



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica



MARLUCE FABÍOLA COELHO DA CUNHA


**Inclusão Social e Ballet Clássico: um estudo de caso sobre a percepção dos
atores sociais de um Clube Escolar no município do Rio de Janeiro**

Rio de Janeiro

2023

Marluce Fabíola Coelho da Cunha

Inclusão Social e Ballet Clássico: um estudo de caso sobre a percepção dos atores sociais de um Clube Escolar no município do Rio de Janeiro



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino na Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Orientador: Prof. Dr. José Antonio Vianna

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

C972 Cunha, Marluce Fabíola Coelho da

Inclusão Social e Ballet Clássico: um estudo de caso sobre a percepção dos atores sociais de um Clube Escolar no município do Rio de Janeiro/ Marluce Fabíola Coelho da Cunha - 2023.
123 f.: il.

Orientador: José Antonio Vianna.

Dissertação (Mestrado) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ.

1. Balé (Dança) – Brasil – Aspectos sociais – Teses. 2. Inclusão social - Teses. 3. Diversidade - Teses. I. Vianna, José Antonio. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ. III. Título.

CDU 793.3

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Marluce Fabíola Coelho da Cunha

Inclusão Social e Ballet Clássico: um estudo de caso sobre a percepção dos atores sociais de um Clube Escolar no município do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em: 31 de maio de 2023

Banca Examinadora:

Dr. José Antonio Vianna – Orientador
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - IEFD

Dra. Christiane de Faria Pereira Arcuri
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - CAp

Dr. José Henrique dos Santos
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - FEF

Dra. Ana Rosa Jaqueira
Universidade de Coimbra - FCDEF

Rio de Janeiro

2023

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha grande família, meu pai Edmundo, que sei que está orgulhoso de mim na outra vida, minha mãe Leopoldina, exemplo de mulher forte e a frente do seu tempo, minhas irmãs, Fátima, Marlíria, Marjorie e Jéssica, onde a frase “ninguém solta a mão de ninguém” se concretiza, meu marido Sergio, incentivador e parceiro de tudo que eu faço na minha vida, meus filhos Tiago e Nicole, apoiadores incondicionais dos meus estudos e ao meu cunhado irmão Alexander por me socorrer nas inúmeras vezes que as dificuldades da informática me fizeram querer desistir, mas principalmente por ser esse presente de Deus nas nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me permitido viver neste mundo com saúde e ter me dado a família unida que apoia e sustenta meus passos. Que eu possa retribuir a ele, melhorando um pouquinho a sociedade que nos cerca e honrando os meus familiares.

A meus alunos, em todos os lugares que passei, pelo tanto que aprendi com cada um, pelas alegrias, tristezas, conquistas e derrotas de cada aula.

A todos os meus professores, em especial os de dança, que me ensinaram o caminho da arte e despertaram o desejo de partilhar o conhecimento com ética, amor e responsabilidade.

Aos meus colegas de trabalho, por vestirem a camisa da equipe, mergulhar comigo nos projetos mais loucos e fazer o cotidiano da educação mais leve e apaixonante.

À minha mãe, que sempre foi a pedra angular da minha família, por todos os ensinamentos sobre como viver com amor neste mundo, sempre pronta a ajudar a qualquer pessoa que necessite, você é o exemplo de ser humano que constrói a corrente do bem, faz na prática um mundo melhor ao seu redor. Sem você eu não seria a mulher que sou. Muito obrigado.

Um agradecimento especial a minha irmã Marlíria, minha confidente e melhor amiga, que me ajudou demais no processo de entrada neste Mestrado, que escutou meus treinos de apresentação para todos os exames, leu e corrigiu tantas vezes meus textos, agradeço principalmente por ter entendido minhas ausências, divido contigo os frutos desse trabalho.

Por fim, agradeço novamente a meu pequeno núcleo familiar, meu marido, meu filho, minha filha, não preciso explicar o quanto vocês são as peças fundamentais para o sucesso de cada realização na minha vida.

RESUMO

CUNHA, Marluce Fabíola Coelho. *Inclusão social e Ballet clássico: um estudo de caso sobre a percepção dos atores sociais de um Clube Escolar no município do Rio de Janeiro*. 2023. 121f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

O presente estudo de caso teve como objetivo verificar na percepção dos atores sociais de um Clube Escolar no município do Rio de Janeiro, que se utiliza do esporte e da arte como meio de inclusão social, os motivos para ingresso, permanência e evasão dos alunos da Oficina de Ballet Clássico. Para proceder a investigação foi utilizado a triangulação dos dados encontrados na revisão bibliográfica, com os dados colhidos em campo através da análise documental e dos questionários semiestruturados aplicados em 84 entrevistados (80 mulheres e 4 homens), que participaram da oficina no período entre 2017 até 2022. Os sujeitos foram organizados em 4 grupos: grupo de alunos (A = 36 meninas e 2 meninos), com média de idade de 12,5 anos; grupo de professores (P = 2 mulheres) com média de idade de 40 anos; grupo de alunos evadidos (E = 19 meninas) com média de 13,5 idade e; grupo de egressos (EG = 23 mulheres e 2 homens) com média de idade de 21,7 anos. Os dados quantitativos foram analisados a partir de estatística descritiva e os dados qualitativos na perspectiva de Certeau (1988) - valorizando a voz do entrevistado na íntegra, para posterior descrição, decomposição e síntese. Os resultados encontrados entre os grupos indicam que os sujeitos buscam aprender a modalidade com sentido utilitário e profissional e, permanecem no espaço por sentirem-se parcialmente atendidos nas suas aspirações. Os dados apontam para a importância do incentivo familiar tanto para o ingresso, como para a permanência dos sujeitos. Na percepção dos sujeitos dos grupos A, P e EG os motivos para evasão estão ligados a aspectos pessoais, como mudança de rede de ensino ou horário escolar, enquanto que para o grupo E os motivos são pedagógicos, estruturais, sociais e pessoais. É possível concluir que o ensino do ballet clássico nos Projetos de Inclusão Social pode ser uma intervenção positiva na democratização dos saberes e um meio de transformação social, desde que sejam construídos acordos entre as propostas institucionais e as expectativas dos atores, que favoreçam a aderência dos participantes. Como pontos negativos, podem ser considerados a falta de investimentos, somada a pouca autonomia dos professores e diretores para interferir na organização do programa, que pode afetar a qualidade da ação pedagógica, causando problemas que resultam em evasão.

PALAVRAS-CHAVE: Ballet Clássico. Projetos de Inclusão Social. Educação. Valorização. Diversidade

ABSTRACT

CUNHA, Marluce Fabíola Coelho. *Social Inclusion and Classical Ballet: a case study on the perception of social actors of a School Club in the city of Rio de Janeiro*. 2023. 121f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

This case study aimed to verify the perception of social actors of a School Club in the city of Rio de Janeiro which uses sport and art as a means of social inclusion, the reasons for admission, permanence and evasion, of students from the Classical Ballet Workshop. To carry out the investigation, the triangulation of the data found in the bibliographic review was used, with data collected in the field through document analysis and semi-structured questionnaires Applied to 84 respondents (80 women and 4 men), who participated in the workshop in the period between 2017 and 2022. The subjects were divided into 4 groups: group of studentes (A = 36 girls and 2 boys), with a mean age of 12.5 years, group of teachers (P = 2 women), with a mean age of 40 years, group of dropped out students (E = 19 girls), with a mean age of 12.5 years and group of graduates (EG = 23 women and 2 men), with mean age of 21.7 years. The quantitative data were analyzed from descriptive statistics and the qualitative data from the perspectiva of Certeau (1988) valuing the voice of the interviewee in full, for later description, decomposition and synthesis. The results found between the groups indicate that the subjects seek to learn the modality with a utilitarian and professional sense and remain in the space because they feel partially attended to in their aspirations. The data point to the importance of Family incentives both for the admission and for the permanence of the subjects. In the perception of the subjects in groups A, P and EG, the reasons for dropout are linked to personal aspects such as changing the teaching network or school schedule, while for group E the reasons are pedagogical, structural, social and personal reasons. It is possible to conclude that the teaching of classical ballet in Social Inclusion Projects can be a positive intervention in the democratization of knowledge and a means of social transformation, provided that agreements are built between the institutional proposals and the expectations of the actors, which favor the adherence of the participants. As negative points, the lack of investments can be considered, added to the little autonomy of teachers and directors, to interfere in the organization of the program, which can affect the quality of the pedagogical action, causing problems that result in evasion.

KEYWORDS: Classical Ballet. Social Inclusion Projects. Education. Appreciation. Diversity

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1- Artigos de revisão da literatura.....	p.19
Gráfico 2- Tempo de prática do Grupo A.....	p.43
Gráfico 3- Tempo de prática do Grupo E.....	p.43
Gráfico 4- Tempo de prática do Grupo EG.....	p.44

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Número de alunos por oficina em dezembro de 2022.....	p.35
Tabela 2- Motivos para ingressar.....	p.46
Tabela 3- O que você mais gosta ou gostava na oficina?.....	p.50
Tabela 4- Principais benefícios na prática do ballet.....	p.59
Tabela 5- O que pode ser melhorado na oficina.....	p.64

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	p.11
1.1 Apresentação	p.11
1.2 Problematização	p.12
1.3 Relevância Científica	p.15
1.4 Relevância Social	p.17
1.5 Objetivos	p.17
2 - REVISÃO DA LITERATURA	p.19
2.1 Estudos recentes sobre o ballet no Brasil	p.19
2.1.1 <u>Estudos na área de Psicologia</u>	p.20
2.1.2 <u>Estudos na área de Nutrição</u>	p.21
2.1.3 <u>Estudos na área de Fisioterapia</u>	p.22
2.1.4 <u>Estudos na área de Avaliação de Capacidades Físicas</u>	p.23
2.1.5 <u>Estudo na área de Metodologia do Ensino</u>	p.24
2.2 Questões de gênero no ballet clássico	p.25
2.3 A dança na educação formal	p.26
2.4 Projetos de Inclusão Social através do esporte	p.28
2.5 Inclusão social por meio da dança	p.31
3 - METODOLOGIA	p.33
3.1 O local do estudo	p.33
3.2 Sujeitos do estudo	p.36
3.3 Instrumentos para coleta de dados	p.38
3.3.1 <u>Análise documental</u>	p.38
3.3.2 <u>Questionário semiestruturado</u>	p.39
3.3.3 <u>Questionário autoadministrado</u>	p.39
3.4 Análise dos dados	p.40
3.5 Ética na pesquisa	p.40
4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO	p.41
4.1 Perfil socioeconômico dos praticantes e ex-praticantes	p.41
4.1.1 <u>Nível de escolaridade e ocupação dos responsáveis</u>	p.41
4.1.2 <u>Meio de deslocamento até o clube escolar</u>	p.41
4.1.3 <u>Estímulo/incentivo dos responsáveis para a prática</u>	p.42

4.1.4 <u>Tempo de participação na oficina</u>	p.42
4.2 Motivos para ingresso de praticantes e ex-praticantes	p.45
4.3 Motivos para a permanência de praticantes e ex-praticantes	p.49
4.3.1 <u>Motivações percebidas pelo significado do “gostar”</u>	p.49
4.3.2 <u>Motivações percebidas pelo significado da “utilidade”</u>	p.58
4.4 O que pode ser melhorado na oficina a partir da percepção dos praticantes e dos egressos	p.63
4.5 Motivos para evasão	p.67
4.5.1 <u>Motivos pedagógicos</u>	p.67
4.5.1.1 <u>Enfrentamento de estereótipos</u>	p.68
4.5.1.2 <u>Dificuldades de interação com os pares</u>	p.69
4.5.1.3 <u>Dificuldades de interação com a professora</u>	p.71
4.5.2 <u>Motivos estruturais</u>	p.74
4.5.3 <u>Motivos sociais</u>	p.75
4.5.3.1 <u>Falta de acompanhante para o deslocamento</u>	p.76
4.5.3.2 <u>Dificuldades financeiras</u>	p.77
4.5.3.3 <u>Necessidade de auxiliar nas tarefas domésticas</u>	p.78
4.5.4 <u>Questões pessoais</u>	p.79
4.6 Um olhar especial para os egressos	p.81
5 – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	p.83
REFERÊNCIAS	p.88
APÊNDICE A – Questionário semiestruturado (Alunos).....	p.96
APÊNDICE B – Questionário semiestruturado (Ex-alunos)	p.99
APÊNDICE C – Questionário semiestruturado autoadministrado (Professores)....	p.102
APÊNDICE D – Questionário semiestruturado autoadministrado (Egressos).....	p.104
APÊNDICE E – TCLE menores.....	p.108
APÊNDICE F – TCLE.....	p.110
APÊNDICE G – TALE menores.....	p.112
APÊNDICE H -Termo de Autorização Institucional.....	p.114
APÊNDICE I – Declaração.....	p.115
ANEXO A – Autorização do Comitê de Ética.....	p.116
ANEXO B – Autorização da SME-RJ.....	p.121

1- INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação

A dança sempre foi a forma como essa autora se encontrou para estar no mundo. Desde o primeiro olhar de deslumbramento aos 5 anos, ao assistir o ballet Gisele em uma TV preto e branco, numa casa simples de periferia no Rio de Janeiro, até o início de sua prática aos 8 anos em uma academia particular em Olaria.

Mesmo quando estudante de ballet, o interesse sobre as possibilidades da Inclusão Social através da dança já se manifestava, ao participar como voluntária de diversos projetos com esses propósitos. Depois de formada em ballet clássico, sempre lecionou dança, juntamente com a vida nos palcos.

Ao encerrar a carreira de bailarina profissional e passar a dedicar-se totalmente ao ensino, a autora buscou a licenciatura em Educação Física para aprender mais sobre como ensinar melhor. Trabalhou sempre como voluntária em projetos sociais da Igreja Católica do seu bairro, que tinha uma orientação fundamentada na Teologia da Libertação e na importância do crescimento das Comunidades Eclesiais de Base.

Essa vivência, somada aos seus próprios ideais, aumentou seu desejo de democratizar o acesso a aprendizagem da dança sob uma perspectiva da transformação social. Buscando alcançar esse objetivo, procurou exercer a docência em Vilas Olímpicas da Baixada Fluminense e em Clubes Escolares da periferia do Rio de Janeiro.

Neste período, observou o grande número de alunos que procuravam aprender *ballet*¹ clássico, mesmo com a oferta de outros estilos de dança. Surgiram então as perguntas: Por que essas crianças e jovens querem aprender uma dança que é dita como arte erudita e tão distante da realidade social dessas comunidades? Por que os responsáveis destes alunos incentivam essa prática?

Nos cursos de capacitação para o ensino da dança na escola, oferecidos pelas diversas Redes de Ensino em que trabalhou, no período de 1990 a 2020, o *ballet* clássico não era sequer citado como possibilidade de trato educativo, sendo de certa forma “apagado” e até “desaprovado” pelo mundo acadêmico, mas... no seu cotidiano, ele estava vivo, amado e

¹ Optou-se neste texto utilizar o termo “ballet” por ser reconhecido internacionalmente.

desejado por uma população que driblava o sistema e se apropriava desta dança dita de elite, com procedimentos muito próximos ao que se refere Certeau (1998) em sua análise do cotidiano.

A pesquisa que será apresentada a seguir, é fruto destas inquietações: Os sujeitos das classes trabalhadoras querem aprender *ballet* clássico? Se querem, com quais objetivos? Em que os educadores podem ajudá-los a alcançarem seus objetivos? É possível criar acordos entre os seus anseios e os ideais de educação através da dança para a transformação desta sociedade que aí está? O *ballet* clássico é um conteúdo mecanicista e colonizador, portanto contraindicado a sua utilização para a inclusão social? Sim? Não? Espero que esta pesquisa, auxilie a responder estas dúvidas. Embora a pesquisadora não tenha a pretensão de esgotar o tema, este estudo pretende contribuir para melhor compreensão deste fenômeno.

1.2 Problematização

A Dança Clássica é uma arte que nasce a partir do ballet de corte da Renascença na Itália (séc. XIV) e se desenvolve com mais vigor na Renascença Francesa (final do séc. XV e o início do séc. XVI) tendo como marco histórico principal do seu início como prática acadêmica e profissionalização a fundação da Academia Real de Dança por Luís XIV, em 1661 na França (BOURCIER, 2001). No entanto, retrocedendo mais um pouco na sua origem, verificam-se suas raízes nas manifestações populares europeias absorvidas posteriormente pelas classes dominantes que as adaptaram para execução em locais fechados, acrescentando seu tom mais refinado (MARULANDA, 2015). Marulanda (2015), baseada em estudos de antropólogos da dança estadunidenses e britânicos, defende o estudo do *ballet* como dança étnica, centrado em revelar seus usos sociais na prática e seus significados, em contraposição ao caráter de linguagem universal ainda presente no senso comum.

Sobre esta questão, embora exista um reconhecimento mais ou menos aceito do ballet como tradição europeia, aqui estou me referindo principalmente a dificuldade de associar a linguagem do ballet com um carácter étnico. A tendência é reduzir o ballet como herança europeia (reduzindo por sua vez as tradições europeias a uma única forma) termina ignorando o contexto cultural de relações sociais (e étnicas) concretas. É, no final, a velha armadilha de uma Europa desmarcada (sem marcas raciais, étnicas, de gênero, etc.), que estabelece as marcas do resto do mundo (MARULANDA, 2015, p.45)

A origem europeia da Dança Clássica é evidente em estudos feitos até agora (ALMEIDA, 2014; BOURCIER, 2001; MARULANDA, 2015; SAMPAIO, 2003). Esta arte se espalhou por todo mundo, criando um lugar no imaginário social que atrai atualmente milhares de praticantes. Saber que sua origem começou das culturas populares, passou a Arte erudita proibida às classes trabalhadoras, e hoje é praticada por todas as classes sociais, confirma o conceito Bakhtiniano de Circularidade, aprofundado por Ginzburg (1976), onde “entre a cultura das classes dominantes e a das classes subalternas existiu, na Europa pré-industrial, um relacionamento circular feito de influências recíprocas, que se movia de baixo para cima, bem como de cima para baixo.” (GINZBURG, 1996, p.11).

A Dança Clássica ou como comumente é chamado, *ballet* clássico (denominação que nos parece mais apropriada pois evita confusões com outros estilos de dança, como a Dança Clássica Indiana ou Espanhola), é conteúdo pertencente a disciplina de Artes e, por ser também uma prática cultural corporal, faz parte da disciplina de Educação Física. Percebe-se, porém, sua subutilização pelos professores de ambas disciplinas na escola, seja por preconceitos, dificuldades estruturais ou insegurança na formação para lidar com este tema de forma educativa (ALVES, 2007; MARQUES, 2012; PORPINO, 2012; VAZ; BRITO; VIANNA, 2010).

Paralelo a essa invisibilização do *ballet* no ambiente escolar, encontra-se um cenário inverso nos diversos Programas de Inclusão Social (PIS) através do Esporte e da Arte existentes na cidade do Rio de Janeiro. A observação assistemática na maioria destes espaços, Clubes Escolares, Núcleos de Arte, Vilas Olímpicas, ONGs, entre outros, indica a existência de Oficinas de ballet clássico, para as quais tem grande procura e aceitação pelo público a ela destinado.

Esse quadro sugere a influência que essa prática corporal tem na vida de estudantes das classes populares, que também são as que frequentam os bancos das escolas públicas do Brasil. Talvez ao invés da recusa em enxergar a existência deste fenômeno, seria indicado buscar entender os seus usos sociais na prática e seus significados, maximizando os pontos positivos para a inclusão social nos PIS e nas escolas.

Este paradoxo da crença presente em parte da literatura da área, de que o ballet é uma atividade mecanizada, colonizadora, e pouco estimulante (LIMA; PINTO; MARTIN, 2019; OSSONA, 1988; SCARPATO, 2001) e a grande demanda pelo seu aprendizado, pode ter como explicação o despreparo dos professores, que alimenta preconceitos, gera insegurança e afasta-os do trato educativo do *ballet* - além da carência de material didático para o ensino.

Estudos recentes na área do ensino do ballet clássico (LESSA, 2017; LOPES *et al*, 2021; SPIRÓPULUS, 2018) apostam na individualização da técnica como valor educacional, na correção personalizada e conscientização de que, apesar de sermos todos brasileiros, a diversidade de corpos, vivências de nossos estudantes, não permite e não é desejável, a padronização em uma só forma de dançar o “*ballet brasileiro*”. Estes estudos propõem que cada aluno entenda e apreenda profundamente a técnica clássica, independente da metodologia utilizada e que, a partir deste conhecimento, possa criar as suas próprias adaptações, atendendo às suas expectativas e aspirações ao se propor aprofundar nesta prática. Um dos precursores do pensamento atual para o ensino do *ballet*, dizia;

A sala de aula massificada tira a individualidade do aluno e, se as pessoas não se conhecem, nem possuem individualidade, não há como participar do coletivo: o corpo de baile tem que ser constituído por pessoas completamente diferentes, para que os gestos saiam semelhantes; a intenção é o que importa. A dança se faz não apenas dançando, mas também pensando e sentindo: dançar é estar inteiro” (VIANNA, 2018, p.32)

No entanto, se pode questionar por que, apesar do avanço nas propostas de Dança Educação, alavancadas principalmente pelo surgimento de cursos de Licenciatura em Dança no país, a partir das décadas de 1980/1990 (PEREIRA; PAIXÃO, 2018), a maioria dos profissionais das áreas afins, como Educação Física e Artes, continuam ignorando os potenciais educativos do *ballet* Clássico.

O primeiro curso superior em dança no Brasil foi criado em 1956 na Universidade Federal da Bahia e permaneceu como iniciativa isolada por 29 anos (PEREIRA; PAIXÃO, 2018). Mesmo com o aumento da oferta nas últimas duas décadas, somente 27 instituições possuíam Licenciatura em Dança até o ano de 2016 (SILVA, 2016).

Acredita-se que com a promulgação da Lei 13.278/2016, que especifica a dança como componente obrigatório da Educação Básica, este número tenda a aumentar, mas atualmente o ensino da dança na educação formal continua sendo feito principalmente por professores de Educação Física e Artes.

Diante disto, é necessária uma melhor comunicação entre as pesquisas feitas nas licenciaturas em Dança, Educação Física e Artes, compartilhando os conhecimentos para uma melhor formação desses professores e, conseqüentemente, uma atuação futura que aproveite

melhor o conteúdo da dança. Esse diálogo favoreceria também a ampliação do leque de modalidades de dança possíveis de serem utilizadas na escola, apresentando novas possibilidades como o Jazz Dance, Flamenco ou o *Ballet* clássico.

Desmistificar o ensino do *ballet* na Educação Formal e auxiliar os professores que já utilizam da técnica na Educação não formal, é uma tarefa necessária na educação contemporânea nas ideias de autores como Vianna (2018), Sampaio (2003), Santos (2019) entre outros, que acreditam na importância desta linguagem como um meio expressivo de desenvolvimento pessoal e social, intensificando o processo de democratização da Arte.

Fortalecer as trocas de experiências entre educadores dos PIS e dos ambientes formais de ensino, principalmente daqueles que tem o movimento como objeto de conhecimento e reconhecimento do ser humano, quebrando muros entre atividades extracurriculares e atividades curriculares, pode tornar-se um caminho para entender e atender o aluno como o todo que ele é.

Assim, este estudo se propõe analisar os motivos para ingresso, a permanência e a evasão de alunos de *ballet* em um Clube Escolar no município do Rio de Janeiro e responder as questões: Por que esses alunos querem aprender *ballet*? Com quais objetivos? O que os faz aderirem ou não ao programa? O *ballet* é um conteúdo possível de ser utilizado na perspectiva da inclusão social?

1.3. Relevância científica

A relevância científica de uma pesquisa colabora para o entendimento do atual cenário em que se encontra um problema em questão, ao apontar lacunas no conhecimento e possíveis progressos (MINAYO, 2002).

Ao se traçar um panorama do estado do conhecimento do *ballet* clássico na literatura brasileira, através da busca por artigos publicados na última década no período de 2012 até 2022, foram encontrados muitos artigos sobre a História do *ballet*, diversos sobre a trajetória de Grupos de Dança, muitas biografias e autobiografias de personalidades do mundo do *ballet*. Nos estudos empíricos, com estudantes de *ballet*, houve a predominância de pesquisas sob as seguintes óticas: 1) Estudos de Psicologia (BRANDÃO; LORDELO, 2017; LEITE;

MELLO; ANTUNES, 2016; CASTRO; MAGAJEWSKI; LIN, 2017; J SILVA *et al.*, 2016; SILVA *et al.*, 2015); 2) Estudos de Nutrição (ARAÚJO *et al.*, 2020; GUIMARÃES *et al.*, 2014); 3) Estudos de Fisioterapia (GOMES *et al.*, 2017; RESENDE *et al.*, 2017); 4) Estudos de Avaliação de Capacidades Físicas (SANTOS *et al.*, 2015; ZUCCOLOTO *et al.*, 2016; CASTELANI *et al.*, 2014); 5) Estudo de Metodologia do Ensino (SILVA *et al.*, 2019).

Verificou-se apenas 3 estudos com crianças. Partindo-se do pressuposto que a fase da infância é primordial para o sucesso da aprendizagem de habilidades específicas complexas como o *ballet* clássico, além de na prática esta ser a faixa etária mais visada na oferta de turmas em espaços públicos e privados de ensino, considera-se ter somente cerca de 23% do total de artigos encontrados enfocando essa faixa etária, uma grave lacuna nas pesquisas atuais.

Na pesquisa bibliográfica, foi encontrado apenas um artigo, publicado em língua portuguesa na última década, que enfocava o *ballet* na perspectiva de um Projeto de Inclusão Social (PIS), com crianças e adolescentes (SILVA; WOLF, 2017). Esta lacuna entre o universo de utilização do *ballet* nos PIS, mencionado anteriormente, e a carência de estudos sobre o fenômeno, justifica a relevância científica da atual pesquisa.

Também é relevante cientificamente, a caracterização de formas e modos de socializar uma prática da cultura corporal de movimento tida como elitista e privativa de poucos segmentos de classe social, mediante a apresentação de mecanismos possíveis à transposição didática de um conhecimento conceitual e procedimental para indivíduos de camadas socioeconomicamente desfavorecidas/ impedidas e, portanto distantes desta prática expressiva.

1.4. Relevância social

A relevância social de uma pesquisa revela a importância do problema para a sociedade. Isto é, os motivos que as justificam. E de que forma pode haver contribuições para uma intervenção pedagógica ou solução para problemas na sociedade (MINAYO, 2002).

Este estudo pode colaborar para esclarecer a relevância da Oficina de *Ballet* Clássico como conteúdo educacional e ferramenta de inclusão social, contribuindo para o aprimoramento do conhecimento científico sobre o assunto pesquisado, ao compreender as

motivações para os praticantes da Oficina de *Ballet* Clássico do Clube Escolar Crescer, ingressarem, permanecem e evadirem, reconhecendo-os como depositários de um saber importante e buscar com isso uma explicação compreensiva do social.

Possibilitar aos docentes espaço para expor suas experiências positivas e suas dificuldades, compartilhando-as com outras unidades de PIS, e dar voz aos sujeitos da pesquisa, principalmente aqueles que normalmente não são ouvidos na formulação de políticas públicas de inclusão social através do Esporte e da Arte, para que expressem suas expectativas, anseios, concordâncias ou frustrações com o serviço prestado; este trabalho pode otimizar o diálogo entre os atores sociais, elucidando os pontos de encontros e desencontros nos seus objetivos, ajudando-os a criarem acordos que possibilitem maior sucesso na ação educativa.

Por fim, propor a partir das dificuldades encontradas para adequar as diferentes vontades, um material de apoio aos professores, pode colaborar para melhorar o atendimento dos alunos, tornando a aprendizagem do *ballet* clássico cada vez mais significativa para os educandos.

1.5. Objetivos

Espera-se que a pesquisa de campo, somada a análise documental e a revisão da literatura, trianguladas, nos ajude na construção de um objeto, ancorado na teoria da Sociologia da ação de Max Weber (*In* TARGINO, 2017) que possa auxiliar gestores, coordenadores e professores atuantes a avaliarem seus conceitos e práticas, adequando-os a ações que aumentem a aderência dos educandos e aproveitem ao máximo o potencial transformador desta arte. Sob esta perspectiva, foram elaborados os seguintes objetivos:

1.5.1. Identificar o perfil social e demográfico dos participantes do estudo

1.5.2. Verificar as percepções dos professores, quanto aos motivos que fazem os praticantes ingressarem, permanecerem e evadirem da Oficina de *Ballet* Clássico.

1.5.3. Identificar as percepções dos praticantes, quanto aos seus motivos para ingressarem e permanecerem na Oficina de *Ballet* Clássico

1.5.4. Identificar as percepções dos ex-praticantes, quanto aos motivos que os levaram a ingressar e evadir da Oficina de *Ballet* Clássico.

