

Ballet em projetos de inclusão social: motivos para crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social permanecerem na atividade

Ballet in social inclusion projects: reasons for children, adolescents and young people in situations of socially vulnerable situations to remain in the activity

El ballet en proyectos de inclusión social: motivos para que niños, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad social permanezcan en la actividad

Marluce Fabíola Coelho da Cunha¹

<https://orcid.org/0000-0002-7496-5791>

Jose Antonio Vianna²

<http://orcid.org/0000-0003-3630-3321>

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – Brasil. E-mail: fabiolamarluce@gmail.com.

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – Brasil. E-mail: javianna@hotmail.com.

Resumo

Compreender os motivos para a adesão de alunos em projetos de inclusão social (PIS) pode colaborar para o refinamento das políticas de inclusão. Este estudo teve por objetivos verificar os motivos pelos quais alunos e ex-alunos de um PIS situado em uma favela no Rio de Janeiro permaneceram na oficina de *ballet* e identificar a percepção dos benefícios da prática. Responderam ao questionário semiestruturado 38 alunos em atividade (Fem = 36; Masc = 2), com média de 12,5 anos de idade, 19 meninas que evadiram (M = 13,5 anos de idade) e 25 egressos (Fem = 23; Masc = 2), com média de 21,7 anos de idade. A aprendizagem e o progresso no domínio da técnica, a participação em apresentações públicas e competições de dança (festivais), o bom relacionamento professor/aluno e as redes de relações sociais com os amigos da oficina de *ballet* são os motivos principais para que os praticantes permaneçam por mais tempo na atividade.

Palavras-chave: Ballet. Inclusão social. Motivos.

Abstract

Understanding the reasons why students join social inclusion projects can help refine inclusion policies. This study aimed to verify the motives of students and former students in a PIS located in a favela in Rio de Janeiro, to stay in the ballet workshop; and identify the perception of the benefits of the practice. 38 active students answered the semi-structured questionnaire



(Fem = 36; Male = 2) with a mean age of 12.5 years, 19 girls who dropped out (M = 13.5 years old) and 25 graduates (Fem = 23; Male = 2) with a mean age of 21.7 years. Learning and progress in mastering technique, participation in public presentations and dance competitions (festivals), good teacher/student relationships and social networks with friends from the ballet workshop are the main reasons why students practitioners stay longer in the activity.

Keywords: Ballet. Social inclusion. Reasons.

Resumen

Comprender las razones por las que los estudiantes se unen a proyectos de inclusión social (PIS) puede ayudar a perfeccionar las políticas de inclusión. Este estudio tuvo como objetivos verificar los motivos por los cuales estudiantes y exalumnos de un PIS ubicado en una favela de Rio de Janeiro permanecieron en el taller de ballet y identificar la percepción de los beneficios de la práctica. El cuestionario semiestructurado fue respondido por 38 estudiantes activos (Mujer = 36; Hombre = 2), con edad promedio de 12,5 años, 18 niñas que abandonaron (M = 13,5 años) y 25 egresados (Fem = 23; Hombre = 2) con edad media de 21,7 años. El aprendizaje y avance en el dominio de la técnica, la participación en presentaciones públicas y concursos de danza (festivales), las buenas relaciones profesor/alumno y las redes sociales con amigos del taller de ballet son las principales razones por las que los estudiantes practicantes permanecen más tiempo en la actividad.

Palabras-clave: Ballet. Inclusión social. Razones.

1 Introdução

No contexto das danças, o *ballet* é uma das modalidades mais procuradas para a prática por crianças e jovens das camadas populares, o que sugere mais investimentos em pesquisa para melhor compreensão deste fenômeno. No entanto, apesar do número crescente de estudos publicados sobre o *ballet* clássico na literatura brasileira, a busca de Cunha (2023) por artigos publicados no período de 2012 até 2022 encontrou apenas três estudos com foco em crianças. No que se refere a sujeitos das camadas populares, a autora identificou um artigo que enfocava o *ballet* na perspectiva de um Projeto de Inclusão Social (PIS).

