



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEduc
Lp2 - EDUCAÇÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DO EDUCADOR
GRUPO FECOM - Formação do educador, comunicação e memória

VIVIANE ROCHA VIANA

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DANÇA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA



BAILE NA ROÇA - CÂNDIDO PORTINARI (FONTE: GOOGLE, 2014)

SALVADOR
2014

VIVIANE ROCHA VIANA

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DANÇA
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia - Linha de pesquisa: Educação, Formação do Educador e Práxis Pedagógica

Orientador: Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro

SALVADOR
2014

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaboração: Sistema de Biblioteca da UNEB
Bibliotecária: Maria das Mercês Valverde – CRB 5/1109

Viana, Viviane Rocha

Concepções e práticas pedagógicas de dança na formação de professores de educação física / Viviane Rocha Viana. - Salvador, 2014.
182 f.

Orientador: Augusto Cesar Rios Leiro

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc
Contém referências, apêndices e anexos

1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Educação física - Estudo e ensino (Estágio). 3. Professores de educação física - Formação. 4. Dança. 5. Prática de ensino. I. Leiro, Augusto Cesar Rios. II. Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

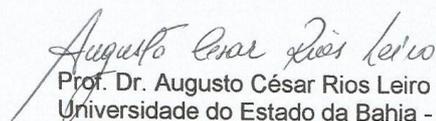
CDD: 613.7

FOLHA DE APROVAÇÃO

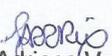
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DANÇA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

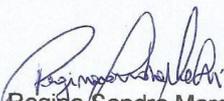
VIVIANE ROCHA VIANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 06 de fevereiro de 2014, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Prof. Dr. Augusto César Rios Leiro
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Profa. Dra. Larissa Michelle Lara
Universidade Estadual de Maringá - UEM
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil


Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Profa. Dra. Regida Sandra Marchesi
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

À minha filha Júlia, amor da minha vida, razão do meu viver, que com o seu apoio silencioso e sofrido, aguardou ansiosamente a espera do “depois do mestrado”, ao meu esposo Cláudio Lucena, por todo amor, desejos e sonhos compartilhados, ao meu irmão "Luizinho" com quem dividi uma infância maravilhosa, e a minha amada mãe, Núbia Rocha, com quem aprendi o valor do amor e do respeito".

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo dom da vida e por me proporcionar a honra de compartilhar a vida de pessoas tão maravilhosas!

À minha mãe, fonte de inspiração, exemplo de vida, mulher forte, determinada, amiga, amor incondicional, sempre presente ao meu lado, disposta a dar todo apoio e sustentação necessária para que eu concretizasse os meus sonhos.

Aos meus avós maternos, Paulo e Arminda, pelos ensinamentos exemplares de respeito, amor e humildade. Vocês são exemplos de vida!

Ao meu pai, pelo carinho, amor e cuidado afetuoso, que do seu jeito se faz presente em minha vida.

A Raimundo pelas palavras de ensinamento, pela paciência, carinho e amizade.

Ao meu irmão, pelo respeito, pelo amor lindo, silencioso e tímido, mas tão importante na minha vida. Com você cresci e aprendi valores importantes na vida.

À minha cunhada Ina Márcia, pela parceria, carinho, amizade e disponibilidade sempre. Vocês contribuíram muito para que eu chegasse a este momento!

À minha sobrinha Maria Eduarda, que com seu sorriso tímido me enche de orgulho e alegria.

Às minhas tias e primas, que com todo amor renovam minha energia, me inspiram a cada dia!

À minha família Lucena, em especial a Ivonete, Ivone, Iracema, Iveraldo e Karla, pelo carinho, amizade e respeito a mim dedicados.

Ao amor da minha vida, Cláudio, fonte de inspiração, que esteve presente ao meu lado em cada passo que trilhei, caminhando, apoiando, sorrindo e chorando. Não terei palavras para dimensionar a essência dos seus atos na minha vida.

À minha filha linda, amada, querida, razão do meu viver, em quem me inspiro a cada instante como pessoa e como mãe, que com toda a essência de uma criança, enche de alegria e esperança todos os dias da minha vida!

À Margarida, meu braço direito nos cuidados e atenção a minha pequena Júlia.

Ao meu orientador, professor Augusto César Rios Leiro, pela parceria, amizade, paciência e principalmente por ter acreditado em mim para a realização desta pesquisa.

Às professoras, Jane Rios, Larissa Lara e Regina Marchesi, pelas grandes contribuições na construção deste texto.

Aos colegas, amigos e amigas que estiveram presentes, disponíveis nos momentos de alegria e tristeza em meio a tantas turbulências neste processo, em especial a João Danilo, Luiz Rocha, Wilson Brito, Michele Venturini, Regina, Juliana Cavalcanti e Sara Santiago. Obrigada pelas palavras sinceras e acolhedoras!

Aos colegas do PPGEduc pela convivência afetuosa, pelo carinho, respeito e pelos momentos de trocas.

Às funcionárias da Secretaria Acadêmica do PPGEduc, Sônia e Juliana, pela paciência e disponibilidade sempre.

Aos professores do PPGEduc pelas contribuições necessárias à realização desta pesquisa e indispensáveis a minha formação.

Aos meus alunos da UNEB e FSBA, aos bolsistas do PIBID/UNEB, pela compreensão e paciência. Vocês me fazem querer evoluir cotidianamente como pessoa e como profissional!

Aos funcionários do Colegiado de Educação Física/UNEB Campus II, pelas palavras de incentivo e motivação.

Aos colegas professores das instituições pesquisadas que colaboraram para a realização desta pesquisa.

A todos, muito obrigada!

“Mas é claro que o sol vai voltar amanhã,
Mais uma vez, eu sei
Escuridão já vi pior, de endoidecer gente sã
Espera que o sol já vem...
Nunca deixem que lhe digam: que não
vale a pena acreditar no sonho que se tem
Ou que seus planos nunca vão dar certo
Ou que nunca vai ser alguém...
Tem gente que machuca os outros
Tem gente que não sabe amar
Mas eu sei que um dia a gente aprende
Se você quiser alguém em quem confiar
Confie em si mesmo!
Quem acredita sempre alcança!”
(Renato Russo)

RESUMO

As últimas décadas têm sido marcadas por efervescentes discussões em torno dos caminhos da formação de professores no Brasil. Assim, têm sido dados diferentes enfoques às concepções e práticas pedagógicas relativas ao fazer docente e estimulado o aprofundamento de pesquisas, em distintas áreas de conhecimento, no nosso caso, na área de Educação Física. Este estudo se inscreve no esforço investigativo que entrecruza o conhecimento dança com a formação de professores de Educação/Educação Física. A dança é tomada como linguagem cultural, situada historicamente e reconhecida como prática pedagógica da cultura corporal de movimento. A pesquisa objetivou analisar as concepções e práticas pedagógicas do ensino da dança na formação de professores de Educação Física, presentes nas disciplinas de Dança e Estágio Supervisionado em Educação Física. No presente estudo, a dança na formação em Educação Física é analisada a partir do Estágio Supervisionado e se caracteriza pela natureza qualitativa do tipo descritiva. O levantamento documental de dois cursos de Licenciatura em Educação Física da cidade de Salvador-Bahia e entrevistas com professores de Dança e de Estágio Supervisionado em Educação Física destes cursos constituíram-se nos principais procedimentos metodológicos. Para a análise dos documentos, assim como das falas das entrevistas, utilizamos a análise de conteúdo. À luz dos aportes teóricos e das informações levantadas ao longo da pesquisa, ficou evidente que os docentes dos cursos pesquisados compreendem a importância do conteúdo dança na formação discente, porém acreditam que dentre as questões observadas e discutidas, a experiência pessoal do professor contribui significativamente na formação e intervenção da dança na escola.

Palavras-chave: Formação de Professores. Dança. Estágio Supervisionado. Educação Física.

ABSTRACT

The last few decades have been marked by lively debates surrounding the ways teachers should be educated in Brazil. These debates place different emphasis on the pedagogical conceptions and practices related to teaching, and they have encouraged the further development of research in different fields of knowledge. In our case, the field of Physical Education. This study is part of an investigative effort that combines the discipline of dance with the education of Education/Physical Education teachers. Dance is understood as a cultural language within a historical context and acknowledged as a pedagogical practice of the body movement culture. This study aimed to assess the pedagogical conceptions and practices of dance education in the Supervised Internship for Physical Education Teachers. In the present study, dance in the teaching of physical education is analyzed from the vantage point of Supervised internships. The study is characterized as qualitative and descriptive. The methodology consisted primarily in desk research of two Undergraduate Physical Education courses in the city of Salvador, Bahia, and interviews with dance teachers and teachers of the Supervised Internship in Physical Education. Content analysis was used to evaluate the documents and the interview transcripts. Considering the theoretical framework and the information gathered during this study, it became evident that the teachers of the surveyed courses understand the importance of dance content in the student's curriculums, but they believe that among the observed and discussed issues, personal experience contributes significantly to the teaching and intervention of dancing at school.

Keywords: Teacher Education; Dance; Supervised Internship; Physical Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	NATUREZA, PERCURSO METODOLÓGICO E TIPO DE PESQUISA	22
2.1	PESQUISA QUALITATIVA E TIPO DE PESQUISA	23
2.2	LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES	26
2.3	BASES PARA INTERPRETAÇÃO	30
3	DANÇA, TEMPO E CULTURA	33
3.1	DANÇA COMO LINGUAGEM	36
3.2	O ENSINO DA DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	42
3.3	ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA	45
4	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DANÇA EM QUESTÃO	53
4.1	FAZER PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	54
4.2	O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM QUESTÃO	60
4.3	O TRATO DA DANÇA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	67
4.4	DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	78
4.5	O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO-TEMPO PARA O ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA	92
5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	100
5.1	CURRÍCULOS EM CENA	100
5.2	O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE DANÇA	113
5.2.1	Inserção do conteúdo Dança no Projeto Pedagógico dos Cursos de Educação Física	114

5.2.2	Currículo e Formação	119
5.3	O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE ESTÁGIO	135
5.3.1	O conteúdo dança e sua articulação ao estágio	136
5.3.2	Implicações na formação	142
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
	REFERÊNCIAS	153
	APÊNDICE A (Roteiro de entrevista para professores de Dança e similares)	163
	APÊNDICE B (Roteiro de entrevista para professores de Estágio Supervisionado)	164
	ANEXO A (Termo de autorização institucional)	165
	ANEXO B (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)	166
	ANEXO C - Informações do PPC de Licenciatura em Educação Física da Instituição 1 (I 1), Ementas das disciplinas e Matriz Curricular	168
	ANEXO D - Informações do PPC de Licenciatura em Educação Física da Instituição 2 (I 2), Ementas das disciplinas e Matriz Curricular	175

1 INTRODUÇÃO

A sociedade atual está pautada no perfil de um professor que pense na construção de uma identidade profissional, que seja capaz de leituras aprofundadas do fenômeno educacional. Este perfil caracteriza-se pelo processo de construção histórica do sujeito que possa se aproximar da educação, agora marcada por vários desafios, especialmente a compreensão do cidadão que se quer formar. Cabe ao professor refletir e buscar saberes significativos que contribuam para a sua prática pedagógica e, conseqüentemente, para a formação de futuros professores, comprometidos com um diálogo crítico e mais intenso com a própria realidade social.

A realização de pesquisas nesta área deve contemplar a formação docente, de maneira que novos caminhos e desafios possam surgir, frente à necessidade de (re)pensar a formação em educação física e o ensino da dança diante das exigências expostas pela sociedade. Logo, os possíveis desafios da educação, que nos permitem (re)pensar a formação de professores, apontam para a necessidade de discutir aspectos relacionados à formação de professores de Educação Física e o ensino da Dança na escola.

No entanto, a caminhada até a realização deste estudo, traz em si a necessidade de dialogar inicialmente com a temática proposta, a partir de minhas experiências pessoais e da convivência com a dança, nos momentos iniciais da carreira docente. Por isso, antes de adentrar as questões referentes à pesquisa aqui anunciada, quero compartilhar e esclarecer o quanto se trata de um produto da minha própria história de vida e, neste processo, o quanto a Educação Física, um percurso que já completa sete anos, vem contribuindo para o meu “ser e fazer docente”.

A dança sempre esteve presente em minha vida, e no instante em que penso a pesquisa em nível de Pós-graduação *stricto-sensu* e no diálogo construído com a dança, ao longo desses anos, procuro esclarecer algumas inquietações que se constituíram na minha trajetória de vida, pessoal e profissional, como professora de Educação Física atuante no curso de formação de professores.

Para esclarecer as relações estabelecidas com o objeto de estudo desta pesquisa, buscarei apresentar, a seguir, o meu percurso inicial de vida, destacando algumas situações referentes a experiências pessoais e profissionais que marcaram a minha formação, especialmente quanto ao trato com a dança.

Enquanto criança, o universo da dança já se apresentava encantador. Na escola, ainda no primário, hoje Ensino Fundamental I, comecei a participar das apresentações de dança em datas festivas e me lembro de que as coreografias, juntamente com as roupas que vestíamos, despertavam sensações interessantes em quem dançava, ao mesmo tempo a quem assistia, pois era uma alegria inestimável dançar vestindo roupas de personagens infantis que faziam sucesso na época e, principalmente, para os familiares das muitas crianças que ali dançavam.

No período do ginásio, comecei a me aproximar, através das aulas de Educação Física, de outros elementos também importantes da cultura corporal. Neste momento, experimentei as atividades esportivas, estas fortalecidas dentro da escola, no intuito de conhecer outras possibilidades de prática corporal. Dessa forma, chega à minha vida a ginástica rítmica, modalidade que foi praticada por mim durante quatro anos.

Por falta de estrutura material nas escolas públicas, já naquela época, as professoras utilizavam metodologias de ensino em que os elementos da dança estavam sempre presentes nas aulas de ginástica e, no decorrer dos quatro anos praticando esta modalidade, percebi que a minha relação com a dança se tornava ainda mais íntima.

Como praticante de ginástica rítmica na escola – e nas atividades propostas pelas professoras da época –, senti necessidade de conhecer outras possibilidades de atividade corporal, inclusive para entender a dinâmica das aulas por elas realizadas, bem como pelo envolvimento que já tinha desenvolvido com a dança. Foi então, que passei a frequentar o Centro de Cultura e Arte da Universidade Federal de Sergipe (CULTART) e lá me encantei pelas riquezas presentes nas manifestações populares do Estado: reisado, congada, cacumbi, dentre outras.

A participação como espectadora das festas populares de cidades históricas, tais como Laranjeiras, São Cristóvão e Japarutuba, dentre outros

municípios do Estado de Sergipe, que têm as manifestações folclóricas como marcos identitários, despertou em mim sentimentos de amor, de pertencimento e de curiosidade pelo trabalho artístico e estético ali explorado.

Próximo dos quinze anos de idade fui convidada a fazer parte do corpo de baile de um grupo musical formado por pessoas da família, que surgia na época, na cidade de Aracaju, meu local de origem. Para atender a um desejo já percebido, o de dançar, passei a fazer aulas numa escola de dança nesta cidade, a fim de me aproximar dos elementos técnicos da dança, necessários para que eu pudesse aceitar tal convite.

Neste momento, inicio outro percurso em minha vida, uma relação mais íntima com a dança e passo a não mais observá-la à distância. Ela agora é vivenciada por mim, também profissionalmente, e assim permaneceu durante dez anos. Neste tempo, conheci as danças populares da minha cidade (forró, xaxado, baião, axé) e passei a compreender os sentidos dessas manifestações populares, de outra forma, nesse momento com o olhar de alguém que já dançava profissionalmente.

A partir dessa relação mais próxima, participando do corpo de baile desse grupo musical, pude experimentar a riqueza dos movimentos presentes na cultura popular, em vários lugares do país. Este fato me encantou e me motivou, ainda mais, a entendê-la, conhecê-la e estudá-la.

Em 1999, iniciei o curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Estadual de Feira de Santana-Bahia, e dentre os componentes curriculares obrigatórios presentes pude cursar a disciplina Ritmo e Movimento. Nela, a relação de expressividade do sujeito e sua historicidade estiveram presentes, durante as aulas, assim como as demais disciplinas do curso que enfatizavam a cultura popular.

Enquanto cursava Educação Física, continuei dançando profissionalmente, e isso certamente também me ajudou a compreender o universo da dança, para além das possibilidades técnicas, reprodutivistas. Independente do estilo, ou mesmo do segmento, a prática da dança pode apresentar várias questões importantes para o desenvolvimento do sujeito, desde a consciência corporal, o cuidado com o corpo, a noção rítmica, coordenação motora, sensibilidade,

imaginação, criatividade, beleza, graciosidade, dentre outras importantes qualidades que serão apontadas no decorrer desta pesquisa.

Assim, no âmbito da Educação Física, pude confirmar que parte de minhas inquietações, em relação ao trato pedagógico da dança nos espaços educativos, era pertinente, pois o suporte teórico de vários componentes curriculares me capacitava a entender melhor o porquê das dificuldades apresentadas pelos professores de educação física, quando atuavam com o ensino da dança. Esta, que é uma das formas de expressão corporal manifestadas por indivíduos de variadas culturas e níveis sociais, em diferentes sociedades, ao longo da história, presente nas ruas, nos teatros, cinemas, novelas, escolas etc., mantém-se como um conteúdo secundário na prática docente da maioria dos professores de educação física até os dias de hoje.

Após muito tempo de hegemonia da ginástica e do esporte, conforme abordado na fundamentação teórica deste estudo, a Educação Física, sobretudo a partir da década de 1980, discute seu objeto de estudo, seus conteúdos e objetivos, metodologias de ensino e processos avaliativos. Desde então, as produções sugerem uma análise crítica dos conteúdos tradicionais da Educação Física, como apontam também para a necessidade de inserção de outros conteúdos. Dentre os conteúdos a serem acrescentados aos objetos de ensino da área, propõe-se a dança.

Pode-se perceber, portanto, a presença crescente deste componente curricular em alguns currículos dos cursos de formação, como também em documentos de referência, elaborados para a atuação dos professores, como os PCN (1997), por exemplo.

Outras referências têm sido apresentadas, ainda, por autores ou órgãos públicos, a exemplo do Coletivo de Autores, João Freire e Alcides Scaglia, Suraya Darido e Irene Rangel, das Diretrizes Curriculares estaduais, das novas Orientações Curriculares para o ensino médio etc. Todos estes referenciais procuram oferecer subsídios ao trabalho com a dança na escola, embora a realidade atual demonstre que tais orientações ainda não incidem sobre a prática pedagógica dos professores de educação física, em diversos espaços educativos.

Através de leituras baseadas em autores que discutem a Dança na Educação Física, percebemos, sobretudo, que há uma ênfase no aprendizado de

movimentos estereotipados e mecânicos, ações pontuais relacionadas aos momentos de festividades escolares, não prevendo a dança como um conteúdo específico de uma unidade do planejamento, mas como uma atividade isolada e descontextualizada dos conteúdos e objetivos previstos para as turmas.

Sendo assim, este trabalho pretende discutir questões que contribuam para a reflexão sobre outras possibilidades de ensino da dança na escola, sobretudo compreendendo-a como uma manifestação cultural humana e uma das mais privilegiadas formas de comunicação e expressão do ser humano, que, dentre outras coisas, pode contribuir com o processo de constituição da identidade cultural das comunidades escolares na qual se insere.

Pretende também discutir o papel da Educação Física na escola, como um espaço de transmissão e produção de cultura e das culturas, e um lugar entre culturas. Além disso, considerar o papel do professor como o mediador de um processo de reapropriação destes elementos da cultura corporal, para enquadrá-los na lógica da cultura escolar, tendo em vista o exercício da capacidade de crítica aos conhecimentos produzidos por esta mesma cultura.

Ao finalizar o curso de Licenciatura em Educação Física, prestei concurso público e ingressei nas escolas de Educação Básica em dois municípios do Estado da Bahia, Camaçari e Simões Filho. Nestes espaços, assumi turmas da Educação Infantil, dos ensinos fundamental e médio, e assim pude vivenciar situações que me fizeram questionar alguns aspectos que envolviam o conteúdo dança nas aulas de educação física, dentre eles a falta de apoio da coordenação pedagógica, pois não se compreendia a relevância deste conteúdo para a formação das crianças e jovens ali presentes, e muito menos se reconhecia o professor de educação física como um profissional que pudesse intervir pedagogicamente com a dança.

Na condição de professora da Educação Básica, sempre que possível, inseria o conteúdo dança no planejamento de minhas aulas, e, conseqüentemente, inscrevia os meus saberes experienciais e acadêmicos sobre a dança, sobretudo as populares, na caminhada formativa dos alunos. Certa vez, quando professora do Ensino Fundamental I, tentei desenvolver o tema danças populares em uma das escolas em que estive lotada e presenciei algumas

situações que me fizeram repensar os sentidos e os significados que os professores dão à cultura popular, ou mesmo à nossa própria sociedade.

Em algumas situações, pude vivenciar, por várias vezes, os alunos e alunas com dificuldades de participar das aulas, quando o conteúdo trabalhado era dança, em virtude de preceitos religiosos e de aspectos socioculturais presentes em suas famílias. Outro fato também muito comum na escola é a forma como a dança vem sendo pensada, mais voltada a contemplar as apresentações artísticas em eventos culturais muito pontuais e sem qualquer contextualização, o que faz com que ela se torne reprodução de passos e coreografias, geralmente estereotipadas pela sociedade.

Apesar da sua presença na escola, seja na Educação Física ou em outras disciplinas, como Educação Artística/Arte Educação, pude perceber que a dança é comumente descontextualizada da discussão sobre as questões culturais presentes nos currículos escolares. A falta de experiência pessoal dos professores repercute diretamente na aceitação e no entendimento da dança como um conteúdo a ser tratado nas aulas de Educação Física, dentre outras lacunas que serão discutidas no decorrer deste estudo.

A experiência na rede básica de educação foi muito importante para a minha formação enquanto professora de Educação Física, pois foi um momento de grande crescimento profissional e humano, na relação diária com o contexto da escola, seja no envolvimento com todos os afazeres profissionais que me foram destinados, na elaboração dos planos de unidade, de aulas, no preenchimento de documentos, na participação em reuniões com pais e também acadêmicas, sem falar do contato com os alunos, dentre outras situações que fizeram de mim uma profissional atenta às relações que poderia estabelecer neste contexto, e, principalmente, mais madura e preparada para intervir pedagogicamente no cotidiano das pessoas.

Enquanto vivia a experiência na escola, deparei-me com a oportunidade de atuar como docente no ensino superior, experiência instigante e uma boa oportunidade para quem, naquele momento, buscava respostas para as questões vivenciadas no contexto escolar, assim como para alguém que também buscava caminhos de identidade profissional.

Assim, no decorrer da minha trajetória profissional como docente do curso de formação de professores de Educação Física, tenho observado como a dança é percebida pelos acadêmicos e como ela vem sendo tratada no meio escolar. Este fato veio despertar, ainda mais, o meu interesse em compreender algumas lacunas existentes na prática pedagógica dos professores de Educação Física que atuam na escola, pois a ele atribuo, também, parte das dificuldades e problemas que perpassam a formação desse profissional.

Vale ressaltar que a dança é apontada por autores, como Strazzacappa (2002) e Marques (2007), como uma das mais importantes manifestações culturais que contribui para a formação humana. Ela tem sido entendida como expressão de vida e como linguagem social, como manifestação de introspecção e de interação com o meio, como o ato de apreensão e de reação aos fenômenos do universo.

Como campo de conhecimento, a dança está presente em alguns outros cursos de graduação, tais como Artes Plásticas, Artes Cênicas, Educação Física, além da sua própria graduação. Na Educação Física, a dança, em alguns momentos, aparece como conteúdo escolar, somada a outros conteúdos já conhecidos da cultura corporal, como ginástica, luta, esporte e jogo, dentre outros.

Conforme já observado, a dança compõe diferentes áreas do conhecimento, assim como apresenta características diferenciadas na sociedade, ora podendo ser vista e tratada como profissão, como prática de lazer, como campo de ensino-aprendizagem, ou como prática corporal, dentre outras.

Segundo Marques (2007) e Brasileiro (2010), é possível observar o descaso em relação à dança na escola, conforme trataremos no capítulo três deste estudo, mas é importante destacar também que o professor tem autonomia para utilizar métodos que facilitem a entrada e a compreensão da dança na escola. As experiências vividas pelos professores, dentro ou fora da escola, também vão influenciar a abordagem e a própria presença ou não deste conteúdo no âmbito escolar.

É importante destacar que, como prática educativa, a dança pode exercer papel fundamental em nossas vidas, pois aborda a realidade social, em diversos contextos e interpretações. Oriunda de diferentes linguagens, e paralelamente às

histórias de vida de cada pessoa, a Dança pode oferecer, ao profissional que lida com ela, uma amplitude de conhecimentos que vêm ao encontro dos saberes existenciais, juntamente com características importantes, como o respeito às individualidades.

Para tanto, este estudo busca respostas para o seguinte questionamento: a formação de professores de Educação Física responde ao desafio pedagógico do ensino da dança nas escolas públicas de Educação Básica na cidade de Salvador-BA? Diante do contexto esboçado, é relevante discutirmos a formação de profissionais que, em ambientes escolares ou mesmo não escolares, contribuam na formação de sujeitos mais conscientes e mais críticos.

Para contemplarmos a discussão em torno desta questão-problema, buscamos saber como estão estruturados os cursos de Educação Física, no que se refere ao conteúdo dança, de que maneira os professores vêm tratando a dança em suas aulas na graduação, e quais são as concepções e práticas pedagógicas presentes nas intervenções com dança na formação dos futuros professores?

Por acreditar nesta relevância, destacamos a necessidade de realização da pesquisa, sobretudo para reforçar o ensino da dança enquanto área que necessita de conhecimento aprofundado, pois, diante do seu reconhecimento enquanto manifestação da cultura humana e conteúdo presente na cultura corporal, ela deve fazer parte da formação deste profissional e conseqüentemente ser incorporada à formação escolar.

Cada curso de ensino superior em Educação Física, mesmo com escassez do componente dança em seus currículos, possui sua metodologia própria referente às discussões sobre suas práticas pedagógicas, no que tange à formação de seus futuros profissionais. Muitas vezes, a importância dos saberes experienciais que envolvem a vida do acadêmico com relação à amplitude de conhecimentos teórico-práticos não é valorizada.

Outra questão importante é a produção científica sobre Dança e Educação Física, assim como os eventos acadêmicos na área, pois sabemos que esta é uma possibilidade de fortalecimento das discussões referentes à Dança. A exigência do domínio de múltiplos conteúdos pelo professor de Educação Física é um fato amplamente apontado pelos estudiosos, alguns deles autores que

discutimos neste estudo, como algo que também dificultaria a inserção de mais um conteúdo, neste caso a dança, em seu planejamento escolar.

Mesmo já tendo apresentado um breve anúncio acerca das possibilidades de ensino-aprendizagem da Dança nas aulas de educação física escolar, não podemos deixar de destacar, também, outras questões que se colocam, quando se pensa no conteúdo dança na formação de professores de educação física. Neste sentido, alguns questionamentos são levantados: se o objetivo da escola é formar bailarinos e bailarinas; se na graduação existe demanda para tal componente, colocando em discussão o trato pedagógico deste professor para atuar com dança na escola; ou mesmo se os objetivos de tal conteúdo devem ser o de proporcionar conhecimentos, vivências e reflexões acerca do papel da dança no desenvolvimento motor, nos aspectos criativos, na autonomia, nas questões de âmbito estético e crítico dos alunos.

Assim, diante da problematização apresentada, a pesquisa em tela objetivou:

- Analisar as concepções e práticas pedagógicas do ensino da dança na formação de professores de educação física, presentes nas disciplinas de Dança e Estágio Supervisionado;
- Reconhecer, no currículo de graduação em Educação Física, as concepções de ensino da dança;
- Entender como o conteúdo dança é tratado pedagogicamente por professores de educação física na relação Estágio/Escola;
- Relacionar nas práticas pedagógicas dos estudantes de Estágio Supervisionado os nexos entre a formação em Educação Física e o trato pedagógico do conteúdo dança nas aulas de Estágio/Escola.

Para um melhor entendimento das discussões aqui expostas, o texto está organizado em seis capítulos. Este capítulo introdutório conta com uma breve narrativa de sua autora, destacando as implicações pessoais, acadêmicas e profissionais do tema, bem como a problematização da pesquisa, seu objeto e os objetivos do estudo.

No segundo capítulo, apresentamos as bases metodológicas que subsidiam a realização da pesquisa, trazendo definições importantes,

conceituando a natureza do estudo, suas técnicas de levantamento de informações e procedimentos de análise das informações obtidas.

No terceiro e quarto capítulos, trazemos referências teóricas que fundamentam as discussões referentes à dança e à formação de professores, conseqüentemente as concepções e práticas pedagógicas que orientam a experiência curricular dos profissionais que desenvolvem conhecimentos em dança.

No quinto capítulo, apresentamos as informações levantadas e as discussões propostas, partindo da análise dos currículos dos cursos e das entrevistas com os professores que atuam com os componentes curriculares de dança e estágio supervisionado nos cursos pesquisados.

No sexto e último capítulo, apresentaremos as considerações finais acerca da pesquisa realizada, as sínteses possíveis quanto ao objeto estudado e propostas para a continuidade da produção de um conhecimento que amplie as discussões sobre a dança como um conteúdo dos cursos de licenciatura em Educação Física, e seus reflexos na formação de professores e, conseqüentemente, sua atuação nas escolas.

Por fim, registro ainda que a dissertação conta com elementos pós-textuais, como o conjunto de referências, bem como apêndices e anexos.

2 NATUREZA, PERCURSO METODOLÓGICO E TIPO DE PESQUISA

A pesquisa, caracterizada como estudo, está inserida em um determinado contexto histórico-sociológico, vinculando-se, assim, a todo um conjunto de valores, concepções de homem e de mundo.

O interesse da pesquisadora ao estudar um determinado problema dá-se pela necessidade de analisar como este problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos utilizados, assim como nas interações cotidianas. Em estudos desse tipo, o significado que as pessoas atribuem às coisas é importante para o pesquisador, sobretudo porque toda pesquisa apresenta uma intencionalidade que, elaborada através de conhecimentos, pode proporcionar a compreensão e a transformação da realidade.

Partindo desta consideração, compreende-se que o conhecimento foi construído ao longo dos tempos, a partir das transformações que constituíram o cotidiano de homens e mulheres. Inicialmente, esse conhecimento era baseado apenas em mitos ou crenças. No entanto, com o passar dos anos, estudiosos contribuíram para o progresso da ciência, que continuou evoluindo rapidamente, causando mudanças significativas na vida das pessoas, em todas as áreas do conhecimento.

Para Minayo (2007), a ciência é permeada de conflitos e contradições, fato observado nas discussões entre ciências sociais e ciências naturais. No entanto, na contemporaneidade, a ciência deixa de ser uma simples descrição da realidade para se tornar uma proposta de interpretação. Dessa forma, ela abandona o estado de ser absoluta e cumulativa de conhecimentos, passando a ser revolucionária, pois questiona a possibilidade de um único método, abrindo espaço para outros métodos e não permitindo o seu fechamento em um sistema único.