1.5.5. Sintetizar a fim de comparar as percepções de alunos, ex-alunos, professores e egressos na Oficina de *Ballet* Clássico sobre os motivos dos participantes para ingressar, permanecer e evadir da atividade.

1.5.6 Estruturar um material de apoio que aproxime o conhecimento do *ballet* clássico nos PIS para a Educação Formal sob uma perspectiva transformadora.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Estudos recentes sobre o *ballet* no Brasil

Na tentativa de traçar o estado do conhecimento do *ballet* no Brasil, foi feita uma pesquisa em artigos empíricos publicados na literatura brasileira nos últimos 10 anos (2012 a 2022) em três bases de dados, Scielo, Lilacs e Periódicos Capes, que tivessem como sujeitos da pesquisa crianças ou adolescentes estudantes de *ballet*. Foram encontrados 192 artigos, que após passarem por critérios de inclusão e exclusão, buscando a adequação ao escopo deste estudo, foram selecionados 13 artigos, considerados fundamentais para o aprofundamento desta revisão da literatura. O gráfico abaixo busca apresentá-los por número de estudos em cada área de conhecimento:

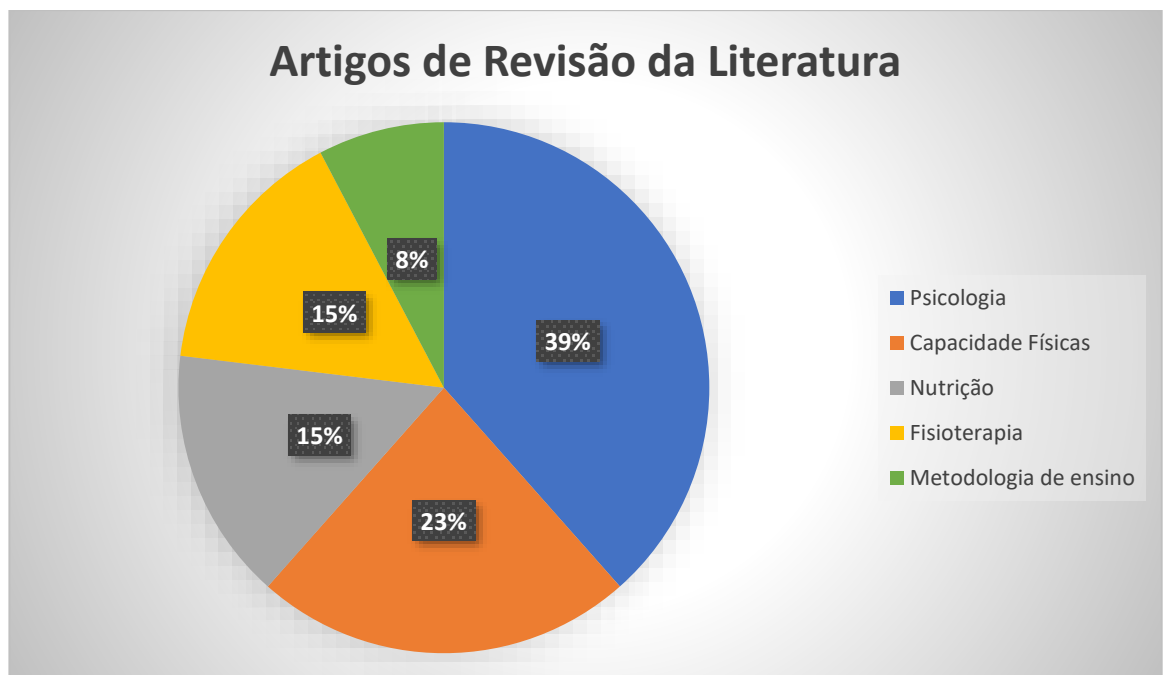


Figura 1 – Artigos de Revisão da Literatura
Elaboração da autora

Como é possível verificar, o maior número de estudos foi encontrado na área da Psicologia, seguido pelos de Avaliação das Capacidades Físicas. Nutrição e Fisioterapia aparecem empatadas em número de estudos e foi encontrado apenas um estudo com enfoque na Metodologia de Ensino do *ballet* com crianças e adolescentes.

Embora a maioria dos estudos encontrados não sejam diretamente relacionados ao processo de ensino/aprendizagem, certamente os aspectos psicológicos, nutricionais e fisioterápicos afetos ao *ballet*, que são destacados nestas pesquisas, trazem contribuições teóricas para o aprendizado da técnica do *ballet* clássico.

2.1.1. Estudos na área de Psicologia

A área da Psicologia tem se debruçado sobre o campo do *ballet*, interessada principalmente em avaliar os níveis de stress ou ansiedade em estudantes de *ballet* durante o período de competições. Dois artigos desta categoria (LEITE; MELO; ANTUNES, 2016; SILVA *et al.*, 2016), destacam a importância desse tipo de avaliação, ainda pouco estudada com esta população, para uma intervenção com sucesso na diminuição de fatores negativos do stress e a falta de instrumentos específicos para realizar as pesquisas.

Em conformidade com isto, os estudos buscam somar diferentes instrumentos ou adaptar instrumentos já existentes, feitos para atletas de outras modalidades como Natação, Ginástica, Judô e Futebol, adaptando-os para a Dança. Exemplificando, temos o artigo de Silva *et al.* (2015) que faz a adaptação para a Dança de um instrumento criado para o Futebol com o objetivo de avaliar a autoeficácia e suas implicações em estudantes de *ballet* durante uma competição.

O artigo de Brandão e Lordelo (2017), relata as percepções de crianças de classe média/alta sobre suas atividades extracurriculares. Identificam a necessidade de brincar e apontam a falta de tempo livre expressa pelas crianças.

O *ballet* foi classificado pelos sujeitos como uma atividade controversa: negativa, quando relacionada a diminuição do tempo livre e a rigidez nas aulas; positiva, por criar momentos de socialização e na utilização do universo lúdico da arte nas atividades de aula.

A apresentação de fim de ano, culminância comum nas academias de *ballet*, é para as crianças o momento que as aproxima das sensações da competição. Onde a plateia, professores, responsáveis e pares representam os papéis de “juízes simbólicos”, criando excitação e ansiedade. Oportuniza também uma autoavaliação dos indivíduos.

Os estudos concluem que existe um aumento dos níveis de ansiedade pré-competitiva ou pré-apresentação, mas que este aumento é necessário ao momento, por criar um estado de alerta e que estes níveis retornam à normalidade após o evento. Concluem também que o aumento negativo do stress é inverso a maior percepção do sujeito da sua autoeficácia.

Na fala das entrevistadas dos artigos acima, o momento da competição/apresentação é percebido como um desafio, mas divertido, estimulante, que elas desejam participar. Por isso, é positiva esta busca por instrumentos que auxiliem o entendimento do *ballet* em sua face competitiva, face esta que aproxima muito esta arte do esporte, e o bailarino de um atleta, para com isto incentivar pesquisas com maior rigor científico, nas diversas áreas que envolvem a prática.

2.1.2. Estudos na área de Nutrição

Os artigos com enfoque nos aspectos nutricionais que envolvem os praticantes de *ballet* clássico, preocupam-se com os possíveis Transtornos Alimentares ligados as distorções da imagem corporal. Pesquisas anteriores, inclusive no ramo da Psicologia, já alertavam para a pré-disposição dos bailarinos profissionais ou não, desenvolverem comportamentos de risco alimentar. Isso ocorre, segundo os estudos, devido à alta presença de insatisfação e distorção da imagem corporal, mesmo que o grupo estudado, estudantes e profissionais do *ballet*, normalmente apresentem Índice de Massa Corporal (IMC) adequados (ARAÚJO *et al.*, 2020; GUIMARÃES *et al.*, 2014).

Coerente com os estudos precedentes, os artigos de Araújo *et al.* (2020) e Guimarães *et al.* (2014) confirmam que bailarinos são um grupo de risco para Transtornos Alimentares, mas apontam que esses mesmos problemas são encontrados também em adolescentes não praticantes, apenas com menor intensidade. Isto os leva a crer que o fator idade talvez seja mais importante para o desenvolvimento desses distúrbios do que a modalidade esportiva

específica. Lembrando que esportes como Ginástica Artística, Ginástica Rítmica e o próprio *ballet*, costumam ter seus treinamentos intensificados justamente no período da adolescência.

Relacionando com novos estudos de Anatomia na dança (HAAS, 2011; LIMA, 2020; PAPPACENA, 2005; SIMMEL, 2016) esses problemas têm diminuído, principalmente em se tratando dos profissionais e pré-profissionais. O entendimento da importância da força muscular no aumento da performance, na prevenção de lesões e aumento do tempo de carreira na dança, somado a aceitação social da pluralidade dos corpos, que afasta a obrigação de um padrão corporal extremamente magro, vem melhorando os cuidados com a nutrição de estudantes e profissionais do *ballet*.

2.1.3. Estudos na área de Fisioterapia

Os estudos de Fisioterapia encontrados, resumiram-se as avaliações sobre as modificações estruturais e morfológicas nos pés de estudantes de *ballet* e suas relações com o uso da sapatilha de ponta (GOMES *et al.*, 2017; RESENDE *et al.*, 2017).

A sapatilha de ponta é um artefato muito importante no *ballet* para indivíduos do sexo feminino. Foi criado no período do Romantismo pelo pai da bailarina Maria Taglione para sua filha (BOURCIER, 2001). Atualmente é feita de cetim, sola de madeira e gesso na ponta. Permite a sustentação do peso do corpo da bailarina na ponta dos pés. Homens às vezes a utilizam como forma de treinamento ou em papéis cômicos, com exceção da famosa companhia de dança Les Ballets Trockadero de Monte Carlo. Fundada em 1974 e formada exclusivamente por homens, muitos são drag queens, este grupo utiliza sapatilhas de ponta na remontagem fiel de *ballets* de repertório como “O lago dos cisnes” ou como recurso das paródias críticas e cômicas que faz destes mesmos *ballets*.

Dito isso, é normal que os estudos foquem nos pés das bailarinas e nos relatos de dor em diversos segmentos corporais, tentando relacioná-los aos tipos de pés. No entanto os estudos foram contraditórios e inconclusivos, identificando tanto pés planos, quanto pés cavos, pisadas mediais e laterais distribuídas igualmente e não conseguiram relacionar as dores, principalmente nas coxas, relatadas pelos investigados, com os tipos de pés.

2.1.4. Estudos na área de Avaliação de Capacidades Físicas

Houve maior variedade nos estudos categorizados com essa temática. Todos os três artigos fizeram uso do método experimental para avaliar diferentes capacidades físicas como, motricidade global, força resistente, flexibilidade e equilíbrio dinâmico (SANTOS *et al.*, 2015; ZUCCOLOTO *et al.*, 2016; CASTELANI *et al.*, 2014).

O primeiro estudo é comparativo. Santos *et al.* (2015) compara crianças que participam de atividades extra curriculares, a saber, *ballet* e futsal, com crianças em que a única prática sistematizada de atividade física acontece nas aulas de Educação Física. O segundo, Castelani *et al.* (2014), compara os níveis de equilíbrio dinâmico entre praticantes de dança de salão, *ballet* clássico e não praticantes de dança.

Os achados de Santos *et al.* (2015) demonstram que o aumento da prática de atividade física sistematizada potencializou o desenvolvimento da motricidade e do equilíbrio, com os resultados dos testes dos grupos de *ballet* e futsal superiores em Idade Motora de Motricidade Global (IMMG) e Índice Motor de Equilíbrio (IME), comparados aos resultados dos alunos que somente participavam das aulas de Educação Física; mas este último grupo não apresentou déficit motor, mantendo-se dentro dos padrões de normalidade.

A extensão da faixa etária (16 a 30 anos) dos sujeitos pesquisados no artigo de Castelani *et al.* (2014) apresenta-se como uma falha no estudo, por ser muito difícil fazer comparações com indivíduos em idades e experiências corporais tão diferentes. Tirando essa ressalva, o estudo comprovou que a dança melhora o equilíbrio dinâmico dos praticantes comparados aos não praticantes, pois os praticantes apresentaram maiores valores em todos os testes de equilíbrio.

Já o estudo de Zuccoloto *et al.* (2016), experimenta um programa de treinamento de força com resistência elástica com o objetivo de aumentar o torque, a amplitude do movimento passivo e ativo, o tempo e o ângulo de sustentação da flexão do quadril. O experimento obteve sucesso no aumento do torque e do tempo de sustentação, mas foi negativo para o aumento das amplitudes. Esse estudo caminha na direção dos novos parâmetros para o treinamento de bailarinos, confirmando a importância do treinamento de força no auxílio da boa performance.

2.1.5. Estudo na área de Metodologia do Ensino

Silva *et al.* (2019), apoiada em estudiosos da importância do jogo como Huizinga, produz um estudo de pesquisa-ação com uma turma de *ballet* clássico no nível de Baby Class. Este nível é muito comum em academias de ballet, costuma ser composto por crianças entre 3 a 5 anos, e consta de uma fase preparatória para a iniciação efetiva na técnica, que só deve, segundo as metodologias clássicas como a Inglesa, Russa, Italiana, Cubana, entre outras, ser introduzida após os 7/8 anos de idade (CECHETTI, 1956 in PAPPACENA, 2003; ROYAL ACADEMY OF DANCING, 1986; VAGANOVA, 2007).

Neste nível, o conteúdo das aulas envolve musicalidade, ritmo, expressão corporal, flexibilidade, coordenação motora, desenvolvimento da lateralidade, equilíbrio estático e dinâmico, percepção do eixo corporal em alongamento axial, noção espacial, criatividade, entre outros, trabalhados através de exercícios no solo e movimentos típicos do ballet clássico, como por exemplo os “port de brás” (movimento de braços).

Como destaca Silva *et al.* (2019), essa aparente liberdade costuma ser entendida erroneamente, em muitas academias de *ballet*, como permissão para falta de planejamento e oferta da turma Baby Class para profissionais sem formação adequada.

Buscando intervir nesta realidade, a autora aplica 15 vivências com uma hora cada, com atividades permeadas de brincadeiras, faz de conta, jogos e brinquedos cantados, que unem a ludicidade a necessidade de desenvolvimento corporal e psíquico em um grupo de 12 crianças entre 4/5 anos. Conclui ao final como positiva e interessante o uso da ludicidade do próprio universo do *ballet* no processo ensino/aprendizagem nesta faixa etária, alcançando nas vivências mais atenção e interesse dos sujeitos nas aulas, tornando a aprendizagem prazerosa e significativa para os alunos.

As conclusões de Silva *et al.* (2019) corroboram os achados de Brandão e Lordelo (2017), que ao realizar pesquisa com faixa etária próxima, 6/7 anos em amostra parecida, meninas estudantes de *ballet*, encontrou a presença constante na fala das entrevistadas da necessidade de brincar. Destacam também a importância da experiência na transformação da sua própria práxis e o entendimento de que a pesquisa sobre a prática de cada docente é uma fonte inesgotável de possibilidades.

2.2 Questões de gênero no *ballet* clássico

Gênero segundo Altman é uma “construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres” (1999, p.53). A autora que é estudiosa da questão nas aulas de Educação Física, defende que sem desprezar as diferenças biológicas existentes entre os sexos feminino e masculino, baseadas nestas, outras divisões são construídas; e também que gênero é uma categoria relacional, devendo ser entendida em relação a outras categorias como etnia, classe social, idade, entre outras.

Em seus estudos, a autora mostra o quanto o terreno da prática corporal evidencia essas construções sociais, o quanto determinados esportes são definidos pelo senso comum como masculinos ou femininos de acordo com a sociedade e tempo histórico em que estão inseridos. Trazendo estes conceitos para sociedade brasileira atual, verifica-se que esta é ainda fortemente marcada pela dominação masculina. No esporte esta dominação aparece na definição de práticas ligadas a docilidade, expressão dos sentimentos, falta de contato físico como as Ginásticas e as Danças como práticas “naturalmente femininas” e atividades com confronto corporal, movimentos violentos como o futebol e as lutas como “naturalmente masculinos”.

Estas categorizações dificultam a presença de indivíduos que desejam praticar atividades corporais que são tidas pela sociedade como indevidas para o seu gênero. Estes sujeitos enfrentam preconceitos e muitas vezes desistem da prática em função da falta de apoio de parentes e da sociedade. Este preconceito é visível quando meninas praticam futebol e meninos praticam dança.

O estudo da problemática sobre gênero na dança, incluindo *ballet* clássico, é motivo de pesquisas em teses e artigos científicos nos últimos 20 anos (NASCIMENTO; AFONSO, 2011; NUNES *et al*, 2021; SILVA; STREGE; PORTELA, 2007; SOUZA; CAPRARO, 2021; WENWTZ; MACEDO, 2019). Os artigos desses autores ressaltam a historicidade de feminilidade que foi construída a arte do *ballet*, a partir principalmente do Romantismo, e as consequências desta construção social para o afastamento do gênero masculino desta prática, o quanto a força desta construção e a falta de pesquisas sobre o assunto reforçam ainda os preconceitos de gênero nos dias atuais.

A experiência tem mostrado que o *ballet* clássico no Brasil ainda é uma prática corporal extremamente ligada ao gênero feminino, pelo menos no que diz respeito aos estudantes. Já que somente 5 artigos, encontrados na revisão bibliográfica, foram feitos com população sexual mista (38%) e mesmo nestes estudos a quantidade de sujeitos do sexo masculino era muito menor que o feminino, sendo os outros 8 artigos unicamente com sujeitos do sexo feminino (62%). No estudo de Nascimento e Afonso (2011), a perspectiva de ascensão social como principal incentivo a prática de *ballet* clássico em crianças das classes populares e principalmente no gênero masculino é uma das formas encontrada pelos mesmos para obter apoio familiar. Essa perspectiva é apontada em diversos estudos sobre os motivos para ingresso e permanência de indivíduos em vulnerabilidade social nos Projetos de Inclusão Social através do Esporte e da Arte (MEDEIROS; VIANNA 2021; VIANNA; LOVISOLO, 2005; 2009; 2011).

Essa possibilidade de uma carreira de sucesso na dança é enfatizada por professores como forma de incentivo ao enfrentamento do preconceito social e, principalmente no caso dos meninos, do preconceito de gênero. A premissa é verdadeira, já que pela escassez de rapazes em seus quadros, muitas escolas de *ballet* no Brasil oferecem bolsas de estudos para crianças advindas de projetos sociais, com preferência pelos indivíduos do sexo masculino e, em audições para companhias profissionais, a concorrência ser muito menor entre este grupo que entre o grupo do sexo feminino (NUNES *et al.*, 2021).

Um ponto positivo nas pesquisas feitas é a constatação que dentro do universo dos praticantes de *ballet* existe uma relação de cooperação e parceria entre os gêneros. As meninas costumam aceitar muito bem a participação dos meninos no grupo. Infelizmente os pontos positivos levantados ainda não foram suficientes, conforme constatado nos artigos encontrados na literatura brasileira, para modificar o estigma enfrentado por meninos que desejam praticar ou praticam o *ballet* no Brasil.

2.3. A dança na educação formal

A criação e o fortalecimento de Licenciaturas em Dança no Brasil, e a aprovação da Lei 13.278/2016 que estabelece a Dança, além das Artes visuais, Música e Teatro como componente obrigatório da Educação Básica, tem aumentado os debates sobre os diversos aspectos que envolvem o ensino dessa Arte no âmbito da escola (BRASIL, 2016).

A modificação feita na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 foi resultado da pressão de profissionais da área, na busca por reconhecimento e melhoria no ensino da Dança no Brasil. Como exemplo disso, temos o IX Seminários de Dança, realizado na cidade de Joinville (S.C.), no ano de 2015, dentro do maior Festival de Dança da América Latina com a temática “Graduações em Dança no Brasil: O que será que será?”. Neste encontro foi debatido principalmente o currículo de formação das diferentes modalidades de graduações no Brasil e suas especificidades: Bacharelado, Licenciatura e Tecnólogo (JOINVILLE, 2015).

Apesar de considerar importante a afirmação de professores especialistas para lecionar a dança na escola, considera-se que o próprio universo multifacetado deste saber, visto como cultura corporal de movimento, o torna conhecimento presente e necessário de ser abordado por diferentes disciplinas dentro da escola, entre elas a Educação Física e, traçando-se um panorama atual do ensino da dança na escola, essa ainda é ensinada prioritariamente por professores de Educação Física e Artes. Então, que dança é esta que se dança na escola?

Segundo Marques (2012), uma das principais pesquisadoras brasileiras sobre a dança no contexto escolar, esta prática tem sido marcada pela pluralidade de modalidades e propostas educativas, que ora se inter-relacionam, ora se ignoram. Essa diversidade de propostas e ações, características positivas do mundo contemporâneo, esbarram na falta de diálogo, formação e estudos, que sistematizem e orientem os professores nas suas práxis para torná-las significantes e comprometidas com a sociedade em transformação. Segundo a autora: “A dança nas escolas necessita de propostas intencionais, sistematizadas e amplas, para que essa linguagem possa efetivamente contribuir para a construção da cidadania” (MARQUES, 2012, p.6).

Estudos nas áreas de Educação Física e Dança afirmam que, apesar de comumente presente em festividades escolares, a abordagem da dança como conteúdo escolar ainda é tímida nas escolas brasileiras (ALVES, 2007; PORPINO, 2012; VAZ; BRITO; VIANNA, 2010). Para esses autores a insegurança por deficiências presentes na formação, a falta de apoio e dificuldades de estrutura faz com que grande parte dos professores ignorem esse conteúdo nas suas aulas.

Vivenciar a dança na escola deve ser diferente da experiência em outros espaços sociais. Reconhecendo as funções específicas de cada espaço, como por exemplo, manter a tradição, função presente em um grupo folclórico, a escola tem seus próprios objetivos específicos que podem e devem dialogar com os contextos sociais dos educandos, mas não

podem se resumir a isso (PORPINO, 2012). Na perspectiva de Porpino (2012), a dança na escola deve ampliar o repertório corporal dos estudantes apresentando-os a diferentes formas de expressão dessa arte, sem restrições ou preconceitos em relação aos saberes construídos nos diferentes tempos e espaços. Baseado nos procedimentos característicos de ensino: pesquisar, apreciar, discutir, refletir, identificar, vivenciar e fluir, possibilitar aos alunos, adaptado a cada faixa etária, a intervenção crítica e criativa da realidade.

Marques (2012) nos alerta para que, atentos a necessária contextualização da dança na escola, lembremos sempre que o aprendizado da dança se faz dançando. “A compreensão corporal daquilo que se dança é ponto fundamental para que nos tornemos também coautores das danças que dançamos” (p. 18). A autora defende, que o ensino da dança na escola deve priorizar a produção e a autoria.

Esse alerta é necessário, pois na observação assistemática, devido aos problemas enfrentados pelos professores de diferentes disciplinas para lidar com o conteúdo da dança citados anteriormente (insegurança, falta de material de apoio e estrutura), faz com que estes profissionais optem por focar a dança de forma somente teórica, quando obrigados pelos programas ou currículos escolares, descaracterizando e empobrecendo a aprendizagem do conteúdo.

Descortina-se um cenário promissor para o ensino da dança nas escolas no Brasil, as efervescentes discussões sobre currículo, formação docente, objetivos, entre outros aspectos para a inclusão significativa do conteúdo na educação básica, tem modificado bastante o pensamento do que se considerava Dança Educação na última década, ampliando o conceito que antes era praticamente uma aula de expressão corporal ou psicomotricidade, para um estudo da linguagem da dança como cultura historicamente produzida e imprescindível para o reconhecimento do ser humano (MARQUES, 2012).

2.4 Projetos de Inclusão Social através do esporte

O esporte é reconhecido no senso comum e na literatura específica de diversas áreas como a Educação Física e a Sociologia como importante fator de socialização positiva e por oferecer aos praticantes benefícios físicos e psíquicos (VIANNA, 2009).

Com o avanço das pesquisas no entendimento das várias faces do esporte, unido as mudanças no pensamento da Educação Física Escolar, onde foi introduzido um

posicionamento mais crítico na forma como o esporte era abordado na escola; somado a defesa da Educação Integral e o início da redemocratização do Brasil na década de 1980, surgem no país os Projetos de Inclusão Social (PIS) na perspectiva da cidadania, que se utilizam do esporte como meio de inclusão. Estes PIS, em sua maioria, voltados para as classes trabalhadoras, tinham o claro objetivo de tirar as crianças de um meio social que se apresentava perigoso e se colocar como espaços educativos complementares a escola. Apesar destas intenções esses projetos sofriam constantemente com a falta de verbas suficientes, planejamento e a descontinuidade (ZALUAR, 1994).

Na atualidade encontramos um aumento no número de projetos, e a permanência do pensamento dos PIS esportivos e artísticos como espaços de democratização de saberes e apoio assistencial as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Infelizmente este aumento não tem sido acompanhado de estudos suficientes sobre as subjetividades de cada ação e persistem também os mesmos problemas de falta de avaliação com conseqüente falta de planejamento, tanto na implementação quanto no desenvolvimento dos projetos, além de verbas insuficientes para um atendimento ideal (VIANNA; LOVISOLO, 2009).

Mesmo enfrentando problemas, é fundamental a existência e o aumento do número dos PIS na sociedade atual, como espaços educativos que interferem no processo de escolarização, aumentando as experiências formativas e oferecendo oportunidades de democratização de saberes através de vivências no esporte e na arte. Na maioria das vezes, os projetos estão situados dentro de territórios conflagrados pela violência e recebem poucos recursos do poder governamental. Considera-se fundamental estudar e valorizar os PIS, aumentando assim a rede de experiências educativas e possibilidades de escolhas de futuro para todos os participantes.

Diferentes PIS na cidade do Rio de Janeiro tem se utilizado, além do esporte, da prática artística como meio de inclusão social, como o teatro, as artes visuais, a música e a dança (XAVIER; CUNHA; VIANNA, 2022). Através de observação assistemática percebe-se que a dança está presente nos seus variados estilos do contemporâneo ao *ballet* clássico em quase todos os espaços que trabalham com crianças e adolescentes. Acredita-se que pelo seu potencial atrativo de unir movimento e música, este conteúdo seja um forte aliado na educação dos jovens e em especial aqueles em situação de vulnerabilidade social.

O ensino da dança nas favelas proporciona diferentes benefícios, como: aumento da autoestima, autoconhecimento, combate ao sedentarismo e incentivo a alimentação saudável,

fortalecimento das redes de amizade, aumento dos anos de escolaridade e novas perspectivas de futuro profissional.

O quantitativo de PIS que se utilizam da dança e a demanda crescente pelo seu aprendizado pelas crianças e jovens das favelas cariocas, justifica um olhar mais crítico para a forma como esse aprendizado acontece nos diferentes territórios, para que cada espaço consiga enfrentar seus desafios e empreender uma ação inclusiva de qualidade, que ofereça verdadeiras oportunidades sociais aos sujeitos das camadas populares.

Para tanto é visível a premente necessidade de se estudar e avaliar a eficácia dos PIS, que mesmo quando desenvolvidos com a melhor das intenções, frequentemente não conseguem atingir seus objetivos de inclusão social, pelo alto índice de evasão. A premissa que “crianças e adolescentes gostam do esporte e da arte” tem servido para práticas pedagógicas sem progressão, espaços físicos desestruturados e falta de material, pois persiste a crença de que de qualquer jeito a prática artística e esportiva será suficientemente estimulante para a permanência dos indivíduos das classes populares (MEDEIROS; VIANNA, 2021; VIANNA, 2014; VIANNA; LOVISOLO, 2005; 2009; 2011; 2018).

Em artigos publicados no Brasil sobre a atuação dos PIS através do esporte e da música, com enfoque principal nas motivações dos sujeitos para o ingresso, permanência e evasão, foram identificados como principais motivos para o ingresso, o incentivo dos familiares e o desejo de profissionalização. A interação social foi a principal motivação encontrada para a permanência. Como principais justificativas para a evasão, os estudos demonstram: a falta de estrutura física dos espaços, como por exemplo a carência de materiais; a ausência de acordos entre as expectativas dos praticantes e os objetivos desenvolvidos nos programas; além de motivos pessoais. (MEDEIROS; VIANNA, 2021; VIANNA; LOVISOLO, 2005; XAVIER; CUNHA; LOVISOLO, 2022).

Como sugere os estudos com o foco nos esportes como meio de inclusão, para se obter sucesso nas políticas públicas de inclusão social é necessário refinar as intervenções através do conhecimento dos objetivos e aspirações dos atores sociais envolvidos, criando acordos entre os interventores e os sujeitos para quem estas ações são destinadas (VIANNA; LOVISOLO, 2009; 2018). No ensino da dança nos PIS esses mesmos acordos devem estar presentes para que os alunos permaneçam tempo suficiente para obter os benefícios propostos pelo aprendizado da dança e que a influência da vivência nos PIS interfira positivamente em suas vidas.