Um dos principais problemas para o bom funcionamento dos Projetos de Inclusão Social por meio dos esportes, das lutas e das danças (PIS) é o alto índice de evasão. Muitas vezes o alto número de matrículas nestes espaços, somado à falta de controle sobre o número de saídas, acaba camuflando a grande rotatividade de praticantes nas oficinas ofertadas. Esse 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. Para melhorar a compreensão desse fenômeno, diversos investimentos em pesquisa têm sido realizados, com a finalidade de fornecer informações para a tomada de decisão de gestores e

elaboradores de políticas de inclusão de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social (Vianna; Cruz; Jaqueira; Araújo, 2022; Medeiros; Vianna, 2021; Vianna; Lovisolo, 2018).

Assim como em estudos em PIS com foco no esporte, que sugerem que para o sucesso de políticas de inclusão social e pedagogias de intervenção é necessário um acordo entre as propostas institucionais e as aspirações dos seus atores, dos gestores, professores e alunos (Vianna; Lovisolo, 2018), acredita-se que estes acordos também são necessários no ambiente ensino de educação por meio da dança.

Analisar a percepção de alunos e ex-alunos de um projeto extracurricular que utiliza o *ballet* como meio de inclusão social de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social, pode contribuir para ampliar a compreensão desse fenômeno. Estudos desta natureza podem colaborar para o refinamento de políticas públicas e de metodologias de ensino voltados a uma educação integral de qualidade, que colabore mais efetivamente na formação dos praticantes. Assim, nesta pesquisa, procuramos verificar os motivos de alunos em atividade, evadidos e egressos em um PIS situado em uma favela no município do Rio de Janeiro para permanecer na oficina de *ballet* e identificar a percepção dos benefícios da prática.

2 Metodologia

Para explorar as situações nas quais a intervenção por meio do *ballet*, que está sendo avaliada, não apresenta um conjunto simples e claro de resultados, optou-se pelo estudo de caso descritivo e exploratório (Yin, 2001), em uma unidade de extensão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), situada no interior de uma favela no município do Rio de Janeiro.

Na oficina de *ballet* em foco, as aulas eram ministradas com duração de 60 minutos, duas vezes por semana, em dias alternados. As turmas reuniam os alunos por faixa etária e, quando possível, nível técnico (PPP/2011; Planos de Curso, 2016/2020). A oficina de *ballet*, que é objeto de estudo, era dividida em seis turmas, duas no turno da manhã e quatro à tarde.

Os sujeitos deste estudo foram divididos em três grupos, em um total de 82 informantes, sendo 78 mulheres e 4 homens, o grupo (A) foi constituído por alunos em atividade na oficina de *ballet*, a partir de 10 anos de idade, que frequentavam a oficina há pelo menos um ano.

Na estimativa feita na análise documental das Fichas de Matrícula 2022, havia um total de 45 meninas aptas a participar deste grupo e 2 meninos. Foram entregues a todos os sujeitos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) em conversa preliminar: 38 sujeitos aceitaram participar da pesquisa, sendo 36 meninas e 2 meninos, com idade média de 12,5 anos.

O grupo de alunos evadidos (**E**) foi escolhido entre os alunos com mais de 10 anos de idade, que evadiram do PIS após frequentaram a oficina de *ballet* por mais de dois meses e menos de 12 meses. Foi dada a preferência por sujeitos que evadiram nos anos de 2019 e 2022 por acreditar que as percepções vividas por eles sobre a oficina estão mais vívidas em suas memórias. Os sujeitos desse grupo foram identificados por meio das Fichas de Matrícula antigas e indicações de contato atuais, fornecidos pelos alunos em atividade, 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, sendo 27 meninas e 1 menino. Dos 24 alunos contatados, 19 devolveram o TCLE e o TALE assinados e participaram da pesquisa, fechando a amostra em 19 meninas, com idade média de 13,5 anos.

O grupo (**EG**) foi formado por alunos egressos da oficina de *ballet*, com idade acima 18 anos, que permaneceram pelo menos cinco anos frequentando a oficina, sem períodos de evasão e que mantiveram algum tipo de vínculo com o Clube Escolar Crescer (nome fictício) – como ter filhos que estudam no clube, participação em atividades comemorativas ou contatos com suas ex-professoras por meio de grupos de WhatsApp e redes sociais. Em análise preliminar, 44 mulheres e três homens estavam aptos a participar desse grupo. Retornaram os questionários e o TCLE 25 informantes (Fem = 23; Masc = 2), com média de 21,7 anos de idade, fechando assim essa amostra.