Segundo esta autora, o acervo contemplado pelas Ciências Sociais relaciona-se ao conjunto de expressões humanas, presentes nas estruturas, nos processos, nas relações, nos sujeitos, bem como em seus significados e representações.

Para Minayo (2007), este conjunto de expressões humanas é compreendido como realidade social, uma vez que o indivíduo se distingue pela possibilidade de pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações no âmbito de determinadas situações, bem como a partir da realidade social.

No entanto, é através da pesquisa que a ciência consegue responder às indagações humanas, ou seja, descobrir respostas para problemas, mediante o emprego de procedimentos adequados. Assim, Demo (1996, p. 34) considera a pesquisa como uma atitude, um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade teórico-prática”.

Portanto, a pesquisa configura-se como um momento especial que reúne o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, com o objetivo de construir o conhecimento de aspectos da realidade.

2.1 PESQUISA QUALITATIVA E TIPO DE PESQUISA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa que, de acordo com Oliveira (2005, p. 39), apresenta a facilidade de descrever a complexidade de problemas, bem como analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais, assim como favorecer a criação ou a formação de opiniões de determinados grupos e a interpretação das atitudes ou mesmo das particularidades presentes nos comportamentos dos indivíduos.

Pensando numa abordagem qualitativa de pesquisa, busca-se em Triviños (1987) fortalecer a concepção de que as informações coletadas devem estar correlacionadas umas às outras, considerando que um processo conduz a outro.

Para Minayo, este tipo de pesquisa se caracteriza como aquela que interpreta “um nível de realidade que não pode ser quantificado”, pois tem como objetivo investigar “significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes” (1994, p. 21).

Esta abordagem “é utilizada quando se busca descrever a complexidade de determinado problema, não envolvendo manipulação de variáveis e estudos experimentais” (GRESSLER, 2003, p. 43).

Minayo afirma que o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. Para ela:

A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados que transborda dela. A possibilidade de enumeração dos fatos, por exemplo, é uma qualidade do indivíduo e da sociedade que contém, em si, elementos de homogeneidade e de regularidades. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, que qualquer pensamento e qualquer discurso político ou teórico que tente explicá-la. (2007, p. 42)

A pesquisa qualitativa é considerada pertinente a este estudo, pois, de acordo com Thomas e Nelson (2002), ela é amplamente utilizada na educação e nas ciências comportamentais. Esta aplicação se baseia na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas através da observação, análise e descrição objetivas, sistemáticas e completas.

Segundo Ludke e André (1986), na abordagem qualitativa de pesquisa é possível capturar a perspectiva do participante, elucidar o dinamismo interno de determinadas situações, pelos diferentes pontos de vista dos informantes, sobre as questões que estão sendo focalizadas.

Bogdan e Biklen (1991) afirmam que a pesquisa qualitativa é caracterizada pela possibilidade de reconhecer a fonte de dados, o ambiente natural e o investigador como seus principais instrumentos. Partindo dessa perspectiva, as vozes dos docentes ganham sentido, ao relatarem suas experiências pedagógicas na formação dos futuros professores de Educação Física.

Na visão dos autores já citados, o pesquisador passa, então, a ser um instrumento capaz de captar os sentidos e os significados construídos e ressignificados pelos atores considerados na pesquisa, neste caso os professores entrevistados. Outra característica da investigação qualitativa apontada está no fato de ser uma investigação descritiva, ou seja, “os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens e não de números” (BOGDAN e BIKLEN, 1991, p. 48). Além disso, este tipo de pesquisa tem outro atributo importante: o interesse

do pesquisador está focalizado no processo e não apenas nos resultados ou produtos da investigação.

A partir das características da pesquisa qualitativa, na concepção dos autores aqui representados, percebe-se que há uma preocupação com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, além da centralidade ocupada pela compreensão e a explicação das relações sociais na atitude de ambos: investigador e investigado. Neste tipo de pesquisa, a visualização do contexto e a integração empática com o objeto de estudo sugerem uma melhor compreensão do fenômeno.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa passa a ser relevante na compreensão da natureza da formação dos professores e do ensino da dança, esta concebida enquanto fenômeno cultural e social que, introduzido no espaço escolar, recebe significados que lhe são atribuídos, muitas vezes, pelos professores de Educação Física.

Pelas características apontadas na discussão inicial deste estudo, trata-se de uma pesquisa descritiva, que, segundo Gil (1991, p. 46), tem por objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno, buscando identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência desse fenômeno.

Segundo Gil, dentre as pesquisas descritivas, destacam-se:

aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc. Outras pesquisas deste tipo são as que se propõem a estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade, as condições de habitação de seus habitantes, o índice de criminalidade, que aí se registra etc. São incluídas neste grupo de pesquisas que têm por objetivo levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população [...]. (2002, p. 42)

Para complementar esta afirmação, trazemos as ideias de Marconi e Lakatos (1996, p. 20) que salientam que “esse tipo de pesquisa delinea o que é, abordando também a descrição, o registro, análise e interpretação de fenômenos atuais”. Nesse sentido ao se descrever o objeto em estudo, a pesquisa descritiva será de suma relevância.

De acordo com Best (apud MARCONI; LAKATOS, 1996), a pesquisa descritiva caracteriza-se por abordar questões mediante registro, análise, discussão e interpretação da realidade.

Caracteriza-se como descritiva, pois consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte dos documentos ou de acontecimento específico. (BOGDAN; BIKLEN, 1991)

Assim, as características deste estudo correspondem ao que se destaca como pesquisa descritiva, pois, segundo os autores analisados, neste tipo de pesquisa não pode haver interferência do pesquisador, que deverá apenas descobrir a frequência com que o fenômeno acontece, visto que este tipo de pesquisa objetiva identificar, registrar e analisar as características, fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno ou processo.

2.2 LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES

A escolha por determinadas técnicas surge da necessidade de buscar informações precisas sobre a realidade de aplicação da pesquisa. A partir dos pressupostos que norteiam esta investigação, fez-se necessária a utilização de alguns instrumentos que foram preestabelecidos inicialmente.

Para a realização da pesquisa foram utilizadas duas técnicas de coleta de informações: a análise documental e a entrevista. Em relação à análise documental, Minayo (2007) esclarece que a primeira etapa consiste basicamente na escolha dos documentos que serão analisados e na retomada das hipóteses e dos objetivos iniciais da pesquisa. Na segunda etapa, será possível a exploração do material, objetivando alcançar o núcleo de compreensão do texto. Contudo, “o investigador busca encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado” (2007, p. 317).

Na terceira e última etapa a autora, aponta que:

[...] o analista propõe inferências e realiza interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente ou abre outras pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas, sugeridas pela leitura do material. (MINAYO, 2007, p. 318)

Neste estudo, optamos por analisar documentos oficiais que nos possibilitem reconhecer, no currículo de graduação em Educação Física, as concepções de ensino da dança, de modo a entender como ela se constitui na formação dos discentes. Para isso, escolhemos analisar os projetos pedagógicos e as matrizes curriculares dos cursos de Educação Física de duas instituições de ensino superior baianas, especificamente localizadas na cidade de Salvador-BA.

Nos projetos pedagógicos, foram analisados os tópicos referentes ao perfil do egresso, competências e habilidades, além das ementas das disciplinas de dança (ou semelhantes) e das disciplinas dos estágios curriculares. Já para a escolha das instituições, estabelecemos alguns critérios, cuja necessidade é de atendimento ao objeto de estudo da pesquisa, como, por exemplo, ser um curso de Licenciatura, ter componentes curriculares na área de dança ou similares, estar localizado na cidade de Salvador.

Para isso, foi realizado, inicialmente, um diagnóstico junto ao sítio virtual do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), onde verificamos o registro de 10 cursos de Educação Física na cidade de Salvador, e destes, apenas cinco de licenciatura. Dentre os cinco cursos, quatro são da rede particular de ensino e um da rede pública. A seleção foi acontecendo segundo os critérios apontados anteriormente e mediante mapeamento inicial; dois dos cinco cursos de licenciatura contam, em seu quadro docente, com professores envolvidos com a pesquisa, ministrando componentes curriculares de interesse da pesquisadora, por isso não puderam participar. Dos três cursos restantes, um deles não aceitou participar da pesquisa, restando apenas dois cursos, dos quais foram entrevistados quatro professores (dois por curso) nas áreas de interesse deste estudo, no caso, dois professores dos componentes de dança e semelhantes e dois professores dos componentes de estágio curricular supervisionado.

Para Ludke e André:

[...] os documentos constituem também uma fonte poderosa de informações onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte 'natural' de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (1986, p. 39)

Esta técnica permitirá analisar como a dança está inserida nos projetos pedagógicos, e averiguar, nas matrizes curriculares, quais são as disciplinas referentes ao conteúdo de dança dos cursos analisados, tanto as obrigatórias quanto as optativas.

Esta análise buscará identificar elementos presentes na formação destes professores que possam influenciar no trato pedagógico do conteúdo dança na escola, para possibilitar a compreensão dos aspectos que podem determinar a percepção – da dança, da escola e da dança na escola –, por parte desses profissionais, e, implicar, portanto, a escolha de diferentes métodos, conteúdos e objetivos relacionados à dança nos espaços educativos investigados.

Esta identificação permitirá uma compreensão mais apurada dos elementos formadores do professor de Educação Física, especialmente daqueles que têm relação com a preparação para atuar com o conteúdo dança na escola. Neste sentido, além da análise das disciplinas que apresentam o conteúdo dança como objeto de ensino, uma atenção especial será dada às experiências docentes nos estágios curriculares obrigatórios, por entendermos ser estes componentes curriculares aqueles que melhor possibilitam a compreensão já mencionada, sendo neles que o futuro docente expressa seu entendimento sobre a organização e a sistematização dos conteúdos, seus objetivos, metodologia e técnicas de avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Como um terceiro momento das técnicas de levantamento de informações desta pesquisa está a realização de entrevistas semiestruturadas. Para Gressler, esta entrevista mostra-se eficiente neste momento da pesquisa, pois:

o entrevistador tem condições de aclarar as questões e encorajar o investigado a fornecer informações mais completas e de observar o que o entrevistado diz e como diz: gestos, expressões faciais, alterações da voz etc. (2003, p. 168)

Esta mesma autora ainda afirma que a entrevista semiestruturada “é construída em torno de um corpo de questões do qual o entrevistador parte para uma exploração em profundidade” (2003, p. 165). Para a autora, a entrevista tem três funções, conforme observamos a seguir:

a) informar o entrevistado a respeito da natureza do projeto; b) explicar porquê a sua cooperação é desejada, motivando o interesse da pessoa, de maneira a garantir sua colaboração; c) obter a informação, o que é primordial; d) descobrir documentos, relatórios, fotos e materiais semelhantes, assim como outras pessoas que possuam informações. (GRESSLER, 2003, p. 164)

De acordo com Amado e Ferreira (1998), a entrevista semiestruturada constitui-se como uma fonte oral de análise, que se legitima como uma fonte histórica, dado seu valor informativo e por incorporar perspectivas ausentes na literatura.

Este tipo de entrevista conta com um roteiro de questões elaborado previamente, que apresenta, porém, certa flexibilidade, para que o entrevistador insira novas questões, ou faça outros questionamentos, em caso de dúvidas; possibilita, ainda, que os depoentes façam observações.

Segundo Minayo (2007), esta modalidade de entrevista combina questões abertas e fechadas, abrindo para o entrevistado a oportunidade de discorrer sobre o tema. Esta técnica permitirá um diálogo interessante com as informações obtidas pelos documentos que estabelecem as diretrizes da estruturação curricular e o planejamento das atividades nas escolas, seu Projeto Político Curricular, o que pode representar a possibilidade de ampliação e aprofundamento da análise e a compreensão de aspectos relacionados ao trato pedagógico da dança na escola, apontados no parágrafo anterior, ou seja, a percepção desses professores sobre a dança, sobre a escola e sobre a dança na escola. Além disso, ela se configura como um espaço importante de apresentação da opinião dos sujeitos da pesquisa sobre o assunto em pauta, o que assegura uma relação dialógica e democrática de produção do conhecimento típico das pesquisas qualitativas.

No caso desta pesquisa, as entrevistas foram realizadas com os professores dos cursos de licenciatura em Educação Física, que trabalham com o componente dança e similares, bem como junto aos professores que ministram os componentes do Estágio Curricular. Com os primeiros, coletamos informações sobre a base teórica e metodológica que dá suporte ao trato pedagógico com a dança, de uma maneira geral, e na escola, em particular. Com o segundo grupo de entrevistados, obtivemos informações sobre os critérios que possivelmente

determinem a escolha dos conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas do estágio na escola; se a dança se constitui como uma destas opções de escolha, bem como se os estagiários propõem o desenvolvimento deste conteúdo nas aulas de educação física na escola.

Para que o processo de discussão ocorresse de forma mais objetiva, e para preservar a identidade dos sujeitos participantes desta pesquisa, utilizamos um código de letras correspondentes às iniciais identificadoras de cada participante, seguidas de números. Para as duas instituições, os códigos usados foram I1 e I2, que correspondem a Instituição 1 e Instituição 2, para os professores que ministram as disciplinas de Dança ou similares, utilizamos PD 1 e PD 2 (Professor de Dança 1 e 2); finalmente, os docentes que atuam com os componentes de estágio são nomeados como PE 1 e PE 2 (Professor de Estágio 1 e 2).

2.3 BASES PARA INTERPRETAÇÕES

Para o trato das informações coletadas após as entrevistas utilizamos a análise de conteúdo, embasada nas atuais tendências de uso e desenvolvimento desta técnica de análise, nos termos de Minayo (2007). Esta autora, ancorada em Bardin, conceitua a Análise de Conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. (BARDIN, 1979 apud MINAYO, 2007, p. 303)

Ainda segundo Minayo:

[...] do ponto de vista operacional, esta técnica parte primeiramente de uma leitura inicial das falas, depoimentos e documentos, para atingir um nível mais profundo, ultrapassando os sentidos manifesto do material, [relacionando] estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e a articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e o processo de produção da mensagem. (2007, p. 308)

Apesar de Minayo ter alertado para o fato desta técnica de análise ter sido criada em um “contexto histórico de fascínio pelo rigor matemático como medida e como parâmetro científico, [e] em sua origem, [ser] vítima da pretensa objetividade que os números e as medidas oferecem” (2007, p. 305), ela própria também esclarece que:

Os pesquisadores que buscam a compreensão dos significados no contexto da fala, em geral, negam e criticam a análise de frequência das falas e palavras como critério de objetividade e cientificidade e tentam ultrapassar o alcance meramente descritivo da mensagem, para atingir, mediante a inferência, uma interpretação mais profunda. (MINAYO, 2007, p. 307)

Para Bardin (2009), a análise de conteúdo, enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Assim, tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados. Chizzotti (2006, p. 98) afirma que “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Para que o método possa ser aplicado de forma coerente, de acordo com os pressupostos de uma interpretação das mensagens e dos enunciados, pressupõe-se que a análise de conteúdo deva ter um ponto de partida, uma organização. Para isso, existem diferentes fases da análise de conteúdo, organizadas segundo três possibilidades, conforme Bardin (2009): a pré-análise, a exploração do material, e o tratamento dos resultados; este último passo pressupõe duas situações importantes, a interpretação e a conclusão.

Enquanto um conjunto de técnicas de análise de comunicações, a análise de conteúdo, com o passar dos anos, sofreu reformulações. Hoje, os instrumentos disponíveis, mais contemporâneos, permitem preceitos metodológicos influenciados pelas novas tecnologias. Com um rigor metodológico consistente e com uma organização propícia à compreensão aprofundada do método, o pesquisador pode, histórica e cotidianamente, produzir sentidos e significados a partir da diversidade de amostras presentes no mundo acadêmico.

Assim, buscamos encontrar entre as várias modalidades de análise de conteúdo, uma que se caracterize como uma proposta mais “compreensivista para análise das falas e discursos, revelando um novo dinamismo nos estudos de significações” (MINAYO, 2007, p. 307-308). Assim, de todas as modalidades apresentadas – lexical, de expressão, de relações, de avaliação ou representacional, de enunciação e temática –, a de avaliação ou representacional nos parece ser a mais indicada para as finalidades de nosso estudo, visto que ela, segundo Osgood, “tem por finalidade medir as atitudes do locutor quanto aos objetos de que fala [...], seu pressuposto é de que a linguagem representa e reflete quem a utiliza”. Sendo assim, afirma este autor que, “o estudo de seu conteúdo explícito permite fazer inferências sobre seu emissor, seu contexto e seu ambiente” (1959 apud MINAYO, 2007, p. 312).

Minayo também esclarece que o conceito central ao processo deste tipo de análise de conteúdo é o termo *atitude*, que seria, ainda segundo Osgood, “a predisposição relativamente estável e organizada para reagir sob a forma de opiniões ou de atos em presença de objetos (pessoas, ideias, coisas, acontecimentos), de maneira determinada” (1959 apud MINAYO, 2007, p. 312).

Assim, em nosso estudo, buscamos inferir o quanto a forma de tratar pedagogicamente o conteúdo dança nas aulas de educação física nas escolas, ou desconsiderar a escolha deste conteúdo, pode representar e refletir certa predisposição estável e organizada presente na linguagem dos documentos de estruturação da organização curricular dos cursos, na forma como este conteúdo é trabalhado em sua especificidade e em sua relação com o ambiente escolar. Assinalamos, ainda, como os professores o percebem em relação aos demais conteúdos da cultura corporal de movimento no processo de formação profissional.

3 DANÇA, TEMPO E CULTURA

A dança se faz presente na humanidade, sendo praticamente um marco de cultura, crença e participação da comunidade. Ela é manifestação artística e forma de comunicação que se faz a partir do próprio corpo humano, nas suas interações com o meio ambiente. Ela também representa o “estado de espírito”, as emoções e expressões entre as pessoas, desenvolvendo habilidades de movimento e exercendo possibilidades de autoconhecimento.

De acordo com Portinari (1989, p. 27):

[...] de todas as artes, a dança é a única que dispensa materiais e ferramentas, dependendo apenas do corpo. Por isso, dizem-na ser a mais antiga, aquela que o ser humano carrega dentro de si desde tempos imemoriais.

Conceituar dança é algo bastante complexo. Ela aparece em algumas incursões teóricas, ora apresentando-se numa perspectiva cultural, expressiva, ora como movimento corporal, ora como pensamento do corpo, ora como manifestação da cultura do movimento, ora como educação estética e o entendimento da dança como manifestação presente nas esferas da educação e da arte.

Como uma manifestação corporal milenar, portanto parte integrante da nossa cultura e intensamente vivenciada pela nossa sociedade, de maneira geral, a dança acaba sofrendo grande influência dos saberes disseminados pela sociedade, pois a forma como os sujeitos a concebem se dá pelas e nas relações presentes nas vivências de diferentes experiências socioculturais.

Na sociedade, a dança mesmo sendo a manifestação da representação cultural da identidade, da história, dos valores, dos hábitos e certamente de crenças de seu povo, ela é vista de maneiras diferentes em contextos sociais também diferenciados, justamente pela característica que emerge de uma diversidade cultural presente na sociedade.

Dessa forma, ela pode ser entendida como manifestação artística, expressão e linguagem corporal, ritmo, movimento, folclore, e/ou muitas outras

expressões usadas no contexto popular, tornando-se cada vez mais presente na vida do homem, em qualquer tempo, em qualquer sociedade.

Neste estudo, a dança será abordada a partir do seu entendimento pelas abordagens teórico-metodológicas críticas da Educação Física brasileira produzidas a partir da conhecida crise desta área de conhecimento deflagrada na década de 1980. Tais abordagens, dentre outras questões, redimensionam a perspectiva dos conteúdos a serem tratados pedagogicamente pela área, redefinindo a forma como lidar com os seus conteúdos clássicos, ou seja, o esporte e a ginástica, como também propondo a incorporação de outros conteúdos como o jogo, a luta e a **dança**, compondo um novo conjunto de conteúdos chamado de Cultura Corporal. Neste sentido, nessa abordagem, todos esses conteúdos, inclusive a dança, passam a ser compreendidos como produções culturais humanas, e como tal, é pensada para além das técnicas e movimentos mecânicos.

Para Voss (2013), a dança pode ser compreendida como o lugar em que está presente a relação corpo, cultura e arte, contribuindo para a compreensão do ser humano, para além da formação profissional. Segundo esta autora, a dança se apresenta como atividade híbrida em si mesma, uma vez que é corporal, artística e cultural. E é dessa forma que ela deve ser discutida, nos espaços híbridos, capazes de permitir a sua legitimação.

Para os povos primitivos, a dança já se configurava como uma forma de expressão e comunicação (EHRENBERG, 2003), sem subestimarmos o caráter religioso que apresentava, na realização de rituais que comemoravam a boa colheita ou se preparavam para as guerras. Ainda como danças religiosas, podemos destacar as danças realizadas na Grécia Antiga (história ocidental). Apesar das informações aqui pontuadas acerca do passado da dança, não temos registros imagéticos dos movimentos realizados pelos povos antigos.

Pensando na dança como uma manifestação, que também é cultural, de uma sociedade, é importante retratar ideias e interesses de toda uma época para compreendê-la. Para Laban (1990), isto se alia à necessidade do ser humano de se mover e ultrapassar a sua essência ou transcender a sua existência, de forma positiva e significativa, na vida real.

Contudo, pode-se observar que o homem tem se desenvolvido com o passar dos anos e, com ele, a dança, tanto em seu conceito como na própria ação de mover-se e no desenho espacial. De acordo com Ossona (1998), esta forma vai revelando, pela história, a mutação social e cultural e a relação do homem com a paisagem, marco geográfico que lhe impõe distintos modos de vida.

Por meio da dança, percebe-se a expressão corporal como forma de se comunicar, encontrando influências culturais dos países onde os ritmos são dançados e se originaram. Cada cultura transporta seus conteúdos às mais diferentes áreas, dentre estas, a dança, que absorve boa parte desta transferência, pois sempre foi de grande importância nas sociedades, ao longo dos tempos, seja como forma de expressão artística, como objeto de culto aos deuses ou como simples entretenimento.

É pertinente afirmar que assim como outros termos, tratar dos conceitos da dança num espaço que necessita de delimitações acadêmicas, é algo complexo, porém necessário. Segundo Lara (2013), a dança vem se tornando um grande atrativo para a indústria da diversão e do entretenimento, e, partindo dessa perspectiva, ela se distancia cada vez mais da possibilidade de ser pensada na dimensão da arte e da educação.

Brasileiro (2009), apresenta várias indagações a respeito do conhecimento dança, questionando se ela pode ser considerada conhecimento e parte da cultura ou se é cultura. Quando na escola, a dança está presente em momentos muito pontuais, geralmente em datas comemorativas, como o dia do folclore, os festejos juninos, fortalecendo a discussão sobre a cultura popular, sendo também trabalhada sob outras perspectivas, ora com elementos técnicos, ora com reprodução de passos, sem qualquer contextualização histórica.

Dessa forma, faz-se necessário reconhecer a dança como um conhecimento que está presente no espaço escolar, porém necessitando de um aprofundamento acerca da formação dos professores, a fim de adequar o seu trato pedagógico ao ambiente escolar.

3.1 DANÇA COMO LINGUAGEM

A dança como linguagem exprime sentimentos e emoções, tanto para quem a experimenta, como para quem a aprecia no papel de espectador. Foi considerada, ao lado do teatro e da música, na Antiguidade, uma das principais manifestações artísticas do período em questão. O uso do corpo, acompanhado de movimentos previamente estabelecidos ou mesmo, improvisados, geralmente acompanhados de sons e passos cadenciados, tudo isso fortaleceu o entendimento da dança como linguagem.

Através desta linguagem, o indivíduo comunica-se e se relaciona com seus pares. Para Nanni (2005), a linguagem corporal configura-se como uma forma de comunicação não verbal, que pode ser expressa por meio de gestos e movimentos sintonizados às ações corporais que se manifestam pela interação humana.

A dança é tratada na obra desta autora, como linguagem corporal, capaz de simbolizar amor, vida, guerra, alegrias, tristezas, enfim, variados sentimentos. Desde tempos anteriores, como na era primitiva, muitos povos já faziam registros de que havia dança entre eles, que já havia representações gestuais, lúdicas e também religiosas da época. Ela acrescenta que esta linguagem corporal registra o real, o simbólico, o imaginário, interligando os objetivos que articulam o corpo simbólico ao corpo imaginário, ambos permeados pelo corpo real.

A dança é compreendida como uma manifestação cultural e, como tal, representa os valores e costumes sociais de determinado povo, em um dado período histórico. Neste fato, destacamos, por exemplo, a existência de variados tipos de dança que se apresentam como características de um determinado país, Estado ou mesmo região.

Tal fato reforça a compreensão de que, na atual conjuntura, vivemos a diversidade do repertório de manifestações dançantes, as quais aproximam o sujeito de outras possibilidades que venham a contribuir para a sua formação humana. Segundo Lara (2013, p. 33):

a diversidade de expressões, princípios e formas é reunida num único termo - dança - o que torna qualquer ação intelectual desejosa de tratá-la conceitualmente bastante onerosa. Isso leva a atentar para uma

produção intelectual que seja organizada não no sentido de sua quantificação, mas de qualificação e aprimoramento do debate.

No fragmento acima, a autora em destaque apresenta, em sua obra “Dança: dilemas e desafios na contemporaneidade”, a preocupação com a formação humana, pois, no contexto atual, contamos com variadas expressões carregadas de movimentos repetitivos, conseqüentemente sem criatividade, com letras de músicas apelativas, por vezes, desnecessárias. Assim, é relevante, segundo a autora, um repertório de manifestações dançantes que, no papel educacional, direcionem o despertar para uma consciência crítica, para a libertação do sujeito, através das relações estabelecidas com o outro e, certamente, suscitando maior qualificação e melhorando os debates acerca da temática dança.

Para Ehrenberg (2003), a dança pode representar o patrimônio histórico e cultural da humanidade. Ela caracteriza a sociedade da qual é originária ou mesmo está relacionada. Como ela existe em toda e qualquer sociedade, independente de como se dança ou o que se dança, ela pode transmitir valores a várias gerações, mantendo viva a cultura de uma civilização.

Todas as culturas desenvolvem suas linguagens (diversas), de acordo com a concepção de mundo e a maneira como se faz e se reconhece nesse mundo. Para Robatto (2012, p. 28-29):

No mundo desde sempre, as pessoas dançam para se comunicar, expressando o indivíduo e principalmente o grupo a que pertence. Porém todas as culturas manifestam-se através do corpo, que é, antes de tudo, o seu conteúdo.

Percebemos tais manifestações, desde as danças guerreiras, propiciatórias de chuvas até as danças atuais, nesse percurso histórico. Segundo Robatto (2012), diversas manifestações foram surgindo com funções sociais diferentes: danças com rituais sagrados, outras voltadas para a celebração da alegria, danças comemorativas, dramáticas, dentre outras possibilidades, também atendendo às funções de ancestralidade.

Assim, podemos perceber como a dança, dentre outras manifestações, está presente nas diversas culturas, representando e fortalecendo a história e

consequentemente a identidade dos povos. Estas questões identitárias podem proporcionar o êxtase coletivo e o sentimento de pertencimento, desde as manifestações religiosas até o carnaval, por exemplo, atraindo as mais diversas formas de expressão de cada cultura.

Como linguagem, nos dizeres de Brasileiro (2003), ela se apresenta por possuir uma forma própria e expressiva, haja vista que, por meio dos movimentos corporais, ela é capaz de mostrar o que, muitas vezes, não conseguimos dizer com palavras.

Para Greiner (2003, p. 51), a dança trabalha “a partir da matriz primária da comunicação: o corpo em movimento. Ou seja, a dança nada mais é do que um processo de comunicação altamente complexo e especializado”.

Dantas (1994, p. 106), considera que a dança pode:

[...] expressar sentimentos, percepções, sensações, emoções e pensamentos através dos gestos e movimentos do corpo humano. No entanto, a dança utiliza-se do simbólico, uma vez que os indivíduos que dançam não comunicam um conceito estruturado de maneira lógico-formal, mas sim representam e recriam experiências e realidades.

Não podemos, de fato, comparar um gesto qualquer a um movimento de dança, pois, para Pereira (2007), esta última aparece carregada de gestos intencionais e de expressividade, o que lhe permite ser compreendida como experiência estética e artística. Ainda, de acordo com esta autora, a dança constitui-se de movimentos simbólicos que contêm elevada carga expressiva e, como arte, permite a expressão pela forma de sentir.

Há autores, como Martinelli (2000), que afirmam que na dança a criatividade é algo de extrema relevância, porém não se pode dizer que é algo divino ou mesmo uma característica biológica. Pode-se considerar que ela caracteriza uma manifestação artística estruturada, em que o professor conduz todo um processo de aprendizagem e o aluno-aprendiz pode estabelecer relação dialógica com o outro, pelo movimento, frutificando um conjunto de imagens simbólicas e, consequentemente, uma construção estética.

Dança e expressão corporal podem se confundir, haja vista que tanto uma quanto a outra, na escola, por exemplo, é dotada de objetivos específicos e se constituem, muitas vezes, como atividade artística.

[...] uma prática corporal que permite uma abordagem do movimento enquanto linguagem, enquanto meio de expressão e comunicação do homem, permitindo o desenvolvimento da criatividade, da ludicidade, e da expressividade. (DANTAS et al, 1999, p. 99)

Para Barreto (2004), a dança também compõe o âmbito da Educação Física, e se apresenta na sociedade como forma de lazer, para a realização de rituais e como linguagem artística. Para a autora, a dança também é reconhecida como expressão artística, como conhecimento estético, como expressão humana, como comunicação corporal, possibilitando a expressão individual e coletiva.

Katz (1994), ao afirmar que a dança é o pensamento do corpo, aponta essa característica como a que irá diferenciá-la dos outros movimentos que o corpo faz, independente da atividade, seja esporte, jogo, luta, mímica etc. Ainda para esta autora, não se pode esquecer que, junto ao movimento, temos o caráter artístico da dança e percebemos uma elevada carga expressiva no que se refere aos aspectos estéticos.

Para muitos pesquisadores, a dança é reconhecida pela característica que apresenta de permitir um vasto conhecimento das possibilidades físicas e expressivas do corpo.

Existem algumas classificações elaboradas por autores que discutem a dança como proposta educacional. Dentre eles, destacam-se Sborquia e Gallardo (2002), que classificam as danças em: representativas – apresentam os costumes de um grupo social; sensoriais – atividades interpretativas e teatrais; sensuais – caracterizam a busca por um(a) parceiro(a); eróticas – representam a vontade explícita da cópula; e por fim danças pornográficas – que são danças orgiáticas que remetem o sujeito a despertar o seu lado sexual.

As três últimas classificações provocam discussões pertinentes na área, visto que temos diferentes setores na sociedade, principalmente os que envolvem mulheres e crianças, que se sentem provocados e muitas vezes humilhados, quando são afrontados por representação ou exibição obscena, no tocante à sexualidade humana. Tal situação possibilita a censura, baseada nos direitos desses grupos (mulheres e crianças) à igualdade de tratamento.