Talvez assim, somando esforços de toda a sociedade para a inclusão social das crianças, adolescentes e pessoas em geral em situação de vulnerabilidade, seja possível diminuir as desigualdades sociais existentes em nosso país.

2.5. Inclusão social por meio da dança

O artigo de revisão sistemática de Itacaramby *et al* (2022), traçou um panorama mais amplo sobre os estudos empíricos sobre a Dança publicados em língua portuguesa entre 2010 e 2020 em 3 bases de Dados (Lilacs, Redalcy e Scielo). É interessante notar que, mesmo ampliando o leque para todas as modalidades de dança, analisando seu estudo, dos 35 artigos incluídos, apenas 12 foram realizados com crianças/adolescentes. Desconsiderando a faixa etária, apenas 5 tinham na sua amostra estudantes, professores ou profissionais do *ballet* clássico, ou mencionavam esta modalidade no estudo. Fechando ainda mais este quadro, 3 artigos relacionavam *ballet* e crianças/adolescentes e nenhum enfocava Programas de Inclusão Social.

Democratizar a arte, e especificamente o *ballet*, possibilitando a todos, independentemente da classe social, o acesso aos saberes construídos pela humanidade, é um dos propósitos dos Programas de Inclusão Social (PIS) que se utilizam da arte e do esporte como instrumentos de promoção social. Estes espaços têm, através dos anos, buscado proporcionar o acesso das classes populares ao lazer e a conhecimentos que lhes são garantidos por lei, mas negados na prática.

Os Programas de Inclusão Social, que surgiram na década de 1980 “da emergência dos efeitos combinados da crise econômica e do fracasso da política educacional” (ZALUAR, 1994, p.25), em sua maioria, buscavam complementar os processos educativos e alguns, equivocadamente, substituir a escola. Eram e são até hoje, direcionados às classes de menor poder aquisitivo. Usam em sua maioria o esporte, a arte e a educação pelo trabalho como ferramentas de inclusão (ZALUAR, 1994). Devido as suas características informais, apesar de possuírem em comum o objetivo geral de inclusão social através da educação, são muito diferentes ideologicamente, pedagógico e estruturalmente, como verificado em diversos artigos sobre PIS (BARRETO; PERFEITO, 2018; MEDEIROS; VIANNA, 2021; SANTOS, 2010; VIANNA; LOVISOLO, 2005; 2009; 2011; ZALUAR, 1994).

Entendendo que cada PIS é um universo totalmente diferente, mas que a união de vários estudos sobre cada um possa auxiliar e fortalecer as práticas pedagógicas de todos, essa pesquisa se debruçará sobre uma Unidade de Extensão Educacional chamada Clube Escolar Crescer (nome fictício), que faz parte do Programa de Extensão Educacional da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro (SME-RJ) instituído em 1993 (SANTOS, 2010). Esta unidade é representativa, por ter sido a primeira do Programa a oferecer a Oficina de *Ballet* Clássico, sendo a mesma ativa até os dias atuais.

Dar voz aos participantes das oficinas de *ballet* oferecidas pelos PIS, que em sua maioria atendem crianças e jovens oriundos das classes trabalhadoras, para que expressem suas percepções sobre o processo de ensino/aprendizagem, suas expectativas e frustrações é o objetivo principal desta pesquisa.

Segundo Certeau (1998) “A presença e a circulação de uma representação (ensinada como o código da promoção socioeconômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para os seus usuários” (1998, p.40). Como afirma o autor, é preciso ouvir os usuários a quem as políticas públicas são direcionadas, confiando no saber com que estes entendem seus próprios cotidianos e necessidades e recusar o estigma de ingenuidade atribuído aos ditos dominados. “Sempre é bom lembrar que não se deve tomar os outros por idiotas” (1998, p.19)

Acredita-se na importância de desvendar os motivos que atraem os alunos a se matricularem voluntariamente nas Oficinas de *ballet* dos PIS, permanecerem cursando ou evadirem, para entender melhor os usos sociais e significados deste aprendizado para a vida dos educandos envolvidos.

Estudos como o de Medeiros e Vianna (2021), que buscaram identificar as motivações de meninas para ingressar e permanecer em atividades esportivas no PIS, foram fundamentais para mapear o caminho e estabelecer as hipóteses. No seu artigo a autora aponta como principal motivo para a adesão a influência de terceiros e para permanência, a interação social. A autora também destaca que as mulheres têm tido, historicamente, maior probabilidade de evasão de programas esportivos.

O *ballet* clássico permanece ainda, de acordo com os estudos recentes, como uma atividade predominantemente feminina. Unindo esta afirmação, ao grande número de PIS que possuem esta oficina, verificar as hipóteses na especificidade desta modalidade, pode nos levar a uma nova perspectiva para o uso do esporte como instrumento de inclusão social, principalmente para meninas em situação de vulnerabilidade.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a de Estudo de Caso descritivo e exploratório, que é uma das estratégias que se recomenda utilizar para “explorar aquelas situações nas quais a intervenção que está sendo avaliada não apresenta um conjunto simples e claro de resultados” (YIN, 2001, p.24). A subjetividade da principal questão do estudo, descobrir motivações para ingresso, permanência e evasão na oficina de *ballet* a partir da autopercepção dos atores sociais envolvidos e a percepção da própria pesquisadora sobre as unidades de análise, criam um painel múltiplo e complexo de dados que justifica o aprofundamento nesta forma de estudo.

O método de Estudo de Caso é também, “um mecanismo importante de comunicação. Para os leigos, a descrição e análise de um único caso, em geral, transportam informações sobre um fenômeno mais geral” (YIN, 2001, p.136). Possibilitar o acesso aos resultados do estudo de maneira fácil, que atenda às necessidades de mais profissionais dos espaços não formais, além da Educação Formal, facilitando a comunicação entre a Academia e o chão da escola, diminuindo as lacunas do conhecimento, estimulando a pesquisa nestes espaços, incentivando assim a busca por novos estudos, também foi decisiva na escolha por este método.

O PIS que foi objeto do estudo é representativo por ter sido o primeiro dentro do programa que faz parte a oferecer a oficina de *ballet* clássico, manter a oficina ativa a 29 anos, sem interrupções, com aumento do número de turmas e grande procura por matrículas.

3.1. O local do estudo

Os Clubes Escolares são unidades de PIS nascidos dos Programas de Extensão Universitária da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na Escola de Educação Física e Desportos por volta de 1985. Surgiram da necessidade desta de redefinir seus compromissos sociais, construindo uma universidade a serviço da maioria da população. Foram absorvidos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) no ano de 1993, tornando-se Programa de Extensão Escolar em 1998 (SANTOS, 2010). Sua principal proposta ao se tornar Programa da SME-RJ era:

A proposta de constituição de Clubes Escolares representa, portanto, a ampliação da esfera educacional pública para além do tempo e espaço escolar. Significa o estabelecimento de uma política de valorização do tempo livre, através de atividades e ações vivenciadas no tempo liberado, com vistas ao fortalecimento político-cultural dos alunos da rede pública (SME, 1993 apud SANTOS, 2010, p.85)

Apesar de desprestigiado pela própria prefeitura, com diminuição de unidades (dos quatorze Clubes criados em 1998 só restam sete unidades funcionando atualmente) e falta de apoio, além de algumas mudanças no nome do Programa e nos seus objetivos específicos durante os anos de existência, verificados nos documentos de Orientações Técnico-Pedagógicas (SME, 2012 / 2013 / 2016), o objetivo geral da proposta não foi mudado, sendo ainda o lazer e o uso do tempo livre no processo de desenvolvimento humano. Para isso são oferecidas para alunos da rede municipal de ensino, atividades esportivas e artísticas no contraturno, com livre escolha de inscrição e permanência voluntária dos inscritos.

O Clube Escolar Crescer, juntamente com outras duas unidades, foram os primeiros a iniciar as atividades em 1993 (SANTOS, 2010). A oficina de *ballet* que será objeto de estudo pertence ao quadro de oficinas esportivas e artísticas oferecidas pelo Clube Escolar Crescer (nome fictício) desde 1994 (Planilha de Controle de Matrículas SME-RJ / 1994), e foi a primeira a ser implementada dentro deste Programa. Atualmente possui três professoras, sendo uma destas a autora desta pesquisa. As três docentes são concursadas da SME-RJ em Educação Física com especialização em Dança, que atuam no turno da manhã e tarde, com alunos pertencentes a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, do ensino infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental.

A oficina de dança atende cada turma duas vezes por semana, em dias alternados, por uma hora. As turmas são divididas por faixa etária e quando possível, nível técnico (PPP / 2011; Planos de Curso, 2016 / 2020). Possui, através dos anos de existência, uma grande demanda por matrículas (Relatórios de Movimentação, SME-RJ, 2016; 2017; 2018; 2019; 2022).

Através da Planilha de Movimentação do último bimestre de 2019 do Clube Escolar Crescer foi verificado que, dos 582 alunos matriculados no total das Oficinas, 166 evadiram ao fim deste ano letivo. Na mesma Planilha consta que foram matriculados 197 alunos na Oficina de *Ballet* e esta oficina teve uma evasão de 25 alunos. Estes dados nos mostram que, enquanto o total de oficinas teve uma evasão de aproximadamente 28,5%, a Oficina de *Ballet* que foi responsável por 33,8% das matrículas teve 12,5 % de evasão no mesmo ano.

Para fins de comparação apresentamos os dados da Planilha de Movimentação final de 2022: temos um total de 534 alunos matriculados e evasão total de 123. A oficina de *ballet* teve 177 matrículas e 37 evadidos ao fim deste ano. O total de oficinas teve uma evasão de aproximadamente 23% e a oficina de *ballet* de 20,5%. Sendo esta responsável por 33,5% das matrículas.

Considerando-se estes dados, apesar de ser alta a taxa de evasão, verifica-se uma maior aderência na oficina de *ballet*. Entender os motivos desta permanência, para maximizar os pontos positivos e identificar os pontos negativos que possam gerar evasão, podem auxiliar as outras oficinas do mesmo espaço, a própria oficina de *ballet* e quem sabe, outros PIS, na busca da aderência necessária a uma ação transformadora.

Pelos motivos apresentados, acredita-se na alta representatividade deste espaço para um estudo de caso único, por servir a um propósito revelador, relevante ao tema e às questões de interesse.

Foi feito um levantamento sobre a situação atual de matrículas no referido espaço, para melhor entendimento do contexto a ser estudado, da escolha do método de pesquisa e da identificação dos sujeitos para a amostra. Em 21 de dezembro de 2022, o Clube Escolar Crescer possuía 534 alunos. Sendo 245 meninos e 289 meninas. Cada aluno pode participar em até três oficinas, sendo assim, tínhamos a seguinte distribuição (Tabela 1):

Tabela 1 – Número de alunos por oficina em dezembro de 2022

OFICINA	NÚMERO DE ALUNOS	%
Ballet	140	15,3
Jazz	118	13,0
Psicomotricidade	64	7,00
Artes Visuais	95	10,3
Teatro	18	1,96
Tênis de Mesa	20	2,18
Xadrez	35	3,82
Futsal	151	16,5
Judô	162	17,7
Jogos de salão	32	3,50
Violão	80	8,74
Total Geral	915	100

Fonte: Elaborado pela autora. *Foram admitidos casos múltiplos.

A oficina de *ballet*, que é objeto de estudo, é dividida em 6 turmas, 2 no turno da manhã e 4 à tarde. Duas turmas, foram automaticamente excluídas da pesquisa, por trabalharem apenas com crianças entre 5 à 8 anos.

3.2. Sujeitos do estudo

Os sujeitos deste estudo foram divididos em 4 grupos: Grupo 1 (**A**) alunos em atividade na oficina de *ballet*; Grupo 2 (**E**) ex-alunas da oficina de *ballet*; Grupo 3 (**P**) atuais professores da oficina de *ballet* e; Grupo 4 (**EG**) alunos egressos da oficina de *ballet*, formando um total de 84 informantes, 80 mulheres e 4 homens.

O **grupo A** é formado pelos alunos das turmas das oficinas de *ballet*, a partir de 10 anos, que frequentam a oficina há pelo menos um ano, letrados, dando-se prioridade aos sujeitos do sexo masculino. A delimitação de idade mínima e nível de letramento é por considerar a capacidade dos educandos de verbalizar suas percepções e lerem com autonomia ou no máximo auxílio, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE F). A exigência de tempo de adesão julga evitar a empolgação inicial e dar tempo ao educando para entender seus sentimentos, avanços ou frustrações com as aulas. A prioridade aos meninos foi dada devido aos preconceitos enfrentados por esse grupo, ao escolher aprender uma prática corporal ainda hegemonicamente feminina, principalmente no Brasil, como identificado em vários artigos que abrangem essa problemática. (NASCIMENTO; AFONSO, 2011; NUNES *et al.*, 2021; SILVA; STREGE; PORTELA, 2007; SOUZA; CAPRARO, 2021; WENWTZ; MACEDO, 2019) Acreditando assim que estes informantes têm percepções diferenciadas dos informantes do sexo feminino, auxiliando para uma visão mais completa do objeto de estudo.

Foi dado também prioridade para a formação deste grupo por indivíduos pertencentes a diferentes professoras do Clube, procurando com isso verificar as percepções a partir das diversas experiências de ensino aprendizagem oferecidas no contexto do estudo. Na estimativa feita a partir da Ficha de Matrícula 2022, havia um total de 45 meninas aptas a participar deste grupo e 2 meninos. Foram entregues a todos os sujeitos o TCLE (APÊNDICE F) e o TALE (APÊNDICE G) em conversa preliminar: 38 sujeitos aceitaram participar da pesquisa, 36 meninas e 2 meninos, com idade média de 12,5 anos.

A aplicação foi feita pela própria pesquisadora, em encontros individualizados, em sala fechada do próprio clube, nos intervalos entre as aulas. As perguntas abertas foram

gravadas no celular Samsung Galax J8, somente o áudio, e posteriormente transcritas para a análise.

O **grupo E** foi escolhido entre os ex-alunos com mais de 10 anos, que frequentaram a Oficina de *ballet* por mais de dois meses e menos de 12 meses. Em estudos anteriores de Vianna e Lovisolo (2005; 2009; 2011) foi verificado que o índice de maior evasão em PIS, acontece com menos de um ano de atividade. Estes dados nos orientaram na determinação dos critérios de inclusão deste grupo, para se chegar com maior eficiência aos potenciais informantes. Foi dada a preferência, por sujeitos que evadiram no ano de 2019 e 2022, por acreditar que as percepções vividas pelos mesmos sobre a oficina estão mais vívidas em suas memórias, com atenção especial aos indivíduos do sexo masculino, pelos motivos apresentados anteriormente.

Os anos de 2020 e 2021 não foram incluídos na pesquisa, pois devido a Pandemia de COVID19, às aulas foram remotas por mais de um ano. As rematrículas foram feitas somente em julho de 2021, com número reduzido de alunos. O atendimento só foi normalizado em novembro de 2021, mesmo assim, com intensa redução de professores e conseqüentemente oferta de Oficinas.

Este grupo foi identificado através das Fichas de Matrícula antigas e indicações de contato atuais, fornecidos pelos praticantes, professoras da oficina ou diretores do clube. Do total de 62 evadidos dos anos de 2019 e 2022, 28 alunos se encontravam dentro do critério de idade e tempo de participação na oficina descritos anteriormente – 27 meninas e 1 menino.

Tentou-se o contato por telefone para agendar os encontros, mas a tática mostrou-se infrutífera. Os telefones, em sua maioria, não pertenciam mais aos responsáveis, não completava a ligação ou o responsável não tinha possibilidade de levar a criança ao clube para a aplicação.

A pesquisadora optou então por visitar as escolas mais próximas ao clube, onde se encontravam um grande número dos evadidos. Com o consentimento das diretoras foram feitas reuniões na sala de leitura das escolas, explicando os motivos da pesquisa aos menores e entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – APÊNDICE F) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE – APÊNDICE G), para serem levados para casa e retornados no dia seguinte com o consentimento para a aplicação na própria escola. Dos 24 alunos contatados, 19 devolveram os Termos assinados e participaram da pesquisa, fechando a amostra em 19 meninas, com idade média de 13,5 anos.

O **grupo P** é formado por todas as docentes da oficina na atualidade, com a exclusão da pesquisadora, que faz parte atualmente do quadro docente. Total de duas professoras.

É necessário explicitar neste ponto o papel da pesquisadora na instituição. A mesma é professora de Educação Física, foi bailarina profissional, possui registro como *maitrê de ballet* e trabalha a 20 anos nas Oficinas de Dança do Clube Escolar Crescer, responsável atualmente por quatro turmas, duas de Jazz Dance e duas de *Ballet Clássico*, que são alvos da pesquisa. Como professora, a autora sempre se interessou pelas possibilidades da dança como instrumento de inclusão social, trabalhando anteriormente em diversas ONGs e Vilas Olímpicas. Fatores estes que também influenciam as motivações para a pesquisa.

O **grupo EG** é formado pelos alunos egressos da oficina de *ballet*, maiores de 18 anos, que tenham permanecido pelo menos 5 anos frequentando a oficina, sem períodos de evasão e que mantenham algum tipo de vínculo com o Clube Escolar Crescer, como ter filhos que estudam no clube, participação em atividades comemorativas ou contatos com suas ex-professoras através de grupos de WhatsApp e redes sociais. Em análise preliminar 44 mulheres e 3 homens estavam aptos a participar deste grupo.

O convite informal para participar da pesquisa foi feito pelo WhatsApp, onde foi agendado dois encontros, um a noite no próprio clube e outro pela manhã, após um evento da oficina na Arena Jovelina Pérola Negra, onde os questionários e TCLE foram entregues em mãos a um grupo total de 31 mulheres e 2 homens. Retornaram os questionários e TCLE, 25 informantes, 23 mulheres e 2 homens com média de 21,7 anos, fechando assim esta amostra.

4.1. Instrumentos para coleta de dados

4.1.3. Análise documental

Foi utilizada a análise de documentos, como o Plano Político Pedagógico (PPP), Planos de Ação Anuais (PAA), Planos de Curso, Fichas de Matrículas, Diários de Classe, Relatórios de Movimentação e Orientações Técnico-pedagógicas da SME-RJ para o Programa. Os documentos investigados serviram para maior entendimento do funcionamento do Programa, análise comparativa da adequação do plano teórico ao cotidiano da unidade, formulação da grade de perguntas e investigação focalizada para chegar aos potenciais sujeitos da pesquisa.

4.1.3 Questionário semiestruturado

Foram utilizados dois instrumentos para coleta de dados: para os grupos **A** e **E**, um questionário semiestruturado aplicado pela própria pesquisadora, em encontros individuais. Esta forma de aplicação teve o intuito de facilitar o entendimento das questões pelo entrevistado, devido, principalmente, a se tratar de crianças/adolescentes e evitando também que responsáveis ou amigos interferissem no preenchimento do questionário. Possibilitou-se assim uma aproximação maior aos sujeitos, negando a formalidade e a pretensa neutralidade do pesquisador, alcançando, desta forma, respostas mais profundas dos informantes, principalmente no que diz respeito as perguntas abertas, que foram feitas diretamente e gravadas em áudio, possibilitando maior liberdade de expressão dos sujeitos e captação das nuances da voz pelo entrevistador.

Todos os encontros tiveram o áudio gravado através da câmera de celular Samsung Galax J8, e posteriormente as perguntas abertas foram transcritas pela pesquisadora.

4.1.3. Questionário autoadministrado

O segundo instrumento foi um questionário semiestruturado autoadministrado, entregue pela pesquisadora aos participantes dos grupos **P** e **EG** em mãos. Optou-se por esse formato por acreditar que a idade e o envolvimento dos informantes com o objeto do estudo incentivariam o preenchimento correto e devolução dos instrumentos, evitando alta taxa de mortalidade. A entrega em mãos buscou comprometer ainda mais os sujeitos no sucesso da investigação.

A grade de perguntas dos dois instrumentos, versaram sobre as motivações e expectativas de ingresso, permanência e evasão dos alunos na Oficina de Ballet.

Sendo assim, pretendeu-se fazer a construção do objeto majoritariamente a partir da pesquisa de campo, remetendo-se sempre a Teoria da Sociologia da Ação de Max Weber (2017) que defende que qualquer fenômeno social é um desdobramento de ações sociais racionais ou irracionais individuais, propondo assim que o pesquisador busque a explicação dos fenômenos macroscópicos através da identificação dos sentidos das ações de cada ator social envolvido no fenômeno a ser estudado (*In* TARGINO, 2017).

4.1. Análise de dados

A utilização de várias fontes de evidências tem por objetivo aumentar a validade do constructo e a confiabilidade do estudo (YIN, 2001). Os dados coletados passaram pela Análise por Triangulação de Métodos que “significa adotar um comportamento reflexivo-conceitual e prático do objeto de estudo da pesquisa sob diferentes perspectivas” (MARCONDES; BRIZOLA, 2014, p.206). Triangulando os dados empíricos, referencial teórico e análise da conjuntura, buscou-se desenvolver linhas convergentes de investigação e com isto aumentar a consistência das conclusões. Os dados quantitativos coletados foram tratados através de estatística descritiva e os dados qualitativos foram analisados pela perspectiva de Certeau (1998) buscando, como defende o autor, dar valor a voz do entrevistado na íntegra, para posterior descrição, decomposição e síntese (MINAYO, 2002).

4.1. Ética na pesquisa

Atendendo aos princípios de ética na pesquisa com seres humanos, e as exigências da SME-RJ, foi enviado Termo de Anuência Institucional Educação (TAI) (APÊNDICE H). Também foi entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para preenchimento dos professores (APÊNDICE F), responsáveis de alunos (APÊNDICE E) e ex-alunos menores (APÊNDICE E) e ex-alunos maiores de idade (APÊNDICE F). Além destes cuidados necessários, os alunos e ex-alunos menores receberam o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (APÊNDICE G), informando os procedimentos e objetivos do estudo para concordância ou não na participação.

Esta pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ sob o número 65264322.6.0000.5282 (ANEXO A) e aprovada pelo setor de Convênios e Pesquisas da Subsecretaria de Ensino da SME-RJ no processo SME-PRO-2022/25056 (ANEXO B).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para realizar a análise comparativa dos grupos estudados e ao mesmo tempo manter o anonimato dos sujeitos, todas as falas utilizadas para exemplificar as discussões serão identificadas pelo código de letra representativo de cada grupo mais o número do sujeito investigado, por exemplo: indivíduo **A**, **A1**, **A2**, e assim por diante. A partir de agora os sujeitos serão identificados nas tabelas e citações por estes códigos, para diferenciá-los dentro do próprio grupo.

4.1. Perfil socioeconômico dos praticantes e ex-praticantes.

4.1.1 Nível de escolaridade e ocupação dos responsáveis

Buscando traçar um perfil socioeconômico dos praticantes e ex-praticantes, que somados formam $N = 82$, a partir do nível de escolaridade e da ocupação atual dos responsáveis, temos a maior parte com o Ensino Médio concluído (31 mães e 28 pais) e 27 não souberam responder, principalmente no que se refere aos pais. Cabe destacar que 49 dos sujeitos menores de idade informaram serem as mães o principal responsável. As ocupações dos responsáveis maternos estão centradas no grupo de autônomas, como manicure, vendedoras, diaristas, somada a maioria de donas de casa e três que exercem função que exige ensino superior. Já entre os pais, 19 não souberam responder e o restante se encaixa também no grupo de profissionais autônomos como motoristas, pedreiros, vendedores, lanterneiros, entre outras. Dois pais possuem Ensino Superior e exercem a função de professores. Estes dados confirmam o perfil da população pertencente a classe trabalhadora normalmente atendida pelos PIS desde as suas origens (ZALUAR, 1994).

4.1.2. Meio de deslocamento até o Clube Escolar

Dos sujeitos entrevistados, 28 dos 38 praticantes vão a pé para o Clube e 33 dos 44 ex-praticantes também iam a pé para o Clube. Destes, 13 sujeitos do grupo **A** levam menos de 10 minutos para chegar ao Clube, enquanto que 21 sujeitos dos grupos **E** + **EG** precisavam de 10 à 20 minutos para chegar. Aqui temos confirmação já identificada em estudos de Vianna e

Lovisolo (2009) sobre a importância da localização do PIS próxima a residência dos sujeitos atendidos ser um fator de aderência; somente 9 do total de 82 entrevistados (Aqui estão excluídos os 2 sujeitos do grupo **P**) relataram levar mais de 30 minutos para chegar ao local.

4.1.3. Estímulo/incentivo dos responsáveis para a prática

Também se confirma os achados de Medeiros e Vianna (2021) e Vianna e Lovisolo (2009) nos quais o estímulo dos responsáveis é colocado como um dos principais incentivos dos sujeitos para a prática, já que 21 sujeitos do grupo **A** relataram irem as aulas acompanhados do responsável e 26 dos 44 ex-praticantes confirmaram a mesma informação. Esta participação dos responsáveis é especialmente importante para a aderência dos alunos no caso da oficina aqui estudada, por lidar principalmente com sujeitos do sexo feminino, que culturalmente no Brasil, permanecem por mais tempo sob a tutela dos pais, tendo licença geralmente para circularem sozinhas pela cidade com mais idade do que os sujeitos do sexo masculino.

4.1.4 Tempo de participação na oficina

O tempo de prática foi a principal variante entre os grupos, como pode ser verificado nos gráficos abaixo:



Figura 2 – Tempo de prática do grupo A

Fonte: Elaboração da autora



Figura 3 – Tempo de prática do grupo E

Fonte: Elaboração da autora

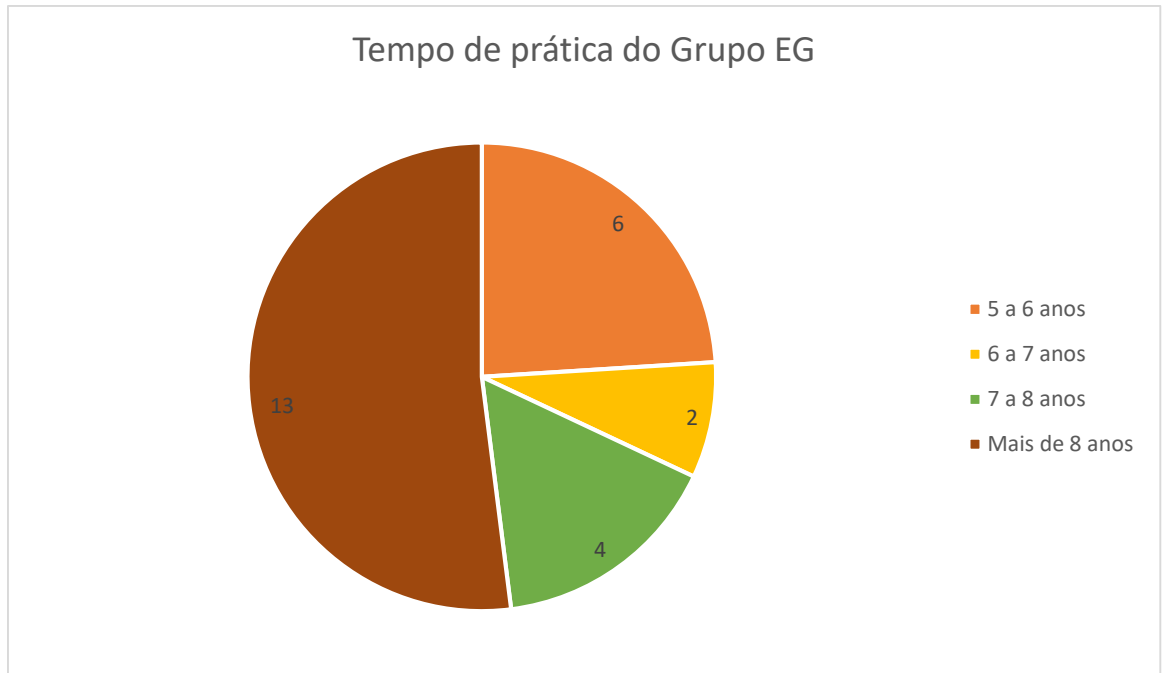


Figura 4 – Tempo de prática do Grupo EG

Fonte: Elaboração da autora

Visualizando os gráficos percebe-se que enquanto a maior parte dos atuais praticantes e egressos assinalaram a opção de tempo máximo de participação na oficina apresentada no questionário, o inverso aconteceu com o grupo dos evadidos, com a maioria assinalando a opção de menor tempo possível que era permitida para participar da pesquisa: apenas 2 meses de prática.