Como instrumentos para coleta de dados, foram utilizados a análise documental do Plano Político Pedagógico (PPP), dos Planos de Ação Anuais (PAA), dos Planos de Curso, das Fichas de Matrícula, dos Diários de Classe e dos Relatórios de Movimentação e Orientações Técnico-pedagógicas da SME-RJ para o programa. Os documentos investigados serviram para melhor entendimento do funcionamento do programa, para a análise comparativa da adequação do plano teórico ao cotidiano da unidade, na formulação da grade de perguntas e na investigação focalizada para identificar os sujeitos da pesquisa.

O questionário semiestruturado para os grupos **A** e **E** foi aplicado em encontros individuais com os respondentes. Todos os encontros tiveram o áudio gravado por meio do

celular Samsung Galaxy J8 e posteriormente as perguntas abertas foram transcritas pela pesquisadora. Para os participantes do grupo **EG**, o questionário semiestruturado foi autoadministrado. A grade de perguntas dos dois questionários versaram sobre as motivações e expectativas para permanecer e sobre a evasão dos alunos na Oficina de *Ballet*.

A utilização de várias fontes de evidências teve 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; Brisola, 2014, p. 206) – triangulação dos dados empíricos com o referencial teórico e a análise da conjuntura. Buscou-se desenvolver linhas convergentes de investigação e com isso aumentar a consistência das conclusões.

Os dados quantitativos foram tratados por meio 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, como sugere Minayo (2002). 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, e aprovada pelo setor de Convênios e Pesquisas da Subsecretaria de Ensino da SME-RJ, no processo SME-PRO-2022/25056.

3 Resultados e discussão

A análise documental realizada na Planilha de Movimentação do último bimestre de 2019 do Clube Escolar Crescer (antes da pandemia de covid-19) verificou que, dos 582 alunos matriculados no total das oficinas oferecidas aos alunos, 166 evadiram ao fim deste ano letivo. Na mesma planilha consta que foram matriculados 197 alunos na oficina de *ballet* e essa oficina teve uma evasão de 25 alunos. Os 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.

Em 2022, após a pandemia, foi verificado um total de 534 matriculados e a evasão total de 123 alunos (23%). A oficina de *ballet* teve 177 matrículas (33%) e 37 evadidos ao fim deste ano (20,5%). Considerando-se esses 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, pode auxiliar outras oficinas do mesmo espaço, a própria oficina de *ballet* e, quem sabe, outros PIS na busca da aderência necessária e de uma ação transformadora. Pelos motivos apresentados, acredita-se na alta representatividade deste espaço que atende moradores em uma favela no município do Rio de Janeiro, para um estudo de caso único, por servir a um propósito revelador, relevante ao tema e às questões de interesse.

3.1 Motivos de alunos e ex-alunos para a permanecer no *ballet*

Na tentativa de identificar as motivações dos sujeitos para permanecerem na oficina, foi solicitado aos sujeitos que indicassem o que mais gostavam no cotidiano da prática de *ballet* no PIS (Tabela 1).

Tabela 1 – O que você mais gosta ou gostava na oficina?

Motivos	Grupos							
	A		E		EG		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Aprender passos novos	25	29,8	13	28,8	25	21,7	63	25,8
Apresentações	22	26,2	8	17,8	25	21,7	55	22,5
A professora	10	11,9	8	17,8	23	20	41	16,8
Encontrar com os amigos	6	7,1	4	8,9	14	12,2	24	9,8
Competições	8	9,5	3	6,7	9	7,8	20	8,2
Inventar passos	7	8,3	3	6,7	7	6,1	17	7
Passeios	1	1,2	2	4,4	6	5,2	9	3,7
Eventos com outras oficinas	3	3,6			5	4,3	8	3,3
Brincar	2	2,4	4	8,9	1	0,9	7	2,9
Outros								
Total	84	100	45	100	115	100	244	100

Fonte: Elaboração própria. *Foram admitidas respostas múltiplas.

3.1.1 Foco na aprendizagem

Aprender novos passos no *ballet* (25,8%) vai ao encontro da necessidade de autopercepção de ampliação e aprofundamento da aprendizagem registrado pelos sujeitos nesta

pesquisa, assim como foi identificado em estudos no esporte (Medeiros; Vianna, 2021), no circo (Nenartavis; Vianna, 2022) e na música (Xavier; Cunha; Vianna, 2022). Para a maioria dos participantes, este aspecto é um motivo importante para permanecer na atividade, além de ser desafiador e estimular a curiosidade típica do caráter juvenil, como pode ser verificado na fala de uma das praticantes A1 e A31:

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).