Para Gaspari (2005), as danças classificam-se de forma diferente da apontada pelos autores acima. São elas étnicas – representam determinados

povos; folclóricas – fortalecem as tradições e os costumes de determinadas regiões ou povos; teatrais ou artísticas – referem-se a técnicas elaboradas de movimento; sociais ou de salão – realizadas em festas e grandes bailes.

Já na classificação de Dantas (1994), as danças se apresentam como religiosas – caracterizam as religiões de um determinado lugar/povo; lúdicas ou artísticas – estão relacionadas a um espetáculo que exige plateia e com o desenvolvimento de técnicas específicas.

A partir das classificações dos autores Sborquia e Gallardo, Gaspari e Dantas, podemos compreender que, no espaço escolar, todas as manifestações de dança pontuadas anteriormente podem se estar presentes. Porém, é preciso refletir sobre o sentido que será atribuído às danças utilizadas, principalmente se tiverem conotações eróticas e/ou pornográficas, pois esses tipos de dança estimulam a sexualidade, o que não é adequado ao ambiente escolar.

Laban (1990) afirma que a Dança retrata ideias e interesses de toda uma época, juntamente com a necessidade que os seres humanos têm de se movimentar, de expressar significados positivos no cotidiano de suas vidas.

[...] a dança enquadra-se como linguagem que deve ser ensinada, aprendida e vivenciada, na medida em que favorece o desenvolvimento de vertentes cognitivas, éticas e estéticas e contribui qualitativamente para as questões da socialização e expressão. Atividades corporais advindas da expressividade, comunicação, alegria, liberdade são elementos relevantes na vida do ser humano. (GARIBA; FRANZONNI, 2007, p.159)

Gariba e Franzonni (2007) compreendem que o importante é ser capaz de entender a dança como uma linguagem que vai além do processo de produção do conhecimento e a inserção da práxis social¹, priorizando não só os resultados, mas momentos importantes que despertem a consciência crítica de quem os vivencia.

Diante das afirmações aqui expostas, pode-se dizer que a Dança, como linguagem, proporciona ao ser humano uma ampla compreensão de mundo, seja

¹ **Práxis social:** é a atividade material do ser humano agindo na história, ela enseja transformações que superam os ajustes sociais, ou seja, verdadeiras rupturas com as práticas repetitivas que desapropriam as riquezas materiais e imateriais do ser humano, o aprimoramento humano naquilo que pode ser aprendido e recriado, a partir dos diferentes saberes existentes em uma cultura, de acordo com as necessidades, possibilidades e exigências de uma sociedade, alguns problemas se explicitam no uso de abordagens sistêmicas. (LOUREIRO, 2006)

visual, gestual e/ou plástica. Pode ser compreendida como uma manifestação de culturas que estão inseridas no cotidiano dos indivíduos.

Pensando nessas características da linguagem da Dança, apresentadas por estes e outros autores, pensamos na importância que se deve dar aos movimentos trabalhados na escola, à expressão que cada corpo pode criar e recriar. Se este corpo, do qual estamos tratando, possui uma linguagem, faz-se necessário, então, decifrar e revelar o que ele pode nos querer dizer, e para que isso seja possível, é importante perceber tudo aquilo que, ao longo dos anos, a criança conseguiu criar através do movimento.

Brasileiro (2009) aponta que os gestos permitem reconhecer as pessoas em suas dimensões moral e psicológica. A autora sugere que, para decifrar a linguagem do corpo, é necessário revelar e reconstruir as narrativas corporais, através, primeiramente, de questionamentos sobre o comportamento e os significados das práticas corporais, ambos internalizados em nossa cultura corporal, desde os saberes corporais previamente estabelecidos como as experiências corporais mais recentes.

A partir desta autora, é relevante destacar que o acervo motor dos alunos fica, muitas vezes, restrito às experiências esportivas, o que denota uma sensação de que a Dança ou qualquer outra manifestação corporal, diferente das modalidades esportivas estejam relegadas a segundo plano, ou mesmo esquecidas.

Ainda, como todos os outros conteúdos da Educação Física, a Dança precisa ser trabalhada, de maneira que possa superar o aspecto técnico e de instrução. Nesse sentido, Kleinubing e Saraiva (2009) afirmam que a Dança na Educação Física deve considerar o histórico de movimento de cada aluno, e certamente o professor deve mediar os diálogos, pois não precisa ser um bailarino para orientar seus alunos, o que se faz necessário é ser e estar sensível às necessidades de comunicação dos alunos.

A transformação dos alunos, de sujeitos passivos ou meros espectadores a participantes ativos, deveria fazer parte dos objetivos propostos para o trato da dança na escola, uma vez que a consciência dos alunos de seu próprio corpo em movimento provocará neles possibilidades outras de aceitação e entendimento da

importância da dança nas aulas de educação física e, possivelmente, o reconhecimento destes como agentes de transformação.

Ainda que se reconheça que o aluno precisa ser estimulado a conhecer, ver e experimentar diferentes tipos de dança, pensando na possibilidade de ampliar seu repertório de experiências corporais, ele também deve ter liberdade para escolher, criar, improvisar, a partir de uma experiência anterior ou mesmo de uma nova vivência, de maneira que, independente do tipo de dança por ele escolhida, tenha a possibilidade de desenvolver autoconfiança, autoestima, autonomia e criticidade.

3.2 O ENSINO DA DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Para compreendermos como a Dança passa a fazer parte do contexto da Educação Física, vale destacar alguns pontos importantes do processo histórico da própria Educação Física brasileira. Dessa forma, ressaltamos que a sua inclusão nas escolas brasileiras ocorreu ainda no século passado, num momento em que já existia a preocupação com os exercícios físicos, principalmente nos países do continente europeu.

Soares (1998), em suas colocações, afirma que a presença da ginástica era muito importante para a população, pois era considerada uma parte significativa dos novos códigos de civilidade da época, e o trato com a “educação do físico”, conforme observa a autora, era reconhecido como algo de muita relevância em todo o século XIX, principalmente na Europa.

A autora aponta que a condição física era uma característica presente neste período, pois o porte físico rígido, ereto e “saudável”, que os exercícios físicos proporcionavam, era sinônimo de corpos adestrados, moldados para instaurar a ordem coletiva.

A ginástica, vinda da Europa, chega ao Brasil e passa a ser disciplina obrigatória do ensino primário. Já a dança, é direcionada a grupos de mulheres no ensino secundário, com características de promoção do exercício físico para preparar essas mulheres para a maternidade, promovendo a “boa saúde”.

Logo, a característica destas aulas de dança estava na repetição de exercícios calistênicos, acompanhados de gestos mais harmônicos, porém padronizados, mas associados a músicas.

Se seguirmos o entendimento da história da Educação, perceberemos que a prática pedagógica, tão discutida entre os profissionais da Educação, neste período, terá um papel fundamental no processo de aceleração da modernização do Brasil, pois serão vários os desafios propostos pelas transformações sociais.

Diante do quadro que apontava um conjunto de reformas constitucionais, a escola assume o papel de instruir, vigiar, regular e higienizar o homem brasileiro, com o fim único de “em nome da saúde, manter a ordem, ampliando para o conjunto da população a determinação de normas para conseguir uma vida saudável, e o pleno funcionamento da sociedade” (SOARES, 1998, p. 17).

Baseada nestes ideais higiênicos e eugênicos trazidos da Europa, a Educação Física brasileira vai sendo reconhecida como a disciplina do corpo, da saúde e dos bons costumes. Nas primeiras décadas do século XX, em pleno processo de modernização, surgirá a discussão sobre o processo de escolarização da Educação Física.

Baseada nos estudos de Marinho (s/d), Marcassa (2000) acrescenta que havia uma necessidade de minimizar o considerável número de analfabetos e de melhorar as condições culturais do povo brasileiro, pensando numa nova imagem de sociedade desenvolvida. Para tanto, os métodos ginásticos, segundo a autora, tornaram-se de interesse de vários pedagogos que, a partir deste momento, passam a entender e a defender a ginástica como uma forma de “educar o corpo”.

A Educação Física no início do século XX encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados e se faz protagonista de um corpo saudável; torna-se receita e remédio ditada para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico e familiar. (SOARES, 1994, p. 10)

Contudo, a história da Educação Física escolar apresenta várias configurações. De acordo com Ehrenberg e Gallardo (2005), em vários momentos, por interferência e influência de diferentes instituições, a Educação Física aparecia com conteúdos e objetivos ligados, ora à área médica, ora militar

ou mesmo esportiva. Como em todas as questões que demonstram o valor da Educação Física brasileira, não podemos nos esquecer de que esta teve forte influência das ciências naturais e biológicas.

Na década de 1980, Darido (1999) afirma que surgem, na Educação Física, várias concepções relevantes que vêm romper com o modelo mecanicista estabelecido até então. Assim, o predomínio biológico começa a perder espaço e as Ciências Humanas voltadas à Educação Física entram em cena. Neste momento, os aspectos culturais serão considerados, à medida que o homem passa a ser contextualizado no meio em que vive.

Para Daólio (1998), é importante revisar o conceito de cultura, para que não haja contradições no seu entendimento, pois o homem é tratado, em Educação Física, por suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento, através das danças, dos esportes, dos jogos, das lutas, dentre outras manifestações, dificultando a dissociação do homem e sua produção do meio em que vive.

Dessa forma, estes entendimentos são reconhecidos como manifestações culturais. Eles se expressam de formas diferenciadas, a depender do tempo e espaço onde estão inseridos, ou seja, das construções simbólicas a sua volta.

Com isso, é relevante destacar que a ideia é que o aluno se reconheça como parte integrante da formação ou mesmo da resignificação dessas manifestações culturais com as quais a Educação Física trabalha, de maneira que também possa levá-las para o espaço escolar.

Logo, a dança como conteúdo da Educação Física, reconhecida como um dos elementos presentes na escola, pode contribuir para o conhecimento de nossa realidade, seja através da cultura local, regional ou mesmo nacional e internacional, o que pode ser trabalhado com a Dança.

Tal fato chama a atenção para a necessidade de mudanças, principalmente nas metodologias utilizadas pelos professores, pois, segundo Ehrenberg (2003), a dança – inserida na escola brasileira, por volta de 1854, com características biológicas –, parece dar continuidade a esses atributos em pleno século XXI.

A dança é um elemento importante da nossa cultura, pois contribui para o entendimento de nossa sociedade. Portanto, ela deve ser conhecida, ensinada,

transformada, recriada e criticada, em espaços em que possamos pensar em sujeitos, formar cidadãos mais sensíveis, críticos, criativos e transformadores.

Existem variadas formas culturais de compreender a dança, para o autor citado, mas estas não podem estar desvinculadas do seu contexto social, político e histórico. Segundo ele, faz-se necessário compreender a dança como manifestação da cultura corporal, capaz de despertar no aluno uma forma crítica de se reconhecer como agente de transformação.

Gallardo (2002) afirma que o interesse pedagógico do ensino da dança na escola não deve estar pautado predominantemente pelo domínio técnico do conhecimento trabalhado, mas no reconhecimento de técnicas de execução que possibilitem outras situações e contextos.

Daólio afirma que os profissionais de Educação Física não lidam simplesmente com o corpo, “[...] mas com a cultura expressa nele e por ele” (1998, p. 27).

3.3 ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA

A Educação Física surge no país por volta do século XIX, ainda no Brasil Colônia, trazida pelos médicos, cujo objetivo era assegurar a saúde da população. Foi instituída no Brasil e fundamentada em princípios advindos das ciências biológicas. Neste momento, era vista apenas como uma prática escolar, com o objetivo de desenvolver a aptidão física dos seus alunos e, conseqüentemente, aproximá-los do esporte.

De acordo com Pérez Gallardo et al (1997), dados históricos apontam que a primeira escola de Educação Física do país seguia uma linha militar, sendo estes contratados com a finalidade de atuarem nas escolas “ensinando educação física”. Nesse período histórico do país, a Educação era influenciada pela pedagogia tradicional, cujo principal objetivo da escola era difundir a instrução e transmitir os conhecimentos acumulados pela sociedade.

O caráter positivista dado à Educação Física nesta época, cujo ideal era a educação do físico, estava representado pela ginástica, reconhecida como conteúdo com finalidades vinculadas à saúde, à disciplina e ao civismo. Segundo

Soares (2001), os métodos ginásticos correspondentes à época, representavam os quatro países que deram origem às primeiras sistematizações de conteúdo: Alemanha, Suécia, França e Inglaterra. Estas escolas ginásticas possuíam algumas particularidades, mas, ao mesmo tempo, apresentavam semelhanças em seus objetivos: promover a saúde, regenerar a raça, desenvolver a força, a coragem e a moral.

Entretanto, após a Segunda Guerra Mundial, período que, no Brasil, se refere ao fim da ditadura do Estado Novo, entre as décadas de 1930 e 40, surgem outras tendências na Educação Física, que passam a disputar espaço, principalmente na escola. Neste momento, surge a esportivização da sociedade brasileira, como reflexo da tentativa de modernização, pois, nos tempos de ditadura, havia a necessidade de mascarar uma estrutura rígida e, ao mesmo tempo, apresentar as regras a serem seguidas.

O esporte determina, dessa forma, o conteúdo de ensino da Educação Física, estabelecendo também novas relações entre professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta. Não há diferença entre o professor e o treinador, pois os professores são contratados pelo seu desempenho na atividade desportiva. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 54)

Por volta do início do século XX, começaram a surgir propostas de inserção da dança no contexto escolar. Para Marques (1997), a dança é um importante conhecimento para a Educação. Uma vez na escola, possibilitará vivências que provocarão reflexão sobre ela, enquanto patrimônio cultural da sociedade.

No contexto escolar, o ensino da dança nas aulas de Educação Física estava associado aos princípios educacionais da época e às primeiras reflexões sobre a própria Educação Física. Dessa forma, a dança estava imbuída de valores morais introduzidos e transformados na e pela sociedade, esta que reforçava a distinção entre os sujeitos, ou mesmo os grupos que nela estavam.

De acordo com Betti (1991), por volta de 1854, a dança integra-se ao contexto escolar, momento este em que a ginástica passa a ser oferecida aos homens e a dança se torna uma atividade exclusiva das mulheres. Neste período, as aulas de dança vêm para reafirmar a figura feminina, em toda a sua graciosidade e leveza, reforçavam-se os exercícios calistênicos e ritmados ao

som musical, bem como o interesse em preparar a mulher para os cuidados com as tarefas do lar e a maternidade.

Com a ampliação das práticas corporais escolares, antes restritas à ginástica e às evoluções militares, a dança é direcionada às meninas e às mulheres, sendo o ensino da ginástica estendido a ambos os sexos. Segundo Vago (1997), a dança era uma atividade que atendia às questões ligadas à estética e às definições das técnicas corporais, até então específicas para cada gênero.

De acordo com Oliveira (2009), a presença da dança nos espaços educativos facilita o acesso das pessoas a este tipo de linguagem. Seus valores (pedagógicos, artísticos, culturais) já apontados neste texto, devem ser amplamente aproveitados na escola.

Para refletir sobre a dança na escola, antes de qualquer coisa, é importante pensar o lugar da escola, sua função e objetivos. Assim, compartilhamos do entendimento de Forquin, apresentado por Vago (2009, p. 27), para quem a escola “tem suas características de vidas próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e gestão de símbolos”, tendo, ainda, a responsabilidade de “ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada cultura”.

Com isso, o autor não quer sugerir a separação da escola dos demais espaços educativos que também produzem e transmitem os conhecimentos culturais advindos da experiência histórica humana, mas destacar seu papel como mediadora da “fruição crítica desses conhecimentos, incorporando suas contribuições para o embelezamento da experiência humana, contestando e recusando as mazelas que a empobrecem” (VAGO, 2009, p. 28).

Portanto, Vago sugere pensar a escola como “um lugar *de* culturas, um lugar *das* culturas, e um lugar *entre* culturas” (2009, p. 26). Um **lugar de** culturas, pensando nos sujeitos lá presentes como produtores de culturas (infantil, juvenil, adulta), como também produzidos nas culturas, isto é, “sua condição de classe, seu pertencimento étnico, seu gênero, a escolha de sua sexualidade, são marcas de suas histórias, significantes para suas vidas” (2009, p. 27). Um **lugar das** culturas, referindo-se à responsabilidade da escola em promover o acesso de

todos à diversidade do patrimônio cultural produzido pelos seres humanos. E como um **lugar entre** culturas, porque deve estabelecer relações com os outros espaços de produção cultural, sem assumir um caráter nem de reprodução nem de oposição, mas de “tensão permanente” com estas práticas culturais de outros lugares, o que significa a “fruição crítica desses conhecimentos”, já observada no parágrafo anterior. Assim, a dança na escola não deve guardar, necessariamente, os mesmos códigos culturais de outros contextos sociais, mas ela precisa se adequar aos códigos da escola, como os demais conteúdos que nela são desenvolvidos.

No entanto, essa compreensão parece ainda não estar presente nas experiências com dança, visto que se observa, de maneira geral, nas investigações etnográficas proporcionadas por determinadas escolas do Brasil, que a dança é pouco introduzida nas aulas, e quando é, parece ocupar o tempo ocioso das crianças e adolescentes e não se apresentar como formação. É ofertada com projetos em contraturnos e não tendo os objetivos da dança-educação (STRAZZACAPPA, 2002).

Para ratificar esta discussão, vale destacar que em várias escolas, por exemplo, a dança é tratada apenas nas datas comemorativas, sem qualquer contextualização a elementos importantes para o processo de aprendizagem do aluno. O objetivo muitas vezes é atrair a comunidade para a escola e o fator atrativo está relacionado à apresentação coreográfica. Outro fator interessante é a obrigatoriedade de participação em momentos comemorativos, na condição de estudante que fará a apresentação, e a consequência traumática que este momento pode causar no aluno, mediante possível inadequação ao processo de formação de seu professor.

Para Robatto (2012), no ensino da dança também podemos considerar o trabalho realizado a partir das danças populares, principalmente com foco nas manifestações locais, fortalecendo, inclusive, as manifestações culturais populares regionais, como uma forma de manutenção da memória coletiva. Conseqüentemente, busca-se o fortalecimento do processo identitário e relatos simbólicos de momentos importantes da história dos povos, incluindo os antepassados.

Strazzacappa (2006) faz um alerta aos professores que atuam com dança para o combate do que ela denomina de analfabetismo teórico-reflexivo, porque são estes mesmos professores, que trabalham a dança e atuam nestes projetos de turnos opostos nas escolas, e não se dão conta do que estão proporcionando às crianças e ao entendimento em dança-educação. A dança tem um compromisso, tanto em nível profissional quanto educacional, e não deve corroborar o fazer pelo fazer.

O papel do ensino da dança é procurar uma educação significativa na construção de vida de seus educandos. De maneira que uma dança mais elaborada pode se tornar um prazer para o educando e por isto mesmo, que funcione como um mecanismo pedagógico, depende da competência da equipe de ensino. (ROBATO, 2012, p. 151)

Na escola, a dança manifesta-se como possibilidade de despertar, ainda mais, a sensibilidade dos alunos, todavia, deve-se afastar do entendimento da dança a livre-expressão ou a técnica de forma não contextualizada. Cada aluno/a reproduz a dança em vez de fazer dança, não sendo oportunizado a ele/ela compreender a história da dança, no Brasil e no mundo. A escola não oferece subsídios para que cada aluno/a possa ser alfabetizado em dança (MARQUES, 1999).

De fato, esta situação é recorrente nas escolas, em momentos muito pontuais, geralmente em datas comemorativas, como, por exemplo, na semana em que se comemora o folclore brasileiro, em que gestos coreografados são repetidos inúmeras vezes, sem um significado relevante para os alunos. Seria necessário um trabalho mais aprofundado, em que esta relação com a dança fosse contextualizada.

De acordo com Robatto (2012, p. 87), é relevante:

Estimular o aprendiz na recriação de códigos gestuais das manifestações culturais mais preponderantes, desenvolver a capacidade de inovação, a partir da prática do trabalho corporal, promovendo as mais diversas experiências das possibilidades cinesiológicas e/ou a partir de necessidades expressivas, de novas imagens corporais, simbólicas e de ideias criativas.

Tudo isso pode ser reflexo da indefinição da formação dos professores para atuar com este conteúdo, o que certamente levará à falta de consenso sobre o trabalho a ser desenvolvido, o que ainda persiste nos dias atuais, tendo em vista as possibilidades presentes na formação, que discutiremos no decorrer deste texto.

Para Strazzacappa (2002, p. 78):

[...] as escolas deveriam definitivamente incorporar o ensino de dança em sua grade curricular [...], urge o reconhecimento do ensino de arte como atividade curricular escolar e a contratação de profissionais especializados.

Tal questão aponta para a necessidade e a relevância do conteúdo dança estar presente na escola. Ela pode ser contextualizada, por meio de atividades lúdicas, conciliadas às atividades esportivas ou mesmo às brincadeiras, evidentemente dando um caráter mais cultural, diferente do que tem sido trabalhado nas academias de ginástica ou mesmo de dança.

O ensino da dança nas aulas de educação física escolar também é defendido por Gaspari (2005), ao afirmar que se deve dedicar à dança o mesmo tempo-espço destinado aos outros conteúdos, como esporte, jogo, capoeira e ginástica.

O ensino da dança, de acordo com Robatto (2012, p. 59):

Visa também à produção de impactos e transformações sociais, observando o processo educativo de ver, entender e agir, através da educação pela arte – considerando-se a estética um suporte para escolhas, e o seu processo uma busca de mudança de paradigmas.

De acordo com a autora, a dança torna-se uma oportunidade educativa para o desenvolvimento das capacidades de criatividade e de expressão corporais. Assim, a arte do movimento é reconhecida como um canal de sensibilização, com o potencial educativo que pode associar valores e contribuir dando sentido à vida.

É a representação poética, seja individual ou coletiva, da realidade. É possível partir do imaginário simbólico de uma determinada cultura, de um povo, de um grupo, em busca do conhecimento, ou mesmo de aperfeiçoamento

pessoal. Esta assertiva, conforme destaca a autora, permite à dança revelar ou até (re)criar um acervo cultural mais espontâneo ou de formação específica, despertando no sujeito a sensibilidade e a ousadia, com outra visão de mundo, conseqüentemente, pelo acesso a alternativas de vida.

Na dança, as questões relacionadas ao artístico, no que se refere ao saber e ao fazer, conforme Robatto (2012), não se separam e vêm buscando certo domínio de linguagem, proveniente principalmente das atividades práticas. Os professores que ensinam dança precisam respeitar a realidade de cada aluno, reconhecendo-o como reflexo e, ao mesmo tempo, futuro da sociedade.

De todo modo, as atividades artísticas possibilitam que os alunos fiquem de frente com sua realidade, uma vez que a expressão e a criatividade desenvolvem uma percepção mais crítica e sensível, aproximando-os de uma compreensão mais significativa das questões socioculturais.

Para Robatto (2012, p. 62):

O formalismo da educação convencional, e sua postura tradicional, em muitos casos são retrógrados, são inadequados ao desenvolvimento da percepção, sensibilidade e criatividade. A transmissão de conhecimento, unicamente através de metodologias próprias das ciências exatas, geralmente incompatível com a educação artística, gera restrições e dicotomias e reforça a necessidade do ensino da arte como fator de mudança, reflexão e conhecimento de diversas abordagens educacionais e estruturas pedagógicas.

Os jovens, em sua maioria, são adeptos das atividades práticas da dança, pelo envolvimento causado pela mídia. Esta poderá aproximar ou mesmo afastar, ainda mais, o sujeito dessa prática inquietante.

O ensino da dança aponta perspectivas interessantes a serem trabalhadas na escola. Para estes jovens que estão sempre se aventurando em situações adversas, a dança permitirá, por exemplo, o enfrentamento e a aceitação do seu próprio corpo e do corpo do outro, assim como também permitirá o respeito para consigo mesmo e os outros.

Um dos objetivos da dança na educação é ajudar o ser humano a achar uma relação corporal com a totalidade da existência. A dança, como todas as artes, é fonte de conhecimentos, onde se pode mergulhar, mas devemos nos familiarizar com sua disciplina e aprender a executar com precisão seus ritmos e formas, caso contrário, não obteremos nenhum benefício. [...] a arte do movimento abrange as propriedades físicas dos

movimentos [...] intensidade, ritmo, tensão e coerência formal, numa palavra, expressão vital da experiência de vida. (LABAN, 1990, p. 107)

De acordo com Laban (1990), a Dança na Educação tem por objetivo ajudar na relação corporal com a totalidade da existência. Para isso, o seu ensino apresenta uma diversidade de elementos que podem ser desenvolvidos, dentro e fora da escola. Porém, quando se reconhece que ela pode ser ensinada na escola, e principalmente nas aulas de Educação Física, afirma-se o papel social, cultural e político do corpo em nossa sociedade e, portanto, da dança.

Como forma de conhecimento, segundo Marques (1997), a dança é elemento essencial para se pensar a educação do ser social. A possibilidade de estar na escola permite que os estudantes a vivenciem como um patrimônio cultural da sociedade. Sua presença no âmbito educacional possibilita a aproximação das pessoas deste tipo de manifestação cultural, inclusive transpondo obstáculos impostos historicamente pela sociedade, principalmente quando se refere à participação masculina neste tipo de atividade.

Em seu capítulo de tese, em que discute cultura, Marchesi (2012), afirma que o trabalho no espaço da Educação Física escolar deve explorar os elementos da cultura corporal no âmbito tanto da diversidade quanto das diferenças culturais ressaltando que há possibilidade de captar diferentes formas de expressão e de (re)significá-las no tempo e espaço vivido. A afirmação da autora também pode ser atribuída ao trabalho pedagógico desenvolvido com a dança na escola.

Partindo das colocações aqui tratadas, percebemos que, mesmo com todas as questões já observadas, referentes à dança no contexto escolar, os autores defendem a sua presença na escola, dando ênfase às possíveis experiências estéticas, no lugar das vivências exóticas, distantes e utilitárias.

A necessidade de continuar esta discussão nos aproxima ainda mais dos autores que tratam de questões mais diretamente relacionadas aos aspectos presentes na formação acadêmica do professor. Para isso, no próximo capítulo, haverá um diálogo pertinente, a respeito dos aspectos presentes na formação do professor de Educação Física para o trato com o conteúdo dança na escola.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DANÇA EM QUESTÃO

Sem a pretensão de esgotar o assunto, pelo contrário, apenas discutindo a formação de professores de Educação Física e o ensino de Dança, este capítulo teórico vem tratar de questões específicas relacionadas à formação desses profissionais. Apresentando um cenário que se configura instigante para o processo formativo, seja pela busca da identidade da/na profissão, seja pelas questões de cunho teórico-metodológico, bem como pelo esvaziamento de conteúdos que se relacionam à uma formação de maior qualidade, faremos algumas discussões que procuram uma relação mais íntima com algumas propostas curriculares em funcionamento.

Para tratarmos destes aspectos, subdividimos este capítulo, apontando momentos de discussão, cuja ideia inicial é aproximar o leitor das questões pedagógicas tratadas no âmbito da Educação Básica, para entender como se constitui a escola atual, pensando nesta instituição como espaço-tempo de formação dos sujeitos, onde os professores de Educação Física também estarão inseridos.

Após estas aproximações, tomaremos, como aspecto articulador deste capítulo teórico, a discussão sobre currículo, uma vez que não podemos investigar a formação do professor, sem adentrar as questões que envolvem o currículo, pois o direcionamento de uma proposta curricular, desde o início da formação, contribui consideravelmente para a constituição deste profissional.

Dando continuidade à discussão, faremos uma abordagem, na perspectiva da presença do conteúdo Dança na formação deste professor, e dos desafios pedagógicos postos a esta profissão, enquanto capaz de fazer intervir este conteúdo em suas atividades didáticas. Por fim, tomaremos como foco de discussão os aspectos pertinentes ao entendimento da Dança, enquanto conteúdo da Educação Física e, como tal, a forma como ela chega à escola. Para isso, nos valem da análise das experiências formativas proporcionadas nos Estágios Curriculares Supervisionados, entendendo-os como um momento importante do aluno no processo de se reconhecer como um docente.

4.1 FAZER PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Antes de adentrarmos, mais diretamente, a discussão sobre a formação dos professores e o ensino da Dança, é preciso pensar na escola da atualidade e refletir sobre o tipo de escola que marcou a história da Educação no país, para compreendermos esta escola, como um espaço formativo e de intervenção pedagógica do professor de Educação Física.

Com isso, vale dizer que, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, o Brasil passava por profundas transformações de cunho social, político, econômico e cultural, com implicações diretas na formação dos professores e no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Em se tratando de prática pedagógica, Saviani (2009) irá condicioná-la a uma postura revolucionária, em que a sociedade tem um papel importante na formação da escola, pois a educação deve ter como premissa da prática social a transformação da estrutura social. Os conteúdos trabalhados devem, por exemplo, partir da prática social dos alunos, para que estes possam perceber a realidade e conseguir transformar a sociedade, exercendo sua participação política e democrática, e conseqüentemente exercitando a consciência crítica.

O breve desenrolar histórico aqui apresentado acerca das escolas que contribuíram para a formação das diferentes fases da escola pública brasileira nos dá subsídios para discutir o contexto contemporâneo da Educação no país.

Estes apontamentos iniciais servem para nos aproximarmos da realidade da escola pública de Educação Básica existente no país, porém, para tecermos uma aproximação maior, seria oportuno discutirmos o que tem sido produzido historicamente acerca da Educação brasileira. Neste sentido, apresentamos questões relacionadas aos aspectos pedagógicos e socioculturais, acesso e permanência dos estudantes na escola, qualidade do ensino, esta que seja por razões ideológicas ou mesmo pelo significado que a população lhe atribui, assim também como o atendimento às diferenças sociais e culturais, além da função social da escola.

A partir desse panorama inicial, entendemos que é relevante discutirmos o traçado pedagógico das escolas públicas, apresentando discussões sobre

políticas de formação de professores, organização da escola, práticas de avaliação, dentre outros aspectos também importantes para o entendimento do funcionamento dessa escola, em que pretendemos encontrar presente o conteúdo dança, também sendo desenvolvido pelo professor de Educação Física.

Para Libâneo (2001), a partir de análises externas, alguns dados estatísticos e de pesquisas caracterizam o sucateamento das formas de funcionamento da escola e certa ineficácia em relação ao cumprimento de seus objetivos. No âmbito das análises internas, há um prenúncio de crise quanto ao papel socializador da escola.

Tais fatos têm proporcionado embates e questionamentos, observados em várias produções científicas de diferentes enfoques teóricos, alguns de domínio político e outros sociológicos. Diante das constantes mudanças ocorridas na sociedade, nas últimas décadas, a organização do espaço escolar frente a tais transformações, que abalam a estrutura da sociedade capitalista e modificam, conseqüentemente, as relações entre as pessoas, deixando-as, inclusive, mais estimuladas a competir entre si, provocam descontentamento.

Para Libâneo (2001), o neoliberalismo emprega a lógica do individualismo e a naturalização da exclusão social, conseqüências inevitáveis do processo de modernização e globalização da sociedade. Ainda nessa lógica, não podemos deixar de observar, no momento que vivemos, a expansão e a apropriação de bens culturais e de meios informacionais, que alteram todas as relações estabelecidas dentro e fora da escola.