Relacionando estes dados com a idade média dos entrevistados, principalmente entre **A** (12,5 anos), mas também com **EG** (21,7 anos), identifica-se que o maior percentual de indivíduos destes grupos ingressou na oficina na infância (81,5 % dos praticantes e 52% dos egressos), enquanto que **E** (M = 13,5 anos) tem 100% dos indivíduos que ingressaram na oficina no período da adolescência. Esta informação nos sugere algumas hipóteses: A primeira que a maior dependência dos responsáveis e, conseqüentemente, incentivo a prática por parte destes, interfere diretamente na maior adesão dos sujeitos, que ao serem de certa forma “inscritos e levados à revelia” acabam tomando gosto pela atividade (formação de hábitos e atitudes como disciplina, compromisso, persistência). Esse “ser apresentado” a uma modalidade pelos responsáveis e acabar se apaixonando é muito comum na prática do *ballet*, como podemos ver na fala da bailarina clássica Ingrid Silva (2021) no seu livro autobiográfico “A sapatilha que mudou meu mundo”:

Eu adorava natação, que praticava desde os meus três anos. O balé surgiu como mais uma atividade extra. Em 1996, aos oito anos de idade, minha mãe me matriculou no Dançando para Não Dançar, projeto social idealizado por Thereza Aguilar no início dos anos 1990, para que eu pudesse gastar minhas energias. (SILVA, 2021, p.9)

A dança foi entrando na minha vida de maneira orgânica. Nunca sonhei em ser bailarina, por isso sempre falo que a dança me escolheu. Eu me encantei e fui entendendo-a como parte do meu corpo, parte de mim. (SILVA, 2021, p.14)

É possível então, que no caso do grupo de evadidos, ao não se permitirem tempo suficiente de frequência na oficina, os mesmos não tenham desenvolvido este gosto pela atividade. Os compromissos com afazeres no lar e a sedução exercida por outras atividades afetivas e de lazer, próprias para esta faixa etária, também podem influenciar.

Outra hipótese é que, a metodologia utilizada na oficina estudada para os iniciantes atenda melhor as expectativas de ludicidade e interação social do público infantil, deixando a desejar quanto ao atendimento da faixa etária juvenil, que ao não ser atendida nas suas expectativas iniciais e tendo como característica desta fase da vida a instabilidade e impaciência, não encontrando outros atrativos que mantenham seu interesse, abandonam a prática prematuramente.

4.2. Motivos para ingresso de praticantes e ex-praticantes

Na busca por entender as motivações para ingresso dos praticantes e ex-praticantes, foi aplicada uma questão fechada e igual para ambos os grupos, com possibilidade de escolha de múltiplas respostas. Para melhor visualização, elaborou-se abaixo uma tabela com as respostas, ordenadas de forma decrescente conforme as opções assinaladas (Tabela 2):

Tabela 2 - Motivos para ingressar

Motivos	Grupos							
	A		E		EG		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Ser bailarina profissional	23	38,9	6	26,0	14	20,8	43	28,8
Quis aprender a dançar	16	27,1	6	26,0	21	31,3	43	28,8
Incentivo do responsável	6	10,1	4	17,3	16	23,8	26	17,4
Ocupar o tempo livre	6	10,1	1	4,34	5	7,46	12	8,05
Fazer amigos	5	8,47	0	0	4	5,97	9	6,04
Incentivo dos amigos	1	1,69	3	13,0	2	2,98	6	4,02
Outros	1	1,69	3	13,0	2	2,98	6	4,02
Ser professora de ballet	1	1,69	0	0	3	4,47	4	2,68
Total	59	100	23	100	67	100	149	100

Fonte: Elaborado pela autora*foram aceitas múltiplas respostas

Analisando a tabela acima, percebe-se como principais motivos o desejo de aprender a modalidade e a expectativa de profissionalização futura na área. Querer ser bailarina, aprender a dançar, ser professora de *ballet* (60,3%), podem ser considerados sentidos utilitários empregados pelos respondentes para ingressar na oficina (LOVISOLO, 1995). Estes dados corroboram com os estudos sobre as perspectivas das classes trabalhadoras com o ensino das artes e dos esportes que lhes é ofertado nos PIS, como formação profissional e possibilidade de ascensão social (VIANNA, 2009; VIANNA, 2014; VIANNA; LOVISOLO, 2018).

O sonho de ser bailarina clássica no imaginário social das meninas brasileiras, nos parece ser equivalente ao sonho de ser jogador de futebol para os meninos. Estas figuras ainda muito marcadas pelas construções de gênero no nosso país, são incentivadas pela mídia, no glamour dos ricos figurinos, aplausos e luzes do palco sobre a bailarina ou nos altos salários dos jogadores e endeusamento das torcidas. Essas imagens povoam os desejos das crianças brasileiras. Os aspectos afetivos relacionados ao gosto (LOVISOLO, 1995) também aparecem como motivos para ingressar (35,51%).

Outro aspecto que se destaca nos dados é a diferença entre os grupos na opção “incentivo dos responsáveis”. Ao indicar a importância do estímulo dado pelos responsáveis. Enquanto os sujeitos do Grupo A assinalaram 10,1% e Grupo E 17,3%, os egressos manifestam este incentivo como a segunda opção (23,8%). O papel dos responsáveis é

percebido desde o acompanhar os participantes em tenra idade, o que contribui para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos ligados a rotina, pontualidade, persistência e outros hábitos, que são cruciais para o desenvolvimento pessoal e social do praticante. É bom lembrar que o gosto só cresce com a experimentação, e o pouco tempo de vivências devido à evasão nas atividades, podem não permitir a percepção do gosto e do prazer, e pode comprometer o princípio básico dos PIS – o processo de socialização (VIANNA; LOVISOLO, 2018).

Apesar de em ambos os grupos o incentivo dos responsáveis apareça como um aspecto importante para ingressar, a diferença entre os grupos na opção “incentivo de amigos” (**A** = 1,69 %; **E** = 13%; **EG** = 2,98%), sugere que este aspecto pode ter colaborado para o ingresso dos ex-alunos, mas não garantiu a aderência dos participantes.

O sonho de “Ser bailarina” também é reconhecido pelas professoras da oficina como principal motivação para o ingresso, mesmo quando este sonho ainda não é o da criança, que muitas vezes é matriculada muito nova, e sim dos seus responsáveis. Nas falas abaixo, exemplifica-se esta percepção por parte dos professores, quando perguntados sobre qual seria o principal motivo para o ingresso:

Primeiramente seria a realização de um sonho de ser bailarina e algumas crianças por interação social. (**P1**)

A possibilidade de aprendizado da cultura corporal de movimento ballet clássico, ou seja, tornar-se bailarina(o) (**P2**)

No artigo de Vianna (2014), *Futebol: Esperança de mudar de vida*, o autor faz uma reflexão sobre a crença no talento e no esforço pessoal no esporte como fatores determinantes para a busca de ascensão social, pelos jovens das classes trabalhadoras, e afirma que:

Diante das limitações da estrutura social no país, é possível que, ainda hoje, o futebol, outros esportes e as manifestações artísticas[...]estejam entre os poucos espaços para mobilidade social abertos a indivíduos das camadas sociais menos favorecidas (VIANNA, 2014, p.2).

Traçando um paralelo com o *ballet* clássico, nos parece que pelo menos nas expectativas e motivações iniciais, essa crença também esteja presente nos praticantes da oficina de *ballet* estudada. No caso das crianças moradoras das favelas, esses sonhos costumam ser compartilhados com os responsáveis, tanto no aproveitamento da oferta de um

ensino que costuma ser caro em academias particulares, no caso da dança, como na realização de um desejo de futuro melhor para os filhos.

Esta participação dos responsáveis na concretização de um futuro promissor na carreira artística para suas filhas, parece ser confirmado por ter sido este o terceiro ponto mais escolhido pelos praticantes (**A** = 10,1%) e egressos (**EG** = 23,8%) da oficina de *ballet*, como motivo para ingresso.

Em quarto lugar na hierarquia de motivações para o ingresso, encontra-se “ocupar o tempo livre”, na linguagem juvenil “não ficar atoa (sic.)” (**A**=10,1%; **EG**= 7,46%; **E**= 4,34%). Verifica-se aqui a necessidade de oferta de opções de lazer ativo para as crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. Este objetivo vai em encontro as propostas do Programa de Extensão Clube Escolar, que desde de suas origens em 1985 como Programa de Lazer Comunitário - PLAC, até a atualidade tem como principal norteador “[...]oferecer um espaço de lazer para convívio democrático e desenvolvimento cultural” (SANTOS, 2010, p.79)

Anteriormente este programa era voltado a comunidade que cercava a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Hoje em dia está espalhado em 7 unidades pela cidade, mas é voltado somente aos alunos da rede municipal de educação do Rio de Janeiro.

O que no passado era dificultado geralmente pela violência das ruas em torno das residências dessa população, o medo que fazia com que muitos responsáveis não permitissem a seus filhos brincarem nas ruas, soma-se hoje a atração das redes sociais que imobiliza crianças e adolescentes de diferentes classes sociais diante das telas dos celulares.

Essa motivação também é identificada em estudos anteriores, principalmente nos de Vianna e Lovisolo (2005). Estes autores sugerem que os jovens das classes trabalhadoras “buscavam a atividade física como lazer e para fugir da rotina a que eram submetidos, sejam pelas normas escolares, pela violência das ruas que os confinava em casa, ou pela falta de acesso as atividades culturais elaboradas pela iniciativa privada” (VIANNA; LOVISOLO, 2005, p.5).

Aproveitar esse movimento inicial de busca por lazer ativo, que somado ao quinto e sexto motivo “Fazer novos amigos” e “Incentivo de amigos” (**A** =11,1%; **EG** = 8,9%; **A** = 13%), podem ser resumidos no desejo de interação social presencial, expresso pelos jovens, permite os PIS aumentar seu poder de atração de novos praticantes e contribuir para a diminuição do sedentarismo e aumento da socialização positiva entre os jovens de baixa renda.

No item identificado como “Outros”, onde era solicitado ao informante que especificasse sua resposta; 5 dos respondentes informaram ter buscado a oficina de *ballet* para dar continuidade aos estudos já iniciados em academias ou escolas particulares. Apresenta-se três hipóteses desenvolvidas através da experiência empírica da pesquisadora prováveis para essa migração: a primeira, e mais provável, a diminuição da renda familiar, impossibilitando o pagamento de escolas privadas de dança. A segunda: a falta de oferta de Creches públicas. Esta situação obriga os familiares, mesmo a base de sacrifícios, a buscarem inscrever seus filhos pequenos em creches particulares da região, tanto por necessidades pessoais de trabalho, como por acreditar e investir na educação nos primeiros anos de vida. Estas creches normalmente oferecem também atividades esportivas como *ballet*, judô e natação aos pequenos. Quando estas vivências são positivas surge o desejo de dar continuidade a prática tanto pelos pequenos, quanto por seus responsáveis, que buscam espaços que ofertem a modalidade ao ingressar no Ensino Infantil da rede pública municipal. A última hipótese seria a opção voluntária de troca de uma escola de dança privada pela oficina de *ballet* do Clube Escolar Crescer por reconhecer a qualidade do trabalho realizado, já que o programa persiste na comunidade há 29 anos, criando um ambiente de confiança e apresentando bons resultados.

O item menos marcado como motivo para o ingresso foi “Ser professora de *ballet*” (**A**= 1,69%; **EG** = 4,47%, **E** = 0%). Talvez devido à idade com que normalmente as crianças ingressam na oficina, essa possibilidade de formação profissional para lecionar não passe pelos sonhos iniciais das alunas e alunos.

4.3. Motivos para a permanência de praticantes e ex-praticantes

4.3.1 Motivações percebidas pelo significado do “gostar”

Na tentativa de identificar as motivações dos sujeitos para a permanência na oficina, foram aplicadas duas questões fechadas. A primeira se refere ao “gostar” que em um primeiro olhar refere-se ao achar agradável, sentir prazer, mas que segundo Vianna (2009) tem a ver também com uma autoavaliação positiva feita pelos praticantes das próprias capacidades para realizar as ações demandadas pela atividade física escolhida. Então a questão pedia aos

sujeitos que identificassem o que mais gostavam no cotidiano da prática, com possibilidades de múltiplas respostas. A Tabela 3 apresenta as respostas por ordem decrescente.

Tabela 3 - O que você mais gosta ou gostava na oficina?

Motivos	Grupos							
	A		E		EG		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Aprender passos novos	25	29,7	13	28,8	25	21,7	63	25,8
Apresentações	22	26,1	8	17,7	25	21,7	55	22,5
A professora	10	11,9	8	17,7	23	20,0	41	16,8
Encontrar com os amigos	6	7,14	4	8,88	14	12,1	24	9,83
Competições	8	9,52	3	6,66	9	7,82	20	8,19
Inventar passos	7	8,33	3	6,66	7	6,08	17	6,96
Passeios	1	1,19	2	4,44	6	5,21	9	3,68
Eventos com outras oficinas	3	3,57	0	0	5	4,34	8	3,27
Brincar	2	2,38	4	8,88	1	0,86	7	2,86
Outros	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	84	100	45	100	115	100	244	100

Fonte: Elaboração própria. * foram admitidas respostas múltiplas

A primeira opção de resposta para todos os grupos estudados foi “aprender passos novos” (25,8%). Este quesito vai em encontro com a autopercepção de evolução relatada pela maioria dos participantes como ponto importante para a permanência. Como a oficina estudada não apresenta avaliações formais para mudança de nível dos praticantes verificadas nos Planos de Curso das Oficinas de *ballet* (CAETANO, 2019; 2021; 2022; CUNHA, 2019; 2021; 2022; MATHIAS, 2019; 2021; 2022), apenas avaliações qualitativas feitas pelas professoras para que um praticante mude de turma ou mesmo dentro de uma mesma turma possa aprender movimentos de maior dificuldade técnica, diante de uma realidade de turmas multisseriadas, a oportunidade de conhecer novos passos é encarada como uma promoção pelos praticantes, além de ser desafiador e estimular a curiosidade típica do caráter juvenil. Como pode ser verificado na fala de uma das praticantes atuais:

Porque a cada ano ou mês, eu percebo uma melhora, consigo fazer passos novos e passos melhores, mais difíceis, então a gente se sente até melhor, para aprender mais passos e eu me sinto bem melhor na dança. (A1-14 anos)

A autopercepção de progresso também é relatada além das avaliações das professoras, através das apresentações, com o retorno dos familiares e a visualização do praticante da sua própria performance.

Sim, pois eu estou fazendo há muito tempo, eu vejo por vídeos das apresentações e pelos meus familiares falando que eu dei uma boa melhorada, que eu progredi bastante. Nas aulas pelas avaliações que a (P1) dá, então eu vejo que eu consegui melhorar bastante. (A31 – 15 anos)

Vale ressaltar também o quanto estes pontos – aprender passos novos (25,8%), apresentações (22,5%) e competições (8,2%) -, conversam e reafirmam o principal motivo identificado nesta pesquisa para o ingresso na oficina “desejo de aprender a dançar e tornar-se profissional da área”. O aprendizado da técnica na modalidade é valorizado pelos praticantes das classes populares. Esta expectativa se contrapõe ao abandono deste tipo de pedagogia, considerada por muitos educadores como “tecnicista”, como aborda Vianna e Lovisolo (2009) em seu estudo “Desvalorização da aprendizagem técnica na educação física: evidências e críticas”. Neste artigo os autores aproveitam as observações feitas em um PIS, para discutir a falta de evidências das pedagogias ditas transformadoras e os efeitos provocados por estas no ensino do gesto desportivo. O estudo conclui que o abandono da aprendizagem técnica não atende a demanda dos agentes do processo, contribuindo para a evasão dos sujeitos e falta de eficácia do processo de ensino, conseqüentemente, o fracasso na inclusão social pretendida.

O discurso das professoras da oficina estudada parece entender a necessidade da aprendizagem da técnica e o desejo de profissionalização dos sujeitos a quem o programa se destina, pois na resposta dada pelas entrevistadas aos motivos que fazem os alunos gostarem da atividade, as duas expressaram a importância da percepção de evolução por parte dos alunos:

Evoluir na área, atingir a tão sonhada sapatilha de ponta para as meninas e para os meninos, alcançar os grandes saltos [...] temos alunos que permanecem por anos conosco, evoluem no conteúdo da dança, se formam e continuam a seguir dentro da área como bailarinos e/ou professores. (P2)

Os alunos menores pensam na apresentação enquanto os outros já alçam voos maiores e até trabalhar nesta profissão. (P1)

A depreciação das pedagogias que ensinam o gesto técnico através da repetição, tem criado em muitos PIS um descuido com a aprendizagem dos movimentos técnicos da dança baseados na crença de que o importante é apenas o desenvolvimento da criatividade e a interação social positiva nestes espaços, para se alcançar a inclusão e transformação social das pessoas das camadas populares. Certamente é considerável a importância da socialização positiva e do incentivo a criatividade no processo de aprendizagem de qualquer prática da cultura corporal de movimento, o que é colocado em questão é se esta é a prioridade dos sujeitos para quem as políticas públicas de inclusão social são destinadas e, principalmente, se estes pontos se colocam em oposição a pedagogias consideradas “mecanicistas”.

Esse antagonismo entre “criação x imitação” na aprendizagem da dança parece ainda não ter sido superado. Ele se repete na recusa de muitos educadores em lidar com certos estilos de dança, entre eles o *ballet* clássico, considerados mecanicistas, por possuírem passos construídos através dos séculos e que não podem ser modificados totalmente nas suas estruturas com risco de descaracterização da modalidade. Isto acontece também com diversas outras modalidades como o Jazz Dance, Flamenco, Sapateado Americano, Dança do ventre e a maioria das Danças étnicas. No entanto o *ballet*, por sua maior rigidez nas aulas e desenvolvimento de pedagogias mundialmente conhecidas, como as Escolas Inglesa, Russa, Francesa, Cubana e que são utilizadas pelo mundo todo, tem sido o mais criticado pelos defensores das Danças Criativas como melhor meio senão o único de transformação social.

Baseada em estudiosos da dança como Porpino (2012), Sampaio (2013), Vianna (2018), é possível discordar deste pensamento, afirmando a importância do aprendizado correto e profundo da técnica, que de forma alguma se contrapõe a criação, pois cada novo movimento apreendido por um corpo é uma forma de criação, o vivenciar todos os dias aquele movimento, não significa que este será igual; a imitação pode ser a primeira forma de apreensão de um movimento sem necessariamente ser a única, a utilização de figuras de linguagem, do tato ao realizar a correção do movimento individualizado, da conscientização corporal, entre outras formas, somam-se a visualização do passo pelos aprendizes.

A repetição é muito necessária na aprendizagem do *ballet*, como é em qualquer gesto esportivo, o importante é o praticante ter consciência de qual é o objetivo de cada repetição, que também nunca será idêntica, se a meta for aprimorar o gesto. Repetição, não é sinônimo de robotização. É possível explorar a criatividade dos educandos nas composições coreográficas (Formas diferentes de unir os passos para expressar algo) e na forma como cada corpo vai interpretar o mesmo gesto. Como pode ser exemplificado na percepção do processo de ensino aprendido expressado por uma das professoras do Clube Escolar Crescer:

O ballet os encanta e assusta ao mesmo tempo. É uma busca incessante pela perfeição do movimento, e quando alcançada, vibram com o sucesso. (P1)

Além disso, qual é o sentido de se renegar séculos de estudo sobre a forma de se ensinar uma técnica, que comprovadamente é segura e tem resultados, para se aventurar em criar outra forma de se chegar aos mesmos resultados? É claro que o aperfeiçoamento das pedagogias de ensino, através dos novos conhecimentos científicos, como os de anatomia, sociologia, psicologia, neurociência, etc. são fundamentais para o ensino do *ballet* clássico na contemporaneidade, de forma a atender melhor os anseios do homem contemporâneo, mas isto não significa negar tudo o que foi construído até os dias atuais.

A falta de aprendizagem correta da técnica, pode ocasionar lesões desnecessárias, além de vícios corporais que prejudicam a evolução do sujeito na prática. Esses problemas frequentemente acabam por prejudicar o desejo de transformação social, devido ao abandono precoce da prática pelos sujeitos das camadas populares, que não possuem estrutura de fisioterapeutas e outros profissionais que possam ajudá-los a superar estas limitações.

Seguindo esta análise, o segundo ponto mais citado pelos praticantes e ex-praticantes como motivo para gostar da oficina são as “apresentações” (22,5%). De acordo com os Planos de Ação do Clube Escolar Crescer (SME-RJ, 2019; 2021; 2022), são previstas três apresentações anuais com participação de todos os alunos: uma em maio, somente para os pais, feita com uniforme, normalmente o que se chama comumente nas academias de *ballet* de “aula aberta”. É realizada no espaço do auditório da escola onde o clube é situado, sendo uma síntese dos principais momentos da aula, chão, barra, centro, diagonal e um trecho coreográfico; a segunda em julho, no encerramento do primeiro semestre, já é realizada no teatro, com iluminação e às vezes objetos cenográficos e, além do uniforme, são utilizados adereços como saias, flores, coroas, lenços pertencentes ao próprio clube e que são devolvidos

ao final da apresentação. Essa culminância consta de uma coreografia completa para cada turma e a presença de convidados além dos familiares. A última apresentação prevista é o encerramento do ano letivo. Segundo os participantes este é o ponto ápice do cotidiano da oficina:

Eu amo o espetáculo de fim de ano, fico ansiosa para saber o tema, ver meu figurino e tudo, a música escolhida, tudo mesmo! Minha mãe fica doida também (Ri) chama Deus e o mundo. Me sinto uma estrela (A2-13 anos).

Eu gostava de tudo na oficina, mas com certeza o que eu mais gostava era a apresentação de fim de ano. Tenho saudades demais desses momentos (EG 1- 23 anos).

O espetáculo possui temática que liga as coreografias, apresentadores em forma de personagens, figurinos e cenários confeccionados para a ocasião e toda a infraestrutura de um espetáculo de encerramento de uma academia privada de médio porte.

Para a construção deste evento, a equipe trabalha desde o início do ano letivo, a proposta é apresentada à comunidade na primeira reunião e discutida durante todo período, com intensificação dos trabalhos a partir de agosto. Os ingressos gratuitos são disputados e a presença da comunidade é maciça (SME-RJ, 2019; 2021; 2022).

Estes são momentos em que o aluno pode demonstrar aos seus familiares e amigos o que aprendeu, se autoavaliar, vivenciando a estrutura de um espetáculo teatral. Como identificado também em artigos sobre a dança com enfoque na Psicologia, as apresentações se assemelham a competição esportiva, por apresentarem uma forma de julgamento simbólico pelos próprios pares, professores, tendo como “juízes” principais os responsáveis. A forma como esse momento é vivenciado pode ser estimulante ou o contrário para cada praticante, mas as vivências negativas, geralmente podem ser minimizadas com uma boa preparação (SILVA *et al.*, 2015; SILVA *et al.*, 2016; SILVA *et al.* 2019). A ansiedade expressa na fala de dois praticantes atuais, demonstra o quanto é necessária uma atenção especial a essa culminância para que a mesma seja vivida de uma forma mais lúdica e menos estressante para os participantes:

Na última apresentação eu tava muito nervosa, eu não tava conseguindo gravar os passos direito, mas agora eu tô gravando muito melhor os passos, tô conseguindo decorar a coreografia (A4 -11 anos).

Meus passos tão ficando totalmente mais leves e eu tô conseguindo gravar as coreografias um pouco, que a gente acostuma, e eu tô conseguindo então gravar (**A3** -11 anos).

A relação positiva entre professor e aluno também é colocada pelos grupos como forte motivo de permanência, alcançando a terceira colocação como principal motivo para permanência (16,8%). É pertinente expor aqui que as três professoras que lecionam *ballet* no Clube Escolar Crescer atuam no espaço há mais de 15 anos, com duas delas tendo se afastado para licença maternidade por apenas um ano, sendo substituídas por outras profissionais. Sendo assim, a maioria dos sujeitos investigados tiveram como experiência de mediação com o conteúdo *ballet* a forma de ensino destas profissionais, mudando pouco de professora, geralmente só em caso de mudança de dia, para conciliar com outras atividades ou turno escolar.

Essa especificidade do espaço pesquisado restringe o poder de generalização das observações que aqui serão feitas, por se tratar de experiências prolongadas, com um único professor, sem possibilidades de comparação. Apesar disto, acredita-se que os sentimentos gerados e expressos pelos praticantes e ex-praticantes em suas falas evidenciam, com raras exceções, um bom relacionamento professor/aluno, como podemos verificar abaixo:

E que a tia (P1) quando você não consegue fazer um passo, ela te ajuda, aí você vai melhorando mais e mais (**A8** -11 anos).

...as professoras têm muita paciência de ensinar. Fica insistindo, sempre forçando a mesma coisa que a gente tá errando, aí a gente vai melhorando com o tempo (**A6** -17 anos).

A parceria dos professores e da equipe do clube, sempre dando força para a gente, gostava de fazer ballet e me sentia bem acolhida, era quase uma segunda casa (**EG 2** - 25 anos).

Curiosamente as principais motivações para evasão do grupo **E**, retirando-se as não motivadas por ações inerentes a oficina e a autoavaliação negativa do próprio praticante que serão abordadas posteriormente, se referem a esta mesma relação professor/aluno como tendo sido negativa, queixam-se de falta de paciência e incentivo, chatice, autoritarismo e, em uma das falas mais expressiva, uma das ex-alunas relata como motivo para sua saída a falta de atenção:

Por conta da professora, tipo não me dar muita assistência. Eu percebi tipo ela já tinha como se fosse assim, uma coreografia gravada e todas as meninas sabiam, eu ficava meio perdida assim, ela não me ajudava muito, sabe? E eu nunca ia aprender as danças (**E6** – 15anos)

Alguns sujeitos do grupo **A**, também fazem algumas críticas ao posicionamento das professoras, que coincidem com as feitas pelos evadidos, relacionadas a “falta de paciência” e “tratamentos diferenciados”:

Porque a professora fica brigando com a gente (ao ser questionada por que a professora brigava, a informante complementou) porque a gente erra o passo (**A 9** – 10 anos).

Quando tipo assim... fica aquela desigualdade, preferência mais para tal garota, por causa de saber mais ou então não conseguir fazer tantas coisas. (Ao ser questionada para especificar melhor o que era essa desigualdade a informante complementou) É tipo assim, numa dança, aí botar mais coisas para um grupo do que para outro por ter mais tempo (**A20** – 13 anos).

As professoras são parcialmente cientes destes problemas, que parecem ser motivados principalmente pelo excesso de alunos, o que dificulta a atenção individualizada, e as turmas multisseriadas, que faz com que alunos de níveis e idades diferentes tenham que ser atendidos juntamente. Elas colocam essas questões como maior dificuldade no cotidiano da oficina

Alguns alunos têm muita dificuldade e as turmas são lotadas de crianças (**P1**).

A maior dificuldade é não haver separação de níveis para as turmas (**P2**).

A relação professor/aluno na referida oficina, parece ser um ponto que precisa ser melhor investigado, pois apresenta percepções muito distintas entre os grupos, principalmente os evadidos e os egressos, e visões conflitantes entre sujeitos do mesmo grupo, no caso os atuais praticantes. Mesmo o grupo **E** que expressou maiores críticas aos professores, na análise quantitativa dos 19 respondentes, 8 assinalaram o item “Professora” como o que mais gostava na oficina, empatado com “apresentações”. Entende-se a sutileza das relações humanas e o quanto diversas variáveis afetam essa convivência, mas na busca por intensificar

os motivos para permanência dos sujeitos e minimizar aqueles que os fazem evadir dos PIS, encontrar uma forma para melhorar essa mediação é fundamental.

Com 9,83% do total de sujeitos investigados sinalizando, encontra-se em quarto lugar o item “encontrar com os amigos”. Enquanto que no artigo de Medeiros e Vianna (2021), que aborda a participação de meninas nas atividades artísticas e esportivas, o fator interação social é citado pelas alunas pesquisadas como principal motivo para permanência, no estudo de caso aqui desenvolvido parece que este não é o fator primordial. Mesmo possuindo similaridades por serem pesquisas que abordam as percepções de praticantes em PIS, principalmente do sexo feminino, parece que o fator modalidade e espaço da pesquisa interfere na percepção dos atores sociais.

Tentando interpretar esse resultado a partir da variante modalidade, verifica-se que o ballet clássico é uma prática corporal mais individual do que coletiva. A rotina das aulas é composta por exercícios individualizados, mesmo que praticados em conjunto. O indivíduo não necessita em aula da participação do outro para executar seus movimentos, com exceção do “*Pas de Deux*” (Movimentos feitos em par, bailarino e bailarina). O professor pode criar atividades que estimulem a interação, mas esta não é uma necessidade para a aprendizagem da técnica como por exemplo para executar um “toque” no Voleibol. Mesmo nas montagens coreográficas essa interação entre os bailarinos do mesmo grupo pode ser mínima, dependendo do coreógrafo/professor. Cruzando esta especificidade com a principal expectativa inicial do grupo estudado, que foi identificada como “aprender a técnica e profissionalização”, é possível que para os atuais praticantes a socialização não se destaque tanto.