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).

Aprender passos novos (25,8%), participar de apresentações (22,5%) e de competições de dança (festivais de dança) (8,2%) converge para ressaltar 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, que observam nos esportes, nas lutas, na música e nas danças a oportunidade de crescimento pessoal, econômico e social (Xavier; Cunha; Vianna, 2022; Medeiros; Vianna, 2021).

Certamente é considerável a importância da socialização positiva e do incentivo à criatividade no processo de aprendizagem da dança (Nascimento, 2022), assim como outras práticas da cultura corporal de movimento. O que é colocado em questão é que essa perspectiva deve ser harmonizada com as prioridades dos sujeitos para quem as políticas públicas de inclusão social são destinadas.

Esse suposto 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

metodologias adotadas internacionalmente, como as escolas inglesa, russa, francesa e cubana, tem sido o mais criticado pelos defensores das danças criativas como melhor meio, senão o único, de transformação social.

Por outro lado, Porpino (2012), Sampaio (2013) e Vianna (2018) reportam a importância do aprendizado correto e profundo da técnica, que de forma alguma se contrapõe à criação, pois cada novo movimento apreendido por um corpo é uma forma de criação. Assim, vivenciar todos os dias o mesmo movimento não significa que ele será igual. Os autores concebem que 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 à visualização do passo pelos aprendizes.

A falta de aprendizagem correta da técnica pode ocasionar lesões desnecessárias, além de vícios corporais que prejudicam a evolução do sujeito na prática (Gomes *et al.*, 2017; Resende *et al.*, 2017). Esses problemas frequentemente acabam por prejudicar o desejo de transformação pessoal e 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 essas limitações.

3.1.2 Estar em evidência, ser visto

O segundo ponto mais citado pelos alunos (A = 26,1%) e ex-praticantes (EG = 21,7%) como motivo para gostar da oficina são as “apresentações” (22,5%). Embora seja menos valorizado pelos alunos evadidos (E = 17,8%), esse é o ponto ápice do cotidiano da oficina para os respondentes A2 e EG1:

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 (EG1 – 23 anos).

Esses são momentos em que o aluno pode demonstrar aos 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 seus 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 demonstra o quanto é necessária uma atenção especial à essa culminância para que ela seja vivida de uma forma mais lúdica e menos estressante aos 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).

As apresentações e os festivais de dança podem representar uma resposta alegre para a falta de oportunidades sociais e a opressão que se abate sobre os sujeitos das camadas populares (López-Yáñez; Calderón, 2021) e despertar nos participantes a conscientização do direito à cultura e ao lazer (Chaves; Rodrigues, 2022).

3.1.3 A relação professor-aluno

A relação positiva entre professor e aluno foi apontada como o terceiro motivo para permanecer em todos os grupos investigados (16,8%). Os sentimentos expressos pelos alunos e ex-praticantes em suas falas evidenciam um bom relacionamento professor/aluno, como podemos verificar a seguir:

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

[...] as professoras têm muita paciência de ensinar. Ficam 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 (EG2 – 25 anos).

Curiosamente, apesar de ter escore superior ao grupo de alunos em atividade, as principais motivações para evasão do grupo E, retirando-se as não motivadas por ações inerentes à oficina e 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 expressivas, 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 – 15 anos).

Alguns sujeitos do grupo A também fazem algumas críticas a postura das professoras, que coincidem com as críticas feitas pelos evadidos, relacionadas à “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 (A9 – 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).

A relação professor/aluno na referida oficina parece ser um ponto que precisa ser melhor investigado, pois apresenta percepções muito distintas entre os grupos – alunos (A = 11,9%),

os evadidos (E = 17,8%) e os egressos (EG = 20%) –, 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, oito (50%) assinalaram o item “Professora” como o que mais gostava na oficina – a mesma ocorrência de “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.

As relações conflituosas entre alguns alunos e professoras experientes no ensino da dança observadas neste estudo acende a luz de alerta devido aos problemas na formação inicial e continuada de professores para atuar em PIS e espaços escolares, para que possam efetivar a docência com a qualidade necessária (Todaro; Terezani, 2020).

