no ensino superior?

- Sim
- Não

1.5.1 Se respondeu sim na questão anterior, informe: função, local, gênero de dança, período (tempo que desenvolveu a atividade).

---

1.6 Gostaríamos de saber se você possui alguma experiência/vivência que considerada importante em sua formação acerca da dança. Se sim, descreva-a.

---

## 2. Dados profissionais

2.1 Instituição/instituições de ensino superior que ministra/ministrou a disciplina de Danças últimos 5 anos.

Considere como “disciplina de Dança” todas que possuem em seu núcleo central Dança e/ou suas manifestações, mesmo que recebam denominações variadas (ex. Atividades Rítmicas, Fundamentos da dança, Dança Escolar).

---

## 2.2 Tempo de atuação com a disciplina de Dança.

Considere todas as Instituições de Ensino Superior declaradas e não declaradas (caso tenham experiências que ultrapassem os últimos 5 anos).

- Até 1 semestre
- De 1 ano a 2 anos
- De 2 anos a 4 anos
- 5 anos ou mais

## 2.3 Você assumiu a disciplina e Dança por:

- Escolha própria devido a experiência/interesse pela dança;
- A disciplina designada pelo colegiado/coordenador do curso;
- Outras

## 2.4 O conhecimento que fundamenta sua atuação profissional no ensino superior é proveniente de:

- Cursos livres de dança
- Experiência como bailarino (a), dançarino (a)
- Disciplina de Dança no curso de graduação
- Pós-graduação *latu senso* ou *stricto sensu*
- Outros

## 3. Sobre a Dança na formação docente

3.1 Destaque os temas/conteúdos que você usaria para compor um Plano de Ensino da disciplina de Dança.

Assinale apenas um tema/conteúdo de cada linha

<b>Linha 01</b>	<input type="checkbox"/> História da dança (manifestações e períodos)	<input type="checkbox"/> Dança, sociedade e cultura (dança como um registro histórico)
<b>Linha 02</b>	<input type="checkbox"/> Estudo do ritmo aplicado a dança	<input type="checkbox"/> Percepção rítmica
<b>Linha 03</b>	<input type="checkbox"/> Montagem e execução coreográfica	<input type="checkbox"/> Processo de criação (movimentos, sequencias, coreografias)
<b>Linha 04</b>	<input type="checkbox"/> Dança e desenvolvimento motor	<input type="checkbox"/> Consciência corporal
<b>Linha 05</b>	<input type="checkbox"/> Dança e promoção da saúde	<input type="checkbox"/> Estética/apreciação/critica
<b>Linha 06</b>	<input type="checkbox"/> Oficinas de estilos de dança	<input type="checkbox"/> Improvisação
<b>Linha 07</b>	<input type="checkbox"/> Conhecimento técnico-prático dos gêneros de dança	<input type="checkbox"/> Releituras dos gêneros de dança de manifestações da dança

3.2 Com relação aos gêneros dançantes, selecione aquelas que considera imprescindíveis

deserem trabalhas com os acadêmicos do curso de Educação Física.

Assinale até 5 opções incluindo **Outros**, caso queira indicar algum gênero que não foi indicado.

- Danças da cultura popular brasileira, de origem indígena e africana
- Dança inclusiva
  
- Dança urbanas
- Dança acadêmicas/teatrais (ex. Ballet, jazz, etc)
- Dança de salão
- Dança Fitness
- Dança criativa/livre
- Dança terapia
- Outros

3.3 Sabe-se que o nível de aprendizado dos conteúdos ministrados durante um curso/disciplina é variado. Assim, destaque a dimensão do conhecimento em dança que considera de maior relevância na formação do profissional de Educação Física para que se sentia confortável em desenvolver práticas pedagógicas futuras.

- Dimensão conceitual, histórica, social, cultural e estética.
- Dimensão prática 1: conhecimento e domínio prático dos gêneros de dança;
- Dimensão prática 2: experiências e vivências pessoais dos gêneros de dança;
- Dimensão pedagógica: conhecimento das abordagens e métodos de ensino em dança.