Percebe-se por exemplo, que para o grupo **EG**, que tinha como fator de inclusão para participação na pesquisa ter cursado no mínimo cinco anos a oficina, o fator interação social foi marcado como importante por 14 dos 25 sujeitos entrevistados. Enquanto que para os Grupos **A**, onde era exigido mínimo de um ano de participação, apenas 6 sujeitos dos 38 entrevistados assinalaram essa opção e apenas 4 dos 19 evadidos, que possuíam tempo máximo de participação de 11 meses, consideraram “Encontrar os amigos” como o item que mais gostava na oficina. O tempo maior de participação na oficina parece desenvolver os laços de amizade que passam a ser considerados como fator importante para a permanência. Sendo assim, a interação social no espaço estudado surge como consequência da prática e não como busca dentro da atividade. Evidências similares podem ser encontradas no gym de boxe, no qual o processo de socialização ocorre com os outros, apesar de ser uma atividade na qual

o desempenho do praticante depende, principalmente, da sua habilidade e competência (WACQUANT, 2002).

É possível também que, como sugere o artigo de Medeiros e Vianna (2021), o não atendimento da expectativa inicial voltada para a profissionalização, desloque o foco inicial da aprendizagem para a interação social como fator importante de permanência, mas mesmo apresentando estes indícios, no caso aqui estudado, nem mesmo para o grupo de egressos este foi o fator indicado como principal motivação.

4.3.2 Motivações percebidas pelo significado da “utilidade”

A segunda questão fechada aplicada no questionário aos praticantes e ex-praticantes, buscava identificar as motivações para a permanência num sentido utilitário da prática, pois como afirma Vianna (2011) baseado em estudos de Hugo Lovisolo (1995) “o esporte é um campo de atividade que pode juntar a orientação pelo gosto com a da utilidade” (VIANNA, 2011, p. 288). A prática de uma modalidade no PIS, tem esse incentivo, pois permite a livre escolha e permanência voluntária, somada a possibilidade de aprofundar o conhecimento em algo que o aluno tenha prazer, goste e que pode futuramente lhe ser útil na vida cotidiana ou no mundo do trabalho. O autor também faz referência às semelhanças encontradas nas práticas artísticas neste mesmo aspecto. Sendo assim a Tabela 4 apresenta a opinião dos sujeitos sobre os benefícios/utilidade da prática do *ballet*.

Tabela 4 - Principais benefícios na prática do ballet

Benefícios	Grupos							
	A		E		EG		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Aprender a dançar bem	24	25,8	13	29,5	21	20,3	58	24,1
Me formar bailarina (o) profissional	19	20,4	4	9,09	15	14,5	38	15,8
Fazer apresentações	12	12,9	11	25,0	15	14,5	38	15,8
Melhorar minha saúde	13	13,9	1	2,27	18	17,4	32	13,3
Fazer novas amizades	6	6,45	5	11,3	11	10,6	22	9,16
Competir	3	3,22	5	11,3	7	6,79	15	6,25
Me formar professora(o) de ballet	6	6,45	0	0	9	8,73	15	6,25
Fazer faculdade de Educação Física/Dança	8	8,60	1	2,27	5	4,85	14	5,83
Melhorar na escola	2	2,15	3	6,81	1	0,97	6	2,50
Outros	0	0	1	2,27	1	0,97	2	0,83
Total	93	100	44	100	103	100	240	100

Fonte: Elaboração própria. * foram admitidas respostas múltiplas

“Aprender a dançar bem” (24,1%) aparece para todos os grupos pesquisados, como principal benefício da prática na oficina e logo em seguida empatados em segundo lugar o benefício ligado ao sonho de profissionalização (15,8%), a realização momentânea possível deste sonho através das apresentações (15,8%), competir em festivais (6,3%), se formar professor de *ballet*, se formar professor de educação física ou de dança (5,8%). Estes itens parecem estar ligados, já que para “ser bailarina” e “fazer apresentações” é necessário aprender a dançar bem, o que destaca o sentido utilitário dos benefícios da prática de *ballet*, que aparece em 67,8% das opções assinaladas a partir da percepção dos entrevistados.

As apresentações possuem, além do caráter de preparação para a atuação profissional futura nos palcos, a realização pessoal de vivenciar no presente um momento especial de fuga da realidade, algumas vezes de pobreza e violência, possibilitando uma catarse e um empoderamento do sujeito, que pode se equiparar a participação nos desfiles de Escola de Samba durante o Carnaval pelas comunidades do Rio de Janeiro. Como afirma Bingemer (2022) “A festa interrompe o tempo cotidiano e introduz a diferença do ritual e da celebração, para marcar uma ocasião especial em que é preciso deixar a rotina e voltar os olhos para o extraordinário que irrompe no tempo cronológico” (p.1).

As apresentações, principalmente as de encerramento de ano letivo no espaço estudado, tem semelhanças com a estrutura e os significados do Carnaval para as camadas populares. A preparação por todo ano pela comunidade escolar, o desenvolvimento de um tema/enredo, cada turma representando a parte deste tema como alas coreografadas, a confecção de figurinos/fantasia, as luzes e o palco como passarela e o aplauso do público como reconhecimento do trabalho efetuado ao longo do ano. Cada participante é um folião, ciente da sua importância para a beleza do espetáculo e podem viver seu dia de estrela ou astro, bailarina, príncipe, fada, bruxo, seres encantados ou personagens da realidade transfigurados. A festa para o ser humano é parte constitutiva da nossa identidade e acreditar que os sujeitos em vulnerabilidade social, por estarem envolvidos em uma luta diária pela sobrevivência, não consideram o “festejar” como fundamental para a qualidade de suas vidas é retirar destes sujeitos sua humanização.

Em quarto lugar aparece como benefício na prática do *ballet* na percepção dos sujeitos dos grupos **A** e **EG** a melhora da saúde (13,3%). Acredita-se que esta percepção tem a ver com o sentimento real de melhora da saúde física e psicológica que alguns praticantes expressam em suas falas, como uma das egressas, que ao sinalizar “outros” na opção de resposta justificou que o principal benefício da prática do *ballet* era lhe trazer “conforto e bem-estar” ou na fala de uma praticante que relata:

Porque eu tô conseguindo dançar melhor, fazer...confiar mais em mim e parar de olhar para o chão, que era uma coisa que eu fazia muito, manter minha postura e não ficar conversando durante os passos que era uma coisa que eu fazia também (**A23**, 12 anos).

Identifica-se na fala da aluna, tanto a percepção do benefício físico de melhora da postura que o *ballet* oferece através do alongamento axial e ativação das musculaturas abdominais e posteriores das costas, quanto o benefício psicológico de aumento da confiança em si mesma e concentração nas aulas.

É possível que a marcação deste item também seja influenciada pelo discurso da mídia sobre a importância da atividade física e o quanto esta é benéfica para saúde, como sinaliza Vianna e Lovisolo (2005).

De qualquer forma, é prudente salientar, que esta sensação expressa pelos sujeitos dos grupos que apresentaram maior tempo de aderência, não é compartilhada pelos pertencentes ao grupo **E** (2,3%), como pode ser verificado na Tabela 4. O que nos leva a acreditar que os

benefícios da prática do *ballet* necessitam ao menos um tempo de experimentação para serem percebidos pelos praticantes, reforçando a necessidade de atenção dos gestores e dos professores para a evasão nos primeiros meses de participação.

Finalmente a interação social, através da ideia de se “fazer novos amigos” (9,2%) é sinalizada como importante por parte dos sujeitos pesquisados. Apesar de aparecer apenas em quinto lugar, esta opção tem equilíbrio como importância para todos os grupos. Mesmo não tendo sido identificado como fator prioritário para permanência dos sujeitos na oficina deste estudo de caso, seria interessante acentuar os momentos possíveis de interação no referido espaço, como mais um atrativo para a adesão, principalmente dos alunos novos, para evitar a evasão.

Olhando para a Tabela 4, revela-se como menos importante para os sujeitos a “competição” (participar de festivais de dança). Buscando interpretar esses resultados a análise dos Planos de Curso e Planos de Ação da Oficina, percebe-se as poucas propostas de participação dos alunos em competições de dança (SME-RJ, 2019; 20021; 2022).

Como dito anteriormente, apesar do *ballet* não se constituir em sua base como um esporte de competição, é muito comum no mundo atual a existência de festivais competitivos para todas as idades e níveis, que oferecem desde medalhas, bolsas de estudos e até prêmios em dinheiro para os melhores grupos ou bailarinos (JOINVILLE, 2015; LEITE *et al.*, 2016).

No entanto essa falta talvez tenha como justificativa o elevado preço das inscrições para competições de *ballet* clássico em Festivais de Dança no Rio de Janeiro. Na vivência da autora desta dissertação em festivais de dança pelo Brasil, foram poucas as vezes que encontrou grupos de PIS presentes nas competições.

De acordo com a fala de alguns entrevistados que puderam ter como experiência durante seu tempo de prática a participação em algum tipo de competição, é possível perceber que estes sujeitos gostariam de viver mais vezes esses momentos. Como exemplificado na fala de um sujeito do grupo A:

Eu acho que a gente poderia ir para mais competições, eu acho que seria bem legal a gente ir para festival, frequentar mais esses lugares, a gente podia...ter mais horas de aula. Eu sinto que uma, duas horas por...só terça e quinta ou segunda e quarta, eu acho que, é bem pouco para a gente evoluir *bem* (Frisa). Eu acho extremamente pouco (A15 - 14anos).

Neste trecho de fala, é explicitado o desejo de frequentar ambientes diferentes e ter as oportunidades de crescimento que são desfrutadas nestes lugares, além da consciência de que é necessária uma preparação melhor do que a que é oferecida atualmente na oficina. Este desejo de competir e esta avaliação negativa sobre as possibilidades de desenvolvimento nos PIS pelos alunos veteranos também são encontradas nos estudos de Vianna (2009). Frequentemente este descompasso entre o desejo de evolução e a estrutura do PIS, ou suas práticas pedagógicas que dificultam esse atendimento, se torna motivo para a evasão. Como afirma o autor:

Além da ausência de aprofundamento nos conhecimentos e habilidades praticadas, a falta de infraestrutura ou de uma política de apoio aos jovens atletas, impõe restrições ao crescimento no esporte. A ausência de recursos para a aquisição de equipamentos e alimentação adequados, inscrições em competições e viagens, dificultam ou impedem o progresso, inclusive dos mais talentosos. O que pode resultar em formação inadequada e em desistência (VIANNA, 2009, p.11).

Diante disto, é difícil afirmar, somente pelo quantitativo de respostas dos grupos, que a competição não seja verdadeiramente considerada como benefício da prática, já que provavelmente a maior parte dos respondentes nunca participou de uma competição em dança e talvez desconheça esta possibilidade.

Outro ponto que isoladamente desperta pouca atenção nos entrevistados, é tornar-se professor de ballet, assim como existe pouco interesse em buscar formação universitária em Educação Física ou Dança. Se analisados isoladamente, esses fatores sugerem o desinteresse ao desejo de profissionalização como artista bailarino e também se coloca em oposição aos estudos nos PIS que mostram a profissionalização como professor de lutas ou música, como alternativa desejável para muitos estudantes (VIANNA, 2009; XAVIER; CUNHA; VIANNA, 2022). No entanto, as respostas assinaladas em “aprender a dançar bem”, o desejo de profissionalização, a participação em apresentações, competir em festivais, se formar professor de *ballet*, se formar professor de educação física ou de dança, sugerem que a perspectiva de profissionalização por meio da dança não pode ser descartada.

Analisando o último item do quadro, é possível inferir que são poucos os sujeitos deste estudo que conseguem relacionar a participação na oficina e a prática do *ballet* clássico, como contribuição na melhoria do desempenho escolar (2,5%).

4.4 O que pode ser melhorado na Oficina a partir da percepção dos praticantes e dos egressos

Um dos principais problemas para o bom funcionamento dos PIS, relatados nos estudos sobre o fenômeno, é a o alto índice de evasão (MEDEIROS; VIANNA, 2021; VIANNA; LOVISOLO, 2009; 2011; ZALUAR 1994). Os autores sinalizam que muitas vezes o alto número de matrículas nestes espaços, somados a falta de controle sobre o número de saídas, acabam camuflando a grande rotatividade de praticantes nas oficinas ofertadas. Este problema afeta os objetivos de inclusão social, já que grande parte dos sujeitos não permanece tempo suficiente nos programas para que possam sentir os benefícios da prática esportiva ou artística. Segundo Vianna e Lovisolo (2009) o maior índice de evasão acontece com menos de um ano de prática.

Diante disto, buscou-se identificar o que pode ser melhor na oficina de *ballet* do Clube Escolar Crescer que poderia evitar a evasão dos praticantes. Mesmo reconhecendo que estes não foram suficientes para causar a desistência até então dos atuais praticantes e dos egressos, é possível que algumas falhas no atendimento às expectativas destes sujeitos apontem motivos que coincidam com os do grupo de evadidos, além de possibilitar aos gestores do espaço estudado um retorno preventivo para que tal situação não venha a ocorrer.

Para tanto foi aplicada uma questão objetiva e igual para os grupos de alunos e egressos. O resultado é exposto resumidamente em ordem decrescente na Tabela 5.

Tabela 5: O que pode ser melhorado na oficina

Itens	A		EG		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Mais dias ou mais tempo de aula	20	22,7	25	21,5	45	22,0
Auxílio na conquista de bolsas	15	17,4	12	10,3	27	13,2
Sala de aula melhor	11	12,5	16	13,7	27	13,2
Mais apresentações	13	14,7	13	11,2	26	12,7
Mais competições	7	7,95	15	12,9	22	10,7
Aulas teóricas	5	5,68	13	11,2	18	8,82
Apoio psicológico e nutricional	4	4,54	13	11,2	17	8,33
Auxílio transporte e alimentação	6	6,81	4	3,44	10	4,90
Fornecimento de material pessoal	4	4,54	5	4,21	9	4,41
Menos cobranças	2	2,27	0	0	2	0,98
Aulas mais lúdicas	1	1,13	0	0	1	0,49
Professores melhores	0	0	0	0	0	0
Total	88	100	116	100	204	100

Fonte: Elaborado pela autora. *foram aceitas múltiplas respostas

Tanto no quantitativo geral, quanto no parcial o item mais citado foi a necessidade de ampliação do tempo de treino (22%), seja pelo aumento da frequência ou da duração das aulas. Este ponto demonstra que a partir do momento que os alunos aderem a prática e “gostam”, sentem a necessidade de ampliação do tempo. Considerando que o critério de inclusão no grupo **EG** foi ter ao menos 5 anos de prática, enquanto para o grupo **A**, era o bastante possuir pelo menos 1 ano, é possível inferir que quanto maior o tempo de prática, maior é a necessidade dos sujeitos de treinamento para satisfazer suas expectativas de evolução e possivelmente profissionalização.

No capítulo de livro de Vianna (2009) o autor parte do pressuposto que os sujeitos das camadas populares buscam nas atividades esportivas e artísticas meios para a mobilidade social. O pragmatismo das classes populares reconhece o Clube Escolar como uma porta de entrada para a profissionalização nos esportes e nas artes, mas percebe o quanto é necessário

modificar a estrutura política, pedagógica e física destes espaços para que objetivos maiores sejam alcançados.

Este estudo concorda com esse pressuposto a partir dos dados coletados. O grupo **EG** e alguns sujeitos do grupo **A** que possuem maior tempo de prática (4 anos pelo menos) e mais idade (acima de 13 anos), podem ser equiparados ao que foi chamado no estudo de Vianna (2009) de “veteranos”. Estes sujeitos investigados também criticam, como no estudo do autor citado anteriormente, como pontos que precisam de mais atenção, a pequena frequência/duração das aulas, a infraestrutura da sala de aula e a baixa participação em competições. Como pode ser exemplificado nestas falas:

Eu acho que são muitos alunos para uma sala muito pequena e é muito pouco tempo de aula. Isso me incomoda. Porque talvez se a gente tivesse mais tempo de aula a gente podia melhorar mais e mais, mais tempo, mais dias, aqui no clube (**A35** - 15 anos)

Não lembro de nada que eu não gostava, mas sempre achei pouco tempo de aula, poucos dias, por mais que a professora tentasse era tipo...impossível dar atenção a geral, consertar direitinho cada menina, não dava tempo, com ensaio, tudo mais [...] ah, e também um espaço maior de sala de aula, eu não sei dizer como é a sala atual (**EG24** - 26 anos).

Empatados em grau de importância os sujeitos do grupo **EG** apontam para mais apresentações, um maior apoio de profissionais como psicólogos e nutricionistas, além de aulas teóricas e segue quase em igual quantidade, as críticas à falta de parcerias para a conquista de bolsas de estudo na área da dança em escolas privadas.

No entanto para o grupo **A**, seguindo como segundo ponto fraco na oficina, surge a falta de parcerias para concessões de bolsas de estudo em dança, mais apresentações e só então as críticas a infraestrutura da sala de aula. Como pode ser comprovado nesta fala:

[...] eu também gostava muito que tinha mais mostras, a gente tinha mais oportunidade de se apresentar e diminuiu bastante isso (**A37** – 16 anos).

É possível que a maturidade do grupo **EG**, que possui média de idade de 21, 7 anos, faça com que as críticas sejam mais voltadas para deficiências que afetam a formação a longo

prazo em todos os seus aspectos, enquanto que o grupo **A**, bem mais jovem, (M = 12,5 anos), tem uma visão mais imediatista do que o impede de evoluir na técnica e alcançar seu sonho de “tornar-se bailarina(o)”, pois, novamente traçando um paralelo com os estudos de Vianna (2009; 2014) onde os veteranos, praticantes de lutas ou futebol, queixavam-se que as poucas competições, dificultavam as oportunidades de serem vistos por clubes profissionais, e talvez conseguirem assim vagas nestes lugares, as praticantes de *ballet* da oficina estudada, queixam-se das poucas “apresentações”, onde podem ser vistas, inclusive por “olheiros” do mundo da dança e da falta de oferta de bolsas em academias privadas onde possam chegar a profissionalização.

Alguns sujeitos do grupo **EG**, citam a importância da ponte feita entre a oficina e escolas profissionais para o desenvolvimento de suas carreiras.

Recebi uma bolsa integral numa escola de dança profissional. Inclusive com o apoio do Clube Escolar. Me abriu portas (**EG20** – 31anos).

Esta fala, evidencia como afirma Vianna (2009), a "força dos laços fracos", a esperança dos sujeitos nas relações estabelecidas dentro da oficina, para apoiá-los na busca por seus objetivos de vida.

Curiosamente, questionando o perfil de crianças e jovens “carentes” necessitados de assistência social, que o senso comum acredita ser os usuários dos PIS, os sujeitos aqui investigados pouco destacaram os auxílios financeiros para a prática, como fornecimento de material, alimentação e transporte como fundamentais para um bom funcionamento do espaço. Parece-nos então, que a preocupação maior dos sujeitos está vinculada com a estrutura pedagógica e física da oficina, para que esta ensine o que pretende, com qualidade, possibilitando formação adequada.

Os sujeitos também se mostraram pouco incomodados com as cobranças disciplinares e não sentiram falta de mais ludicidade nas aulas, além da aprovação da competência dos professores.

Na verdade, de acordo com a fala dos sujeitos, o que os incomoda é o oposto, a falta de maior disciplina nas aulas. Aparentemente, estes julgam que as conversas paralelas e falta de atenção de alguns colegas atrapalham sua concentração e aproveitamento nas aulas.

Às vezes eu não gosto de algumas meninas de menos idade estar no mesmo ballet que a gente. Por exemplo, tem meninas de 15, 16 e as vezes meninas de 12,13, mas as vezes a maturidade é diferente. Aí fica muita brincadeira, aí conversa muito, aí acaba atrapalhando, porque as vezes as meninas que têm mais idade, querem se concentrar e não conseguem (A17- 16 anos).

Não gosto quando as meninas ficam falando, aí eu não escuto e acabo fazendo errado, ficam falando muito alto, não tem como escutar a professora (A5 – 13 anos).

Existe por parte das alunas, a preocupação do melhor aproveitamento das aulas, que cruzado com a maior crítica, frequência/duração, que é feita por ambos os grupos e também pelos professores, cria talvez um ambiente de intolerância maior a dispersões. Soma-se a este problema, a dificuldade de convivência de diferentes idades em turmas multisseriadas.

4.5 Motivos para evasão

Será tratado neste ponto, os motivos que levaram os indivíduos do grupo **E** a evadirem da oficina de *ballet*. Para tanto foi feita ao grupo uma pergunta aberta, gravada e posteriormente transcrita, onde os sujeitos puderam falar livremente sobre o tema. As falas foram analisadas e agrupadas para melhor entendimento nas categorias: Motivos pedagógicos; Motivos estruturais; Motivos sociais e Motivos pessoais.

Como motivos pedagógicos, foram agrupados aqueles que poderiam ser enfrentados e modificados através da ação de agentes educativos, como os professores ou diretores. Nesta categoria encontram-se: Enfrentamento de estereótipos; dificuldades de interação social com os pares; dificuldade de interação com a professora.

A categoria de motivos estruturais, está relacionada a estrutura de funcionamento do PIS, no caso a falta de vagas.

Estas duas categorias serão discutidas em primeiro, por serem possíveis de intervenção imediata pela própria equipe de profissionais dos espaços ou pelos órgãos responsáveis pela oferta do programa.

Em seguida será discutida a categoria de motivos sociais que engloba: Falta de acompanhante para o deslocamento; dificuldades financeiras e necessidade de ajudar nas tarefas domésticas.

Por último, mas não menos importante, será apresentado os motivos pessoais, aqui identificados como não gostar da modalidade.

4.5.1 Motivos pedagógicos

4.5.1.1 Enfrentamento de estereótipos

O *ballet* clássico ainda é uma prática da cultura corporal de movimento que apresenta, no senso comum, um estereótipo da figura do praticante. A figura que vem à cabeça quando se fala de *ballet* é uma mulher, jovem, branca, magra, estatura mediana, frágil e delicada. Esta imagem foi construída historicamente, principalmente a partir do período do Romantismo nas artes em geral (BOURCIER, 2001; MATURANDA, 2015).

Tecnicamente não existe impedimentos para que nenhum tipo de corpo pratique o *ballet*. Esta afirmação pode ser comprovada pela diversidade de corpos que historicamente construíram o que hoje chamamos de técnica da dança clássica. Os autores que discutem o assunto afirmam que os primeiros bailarinos profissionais eram homens, com estruturas corporais diversas e as primeiras bailarinas famosas acompanhavam o padrão de beleza da época, muito mais opulento que o padrão atual (BOURCIER, 2001).

Os novos estudos de Anatomia para o *ballet*, indicam não só a necessidade de corpos mais fortes para evitar lesões e aumentar o tempo de carreira dos bailarinos, como a possibilidade de se ensinar com qualidade qualquer pessoa a técnica do *ballet* clássico, aproveitando as diferentes possibilidades que cada corpo oferece (HAAS, 2011; LIMA, 2020; PAPPACENA, 2005; SIMMEL, 2016).

Portanto, apesar de ser difícil desconstruir esta imagem da bailarina no senso comum, esta desconstrução se torna necessária, para evitar sofrimento de atuais e futuros praticantes da modalidade. Como pode ser verificado nas falas de algumas das alunas evadidas da oficina estudada:

Acho que se eu fosse...se eu tivesse uma condição física diferente, se eu fosse um pouco mais magra ou se eu fosse mais extrovertida, eu gostava do ballet (E18 - 13 anos).

Porque eu acho que eu não conseguia fazer ballet. Porque essas coisas de fazer abertura, de ficar na ponta do pé, eu não conseguia...tanto por causa do meu peso, quanto por causa de doer demais, então não era muito para mim (E11 – 13 anos).

Partindo destas falas é possível perceber o quanto o fator “peso corporal” influenciou a decisão das alunas por abandonarem a prática. Mesmo alegando outros fatores, como timidez ou dor, a insegurança demonstrada ao falar do próprio peso como sendo incompatível com a prática, revela a importância dada por estas meninas ao que elas consideram como “corpo ideal” para fazer *ballet*.

Considerando que estas meninas são iniciantes na prática (menos de 11 meses, que foi o tempo estabelecido como critério de inclusão no grupo), a adequação ou não do peso corporal não deveria ser uma preocupação. Sendo assim, é preciso que os professores atentem para a discussão da aceitação da imagem corporal desde o primeiro contato do aluno com o *ballet*, atentando principalmente para a faixa etária da adolescência, que também é identificada em outros estudos com não praticantes de ballet, como a que mais apresenta problemas psicológicos e nutricionais, relacionados a distúrbios da imagem corporal (ARAÚJO *et al.*, 2020; GUIMARÃES *et al.*, 2014).

Não se trata aqui de deixar de orientar sobre a importância de uma alimentação saudável para a prática de atividade física e para a vida, mas sim de desmistificar a ideia de que a magreza seja sinônimo de beleza e saúde e rejeitar qualquer tipo de gordofobia no universo das aulas de *ballet*.

4.5.1.2 Dificuldades de interação com os pares

As aulas dos métodos tradicionais de *ballet* clássico, no nível iniciante, são divididas em exercícios no chão, barra (suporte de ferro ou madeira fixado na parede para apoio das mãos), exercícios no centro da sala em pé e exercícios em diagonal com deslocamentos que atravessam a sala (CECHETTI, 1956 in PAPPACENA, 2003; ROYAL ACADEMY OF DANCING, 1986; VAGANOVA, 2007).

Apesar do treinamento ser em grupos, afinal os alunos estão no mesmo espaço e recebem orientação coletiva, os exercícios são feitos individualmente, com pouca ou nenhuma

interação. Este aspecto do ensino desta arte, comum também aos esportes individuais como natação, ginástica artística, atletismo e outros, não facilita a interação social dos praticantes.

Em estudos feitos sobre o ensino do *ballet* para crianças, já foi identificado a necessidade de uso da ludicidade, incentivo ao trabalho em duplas ou grupos para aumentar a interação e com isto a motivação para a aprendizagem (SILVA *et al.*, 2019; BRANDÃO; LORDELO, 2017). Porém não foram encontrados estudos que indiquem esta necessidade para o público de adolescentes. É possível que principalmente para os adolescentes iniciantes, torne-se necessário também o uso de adaptações as metodologias tradicionais e uso de ferramentas didáticas inovadoras que promovam maior interação entre os jovens. Nas falas abaixo, ficam explícitas as dificuldades que alguns jovens encontraram para se integrar aos grupos:

Algumas companhias são desagradáveis e arrogantes, não todas, sei lá...acho que elas não iam com a minha cara e tipo eu não tentava forçar uma amizade (E7- 15 anos).

Não sei...acho que era muita pressão entendeu? Eu não tinha muita...muita, sei lá, muita agilidade e também eu não sabia fazer amigos, então eu me sentia meio que...excluída, em relação aos grupinhos (E18 -13 anos).

A entrada de alunos novos em turmas já existentes e que convivem há anos é característica do espaço estudado. Este quadro pode apresentar pontos positivos, como a possibilidade de monitoria dos alunos mais antigos no processo de ensino/aprendizagem dos mais novos, favorecendo o protagonismo estudantil, entre outros, mas também pode apresentar pontos negativos, como estes verificados nas falas. A formação de “grupinhos”, que dificultam a participação de novos elementos na turma, isolando-os do convívio social, torna-se assim motivo de abandono para os sujeitos.

Em outra fala uma aluna coloca a sensação de estar sendo julgada pelos outros alunos como motivo para sua saída, “Não gosto das meninas me olhando dançando” (E5 -13 anos). A observação do outro executando o movimento, para identificar acertos e erros no seu próprio movimento, é fundamental na aula de *ballet* clássico. No entanto esta metodologia deve ser muito bem orientada, dentro de uma perspectiva de orientação de vida tarefa, onde o aluno busque motivações intrínsecas para superar os seus próprios limites, (ABREU *et al.* 2015; LOPES; NETO; VIANNA, 2012). Desta forma pode-se evitar que esta “avaliação” seja

percebida como um “juízo” pelo indivíduo que está executando o exercício, com especial atenção aos alunos novos e mais tímidos.

O discurso expresso por um sujeito do grupo A sobre o que não gosta na prática, corrobora as dificuldades encontradas para a interação satisfatória na oficina e a necessidade de atacar o individualismo dentro do grupo, incentivando valores de amizade e solidariedade:

Eu acho que quando eu não consigo aprender direito a dança e as amizades de lá. (Ao ser questionada para explicar melhor) Quando a gente tem dificuldade, ou a gente falta alguma aula, aquelas pessoas não vão falar assim; “Ah você quer aprender essa dança?” ou “você quer que eu te ensine a dança, para você conseguir fazer melhor?” (A38 - 14 anos).