Assim, os espaços escolares refletem mudanças que interferem na capacidade de participação (ação-reflexão-ação) do sujeito no processo de construção e articulação de sua própria história, ou seja, da nova sociedade. Tal fato nos permite refletir sobre “qual escola é esta que queremos”. Uma escola que contribua a uma educação para o exercício da cidadania e a transformação social, ou mesmo uma escola que vise uma educação padronizada, atendendo apenas aos interesses de poucos?

A escola faz parte deste contexto atual e, por vezes, parece ter sido pensada verticalmente para buscar refletir somente as ações que possam justificar as diferenças sociais existentes na sociedade. No entanto, sabemos que a escola não deve ser apenas como reprodutora, devendo estar pautada em

ações coletivas e individuais que permitam a formação de um sujeito crítico e reflexivo, assim como também buscando valorizar o acervo cultural de seus alunos, tendo como pressuposto, conforme Paulo Freire (2003, p. 47), “que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

A educação escolar tem, portanto, um papel importante, no que se refere à conquista da cidadania. Por isso, ela precisa estar pautada numa organização que esteja presente no cotidiano da escola, e que seja acessível a todos os que são sujeitos do espaço escolar. Para Libâneo (2001, p. 44), a escola tem um papel muito importante e “insubstituível quando se trata de preparação cultural e científica das novas gerações para o enfrentamento das exigências postas pela sociedade contemporânea”. Isto nos faz pensar que não é somente papel da escola buscar mecanismos que nos aproximem e/ou nos conduzam a uma sociedade mais justa e menos competitiva.

Para subsidiar o trabalho dos professores, em diversos níveis de ensino, são elaborados, de tempos em tempos, documentos que sugerem diretrizes para este trabalho. Um deles consubstancia-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo Ministério da Educação Brasileiro (MEC), com o objetivo de nortear a prática pedagógica de professores, do ensino fundamental ao médio, destacando-se a elaboração de um PCN para cada disciplina curricular: português, matemática, educação física, artes etc.

É necessário destacar que o conteúdo dança está presente há algum tempo na prática pedagógica dos professores de Educação Física, por uma tradição cultural existente em algumas regiões do país, pela influência de formação anterior dos próprios professores, mas, de maneira geral, em espaços educativos não formais, como academias de ginástica, estúdios de dança, clubes e escolas, ainda que em menor quantidade nestas últimas.

Porém, nos cursos de formação de professores (graduação) só mais recentemente a dança tem sido inserida como um componente curricular, já que somente a partir da década de 1980, quando a área passou por redefinições em seu objeto de estudo, conteúdos, objetivos e métodos, é que se acrescentaram, aos conteúdos hegemônicos do esporte e da ginástica, o jogo, a luta e a dança.

Surge então a necessidade de ampliar também a formação desse profissional. Portanto, junto aos demais conteúdos, a dança foi incorporada às matrizes curriculares destes cursos, embora muitas vezes não apareça com esta nomenclatura, e nem possua uma carga horária relevante ainda que seja uma aproximação inicial deste conhecimento. Além disso, como não há uma tradição de formação de profissionais para lidar com este conteúdo, os próprios cursos ainda se ressentem de professores que tenham qualificação adequada para formar futuros profissionais que venham a utilizá-lo, sobretudo nas escolas. Há, ainda, poucas referências que norteiem a condução do planejamento de atividades para o desenvolvimento deste conteúdo.

Assim, alguns documentos tornaram-se referência para os profissionais da área, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, em relação ao ensino da dança na escola, imputam a responsabilidade do trato com este conteúdo ao professor de Educação Física. Este, muitas vezes, pela inadequação, já mencionada, de sua formação, ou pela pressão para dar conta das demandas esportivas hegemônicas, não se preocupa em abordar a dança, ou não é cobrado para fazê-lo. Em decorrência, quando o faz, não realiza o trabalho que realmente deveria, considerando a dança como um conteúdo das unidades de ensino de cada turma, planejando as atividades, em acordo com os aspectos maturacionais e culturais dos alunos, e contextualizando sua história, origem, e questões postas no cotidiano.

De fato, o que as discussões atuais têm mostrado, infelizmente, é a dança sendo trabalhada, inúmeras vezes, como simples execução de movimentos mecânicos e repetitivos, sem a mínima fundamentação ou contextualização necessária ao processo de aprendizagem. A maioria das escolas, ao inserir a dança nos currículos de Educação Física, está preocupada exclusivamente com a organização das coreografias a serem apresentadas nas festas comemorativas do calendário escolar.

Independente do estilo, seja qual for a dança, torna-se necessária, para a sua prática, uma discussão durante as aulas de Educação Física, entre professor e alunos, acerca das classificações, dos momentos históricos, suas transformações e demais fundamentações necessárias ao trabalho realizado, pois é imprescindível imprimir à dança estudada um sentido, um significado. Inclusive,

tais ações permitirão que os alunos descubram movimentos espontâneos, criem ou ressignifiquem os movimentos já são conhecidos por eles.

As experiências trazidas pelos alunos também devem ser valorizadas, com o intuito de aproximá-los da dança, assim como para ampliar o acervo destes alunos, permitindo a manifestação de sua experiência e contextualizando esta prática na realidade sociocultural.

O trabalho de Educação Física na Educação Básica, e mais especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é importante, pois possibilita aos alunos o acesso à cultura produzida ao longo da história, permitindo-lhes, portanto, incorporar códigos culturais que os ajudam a constituir sua identidade, ou melhor, seu processo identitário, em constante movimento e transformação, possibilitando aos indivíduos o próprio reconhecimento como membros de um determinado grupo social, mesmo com todas as influências niveladoras de um mundo cada vez mais globalizado.

A dança, portanto, constitui-se num desses códigos culturais mencionados, junto com a língua, a música, a culinária, e tantos outros que são incorporados a partir das experiências culturais que os sujeitos vivenciam ao longo da vida. Além disso, como um código cultural corporal ou prática corporal, a dança, junto com os jogos, os esportes, as lutas e a ginástica, está entre aqueles componentes que devem ser desenvolvidos pela Educação Física, em todos os espaços educativos, segundo a produção de conhecimento mais recente da área.

No âmbito desses espaços, na escola, e, sobretudo, na escola pública, onde se encontra a maior parte da população estudantil brasileira, o ensino da dança e sua apropriação se configuram como essenciais, visto que os sujeitos que lá estão poderão ter apenas esta oportunidade de acessar este conteúdo, através de mediadores da aprendizagem com qualificação profissional adequada para isso, os professores. Estes são os responsáveis, como nos diz Vago (2009, p. 35), pela intervenção pedagógica que comporta o desafio de:

[...] organizar o ensino para que seus estudantes realizem o direito de conhecer, de provar, de criar, de recriar e de reinventar, de fazer de muitas maneiras, de brincar com essas práticas, garantindo-lhes a expansão de suas experiências com esse rico patrimônio cultural.

De acordo com Verderi (2007, p. 1):

A Educação Física é uma área do conhecimento diretamente relacionada com a corporeidade do educando, ou seja, com o movimento humano consciente e sua capacidade de movimentação.

Na instituição escolar, a aula de Educação Física pode ser identificada como um espaço privilegiado de construção de representações de corpos e de valores que a eles se atribuem. Por lá circulam discursos e práticas que educam os sujeitos, tanto para a inclusão como para a exclusão, para serem expressivos ou camuflarem tal expressividade.

Com o ensino da dança, nas aulas de educação física escolar, busca-se redimensionar as possibilidades e capacidades do corpo, de maneira que possamos, através dela, contribuir para o autoconhecimento do aluno e sua inserção em contextos sociais mais amplos.

Sendo organizada para uma atuação lúdica, não competitiva, a dança tem características de agência formadora e transformadora, possibilitando oportunidades de humanização, diversificação e democratização, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que valorizam as diferenças e as limitações de cada sujeito.

Assim, pensando no espaço em que a dança se faz/fará presente na escola, é uma das instituições sociais pertencentes à sociedade globalizada, esta que se caracteriza pela universalização de valores e sentidos, que vão contribuir para a estruturação do sujeito na contemporaneidade. Dessa forma, estamos embebidos por questões do âmbito das multiplicidades culturais e sociais, que têm constituído cada vez mais o nosso cotidiano escolar. Certamente, isto suscita a preocupação de pensarmos o sujeito de forma diferenciada.

É impraticável não pensar que todas essas questões precisam ser consideradas, quando tratamos de Educação. O processo educacional naturalmente solicita que as questões étnicas, sexuais, religiosas, sociais, raciais, dentre outras, que fazem parte da nossa condição humana, como tais, não possam ser desconsideradas.

As diferenças e as multiplicidades estão enquadradas na modernidade iluminista, uma vez que esta produziu o discurso da unicidade associado à cientificidade e à normalidade. Partindo destas questões, é pertinente refletirmos sobre o fato de que o cotidiano escolar vem se transformado, a ponto de sentirmos

a necessidade de rever nossos conceitos, a partir das multiplicidades que nos são expostas.

Na sociedade e na cultura contemporânea, sociedade pós-industrial, cultura pós-moderna, a questão da legitimação do saber coloca-se em outros termos. O grande relato perdeu sua credibilidade, seja qual for o modo de unificação que lhe é conferido: relato especulativo, relato de emancipação. (LYOTARD, 1998, p. 69)

O processo de educação é coletivo e participativo. Nele se faz necessária, cada vez mais, a interação de saberes. A lógica positivista empregada na Modernidade contribuiu para a produção de educadores que ainda pensam e se “movimentam” segundo uma prática (lógica) homogeneizadora e linear. Tal lógica desconsidera os valores plurais, bem como as diferenças. Deste modo, seria relevante considerarmos a valorização de um currículo não excludente.

4.2 O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM QUESTÃO

A concepção de currículo ou mesmo sua história não se separa da história da Educação. Por isso, faz-se necessário discutir e esclarecer pontos importantes da organização curricular, bem como os elementos que configuram seu processo, pontuando suas funções, no que diz respeito à formação humana, assim como também no que se refere à formação em Educação Física.

Em se tratando do nosso objeto de pesquisa, faz-se necessário traçar uma discussão, mesmo que brevemente, sobre currículo, até para desmistificar que o mesmo é um documento estático, no qual se encontra uma gama de conteúdos perenes que serão utilizados na formação dos cidadãos.

Um currículo deve enfatizar as discussões sobre cultura e seu papel na elaboração das estruturas organizacionais, incorporando uma reflexão social e pessoal, a fim de transformar as experiências vividas.

No currículo existe uma discussão sobre conteúdos, estes que serão utilizados na formação dos cidadãos e que, inseridos no processo de ensino-aprendizagem, fazem parte, portanto, dos conhecimentos a serem tratados na

escola, e que passarão por sua vez por um processo de escolha, entre tantos outros conhecimentos e princípios sociais, refletindo, de maneira geral, perspectivas e crenças de vários segmentos sociais. Dentre estes conteúdos, reconhecem-se presentes na escola os elementos da cultura corporal, portanto os conteúdos da Educação Física, entre eles a dança.

De acordo com o Coletivo de Autores (1992), o currículo deve apresentar uma reflexão pedagógica ampliada e ao mesmo tempo comprometida com as questões da sociedade, e uma contribuição particular à explicação da realidade social, a partir da realidade do aluno. Dessa forma, nenhuma disciplina pode se legitimar no currículo de forma isolada. Ainda de acordo com o Coletivo de Autores, o conhecimento sistematizado nas diferentes áreas deve ser articulado, permitindo o esclarecimento da realidade, por meio da apropriação desse mesmo conhecimento.

Assim, as questões referentes ao currículo têm norteado as práticas de educação, apesar de ser difícil conceituá-lo, embora, de todo modo ele tenha conformado um campo de estudo, cada vez mais frequente e complexo (no seu entendimento), no trato de questões pedagógicas.

Para Sacristán (2013), a expressão e a concretização das questões culturais que a escola torna realidade, nas condições determinadas que a delimitam, caracterizam, a princípio, o currículo. Ele se torna a ponte entre as culturas presentes nas instituições de educação, possibilitando, além disso, aos sujeitos, o conhecer, o saber se expressar e comunicar.

Por isso, pode-se dizer que são poucos os elementos e fatos da realidade escolar que não tenham uma relação com o currículo e/ou mesmo não sejam afetados por ele. Questões, tais como a relação entre professores e alunos, aspectos motivacionais, sucesso e/ou fracasso escolar, estão relacionadas diretamente ao currículo. Dessa forma, ele servirá para que o futuro seja imaginado, e conseqüentemente planejado, dando forma à Educação.

Para Apple (2000, p. 41), estão sendo levados para dentro da escola, valores da cultura dominante, tanto no que respeita às crises da economia, como também às relações de autoridade que interferem nas práticas e/ou mesmo nas políticas da classe dominante. Tudo isto vem afetar as ideologias do

funcionamento capitalista, os valores e as normas, além dos modelos de produção.

Com isso, pode-se dizer, em suma, que os conteúdos que são abordados na escola têm sido selecionados e organizados pela classe dominante, que é a mantenedora do poder cultural e econômico das relações sociais. A essa característica, autores como Apple denominam de hegemonia, que para ele se trata de “[...] um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, efetivo e dominante de significados, valores e ações que são vividos” (1982, p. 41).

Para Silva (1999, p. 46):

É o conceito de hegemonia que permite ver o campo social como um campo contestado, como campo onde grupos dominantes se vêem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter sua dominação. É precisamente através deste esforço de convencimento que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural.

Sendo assim, é relevante pensar que todo conhecimento que faz parte do currículo, quando é produzido e propagado enquanto mercadoria, seja no formato de livros, filmes e outros materiais, é antes de tudo filtrado ideologicamente, inúmeras vezes.

As questões apontadas acima, ou seja, os valores sociais e econômicos inseridos nos projetos das instituições de ensino, mesmo que “indiretamente”, já estão presentes e preservados em nossos currículos, seja no jeito de ensinar, nos processos avaliativos, ou mesmo nas práticas pedagógicas cotidianas.

Ao longo do processo escolar, são deixados de lado saberes em que os educandos estão imersos enquanto pertencem a um coletivo. Nesse percurso, as estruturas curriculares terminam ignorando as histórias de vida, embebidas de valores culturais relevantes ao processo formativo dos alunos.

Tal fato, permite-nos inferir que as histórias reais não fazem parte do conhecimento socialmente construído e sistematizado nas estruturas curriculares da Educação Básica, o que de fato poderá ser um objeto distante, presente no ensino superior, onde provavelmente a maioria não chegará.

Afinal, trata-se de pensar em como dar centralidade aos saberes/conhecimentos dos alunos nos currículos de formação.

Para Arroyo (2011, p. 171):

Se os currículos e as diretrizes se fecharem a essas tensas realidades vividas por mestres e alunos tenderão a distanciar-se cada vez mais da realidade vivenciada na escola pública popular. Serão marginalizados. Toda proposta curricular, das secretarias municipais, estaduais ou do MEC, dos conselhos ou de equipes técnicas especializadas que não forem capazes de incorporar os processos materiais de produção da existência e de se rever em função dessas tensas realidades, aprofundarão ainda mais a distância já existente entre currículos oficiais e currículos na prática possíveis para contribuir em uma vida justa e digna dos setores populares.

Para Santomé (2013, p. 79), todo sistema educacional tem, entre seus objetivos, que contribuir para a construção das identidades dos alunos e alunas, deixando claro que o entendimento de identidade se caracteriza por aqueles conhecimentos, procedimentos, valores e habilidades, que cada sujeito aprende, desenvolve no seu processo de compreender, avaliar e intervir no mundo.

Discutir currículo é refletir sobre espaços em que democraticamente os conteúdos culturais, presentes no cotidiano das pessoas, possibilitem uma compreensão mais racional do mundo em que vivemos. Assim, as questões didático-metodológicas podem proporcionar um pensamento mais crítico e criativo, entre pessoas de distintos grupos sociais, conseqüentemente, entre diferentes culturas.

Diante da política educacional vigente, é possível perceber na organização dos planos de estudo por disciplinas, que muitas vezes estas aparecem como matérias independentes. Ao mesmo tempo, a divisão/organização do conhecimento no formato de disciplinas também dificulta o contato com a realidade das instituições escolares.

Existem algumas discussões referentes aos materiais didáticos utilizados, visto que os livros, por exemplo, são considerados desmotivantes, pois não têm provocado uma reflexão mais crítica, por parte dos nossos estudantes, principalmente os adolescentes.

De acordo com Santomé (2013), o currículo, carregado de conteúdos e disciplinas tradicionais, não permite ao aluno o acesso a outros conhecimentos

tão importantes quanto os que são apresentados neste formato. Portanto, as novas linguagens educacionais e tecnocráticas estão sendo utilizadas para desviar os olhares de conteúdos culturais que sejam realmente relevantes para as questões de uma aprendizagem mais atual.

Para Freire e Shor (1986, p. 97):

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos.

De maneira geral, a partir das discussões sobre currículo, faz-se necessário destacar que a temática formação de professores vem ocupando um espaço cada vez maior no campo educacional. As mudanças oriundas do cenário internacional, a partir do final da década de 1980, têm repercutido na área da Educação e, especificamente, na produção sobre a formação de professores.

Discutir esta formação significa pensar, em acordo com Nóvoa (1991 apud KULLOK, 2000, p. 12), que “não há ensino de qualidade nem reforma educativa, nem renovação pedagógica, sem adequada formação de professores”.

Pensando numa mudança do cenário atual, é importante considerar que a transformação da prática pedagógica dos professores formadores aconteça numa perspectiva crítica e reflexiva.

Dessa forma, os cursos de formação inicial pensam considerar a possibilidade de oferecer, em sua prática pedagógica, situações que provoquem reflexões sobre suas próprias ações, instigando conseqüentemente novas reflexões por parte dos professores, no que se refere à prática escolar.

Logo, a formação deve ser compreendida como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, o que de fato vem provocar a necessidade da qualidade no processo de formação dos profissionais da Educação.

Para isso, faz-se necessário ampliar a consciência em relação à importância das práticas, e nestas está implicada a necessidade de refletir e analisar os movimentos que as sustentam. Assim, os cursos de formação precisam repensar a sua organização curricular, o papel do professor formador,

visto que os professores que assumem o papel de meros ouvintes não permitem a ampliação dessa consciência.

Para Sacristán (2002, p. 81), “não falamos sobre a nossa própria prática, mas sobre a prática de outros que não podem falar, que não têm de fazer discursos”. Logo, dar voz ao professor em formação é uma possibilidade de ampliar esta consciência.

De acordo com Haas (2001), a elaboração teórica sempre em construção, diante da ação exercida pelos sujeitos que (re)constroem e (re)elaboram o conhecimento, é o que este autor chama de “movimento dialético”, ou seja, uma ação que identifica o praticante e dá sentido ao seu modo de agir, de ser e de sentir.

Partindo dos pressupostos acima, Pimenta (2002, p. 36) afirma que:

A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os re-interpretam.

Segundo Mello (2006, p. 21), a crise na formação de professores no Brasil reforça a ideia de que “essa formação não é parte da solução, e sim parte do problema da qualidade da educação básica”. Esta crise gerou dois caminhos para a formação inicial de professores, em que se destacavam os cursos de pedagogia e as licenciaturas.

Em seguida, somada a essa crise, têm-se os problemas decorrentes dos ajustes percebidos no mundo do trabalho e das influências de outras instâncias, visto que a legislação e as políticas educacionais brasileiras têm privilegiado a prática em detrimento da teoria. Consequentemente, isto se reflete no processo de formação docente, em que são perceptíveis as questões referentes à dicotomia entre teoria e prática.

Para tanto, Trajan (2008) provoca uma reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem, este que também envolve conhecimentos teóricos e práticos, dentre outros conhecimentos, tais como: proposição de objetivos, planejamento, intervenção e avaliação, cujo principal objetivo é a formação humana num determinado cenário social.

Tais questões apontam para a dicotomia presente nos cursos de formação docente, no que se refere à teoria e prática. Nesse contexto, o estágio configura-se como atividade teórica com aproximação da prática. “A relação teoria-prática é um processo indissociável e incessante que, no entanto, não dissolve uma dimensão na outra. [...] não há uma relação de oposição, mas de autonomia e dependências relativas” (TRAJAN, 2008, p. 37).

De acordo com Collet et al (2009), em 2006, tínhamos 746 cursos de Educação Física credenciados em todo o país, sendo 274 oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e 472 em IES privadas, ou seja, respectivamente, 36,7% e 63,3% cursos. Na região nordeste, este número é considerável, pois temos cadastrados no INEP (MEC, 2013), 103 cursos de formação em Educação Física, entre licenciatura e bacharelado. Na Bahia, até o presente momento, são 32 cursos, dos quais dez se concentram na cidade de Salvador, sendo cinco cursos de licenciatura e quatro em instituições da rede privada.

Logo, é notória a significativa participação da rede privada de ensino na formação de professores de Educação Física. Certamente, para que os currículos dos cursos de formação sejam considerados, não apenas na perspectiva das diretrizes que os norteiam, vale ressaltar a lógica estabelecida com sua expansão, desde o período pós-ditadura, e seu significado no contexto atual.

Para tanto, com base nas questões acima apresentadas, acreditamos ser pertinente a realização da pesquisa na rede particular de ensino, posto que ela é responsável pela grande maioria dos professores formados em Educação Física da capital baiana, bem como de grande parte do Estado, apesar de termos um crescente número de ofertas de cursos de formação nesta área em IES públicas, além do aumento na disponibilidade de vagas.

Para tanto, é importante investigar as questões presentes no currículo destes cursos, visto que as questões que legitimam conhecimentos também circulam entre os docentes envolvidos na formação inicial destes alunos.

Discutir aspectos pertinentes à formação do professor de Educação Física leva-nos a um longo percurso de leituras e investigações. Nesse trajeto, é notório que algumas questões precisam ser discutidas, com o objetivo de melhorar a formação, no que se refere ao trato da dança na escola.

Os currículos escolares estão estruturados de maneira que possam oferecer conteúdos que trabalhem na escola questões como inclusão, representação, contribuições e valorização de pessoas, grupos e/ou mesmo culturas presentes nas escolas. Para Santomé (apud SACRISTÁN, 2013), os conteúdos acima apontados requerem estratégias metodológicas e outros recursos adequados, que possam fazer aparecer os currículos ocultos que os modelos pedagógicos mais tradicionais costumam esconder.

Os autores já citados fazem referência à utilização de estruturas de conteúdos com características mais interdisciplinares, pois a ideia é que com estas novas possibilidades, os alunos passem a questionar mais, inclusive em um nível de complexidade maior, experimentando e explorando caminhos outros, que os levem a novos saberes.

Estes aspectos também têm relação com as questões tratadas nos próximos capítulos, uma vez que precisamos nos aproximar ainda mais do que tem sido discutido a respeito da dança, seja através das questões “legais”, postas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ou mesmo no âmbito dos desafios colocados cotidianamente a esta formação.

4.3 O TRATO DA DANÇA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A dança, entendida como campo de conhecimento e objeto de estudo, é compreendida como conteúdo das disciplinas Educação Física e Artes na escola, e é reconhecida como componente curricular integrante da Educação Básica Nacional, segundo a Lei nº 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Capítulo II – Da Educação Básica (BRASIL, 1996), em seu Art. 265.

O ensino da Arte no Brasil tornou-se obrigatório na escola, desde 1971, e com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN/97 inclui-se a dança como uma das linguagens das Artes e também como conteúdo da Educação Física.

Enquanto o ensino da arte tem implicações, na maioria das vezes, no estilo adotado para ser ensinado, pois as artes visuais estão presentes quase por completo, deixando de lado as outras linguagens artísticas, como a Dança, a

Música e o Teatro, o ensino da educação Física necessita de orientação acerca dos conteúdos a serem trabalhados nos diferentes níveis de ensino. Esta situação começou a ser minimizada a partir da década de 1990 com a inserção dessas outras linguagens em discussões, debates e documentos, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997/98 pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm como função auxiliar a elaboração curricular dos Estados e municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, buscando motivar a discussão pedagógica nas escolas e a elaboração de projetos educativos que possam servir de material para subsidiar a reflexão sobre a prática dos professores.

Eles são compostos por um documento introdutório, pela indicação dos temas transversais, como Saúde, Meio Ambiente, Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo, e por documentos que apontam o tratamento que é dado a cada um dos diferentes componentes curriculares.

Neste documento, as questões referentes às Artes são apontadas nas quatro linguagens de seu conhecimento: dança, teatro, artes visuais e música, propondo ações para cada uma delas. Os PCN da Educação Física dividem os conhecimentos em três blocos de conteúdos, assim compreendidos: um bloco para os Esportes, Lutas e Ginástica, outro com o Conhecimento do Corpo e, por fim, o de Atividades Rítmicas e Expressivas. Neste último bloco, a intenção é explicitar a expressão e a comunicação por meio dos gestos, através de sons, ritmos e música, na construção da expressão corporal. Envolve danças, mímicas e brinquedos cantados, no intuito de enriquecer o processo de informação e formação dos códigos corporais de comunicação dos indivíduos e do grupo (BRASIL, p. 72, 1998).

Marques (2010) nos explica que nos PCN/Artes, quanto ao conhecimento da dança na escola, esta deve ser tratada como uma linguagem artística, enquanto que, nos PCN da Educação Física, o conhecimento da dança deve considerar as manifestações populares. Muitas ideias, destes documentos, são percebidas nas discussões de autores brasileiros, tais como Betti (1991); Soares et al (1992) e Darido (1999).

Contudo, a presença da Educação Física nas escolas brasileiras vem provocando modificações no cenário educacional. A aprovação de documentos como o PCN, por exemplo, pode servir de modelo que subsidie metodologias de ensino para homogeneizar o trabalho desenvolvido nas escolas, inclusive com repercussão em outros setores, desde a construção de espaços para as aulas até a formação de professores.

Vale ressaltar que a formação no período de criação do documento (PCN) está relacionada a uma Educação Física voltada para a aptidão física. Com o passar dos anos, outros campos teóricos passaram a influenciar a produção e, conseqüentemente, a formação dos professores, como as Ciências Humanas e Sociais. Autores destes campos ajudaram a produzir conhecimentos que deram suporte a severas críticas aos documentos que determinavam a padronização das práticas e o direcionamento do fazer pedagógico do professor de Educação Física.

No caso da formação em dança, podemos destacar que, entre os jovens, estão aqueles que se identificam com a Arte e, dentre as suas linguagens, a Dança. Por seu histórico acadêmico ainda recente, o curso de Dança, seja bacharelado ou licenciatura, ainda é uma profissão da qual a sociedade em geral precisa se aproximar.

No enfrentamento diário, a necessidade de trabalhar outras linguagens como conhecimento exige o alcance de certos domínios que, em alguns momentos, não serão subsidiados pela formação. Os professores de Dança, ao ingressarem nas redes públicas, precisam colocar seu conhecimento específico num lugar de divisão com os outros saberes, suas expectativas são permeadas de medos e decepções, porque muito do que foi colocado em sua formação acadêmica não se aplica naquele contexto, além do que as licenciaturas muitas vezes não contemplam as outras linguagens.

É fato que nas escolas brasileiras o ensino de dança é ministrado por professores graduados em Arte, Educação Física, Dança ou ainda por pessoas ligadas à dança, mas sem formação superior, com implicações pedagógicas para esta prática.

Encontra-se também, em determinadas escolas privadas, a responsabilidade do ensino de dança entregue às academias de dança ou às

escolas de teatro, alegando-se a falta de infraestrutura física e de recursos humanos. A compreensão que os gestores escolares, formadores e funcionários têm a respeito da arte na escola e, conseqüentemente, da dança como proposta escolar, é que seja um lazer, uma terapia, uma atividade a mais para ocupar os estudantes e não um conteúdo que proporcione formação ao educando (STRAZZACAPPA, 2006).

O pensamento de Nóvoa contribui com essa discussão, ao afirmar que a relação do professor com o saber:

[...] constitui um dos capítulos principais da história da profissão docente: os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio? O saber de referência dos professores é, fundamentalmente, científico ou técnico? Na resposta a estas e a muitas outras questões encontram-se visões distintas da profissão docente e, portanto, projetos contraditórios de desenvolvimento profissional. (1995, p. 27)

Todos esses fatos têm uma relação direta com o processo de formação destes profissionais, uma vez que, além de não lutarem para a melhoria da sua profissão, normalmente sua forma de atuação contribui para a formação de uma imagem pejorativa da profissão, poderíamos dizer até de uma deformação da imagem do professor, seja ele de Artes, de Educação Física ou mesmo de Dança.

Independente da sua formação inicial, é importante pensar que, para lidar com situações de ensino comprometidas com as questões de ordem cultural, faz-se necessário desenvolver uma adequada intervenção educativa, por via das questões político-pedagógicas, assim como pela experiência da prática do ensino artístico (ROBATTO, 2012).

Ainda assim, em se tratando destes profissionais e do trato com o conhecimento Dança, é possível destacar, como alguns estudos (MARQUES 2010; BRASILEIRO, 2009) revelam, que a maioria dos professores que tratam deste conhecimento o apresenta de forma assistemática, tecnicista e reprodutivista, de passos e coreografias voltados para a realização, por exemplo, de eventos festivos, caracterizando a dança como uma prática alienada do contexto sócio-histórico e político-cultural que a produziu, em detrimento de suas

possibilidades educativas, expressivas e comunicativas, refletindo as contradições da práxis social.

Desta forma, podemos afirmar que a formação de professores de dança é sem dúvida um dos pontos mais críticos, no que respeita ao ensino deste conhecimento. A rediscussão acerca da formação profissional deve recuperar as demandas que a área ainda não conseguiu tratar com qualidade e fomentar novas possibilidades da utilização da Dança, como um conteúdo garantido nas escolas.

No entendimento de Barbosa (2003), no Brasil, a arte deveria apresentar três propostas complementares: reconhecer a importância do estudo da imagem no ensino da arte, em particular, e na Educação em geral; reforçar a herança artística e estética dos alunos, considerando seu meio ambiente; e considerar a forte influência dos movimentos da arte comunitária na arte-educação formal.

Em meio a estas questões, não podemos deixar de pontuar que há também a necessidade de inserção de novas habilidades para o profissional, dentre elas a possibilidade de uma formação científica, além de formação pedagógica e metodológica. Faz-se necessário também definir melhor os objetivos e o perfil profissional de licenciados e bacharéis, com novas diretrizes para cada um destes cursos, o que possivelmente implicará numa disputa política por espaço de vários conhecimentos essenciais à formação deste profissional, dentre outros. Tudo isto, trará consequências nos espaços de prática pedagógica.

Vianna (1990) aponta que a dança a ser tratada na escola pode secundarizar os padrões estéticos, deixando as regras e técnicas específicas para ir ao encontro das necessidades do ser humano, de modo que haja a possibilidade de expansão de ideias, de expressividade e de criatividade.

Nessa perspectiva, o Coletivo de Autores (1992) pontua a necessidade de priorizar a expressão corporal e favorecer o surgimento de movimentos intencionais e repletos de significados.