3.1.4 Interação entre os pares

Enquanto 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. O item “encontrar com os amigos” foi indicado por 9,8% dos respondentes como um motivo para permanecer. Mesmo tendo similaridades por serem pesquisas que abordam as percepções de praticantes em PIS, sobretudo do sexo feminino, podemos supor que a modalidade *ballet* e o espaço da pesquisa podem ter interferido na percepção dos investigados.

Tentando interpretar esse resultado a partir das características da 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 essa não é uma necessidade para a aprendizagem da técnica como para se 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 essa 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 seja um motivo tão importante para permanecer na oficina.

Percebe-se, por exemplo, que para o grupo **EG**, que tinha como um critério 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 para o grupo **A**, no qual era exigido mínimo de um ano de participação, apenas seis sujeitos dos 38 entrevistados assinalaram essa opção e apenas quatro dos 19 evadidos (grupo **E**), que tinham tempo máximo de participação de 11 meses, consideraram “Encontrar os amigos” como o item que mais gostava na oficina.

A interação social e o ambiente de ensino na dança são fatores que podem colaborar para melhorar o engajamento social colaborativo, a descoberta e solução de problemas e o processo interativo de criação dos alunos participantes (Giguere, 2021). Assim como nas atividades esportivas em PIS (Medeiros; Vianna, 2021), participar por mais tempo da oficina de *ballet* parece desenvolver os laços de amizade que passam a ser considerados como fator importante de permanência. Sendo assim, a interação social no espaço estudado surge como consequência da prática, que pode gerar inclusive benefícios cognitivos (Giguere, 2021), integrar e desenvolver habilidades socioemocionais, fortalecer a autoidentidade e estabelecer relacionamentos significativos com os colegas e adultos (Rajan; Aker, 2020).

3.2 A percepção dos benefícios da prática do *ballet*

A prática de uma modalidade no PIS tem a possibilidade de juntar a orientação pelo gosto com a utilidade, pois permite a livre escolha e a permanência voluntária na atividade, somada à possibilidade de aprofundar o conhecimento em algo em que o aluno tenha prazer, goste e que possa futuramente lhe ser útil na vida cotidiana ou no mundo do trabalho. Por entendermos que a percepção pessoal dos benefícios da prática do *ballet* pode estimular a permanência na atividade, procuramos identificar a opinião dos sujeitos em relação aos benefícios/utilidades da prática do *ballet* (Tabela 2).

Tabela 2 – 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	24,2
Me formar bailarina (o) profissional	19	20,4	4	9	15	14,6	38	15,8
Fazer apresentações	12	12,9	11	25	15	14,6	38	15,8
Melhorar minha saúde	13	14	1	2,3	18	17,5	32	13,3
Fazer novas amizades	6	6,5	5	11,4	11	10,6	22	9,2
Competir	3	3,2	5	11,4	7	6,8	15	6,3
Me formar professora(o) de <i>ballet</i>	6	6,5			9	8,7	15	6,3
Fazer faculdade de Educação Física/Dança	8	8,6	1	2,3	5	4,9	14	5,8
Melhorar na escola	2	2,1	3	6,8	1	1	6	2,5
Outros			1	2,3	1	1	2	0,8
Total	93	100	44	100	103	100	240	100

Fonte: Elaboração própria. *Foram admitidas respostas múltiplas.

“Aprender a dançar bem” (24,2%) aparece para todos os grupos pesquisados como principal benefício da prática na oficina, logo em seguida, empatados em segundo lugar, o benefício ligado ao sonho de profissionalização (15,8%) e a realização momentânea possível deste sonho por meio das apresentações (15,8%), depois, competir em festivais (6,3%), se formar professor de *ballet* e se formar professor de educação física ou de dança (5,8%). Esses 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 à participação nos desfiles de Escolas 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).

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%), confirmando os argumentos de Millás (2021) e Hills, Walker e Barry (2021), que abordaram a conexão entre a dança, a educação e a saúde dos praticantes. Acredita-se que essa percepção tem a ver com o sentimento real de melhora da saúde física (Santos *et al.*, 2015) e psicológica (Leite; Mello; Antunes, 2016; Castro; Magajewski; Lin, 2017; Silva *et al.*, 2016).

É prudente salientar que essa sensação expressa pelos sujeitos dos grupos que apresentaram maior tempo de aderência (A e EG) não é compartilhada pelos pertencentes ao grupo **E** (2,3%), como pode ser verificado na Tabela 2. Os motivos destacados pelos alunos que evadiram (**E**) estão pouco vinculados ao mundo do trabalho e mais ligados à ótica do lazer e da fruição.