3.4 A maioria dos acadêmicos que iniciam a graduação em Educação Física possuem poucas vivências em dança – quando comparado com os esportes – e, nesse contexto, as práticas são de extrema importância na sua futura atuação profissional. Considerando essa afirmação como verdadeira, quais as experiências/vivências/habilidades você considera indispensáveis na formação acadêmica?

(Assinale as 5 que considera mais relevantes)

- Experimentar manifestações da dança presentes em diferentes contextos sociais e históricos com o propósito de cultivar a percepção, a imaginação e a expressão de ideias por meio do movimento corporal.
- Estabelecer relações conscientes entre todas as partes do corpo e, assim, conectar-se consigo mesmo e o mundo.
- Desenvolver a orientação espacial e rítmica por meio da construção/criação de sequências de movimentos dançantes.
- Criar e improvisar movimentos/sequências/coreografias individualmente e no coletivo criando repertórios próprios de movimentos
- Refletir e discutir as vivências individuais e coletivas ressignificando o conceito de dança apreendido socialmente.
- Dominar a execução de coreografias da cultura regional e de matriz africana. Conhecimento que propiciará práticas pedagógicas alinhadas aos documentos que regem a educação brasileira.
- Perceber os benefícios da dança para a melhoria das qualidades físicas (coordenação motora, flexibilidade, ritmo, etc) por meio das aulas práticas.

- Experimentar a dança como uma atividade lúdica que pode ser grande aliada a tratamentos e prevenções de doenças derivadas da obesidade.
- Vivenciar a potencialidade da dança para a mobilidade corporal e, consequentemente para qualidade de vida
- Participar de oficinas/cursos/minicursos de dança para aumentar seu conhecimento em melhorar a execução dos diferentes estilos de dança.

3.5 A dança – conteúdo da Educação Física Escolar – é importante como uma possibilidade de prática pedagógica para:

Enumere de forma crescente conforme a relevância sendo: 1 para mais relevante e 11 para menos relevante.

- Desenvolver hábitos saudáveis por meio de uma atividade física prazerosa;
- Descobrir talentos artísticos
- Propiciar o desenvolvimento motor por meio de atividades lúdicas/recreativas
- Formar consumidores de arte
- Fomentar a produção artística e cultural
- O desenvolvimento da consciência corporal
- Formação crítica acerca da relação corpo e sociedade
- Conscientização e construção de identidades
- O desenvolvimento da autonomia
- O desenvolvimento de autodisciplina
- Melhorar o convívio social por meio da disciplina corporal exigida pela dança.

3.6 Caso entenda que as respostas das questões não refletirão seu pensamento/posicionamento sobre a dança na formação dos profissionais de Educação Física, apresente-nos outras informações que expressem sua visão sobre o tema.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**  
**(obs. O termo a seguir foi adaptado pelo fato de que será aplicado no formato online)**

Convidamos você que atua, ou atuou nos últimos 5 (cinco) anos, como professor (a) da disciplina de Dança (mesmo com outras denominações) em cursos presenciais de graduação em Educação Física (licenciatura ou bacharelado) no Estado do Paraná a participar da pesquisa **Dança e Educação: um estudo sobre a formação de professores de Educação Física**, a qual está vinculada ao Programa de Pós-Graduação PPIFOR - Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar - da Universidade Estadual do Paraná (Unespar).

O objetivo da pesquisa é investigar como os professores dos cursos de graduação em Educação Física entendem a dança no processo de formação humana. Espera-se, com a realização do estudo, ampliar as possibilidades reflexivas acerca da práxis na formação acadêmica do profissional de Educação Física.

A sua participação se dará respondendo um questionário *online* contendo questões sobre a sua formação/ atuação profissional e a dança na formação docente.