Alguns fatores têm desencadeado uma série de problemas nas escolas, dentre eles o não comprometimento de parte dos docentes com uma educação de qualidade, talvez por uma formação deficitária, ou mesmo por não compreenderem os objetivos da escola pública. Muitos alegam que não têm como

ensinar as crianças que não querem aprender ou culpabilizam os alunos e até mesmo consideram a influência de fatores externos à escola.

A materialização das questões apontadas acima, em vários documentos, desde a LDB 9394/96 até as Diretrizes Curriculares para as licenciaturas, aponta princípios básicos para a formação de qualquer professor, assim como traz a estrutura dos cursos de formação desse profissional.

Na verdade, os cursos de formação de professores devem possibilitar aos docentes, antes de tudo, superar o modelo de racionalidade técnica, tendo em vista assegurar a base reflexiva necessária à sua formação e atuação profissional, como apontam Contreras (2002), Pimenta (2002), Libâneo (2002), Ghedin (2002) e Giroux (1997).

Baseado em Contreras (2002), afirmamos que é necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma pela qual realmente são abordadas as situações problemáticas da prática. O professor precisa ter mais condições de compreender o contexto social em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem, contexto no qual se mesclam diferentes interesses e valores, bem como ter mais clareza para examinar criticamente o processo da Educação existente no país.

As Diretrizes Curriculares orientam as propostas de formação dos professores, e estas norteiam as concepções sobre a identidade docente. De todo modo, as transformações pelas quais passou a profissão de professor, tratadas nos tópicos anteriores, suscitaram a elaboração de documentos que expressassem os princípios essenciais à formação docente na contemporaneidade. Esses princípios deveriam garantir a contemplação de novas habilidades relacionadas à aprendizagem dos alunos, o respeito à diversidade, a utilização de novas tecnologias da informação e da comunicação, como também de novas metodologias, estratégias de ensino e materiais de apoio mais motivadores.

Tudo isso pressupõe uma reformulação do espaço escolar. Dessa forma, a nova formação pressupunha a ampliação da formação cultural dos alunos, a preparação para a pesquisa de sua própria prática docente, a compreensão da relação indissociável entre teoria e prática, e o desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe (RESOLUÇÃO 01/2002).

Os documentos produzidos também atentaram para a questão do tempo de formação, superando os aligeiramentos da formação anterior, e apontando para a necessidade de uma relação mais próxima entre o espaço da formação e o da atuação, garantindo a ampliação de eixos curriculares voltados à prática e ao contato direto com a escola, a exemplo da inserção da prática como componente curricular, desde o início dos cursos, e o aumento da carga horária do estágio curricular obrigatório.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/96) trata da formação de professores para a Educação Básica, no Título VI “Dos Profissionais da Educação”, que abrange os artigos 61 a 67, e também, em suas “Disposições Transitórias”, no artigo 87. Nesta legislação, a questão institucional da formação de professores é tratada especialmente nos artigos 62 e 63, e a questão curricular, em especial nos artigos 61 e 65.

A partir da promulgação desta Lei, novas políticas e novas legislações foram sendo regulamentadas, no âmbito do Governo Federal, por meio do Conselho Nacional de Educação. Essas novas regulamentações estão sendo apresentadas como possibilidades de melhor responder à questão da formação inicial do professor, tentando superar os problemas já encontrados e apontados nas pesquisas acadêmicas e os problemas decorrentes do cotidiano da sala de aula. Buscam regularizar e finalizar uma etapa de proposição para a reforma educacional, no campo da formação de professores.

Sem dúvida, a formação de professores em cursos próprios está entre os principais ganhos obtidos pela reforma, condição relevante para se concretizar a profissionalização do professor. O Parecer CNE 28/2001 e a Resolução CNE/CP 02/2002 definem a duração e a carga horária mínima que deve ter o curso de formação de professor. Indicam, ainda, que o curso deve ter um mínimo de 2.800 horas, a serem desenvolvidas em pelo menos três anos letivos, com 200 dias cada um. Definem também que deste total de carga horária mínima, 1.800 horas devem ser reservadas a conteúdos curriculares de natureza acadêmica científico-cultural; que 400 horas devem ser direcionadas à prática, como componente curricular, vivenciada ao longo do curso; e 400 horas de estágio curricular supervisionado, a partir da segunda metade do curso, além de contemplar 200 horas para outras formas de atividade acadêmico-científico-culturais.

Conforme a Resolução CNE/CP 01 de 2002, na matriz curricular do curso de formação de professores, a prática não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja apenas ao estágio, desarticulado do restante do curso. Deverá estar presente, desde o início do curso, e permear toda a formação do professor, no interior de todas as disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação, e não somente nas disciplinas pedagógicas. Portanto, essa prática deve transcender o próprio estágio, a sala de aula, e, numa perspectiva interdisciplinar, deve visar ao futuro professor, melhor compreensão do ambiente educacional e do contexto escolar, concorrendo para “a formação da identidade do professor como educador”, conforme o Parecer CNF/CP 28/2001.

Compreende-se que as universidades, além de oferecerem a formação de professores com identidade própria, poderiam ressignificar o papel dessas práticas pedagógicas a favor de uma formação mais consistente do professor, de modo a melhor atender as demandas a ele impostas nos dias de hoje. Assim, para Soares, Almeida e Beraldo (2012, p. 20-21), com base nas orientações legais:

[...] parece prevalecer, ainda, nos cursos de formação de professores uma lógica que privilegia fortemente as disciplinas isoladas e que dificilmente adota a profissão e a profissionalidade docente como tema e objetivo da formação.

É preciso entender que a formação docente refletiu e reflete as mudanças sociais do processo histórico de várias culturas, as quais alteram o ser e o fazer docente. Faz-se necessário, portanto, identificar tais mudanças e compreender suas implicações para a constituição da profissão docente, desde o redimensionamento da visão tradicional sobre a função de professor, as alterações no significado social desta profissão, a percepção dos próprios professores sobre este significado, seu papel e função, e a inserção da ciência na relação de construção e produção do conhecimento e dos próprios saberes pedagógicos (PIMENTA, 1999).

Para tanto, vale a compreensão acerca da construção da identidade docente, num período em que eram fortes as influências jesuíticas, de maneira

que a representação do professor estava associada à figura do missionário, de pessoas que se doavam à defesa de causas.

Ao longo do processo de várias revoluções mundiais, inclusive a Revolução Francesa, para dar conta de “instruir” a população, surgiram as Escolas Normais, com o objetivo de preparar professores. Por volta da década de 1930, surgem os institutos de educação como espaços de cultivo à educação, compreendidos também como objetos de ensino e pesquisa. Vale lembrar também a transformação da Escola Normal em Escola de Professores, pelo decreto 3.810/32 de Anísio Teixeira, cujo interesse se dava pela consolidação de um modelo pedagógico-didático de formação docente, na tentativa de corrigir as insuficiências do processo de formação do professor.

De acordo com Saviani (2008), houve a consolidação dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores, carregando consigo o peso de uma estrutura pautada numa formação mais aligeirada, em sua maioria, mais barata e conseqüentemente de curta duração.

No Brasil, a partir destes períodos, os professores buscam contrapor as ideias estabelecidas pela sociedade acerca da classe de professor. Desta forma, destacamos algumas nomenclaturas atribuídas a esta classe, ao longo deste processo, como pequeno-burguesa, assalariada, trabalhadora, entre outras. Junto a isto, passamos a entender a atividade do professor com base na perspectiva da vocação, do amor ou mesmo da missão para com a sociedade, conforme estabelecido no período dos jesuítas.

Por certo, atuar como docente na realidade atual requer uma ação diferenciada em relação a outros tempos. São novas expectativas e novas necessidades, o que certamente vai exigir do docente uma nova forma de pensar sua prática em sala de aula, inclusive refletir sobre o seu papel enquanto professor.

De todo modo, é relevante destacar que discutir a formação de professor é compreender a construção da identidade. Logo, esta formação não se dá apenas pelos conhecimentos adquiridos ao longo dos anos em sala de aula, seja como professor, seja como aluno. Mas ocorre, também, através de uma história de vida, carregada de experiência social, familiar, cultural, religiosa, econômica, além da própria inserção na carreira docente, na maioria das vezes

acompanhada de conflitos, desejos, assim como também das dificuldades encontradas em sala de aula.

Para Freire (1996), a forma como o sujeito se relaciona com o outro e o seu conhecimento de mundo são situações formativas. Logo, considera-se que o conhecimento profissional do professor é estabelecido por um conjunto de saberes, teóricos e experienciais, que se expressam em um saber agir e em consonância com o contexto deste sujeito.

É necessário entender também que o “trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes” (TARDIF, 2005, p. 38). Pensando nesse sentido, para este autor, é possível uma produção do conhecimento no cotidiano da práxis educativa, pois nesse espaço os professores estão continuamente produzindo saberes específicos, pessoais, não sistematizados, mas de uma pesquisa de sua prática, diferente da acadêmica, e com isso fazendo uma escuta para marcar o desejo de ensinar e aprender, favorecendo as relações entre os pares na instituição escolar.

Porém, a formação inicial parece não apostar nesses saberes que englobam o saber, o saber-fazer e o saber-ser do professor, oferecendo uma formação ainda em moldes que visam somente a transmissão de conteúdos, em detrimento da prática pedagógica. Embora o documento que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do professor da educação básica evidencie, em seu artigo 3º, a pesquisa como foco no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. Tal fato, permite-nos considerar a pesquisa como elemento importante na formação docente.

Também o professor, mediante as condições precárias de sua formação e de seu trabalho, pensando numa conjuntura social, política e econômica que mascara a realidade da Educação brasileira, não consegue vivenciar, fazer emergir essa possibilidade de escutar, de (re)pensar, de pesquisar a sua prática enquanto professor.

Portanto, em qualquer nível de ensino, ser professor significa transitar por um processo de formação docente em que o sujeito traz consigo as marcas de sua história. Nóvoa vai dizer que:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (1992, p. 16)

Em se tratando do docente universitário, é pertinente pensar o percurso que trilhou até chegar nesse patamar. Grande parte desses docentes chega a esse nível atuando antes na Educação Básica, o que nem sempre acontece com os bacharéis que estão na docência, sendo isso um diferencial que aparece em suas práticas. Porém, segundo Behrens (2011), os bacharéis possuem um exponencial com uma notável atuação profissional na sociedade. Sua experiência agrega aos alunos uma contribuição significativa para a formação, com diferentes discussões e exemplificações em sala de aula.

Dessa forma, Behrens (2009) pontua quatro grupos representativos dos profissionais da Universidade: o primeiro refere-se aos profissionais de várias áreas do conhecimento e que se dedicam integralmente à docência. O segundo, os que atuam em um mercado de trabalho específico e dedicam algumas horas à docência. Já o terceiro é constituído pelos licenciados que atuam na universidade, no ensino básico e médio, e, por fim, o quarto grupo de profissionais da Educação e licenciaturas que estão integralmente na universidade.

Soares (2010, p. 33) diz que:

[...] não existe uma tradição nas sociedades ocidentais de formação inicial do docente universitário; em contrapartida, em especial a partir da década de 1980, o título de doutor é exigido para ingresso no ensino superior.

No Brasil, a LDB (1996) resguarda o artigo 66 para considerar a formação do professor de ensino superior: “a preparação para o exercício do magistério

superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Na leitura de Pimenta (2003), essa lei não vê a docência universitária como um processo de formação, mas como uma preparação para exercer o ensino superior, burocratizando as ações.

Dessa forma, tem crescido a preocupação com a formação desse profissional, em congressos, reuniões e seminários acerca do tema (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003). Essa preocupação se firma devido à grande expansão do ensino superior e, com isso, o crescimento de docentes para atuar nesse nível, embora de forma fragilizada e improvisada, sem uma boa preparação. Segundo a Conferência Regional de Ministros de Educação (1996), o quantitativo de professores universitários saltou de 25 mil para um milhão, de 1950 a 1992.

A entrada na docência apresenta como característica marcante a falta de preparação específica para este nível de ensino. Assim, grande parte das escolhas é acidental, na busca de iniciar uma atividade após a formação exigida para o ingresso no magistério superior, comentam Isaia, Maciel e Bolzan (2011).

Por isso, diante dessa demanda e de seu considerável crescimento, é importante repensar o processo identitário desse professor. Para Pimenta (1999, p. 276):

O processo identitário se constrói a partir dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições, pelo significado que cada professor como autor e ator confere à atividade docente em seu cotidiano, pela discussão da questão do conhecimento como ciência e da construção dos saberes pedagógicos.

Para isso, é pertinente um processo de formação em que este sujeito se olhe, se apresente e saiba ressignificar o seu saber, saber-fazer e saber-ser, e dessa forma possa realizar sua práxis pautada no compromisso ético para com seus pares.

4.4 DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores, de maneira geral, tem caráter contínuo e sistemático, devendo acontecer desde as primeiras experiências de formação e indo até as que se dão no decorrer da sua vida profissional. Em se tratando da formação em Educação Física, percebe-se que o estudante, ao ingressar na graduação, é levado naturalmente ao relativismo, pois, embora tenha várias possibilidades de estudo, na maioria das vezes não transcende o senso comum e por isso se limita a reproduzir o que lhe é imposto, debruçando-se sobre estudos e leituras pautadas em práticas esportivas.

Pesquisas realizadas na área demonstram que o perfil dos estudantes que ingressam nos cursos de Educação Física tem uma relação direta com as práticas de atividades físicas, e, neste contexto, as modalidades esportivas ganham destaque, uma vez que estes alunos são atletas, ex-atletas ou mesmo amantes do esporte, na maioria das vezes.

Com isso, percebe-se que, para os acadêmicos, os objetivos da educação física escolar não estão relacionados diretamente às especificidades da Educação Física, mas se encontram em propósitos educativos gerais. Tal fato nos chama a atenção para a necessidade de um olhar mais criterioso para os currículos desta licenciatura. É preciso priorizar as práticas pedagógicas necessárias à formação inicial, porém os desafios estão postos, desde a inserção de uma abordagem mais reflexiva nesta fase da formação e indo até uma renovação constante da sua prática pedagógica, principalmente diante dos problemas encontrados no cotidiano da escola.

O processo de formação, para Sborquia e Gallardo (2006), deve priorizar formas variadas de análise e exploração de conteúdos que não precisam, necessariamente, estar relacionados às questões específicas que caracterizam o seu desempenho profissional. Com isso, a formação deve ser ampliada, de modo que haja reflexão crítica sobre o significado social e profissional do conteúdo, estabelecendo uma ligação equilibrada entre a dimensão informativa e reflexiva presente na formação e a sua dimensão aplicada.

Com isso, considera-se que, na formação inicial do professor de Educação Física, o estudante possa refletir sobre a realidade em que está inserido, para, a partir dela, seguir para o enfrentamento do cotidiano escolar. Além disso, as

instituições precisam ter clareza sobre qual profissional querem formar, além de entender a sua função na sociedade.

De todo modo, a ausência deste conhecimento implica uma formação mais técnica, pautada nas dificuldades de uma produção cultural e de práticas reflexivas, gerando conseqüentemente uma abordagem mais mecanicista e com inabilidade para realizar intervenções mais críticas no espaço escolar.

A formação de professores é uma das questões mais críticas, principalmente no que respeita ao ensino da dança na escola, pois o desenvolvimento do processo criativo e crítico tem ficado para trás, e isto acaba impactando, por exemplo, as abordagens em que a ela é compreendida, seja em seus aspectos artísticos e estéticos, ocorrendo apenas em prol de um meio ou recurso educacional.

Para Costa et al (1996, p. 75):

A formação de professores pode ser entendida como o processo contínuo e sistemático de aprendizagem e sentido da inovação e aperfeiçoamento de atitudes, saberes e saberes-fazer e da reflexão sobre valores que caracterizam o exercício das funções inerentes à profissão docente.

Discutir formação profissional é entender a importância de todas as experiências de vida do sujeito. Nessa perspectiva, de acordo com Saraiva-Kunz (2003), a formação de professores deve ser pensada a partir de conceitos e entendimentos da dança como uma experiência estética, pois, dessa forma, partiremos da perspectiva do desenvolvimento da sensibilidade, esta que pode tornar possíveis as potencialidades do indivíduo. Este tipo de experiência desenvolve a “consciência estética que não é prerrogativa dos artistas, mas de todos que ousem novas possibilidades” (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 71).

A formação de professores pode ser entendida como o processo contínuo e sistemático de aprendizagem no sentido da inovação e aperfeiçoamento de atitudes, saberes e saberes-fazer e da reflexão sobre valores que caracterizam o exercício das funções inerentes à profissão docente. (COSTA et al, 1996, p. 75)

As experiências vividas com a dança nos fazem compreender que somos capazes de expressar, de variadas formas, emoções e sentimentos, sem a presença de técnicas específicas de dança. De acordo com Kleinubing e Saraiva (2009), sendo trabalhada dessa forma, a dança possibilitará ao sujeito se fortalecer como tal, a partir das experiências relacionadas à construção de seus mundos.

Segundo as autoras citadas, as experiências pessoais/profissionais com dança podem diminuir a sensação de incapacidade dos professores de Educação Física em trabalhar com o conteúdo dança em suas aulas. Esta relação parece ser frequentemente percebida, quando se trata da formação inicial em Educação Física e do trato com o conhecimento dança.

A preocupação em formar profissionais que discutam coerentemente a dança em suas práticas pedagógicas, é algo inquietante, sobretudo pela experiência de lecionar no curso de formação docente, em que o principal objetivo está em aproximar os acadêmicos de uma experiência importante com o corpo, e que esta mesma experiência seja legitimada e compreendida no espaço escolar.

[...] o papel da dança na escola não é o de criar dançarinos profissionais (porém não deixar de percebê-los), é o de permitir a vivência de possibilidades infinitas do universo do movimento, estimulando a experiência do sistema corporal em amplo sentido: experiência, criação/produção e análise/fruição artística [...]. (RENGEL, 2013, p. 3)

A dança, no contexto da Educação Básica, principalmente no Ensino Fundamental, trará à tona a discussão sobre a que categoria profissional a dança deve pertencer. Ela aparece comumente entre as práticas pedagógicas dos profissionais de Educação Física e Artes, de forma fragmentada e descontextualizada do cotidiano escolar.

De acordo com Leiro (2010, p. 26):

[...] pensar a escola, sujeito e formação, implica em pensar caminhos, currículos e seus diferentes modos de produção. Nessa perspectiva, é possível afirmar, de modo categórico, que o currículo é lugar de disputa de poder e espaço permanente de conflitos que estão presentes no cotidiano escolar.

Aparentemente não existe um consenso sobre como trabalhar esse conteúdo, a ideia está centrada no corpo, sobretudo na perspectiva de referenciar as manifestações presentes na evolução da humanidade, desde as práticas culturais relacionadas aos folguedos e festas populares, as disseminadas pela mídia como as danças da “moda”, o funk, o pagode, o batidão sertanejo, dentre outras, que estão inclusive muito presentes no calendário comemorativo escolar (dia dos pais, dia das mães, dia do índio, dia do folclore, entre outras datas).

Tais questões implicam uma discussão sobre currículos, pois é nestes que se encontram estabelecidos traços das questões culturais de uma sociedade. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, o currículo envolve três esferas importantes de entendimento: o currículo formal, em que estão presentes os planos de trabalho e as propostas pedagógicas; o currículo em ação, que compreende o que realmente acontece nas escolas, nas salas de aula; e, por fim, o currículo oculto, estabelecido pelas experiências vividas por alunos e professores e que contribuem para novas formas de relacionamento e convivência nas salas de aula.

Sborquia e Gallardo (2006) pontuam que os currículos precisam receber uma atenção especial, visto que a formação dos professores de Educação Física deve ser contemplada a partir da compreensão dos desafios e problemas vivenciados no cotidiano da escola, tendo em vista uma renovação permanente da prática pedagógica.

Para estes autores, faz-se necessário estabelecer uma relação de equilíbrio das dimensões informativa e reflexiva da formação e o que será colocado em prática. Tal situação permitirá que o estudante de Educação Física passe a refletir sobre o contexto vivenciado e, a partir dele, tenha possibilidades de enfrentar os problemas presentes no cotidiano da escola.

A perspectiva de uma formação adequada ao trabalho com a Dança na escola demanda alguns aspectos importantes, no que se refere à postura do professor, aos espaços adequados e à presença de profissionais especializados na escola. As reformulações são necessárias, em tempo de novas tecnologias educativas, inclusive nos currículos, seja na Educação Básica, seja nas matrizes curriculares das licenciaturas em Educação Física, visto que é preciso romper com alguns modelos arcaicos da visão do corpo na escola.

É importante que neste momento inicial de formação, os cursos de Educação Física tenham clareza de sua função na sociedade, pois, dessa forma, será possível ultrapassar as abordagens mecanicistas da profissão e, conseqüentemente, a inabilidade para intervir criticamente no dia a dia da escola.

De acordo com o Coletivo de Autores (1992), o currículo deve contribuir para a explicação da realidade social e natural que envolva o aluno e, nessa perspectiva, nenhum componente curricular deve aparecer de forma isolada nesta formulação.

[...] o currículo é o conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e no tempo da escola para cuja existência não basta apenas o saber sistematizado. É fundamental que se criem as condições de sua transmissão e assimilação. Significa dosar e seqüenciar esse saber de maneira que o aluno se aproprie. (SAVIANI, 1992, p. 23)

Para Sborquia e Gallardo (2006), a dança, nesse processo de formação inicial em Educação Física, tem se apresentado nos currículos como uma seqüência de atividades que valorizam os aspectos motor, de tal forma, que outros elementos importantes, como os movimentos estéticos e expressivos, têm sido relegados a segundo plano.

A dança, para além da execução de movimentos e da simples expressão corporal, pode contribuir de maneira significativa com uma Educação Física que valorize os conhecimentos de seus alunos. Para Nanni (1995), a dança é percebida num processo educacional como comunicação social e expressão inerente à natureza humana.

Como conteúdo das aulas de Educação Física, a dança permitirá aos alunos uma aproximação importante com uma das principais manifestações da cultura corporal. Para Brasileiro (2001), a falta de conhecimento dos professores, em não saber o que ensinar, como ensinar e por que ensinar a dança nas aulas de Educação Física, denota uma preocupação que se refere à necessidade de um aprofundamento, de uma base de conhecimento sobre os saberes necessários à prática docente, principalmente quando se trata de dança.

Um estudo apontado por Sborquia (2002) afirma que os cursos de formação inicial de professores de Educação Física não têm um currículo satisfatório para o trato com a dança. Dessa forma, é possível que o professor

que não teve nenhuma vivência com a dança em sua vida, não se sinta à vontade para ensinar a dança em suas aulas.

Além disso, temos algo que também é relevante, com relação ao ensino da dança na Educação Física e na Educação Básica, uma vez que esta aparece por volta de 1997 nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ou seja, há pouco tempo existem evidências como uma das possibilidades de ensino, diferentemente de outros conteúdos da educação física, a exemplo do esporte.

Por certo, segundo Fumegali e Palma (2009), nas escolas, a dança aparece resumidamente nos períodos pontuais, geralmente em datas comemorativas, como os festejos juninos e as datas folclóricas, mas sem a contextualização necessária à compreensão dos gestos e significados presentes nas referidas manifestações da cultura popular. Vale ressaltar a importância desse acontecimento, porém é necessário um estudo aprofundado dessas manifestações para que seja proporcionado aos alunos o conhecimento apropriado.

Em seus escritos, Marques (2007) aponta a importância da dança no contexto escolar, visto que é permitido ao aluno ir além das técnicas propícias ao estudo da dança. Neste cenário, a dança aparece como um conteúdo legítimo da educação física escolar e a sua ação pedagógica favorece uma aproximação ainda maior com o corpo, com movimento e com a própria história da sociedade.

Este fato nos faz refletir sobre a importância dos conteúdos estruturantes da Educação Física: esporte, jogo, luta, ginástica, capoeira e dança, os quais são fortes representantes da nossa cultura e por isso devem ser estudados, levando em consideração as suas especificidades e, ao mesmo tempo, a sua plenitude.

Se o professor for capaz de mudar e aprender, transformará a aula de Educação Física num espaço de coconstrução de conhecimento, em que todas as crianças e jovens, e o próprio professor estarão envolvidos num processo de troca e de confronto de conhecimento [...]. (NEIRA, 2008, p. 277)

Valle (2005) refere-se à dança na escola como uma forma de valorização das danças. Sborquia e Gallardo (2002) apontam para a influência da mídia na escola. Pois cabe a esta última a análise dos conhecimentos que acontecem na

sociedade, assim como também a sistematização desses junto aos alunos, possibilitando uma melhor compreensão da realidade na qual estão inseridos.

Pimenta e Ghedin (2002) fazem referência à Educação como um fenômeno complexo, pois acompanha o seu processo histórico. Assim, uma educação que apenas pretenda transmitir significados que estão distantes da vida concreta dos sujeitos, não produz aprendizagem alguma, sendo necessário, igualmente, que os conceitos (símbolos) estejam em conexão com as experiências dos indivíduos (DUARTE JÚNIOR, 1985).

De acordo com Levy (1999, p. 198), a principal função do professor não pode ser mais a de mero difusor dos conhecimentos, pois, atualmente, a aprendizagem é mais eficaz, quando utilizamos outros caminhos, pois “sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento”.

Levy (1999) afirma ainda que a evolução do sistema de formação não pode estar dissociada da evolução do sistema de reconhecimento dos saberes que a acompanham e conduzem. A arte na educação deve propiciar ao indivíduo uma experiência estética, na qual o sujeito está presente de uma forma integral, sem dicotomias, e interpreta, por meio de formas artísticas, sua visão de mundo.

Compreende-se que a Educação é produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. Ela retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade que se deseja e, justamente por isso, vincula-se profundamente ao processo humano civilizatório.

Para os profissionais que trabalham com arte é importante não só desenvolver o fazer artístico, mas também dar informações para torná-lo apto a uma leitura individual e cultural deste fazer. Para tanto, é necessária a oferta de variadas oportunidades artísticas que propiciem ao aluno maiores referências, enquanto saberes que possibilitem o aprendizado, interagindo o aluno, por exemplo, com o contexto de evoluções tecnológicas, muito presentes na atualidade.

A partir do contexto acima abordado, alguns autores adotam a discussão sobre competência técnica, atribuída a um fazer sistematizado que tem uma base teórica que subsidia a prática, como aponta Sánchez Vázquez (2011, p. 206-207):

[...] a teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade, ou antecipação ideal de sua transformação.

Ao analisarmos, brevemente, o ensino das artes no contexto escolar, percebemos a dificuldade encontrada pelos professores em elaborar suas aulas em virtude de não compreenderem e/ou não saberem como usar as novas tecnologias. Assim, a proposta de minha pesquisa vai de encontro aos saberes que podem ser aproveitados em um contexto acadêmico que busque a maior amplitude de recursos para que o professor possa submeter a seus alunos e, no nosso caso, especificamente, tendo como suporte o “corpo” e a dança enquanto um saber educativo.

Assim, a dança na escola deve ser um conteúdo com objetivos específicos destinados à Educação Física, contextualizado, com significado (EHRENBERG; PEREZ-GALLARDO, 2005). E um dos objetivos da Educação Física é proporcionar ao aluno o conhecimento acerca do patrimônio da Cultura Corporal de Movimento, bem como vivenciá-lo, valorizá-lo e apreciá-lo (GASPARI, 2005).

Em sua complexidade, o ser humano assume uma postura corporal conforme o meio do qual faz parte, sendo que este meio exerce sua influência, ditando as modas e regras corporais que criam padrões de beleza física, e direcionando um estereótipo do modelo estabelecido pela sociedade.

A utilização das aulas de dança, numa concepção acadêmica, voltada para uma maior conscientização e a aquisição de conhecimentos corporais, contribui para que o ser humano que fizer uso da dança possa aliar conhecimentos teóricos da arte de dançar somados às concepções corporais práticas, proporcionando um maior domínio sobre suas ações físicas diárias, seja no âmbito pessoal ou profissional.

A constante busca de práticas educativas que venham contribuir com os saberes faz com que, de um modo geral, ocorram, muitas vezes, equívocos sobre o que seria realmente viável na prática. Essa dificuldade reflete um pouco a falta de cuidados específicos no planejamento escolar, que muitas vezes não está de acordo com a realidade.

Muitos educadores acabam trilhando um caminho equivocado, buscando um consenso entre teoria e prática. Atualmente, o que mais se percebe por parte dos profissionais de várias áreas é a busca do trabalho interdisciplinar, uma vez que, no ambiente escolar, todo e qualquer aspecto não funciona de forma isolada. Sendo assim, é necessário que se tenha um comprometimento, por parte destes profissionais, para que o ensino possa ser a porta para uma educação mais consciente e mais participativa.

Desta forma, tanto a escola, como a comunidade, não esquecendo a família, devem estar em sintonia, para garantir o sucesso no aprendizado, uma vez que o papel da família e da comunidade na educação escolar tende a beneficiar o aluno, situando-o num contexto mais próximo de sua realidade. Assim, Nóvoa (1995, p. 35) fortalece esse conceito, quando defende que a “participação dos pais e das comunidades na vida escolar encontra a sua legitimidade numa dimensão social e política”.

Quando existe um comprometimento político, tanto da escola, como por parte da família e da comunidade, o educador, no ambiente escolar, consegue desenvolver o seu papel de forma mais coerente. Por isso, é necessário que a escolha dessa profissão, a busca por se tornar um educador, venha acompanhada de reflexões acerca do seu papel diante das questões éticas e morais, numa sociedade em que a Educação é prioridade para que tenhamos cidadãos críticos e conscientes como forma de sobrevivência.

Sobre o assunto Tardiff (2003, p. 61) aponta que:

[...] os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente.

Vale ressaltar que só um saber consciente é capaz de proporcionar transformações e mudanças na forma de pensar e agir. Desta forma, todo e qualquer educador se depara com a necessidade de uma formação continuada e rica em argumentos que venham contribuir com seus saberes adquiridos e que constantemente estejam abertos a questões de ordem teórico-prática.

Como explica Chaves (2002), buscava-se a educação corporal por meio de “cortesias”, “posições graciosas” presentes na dança, seguindo as aspirações modernas por um corpo esteticamente saudável e higienizado. Ainda segundo esta autora, neste momento, a ginástica rítmica passou a ser cada vez mais divulgada como uma das práticas mais indicadas para o gênero feminino, aliando o trabalho rítmico e musical, assim como a harmonia dos gestos expressivos, típicos da dança, à cientificidade e eficiência da ginástica.

Como reflexo dessa visão, ocorreu uma supervalorização do esporte no conteúdo escolar. Assim, a dança, como outras práticas corporais, passou a ser preterida e, em muitos casos, deixa de fazer parte do conteúdo programático regular da Educação Física nas escolas.

No entanto e mesmo na contramão desse processo de esportivização, a dança não desaparece nem da escola e nem do contexto da Educação Física, configurando-se, na maioria das vezes, como uma atividade extraclasse, geralmente conduzida por professores de Educação Física, em sua maioria mulheres. Direcionada a um público composto quase exclusivamente pelo sexo feminino, reforçou sua representação e utilização na escola como uma atividade feminina. Assim, a dança continuou a ser desenvolvida também nos cursos de formação, com caráter instrumental, e sendo pouco reconhecida, conforme apresenta Pacheco (1988, p. 4), pois "até nos cursos de Educação Física, a dança parece ter dificuldade de ser reconhecida como parte integrante no processo, comumente denominada de Rítmica ou Atividades Rítmicas".