É importante frisar aqui a obrigação do professor oportunizar aos educandos vivências sociais positivas. Como mediador das relações em sala de aula, o professor deve estar atento aos problemas entre os alunos e buscar soluções para, juntamente com os indivíduos, resolver os conflitos.

No caso da oficina aqui estudada, onde o público é majoritariamente feminino, promover a formação de laços fortes de amizade se mostra ainda mais importante, pois segundo Altmann *et al.* (2017) a rede de colaboração para as práticas corporais costuma ser maior entre os meninos do que entre as meninas. “Fazer novos amigos”, apesar de não ter sido fator principal, também foi considerado motivo importante para o ingresso e como benefício da prática por todos os grupos estudados nesta pesquisa, portanto não deve ser desprezado pelos responsáveis na oferta das políticas públicas.

4.5.1.3 Dificuldades de interação com a professora

A afetividade é aspecto fundamental para o sucesso do processo ensino/aprendizagem. Como afirma Freire (1999), isto não significa que o professor deva ser obrigado a gostar de todos os educandos de maneira igual. O professor, como ser humano, está condicionado a subjetividade das relações humanas, mas como educador ele precisa respeitar a

individualidade de cada educando, inclusive no que diz respeito a forma com que cada aluno se relaciona com ele, administrando possíveis sentimentos negativos, para transformá-los, se não for possível em amizade, ao menos em “querer bem”.

As falas de alguns ex-praticantes expressam a dificuldade desta relação professor/aluno dentro do cotidiano da oficina, como motivo para o abandono.

A professora tinha que ter mais paciência e calma (**E16** – 14 anos)

Gostar do ballet e o incentivo das professoras (**E8** – 14 anos)

A professora era muito chata, ela mandava em tudo (**E3** – 14 anos)

Por conta da professora, tipo não me dar muita assistência (**E6**- 15 anos)

No discurso das entrevistadas é identificado os sentimentos de falta de atenção ao tempo de aprendizagem de cada educando, necessidade de maior incentivo a prática e autoritarismo.

É provável que o primeiro tópico seja maximizado pela existência de alunos de níveis diferentes em uma mesma turma, criando um desafio extra para o professor, que precisa adequar a didática para atender diferenças muito grandes de expectativas. Soma-se a isto a pouca frequência e duração das aulas, que já foi abordada como reclamação dos sujeitos dos grupos **A** e **EG**. Na fala dos professores, quando perguntados sobre a maior dificuldade encontrada para trabalhar o conteúdo *ballet* clássico na oficina do Clube Escolar Crescer, estes problemas se encontram evidenciados:

O número elevado de alunos por turma e o espaço físico da sala de aula, além do tempo da oficina que poderia ser maior (**P1**).

A maior dificuldade é não haver separação de níveis para as turmas, algo difícil a se concretizar. Alguns alunos têm muita dificuldade e as turmas são lotadas de crianças (P2).

Uma das professoras acredita que as turmas multisseriadas interferem negativamente na progressão dos educandos e afirma que, em sua opinião, a maior necessidade para a oficina ensinar mais e melhor é a separação de níveis, no entanto se mostra desesperançosa quanto à solução do problema ao acrescentar na sua fala “*algo difícil a se concretizar*” (P2).

Maior atenção deve ser dada também pelos educadores ao incentivo para permanência, permitindo assim que o aluno vivencie o maior tempo possível a modalidade e possa ter uma autoavaliação mais verdadeira do seu gostar ou não da prática, minimizando abandonos prematuros.

Enquanto que a percepção de autoritarismo deve ser vista com cuidado, já que foi identificada em uma única fala. É preciso investigações mais aprofundadas para verificar se existe realmente um posicionamento autoritário, com coerção ou ameaças, por parte dos professores ou se estes estão apenas exercendo sua função com a autoridade necessária ao processo de ensino/aprendizagem (FREIRE, 1999; CAMPOS, 2014). Como este sentimento foi expresso por uma única aluna, acredita-se que seja um problema pessoal de reconhecimento e aceitação da figura de autoridade.

A exigência de regras de vida em comum, as vezes encontram resistência por parte dos jovens na realidade concreta da sala de aula, mesmo quando estas são criadas democraticamente, no entanto são fundamentais para o diálogo em sociedade (NOVÓIA, 2007).

Aparentemente este quadro de múltiplas demandas, somados ao pouco tempo para o atendimento, cria um ambiente de tensão entre professores e alunos, que precisa ser melhor estudado para se chegar a uma possível solução. Como nos fala Novóia (1999):

A escola e os professores não podem colmatar a ausência de outras instâncias sociais e familiares no processo de educar as gerações mais novas. Ninguém pode carregar aos ombros missões tão vastas como aquelas que são cometidas aos professores e que eles próprios, por vezes, se atribuem (p.7).

Com isso, não se quer aqui, retirar a responsabilidade dos professores diante da obrigação de proporcionar um ambiente educativo e prazeroso para todos os alunos, mas enfatizar a dificuldade de consolidar esse dever diante da pouca autonomia para modificar os entraves burocráticos e estruturais que são em grande parte responsáveis por problemas que se refletem no dia a dia da sala de aula.

Como ponto positivo na organização do programa, existe os Centro de Estudos semanais onde a colaboração entre os professores e a reflexão sobre a prática é consolidada. Como foi visto nas falas dos professores, estes refletem e reconhecem os problemas enfrentados na prática, mas estão descrentes na solução destes (VIANNA; LOVISOLO, 2011). Como afirma Novóia (2007), é preciso que o professor possa intervir na organização da instituição concreta, que autonomia do seu trabalho possa superar a sala de aula, incentivos a formação e investimentos em materiais de apoio que facilitem o trabalho cotidiano.

4.5.2 Motivos estruturais

A estrutura física da sala de aula, considerada pequena para o número de alunos, já foi abordada no tópico acima pelo grupo **P** e considerada também como ponto negativo da oficina a partir da percepção dos praticantes e dos egressos. Porém para o grupo de evadidos foi identificado como principal motivo estrutural de abandono a dificuldade para encontrar vagas no processo de matrícula, principalmente após a pandemia de COVID-19, mas também após a mudança de turno escolar do aluno.

Saí por causa da COVID, aí eu não consegui mais vaga, senão eu estaria lá até hoje. (E12 – 14 anos)

Por causa da pandemia e aí quando eu quis voltar não tinha mais vagas. (E19 – 14 anos)

Por causa da minha escola que era até duas e meia e eu fazia na parte da manhã e de tarde não tinha mais vaga. (E2 – 12 anos)

De acordo com as Orientações Técnico Metodológicas dos Clubes Escolares (SME, 2012, 2013, 2016), não existe a matrícula automática. Cada ano os alunos devem renovar sua matrícula no espaço, apresentando a declaração de matrícula em escola da rede municipal do Rio de Janeiro e a presença de um responsável que assine a ficha de matrícula.

Geralmente é reservado os primeiros dias para renovação, somente após este período as vagas remanescentes são oferecidas a alunos novos. Porém encontra-se aqui dois problemas, o primeiro é que essa reserva é para qualquer aluno do clube, o que faz com que alunos antigos de outras oficinas, mas novos na oficina de *ballet*, tenham direito a matrícula prioritária também na oficina de dança; segundo, indivíduos que percam por motivos pessoais a data de rematrícula, não tenham suas vagas asseguradas.

Este é um problema de difícil solução, pois, ao mesmo tempo em que a rematrícula anual assegura a permanência voluntária nas oficinas e a não existência de vagas ociosas, no caso da oficina de *ballet* que possui segundo os dados das planilhas de matrículas (SME-RJ, 2019; 2021; 2022) uma grande demanda por ingresso, essa ação dificulta a continuidade dos estudos de alguns praticantes. Talvez a solução para o referido espaço seria o aumento do número de turmas e conseqüentemente vagas para atender melhor a comunidade, para tanto seria necessário a contratação de mais profissionais ou o aumento da carga horária dos professores atuais.

4.5.3 Motivos sociais

4.5.3.1 Falta de acompanhante para o deslocamento

Como relatado no início desta análise, a maior parte dos sujeitos dos grupos **A** e **EG** afirmaram ir até o clube acompanhados de seus responsáveis e o quanto isto é fundamental para a permanência dos sujeitos deste estudo, por se tratar em sua maioria de crianças e adolescentes do sexo feminino, que sofrem maiores restrições ao deslocamento sozinhas pela cidade. A falta de acompanhante, por problemas vários, se apresenta como motivo de evasão.

Eu queria ficar, só saí porque não tinha ninguém para me levar, minha mãe ficou grávida, aí não tinha ninguém para me levar (**E1** - 11 anos).

Porque minha mãe teve que operar e a gente teve que parar e não tinha ninguém para me levar (**E4** – 12 anos).

Porque eu quebrei o pé e também minha mãe foi trabalhar e não conseguiu mais me levar (**E10** – 10 anos).

É possível perceber que, diferentemente daqueles que alegaram motivos pedagógicos ou estruturais para o abandono que se encontram na adolescência, a idade dos sujeitos que alegam terem saído por falta de acompanhante é menor. Estes praticantes estão na infância ou na pré-adolescência.

Segundo Vianna e Lovisolo (2009), a participação nas atividades dos PIS é afetada pela distância de deslocamento e faixa etária dos praticantes. Quanto menores os alunos, menor autonomia e maior a necessidade de acompanhante. Como ponto positivo pode-se inferir uma participação maior daqueles responsáveis que conseguem compatibilizar seus horários com os da oficina, na rotina do PIS, mas, diante das necessidades de trabalho de todos os membros da família para suprir as necessidades diárias, este ponto acaba se tornando primordial para a adesão ou não das crianças.

4.5.3.2 Dificuldades financeiras

Este ponto foi abordado diretamente por uma ex-praticante como motivo para evasão e indiretamente por outra:

Porque teve que pagar e era muito caro. (**E9** – 11 anos)

O horário da escola não dava mais e eu não tinha o uniforme. (**E11**–13anos)

Como a oficina ofertada pelo PIS é gratuita, acredita-se que o que a primeira aluna alega como “ter que pagar”, seja o mesmo ponto da segunda: a necessidade de aquisição de material individual para prática, o “uniforme”. Através da experiência empírica da autora, sabe-se que na oficina estudada é recomendado aos responsáveis a aquisição do material mínimo necessário para a prática, collant, meia calça e sapatilha. Apesar de não ser uma imposição, é comum que os alunos após dois meses de aulas já estejam com o “uniforme” completo. O espaço costuma auxiliar os alunos que não conseguem adquirir o material, através de doação de material usado por alunos antigos, mas, muitas vezes, as doações não são suficientes ou os alunos não se sentem bem em utilizar material usado.

Esta dificuldade de aquisição de material esportivo que, conforme a evolução na modalidade vai se tornando mais caro, também é motivo de reclamação do grupo **A**. Um sujeito deste grupo afirma na pergunta "O que a oficina necessita para ensinar melhor?", ao assinalar a opção “outros”, justifica dizendo: “*Fornecer sapatilhas de pontas para as meninas*” (**A4** – 13 anos). Para a mesma pergunta 10,5 % do grupo **A** e 20% do grupo **EG**, assinalaram “Fornecimento de material pessoal/uniforme”, onde as sapatilhas de pontas também estão incluídas.

Chegar a dançar nas pontas é o desejo da maioria das meninas que praticam ballet, no entanto este é um material que não deve ser reutilizado. Por ser feita de gesso, a sapatilha molda-se ao pé da estudante, dificultando a utilização por outra pessoa, caso isso ocorra pode acarretar deformações anatômicas nos pés ou vícios posturais, sendo contraindicado por todos os mestres de *ballet*.

Este objeto de desejo também é o item mais caro como material esportivo do *ballet*. A não aquisição dificulta a permanência de alunas, por interferir diretamente na evolução. As limitações pela impossibilidade de adquirir material esportivo ou instrumentos musicais para prosseguir com qualidade nos estudos nos PIS também é identificada nos estudos de diversos autores como fator de abandono (VIANNA, 2009; XAVIER; CUNHA; VIANNA; 2022).

É claro que é possível progredir nas aulas sem o uso das pontas, mas esta aluna não conseguirá profissionalização como bailarina clássica sem desenvolver a técnica de pontas, devendo usar então a base aprendida para migrar para outros estilos de dança, como a dança moderna ou contemporânea entre outras.

Vale ressaltar também a questão da alimentação adequada para qualquer prática esportiva. A questão também é abordada por Vianna (2009) como sendo um problema a se

superar em muitos PIS. O problema é colocado, apenas por uma aluna, mas é vivenciado no cotidiano do espaço e observado empiricamente pela pesquisadora.

Não gosto quando eu fico com fome e não tem comida para eu comer aqui, aí eu acho meio chato ficar com fome (**A9** – 10 anos)

O PIS aqui estudado não fornece qualquer tipo de alimentação e, como já colocado, cada criança pode frequentar até três oficinas, algumas ficam á tarde ou manhã inteira dentro do espaço. A necessidade de merenda, ao menos fria, é evidente para o bom desenvolvimento dos alunos nas oficinas.

4.5.3.3 Necessidade de auxiliar nas tarefas domésticas

É pertinente lembrar aqui que a oficina pesquisada é considerada ainda no senso comum como prática corporal feminina, e que isto se confirma ao se identificar apenas 4 indivíduos do sexo masculino no universo de 84 sujeitos pesquisados (contando com as duas professoras). Diante disto os estudos de gênero na prática esportiva como os de Altmann (2017) tornam-se fundamentais. A autora aponta uma maior tendência das mulheres brasileiras ao abandono da atividade física na entrada da adolescência, por diversos motivos, mas entre eles, pelas exigências de cumprir atividades domésticas, ainda consideradas como obrigações em uma sociedade patriarcal.

Esta pressão, fica evidenciada na fala de duas alunas evadidas:

Porque em casa eu tenho muitos irmãos e as vezes eles chegavam cedo da escola, as vezes chegavam tarde, ou minha tia ficava doente ou meu pai não tava em casa, aí eu tinha que ficar em casa para cuidar dos meus irmãos, aí...eu ia faltar muita aula (**E10**- 12 anos)

Porque minha avó falou pro meu pai que eu não tava dando conta de ajudar ela, aí ele me tirou (**E13** -14 anos)

O estudo de Medeiros e Vianna (2021), que enfocam a evasão nos PIS esportivos por meninas, também apresentaram a necessidade de atenção especial a este grave problema social. Apesar de reconhecer a dificuldade para reverter ou evitar situações como as descritas acima, identificá-las e estar ciente da problemática que atinge principalmente as jovens das classes trabalhadoras brasileiras, pode auxiliar na busca por soluções futuras.

4.5.4 Questões pessoais

Segundo Vianna (2009), a autopercepção do aluno da sua aptidão para a prática é um motivo de autoexclusão. O autor afirma que, “...os sujeitos realizam arranjos das crenças e tomam decisões em funções dos sinais ou respostas de suas experiências práticas” (VIANNA, 2009, p.2). Sendo assim, ou por não se identificar com a modalidade ou por não se sentir com qualidades suficientes para evoluir na mesma, os sujeitos podem optar pelo abandono.

Percebe-se esta autoavaliação negativa nas falas de alguns sujeitos do grupo **E**:

Não gostei...acho que se eu fizesse algum tipo de dança mais aberta...danças mais agitadas, assim né? (**E6**– 15 anos)

No caso desta fala, verifica-se a não identificação com a modalidade, que também é parcialmente colocada por um menino do grupo **A** como característica para não gostar das aulas da oficina; no entanto para este indivíduo, ao menos até agora, este não foi motivo suficiente para a evasão.

Eu acho que é um pouco da lentidão, porque assim, eu sou muito animado, aí a lentidão acaba que me quebra um pouco (**A29**- 10 anos)

Em estudos de metodologia do *ballet*, já foi identificado a perda de alunos em academias privadas na fase de iniciação ou preliminar, como muitas vezes são chamadas essas

turmas, destinadas a crianças acima de 7/8 anos (ITACANRANBY *et al.*, 2021; SANTOS, 2019). Nas fases anteriores de ensino, chamadas de Baby Class ou Pre ballet tem sido cada vez mais comum o uso da ludicidade para o ensino da dança (ITACANRANBY *et al.*, 2021; SANTOS, 2019; SILVA *et al.*, 2019). Porém ao se iniciar o ensino da técnica clássica propriamente dita é comum uma quebra e o abandono quase total de atividades lúdicas. Este panorama, somado a necessidade de fazer cada movimento lentamente e repetir várias vezes, para uma conscientização corporal e desenvolvimento da musculatura correta, traz um desafio ao professor que deve tentar manter a qualidade do ensino, sem cair na monotonia.

Considerando-se a idade do sujeito do grupo **E**, 15 anos, e relacionando-a ao seu nível iniciante de experiência com a modalidade, é possível supor que realmente não tenha havido identificação com a modalidade, perfeitamente compreensível o “não gostar”, como é possível acreditar também em alguma falha na didática que, se tivesse sido detectada a tempo, poderia ser modificada para tornar as aulas mais dinâmicas e estabelecer estes primeiros contatos do aluno com o *ballet* de forma mais motivadora.

Enquanto isso verifica-se nas falas abaixo a autoexclusão por não se perceber apto para a prática, as dificuldades para adquirir a flexibilidade necessária, foram as motivações para alguns alunos desistirem das aulas.

O alongamento era muito difícil para mim, que eu não gostava de me alongar muito (**E2**- 12 anos).

Eu acho que era abrir a perna, doía bastante a perna, sabe? Aí eu tinha que esticar bem...ah, e sei lá! Tipo ficar muito tempo na ponta do pé cansa (**E18** – 13 anos).

É abrir as pernas, que eles mandava ficar, tipo abrir as pernas e depois ficar levantando sem botar a mão, não podia nem segurar na rampa e era muito difícil (**E1** – 11 anos).

Da mesma forma que o problema anterior, adquirir flexibilidade mínima é uma necessidade para a prática do ballet. Respeitando-se o tempo, idade e estrutura corporal de cada indivíduo, são indicados exercícios para aumentar a amplitude articular (HAAS, 2011;

LIMA,2020; PAPPACENA, 2005; SIMMEL, 2016). É possível fazer este momento de formas lúdicas e menos cansativas, principalmente para os alunos menores. No entanto, não é comum utilizar a ludicidade para esses exercícios com alunos a partir de 7/8 anos.

A oficina aqui estudada, introduz o estudo da técnica com essa perspectiva mais "séria" a partir dos 9 anos, já que as turmas anteriores de iniciação constam de crianças entre 5 e 8 anos (CAETANO, 2019; 2021; 2022; CUNHA, 2019; 2021; 2022; MATHIAS, 2019;2021;2022). Mesmo diante deste "atraso" na exigência de maior seriedade na construção da consciência corporal e da disciplina de treinamento do *ballet* clássico, é possível que se esteja exigindo maturidade demais para crianças ainda muito novas.

Apesar das soluções sugeridas, fazem parte das características da modalidade os exercícios de flexibilidade, força resistente e explosiva, movimentos lentos e a repetição dos exercícios. Alguns alunos, não se adaptam a esse tipo de treinamento, como fala uma das professoras da oficina, quando questionada sobre sua percepção dos motivos para evasão:

Alguns alunos não se adaptam e muitas vezes são desejos dos responsáveis (P1)

Aqui a professora destaca também, o incentivo dos responsáveis que colocam seus filhos muito jovens para experimentar diferentes atividades extracurriculares, por motivos variados, desde socialização até a realização de seus próprios sonhos de juventude. Muitas vezes a criança experimenta e não gosta da atividade, permanecendo na prática somente até ter idade suficiente para expressar suas vontades.

Estudos anteriores em PIS com características semelhantes ao local estudado, também identificam a oportunidade dada por estes espaços, para que os sujeitos das camadas populares possam experimentar diferentes práticas esportivas e artísticas e assim escolherem aquelas que sentem como merecedoras de investimento pessoal (VIANNA, 2009).

Outros motivos para evasão de ordem pessoal identificados na pesquisa foram: dificuldades de conciliar a oficina com o horário escolar, mudança de escola ou endereço residencial para longe, mudança para a rede de ensino privada ou estadual.

4.6 Um olhar especial para os Egressos

Na coleta dos dados para identificar o perfil sócio econômico do grupo **EG** nesta pesquisa, foi possível verificar que 76 % dos entrevistados superaram o nível escolar dos seus pais e 12% mantiveram a mesma escolaridade, quando estes já possuíam nível superior, e 12% continuam nos bancos escolares concluindo seus estudos a nível secundário.

Alguns autores já atentam para essa característica encontrada em sujeitos que frequentam os PIS, que ao exigir ou incentivar a frequência e os bons resultados escolares, colaboram para a permanência dos sujeitos por mais tempo na instituição escolar (VIANNA, 2009; 2014; XAVIER; CUNHA; VIANNA, 2022). Além desta cobrança direta, os benefícios psicomotores e sociais adquiridos ao aprender uma modalidade esportiva ou artística, colaboram para uma melhor aprendizagem em outras áreas.

Foi possível verificar também que dos 25 entrevistados, 11 trabalham ou trabalharam com a dança como bailarinos, professores ou produtores e 4 estão estudando dança a nível técnico ou superior. Estes dados parecem revelar o que também foi encontrado na investigação de Xavier, Jaqueira, Arcuri e Vianna (2022) com alunos de educação musical, que as experiências e aprendizagens em PIS contribui para a escolha das carreiras profissionais dos alunos.

Interessante destacar também que do total de entrevistados, 88% continuaram dançando em outros espaços, academias privadas com bolsas de estudo, universidades e grupos amadores e profissionais por pelo menos 2 anos após saírem do programa, sendo que 48% continuam praticando dança regularmente até o momento. O que confirma a importância da oficina na aquisição de hábitos positivos de saúde contra o sedentarismo e a favor da educação continuada. Todos os pontos destacados parecem legitimar o ensino da dança como conteúdo de transformação pessoal e formação social nos espaços formais e informais de ensino.

5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Ao retomar nestas últimas páginas a pergunta inicial desta pesquisa, “Quais são as percepções dos praticantes do Clube Escolar acerca dos seus motivos para o ingresso, permanência e evasão da oficina de *ballet* clássico?” não se pretende esgotar o tema, ou fornecer a resposta final a esta questão, mas sim, apresentar a sistematização, comparação e síntese dos dados identificados no estudo, na esperança de auxiliar outros pesquisadores interessados no assunto.

Se assinala em primeiro lugar o perfil social e demográfico dos participantes deste estudo, como crianças e adolescentes em sua maioria do sexo feminino (92,8%), pertencentes a classe trabalhadora, moradores de um bairro da periferia do Rio de Janeiro e das favelas entorno deste, o que reafirma as características sociodemográficas do público que é atendido normalmente pelos PIS.

Os professores possuem bastante clareza sobre as principais motivações para o ingresso dos alunos, sintetizadas como “Desejo de aprender a dançar para futura profissionalização” e a importância do incentivo dos familiares. Destacam o atendimento parcial desta expectativa inicial tanto dos alunos, quanto de seus responsáveis como principal motivo de permanência e percebem como principais motivos para a evasão a estrutura física e organizacional do espaço, sala pequena, excesso de alunos por turma e a existência de turmas multisseriadas, além de pouca frequência e duração das aulas.

Em relação ao ingresso dos praticantes, foi identificado o “Desejo de aprender a dançar para tornar-se bailarina”, estimulados em grande parte pelos responsáveis como principal motivo. Este aspecto possui um sentido utilitário da prática - unir os benefícios de desenvolvimento psicossocial e motores do aprendizado de uma modalidade artística ou esportiva ofertados pelos PIS às possibilidades de utilização futura destes conhecimentos no mundo do trabalho -, que vai ao encontro da visão pragmática, que caracteriza os usos das políticas públicas de inclusão social através dos esportes e das artes pelos sujeitos das classes trabalhadoras.

Os praticantes percebem como principais motivos para adesão ao programa, o atendimento, mesmo que parcial, as expectativas iniciais de aprendizagem da modalidade,

através da percepção de progressão no domínio da técnica e das possibilidades de vivenciar apresentações, onde demonstram ao público a evolução adquirida. Além disso, destacam o bom relacionamento professor/aluno como um fator importante de permanência.

As expectativas de participar de competições de dança e encontrar ou fazer novos amigos, também é sinalizado como importante para os praticantes da oficina de *ballet*.

Entre os ex-praticantes, foram encontradas motivações de ingresso semelhantes aquelas do grupo de praticantes, sendo o desejo de aprender a modalidade para futura profissionalização na área e o estímulo dos responsáveis, os principais motivos. Como diferencial foi identificado a maior influência de amigos que frequentam a oficina no ingresso dos praticantes evadidos, e a importância na ocupação do tempo livre, “não ficar atoa” como motivos considerados importantes para o ingresso.

Entre os sujeitos foram identificados diferentes motivos para a evasão. Para os egressos, o principal motivo foi a mudança para a rede estadual de ensino. Enquanto que para o grupo de evadidos identificou-se quatro categorias de motivos: pedagógicos, estruturais, sociais e pessoais.

Os principais motivos alegados pelo grupo de alunos evadidos, tem relação com ações pedagógicas negativas ou insuficientes para resolver os conflitos, como: o não enfrentamento de estereótipos presentes ainda no senso comum sobre o “corpo ideal” para se praticar o ballet; as dificuldades de interação social dentro da turma, com formação de grupinhos que impedem a participação de novos membros ou ignoram as necessidades de auxílio dos novatos; e dificuldades de relacionamento com a professora, principalmente na mediação paciente do tempo de cada aluno para a aquisição do conhecimento e da consciência corporal, mas também na falta de atenção às necessidades afetivas, como maior incentivo e auxílio no relacionamento com os colegas de sala.

Os motivos estruturais se referem a falta de vagas na oficina quando o aluno precisa mudar de turno, dia ou no processo de matrícula. O programa não possui matrícula automática e apesar de privilegiar os alunos antigos com dois dias exclusivos para realizar o procedimento na época de inscrições, este tempo não é suficiente para atender a todos no início do ano letivo e não garante a vaga caso o aluno necessite mudar o dia ou turno durante o ano.

Além deste, foi identificado também o descontentamento com a estrutura física da sala, considerada pequena para o número de alunos e a falta de divisão correta das turmas por nível e idade.

Assim como os motivos estruturais, foi identificado nas falas dos entrevistados os motivos pessoais para o abandono, caracterizados como o experimentar e não gostar da modalidade. Também foram identificadas as dificuldades de conciliar a oficina com o horário escolar ou de outras atividades extracurriculares, mudança de residência ou escola para longe do PIS, mudança para a rede de ensino estadual ou privada.

Por último, foram verificados motivos sociais para a evasão, ligados a necessidade de auxiliar nos trabalhos domésticos ou cuidar dos irmãos mais novos. As dificuldades financeiras para adquirir o material esportivo e a falta de merenda escolar, também contribuem para o abandono.

É possível concluir a partir da comparação das percepções dos atores sociais da oficina de *ballet* clássico do Clube Escolar Crescer, que apesar das dificuldades e problemas, a intervenção tem sido percebida positivamente pelos sujeitos investigados, principalmente no que se refere a oportunidade de aprendizado de uma modalidade com perspectivas de profissionalização,

Os responsáveis são atores fundamentais tanto no estímulo ao ingresso quanto na aderência ao programa, principalmente diante do público atendido ser principalmente crianças e adolescentes do sexo feminino.

A proximidade do PIS, da residência ou da escola frequentada pelos sujeitos, facilita o ingresso e a permanência dos alunos. A continuidade do programa, que persiste no bairro sem grandes interrupções e a rotatividade baixa de professores, parece criar um clima de confiança entre os diferentes atores.

Os desejos de interação social, a ocupação do tempo livre e a percepção dos benefícios para a saúde, aparecem em segundo plano aos desejos de profissionalização. Não como busca direcionada ao ingressar na oficina, mas como consequências esperadas na prática.

Os sujeitos redefinem suas expectativas em relação a prática de acordo com o experimentar e se sentir apto para evoluir na modalidade ou não, aumentando suas

reivindicações para um ensino de melhor qualidade no caso positivo ou abandonando a oficina no caso negativo.

A oficina sofre com problemas estruturais e sociais, que afetam diretamente o processo pedagógico, além de falta de apoio e capacitação permanente do corpo docente para enfrentar os desafios impostos pelo cotidiano.

Estabeleceu-se nesta pesquisa um quadro de aspectos positivos no atendimento aos sujeitos das classes trabalhadoras, que fortalece a importância das políticas públicas de inclusão social através dos esportes e das artes. Através das percepções dos atores sociais aqui investigados, renova-se a esperança na democratização dos saberes, no uso feito pelos praticantes das oportunidades que lhes são ofertadas para a transformação da realidade social brasileira.