Informamos que poderão ocorrer alguns desconfortos durante a realização da pesquisa com relação: ao tempo que deverá desprender para responder o questionário; a falta de posicionamento claro com relação aos questionamentos; receio em expressar sua opinião sincera e essa ser vinculada a sua identidade, entre outros. Para diminuir a possibilidade do surgimento desses desconfortos, o questionário tem poucas questões descritivas (abertas) para evitar que você gaste muito tempo para respondê-lo e, com isso, desenvolva algum sentimento indesejado; caso tenha dúvidas ou não queira expor sua opinião, não é obrigatório responder todas as questões; o questionário não solicita a identificação e nem registra os e-mails o que não permite o vínculo das respostas a sua pessoa. Ressalta-se que você poderá interromper a qualquer momento a pesquisa, não havendo a necessidade de finalizar o questionário.

Caso sinta a necessidade de algum atendimento decorrente de desconfortos ocasionados pela realização da pesquisa, poderá entrar em contato com os pesquisadores pelos seguintes endereços eletrônicos: [meire.lode@unespar.edu.br](mailto:meire.lode@unespar.edu.br); [nesilvestre@hotmail.com](mailto:nesilvestre@hotmail.com)

Lembramos que a participação é totalmente voluntária, podendo ser recusada, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Ressaltamos, ainda, que sua participação não acarretará nenhum benefício financeiro.

A realização dessa pesquisa poderá trazer benefícios por meio da constatação de como os professores formadores dos profissionais de Educação Física entendem e desenvolvem a dança em suas disciplinas, o que nos auxilia na compreensão das mentalidades coletivas acerca da dança, do corpo e da Educação Física no contexto contemporâneo. Sendo essa informação importante na conscientização que tange aproximações e distanciamentos entre teoria/discurso e prática pedagógica/social no âmbito da educação. Os resultados do estudo serão devolvidos à sociedade por meio da publicação de artigos que enriquecem as produções científicas no campo da Educação Física podendo, inclusive, orientar discussões e reflexões acerca da Educação Física e sociedade.

Informamos, ainda, que os dados coletados nesse questionário serão utilizados somente para os fins desta pesquisa, e serão tratados com o maior absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar sua identidade. Suas respostas ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá quando os resultados

forem divulgados. Além disso, os dados a serem coletados só poderão ser utilizados para fins de publicações científicas, num período de até 5 (cinco) anos, contados a partir de novembro de 2020. Após este período os dados serão descartados.

Caso necessite de maiores esclarecimentos poderá entrar em contato com o pesquisador responsável – Meire Lôde, [meire.lode@unespar.edu.br](mailto:meire.lode@unespar.edu.br) – e/ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESPAR por telefone (44) 3482-3212 ou e-mail: [cep@unespar.edu.br](mailto:cep@unespar.edu.br), o qual fica localizado na Avenida Rio Grande do Norte, 1525, 87701-020 - Centro - Paranavaí – PR.

- Declaro que fui devidamente esclarecido (a) a respeito das condições de minha participação na pesquisa, estão explícitos os propósitos e os encaminhamentos do estudo, estou ciente dos possíveis riscos e desconfortos gerados pela pesquisa. A confidencialidade com relação aos dados e respostas está garantida e o uso será apenas com fins científicos, sei que posso me retirar do estudo a qualquer momento que desejar. Assim, consinto em participar voluntariamente dessa pesquisa.
  
- Aceito participar do estudo e quero responder o questionário
- Não aceito participar do estudo

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** DANÇA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

**Pesquisador:** MEIRE APARECIDA LODE NUNES

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 35750320.5.0000.9247

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.197.537

#### **Apresentação do Projeto:**

Trata-se de um projeto de pesquisa de pós-graduação proposto por uma professora da UNESPAR. O projeto intitula-se: DANÇA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. A motivação da pesquisa é oriunda das discussões sobre a formação docente e as diversas funções que a dança vem exercendo na educação.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Investigar como os professores da graduação em Educação Física entendem a dança no processo de formação humana.  
Realizar estudo teórico acerca da corporeidade no campo da história;  
Contextualizar o campo das mentalidades;  
Verificar se a prevalência da dança, nos cursos de formação docente em Educação física, está no aspecto do desenvolvimento motor, da promoção da saúde ou formação humana.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Informamos que poderão ocorrer alguns desconfortos durante a realização da pesquisa, os quais poderão ser: com relação ao tempo que os participantes deverão desprender para responder o questionário; a falta de posicionamento claro com relação aos questionamentos; receio em