Ainda com relação ao ensino de dança, Marques (1999, p. 48) acrescenta que são valorizados aspectos característicos do século XVIII, como, por exemplo, o destaque da espetacularização e do aprimoramento técnico. Nessa abordagem, a autora destaca que:

Repensar a educação e a dança no mundo contemporâneo quer no âmbito artístico profissional, quer na escola básica, significa também

repensar todo este sistema de valores e de idéias concebidos desde o século XVIII e que foram incorporados ao pensamento educacional ocidental.

Somos educados para ser alguém no futuro, quando a maior preocupação deveria ser o presente. A escola, de um modo geral, deveria proporcionar ao educando esta consciência crítica e atual, como seres humanos autônomos, pois, desta forma, toda e qualquer experiência vivenciada por parte dos alunos viria a contribuir em sua trajetória acadêmica. Tardiff (2003) explica que existe um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subsequentes, de maneira que o que foi retido das experiências familiares ou escolares dimensiona, ou pelo menos orienta os investimentos e as ações durante a formação inicial universitária.

Neste contexto educativo, faz-se necessária uma reflexão crítica sobre o ensino da arte na formação inicial do professor, como uma forma de mediação e um processo para a construção de conhecimento. Assim, haverá um possível questionamento da inserção do ser humano, num permanente movimento de procura, que discute a curiosidade e a crítica, buscando a pesquisa, pois o professor deve desenvolver, em seus alunos, segundo Freire (2001, p. 76) “a capacidade de aprender, não apenas para adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a [...]”.

O professor precisa valorizar o saber acumulado no processo de evolução da humanidade, na construção do conhecimento, e relacioná-lo às questões do cotidiano. De acordo com Sborquia e Gallardo (2006), caso fique entendido que a dança é uma manifestação cultural e como tal está ligada à Educação, o conhecimento necessário para que o professor de Educação Física possa trabalhar com a dança na escola será o mesmo que ele utilizaria para qualquer outro conteúdo.

No entanto, em se tratando da dança, faz-se necessário entendê-la para além da prática de uma atividade física. O professor precisa ser capaz de levar a criança a dançar sem a padronização dos passos, e de proporcionar, a esta mesma criança, as possibilidades de refletir e vivenciar as manifestações variadas da dança.

No ensino, os saberes plurais são necessários a qualquer profissional; para o professor de Educação Física, não seria diferente. O planejamento, a organização, a experiência prática, seja do contexto pessoal ou da interação com a sala de aula, implicarão de maneira positiva o processo de ensino-aprendizagem da dança.

Não podemos esquecer que o enfrentamento advindo da relação com os alunos na escola é maior do que se possa imaginar, tanto pelas experiências dos estudantes, em sua vida familiar, como na rua, ou mesmo na própria escola. Além disso, no processo de escolarização, temos a legitimação de variadas formas de conhecimento e de outras não. No caso da Educação Física, o esporte, como já abordado anteriormente, recebe uma atenção especial na escola e, conseqüentemente, existe a negação de outros elementos da cultura corporal, principalmente da Dança.

Para Brasileiro (2001), a dança somente em recentes processos de discussão passou a ser reconhecida como um conteúdo dos currículos escolares e como prática pedagógica sistematizada, mesmo sem estar relacionada diretamente à Educação Física. Porém, esta não vem sendo vivenciada, conforme a proposta sistematizada, pois aparece unicamente nos eventos escolares. Este é um fato interessante, pois é de conhecimento de toda a comunidade escolar e não escolar a presença da dança nestas festividades, geralmente contando com a presença do professor de Educação Física como mediador da ação.

Este fato permite inferir que, apesar da dança estar presente no espaço escolar, não há, na maioria das vezes, uma reflexão sobre a sua importância para a formação dos alunos. Ao mesmo tempo, é importante esclarecer que nem sempre as questões que limitam atrato da dança na escola têm relação com o conteúdo.

Quando se trata do conteúdo, temos observado que, em vários momentos, mesmo com metodologias inadequadas, ela aparece através das danças populares como possibilidade de resgatar e fortalecer a cultura de cada região, local, país. Tal fato reforça a importância de sermos produtores da nossa própria cultura, tornando mais ampla as diferenças entre as dança e seus variados repertórios.

A dança possibilita a compreensão das práticas corporais presentes em todos os povos, como uma forma de reforçar e/ou autoafirmar a nossa origem. Para Saraiva Kunz et al (1998, p. 19), “ela proporciona o encontro do homem com sua história, seu presente, passado e futuro e através dela o homem resgata o sentido e atribui novos sentidos à sua vida”.

Existem algumas propostas que aproximam a dança ainda mais dos elementos que reforçam a cultura corporal. Para Pérez-Gallardo et al (1997), as manifestações do movimento humano estarão relacionadas aos temas da cultura corporal (**dança**, lutas, jogos, esporte e ginástica) e a eles serão contextualizados alguns subtemas que têm relação com elementos culturais, objetivos e finalidades de uma produção etc. Nesta proposta, a dança caracteriza-se como historicamente construída, pois reforça a sua contextualização, a partir dos elementos sociais e culturais.

Já o Coletivo de Autores (1992) apresenta uma proposta que fortalece a importância de garantir o ensino da dança na escola, gestos e movimentos, reforçando a expressão espontânea. Dessa forma, os elementos técnicos presentes na dança dão espaço à liberdade de movimento presente nos diferentes tipos de dança. Estes autores acreditam que a proposta deve atender aos temas relacionados ao cotidiano, aos problemas sociais, políticos e econômicos, ratificando uma perspectiva mais crítica.

Outras propostas, como a de Marques (1999), apresentará um complemento às ideias de Laban, no sentido de relacionar diretamente as questões educacionais aos trabalhos de improvisação, composição coreográfica, elementos afetivos culturais e contexto dos alunos etc.

A Dança, numa perspectiva educacional, pode atender as necessidades dos alunos, reforçando a criatividade e a expressividade dos movimentos, deixando de lado as técnicas, também presentes e necessárias, em alguns momentos. A ideia é fazer o aluno perceber que ele é processo das ações do cotidiano, e nelas incluímos a Educação Física, portanto a dança, e através desta ele se expressa e interage, ratificando que é sujeito do processo, sendo portanto construído culturalmente.

Conforme falamos anteriormente, algumas questões tornam complexo o trabalho da dança na escola, enquanto conteúdo, e a proposta que prioriza o trabalho com gestos e movimentos técnicos prejudica a espontaneidade do aluno.

A capacidade da expressão corporal desenvolve-se num continuum de experiências que se iniciam na interpretação espontânea ou livre, evoluindo para a interpretação de temas da dança, formalizada, onde conscientemente o corpo é o suporte da comunicação [...]. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 83)

A ideia do trabalho desenvolvido com a dança segue a lógica do planejamento dos outros conteúdos da Educação Física, e por isso precisa estar bem organizada nos planos de trabalho. O processo de intervenção está centrado na relação professor-aluno-meio-aluno-professor e o papel do professor é proporcionar ao aluno condições de se apropriar da realidade em que está inserido, através de problematizações do conhecimento.

Para tanto, no contexto escolar, devem ser considerados vários elementos que irão subsidiar um bom planejamento, conseqüentemente uma boa aula. Partindo da definição dos objetivos, pois estes devem estar relacionados com as especificidades dos diferentes níveis de aprendizagem. Em se tratando dos conteúdos, estes constituem saberes dinâmicos que geralmente estão articulados à realidade dos alunos, devendo estar previamente estruturados.

4.5 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO-TEMPO PARA O ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA

O cotidiano escolar é um desafio presente em qualquer atividade profissional docente. Na formação de professores, é possível discutir as distâncias presentes entre o processo de formação inicial e a realidade encontrada nas escolas.

Dessa forma, o estágio supervisionado, componente curricular obrigatório dos cursos de licenciatura, visa oportunizar ao estudante conhecer e vivenciar questões presentes no cotidiano da escola, de maneira que este possa ampliar as possibilidades quanto aos conhecimentos necessários à formação inicial.

Algumas estratégias são importantes no processo de estágio, uma vez que o aluno precisa se aproximar da escola com um olhar mais crítico, a fim de observar as situações-problema, propondo soluções a partir das intervenções propostas em cada área de estágio, neste caso a Educação Física.

Os elementos presentes neste processo formativo, como, por exemplo, as fases de observação, elaboração, execução e avaliação das aulas, fortalecem a relação teórico-prática, de maneira que precisam contemplar o desenvolvimento de competências profissionais, assim como também a realidade social e cultural do aluno.

Sabe-se que é no cotidiano da escola que o aluno estagiário pode colocar em prática os conhecimentos articulados no decorrer do curso, considerando os referenciais de ensino, nas várias áreas do conhecimento, desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental e médio, até a Educação Especial.

É um momento repleto de dificuldades pedagógicas, mas também de vários acertos que provocam nos alunos estagiários reflexões acerca do processo de construção dos seus saberes. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, no Art. 61 aponta que:

Art.61: A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, era como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1997)

A partir das colocações acima, é possível compreender que o processo de construção do conhecimento e dos saberes e as experiências ao longo da vida devem ser consideradas no processo de formação docente. Para Pimenta (2002), a formação docente não se dá apenas pela aproximação de cursos ou técnicas que complementem a formação, é importante que seja construído, também, um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade profissional.

Algumas situações do processo formativo ou mesmo nas ações de trabalho têm mobilizado as Instituições de Ensino Superior a uma movimentação, nos seus

cursos de licenciatura, de maneira que possam privilegiar, em seus currículos, a dimensão prática como um elemento articulador dos cursos. Dessa forma, o componente Estágio Curricular Supervisionado, quando bem articulado, se torna um momento relevante da formação dos futuros docentes.

É sabido que o professor é um importante elo entre os conhecimentos construídos historicamente e os alunos. Dessa forma, compreender o estágio curricular como um momento destinado a um processo de ensino e de aprendizagem é reconhecer que a sala de aula não é suficiente para preparar os alunos para o pleno exercício da profissão.

O Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura pressupõe uma prática efetuada nas escolas, especificamente nas salas de aula. A escola é um dos grandes lócus de atuação do profissional da docência, porém defendendo a ideia de que o fenômeno educativo não ocorre apenas no espaço escolar. (RIOS, 2012, p. 150)

O estágio, independente da modalidade desenvolvida, seja de observação, coparticipação, participação ou regência, deve ser pensado em uma organização que contemple o constante exercício de reflexão-ação-reflexão, à luz da relação teoria-prática e da formação-trabalho. As problematizações decorrentes das vivências realizadas no estágio tendem a contribuir para com o processo formativo do professor formador, este que certamente refletirá sobre a sua própria prática, assim como também na formação prática do futuro professor.

O espaço-tempo de construção de aprendizagens significativas, no processo de formação prática de professores, é um dos principais objetivos do estágio, enquanto componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura. Assim, Freire (2001) afirma que os saberes passíveis de serem construídos no estágio estão diretamente vinculados à atuação profissional do professor, que precisa compreender o saber, o fazer e o saber-fazer, numa dimensão que sua prática profissional seja transformadora.

Para tanto, é preciso compreender as concepções de prática e de estágio, nos cursos de formação inicial de professores, pois, se esta é entendida como emancipação profissional, os processos de desenvolvimento pessoal e cognitivo devem ser valorizados, visto que haverá possivelmente a necessidade de formar

o sujeito que exercite a sua prática investigativa, procurando compreender a realidade e considerando o desenvolvimento dos alunos.

Dentre os conteúdos trabalhados na Educação Física, a Dança ganha destaque, não só porque pode ser percebida como o resultado de um processo histórico das civilizações, mas também como uma linguagem que reflete a capacidade de expressão humana e cultural dos povos.

Como linguagem, a dança se transforma, de acordo com as características estéticas de cada tempo e lugar, ao mesmo tempo que também incorpora as inovações rítmicas, expressivas e estéticas, como outras possibilidades expressivas semelhantes.

Desde 1997, a dança, como um dos conteúdos da cultura corporal, está presente como um eixo norteador da disciplina Educação Física, conforme apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais, embora, neste documento, ela seja denominada de “Atividades Rítmicas e Expressivas”. Vale ressaltar que esta denominação destaca conteúdos presentes no trabalho com dança, embora não seja prioridade deste estudo analisar as nomenclaturas utilizadas no lugar de dança.

No processo de formação de professores de Educação Física, o componente Estágio Supervisionado torna legítima a possibilidade de um espaço de reflexão e intervenção das práticas de ensino. Dentre as possibilidades existentes, inclusive de se relacionar com o movimento humano, a escola hoje é um lugar privilegiado para várias ações pedagógicas, que priorizem o desenvolvimento criativo e imaginativo dos alunos. Assim, a Dança deve ser programada como conteúdo na escola, com a finalidade específica de contribuir para a formação e o desenvolvimento do aluno.

O educador não pode se limitar somente a sua área de atuação, uma vez que a escola, ou melhor, os alunos estão atentos ao mundo que os cerca. Dessa forma, as questões sociais, as tecnologias, a educação, as relações humanas, dentre outros aspectos, devem fazer parte deste processo formativo. Com isso, vale ressaltar que as aulas de educação física escolar devem oferecer possibilidades diversas de aprendizagem e, em se tratando de dança na escola, é sempre importante refletir sobre as características que corroboram para a formação de um bom professor, e não de um bom dançarino.

A escola hoje é sem dúvida um lugar privilegiado para aprender dança com qualidade, profundidade, compromisso, amplitude e responsabilidade, para que isto aconteça e, enquanto ela existir a dança não poderá mais continuar sendo sinônimo de 'festinhas de fim de ano'. (MARQUES, 1997, 21)

O Estágio Supervisionado possui relevância nos currículos dos Cursos de Licenciatura no país, visto que se constitui em oportunidade de vivências específicas relacionadas à docência. É um momento em que o estudante terá conhecimento das reais situações a serem possivelmente vivenciadas, ao longo da sua vida, como docente.

Dessa forma, a prática do estágio, nos dias atuais, aponta para a necessária articulação da formação inicial com a prática profissional, devendo constituir-se em momento de experiências importantes, em que o professor pode construir seu repertório dos saberes teóricos e práticos necessários à atuação profissional.

Nesta perspectiva, é relevante discutir o estágio como um espaço de contribuição para uma formação mais crítica, que privilegie a articulação da produção de saberes, no caso deste estudo, especificamente em Dança. No “chão da escola”, os licenciandos terão a percepção da importância de encarar as inovações pedagógicas, assim como também de possibilidades outras de renovação e reestruturação do seu trabalho pedagógico.

A dança, neste contexto, deve ser tratada como uma ação significativa do processo de aprendizado e desenvolvimento do aluno, deixando evidente que o papel do professor, ao também proporcionar uma prática com a dança, tende a contribuir para o desenvolvimento humano e conseqüentemente para uma formação integral.

Como conteúdo, a dança deve ser tratada nos componentes de estágio supervisionado dos cursos de Licenciatura em Educação Física, tornando-se relevante, em todo o processo, desde as vivências compreendidas no campo formativo, a graduação, as ações experimentadas no campo profissional, bem como as experiências vividas na escola básica.

O estágio, nos cursos de formação, deve possibilitar aos futuros professores uma compreensão acerca da complexidade existente no processo

ensino-aprendizagem, devendo, ao mesmo tempo, preparar os acadêmicos para o ingresso na profissão docente. Essa relação não deve dar maior responsabilidade apenas ao estágio, nos cursos de formação, uma vez que todos os componentes curriculares dos cursos de formação docente, sejam “teóricos e/ou práticos”, devem contribuir para o processo formativo dos estudantes.

Gatti (2010) contribui com esta discussão, à medida que aponta que as instituições de ensino superior têm realizado reformulações nas matrizes curriculares dos cursos, mas não fazem a distribuição de seus conteúdos curriculares.

O estágio na formação de professores tem sido alvo de grandes estudos e discussões que revelam suas dificuldades e, ao mesmo tempo, seu potencial, enquanto conhecimento que gera transformações na vida dos profissionais.

Para Pimenta e Lima (2006), o estágio é caracterizado como o eixo central da formação de professores, pois é através dele que o futuro profissional conhece os aspectos importantes da formação para a construção da identidade, sobretudo os saberes do cotidiano.

O cotidiano do aluno, enquanto acadêmico, é, na maioria das vezes, alimentado com muita disposição, principalmente quando a Universidade lhe proporciona acesso a conhecimentos, seja via ensino, pesquisa e/ou extensão. O estágio funciona, então, para os discentes, sob a lógica de colocar em “prática” aquilo que se aprendeu até o momento na “teoria”. No entanto, é importante que o aluno estagiário esteja atento a elementos importantes deste momento em que pisa o “chão da escola”, pois a observação será necessária para identificar os possíveis problemas, além da troca de informações que os professores mais experientes possam fornecer, seja o supervisor da instituição ou mesmo o professor regente da escola.

Sobretudo, é importante destacar que o estágio surge como um processo de fundamental relevância para a formação do aluno, pois é o momento da graduação, em que, efetivamente, o graduando pode vivenciar a “docência”, inclusive constituindo-se, na maioria das vezes, no primeiro contato do estudante com a regência na escola.

Para tanto, de acordo com a resolução CNE/CP 2 (2002), Art. 1º, nas dimensões comuns aos cursos de Licenciaturas, é obrigatório o cumprimento de

400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso. Com isso, a ideia é que esta carga horária esteja distribuída de maneira que o aluno, ao longo do curso, possa experimentar, na escola, os elementos presentes na Educação Física, como a cultura esportiva, artística e lúdica, dentre outros, mas todos favorecendo a sua formação.

São grandes os desafios enfrentados no decorrer da profissão, principalmente no processo de formação, quando nos referimos ao fazer pedagógico, as questões metodológicas que envolvem este fazer e a reflexão sobre este fazer. Estas questões se apresentam de forma tão clara nas disciplinas de estágio supervisionado, mesmo antes das intervenções, que, a todo momento, somos levados a discutir a qualidade dessa formação.

Com a publicação, em 4 de março de 2002, da Resolução CNE/CP 1, de 19 de fevereiro de 2002, as disciplinas de estágio, assim como os cursos de licenciatura, de uma maneira geral, sofreram alterações, no que se refere à carga horária, assim como os espaços destinados ao cumprimento dos estágios curriculares.

A partir desta nova resolução, houve várias mudanças no estágio curricular obrigatório, conforme observado no Parecer 109/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), homologado em 9 de maio de 2002 e publicado em 13 de maio de 2002.

Cada instituição de Ensino Superior, portanto, deverá incluir no seu projeto pedagógico como componente curricular obrigatório, o estágio curricular supervisionado de ensino, como um momento de capacitação em serviço de 400 horas, que deverá ocorrer nas unidades escolares, onde o estagiário, ao final do curso, assumirá efetivamente, sob supervisão, o papel de professor. (BRASIL, 2002)

Para a Educação Física, esta alteração atenderá aos espaços formais de educação, portanto às escolas. Tal fato reforça ainda mais a nossa preocupação com a formação, uma vez que, para o estágio acontecer de modo adequado, todos os outros componentes curriculares precisam estar relacionados, fazendo com que o aluno tenha contato com a realidade, cada vez mais plural e contraditória, presente tanto na graduação quanto na escola.

Logo, a ideia é que o futuro professor seja levado a exercer sua consciência crítica no exercício da sua prática, mesmo antes dos estágios

curriculares e, a partir dela, refletir sobre problemas que envolvem o cotidiano escolar. Consequentemente, o fazer pedagógico, presente tanto nos componentes de estágio como nos demais oferecidos pelos cursos, será repensado.

As instituições de ensino superior já há algum tempo têm apresentado situações que implicam diretamente esse fazer pedagógico – situações advindas desde o número elevado de alunos sob a supervisão de um único docente, o número insuficiente de docentes na supervisão e no acompanhamento dos alunos às escolas, turmas cada vez mais cheias de alunos estagiários –, o que se reflete, na maioria das vezes, na composição de equipes para intervenções nas escolas, além da falta de estrutura física e material em escolas parceiras.

Para Silva (2005, p. 37):

Já se tornou tradicional em nosso país que a orientação de estágio encarada pelas IES como procedimento meramente burocrático, cuja ação do professor e orientador é a cobrança e o controle de entrega de cartas de credenciamento de instituições concedentes de estágio, fichas de seguro, cômputo de horas de estágio e relatórios de estágio [...]. Paradoxalmente, a impessoalidade acaba tornando-se a tônica de um processo idealizado para que o graduando construa sua futura identidade profissional, onde a personalização do acompanhamento da ação e reflexão sobre a realidade vivida deveria vir em primeiro lugar.

Tais questões surgem para provocar reflexões acerca da qualidade que precisamos dar aos estágios ou mesmo encontrar neles. O estagiário precisa assumir politicamente um conceito de qualidade, de escola pública de qualidade, para pensar os meios de fortalecer a democratização dessa escola, pensando também numa educação decente, e nos aspectos que envolvem melhorias em sua formação. Nesse sentido, o estágio deve colocar o estudante diante de desafios quanto a sua prática pedagógica, principalmente no que respeita à formação e consequentemente à intervenção da dança na escola.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Neste capítulo, faremos a apresentação e a análise das informações obtidas, junto aos documentos dos cursos, bem como nas entrevistas realizadas com os professores dos componentes curriculares Dança (ou similares) e Estágio Curricular Supervisionado, nas duas instituições participantes da pesquisa, a fim de tentarmos garantir uma discussão pertinente acerca do objeto de estudo desta pesquisa.

5.1 CURRÍCULOS EM CENA

As matrizes curriculares analisadas nesta pesquisa (ANEXO C e D) estão vigentes há alguns anos, e correspondem a duas instituições de ensino superior da rede particular, localizadas na cidade de Salvador-BA, que oferecem também os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Foram obtidas através de visita *in loco* junto às coordenações dos cursos, pela internet e posteriormente conferidas e ajustadas às informações obtidas junto aos docentes entrevistados, bem como a algumas necessidades de organização do texto apresentado.

Antes de adentrarmos uma discussão mais específica sobre as questões deste estudo, vale ressaltar que no Estado da Bahia, até o ano de 2013, foram registrados 32 cursos no INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (EMEC, 2013), dos quais dez se encontram na cidade de Salvador, e dentre eles temos cinco cursos de licenciatura, sendo que, destes, quatro estão vinculados a instituições da rede privada.

Participaram da pesquisa dois destes cursos, cujos critérios de escolha foram: ser licenciatura, possuir na matriz curricular disciplinas de dança ou semelhantes, não contar com professores (atores) envolvidos neste mesmo tipo de pesquisa, declarar aceitação e livre participação. Para uma melhor organização das leituras e discussões referentes aos tópicos: perfil do egresso, competências e habilidades, ementas das disciplinas, todos extraídos das matrizes curriculares dos cursos em análise, e para preservar a identificação dos

mesmos, utilizamos para as instituições os códigos I 1 - Instituição 1 e I 2 Instituição 2.

Através dos documentos dos cursos buscaremos reconhecer, no currículo de graduação em Educação Física, as concepções de ensino de dança presentes na formação dos discentes.

Foram consideradas, como disciplinas do Componente Curricular Dança, as seguintes nomenclaturas: Dança (ou similares) e Atividades Rítmicas e Expressivas (ou similares), respeitando-se a compreensão dos docentes entrevistados, bem como a proposta da disciplina, conforme apresentada nas respectivas ementas.

As duas instituições pesquisadas (I 1 e I 2), contam com cursos de Licenciatura e Bacharelado, e, em suas matrizes referentes à Licenciatura, apresentam disciplinas que envolvem o componente curricular Dança. A primeira delas (I 1), apresenta, em seu currículo, duas disciplinas com esta referência, Rítmica Gestual, que é obrigatória para a licenciatura, e Dança de Salão, obrigatória para o curso de bacharelado e optativa para o curso de licenciatura. A segunda Instituição pesquisada (I 2) apresenta a disciplina Expressão Corporal e Dança, sendo obrigatória para licenciatura.

Na Instituição I 1, a disciplina de Rítmica Gestual, com carga horário de 60 horas semestrais, aparece na matriz curricular (ANEXO C), sendo ofertada no 2º semestre do curso de licenciatura. Tal situação nos permite pontuar a importância do contato com este componente, no início do curso, visto que, conforme a resolução CNE/CP 2 (2002), Art. 1º, torna-se obrigatório para as licenciaturas o cumprimento de 400 horas de estágio curricular supervisionado, a partir da segunda metade do curso.

Sendo assim, é importante que o estudante tenha acesso aos conhecimentos basilares da Educação Física (**dança**, jogo, lutas, ginástica, esporte, capoeira), antes mesmo de iniciar os estágios curriculares obrigatórios, ou seja, já no 2º semestre ter acesso a esses conhecimentos, neste caso, especificamente a dança, possibilitará ao estudante um contato prévio com os elementos importantes presentes na cultura corporal, e a depender de como a disciplina seja conduzida, quanto aos conteúdos e à organização metodológica, permitirá que o aluno leve seus conhecimentos para as práticas pedagógicas

vivenciadas nos estágios. Mas, para isso, as disciplinas precisam estar estruturadas nas matrizes curriculares, de maneira que permitam este acesso, antes mesmo dos estudantes iniciarem os seus respectivos estágios.

Para Muñoz (2013), a formação de professores tem uma finalidade essencial: o aprimoramento da ação de ensinar e da aprendizagem, ou seja, a melhoria de todos os componentes que intervêm no currículo. Portanto, se o currículo se relaciona com o ensinar e a aprendizagem nas instituições educacionais, ele terá a obrigatoriedade também de se relacionar com a formação dos professores.

De fato, é necessário olhar para a estrutura posta nos currículos, também como elemento importante para a melhoria da qualidade profissional, o que certamente implicará uma “melhor formação” e maior autonomia do futuro docente. É importante que o estudante vivencie uma formação que não seja estritamente acadêmica, ou seja, em que se apresentem outros saberes que envolvam experiências anteriores, práticas, posturas etc., inclusive reforçando as relações culturais presentes.

Ainda na Instituição I 1, a disciplina Dança de Salão, com carga horária semestral de 30 horas, aparece como optativa para o curso de licenciatura e por isso não se garante que o aluno a vivencie em seu processo formativo na graduação, pois, conforme observado na estrutura curricular apresentada no Anexo C, além desta disciplina, o curso oferece outras possibilidades para os acadêmicos.

Na Instituição I 2, a disciplina Expressão Corporal e Dança aparece no 4º semestre, juntamente com a disciplina Estágio I, que se refere à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Com esta configuração, o estudante também tem acesso aos elementos basilares da Educação Física (jogo, dança, ginástica, lutas, esporte), porém já na metade do curso e junto ao primeiro estágio supervisionado obrigatório. Isso nos permite pensar na fragilidade dessa proposta, no sentido de que o estudante, ao cursar o estágio, não conseguir fazer possíveis relações, ou mesmo, intervenções utilizando dos elementos da dança.

Para Sacristán (2013), o currículo é a expressão e a concretização do plano cultural que a instituição formativa torna realidade, segundo as condições determinadas que condicionam o projeto institucional.

No que concerne às Diretrizes Curriculares, analisamos e discutimos, principalmente, algumas questões pertencentes às matrizes curriculares dos dois cursos participantes da pesquisa, a partir do que diz a Resolução nº 1 de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, ou seja, nos cursos de licenciatura.

De acordo com Munõz et al (2006), o Conselho Nacional de Educação (CNE) foi criado em 1995, sob intensos debates acerca das diretrizes orientadoras dos processos de formação pensados para o século XXI. Então, o CNE e seu Conselho Pleno (CP) instituem, em 18 de fevereiro de 2002, as Diretrizes Curriculares que temos como base educacional.

A Resolução nº 1 de 2002 é composta por dezenove artigos que tratam da formação em nível superior dos professores da Educação Básica, independente do campo curricular. No artigo 2º, no que se refere à organização curricular de cada instituição de ensino, existem outras formas de orientação, das quais destacamos os tópicos I, III e V, cujo texto sugere, respectivamente, que a formação docente ofereça aos futuros professores o preparo à base do ensino, visando à aprendizagem do aluno, ao exercício de atividades de enriquecimento cultural e, a elaboração e execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares (BRASIL, 2002).

Desse modo, é importante dialogar com Marques (2012), com o intuito de entender a dança como possibilidade de enriquecimento cultural, pois esta permite um tipo diferenciado de percepção de suas relações conosco mesmos e com o mundo, o que se torna relevante enquanto proposta de projetos que desenvolvam conteúdos curriculares, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares. É nessa relação que a dança na escola se torna distinta de um baile de carnaval ou de um ritual de libertação. Na verdade, o corpo que dança ou mesmo o corpo na dança se tornam fonte de conhecimento sistematizado e transformador. Este pensamento da autora fortalece a necessidade de enriquecimento cultural e o desenvolvimento de projetos com conteúdos curriculares.

No entanto, os currículos precisam estar abertos às transformações culturais, na perspectiva de pensar conteúdos voltados para o crescimento do sujeito enquanto ser sociocultural. Para Sacristán (2013), a qualidade dos

conteúdos propostos num currículo deve atender à natureza epistemológica do conhecimento selecionado, tendo a capacidade de despertar inquietudes e apresentar atividades exigidas por objetivos laterais ou alheios ao conhecimento. Quanto ao conteúdo dança, a qualidade dos processos de aprendizagem, incluindo experiências anteriores à graduação, a qualidade dos processos de ensino, neste caso, ambas envolvem a formação do docente da graduação e podem contribuir na forma como essa dança chegará à escola.

O Artigo 3º vem tratar da formação de professores que atuarão em diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, considerando os princípios norteadores do preparo para o exercício profissional específico (BRASIL, 2002), tais como:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências.

Este artigo nos chama a atenção pela relevância quanto à “competência” considerada na formação dos professores, uma vez que ela é uma concepção norteadora da orientação dos cursos que irão formar futuros professores.

Para dialogar acerca da competência acima descrita, apresentamos o que Canen e Xavier (2005) apontam quanto à categoria competência, considerada eixo central na perspectiva profissionalizante, esta que vai de encontro a uma formação que enaltece a pesquisa e o “ser professor” e é considerada secundária quanto à visão do docente como um “produtor do conhecimento”.

O exercício da competência implica em esquemas de pensamento que permitem determinar e realizar uma ação que pode ser adaptada a situações e,

então, as competências profissionais serão construídas na formação e consequentemente no percurso das práticas. É pertinente destacar que o entendimento de competência, principalmente na última década, quando vinculada às políticas educacionais, está relacionado à questão da contextualização.

Vale ressaltar que os artigos seguintes desta Resolução (4º, 5º e 6º) utilizam o termo “competência”, colocando-o como o eixo central da construção do Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) das instituições de ensino superior, conforme observado no artigo 6º:

Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: I- as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II- as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III- as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados [...]; IV- as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V- as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI- as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2002, p. 3)

É relevante destacar que nesse mesmo artigo, no § 3º, além das “competências” tratadas, a lei também propõe debates, considerando assuntos contemporâneos e que contemplem conhecimentos também acerca de aspectos culturais.