A interação social, mediante a ideia de se “fazer novos amigos” (9,2%), é sinalizada como importante por parte dos sujeitos pesquisados. Apesar de aparecer apenas em quinto lugar na hierarquia dos benefícios identificados, essa opção tem equilíbrio como importância para todos os grupos.

Apesar de o *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 de habilidade, que oferecem desde medalhas, bolsas de estudos até prêmios em dinheiro para os melhores grupos ou bailarinos (Joinville, 2015; Leite *et al.*, 2016). De acordo com alguns entrevistados que puderam ter como experiência durante seu tempo de prática a participação em algum tipo de competição, é possível perceber que esses 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** – 14 anos).

Neste trecho de fala, é explicitado o desejo de frequentar ambientes diferentes e ter oportunidades de crescimento que são desfrutadas nesses lugares, além da consciência de que é necessária uma preparação melhor do que a que é oferecida na oficina. Frequentemente, esse

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 (Vianna; Lovisolo, 2018).

Outro ponto que, sozinho, 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; Lovisolo 2018; 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.

4 Conclusões

Ao considerar que a eficácia dos projetos e programas de inclusão social de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social depende de acordos entre as propostas institucionais e as aspirações dos atores envolvidos, os resultados deste estudo, que identifica a percepção de alunos e ex-alunos de um projeto extracurricular que utiliza o *ballet* como meio de inclusão social, pode colaborar para que os idealizadores das políticas de inclusão, os gestores e os professores possam refletir e ajustar os procedimentos didáticos, a fim de garantir a permanência dos participantes por um período de tempo maior e, assim, fortalecer o processo de socialização dos beneficiários.

Após verificar os motivos de alunos e ex-alunos em um Projeto de Inclusão Social situado em uma favela no município do Rio de Janeiro para permanecer na oficina de *ballet*, os dados coletados permitiram concluir que, para que os alunos permaneçam por mais tempo no programa, há a necessidade de que o PIS atenda às seguintes demandas dos participantes:

- Para atender as expectativas iniciais de aprendizagem da modalidade, é necessário que a sistematização do processo de ensino ultrapasse a concepção de que o *ballet* para estes sujeitos seja apenas uma atividade para ocupação do tempo livre. Assim, as atividades devem seguir um aumento gradativo no nível de complexidade, proporcionando ao praticante a percepção de progressão no domínio da técnica.

- Os PIS devem oportunizar ao praticante participar de apresentações públicas e competições de dança (festivais), em que possam demonstrar a evolução adquirida e ter a oportunidade de receber bolsas de estudo em escolas profissionalizantes de *ballet*, além de motivar os alunos a investirem mais tempo na atividade.
- Otimizar o bom relacionamento professor/aluno e as novas redes de relações sociais elaboradas com os amigos da oficina também são sinalizados como importantes para que os praticantes da oficina de *ballet* permaneçam por mais tempo.

O uso do *ballet* clássico como forma de inclusão social já acontece há décadas no Brasil e 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 com propostas institucionais que possibilitem uma intervenção mais positiva na vida desses jovens. Diante disto, é preciso aumentar a quantidade de pesquisas que captem os sentidos dos usuários de diferentes PIS que tenham oficinas de *ballet* clássico no Rio de Janeiro e no Brasil, para sistematizá-los e compará-los, com finalidade de contribuir para o refinamento de políticas públicas, para que estas atinjam plenamente os objetivos de inclusão social.

5 Referências

BINGEMER, M. C. O Carnaval e seus contrastes: a religião na festa pagã. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 6 maio 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: 2 fev. 2023.

CASTRO, C. B.; MAGAJEWSKI, F.; LIN, J. Atitudes alimentares e autopercepção da imagem corporal em bailarinas do município de Tubarão- Santa Catarina. **Arquivos Catarinenses de Medicina**, Santa Catarina, v. 46, n. 1, p. 33-42, 2017. Disponível em: <https://revista.acm.org.br/arquivos/article/view/251> . Acesso em: 18 fev. 2022.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed., Petrópolis, Vozes, 1998.

CHAVES, E.; RODRIGUES, T. Dança, educação e lazer: uma experiência de concepções integradas. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. v. 18, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/19843178182022e0036> . Acesso em: 8 ago. 2023.