Continuação do Parecer: 4.197.537

expressar sua opinião sincera e seu vínculo a sua identidade, entre outros. Para diminuir a possibilidade do surgimento desses desconfortos, os pesquisadores se preocuparam com: aplicar um questionário com poucas questões descritivas (abertas) para evitar que o participante necessite

desprender muito tempo e, com isso, desenvolva algum sentimento indesejado; as questões foram elaboradas de forma com que o participante não necessite responder todas, caso tenha dúvidas ou não queira expor sua opinião; os questionários não solicitam a identificação dos participantes e nem registram e-mails o que não permite o vínculo das respostas ao participante. Ressalta-se que, pelo fato de ser online, o participante poderá interromper a qualquer momento a pesquisa, não havendo a necessidade de finalizar o mesmo. Caso algum participante sinta a necessidade de algum atendimento decorrente a desconfortos ocasionados pela realização da pesquisa, poderá entrar em contato com os pesquisadores para que as devidas providências sejam tomadas.

#### Benefícios:

A constatação de como os professores formadores de profissionais de Educação Física entendem e desenvolvem a dança em suas disciplinas nos auxilia na compreensão das mentalidades coletivas acerca da dança, do corpo e da Educação Física no contexto contemporâneo. Sendo essa informação importante na conscientização que tangem aproximações e distanciamentos entre teoria/discurso e prática pedagógica/social no âmbito da educação. Os resultados do estudo serão devolvidos à sociedade por meio da publicação de artigos que enriquecem as produções científicas no campo da Educação Física podendo, inclusive, orientar discussões e reflexões acerca da Educação Física e sociedade.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa apresentado irá coletar respostas online sobre o objeto da pesquisa. Está completo. No questionário apresentado não há nenhuma questão que sugerisse problemas éticos aos participantes.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A folha de rosto está devidamente assinada pelo pesquisador principal e devidamente carimbada e assinada pelo diretor do Centro de Área de Ciências Humanas e da Educação responsável Dr. Elias Canuto Brandão. O projeto está completo. O Orçamento descreve os gastos gerados em decorrência do projeto, de responsabilidade do pesquisador. Apresenta um TCLE para o participante, com a descrição dos possíveis riscos, desconfortos. Está claro que a participação é totalmente voluntária, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo ao participante. Informamos que as informações

**Endereço:** Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR

**Bairro:** Centro

**CEP:** 87.701-020

**UF:** PR

**Município:** PARANAVAI

**Telefone:** (44)3482-3212

**E-mail:** cep@unespar.edu.br

Continuação do Parecer: 4.197.537

obtidas serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Não estão previstos benefícios diretos à sua pessoa. Da mesma forma, não haverá qualquer tipo de remuneração ou despesa relacionada a esta participação. O Cronograma está previsto dentro do prazo.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual do Paraná é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1601082.pdf	24/07/2020 16:45:47		Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	24/07/2020 16:43:52	MEIRE APARECIDA LODE NUNES	Aceito
Outros	Questionario_instrumento.pdf	24/07/2020 12:29:20	MEIRE APARECIDA LODE NUNES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TCUD.pdf	24/07/2020 12:22:20	MEIRE APARECIDA LODE NUNES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	24/07/2020 12:21:10	MEIRE APARECIDA LODE NUNES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetocompleto.pdf	24/07/2020 12:19:19	MEIRE APARECIDA LODE NUNES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

UNESPAR - UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO PARANÁ



**Endereço:** Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR

**Bairro:** Centro

**CEP:** 87.701-020

**UF:** PR

**Município:** PARANAVAI

**Telefone:** (44)3482-3212

**E-mail:** cep@unespar.edu.br

UNESPAR - UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO PARANÁ



PARANAVAI, 06 de  
Agosto de 2020

---

**Assinado por:**  
**MARIA**  
**ANTONIA**  
**RAMOS COSTA**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR

**Bairro:** Centro

**CEP:** 87.701-020

**UF:** PR

**Município:** PARANAVAI

**Telefone:** (44)3482-3212

**E-mail:** cep@unespar.edu.br