Na avaliação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), no que se refere às competências e habilidades, pode-se perceber que a Instituição I 1 apresenta, em tópicos, treze possibilidades para o licenciado em Educação Física. Destas possibilidades, temos algumas que vale ressaltar:

[...] Ter domínios dos conhecimentos clássicos e essenciais relacionados à cultura geral e à formação específica que são objetos das atividades humana e profissional, adequando-os às necessidades de emancipação sociocultural dos seres humanos; Ter visão ampla da realidade social, política, cultural e econômica do país, consciente das reais necessidades e possibilidades de intervenções no campo da educação e social; Possuir domínio de instrumentos, métodos e técnicas que permitam desenvolver sua profissão de educador do campo escolar; Ter capacidade de intervir, no contexto cultural através das diferentes manifestações dos movimentos corporais[...]. (PPC – CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA 1 - I 1, 2013)

No PPC da Instituição I 2, os aspectos referentes às competências e habilidades do profissional licenciado em Educação Física, quanto a sua atuação na Educação Básica, apresentam-se também num formato com treze possibilidades, tais como:

Apresentar conhecimento e cultura científica com base nas ciências humanas, sociais e biológicas de modo a contribuir para a formação humana emancipatória, para a adequação e o enriquecimento da intervenção profissional ética, bem como para possibilitar que a Cultura Corporal, tematizadas nas manifestações clássicas emergentes da Educação Física, seja compreendido e analisado a partir da articulação das suas dimensões política, técnico-pedagógica e sociocultural; Apresentar domínio dos conhecimentos clássicos e essenciais relacionados à cultura geral e à formação específica que são objetos das atividades humana e profissional. (COMPETÊNCIAS E HABILIDADES – PPC DA INSTITUIÇÃO I 2)

Pensar nas competências e habilidades descritas nos cursos de Educação Física pesquisados, nos faz discutir sobre que profissional é esse que o mercado aguarda, pois o reconhecimento da prática profissional do professor de Educação Física tem aumentado os espaços de atuação deste profissional para além das escolas.

Para intervir com Dança, os autores tratados neste estudo têm demonstrado que é necessária uma aproximação mais sensível deste conteúdo, de maneira que se possa entender a dança como uma manifestação cultural, numa relação dialética entre homem, cultura e sociedade. Partindo desta compreensão, os elementos relacionados à dança encontrados no processo de formação docente, juntamente com outras experiências, deixarão os profissionais mais preparados para atuar com Dança.

O artigo 13º desta Resolução discorre sobre a dimensão prática dos cursos de formação de professores, destacando-se o Estágio Curricular Supervisionado como uma forma de parceria universidade - escola, de grande importância para a formação dos futuros professores, sobretudo porque permite a observação e a reflexão acerca de situações reais presentes na escola, e que certamente refletem também na presença ou não, do conteúdo Dança nas aulas de educação física escolar.

No tocante à Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que trata da duração e carga horária dos cursos de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, conforme observado nas discussões sobre a carga horária e a distribuição dos componentes curriculares em cada curso de Educação Física analisado.

Na Instituição I 1, as disciplinas correspondentes a dança, apresentam carga horária diferenciada, o componente Rítmica Gestual, conta com 60 horas semestrais e Dança de Salão tem 30 horas por semestre. Para ampliarmos uma discussão, tendo em vista a carga horária e o que se propõe trabalhar no semestre, apresentamos, a seguir, a ementa de Rítmica Gestual:

Estudo do ritmo, aplicações e sua contribuição como um dos meios de desenvolvimento da gestualidade nas condutas motoras, evidenciando a percepção espaço-tempo-ritmo, paralelamente a imagem corporal. Discute a relação ritmo-música-movimento-expressividade e sua utilização na educação básica e em atividades corporais de lazer, esporte, ou seja, na Educação Física. Qualidades do ritmo, música, movimento, expressividade, consciência corporal, métodos e processos pedagógicos. (CURSO I 1 – EMENTA DA DISCIPLINA RÍTMICA GESTUAL)

Conforme observado na ementa da disciplina, é possível perceber que, em sua organização, estão presentes elementos importantes e muito diversificados que certamente trarão muitas contribuições para a formação do estudante que terá a dança como uma possibilidade de intervenção pedagógica na escola, independente do ciclo, série ou ano. Ao tempo que, se houver um bom planejamento, os conteúdos previstos para o semestre letivo, possivelmente serão contemplados no decorrer de 60 horas/semestral. Embora, pela pluralidade que temos quanto ao conteúdo Dança, talvez essa carga horária seja realmente insuficiente.

A ementa da disciplina Dança de Salão, oferecida como optativa para o curso de Licenciatura da Instituição I 1, prevê a seguinte organização:

Percurso histórico da Dança de salão no Brasil e no mundo: sua origem até os dias atuais. Vivência metodológica da pluralidade de ritmos dançados nos salões: bolero, salsa, samba, forró e soltinho, identificando seus aspectos estéticos, lúdicos/anti-estresse e de condicionamento físico. (CURSO I 1 – EMENTA DA DISCIPLINA DANÇA DE SALÃO)

Conforme observado na referida ementa, a proposta a ser trabalhada possui especificidades muito próprias da dança de salão. Isto se torna importante, quando pensamos nos aspectos relevantes da dança de salão e na possibilidade de levá-los para o ambiente escolar, pois, se no currículo deste curso tivesse apenas esta disciplina, sua especificidade não lhe permitiria uma aproximação com todos os conteúdos possíveis e necessários para a formação do professor de Educação Física. Por outro lado, mesmo apontando para as questões mais particulares da Dança de Salão, também fica difícil trabalhar junto ao aluno um maior aprofundamento dos próprios conteúdos da dança de salão, em apenas 30 horas.

A Instituição I 2, apresenta em sua matriz curricular o componente Expressão Corporal e Dança, com carga horária de 80 horas semestrais, sendo esta uma disciplina obrigatória no curso de licenciatura. Observe que nela o ritmo se faz presente como elemento articulador, uma especificidade da própria Dança, que provavelmente terá o espaço de aprofundamento necessário à formação dos futuros professores.

Ritmo e o Movimento como veículo e objeto de Educação; Ritmo e o Movimento: Métodos e processos pedagógicos; A importância do Ritmo como linguagem corporal e sua relação com a Educação Física; Dança como meio de prática corporal e apropriação da conscientização. (CURSO I 2 – EMENTA DA DISCIPLINA EXPRESSÃO CORPORAL E DANÇA)

Voltamos ao que está posto em sua ementa, e percebemos que esta disciplina também apresenta a possibilidade de articulação teórico-prática a outros conteúdos presentes no contexto da dança. Quanto à carga horária, esta se aproxima um pouco mais do que gostaríamos para a realização das atividades pedagógicas em um semestre letivo, embora não se possa dizer que seria suficiente, mas, em princípio, necessária.

Para os componentes de Estágio Curricular, cuja carga horária é maior do que nas disciplinas de dança, devido à característica diferenciada dos estágios curriculares, que é organizada de maneira a propiciar um maior aprofundamento no contato dos acadêmicos com a escola, seja pela observação, coparticipação ou mesmo intervenção em aulas. Observe as ementas dos componentes de estágio da Instituição I 1:

Inserção no campo de atuação profissional na área da Educação. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação: elaboração de planos de ensino e projetos de atividades pedagógico-científicas. Estudo das teorias da educação física. Principais concepções de educação, educação física e metodologia do ensino da educação física. Estudo da educação física como prática pedagógica e sua configuração a partir de temas (formas de atividades) essencialmente corporais. Princípios metodológicos do ensino da educação física, partindo de um modelo de reprodução para uma perspectiva de transformação.

(CURSO DA I1: EMENTA DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO I)

Esta é a primeira disciplina de Estágio Supervisionado, cursada pelo aluno de Educação Física da Instituição I1 no 4º semestre. Ela conta com 140 horas, carga horária que é distribuída na perspectiva da preparação do aluno para sua ida a campo, a partir do estágio II. Em sua ementa, diferente das dos demais estágios, não aparece claramente se o aluno já tem contato presencial com algum nível da Educação Básica, porém, da forma como está estruturada, parece fundamentar bem o estudante, a partir dos aspectos teórico-metodológicos, para intervir nos semestres seguintes.

Já o Estágio Supervisionado II, cuja organização curricular se encontra no 5º semestre do referido curso, conta com uma carga horária de 140 horas, e tem como pré-requisito o Estágio Supervisionado I. Sua ementa apresenta a “ênfase na ação-reflexão-ação do Professor de Educação Física na educação básica. Aplicação de um projeto Didático no Ensino Fundamental. Execução de planos de aula”, deixando claro que existe, a partir deste estágio, o contato mais direto com a Educação Básica, o que buscamos investigar na entrevista: se há possibilidades de intervenção com o conteúdo Dança neste nível de ensino.

O Estágio Supervisionado III, com carga horária de 120 horas, cujo pré-requisito também é o aluno ter cursado o Estágio Supervisionado I, este que aparece como preparatório para ida do estudante às escolas, apresenta, em sua ementa, “ênfase na ação-reflexão-ação do Professor de Educação Física na educação básica. Aplicação de um projeto Didático no Ensino Médio. Execução de planos de aula”. Mais uma vez aparece a possibilidade da presença ou não do conteúdo Dança nas aulas dos referidos estágios. Porém, fica o questionamento acerca do “porquê” da não intervenção na Educação Infantil, pois, diante dos

documentos analisados, este momento não aparece claramente, o que é algo preocupante, em se tratando da relevância do contato dos estudantes com este nível de ensino, uma vez que a formação do licenciado precisa contemplar a Educação Infantil, cuja realidade da cidade de Salvador é a não legitimação da educação física nesta fase da Educação Básica.

A Instituição I2 apresenta um ementário muito organizado, quanto à disposição dos conteúdos necessários ao estudante, que tem no estágio, na maioria das vezes, a única experiência da graduação que lhe permite o contato com a regência de aulas. A carga horária prevista por componente de estágio é de 133 horas semestrais, para estágio I e II, e de 144 horas semestrais para o ensino médio. Quanto aos possíveis pré-requisitos, não aparece claramente na ementa e nem mesmo no diálogo com os professores.

Estudar e vivenciar aspectos próprios da prática da Educação Física Escolar, entendendo como planejar, conduzir e avaliar o ensino do componente curricular Educação Física no Ensino Infantil e fundamental I, fundamental II e ensino médio (grifo meu). Compreender as características que relacionam a prática docente e as teorias pedagógicas, enfatizando as considerações formadoras e a relação teoria-prática que serão trabalhadas em todos os momentos da disciplina. Há nessa disciplina a aproximação com estudos relacionados à como o professor deve atuar para ser um agente de mudanças sociais exaltando a relação entre o meio educacional e a sociedade, observando-se como profissional que trabalha na emancipação de pessoas, tentando torná-las mais críticas perante a conjuntura sócio-cultural na qual ela está inserida, entendendo a sua função social. Assim será introduzido à prática educativa observando-a como uma fonte de aprendizado para o professor é uma reflexão que destaca nessa atuação o crescimento moral e ético do professor e levando em conta que, além disso, a prática profissional na educação que o estágio proporciona desenvolve outras competências também importantes para a prática docente.

(EMENTA I 2: ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS)

No estágio, o estudante deve perceber a possibilidade de se ver como um construtor de propostas que possam contribuir no processo de formação dos sujeitos que estão no espaço escola. Uma das características importantes do estágio é que o mesmo não possui “receita de bolo”, ou seja, o fazer pedagógico vai sendo construído no decorrer do próprio estágio.

Apesar da atuação dos docentes parecer diferenciada em relação às demais disciplinas, estes professores provocam uma reflexão nos alunos acerca da definição da área ou da ação pedagógica.

Uma possível indefinição também refletirá nos currículos dos cursos de graduação, conseqüentemente, na ausência de clareza dessa formação, destacando, ainda, o distanciamento entre as discussões teóricas que se apresentam e sua legitimação no espaço escolar.

O estágio surge como um processo fundamental na formação do aluno estagiário, pois é a forma de se fazer a transição do aluno para o professor. De acordo com Pimenta e Lima (2004), trata-se do eixo central da formação de professores, pois é através do estágio que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a sua formação: a construção da identidade e dos saberes do dia a dia.

A Resolução nº 7, de 31 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, consta de quinze artigos e de uma alteração anunciada na Resolução nº 7, de 4 de outubro de 2007, acrescentando aspectos ao artigo 10, de que trataremos oportunamente no decorrer desta discussão.

No artigo 3º da referida Resolução, a Educação Física é definida como:

Art. 3º A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. (BRASIL, 2004)

Conforme apresentado neste artigo acerca do objeto da Educação Física, Muñoz et al (2006) pontua que a noção de movimento humano está ultrapassada, visto que, ao comentar a Resolução, apresenta aspectos mais recentes sobre o entendimento do objeto da Educação Física, como a cultura corporal do movimento, relacionada à corrente crítico superadora da Educação Física, e representada por autores como Dermeval Saviani. Esta corrente defende a ideia de formação humana, compreendida nas dimensões político-social, técnico-profissional, científica e pedagógica.

Neste mesmo artigo, também percebemos que há uma relação de comprometimento da Educação Física com a formação cultural dos alunos e dos futuros professores, sendo que, no Artigo 4º, está proposto que o educando deve analisar criticamente a realidade social, com a menção de nela intervir de forma acadêmica e profissionalmente, através das diferentes manifestações e expressões, visando à formação, ampliação e ao enriquecimento cultural das pessoas (BRASIL, 2004).

Com relação ao Perfil do Egresso, percebemos nos documentos muitas semelhanças, quanto às necessidades e características apresentadas pelos cursos, ao se referirem a “qual profissional o curso quer formar”.

Para a Instituição I1, o egresso/licenciado do curso deve apresentar o seguinte perfil:

Favorecer o estudo do movimento humano, propiciar ao profissional o desenvolvimento de competências técnico-pedagógicas, que o habilitam para o magistério de Educação Física na Educação Básica; O profissional licenciado em Educação Física deve ter amplo domínio dos conhecimentos específicos da área, possibilitando sua atuação como professor/pesquisador para a Educação Básica; Deve compreender o trabalho pedagógico como dimensão político-social, com autonomia e competência intelectual, ser capaz de promover inovações e mudanças, visando superar os desafios intelectuais, ser capaz de promover inovações e mudanças, visando superar os desafios colocados pelas demandas sociais, tecnológicas e científicas de seu tempo, devendo, ainda, assegurar as bases éticas de responsabilidade para com o campo de trabalho escolar. (PERFIL DE EGRESSO - I1)

Para a Instituição I 2, o perfil do egresso considera formar:

Um profissional diferenciado, que seja competente para atuar em todo segmento da Educação Básica, demonstrando condições técnico-pedagógicas para administrar, coordenar, planejar, programar, organizar, dirigir, supervisionar, avaliar e lecionar conteúdos do componente curricular Educação Física na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio, e nas atividades de natureza técnico-pedagógica (ensino, iniciação à pesquisa e extensão); O profissional também deve procurar qualificar-se de forma contínua e permanente, promover inovações e mudanças significativas em suas ações didático-pedagógicas visando à superação dos desafios impostos pelas constantes demandas sociais, além da capacidade de comunicação; O curso em questão, busca formar um profissional que seja capacitado a: estudar, refletir e pesquisar temas e problemas da educação, articular, organizar e desenvolver, atividades pedagógicas no âmbito da escola. (PERFIL DE EGRESSO, I2)

Partiremos, agora, para outras análises, reconhecendo o esforço da legislação brasileira em incluir os aspectos culturais na formação, não só de professores, mas de todos os indivíduos, em toda a Educação brasileira, conforme podemos observar até mesmo nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Porém, o reconhecimento de culturas diferentes não nos garante uma discussão crítica que desafie a desconstrução dos preconceitos existentes em nossa sociedade, principalmente no que se refere ao estudo e ao trabalho com a Dança na escola.

5.2 O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE DANÇA

Para a realização das entrevistas com os docentes dos dois cursos de Licenciatura em Educação Física, situados na cidade de Salvador-BA, os quais ministram os componentes curriculares de Dança (e similares) e Estágio Supervisionado, foram realizadas visitas às instituições participantes da pesquisa, bem como contatos por recurso digital (internet, telefone).

Foram formulados dois questionários, com perguntas específicas por área de atuação, assim como também para atender às questões da pesquisa. Para os dois professores da disciplina Dança (e similares) utilizamos um roteiro de entrevista com nove questões semiestruturadas (APÊNDICE A) e, para os professores das disciplinas de Estágio, também utilizamos um roteiro com cinco questões semiestruturadas (APÊNDICE B).

Após a aceitação de participação dos docentes, as entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos participantes. Antes de iniciarmos as entrevistas, vale ressaltar que o projeto de pesquisa foi apresentado aos docentes, destacando a relevância do estudo e demonstrando as etapas e procedimentos a serem cumpridos. As entrevistas foram realizadas individualmente, na própria instituição de ensino, gravadas com microgravador digital e, em seguida, transcritas.

Os professores participantes, bem como os coordenadores dos cursos, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO B), conforme orientação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia.

Para as entrevistas, utilizamos os recursos de gravação e transcrição, preservando as expressões individuais dos sujeitos entrevistados. Após a transcrição, as informações foram analisadas, seguindo o procedimento de análise de conteúdo (BARDIN, 2009; MINAYO, 2007).

Para uma melhor estruturação e, conseqüentemente, entendimento das informações coletadas, foi realizada a transcrição fidedigna dos depoimentos dos professores e em seguida o agrupamento desse conteúdo, por temas ou categorias, por área de atuação (Dança e Estágio). Os docentes serão representados por siglas compostas por letras e números, para que sejam preservadas as suas identidades. Para o professor de Dança da Instituição 1 - PD 1, para o professor de estágio dessa mesma Instituição - PE 1; já para os professores de Dança e Estágio da Instituição 2, serão utilizadas, respectivamente, as siglas PD 2 e PE 2.

A partir dos relatos dos docentes, elencamos pontos mais relevantes a serem abordados na discussão, considerando o conteúdo Dança na formação de professores de Educação Física, segundo os temas: Conteúdo, Formação e Estratégias. Apesar da utilização de dois roteiros de entrevistas diferenciados por área de atuação (Dança e Estágio), neles são abordados os mesmos temas.

5.2.1 Inserção do conteúdo dança no projeto pedagógico dos cursos de educação física

A partir do conhecimento acerca das disciplinas de Dança, anteriormente citadas, refletimos sobre a forma como o conteúdo Dança está inserido nos projetos pedagógicos dos cursos, ao tempo em que buscamos saber dos docentes quais os principais objetivos da Dança, tendo em vista a formação de professores de Educação Física.

A professora de dança da Instituição 1 (PD 1) tem formação em Licenciatura em Dança, pela Universidade Federal da Bahia, e atua com este componente curricular no ensino superior, há mais de 10 anos. Quando indagada sobre questões referentes ao conteúdo e objetivos da disciplina na formação dos futuros professores, faz a seguinte explanação:

O meu aluno de Educação Física é capaz de dançar, é capaz de ensinar dança. Na disciplina Rítmica Gestual onde trabalho inúmeras questões, nós temos uma parte teórica também, fazemos leitura, fazemos discussões sobre, por exemplo, sentidos, questões filosóficas da dança, uma sensibilização para que ele possa experimentar pensar, refletir sobre as questões da dança e vivenciar o espaço, o tempo. Existe noção de planejamento, de plano de aula, existe um esclarecimento da importância de, por exemplo, trabalhar o ritmo com crianças não é, em que isso beneficia a criança: na organização mental inclusive, então tem sim um olhar sobre essa atuação dele no futuro. (PD 1)

Diante da fala da professora entrevistada (PD 1), é possível perceber que há uma preocupação em aproximar os alunos dos conteúdos da dança e de suas possibilidades de intervenção junto às aulas de educação física escolar. É possível que a dança permita, aos professores de Educação Física, possibilidades de trabalhar com este conteúdo, de maneira que, ao excluir aspectos mecânicos, apareça uma proposta educativa, a ser trabalhada nos elementos necessários ao processo de aprendizagem, seja através da expressão e da comunicação, ou mesmo de modo estético, dentre outros.

Para Brasileiro (2003), apesar da Dança estar presente, desde a década de 1970, como um conteúdo da Educação Física, ainda é tratada indevidamente no interior das escolas, seja pela Educação Física ou mesmo por outras áreas, como Artes ou Educação Artística. Existem momentos em que ela é “aparentemente” valorizada, muitas vezes em momentos comemorativos, pontuais, mas o interesse é que ela deixe de ser extracurricular.

Já a professora de dança da outra Instituição (PD 2), tem formação específica em Educação Física e ministra o componente Dança há mais de três anos. Quando indagada sobre como a Dança está inserida no curso de Educação Física, a docente aponta, em sua fala, alguns dados observados na estrutura curricular.

Na matriz curricular ela está no 4o semestre, mas nós temos, o que está acontecendo muito nas instituições particulares hoje, situações de junção de turmas, ofertas de disciplinas aqui, ali, porque os gestores precisam do maior número de turmas e diminuir o número de professores que estão pagando, então o que foi que nós fizemos, nós fizemos um jogo com Metodologia da Capoeira num semestre e expressão corporal e dança no outro. (PD 2)

A professora traz em sua fala uma questão importante, quanto à disposição das disciplinas na estrutura curricular dos cursos. Embora elas estejam

disponíveis para o aluno, corre-se o risco deste aluno não ter acesso a elas, antes de iniciar o primeiro estágio curricular supervisionado. Percebe-se, também, neste mesmo depoimento, que a junção de turmas e a diminuição de professores é algo provável na instituição da rede particular de ensino, ainda que esta situação possa conduzir a aspectos negativos. Se as turmas ficam juntas, isto pode implicar problemas didático-metodológicos na realização das aulas, ainda que a reunião dos alunos seja um aspecto motivacional, ou mesmo a diminuição do número de professores, pois se corre o risco, por exemplo, de que um docente, sem domínio do conteúdo dança, ou mesmo pouco sintonizado com a dança, seja “colocado” a trabalhar nesta disciplina, simplesmente para o cumprimento de sua carga horária.

Todas as questões aqui pontuadas são pertinentes, à medida que queremos uma formação mais qualificada, pois, pensar o currículo, é também pensar em disciplinas que contemplem distintas concepções. De acordo com Alviano Júnior e Neira (2013), o currículo tem sido discutido a partir da articulação das áreas de conhecimento, como, por exemplo, biológicas, esportes, saúde, pedagógicas etc., apontando para uma concepção de Educação Física em que já estão estabelecidos quais os saberes que dizem respeito à formação deste profissional.

Para tanto, os dois professores pontuaram a importância dos atos normativos vigentes, referentes à formação de professores, mesmo sabendo que os ajustes, quanto à oferta de disciplinas, possivelmente acontecerão.

Quanto a este questionamento, os docentes apontam que já tratavam das dificuldades que os professores de Educação Física apresentavam quanto à não inserção da Dança em suas aulas, tema que ainda hoje é preciso abordar, na tentativa de auxiliar estes professores na diversificação do seu trabalho, no dia a dia, e na ampliação dos conhecimentos de seus alunos.

Em conversa com os docentes, questionamos sobre qual seria a importância de trabalhar o conteúdo Dança no curso de Educação Física, considerando as questões que implicam outras experiências, inclusive anteriores à graduação.

Os professores respondem a esta questão, trazendo outras possibilidades metodológicas para os alunos, fazendo com que os mesmos percebam elementos

da dança, como o ritmo, em outras práticas da cultura corporal e portanto da Educação Física, aproximando-os da dança, sem que os mesmos percebam.

Então, a percepção varia muito, alguns são desinteressados, outros têm a clareza da importância desse trabalho, não só diretamente ligada à dança, mas também em outras áreas. As questões de gênero também são muito presentes. Eu digo até que a disciplina rítmica gestual não é dança. Ela trabalha com os elementos da dança, mas ela não é dança. É ritmo e ritmo está presente em tudo... na natação, na musculação, em tudo isso. Então, o que eu mostro a eles é que é necessário que eles se apropriem desse conteúdo para trabalharem na área que eles querem. Eles reconhecem a importância disso tudo. Eu tenho um retorno muito bom desse tipo de percepção. (PD 1)

Mesmo que o Brasil seja reconhecido como o país do carnaval, da dança, ou de tantas outras manifestações, isso não facilita seu ensino como um meio de educação nas escolas, pois muitos acreditam que este conteúdo corresponde a um conjunto de movimentos prontos para a reprodução, da mídia ou das coreografias populares que adentram as residências dos alunos e/ou mesmo as escolas.

Corroborando com a ideia acima, Marques (2012) afirma que a escola, vem representando, com frequência, uma “camisa de força” para a arte, a ponto de transformá-la em processos vazios, repetitivos, cansativos, que se articulam exclusivamente a técnicas, atividades obrigatórias (curriculares) e festas de final de ano.

A autora faz referência ao descaso para com as artes na escola, e a dança, como arte, também sofre consequências negativas, muitas vezes, por causa do imediatismo em que vivemos, em que tudo tem que ser muito rápido, as respostas têm que ser imediatas. Certamente, isto repercute também na forma de aproximação dos aspectos culturais que envolvem a dança nas aulas de Educação Física.

No entanto, na atualidade, compreender a realidade da Educação Física na escola leva a pensar e a entender como ela vem sendo constituída ao longo da história, seus reais objetivos e finalidades, de acordo com cada época. Só nesta trajetória pela história das civilizações, já seria justificada a presença da Dança nas aulas de Educação Física, conforme foi observado nos capítulos anteriores.

Para Marques (1999, p. 16), a dança é uma “forma de conhecimento, de experiência estética e de expressão do ser humano, pode ser elemento de educação social do indivíduo”. Nesse sentido, embora se entenda a necessidade de trabalhar este conteúdo, sabe-se que aqueles que não tiveram Dança na escola, na maioria das vezes, não conseguem entender seu significado e seu sentido no contexto educacional. Somado a isso, há o fato de que alguns professores não sabem o quê, como, ou até mesmo por que ensinar dança nas aulas de Educação Física.

As atividades devem levar os alunos a desenvolverem suas habilidades e conhecimentos para poderem criar, modelar e estruturar movimentos dançantes, que expressem seus sentimentos e ideias. Assim, serão capazes de criar coreografias mais complexas, a partir de temas relacionados ao seu cotidiano, sendo direcionados para a educação do ser social, por meio da instrumentalização e da construção do conhecimento, pois nossos alunos compreendem o mundo, mais por imagens e movimentos do que por palavras.

Os professores, a partir de suas intervenções pedagógicas, podem levar os alunos a conhecer e refletir sobre as manifestações de Dança presentes em nossa cultura. Pois, ainda que o corpo, acompanhado de movimentos previamente estabelecidos, ou mesmo improvisados, geralmente acompanhados de sons e passos cadenciados (processo rítmico) fortaleça o entendimento da dança como linguagem, e dessa forma, os alunos possam, aos poucos, reconhecer que a dança retrata momentos da nossa história, das nossas civilizações, é preciso entender também que isso remete a características sociais e políticas.

E eu faço justamente, o trabalho parte de uma exploração rítmica, nós escutamos banda barbatuque, banda estompe, que tem um trabalho musical diferenciado, apreciamos diversas bandas marciais, as evoluções, os concursos de bandas marciais, como eles podem trabalhar isso, as balizas das fanfarras como era antes, como é hoje, o trabalho como eles exploram o ritmo. Os engessados, eu procuro trazer dentro das modalidades esportivas, nós discutimos o ritmo do futebol, o ritmo no basquete, o ritmo num circuito de treinamento: Pra que serve o ritmo? Onde é que tá o ritmo? Porque eu peço a você pra fazer determinado movimento mais acelerado e outro mais lento? (PD 2)

Os professores das duas instituições I1 e I2 respondem à questão pontuando o aspecto rítmico, como um elemento importante do processo de aprendizagem da dança na graduação.

Para Laban (1990), é por meio da percepção, da experimentação da análise em nossos corpos que o movimento se realiza. Este autor foi pioneiro na área da dança. Suas ideias ficam como uma proposta de pensar a diferença entre a dança e o movimento. Portanto, a relação do movimento com os outros aspectos da dança faz com que ela se transforme em arte. Segundo Marques (2012), estão sendo criadas relações simbólicas e significativas entre aquele que interpreta o movimento e o meio utilizado nesta interpretação.

5.2.2 Currículo e formação

Discutir estrutura e a organização curricular é refletir sobre as relações de poder, geralmente constituídas no âmbito da formação, na instituição formadora, na escola, nas possibilidades de disciplinas, nos objetivos educacionais, nas questões sociais. É refletir sobre o caráter versátil e a previsibilidade do ensino. Para Stenhouse (1987) (apud SACRISTÁN, 2013), um projeto curricular tem duas coisas importantes: uma nova maneira de entender o conhecimento e uma nova maneira de ensiná-lo.

Sendo assim, as experiências pedagógicas, em que docentes e estudantes constroem e reconstróem conhecimentos, devem ser consideradas no entendimento de currículo, pois é necessário que haja envolvimento do professor no processo de planejar, desenvolver experiências, para que se discuta o processo de formação docente.

Temos uma questão atual que implica a organização do currículo, uma vez que vivemos numa sociedade multi/pluricultural, em que diversas etnias, culturas, religiões e visões de mundo, estão cada vez mais presentes na vida contemporânea. Logo, esta situação é importante, pelas possibilidades de ampliar o acesso a outros conhecimentos. No então, não deixa de ser uma situação, ao mesmo tempo, preocupante, à medida que os atuais currículos de formação de professores em Educação Física são, em sua maioria, construídos a partir de

múltiplos discursos e visões distintas da sociedade, do ensino e da escola. O fato é que essa multiplicidade pode alterar a concepção de Educação Física na Educação Básica, e certamente possibilitar outras visões acerca da formação docente.

Para nos aproximarmos mais destas questões, apresentaremos, a partir de recortes das entrevistas com os professores dos dois cursos envolvidos (I 1 e I 2), posicionamentos quanto à estrutura dos currículos dos cursos de Educação Física, no que respeita ao conteúdo dança. As falas giraram em torno de aspectos relevantes, porém:

É delicado. É bastante delicado porque você sabe que um semestre não é nada, é muito pouco, não é uma formação em dança, é digamos uma iniciação, uma pincelada, por exemplo, a dança de salão muitos professores, a maioria, nem são da área de dança, nem são de Educação Física. (PD 1)

A docente reporta-se ao fato de que, na organização curricular da Instituição I 1, há um componente específico da área de dança, neste momento ela considera apenas a disciplina de caráter obrigatório, no caso Rítmica Gestual, com carga horária de 60 horas semestrais, e faz um comentário sobre os profissionais que atuam com dança de salão fora da graduação. Assim, segundo a professora, eles não têm formação na área específica e nem licenciatura em Educação Física, pois são geralmente de outras áreas, e, em se tratando da organização curricular e de questões institucionais, a disciplina Dança de Salão é optativa para a licenciatura em Educação Física, e também para outros cursos da Instituição. Isso, de fato, justifica, em parte, a fala acima.