O uso da arte do *ballet* clássico como forma de inclusão social já acontece há décadas no Brasil. A forma como é ensinado vem se modificando lentamente para se tornar cada vez mais significativa para cada aluno. No entanto ainda são poucos os estudos que buscam compreender os desejos das crianças e jovens das classes trabalhadoras, dar voz a esses sujeitos, escutá-los e estabelecer acordos que possibilitem uma intervenção positiva na vida destes jovens.

Diante disto é preciso aumentar a quantidade de pesquisas que busquem captar os sentidos dos usuários de diferentes PIS que possuam oficinas de *ballet* clássico no Rio de Janeiro e no Brasil, para sistematizá-los e compará-los, com a finalidade de contribuir para o refinamento de políticas públicas de inclusão social, para que estas atinjam plenamente seus objetivos de inclusão social.

A partir da escuta atenta dos atores sociais da oficina de *ballet*, recomenda-se maior apoio as unidades do programa Clube Escolar pela SME-RJ, com:

- Aumento do número de turmas: para diminuir o número de alunos atendidos em cada turma, possibilitar uma melhor divisão por idade e por nível e minimizar os problemas de evasão por falta de vagas.

- Fornecimento de merenda fria nas unidades e ao menos o uniforme básico de *ballet* no início do ano letivo.

- Parceria com programas similares ao “bolsa atleta”, para facilitar a aquisição de material esportivo e alimentação adequada, além de custear inscrições em Festivais Competitivos dos alunos mais avançados.

- Reconhecer o estudante da rede pública nacional como um ser único, não compartimentalizando suas oportunidades, favorecendo a unidade das redes municipais, estaduais e federais, impedindo assim que o aluno seja excluído do programa ao obrigatoriamente mudar de rede de ensino, não penalizando o estudante pela sua promoção, mas criando um diálogo entre as redes e um contínuo na formação educacional do cidadão brasileiro.

- No que tange a equipe de profissionais da unidade é necessário maior atenção aos problemas encontrados em sala de aula. Recomenda-se aos gestores a implementação de cursos de capacitação dos professores em mediação de conflitos, debates nos Centros de Estudos Semanais sobre estratégias didáticas para atender turmas multisseriadas, aquisição de materiais de apoio didático para o enfrentamento de preconceitos, enfim, prestar auxílio aos professores para um melhor atendimento aos alunos no cotidiano.

Por fim é preciso dizer que é necessário sim avaliações constantes sobre a efetividade das ações e maior controle/atenção aos alunos evadidos, mas fica claro na pesquisa a intervenção positiva na vida dos praticantes da oficina de *ballet* do PIS aqui estudado. A oportunidade de viver diferentes experiências, que dificilmente seriam possíveis fora do ambiente do PIS, sonhar e poder realizar estes sonhos, estabelecer contatos com realidades diversas daquela presente no seu próprio território e ascender socialmente, transformando a sua vida e a de seus familiares através da arte.

REFERÊNCIAS

ABREU, J. D.; NENARTAVIS, F. C.; SOUZA, M. V.; VIANNA, J.A. Orientação por objetivos de jovens escolares praticantes de balé. **XIII Seminário de Educação Física escolar: sentir, pensar e agir na docência**. USP, 2015.

ALMEIDA, Heloísa Suzano de. Diversidade e desigualdade: uma reflexão sobre o aprendizado do balé clássico na sociedade atual. In: XVI ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ANPUH- RIO: SABERES E PRÁTICAS CIENTÍFICAS. 28 de julho a 1º de agosto de 2014. **Anais**. ISBN 978-85-65957-03-8

ALTMANN, H. et al. Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninas e meninos. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis. v.1, n. 26, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2018000100702&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 09/08/2021.

ALVES, Ana Paula Almeida. Expressões, movimentos, rimos e sons da rede: A dança e seus espaços quanto a forma de linguagem. **Coleção Pesquisa em Educação Física – Vol. 5, n.1, 2007**.

ARAÚJO, I. L.R.; SAMPAIO, L.H.F.; BITTAR, A.J.; HAMU, T.C.D.S.; REZENDE, L.A., FORMIGA, C.K.M.R. Distorção da imagem corporal em bailarinas jovens. **Revista Pensar a Prática**, Goiania, v.23:e61725, ISSN: 1980-6183, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v23.61725>. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2022.

BRANDÃO, A.P.; LORDELO, L. R., Significados de atividades extracurriculares para crianças bailarinas. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, V.21, n.3, Set-Dez, 477-486. Set. /Dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2017/021311178>. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em 18 de fevereiro de 2022.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de Survey**. Tradução de Guilherme Cezarino, 2ª ed. Belo Horizonte, ed. UFMG, 2003.

BARRETO, D.; PERFEITO, R.S. Motivação de crianças e adolescentes praticantes de esportes em projetos de inclusão social do Rio de Janeiro. **Revista Motrivivencia**, Florianópolis, 2018. Internet. Disponível em <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2018v30n53p152><https://doi.org/10.5007/2175-8042.2018v30n53p152>. Acesso em 18 jan. 2022.

BINGEMER, M.C. O Carnaval e seus contrastes: a religião na festa pagã. **Jornal do Brasil** Rio de Janeiro, 06 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.jb.com.br/pais/opinião/artigos/2022/05/1037347-o-carnaval-e-seus-contrastes-a-religião-na-festa-paga-html> Acesso em: 02 de fevereiro de 2023.

BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente**. Trad. Marina Appenzeller- 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

BRASIL, Presidência da República. Lei n. 13.278, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art.26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov/ccivil/03/Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm#ART1> Acesso em: 16 de agosto de 2022.

CAMPOS, Lorena de Paula. Autoridade, autoritarismo e suas implicações no âmbito escolar. **Intercursos**, Ituitutaba, v.13, n.1, jan/jun, 2014 Disponível em: <https://revista.uemg.br> Acesso em: 20 de março de 2023

CASTELANI, A.R.; OLIVEIRA, F.T.; FAQUIN, B.S.; DASCAL, J.B.; MARQUES, I.; OKAZAKI, V.H.A. Análise do equilíbrio dinâmico em praticantes de balé clássico, de dança de salão e de não praticantes de dança. **Revista Educação Física/UEM**, Londrina, v.25, n.4, p.597-607, 2014. DOI: <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v25i4.22951> Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2022.

CASTRO, C.B.; MAGAJEWSKI, F.; LIN, J. (2017) Atitudes alimentares e autopercepção da imagem corporal em bailarinas do município de Tubarão- Santa Catarina. **Arquivos Catarinenses de Medicina**, Santa Catarina, 46(1):33-42. ISS (impresso) 0004-2773, ISS (online) 1806-4280, Jan./ Mar. 2017. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org> Acesso em: 18 de fevereiro de 2022.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano; artes de fazer**. 3ª ed., Petrópolis, Vozes, 1998.

CLUBE ESCOLAR PAVUNA. **Relatórios de Movimentação**. Rio de Janeiro, 2016-2019.

FONTANELLA, B., J., B.; RICAS, J.; TURATO, E., R., (2008) Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cad. Saúde Pública**. Rio de Janeiro, 24(1): 17-27, jan. 2008 Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 15 de agosto de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 10ª ed., São Paulo, Paz e Terra, 1999.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição**. 8ªed. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

GOMES, A.V.M.; ALENCAR, D.O.; SANTOS, N.C.; COSTA, R.C.T.S. Análise das impressões plantares de bailarinas através de parâmetros plantigráficos. **Revista Fisioterapia Brasil**, Rio de Janeiro, 18(3)267-275, 2017. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org> Acesso em: 18 de fevereiro de 2022.

GUIMARÃES, A.D.; MACHADO, S.P.; FRANÇA, A.K.T.C.; CALADO, I.L. Transtornos alimentares e insatisfação com a imagem corporal em bailarinos. **Revista Brasileira de Medicina e Esporte**, São Paulo, v.20, n.4, Jul./Ago. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1517-86922014200401399> Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2022.

HASS, Jacqui Greene. **Anatomia da dança**. Tradução Paulo Laino Cândido, Barueri, SP, Manole, 2011.

ITACARAMBY, D.V.; FERNADES, C.F.; SILVA, G.G.S.; HARDMAN, A.; MACIEL, C.M.L.A. Efeitos da dança nos aspectos biopsicossociais: uma revisão sistemática. **Revista Educação Pública**, 2021. v.21, n. °25, 6 de jul. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/25/efeitos-da-danca-nos-aspectos-biopsicossociais-uma-revisao-sistematica> . Acesso em 12 fev. 2022.

JOINVILLE, Instituto Festival de Dança. Seminários de dança de Joinville- Graduações em dança no Brasil: o que será que será? Joinville, Nova Letra, 2015.

LEITE, G.S.F.; MELLO, M.T.; ANTUNES, H.K.M. Competição na dança clássica: um fator ansiogênico negativo? **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, 30(3): 793-803.793. Jul./ Set. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-55092016000300793> . Disponível em: [https:// www.scielo.br](https://www.scielo.br). Acesso em: 18 de fevereiro de 2022.

LIMA, P. R.F.; PINTO, N.V.; MARTINS, R.A. Inclusão no ensino da dança na escola. **Research, Society and Development**, v. 9, n.1, e23911564, 2020. Internet. Disponível em: (CC BY 4.0) | ISSN 25, 201325-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i1.1564> acesso em 18/01/22.

LOPES, F.M.; NETO, J.M.M.D.; VIANNA, J. A. A motivação de estudantes praticantes de arte marcial. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, v.15, n.166, março de 2012 Disponível em: <https://efdeportes.com> Acesso em : 05 de junho de 2022.

LOPES, J.S.; OLIVEIRA, V.M.; GUIMARÃES, M.C.A.; LIMA, L.S.. Vivências e Prática Pedagógica do Balé Clássico de Professores da Cidade do Recife-PE. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.27, p.e27068, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/103649>. Acesso em: 23 de jan. 2022.DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.103649>.

LOVISOLO, H. 1995. **Educação Física: a arte da mediação**. Rio de Janeiro, Sprint, 1995

MARCONDES, N.A.V.; BRISOLA, E.M.A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, [S.I.], v. 20, nº. 35, p. 201-208.2014 DOI: <https://doi.org/10.18066/revunivap.v20i35.228> Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228> Acesso em 20 de jan. 2022.

MARQUES, Isabel. Linguagem da dança: arte e ensino, Salto para o futuro, Texto 2/PGM 2, TV Escola, Ano XXII – Boletim 2 - p. 1 a 22, Abril de 2012.

MATURANA, Daniele Botero. **O lugar social do ensino do ballet clássico: Etnografia da linguagem, da corporalidade e do poder na incorporação de uma técnica**. 2015. 116f.

Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas), Escola de Teatro e Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MEDEIROS, U. M. A; VIANNA, J. A. Motivos para o ingresso, a permanência e a evasão de meninas em Projetos de Inclusão Social por meio do esporte. **Revista Cocar**, v.15 n.32, 2021: fluxo contínuo. Internet. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocarrticleiew/3996> acesso em 03\01\22.

MINAYO, M.C. de S (Org) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis. ed. 21, Vozes, 2002.

NASCIMENTO, D.E.; AFONSO, M.R. Corpos masculinos no ballet clássico: configuração das estratégias familiares. **Dossiê temático Dialogia**, São Paulo, N.14, P. 101-112, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5585/DialogiaN14.3068> Disponível em: <https://periodicos.Uninove.br> Acesso em: 10 de fevereiro de 2022.

NOVÓIA, Antônio Manuel Seixas Sampaio. Os professores na virada do milênio: do excesso de discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v.25, n.1, 1999 Disponível em: <https://repositorio.ul.pt>handle> Acesso em: 20 de março de 2023.

NOVÓIA, Antônio Manuel Seixas Sampaio. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. **Palestra proferida a Simpro SP**, 24p. janeiro 2007, Disponível em: <https://www.sinprosp.org.br> Acesso em: 20 de março de 2023.

NUNES, T.; SHLICHTA, C.; SANTOS, L.F.V.; MAIA, M.C.P.; FERREIRA, P.V.S.; MELO, V.T. “Coisa de menina” e “coisa de menino”? Uma leitura do preconceito de gênero pela perspectiva dos praticantes de balé clássico masculino e futebol feminino. **Revista Sociologias Plurais**, Paraná, v.7, n.3, p. 290-313, jul-2021. Disponível em: <https://revistas.Ufpr.br> Acesso em 10 de fevereiro de 2022.

OSSONA, Paulina. **A educação pela dança**. Tradução de Norbeto Abreu e Silva Neto. São Paulo, Sumus, 1988.

O MUNDO MUDOU E A DANÇA? **APOSTILA DE SALA DE AULA. ANATOMIA DA DANÇA**, Carol Lima. Rio de Janeiro, 2020.

PAPPACENA, Flavia. **Teoria dela Danza Clássica**, vol.2, Analisi strutturale-anatomica. Roma, Gremesse, 2005.

PEREIRA, R.A.G.; PAIXÃO, C. J. A epistemologia da formação de professores de dança: visibilidade das práticas formativas. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v.13, n.03, p. 1066-1091, jul.\set., 2018. E-ISSN:1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.n3.2018.11135>

PORPINO, Karerine de Oliveira. Dança e Currículo 2012, Dança na escola: Arte e ensino. Salto para o futuro, Ano XXII- Boletim 2 – p.22 a 30, Texto1/PGM1, TV Escola, 2012.

SAMPAIO, Flávio. **Ballet Essencial**, 3ªed., Rio de Janeiro, Sprint, 2013.

SANTOS, Felipe Rocha dos. **Os Clubes Escolares do Rio de Janeiro: Alternativa de ampliação da jornada escolar.**2010192f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, Renata T. O ballet clássico na infância: uma perspectiva artístico-desenvolvimentista. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04. Ed. 06, Vol. 08, pp.42-54. Junho de 2019. ISSN; 2448-0959. Disponível em; <https://www.nucleodoconhecimento.com.br> Acesso em: 28 de dez. de 2021.

SANTOS, C.R.; SILVA, C.C.; DAMASCENO, M.L.; MEDINA-PAPST, J.; MARQUES, I., Efeito da atividade esportiva sistematizada sobre o desenvolvimento motor de crianças de sete a dez anos. **Revista Brasileira Educação Física e Esporte**, São Paulo, 29(3): 497-506. Jul./Set. 2015 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-55092015000300497> Acesso em: 18 de fevereiro de 2022.

SCARPATO, Marta Thiago. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. In; **Cad. CEDES**, Campinas, v.21, n53, P.57-68. Abril, 2001. Disponível em; <https://www.scielo.br> Acesso em: 26 de dez. de 2021.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações Técnico-Pedagógicas**. Rio de Janeiro, 2012\2013\2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Planilha de Controle de Matrículas do Clube Escolar Pavuna**. Rio de Janeiro, 1994, 2019, 2021, 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Planos de Curso da Oficina de Ballet Clássico do Clube Escolar Pavuna**. Rio de Janeiro, 2016-2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Plano Político Pedagógico do Clube Escolar Pavuna**. Rio de Janeiro, 2011.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Plano de Ação do Clube Escolar Pavuna**. Rio de Janeiro, 2019,2021, 2022.

SILVA, T.F.; ALMEIDA, F.S.; SOUZA, N. P. Dançar e brincar: uma experiência de balé com crianças pequenas. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v.22:50553, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v22i0.39403>. Disponível em; [https:// pesquisa.bvsalud.org](https://pesquisa.bvsalud.org). Acesso em: 18 de fevereiro de 2022.

SILVA, A.M.B; ENUMO, S.R.F.; ARAÚJO, M.F.; CARVALHO, F.L.; BITTENCOUT, I. G.; AFONSO, R.M.; LUZ, T.S.R. Adaptação e evidências de validade do Recovery- Stress Questionnaire for Athletes (REST-Sport) para dançarinos adolescentes (REST-Dance). **Estudos de Psicologia**, Campinas, 21(3), 249-260, Jul./Set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20160024> ISSN (versão eletrônica): 1678-4669, Disponível em www.scielo.br/epsic Acesso em: 18 de fevereiro de 2022.

SILVA, A.M.B.; LUZ, T.S.R.; AFONSO, R.M.; ARAÚJO, M.F. Escala de Autoeficácia para bailarinos (AEBAI): construção e evidências de validade. **Avaliação Psicológica**, Itatiba,

14(1), pp.83-88, abr./2015. DOI: <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1401.09> Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2022.

SILVA, C.E.; STREGE, D.M.; PORTELA, A. O preconceito percebido por homens praticantes de ballet clássico. In: **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v.5.n.1 – ISSN:1981-4313, 2007 Disponível em: <https://fontouraeditora.com.br> Acesso em: 26 de fevereiro de 2022.

SILVA, D. G. N.; WOLF, S. S. Dançando para a cidadania: reflexões sobre práticas artísticas e educativas desenvolvidas em uma ONG de Santa Maria – RS. **Horizontes**, v.35, n.2, p.79-88, mai/ago. 2017.

SILVA, Ingrid. **A sapatilha que mudou meu mundo**. 1ª ed., Rio de Janeiro, Globo Livros, 2021.

SIMMEL, Liane. **La práctica de la danza: Anatomía, prevención, tratamiento de lesiones**. Badalona (España), Paidotribo, 2016.

SOUZA, M.T.O.; CAPRARO, A.M. Intersecções entre balé, gênero e sexualidade na produção acadêmica no Brasil: revisão de teses e dissertações. **Revista Licere**, Belo Horizonte, v.24, n.3, Set./2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/2447-6218.2021.36330> Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org> Acesso em: 18 de fevereiro de 2022.

SOUZA, E.S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Caderno Cedes**, ano XIX, n.48, agosto 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-3262199900010004> Disponível em: <https://www.scielo.br> Acesso em; 10 de junho de 2022.

SPIRÓPULOS, Flávia Scheye. A abordagem de Zélia Monteiro no ensino do balé. **Repertório**, Salvador, ano 21, n. 31, p. 190-213, 2018.2 Internet. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/26544/17292> Acesso 20 jan. 2022.

TARGINO, Janine, Notas sobre a sociologia da ação e a ética protestante e o espírito do capitalismo. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.22, n.42, p.111-124, jan -jun. 2017 DOI: <https://doi.org/10.52780/res.9429> Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br> Acesso em: 26 de junho de 2022.

THORFEN LESSA, H. Em busca da valorização do processo no ensino do balé clássico: estratégias para um trabalho consciente. **DAPesquisa**, Florianópolis, v.12, n.18, p.05-13, 2017. DOI:10.5965\18083112912182017005. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/9353> Acesso em: 18 jan.2022.

VAZ, M.V.; BRITO, R.M.; VIANNA, J.A. A dança na Educação Física escolar: a perspectiva dos professores. **Revista Digital** – Buenos Aires – Año 15- n.146 – Julio, 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>, Acesso em: 29 de dez de 2021.

VIANNA, José Antonio. Esporte e camadas populares: A perspectiva de profissionalização. In: *Votre et al.*(org.) **Mediação entre as ciências sociais e a educação física: a contribuição**

do pensamento de Hugo Lovisolo. Rio de Janeiro, Mauad X, 2009, p. Disponível em: <https://silo.tips> , Acesso em:16 de set. de 2022.

VIANNA, José Antonio. Futebol: Esperança de mudar de vida. **Ciência Hoje**, n.315, p.19-23, junho 2014. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br> Acesso em: 05 de jan. 2023.

VIANNA, José Antonio. Projetos de inclusão social por meio do esporte: localização e adesão. **Lecturas Educación Física y Deportes** – Buenos Aires- v.18, p.1, 2013. Disponível em: Acesso em: 05 de março de 2023.

VIANNA, J.A.; LOVISOLO, H., A Inclusão social através do esporte: a percepção dos educadores. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**. São Paulo, v.25, n.2, p.285-96, abril/junho, 2011. Disponível em; <http://www.scielo.br> . Acesso em; 19 de nov. de 2021.

VIANNA, J.A.; LOVISOLO, H. Desvalorização da aprendizagem técnica na Educação Física: evidências e críticas. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.4 p.883-889, out.\dez. 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br> . Acesso em: 19 de nov. 2021.

VIANNA, J.A.; LOVISOLO, H., Projetos de inclusão social através do esporte: notas sobre a avaliação. **Movimento**, Rio Grande do Sul, v.15, n.3, p.145-162, julho\setembro, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br> Acesso em: 28 de out. de 2021.

VIANNA, J. A; LOVISOLO, H. Esporte Educacional: A adesão dos sujeitos das camadas populares. In: **FIEP Bulletin**, vol. 75 – Special Edition – Article – I, p. 487-490, 2005. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br> Acesso em: 19 de nov. de 2021.

VIANNA, J.A; LOVISOLO, H.R. Sports: the expectation of children and Young practitioners in the favela. **Jornal of Physical Education and Sports Management**, v.5, Nº1, p.22-29, june,2018
Disponível em: <http://jpesm.com/journals/jpesm/> Vol.5Nº1june2018/3. Acesso em: 20 de nov. 2021

VIANNA, klaus. **A dança**, 8ª ed. São Paulo, Sumus, 2018.

YIN. Robert k. **Estudo de Caso: planejamento e métodos I**; trad. Daniel Grassi. -2 ed, Porto Alegre, Bookman, 2001.

WACQUANT, L. **Corpo e Alma- Notas Etnográficas de um Aprendiz de Boxe**. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2002

WENETZ, I.; MACEDO C.G. Masculinidade(s) no balé: gênero e sexualidade na infância. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.25, e 25081, 2019. Disponível em: [https:// ser.ufrgs.br](https://ser.ufrgs.br). Acesso em 18 de fevereiro de 2022.

XAVIER, P.C.D.; CUNHA, M.F.C.; VIANNA, J.A. A inclusão social por meio da música: a percepção de professores. *Revista Contemporânea de Educação*, v.17, n.40, p. 71-89, 2022
<http://dx.doi.org/10.205000/rce.v17i40.51233> Disponível em:
<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/51233> Acesso em:27

ZALUAR, Alba. **Cidadãos não vão ao paraíso**. São Paulo, Escuta, 1994.

ZUCCOLOTO, A. P.; BELLINI, M. A. B.; RECH, A.; SONDA, F. C.; MELO, M. O. Efeito do treinamento de força com resistência elástica sobre o desempenho da flexão de quadril em bailarinas clássicas. **Revista Brasileira Educação Física e Esporte**, São Paulo, 30(4):893-901 • 893, Out./ Dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-55092016000400893>
Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2022.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA



APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SEMI ESTRUTURADO (ALUNAS-GA)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada; “Inclusão social e Ballet clássico: um estudo de caso da percepção dos atores sociais de um Clube Escolar do município do Rio de Janeiro”, que tem por objetivo verificar os motivos para o ingresso, permanência e evasão dos alunos. A sua participação, nos ajudará a construir aulas de melhor qualidade, auxiliará os professores na idealização de procedimentos educativos que atendam cada vez melhor as expectativas dos alunos e colaborará para o aumento de conhecimento científico na área da Dança.

Pesquisadora responsável: Marluce Fabíola Coelho da Cunha

Orientador: Dr. José Antonio Vianna

1. Dados de identificação

- 1.1 Nome:.....
1.2 Idade:.....(anos)
1.3 Sexo: () Feminino () Masculino () Prefiro não declarar
1.4 Escola:.....
1.5 Série/ano:.....

2- Condições socioeconômicas do responsável legal

- 2.0 Quem é responsável por você?
() mãe () pai () outros _____

2.1 Mãe

- 2.1.1 Nível de escolaridade:
() Fundamental incompleto
() Fundamental Completo
() Ensino Médio Incompleto
() Ensino Médio Completo
() Ensino Superior
2.1.2 Profissão:.....
2.1.3 Ocupação atual:.....

2.2 Pai

- 2.2.1. Nível de escolaridade:
() Fundamental incompleto
() Fundamental Completo
() Ensino Médio Incompleto
() Ensino Médio Completo
() Ensino Superior
2.2.2 Profissão:.....
2.2.3 Ocupação atual:.....

OBS: Caso o responsável legal sejam “outros”, responda as questões do item 2-3

2.3 Responsável

2.3.1 Nível de escolaridade:

- () Fundamental incompleto
 () Fundamental Completo
 () Ensino Médio Incompleto
 () Ensino Médio Completo
 () Ensino Superior

2.3.2 Profissão:.....

2.3.3 Ocupação social:.....

2.4 Você trabalha ou já trabalhou? () Sim () Não

3 Há quanto tempo você participa das aulas de ballet no Projeto?

- () 1 a 2 anos () 2 a 3 anos () 3 a 4 anos () mais de 4 anos

3.1 Quanto tempo você leva de casa até o Clube Escolar?

- () menos de 10 minutos () 10 a 20 minutos () 20 a 30 minutos () mais de 30 minutos

3.2 Como você vai de casa até o Clube escolar?

- () a pé () bicicleta () de ônibus\van () carro\ moto

3.3 Alguém o acompanha até o Clube Escolar?

- () sozinho () amigos () responsável () vizinho () outros _____

3.4 Como ficou sabendo das aulas de ballet no Clube Escolar?

- () amigos () divulgação na escola () responsável conhecia () outros _____

3.5 Quais oficinas você pratica ou já praticou além do ballet clássico?

JAZZ		PSICOMOTRICIDADE	
XADREZ		TÊNIS DE MESA	
JUDÔ		FUTSAL	
TEATRO		VIOLÃO	
ARTES		JOGOS DE SALÃO	

4- Motivos para ingresso

4.1 – Entre as opções a seguir, qual o principal motivo para você começar a fazer ballet no Clube Escolar? Marque aquelas opções que você considera as mais importantes.

- () Porque um amigo já fazia
 () Meu responsável me incentivou a fazer
 () Eu quis aprender a dançar
 () Não ficar atoa em casa
 () Conhecer novos amigos
 () Ser professora de ballet
 () Ser bailarina profissional
 () Outros/ justifique.....

5 -Motivos para a permanência

5.1 O que você mais gosta na oficina de ballet? Marque aquelas opções que você considera as mais importantes.

- Aprender passos novos
- Encontrar com amigos
- Apresentações
- Competições
- Brincar
- Passeios
- Eventos com as outras oficinas
- A professora
- Inventar passos
- Outros _____

5.2 - Em sua opinião, quais os principais benefícios ao praticar o ballet? Marque aquelas opções que você considera as mais importantes.

- Melhorar minha saúde
- Aprender a dançar bem
- Melhorar na escola
- Me formar bailarina(o) profissional
- Me formar professor(a) de ballet
- Competir
- Fazer apresentações
- Fazer faculdade de educação física/dança
- Fazer novas amizades
- outros (exemplifique).....

5.3 -Você acha que está conseguindo progredir na aula de ballet?

- Sim Não

5.4 – Justifique sua resposta anterior.

R:.....
.....

6- Motivos para evasão

6.1– O que precisa na sua opinião, para a Oficina de ballet ensinar mais e melhor?

- Mais dias de aula ou mais tempo de aula
- Mais apresentações
- Mais competições
- Sala de aula melhor
- Fornecimento de material pessoal/uniforme
- Parceria com outras escolas de dança para a obtenção de bolsas para as melhores alunas
- Apoio financeiro para transporte e alimentação
- Professores melhores
- Aulas mais divertidas, com brincadeiras
- Menos cobranças disciplinares e técnicas
- Aulas teóricas
- Apoio psicológico e nutricional
- Outros (exemplifique).....

6.2– O que você menos gosta na oficina de ballet?

R:
.....



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA



APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SEMI ESTRUTURADO (EX ALUNAS-GE)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada; “Inclusão social e Ballet clássico: um estudo de caso da percepção dos atores sociais de um Clube Escolar do município do Rio de Janeiro”, que tem por objetivo verificar os motivos para o ingresso, permanência e evasão dos alunos. A sua participação, nos ajudará a construir aulas de melhor qualidade, auxiliará os professores na idealização de procedimentos educativos que atendam cada vez melhor as expectativas dos alunos e colaborará para o aumento de conhecimento científico na área da Dança.

Pesquisadora responsável: Marluce Fabíola Coelho da Cunha

Orientador: Dr. José Antonio Vianna

1-Dados de identificação

- 1.1 Nome:.....
1.2 Idade:.....(anos)
1.3 Sexo: () Feminino () Masculino () Prefiro não declarar
1.4 Escola:.....
1.5 Série/ano:.....