CUNHA, M. F. C. **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. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

GIGUERE, M. The social nature of cognition in dance: the impact of group interaction on dance education practices. **Journal of Education**, v. 21, p. 132-139, ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15290824.2021.1928676>. Acesso em: 8 ago. 2023.

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, v. 18, n. 3, p. 267-275, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.33233/fb.v18i3.1049>. Acesso em: 18 fev. 2022.

HILLS, S.; WALKER, M.; BARRY, A. E. “Sport as a Vehicle for Health Promotion: A Shared Value Example of Corporate Social Responsibility”. **Sport Management Review**, v. 22, n. 1, p. 126-141, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.smr.2018.10.001> . Acesso em: 8 ago. 2023.

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, v. 30, n. 3, p. 793-803, jul./set. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-55092016000300793>. Acesso em: 18 fev. 2022.

LOPEZ-YÁNEZ, M. G.; CALDERÓN, M. P. S. Decolonial possibilities of reintroducing the devil in the Public Space of Afro-Ecuadorian territories. **Social Inclusion**, v.9, n.4, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4369>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, [S.I.], v. 20, n. 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 jan. 2022.

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. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocarticleiew/3996>. Acesso em: 3 jan. 2022.

MILLÁS, C. R. G. Corpo-em-fluxo: conexões entre dança, educação e saúde. **Interface (Botucatu)**, v. 25, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interface.200376>. Acesso em: 8 ago. 2023.

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

NASCIMENTO, M. M. Dança criativa e improvisação: benefícios para a cognição de crianças e adolescentes. **Educação**, v. 47, n. 1, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644442085>. Acesso em: 8 ago. 2023.

NENARTAVIS, F. C.; VIANNA, J. A. Inclusão social através do circo: uma revisão integrativa. **Lecturas Educación Física y Deportes**, v. 27, p. 152-168, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.46642/efd.v27i291.3417>. Acesso em: 8 ago. 2023.

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

RAJAN, R. S.; AKER, M. The impact of an In-school dance program on At-risk preschoolers' social-emotional development. **Journal of Dance Education**, v. 20, jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15290824.2020.1766689>. Acesso em: 8 ago. 2023.

SAMPAIO, F. **Ballet Essencial**, 3. ed., Rio de Janeiro, Sprint, 2013.

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, v. 29, n. 3, p. 497-506, jul./set. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-55092015000300497>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SANTOS, F. R. **Os Clubes Escolares do Rio de Janeiro**: Alternativa de ampliação da jornada escolar. 2010, 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SCARPATO, M. T. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 53, p.57-68, abr. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000100004> Acesso em: 26 dez. 2021.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações Técnico-Pedagógicas**.

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, v. 21, n. 3, p. 249-260, jul./set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20160024> . Acesso em: 18 fev. 2022.

SILVA, T. F.; ALMEIDA, F. S.; SOUZA, N. P. Dançar e brincar: uma experiência de balé com crianças pequenas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v22.50553>. Acesso em: 8 ago. 2023.

TODARO, M. A.; TEREZANI, L. A. Formação inicial dos professores do ensino fundamental I: onde está a dança-educação? **Devir Educação**. v. 4, n. 1, p. 155-170, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.30905/ded.v4i1.177>. Acesso em: 8 ago. 2023.

VIANNA, J. A.; ARRUDA, U. M. M.; ARAÚJO, P. C. Motivos para a evasão das meninas em projetos de inclusão social por meio do esporte. **Educação & Formação**, v. 7, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e7189>. Acesso em: 8 ago. 2023.

VIANNA, J. A.; CRUZ, M. R.; JAQUEIRA, A. R.; ARAÚJO, P. C. Physical and sports activities for individuals in social vulnerability: an integrated review. **Journal of Physical Education and Sports Management**, v. 8, n. 2, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://doi.org/1015640/jpesm.v8n2a1>. Acesso em: 10 ago. 2023.

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, n. 1, p. 22-29, jun. 2018. Disponível em: <https://jpesm.thebrpi.org/vol-5-no-1-june-2018-abstract-3-jpesm>. Acesso em: 20 nov. 2021.

VIANNA, K. **A dança**. 8. ed. São Paulo: Sumus, 2018.

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. DOI: <http://dx.doi.org/10.205000/rce.v17i40.51233>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/51233>. Acesso em: 8 ago. 2023.

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

Enviado em: 13/09/2023

Revisado em: 22/01/2024

Aprovado em: 07/08/2024