2- Condições sócio- econômicas do responsável legal

2.0 Quem é responsável por você?

- () mãe () pai () outros _____

2.1 Mãe

2.1.1 Nível de escolaridade:

- () Fundamental incompleto
() Fundamental Completo
() Ensino Médio Incompleto
() Ensino Médio Completo
() Ensino Superior

2.1.2 Profissão:

2.1.3 Ocupação atual:.....

2.2 Pai

2.2.1. Nível de escolaridade:

- () Fundamental incompleto
() Fundamental Completo
() Ensino Médio Incompleto
() Ensino Médio Completo
() Ensino Superior

2.2.2 Profissão:.....

2.2.3 Ocupação atual:.....

OBS: Caso o responsável por você não seja seus pais responda as questões do item 2-3

2.3 Responsável

2.3.1 Nível de escolaridade:

- () Fundamental incompleto
 () Fundamental Completo
 () Ensino Médio Incompleto
 () Ensino Médio Completo
 () Ensino Superior

2.3.2 Profissão:.....

2.3.3 Ocupação atual:.....

2.4 Você trabalha ou já trabalhou? () Sim () Não

2.5 Ocupação atual:.....

3 Participação no Projeto

3.1 Quanto tempo você participou das aulas de ballet do projeto?

- () 2 meses () 4 meses () 6 meses () 8 meses () 11 meses

3.2 Quanto tempo você levava de casa até o Clube Escolar?

- () menos de 10 minutos () 10 a 20 minutos () 20 a 30 minutos () mais de 30 minutos

3.3 Como você ia de casa até o Clube Escolar?

- () a pé () bicicleta () de ônibus\van () carro\ moto

3.4 Alguém te acompanhava até o Clube Escolar?

- () sozinho () amigos () responsável () outros(Quem?).....

3.5 Como ficou sabendo das aulas de ballet do Clube Escolar?

- () amigos () divulgação na escola () responsável conhecia () outros.....

3.8 Quais oficinas você pratica ou já praticou no Clube além do Ballet Clássico?

JAZZ		PSICOMOTRICIDADE	
HIP HOP		TÊNIS DE MESA	
JUDÔ		CORRIDA	
TEATRO		XADREZ	
ARTE		FUTSAL	
S			
VIOLÃO		BADMINTON	

4- Motivos para ingresso

4.1 - Entre as opções a seguir, qual o principal motivo para você começar a fazer ballet no Clube Escolar? Marque aquelas opções que você considera as mais importantes.

- () Porque um amigo já fazia
 () Meu responsável me incentivou a fazer
 () Eu quis aprender a dançar
 () Não ficar atoa em casa
 () Conhecer novos amigos
 () Ser professora de ballet
 () Ser bailarina profissional
 () Outros/ justifique.....

5 -Motivos para permanência

5.1 - O que você mais gostava na Oficina de Ballet? Marque aquelas opções que você considera as mais importantes.

- Aprender passos novos
- Encontrar com amigos
- Apresentações
- Competições
- Brincar
- Passeios
- Eventos com as outras oficinas
- A professora
- Inventar passos
- Nada
- Outros (exemplifique).....

6 – Motivos para a evasão

6.1 – O que você mais queria ao aprender o Ballet? Marque aquelas opções que você considera as mais importantes.

- Melhorar minha saúde
- Aprender a dançar bem
- Melhorar na escola
- Me formar bailarina(o) profissional
- Me formar professor(a) de ballet
- Competir
- Fazer apresentações
- Fazer faculdade de educação física/dança
- Fazer novas amizades
- outros (exemplifique).....

6.2 -O que você menos gostava na oficina de ballet?

R:.....
.....

6.3– Em sua opinião o que a motivaria a permanecer na Oficina de Ballet por mais tempo?

R:.....
.....

6.4 -Por que você saiu da Oficina de Ballet do Clube Escolar?

R:.....
.....



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA



APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO SEMI ESTRUTURADO AUTOADMINISTRADO (PROFESSORAS-GP)

Essa pesquisa tem por objetivo principal identificar os motivos para ingresso, permanência e evasão dos alunos da Oficina de Ballet Clássico do Clube Escolar Crescer, a partir da percepção dos atores sociais envolvidos. Pretende-se com isso dar voz aos sujeitos para quem são destinadas as políticas públicas, atuando assim na melhoria do atendimento aos praticantes.

Sua participação é voluntária e sua identidade não será divulgada. Se você aceitar participar estará contribuindo para a comunidade científica e para a melhoria do processo de ensino aprendizagem do Ballet Clássico nos Programas de Inclusão Social.

Desde já agradeço a sua colaboração, respondendo com sinceridade e atenção o questionário abaixo e retornando-o no prazo combinado.

Pesquisadora responsável: Marluce Fabíola Coelho da Cunha

Orientador: Dr. José Antonio Vianna

1-Dados de identificação

1.1 Nome:.....

1.2 Idade:..... (anos)

1.3 Sexo: () Feminino () Masculino () Prefiro não declarar

1.4. Nível de escolaridade:

() Graduação Licenciatura

() Pós Graduação Lato Sensu

() Mestrado

() Doutorado

() outros

1.5. Tempo de formação em Ballet Clássico:

() Menos de 5 anos () Entre 5 a 10 anos () Acima de 10 anos

1.6. Tempo de exercício como professora de Educação Física;

() Menos de 5 anos () Entre 5 a 10 anos () Acima de 10 anos

1.7 Tempo de exercício como professora de Ballet Clássico:

() Menos de 5 anos () Entre 5 a 10 anos () Acima de 10 anos

1.8 Tempo de atuação no Clube Escolar Crescer;

() Menos de 10 anos () Entre 10 a 15 anos () Acima de 15 anos

2-Percepções sobre os Motivos de ingresso:

2.1 Como o aluno fica sabendo do projeto?

() amigos () divulgação na escola () responsável conhecia () outros.....

2.2 Em sua opinião, o que motiva o ingresso dos alunos na Oficina?

R:.....
.....
.....

3- Percepções para a aderência:

3.1 - O que você acredita que os estudantes mais gostam na Oficina de Ballet?

R:.....
.....
.....

3.2 -O que os alunos desejam ao aprender ballet clássico?

R:.....
.....
.....

4-Percepções da evasão;

4.1 Você classificaria a evasão na Oficina de Ballet Clássico como:

() muito alta () alta () média () baixa () muito baixa () não há evasão

4.2 A seu ver qual é o motivo principal de evasão na Oficina de ballet?

R:.....
.....
.....

5- Qual é o seu principal objetivo ao ensinar Ballet Clássico no Clube Escolar?

R:.....
.....
.....

6- Qual são suas dificuldades para trabalhar com o conteúdo Ballet Clássico na Oficina?

R:.....
.....
.....

7- Você acredita que os alunos conseguem progredir satisfatoriamente com as aulas de ballet da oficina? () Sim () Não () Mais ou menos

8- Justifique sua resposta à pergunta anterior.

R:.....
.....

9 – O que falta na sua opinião, o que é mais necessário para a Oficina de ballet ensinar mais e melhor?

R:.....
.....
.....



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA



APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO SEMI ESTRUTURADO AUTOADMINISTRADO (EGRESSOS-GEG)

Pesquisadora responsável: Marluce Fabíola Coelho da Cunha

Orientador: Dr. José Antonio Vianna

Essa pesquisa tem por objetivo principal identificar os motivos para ingresso, permanência e evasão dos alunos da Oficina de Ballet Clássico do Clube Escolar Crescer, a partir da percepção dos atores sociais envolvidos. Pretende-se com isso dar voz aos sujeitos para quem são destinadas as políticas públicas, atuando assim na melhoria do atendimento aos praticantes.

Sua participação é voluntária e sua identidade não será divulgada. Se você aceitar participar estará contribuindo para a comunidade científica e para a melhoria do processo de ensino aprendizagem do Ballet Clássico nos Programas de Inclusão Social.

Desde já agradeço a sua colaboração, respondendo com sinceridade e atenção o questionário abaixo e retornando-o no prazo combinado.

1-Dados de identificação

1.1 Nome:.....

1.2 Idade:.....(anos)

1.3 Sexo: () Feminino () Masculino () Prefiro não declarar

1.4 Nível de escolaridade:

() Fundamental incompleto

() Fundamental Completo

() Ensino Médio Incompleto

() Ensino Médio Completo

() Ensino Superior

1.5 Profissão;.....

1.6 Você trabalha ou já trabalhou? () Sim () Não

1.7 Ocupação atual:.....

2- Condições sócio- econômicas

2.1 Mãe

2.1.1 Nível de escolaridade:

() Fundamental Incompleto

() Fundamental Completo

() Ensino Médio Incompleto

() Ensino Médio Completo

() Ensino Superior

2.1.2 Profissão:.....

2.1.3 Ocupação atual:.....

2.2 Pai

2.2.1. Nível de escolaridade:

- () Fundamental Incompleto
 () Fundamental Completo
 () Ensino Médio Incompleto
 () Ensino Médio Completo
 () Ensino Superior

2.2.2 Profissão:.....

2.2.3 Ocupação atual:.....

3 Projeto

3.1 Quantos anos você participou das aulas de ballet no Projeto?

- () 5 a 6 anos () 6 a 7 anos () 7 a 8 anos () mais de 8 anos

3.1 Quanto tempo você levava de casa até o Clube Escolar?

- () menos de 10 minutos () 10 a 20 minutos () 20 a 30 minutos () mais de 30 minutos

3.2 Como você ia de casa até o Clube escolar?

- () a pé () bicicleta () de ônibus\van () carro\ moto

3.3 Alguém te acompanhava até o Clube Escolar?

- () sozinho () amigos () responsável () vizinho () outros _____

3.4 Como ficou sabendo das aulas de ballet no Clube Escolar?

- () amigos () divulgação na escola () responsável conhecia () outros _____

3.5 Oficinas que praticou no Clube além do Ballet Clássico

JAZZ		PSICOMOTRICIDADE	
HIP HOP		TÊNIS DE MESA	
JUDÔ		CORRIDA	
TEATRO		XADREZ	
ARTE		FUTSAL	
S			
VIOLÃO		BADMINTON	

4- Motivos de ingresso

4.1 – Entre as opções a seguir, qual o principal motivo para você começar a fazer ballet no Clube Escolar? Marque aquelas opções que você considera as mais importantes.

- () Porque um amigo já fazia
 () Meu responsável me incentivou a fazer
 () Eu quis aprender a dançar
 () Não ficar atoa em casa
 () Conhecer novos amigos
 () Ser professora de ballet
 () Ser bailarina profissional
 () Outros/ justifique.....

5 -Motivos para a permanência

5.1 O que você mais gostava na oficina de ballet? Marque aquelas opções que você considera as mais importantes.

- Aprender passos novos
- Encontrar com amigos
- Apresentações
- Competições
- Brincar
- Passeios
- Eventos com as outras oficinas
- A professora
- Inventar passos
- Outros _____

5.2 - Em sua opinião, quais os principais benefícios ao praticar o ballet? Marque aquelas opções que você considera as mais importantes.

- Melhorar minha saúde
- Aprender a dançar bem
- Melhorar na escola
- Me formar bailarina(o) profissional
- Me formar professor(a) de ballet
- Competir
- Fazer apresentações
- Fazer faculdade de educação física/dança
- Fazer novas amizades
- outros (exemplifique).....

5.3- Sua expectativa inicial se realizou? Sim Não

5.4 – No caso negativo na resposta acima, relate o que mudou na sua expectativa inicial que motivou a sua permanência na oficina por mais de 5 anos.

R:.....

6- Pontos negativos da oficina

6.1- O que você menos gostava na Oficina de ballet?

R:.....

6.2- O que precisa na sua opinião, para a Oficina de ballet ensinar mais e melhor?

- Mais dias de aula ou mais tempo de aula
- Mais apresentações
- Mais competições
- Sala de aula melhor
- Fornecimento de material pessoal/uniforme
- Parceria com outras escolas de dança para a obtenção de bolsas para as melhores alunas
- Apoio financeiro para transporte e alimentação
- Professores melhores
- Aulas mais divertidas, com brincadeiras
- Menos cobranças disciplinares e técnicas
- Aulas teóricas
- Apoio psicológico e nutricional
- Outros (exemplifique).....

7- Depois que você saiu da Oficina de ballet do clube. Continuou dançando em outro espaço/academia? () Sim () Não

7.1- Caso tenha respondido Sim a pergunta anterior, por quanto tempo aproximadamente?

- () 1 à 2 anos
- () 2 à 3 anos
- () Mais de 3 anos
- () Continuo dançando

8- Você trabalha ou trabalhou com dança? () Sim () Não

8.1- Caso tenha respondido Sim a pergunta anterior, especifique: Como, Onde e Por quanto tempo.

R:.....
.....
.....
.....

9- Motivos para a saída

9.1 Por que você saiu da Oficina de Ballet do Clube Escolar Crescer?

R:.....
.....
.....
.....



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA



APÊNDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (MENORES)

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada; “Inclusão social e Ballet Clássico: um estudo de caso sobre a percepção dos atores sociais de um Clube Escolar no município do Rio de Janeiro” conduzida por Marluce Fabíola Coelho da Cunha, orientada por Dr. José Antonio Vianna. Este estudo tem por objetivo descrever os motivos para o ingresso, permanência e evasão dos alunos da Oficina de Ballet e apresentar os benefícios desta prática para a educação integral. Sua autorização, nos ajudará a construir uma escola pública de melhor qualidade, auxiliará os professores na idealização de procedimentos educativos que atendam cada vez melhor as expectativas dos alunos e colaborará para o aumento de conhecimento científico na área da Dança.

Ele/Ela foi selecionado(a) por participar da Oficina por mais de um ano ou ter participado por menos de um ano e possuir mais de dez anos. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele/ela poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento a qualquer momento da pesquisa, não acarretando nenhum prejuízo a sua pessoa ou ao menor envolvido.

Os riscos da participação de seu filho(a) são mínimos, podendo ser cansaço ou afloramento de emoções durante a aplicação do questionário presencial. Caso isso aconteça, garantimos a parada para descanso e recuperação, se necessário o adiamento da aplicação, isso será feito ou caso a criança deseje, será realizado o encerramento total da aplicação imediatamente.

A participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Seu filho(a) preencherá um questionário com perguntas de múltipla escolha e perguntas abertas, sobre os motivos para querer fazer ballet clássico, o que gosta e não gosta nas aulas, por que desejou parar de frequentar, suas percepções sobre a Oficina. A aplicação será feita no próprio Clube, com a presença e condução da pesquisadora responsável Marluce Fabíola Coelho da Cunha, sem a presença de outras pessoas, em local discreto, em horário que não atrapalhe suas atividades, terá duração de no máximo uma hora.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação. As perguntas abertas contidas no questionário serão gravadas para futura transcrição. O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes.

--	--

Rubrica do Responsável

Rubrica do Pesquisador

Sua autorização, nos ajudará a construir uma escola pública de melhor qualidade, auxiliará os professores na idealização de procedimentos educativos que atendam cada vez melhor as expectativas dos alunos e colaborará para o aumento de conhecimento científico na área da Dança.

Caso você autorize o menor sob sua responsabilidade a participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Contato do pesquisador responsável:

Marluce Fabíola Coelho da Cunha
Mestranda da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (PPGEB/CAP-UERJ)
e-mail: fabiolamarluce@gmail.com
cel. (21) 985008739

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: coep@sr2.uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do menor sob minha responsabilidade nesta pesquisa e autorizo sua participação.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Nome do menor:.....

Nome do(a) Responsável:

Assinatura:

Nome do(a) pesquisador:

Assinatura:



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA



APÊNDICE F

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada; “Inclusão social e Ballet clássico: um estudo de caso da percepção dos atores sociais de um Clube Escolar do município do Rio de Janeiro.” conduzida por Marluce Fabíola Coelho da Cunha, orientada por Dr. José Antonio Vianna. Este estudo tem por objetivo descrever os motivos para o ingresso, permanência e evasão dos alunos da Oficina de Ballet e apresentar os benefícios desta prática para a educação integral. Sua autorização, nos ajudará a construir uma escola pública de melhor qualidade, auxiliará os professores na idealização de procedimentos educativos que atendam cada vez melhor as expectativas dos alunos e colaborará para o aumento de conhecimento científico na área da Dança.

Você foi selecionado(a) por ter frequentado a Oficina por mais de cinco anos e ser maior de idade. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Você receberá em mãos um questionário com perguntas de múltipla escolha e perguntas abertas, sobre os motivos para querer fazer ballet clássico, o que gostou e não gostou nas aulas, por que desejou parar de frequentar, suas percepções sobre a Oficina. O questionário poderá ser preenchido por você de acordo com a sua disponibilidade e horário, e entregue dentro do prazo estipulado na secretaria do Clube Escolar no horário comercial.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Contato do pesquisador responsável:

Marluce Fabíola Coelho da Cunha
 Mestranda da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (PPGEB/CAP-UERJ)
 e-mail: fabiolamarluce@gmail.com
 cel. (21) 985008739

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: coep@sr2.uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do(a) participante:

Assinatura:

Nome do(a) pesquisador:

Assinatura:



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA



APÊNDICE G

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA MENOR

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada; “Inclusão social e Ballet clássico: um estudo de caso da percepção dos atores sociais de um Clube Escolar do município do Rio de Janeiro.” conduzida por Marluce Fabíola Coelho da Cunha, orientada por Dr. José Antonio Vianna. Este estudo tem por objetivo descrever os motivos para o ingresso, permanência e evasão dos alunos da Oficina de Ballet e apresentar os benefícios desta prática para a educação integral. Sua autorização, nos ajudará a construir uma escola pública de melhor qualidade, auxiliará os professores na idealização de procedimentos educativos que atendam cada vez melhor as expectativas dos alunos e colaborará para o aumento de conhecimento científico na área da Dança.

Você foi selecionado(a) por frequentar a Oficina de ballet por mais de um ano, ser maior de dez anos ou por ter frequentado por menos de um ano e saído da Oficina de ballet. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Os riscos de sua participação são mínimos, podendo ser cansaço ou afloramento de emoções durante a aplicação do questionário presencial. Caso isso aconteça, garantimos a parada para descanso e recuperação, se necessário o adiamento da aplicação ou caso deseje, encerramento total da aplicação imediatamente.

A participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Você preencherá um questionário com perguntas de múltipla escolha e perguntas abertas, sobre os motivos para querer fazer ballet clássico, o que gostou e não gostou nas aulas, por que desejou parar de frequentar, suas percepções sobre a Oficina. A aplicação será feita no próprio Clube ou em local combinado entre as partes, com a presença e condução da pesquisadora responsável Marluce Fabíola Coelho da Cunha, sem a presença de outras pessoas, em local discreto, em horário que não atrapalhe suas atividades, terá duração de no máximo uma hora.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

As perguntas abertas serão gravadas para futura transcrição. O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contato do pesquisador responsável:

Marluce Fabíola Coelho da Cunha
Mestranda da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (PPGEB/CAP-UERJ)
e-mail: fabiolamarluce@gmail.com
cel. (21) 985008739

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: coep@sr2.uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do(a) participante menor:

Assinatura:.....

Nome do(a) pesquisador:.....

Assinatura:



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA



APÊNDICE H

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

PESQUISA: Inclusão social e Ballet Clássico: um estudo de caso da percepção dos atores sociais de um Clube Escolar do Município do Rio de Janeiro

Responsável: Marluce Fabíola Coelho da Cunha

Eu, _____ responsável pela Instituição _____, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, podemos revogar esta autorização, a qualquer momento, se comprovadas atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ao sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro, ainda, que não recebemos qualquer tipo de remuneração por esta autorização, bem como os participantes também não o receberão. E asseguramos que possuímos a infraestrutura necessária para a realização/desenvolvimento da pesquisa. A pesquisa só terá início nesta instituição após apresentação do **Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos**.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____

Responsável pela Instituição (*assinatura e carimbo legível*)

Se desejar qualquer informação adicional sobre este estudo, envie uma mensagem:

Marluce Fabíola Coelho da Cunha, fabiolamarluce@gmail.com, 21-985008739 Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: coep@sr2.uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA



APÊNDICE I

DECLARAÇÃO

Eu Marluce Fabíola Coelho da Cunha, pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada “Inclusão social e Ballet clássico: um estudo de caso sobre a percepção dos atores sociais de um clube escolar do município do Rio de Janeiro”, declaro que esta pesquisa não trará qualquer ônus para a prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

A Rede Pública Municipal de Ensino foi escolhida para a realização desta pesquisa, pela importância, tradição e amplitude do seu projeto inovador de Programas de Extensão. Esta pesquisa visa ser um veículo de contribuição para a gestão da Unidade Escolar e de melhoria do processo educativo.

A pesquisadora responsável se compromete a dar o retorno da conclusão da pesquisa à Secretaria Municipal de Educação no prazo de dois meses anteriores a defesa da dissertação, que tem como prazo máximo para realização agosto de 2023.

Contato do pesquisador responsável:

Marluce Fabíola Coelho da Cunha
Mestranda da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (PPGEB/CAp-UERJ)
e-mail: fabiolamarluce@gmail.com
cel. (21) 985008739

Rio de Janeiro,de..... de 2022

Ass.....

ANEXO A



UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Inclusão Social e Ballet Clássico: um estudo de caso sobre a percepção dos atores sociais de um Clube Escolar no município do Rio de Janeiro

Pesquisador: MARLUCE FABIOLA COELHO DA CUNHA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 65264322.6.0000.5282

Instituição Proponente: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.778.224

Apresentação do Projeto:

"Estudo de caso único descritivo e exploratório. Tendo como sujeitos da pesquisa crianças praticantes e ex-praticantes de ballet clássico acima de 10 anos e adultos acima de 18 anos ex-praticantes e professores de ballet clássico de uma Oficina de ballet clássico pertencente a um Clube Escolar no município do Rio de Janeiro. Aos menores será aplicado questionário semiestruturado em encontros individuais presenciais e aos informantes

maiores será aplicado questionário semiestruturado autoadministrado. As perguntas versarão sobre o perfil sócio econômico do grupo atendido pelo Programa de Inclusão Social e seus motivos para ingresso, aderência e evasão da referida oficina de ballet. A pesquisa busca fazer uma descrição, decomposição e síntese interpretativa da percepção dos diferentes atores sobre o objeto de estudo na busca da melhoria das políticas públicas de inclusão social através do esporte e da arte."

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário:

Sintetizar a fim de comparar as percepções de alunos, ex-alunos, professores e egressos na oficina de balé sobre os motivos dos participantes para ingressar, permanecer e evadir da atividade, apresentando ao final do estudo uma visão compreensiva do fenômeno, aumentando o diálogo entre os diferentes atores sociais na busca de acordos entre seus objetivos para a melhoria

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018

Bairro: Maracanã

CEP: 20.559-900

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2334-2180

Fax: (21)2334-2180

E-mail: coep@sr2.uerj.br



Continuação do Parecer: 5.778.224

das políticas públicas de inclusão social.

Objetivo Secundário:

- 1 -Identificar o perfil social e demográfico dos participantes no estudo
- 2 -Verificar as percepções dos professores, quanto aos motivos que fazem os praticantes ingressarem, permanecerem e evadirem da Oficina de Ballet Clássico.
- 3 -Identificar as percepções dos praticantes, quanto aos seus motivos para ingressarem e permanecerem na Oficina de Ballet Clássico
- 4 -Identificar as percepções dos ex praticantes, quanto aos motivos que os levaram a ingressar e evadir da Oficina de Ballet Clássico."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Riscos:

Os riscos da participação dos informantes são mínimos, podendo ser cansaço ou afloramento de emoções durante a aplicação do questionário presencial. Caso isso aconteça, garantimos a parada para descanso e recuperação, se necessário o adiamento da aplicação, isso será feito ou caso o informante deseje, será realizado o encerramento total da aplicação imediatamente. Buscando também interferir minimamente no cotidiano dos sujeitos, a aplicação será feita no próprio Clube, com a presença e condução da pesquisadora responsável, sem a presença de outras pessoas, em local discreto, em horário que não atrapalhe suas atividades, terá duração de no máximo uma hora.

Benefícios:

Construir uma escola pública de melhor qualidade, auxiliar os professores na idealização de procedimentos educativos que atendam cada vez melhor as expectativas dos alunos e colaborar para o aumento de conhecimento científico na área da Dança. Auxiliar também gestores na melhoria das políticas públicas de inclusão social."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Proposta de estudo com relevância no âmbito da contribuição que possa promover para com a elaboração aprimorada de políticas públicas, repercutindo positivamente nos grupos para as quais estejam voltadas, ampliando a oportunidade de participação e o enriquecimento sociocultural dos envolvidos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta folha de rosto datada e assinada pela pesquisadora e datada, assinada e carimbada pela direção do Instituto de Aplicação (CAp) da UERJ.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018			
Bairro: Maracanã	CEP: 20.559-900		
UF: RJ	Município: RIO DE JANEIRO		
Telefone: (21)2334-2180	Fax: (21)2334-2180	E-mail: coep@sr2.uerj.br	



UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 5.778.224

Apresenta TAI da instituição onde os participantes serão convidados a integrar a pesquisa. TALE, TCLE para responsáveis e crianças constando objetivos do estudo além dos riscos e benefícios do mesmo. Entretanto requer atualização do e-mail do Comitê de Ética da UERJ (coep@sr2.uerj.br). Apresenta cronograma e orçamento compatíveis com as etapas da proposta de estudo, assim como roteiro de questionários para a coleta de dados adequados ao foco da pesquisa submetida. Roteiro de coleta de c

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação deste projeto, visto que não há implicações éticas.

A proposta de estudo submetida encontra-se em acordo com o que preconiza o Comitê de Ética em Pesquisa e, sendo assim, pode ser considerada aprovada.

Contudo, é necessário atualizar o e-mail do Comitê de Ética da UERJ (coep@sr2.uerj.br), principalmente no TALE e TCLEs.

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para novembro de 2023. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Tendo em vista a legislação vigente, o CEP recomenda ao(à) Pesquisador(a): Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e/ou no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para análise das mudanças; informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa; o comitê de ética solicita a V.S.^a que encaminhe a esta comissão relatórios parciais de andamento a cada 06 (seis) meses da pesquisa e, ao término, encaminhe a esta comissão um sumário dos resultados do projeto; os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018		
Bairro: Maracanã	CEP: 20.559-900	
UF: RJ	Município: RIO DE JANEIRO	
Telefone: (21)2334-2180	Fax: (21)2334-2180	E-mail: coep@sr2.uerj.br



UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 5.778.224

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2049875.pdf	16/11/2022 23:27:30		Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	16/11/2022 23:26:31	MARLUCE FABIOLA COELHO DA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.docx	16/11/2022 23:04:27	MARLUCE FABIOLA COELHO DA CUNHA	Aceito
Outros	TAI.pdf	11/11/2022 22:13:19	MARLUCE FABIOLA COELHO DA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	11/11/2022 22:09:19	MARLUCE FABIOLA COELHO DA CUNHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEmenores.pdf	11/11/2022 22:08:57	MARLUCE FABIOLA COELHO DA CUNHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	11/11/2022 22:08:34	MARLUCE FABIOLA COELHO DA CUNHA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 25 de Novembro de 2022

Assinado por:
ALBA LUCIA CASTELO BRANCO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br

ANEXO B



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educaçao
Subsecretaria de Ensino

A UTORIZA AO PARA PESQUISA ACADEMICA

Sr(a) Coordenador(a) da E/6ª CRE

Autorizamos a realizagao do Projeto de Pesquisa Acadêmica de Marluce Fabiola Coelho da Cunha, mestranda do Programa de Pos-graduagao de Ensino em Educaçao Basica - PPGEB, do Instituto de Aplicagao Fernando Rodrigues da Silveira - Cap-UERJ, denominado "Inclusao Social e Ballet Classico: um estudo de caso sobre a percepçao dos atores sociais de um Clube Escolar no municipio do Rio de Janeiro", processo SME-PRO-2022/25056, de acordo com o Parecer Favoravel do Comité de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ / Plataforma Brasil e da equipe E/SUBE/CDCEC/GPPE.

O presente trabalho tem como objetivo verificar na percepçao de alunos, ex-alunos, professores e egressos, os motivos para o ingresso, permanência e evasao da oficina de ballet classico no Clube Escobar da Pavuna.

O pesquisador fara uso de entrevistas semiestruturadas remotas e presenciais.

A pesquisadora se compromete a respeitar a rotina da UE e a divulgar os resultados a Subsecretaria de Ensino, conforme a Portaria E/SUBE nº 7/2022.

A pesquisa tera validade até maio de 2023 e este documento devera ser entregue na sede da E/6ª CRE.

Rio de Janeiro, 27 de dezembro de 2023

CHARLES WILSON MARTINEZ REJALA
Assistente II - E/SUBE
Matrícula: 1Z/177137-7

Rua Alanso Cavalcanti, n.º 455 — sala 412 — Bl. I — CASS Cidade Nova — Rio de Janeiro — RJ 20211-110
Telefone: (21) 2976-2296 e-mail: convenios.pesquisas@rioeduca.net



Assinado com senha por CHARLES WILSON MARTINEZ REJALA.
Documento N.º: 1380962.11193372-9750 - consulta a autenticidade em
<https://laccessoprocesso.rio.sigae.xpublic.app/autenticar?n=138996211103372-0750>

SIGA