A Dança tem conhecimentos específicos que precisam ser trabalhos neste momento da formação. De acordo com os PCN (1997), por exemplo, o ensino de dança deve acontecer através da apreciação e da contextualização da arte/dança. Com isso, ao consideramos a dança como uma linguagem artística, dizemos que o professor de Educação Física deve buscar subsídios no PCN/Arte, isto pensando num trabalho criativo, ou mesmo reconhecendo a dança como uma linguagem artística.

Conforme anunciado no PCN (1997), ao pensarmos a dança como conteúdo da Educação Física, esta deve ser orientada como atividade rítmica, e

dessa forma deve estar associada aos conteúdos correspondentes ao corpo, portanto à Educação Física, como o esporte, as lutas, as ginásticas. Caso seja desenvolvida como uma linguagem artística, pode ser considerada em várias atividades associadas às manifestações musicais, brincadeiras de roda, cirandas, danças brasileiras, eruditas e urbanas, dentre outras.

Ainda a professora PD 1 faz outro comentário acerca do questionamento da estrutura curricular e do conteúdo dança.

Por exemplo, swing baiano, então tem muitos professores de swing baiano que não têm a menor formação acadêmica, então se um professor de Educação Física que passe por esse processo de sensibilização, digamos assim, ele queria se dedicar, eu acredito que ele tenha muito mais capacidade de fazer um trabalho bem embasado, que o leigo. Ele não é mais leigo, ele não tem uma formação em dança, então digamos que ele vá tomar cursos, vá viajar, ele vá praticar, ele vá fazer uma formação numa outra escola, pra que ele possa se apropriar dessa função, mas de repente ele é convocado a fazer algum tipo de trabalho na escola e ele pode fazer esse trabalho, ele não pode se dizer um professor de dança, mas ele tem algum conhecimento para fazer o mínimo, digamos assim. (PD 1)

Nesta fala, a professora reforça, mais uma vez, a importância da Dança na graduação, mesmo que minimamente, pois é relevante que o futuro docente tenha um conhecimento específico nesta área. Ao mesmo tempo, por ter formação específica em Dança, pontua que o aluno deve fazer cursos na área, que o aluno deve praticar, considerando as vivências importantes para o estudante, e reconhecendo, com isso, que a carga horária proposta para a disciplina é muito pequena para que se possa dialogar com o estudante sobre as variadas possibilidades de ensinar dança na escola.

A fala da professora PD 2 também denota uma possível fragilidade na estrutura curricular, mesmo afirmando em seguida que gosta da estrutura curricular da instituição em que trabalha.

Eu acho que, por exemplo, é uma coisa muito difícil, mas eu sonharia uma disciplina de expressão corporal pra desenvolver esta consciência, relacionando ao ritmo, e depois uma disciplina de dança. Nosso curso aqui, antes tinha, era assim, aí teve que ser enxugado, nós tínhamos uma disciplina de expressão corporal rítmica e depois metodologia da dança. Uma no 3º semestre e outra no 4º semestre, e aí teve que fazer a junção. (PD 2)

A professora ainda complementa sua fala dizendo:

Eu gosto muito da matriz curricular daqui, a de lá tem algumas divergências, mas a gente basicamente administra e fortalece claro, do mesmo jeito, só muda o veio, a metodologia que é totalmente diferente, as discussões, os textos que eu trabalho lá, por incrível que pareça, lá eu exploro mais teoricamente do que pratica, pra que eles entendam o processo. (PD 2)

A docente refere-se a sua necessidade, quanto às possibilidades de trabalhar com propostas ampliadas de conteúdo, possivelmente seguindo a lógica de sensibilizar/conscientizar o aluno quanto aos aspectos rítmicos para depois inserir a própria “dança”.

Para Marques (2011), as aulas de Didática e Práticas de Ensino de Dança, muitas vezes obrigatórias nos cursos de licenciatura no Brasil, para a atuação do professor na Educação Básica, são insuficientes para desconstruir valores educacionais enraizados no futuro professor. Logo, a prática reflexiva deveria ser trabalhada nessas disciplinas, com o propósito de pensar práticas pedagógicas significativas e problematizadoras, que geralmente se chocam com as práticas corporais do próprio meio universitário.

Dessa forma, os cursos de licenciatura se veem muitas vezes impotentes diante de anos de incorporação de outros sistemas de representação do corpo, da arte e do sujeito. Muitas vezes, isto acontece por que os docentes envolvidos na construção do currículo são oriundos de estudos, ou mesmo, de uma formação específica na Educação Física, fato que dificulta a reflexão sobre uma organização outra da proposta curricular.

Nanni (1995) constata que a disciplina Dança, nos cursos de formação de professores em Educação Física, precisa estabelecer elementos que tenham relação sociopolítica e de cunho econômico-cultural, pois, dessa forma, a autora acredita que será possível uma reflexão crítica, uma revisão de ideias, tendo em vista apontar novos caminhos para a disciplina Dança na graduação.

Diante da pergunta sobre a compreensão dos estudantes acerca do componente curricular Dança para a sua formação, as professoras fazem as seguintes colocações:

Os alunos acabam reconhecendo a importância de cada conteúdo desses, trabalhados em sala. Há um impedimento, em virtude das questões culturais baianas (pagode, axé), mas os alunos acordam, eu sinto eles acordarem pra uma boa música, uma necessidade de discutir assuntos com os alunos, eu percebo uma mudança no comportamento nesse sentido. (PD 1)

A professora aponta um grau de satisfação, ao responder a este questionamento, principalmente por que considera importante a presença de elementos culturais, observados na fala de seus alunos, ao ressignificarem elementos que caracterizam questões de gênero, dificultado o acesso à dança.

A participação na turma é mais masculina porque o curso de Educação Física tem mais homens que mulheres, então às vezes nas coreografias, principalmente na dança de salão, a gente tem dificuldade, o que fora da escola é o contrário, porque às vezes eu tenho o triplo do número de mulheres, então lá às vezes uma mulher tem que dançar com dois homens, fazer dois grupos, então participa do seu e vai pra o outro ajudar. Convidam mulheres, a gente chama de damas e cavalheiros. (PD 1)

Para dialogar sobre este prisma, trago Robatto (2012), que considera que o professor que trabalha com dança, não só “transmite” conhecimentos universais, como tem que saber lidar com os “imprevistos”, respeitando a realidade de cada aluno, este que é reflexo e futuro da sociedade. A autora ainda aponta, por outro lado, que as atividades artísticas facilitam que os estudantes se encontrem com suas próprias realidades, pois o ato expressivo/criativo desperta uma visão sensível e crítica, aproximando-os de uma compreensão mais significativa das questões socioculturais.

A resposta da docente PD 1, nos faz retomar a história da Educação Física no Brasil, no momento em que a diferença biológica entre os sexos ocultava relações de poder distintas, claro, pelo predomínio masculino, e que conservaram por algum tempo a divisão entre homens e mulheres.

Estas diferenças sexuais, as desigualdades entre masculino e feminino formaram diferentes expressões culturais, muito bem observadas no contexto das práticas corporais da Educação Física, principalmente na Dança, que apresenta uma tarefa complexa, no sentido de possuir contextos culturais diversos, sendo praticada por pessoas com histórias de vida singulares e específicas.

Logo, a falta de esclarecimento de aspectos culturais e de respeito para com o outro pode permitir que situações tratadas como preconceituosas continuem acontecendo, cotidianamente, dentro e fora das escolas.

Saraiva (2008) afirma que no Brasil a dança do ventre é significativa, pois representa a “celebração” e caracteriza a ligação da mulher com a natureza, com o seu corpo e aos seus ciclos naturais, seja menstruação, fertilidade, gravidez e menopausa. Ela é considerada como uma “dança de mulher” e, a princípio, socialmente, os seus movimentos não são considerados masculinos.

Já para Souza (2007), a relação entre homem e mulher, dançar ou não tipos de dança, está mais fortemente ligada ao balé e às danças próximas dele, como, por exemplo, jazz, dança moderna e dança contemporânea. Assim, se observarmos o hip hop, as danças de salão, dentre outras, perceberemos que as relações estabelecidas culturalmente são diferentes.

A professora PD 2 também comenta esta questão, mas da seguinte forma:

Então, esse 3º momento, eles têm dificuldade, às vezes eu vejo por vergonha, por tabu, por cultura, por falta de experiência, de conteúdo mesmo, até porque eu não fico apenas nos estilos, eu vou pra dança folclórica, eu vou pra dança regional, eu vou pra dança de bairro, eu vou pra dança de posto, o que eles trouxeram, o que eles gostarem de fazer.
(PD 2)

Nesta fala, a professora se reporta às práticas curriculares, dividindo-as em três fases ou momentos: o primeiro momento, quando o professor ensina o aluno; o segundo momento, quando ele vivencia e se entrega a essa prática, e o terceiro momento, no qual enfatiza bastante as práticas curriculares, pois, para a docente, existe um diferencial nesta fase, quando você estará instrumentalizando a prática para ensinar ao outro, o que é muito enriquecedor, na sua percepção.

Não podemos deixar de apontar, a partir da fala da professora, como é notório o quanto as questões culturais estão presentes na vida destes alunos e o quanto elas são importantes, na medida em que estes se sentem parte importante deste processo de construção e aprendizagem. O professor, sabiamente, precisa usar esta condição para pensar e elaborar suas aulas tendo como premissa os aspectos culturais dos alunos, e conseqüentemente enriquecê-los de experiências fundamentais para sua formação.

Para Vieira (2013), nos últimos tempos, várias iniciativas têm permitido que a população brasileira tenha acesso, aprecie e vivencie manifestações culturais e artísticas. De fato, esta é uma iniciativa importante, pois tanto o país precisa buscar estratégias para difundir sua(s) cultura(s), como a população precisa ter mais acesso a ela(s).

Com relação a esta discussão, Ehrenberg (2003) contribui com suas ideias, apontando que a relação histórica e cultural com a dança é algo muito forte, pois, além de discutir/transmitir as questões de valor para gerações de pessoas, pode manter viva a cultura de muitas civilizações.

Portanto, para os acadêmicos da Instituição I 2, existe certa dificuldade com a dança, o que pode, segundo a professora, se relacionar aos aspectos de ordem cultural, seja vergonha, falta de vivências anteriores, muitas vezes da ordem do gênero, principalmente com relação à participação masculina, como foi abordado anteriormente.

Dando continuidade aos questionamentos, perguntamos aos docentes se os alunos concluintes do curso de licenciatura saem da universidade/faculdade aptos a incluírem a dança em suas aulas de educação física escolar.

A professoras PD 1 comenta:

Não. Mas não é por falta de conteúdo. Eu vejo uma coisa mais pessoal. É uma dificuldade pessoal. Então eles chegam à vezes apavorados, às vezes eles não conseguem fazer muita coisa, eles têm um impedimento mental, corporal muito grande. Então, eles se conhecem e avançam, mas ficam inseguros. (PD 1)

Já a professora PD 2 comenta da seguinte forma:

Eles começam a despertar para a situação nesta relação, mas mesmo assim, eles têm dificuldade ainda. Eu começo justamente a despertá-lo mostrando a eles o que eles são capazes dentro do universo da cultura, que eles já têm como corporal. (PI 2)

Na percepção das professoras, existem situações de ordem pessoal que envolvem os alunos e que, muitas vezes, ultrapassam as questões da sala de aula, o que necessitaria de um tempo maior e da ajuda de profissionais de outras áreas, como psicólogos, ou algum terapeuta corporal, por exemplo.

O aluno, geralmente numa aula-diagnóstico, traz questões vivenciadas na infância que, muitas vezes, por falta de profissionais qualificados e, possivelmente de metodologias adequadas para lidar com a dança, e também com crianças, causam traumas, em alguns casos difíceis de superar. Então, a timidez diante da possibilidade de uma exposição física frente aos colegas, das questões de gênero presentes, da falta de vivências anteriores, dentre outros aspectos, podem provocar dificuldades diversas.

Com relação a este comentário, Marques (2011) vem colaborar, pontuando que o ensino nas universidades poderia funcionar como um foco de expansão de conhecimento e pesquisa, na área de ensino da dança, o que muitas vezes não acontece, seja no âmbito artístico, seja no meio educacional.

Embora saibamos que existem conteúdos nos programas e objetivos das aulas de dança, que também fazem parte de outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, coordenação motora, ritmo, percepção de tempo, espaço, dentre outros, também pertencentes à Educação Física. Perguntamos sobre o que pode ser abordado como conteúdo nas aulas de educação física escolar envolvendo a dança como linguagem, a partir das experiências na graduação

Como linguagem, a dança proporciona às pessoas uma amplitude de compreensão gestual, visual ou mesmo plástica. Nanni (2003, p. 73) acrescenta que “a linguagem corporal através da dança registra o real, o simbólico, o imaginário, interligando os objetivos que articulam o corpo simbólico ao corpo imaginário permeado pelo corpo real”.

A afirmação da autora nos permite pensar que a dança pode ser compreendida como uma manifestação de linguagens culturais que se misturam ao contexto em que o indivíduo está inserido.

Por isso, é importante destacar que a função de toda linguagem é comunicar, e o que diferencia uma linguagem da outra, são as características de seus meios expressivos específicos, além de sua natureza básica, é claro.

Com isso, destacamos as falas da docente:

Acredito piamente que ele pode usar a música, usar o movimento espontâneo, movimento estruturado, ele pode brincar com essa coisa, ele pode perfeitamente. Inclusive eu dou aula de GRD, então o professor de Educação Física pode trabalhar com esses elementos, esses aparelhos. Então, eu digo pra eles que se não tiver a fita oficial, pode ter

o lenço, pode ter o coco, pra brincar com o ritmo, pra fazer percussão, a bola, a peteca, enfim o bambolê. Tudo isso são jogos que envolvem também a parte de ritmo, de dança. Então eles podem sim, trabalhar bastante se quiserem. Eu falo sempre, eu cutuco muito os meus alunos pra que ousem trabalhar com a música, trabalhar com os elementos que não fiquem na mesmice. Tem o professor que infelizmente entrega a bola e vamos jogar bola! Então, você pode explorar conteúdos diversos, respeito pelas regras, uma série de aspectos educacionais que podem ser trabalhados pela dança, pelo jogo, pela brincadeira. (PD 1)

Os fragmentos de fala da professora PD 1 trazem questões importantes para compreendermos o que tem sido discutido na formação de professores em Educação Física, acerca dos conteúdos trabalhados em dança. No primeiro recorte, a professora aponta a utilização da música para subsidiar uma aproximação rítmica, além de tê-la como aspecto motivacional da aula e, em seguida, ela traz a expressão “brincar com essa coisa”, para mostrar que existe uma sistematização desse conteúdo, embora o brincar com o corpo, com o movimento, principalmente em Educação Física, parta da estrutura da aula, talvez como metodologia, para se chegar, mais à frente, à própria dança.

Para dialogar com a fala da professora PD 1, trago Marques (2012), pontuando a ideia de que, a partir das propostas trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, no caso dos temas transversais, pode-se pensar num trabalho com características mais próximas da Educação Física, pois, para a autora, não seria uma sobreposição aos conteúdos específicos da dança, mas uma maneira de ampliar sua prática e, conseqüentemente, provocar reflexões de modo a abranger aspectos sociais, afetivos, culturais e políticos da dança em sociedade.

Ainda neste primeiro recorte, a professora aponta para uma situação que soou estranha aos meus ouvidos, porém a estranheza deu-se a partir da lógica de entendimento dos aspectos formativos, ou seja, para além dos profissionais de dança, a literatura nos mostra que em outras áreas, como a Educação Física, há um domínio deste conteúdo, caracterizado pela maneira como conseguimos dialogar com o mesmo, dando a ele a devida característica pedagógica, uma vez que a nossa base de diálogo é a cultura corporal e o movimento.

Talvez seja esse mesmo entendimento que se sobrepõe, quando pensamos em alguém que, a princípio, não tenha a ginástica em sua formação acadêmica, mas, de repente, traz outras experiências formativas que lhe dão

habilidades para intervir na ginástica, mesmo sabendo que existem outras questões que implicam a prática profissional.

No segundo recorte da fala da docente, esta se refere ao desejo, vontade, dedicação ao conteúdo dança, comparado ao fato dos profissionais de Educação Física se submeterem à mesmice, ou seja, à falta de compromisso e respeito para com a sua profissão e, principalmente, para com os seus alunos.

A professora PD 2 responde à questão sobre o que pode ser abordado na dança como linguagem, nas aulas de educação física escolar, a partir das experiências na graduação, trazendo a seguinte fala:

Como trabalhar essa atividade rítmica sem especificamente está levando o indivíduo a sentir que está fazendo ginástica, porque a criança não precisa fazer ginástica, o adolescente não gosta de fazer ginástica, mas quando você bota música, ela é mágica, faz com que você simplesmente se movimente para todos os lados, sem perceber o que está fazendo, até numa cultura de que está dançando. (PD 2)

Mais uma vez, o aspecto rítmico aparece como conteúdo, possibilidade de linguagem, na percepção da professora. A docente coloca-se na condição de usar metodologias “diferenciadas”, neste caso, o ritmo associado a elementos (movimentos) da ginástica, para que seus alunos da graduação experimentem possibilidades outras de levar a dança para escola, principalmente ao trabalhar com adolescentes, sem que estes percebam que estão dançando.

Ainda num outro fragmento de sua fala, a professora PD 2 afirma como este resultado brota de suas estratégias metodológicas, ou seja, ela coloca estes recursos como um atrativo para o acadêmico ver, compreender e, aos poucos, se aproximar da dança.

O movimento é a melhor linguagem. Aí dança chega com todo peso dela, com todo trabalho de expressão corporal da ginástica geral, porque a gente tem liberdade, então aí vem, desperta, quem gosta de teatro, chega quem gosta de malabares, quem gosta de lutas chega. É a ginástica que todo mundo se encanta, porque todo mundo se sente livre, justamente pra fazer o que quer usando sua criatividade, então a dança caminha comigo o tempo inteiro. (PD 2)

Em uma das últimas questões da nossa pesquisa, perguntamos às professoras quem tem mais condições de incluir a Dança em suas aulas de Educação Física, o professor que teve experiências com Dança, fora da

graduação, ou aquele que se aproximou/absorveu este conteúdo apenas nas vivências no ensino superior.

Tal questionamento nos trará argumentos interessantes para entender a realidade soteropolitana, no que se refere ao trato da Dança na educação física escolar, tema que já vem sendo discutido por vários autores, como Lara (2013), Marques (2012) e Brasileiro (2003). Assim, é sabido que, na literatura, temos autores que afirmam que as experiências pessoais, e, portanto anteriores, contribuem para uma intervenção diferenciada no trabalho com dança.

Sim. É possível com a formação. Como informação geral. Se o professor tem o conhecimento do basquete, do vôlei, do futebol, de capoeira. Então, ele pode trabalhar sim a disciplina, a dança na formação educacional do aluno, do curso do fundamental (educação básica). Mas é claro que a gente sabe que alguns têm maior sensibilidade e o outros não, como tudo, por exemplo, eles têm aula de capoeira, então de repente, numa semana do folclore fazer um atividade de capoeira, a mesma coisa com a dança, eles têm sim possibilidade de trabalhar com a dança, não regularmente, mas como cultura corporal, como informação para esse aluno que está passando por ele. (PD 1)

Quando questionados, os professores não apresentaram respostas concretas, e apenas percebemos, nas “entrelinhas” e em falas soltas, durante a entrevista, que o aluno que vem para a universidade com experiências anteriores consegue estabelecer boas relações com os colegas e se desenvolver bem, no sentido de participação nas aulas, apresentando mais expressividade, mas em nenhum momento estes professores consideraram que este mesmo aluno terá facilidades em levar o conteúdo para a escola.

Existe noção de planejamento, de plano de aula, existe um esclarecimento da importância de, por exemplo, trabalhar o ritmo com crianças não é, em que isso beneficia a criança: na organização mental inclusive, então tem sim um olhar sobre essa atuação dele no futuro. Mas veja bem, tem um exemplo que eu uso sempre, é que eu tenho um amigo que é geólogo e que é um professor fantástico de dança de salão. Infelizmente muitos profissionais não têm conhecimento didático-pedagógico, alguns sabem dançar e vão pra sala de aula, mas não sabem ensinar. Esse meu amigo não tem formação na área, mas sabe ensinar. (PD 1)

Neste segundo fragmento da fala da professora PD 1, percebemos que existe toda uma sistematização para o trabalho com dança na formação de professores. Mas, ao mesmo tempo, a docente traz um exemplo, que é o oposto

do que encontramos no contexto atual, pois nem sempre teremos professores com experiências externas, sem terem passado pela graduação, que sejam sinônimos de sucesso na profissão. Tal situação envolve outras questões, para além das condições estruturais, uma vez que é necessário compreender a dança como um conteúdo pedagógico.

Para o seu amigo geólogo, conforme pontua a professora PD 1, a falta de formação acadêmica na área não o impossibilitou de dar aulas de dança de salão, porém as situações não são as mesmas para todos, de maneira que parte dos profissionais da área veem a dança apenas como espetáculo.

Portanto, dizer que “existe noção de planejamento, de plano de aula, de esclarecimento da importância de um trabalho rítmico” é, no mínimo, afirmar que o aluno que passa pela universidade, neste caso, pelo curso de Licenciatura em Educação Física, tem maiores condições de trabalhar os conteúdos da Dança na educação física escolar, do que o aluno que tem apenas a experiência prática, e não se aprofundou nos conhecimentos necessários para o trato pedagógico presente no ambiente escolar.

Fazendo uma reflexão, a partir das falas dos docentes, aqui apresentadas, provocamos os professores, com um último questionamento acerca dos possíveis desafios pedagógicos para o ensino da Dança na formação dos professores de Educação Física, e como estes desafios chegam às (intervenções pedagógicas) escolas.

Partindo do diálogo com os autores que discutem o objeto de estudo da nossa pesquisa e das falas dos docentes, para chamar a atenção para a necessidade de se refletir sobre o ensino da dança no contexto da formação inicial de professores, tanto na perspectiva da mediação, quanto na construção do conhecimento, trazemos Freire (2001, p. 76), para afirmar que o professor deve despertar em seus alunos, ainda na graduação, “a capacidade de aprender não apenas para adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a [...]”.

Assim, a professora PD 1 manifesta sua fala, pontuando:

Eu acho que poderia ser mais longo o estudo deles. No 1º semestre que dei o curso ficou bem claro pra mim e pra eles que poderia ter mais continuidade, poderia ter mais 1 semestre, a própria rítmica gestual

poderia ser 1 e 2, por exemplo. Agora, acho difícil. Não vejo, por exemplo, possibilidade de mudança da matriz curricular. (PD 1)

Para a professora, um dos desafios pedagógicos está relacionado à carga horária das disciplinas do curso, o que também já foi citado em outro momento, na entrevista, pois um semestre, ou mesmo 60 horas, não são suficientes para trabalhar os conteúdos previstos para dança, considerando os elementos presentes nas manifestações culturais. A docente deixa subentendido, em sua fala, que não há possibilidades de mudança na matriz curricular, o que, de fato, não sabemos ser suficiente para resolver a questão.

Pensar numa reestruturação curricular é algo bastante delicado, pois é necessário discutir todos os conhecimentos que garantem a especificidade da profissão docente, dentre eles o conjunto de componentes curriculares capazes de auxiliar a formação do conhecimento pedagógico. Em se tratando de Educação Física, os elementos presentes na cultura corporal devem ser considerados, principalmente a dança, componente importante deste estudo.

Além destes componentes, também é importante incluir outros conhecimentos relacionados ao currículo, aos contextos educacionais e aos alunos, e neles devem estar os valores, os princípios próprios ligados ao processo de ensinar e aprender.

Pimenta (2000, p. 23) afirma que “[...] as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática”. Com isso, é importante destacar que os professores precisam refletir sobre suas ações, para que possam contribuir de maneira significativa para a formação acadêmica e pessoal de seus alunos.

Então, a percepção varia muito, alguns são desinteressados, outros têm a clareza da importância desse trabalho, não só diretamente ligada à dança, mas também em outras áreas. As questões de gênero também são muito presentes. Eu digo até que a disciplina rítmica gestual não é dança. Ela trabalha com os elementos da dança, mas ela não é dança. É ritmo e ritmo está presente em tudo... na natação, na musculação, em tudo isso. (PD 1)

Na visão da professora PD 1, que faz mais uma colocação sobre esses desafios, as questões de gênero estão presentes, portanto, os aspectos culturais,

além da falta de interesse do aluno, contribuem para que haja um entendimento da importância do conteúdo, ao tempo que a docente se posiciona com metodologias “diferenciadas”, utilizando outros elementos da educação física, para fazer com que os alunos se aproximem, ou mesmo se interessem pela dança.

Há um avanço significativo do componente curricular “Dança” nos cursos de Educação Física, tanto na presença quanto na forma como vem sendo organizado. Segundo Brasileiro (2010), a disciplina Rítmica, presente em vários cursos de formação, nem sempre foi obrigatória para os alunos do sexo masculino. Hoje, temos a presença de algumas modalidades esportivas, como o futebol, que um dia foi ofertada apenas ao universo masculino, e hoje direciona-se a ambos os sexos. Tal situação corrobora os aspectos culturais presentes neste contexto.

Dessa forma, a professora faz mais um comentário, reportando-se à música, ou seja, ao trabalho rítmico como um desafio, tendo em vista aproximar o acadêmico dos conhecimentos possíveis com a dança, conforme observado no seguinte fragmento.

Então, tudo que for dança, eles vão ligar a isso, então o professor precisa de uma arte pra chegar até eles. Eu falo pra os meus alunos de Educação Física que trabalham com música, então eu digo: olha vocês podem cultivar vários tipos, vários estilos, vários ritmos de música, você não precisa ficar preso. Eu não admito que uma pessoa que trabalhe com música não tenha conhecimento teórico sobre o mínimo de música, de estrutura musical e muitas vezes, o professor de Educação Física é requisitado a fazer uma coreografia, então eles também têm uma técnica coreográfica, então no 2º semestre eles têm essa disciplina e mais pra o final do curso eles têm dança de salão e aí vem as técnicas, ela é obrigatória para o bacharelado, optativa para a licenciatura e rítmica gestual é obrigatória para ambos os cursos. (PD 1)

A docente PD 1 também reforça esta discussão apontando outras possibilidades metodológicas para chegar à dança, neste caso ao ritmo, como veículo condutor, aspecto motivacional. Em sua fala, aparece o professor de Educação Física como a pessoa responsável por organizar coreografias nas escolas. De fato, alguns estudos têm mostrado que isso acontece com frequência. Para satisfazer um momento, uma necessidade, mesmo de forma não contextualizada, o que não deveria acontecer, o professor de Educação Física

organiza, coreografa, ensaia e faz apresentações, nas escolas, em datas comemorativas, ou seja, em dias muito pontuais.

Para Ehrenberg, “é notória a pobreza e simplicidade com que a dança é trabalhada na escola, tendo esta geralmente um caráter apenas comemorativo (festa junina, abertura de jogos escolares...) ou de reprodução de movimentos [...]” (2003, p. 7).

Brasileiro (2010) também concorda com o que vem acontecendo nas escolas do país. Para isso, ela diz que as danças populares estão presentes nas festas escolares como uma realidade colorida e festiva, aparecem, enfeitam e divertem, mas sem nenhuma organização para seu estudo efetivo, sendo consideradas como “coisas efêmeras”.

Na escola, pela aproximação e estudo do “corpo em movimento”, as danças populares, têm ficado sob a responsabilidade normalmente dos professores de Educação Física. Porém, a autora afirma que a forma como ela tem sido pensada (memorização e reprodução de passos) não parece ser conhecimento fundamental para a formação de crianças e adolescentes, mas aparecer apenas como um elemento constitutivo das festas escolares.

Com relação a essa discussão, Marques (1999, p. 107) também argumenta que “o professor, desamparado, e muitas vezes altamente despreparado, exige dos alunos que reproduzam, copiem e sigam aquilo que arduamente criou ao assumir suas funções impostas de diretor-coreógrafo”.

A docente da Instituição PD 2 faz as suas colocações ao ser indagada sobre os desafios pedagógicos para o ensino da Dança, na formação dos professores de Educação Física, e como estes desafios chegam às (intervenções pedagógicas) escolas.

O primeiro e grande é o professor se propor a fazer. Até o professor que vive de dança, quando ele chega na escola pública que ele encontra o ambiente que ele não aprendeu a dar aula, que ele não encontra o espaço que ele faz a dança dele. Ele acha que não pode, certo! (PD 2)

Para discutirmos a questão trazida pela professora PD 2, no que se refere à situação estrutural para as intervenções com dança, vale ressaltar que o espaço físico é um desafio constante para a Educação Física, pelo menos para o que queremos como ampliação de referências de conhecimento.

Ao tratarmos de dança, imediatamente pensamos numa sala ampla, espelhada, com piso tablado, barras para alongamento, e um aparelho de som de qualidade. Com os esportes, a mesma coisa, uma quadra com toda a estrutura necessária para a realização de atividades esportivas. A ideia é que, mesmo sem a quadra e sem a sala de dança com as condições “desejadas” para a realização das aulas, estas possam acontecer a medida que sejam repensadas as proposições pedagógicas para tais conteúdos na escola, sem prejuízos para alunos e para professores.

A professora reporta-se, na assertiva seguinte, a outro desafio pedagógico, algo que perpassa as expectativas do estágio, desde a preparação até o momento das intervenções, considerando também a escolha dos conteúdos para as aulas de Educação Física.

Existe também um outro lado que é muito negativo, que acontece exatamente no período do estágio do aluno, ou seja, ele ler muito aqui, ele discute, ele tem as aulas práticas, em todo processo de estímulo, de ambiente, de clima e os professores criam, mas quando ele chega a escola, ele toma um baque, porque dificilmente ele encontra um professor na escola, na maioria das vezes, infelizmente ele encontra um boleiro, encontra um enrolão que quando ele chega pra estagiar “o professor” chega pra ele, bate no ombro e diz “pra semana eu não venho não, segure minhas pontas aí ou segure as minhas pontas lá”, ou simplesmente não tem professor e ele começa a estagiar assumindo todas as turmas. Aí ele entra num parafuso de fazer planejamento, de assumir turma, de fazer, ou seja num processo de responsabilidade sem passar pela observação, pela coparticipação e intervenção, ele entra tudo que intervir. E o que é que ele vai usar: ele vai usar o que ele tem como cultura corporal dele, que é mais agregado, que são as práticas outras. Se ele ainda fez dança em algum momento, ele vai até usar, mas se ele não fez dança, dança vai ser a última opção da lista! (PD 2)

A partir da fala da professora, neste fragmento, podemos refletir sobre o estágio, como um espaço de ser/se fazer docente, geralmente o espaço onde se dão os primeiros contatos com a regência, portanto, com o acadêmico e a escola, na condição de professor, evidentemente respeitando-se as etapas do estágio (observação, coparticipação, intervenção), que, por vezes, é a escola pública, e a organização de suas aulas nesses estágios, considerando o planejamento (escolha do conteúdo) e as intervenções.

Para tanto, apresentaremos, a seguir, algumas falas que foram selecionadas, a partir das entrevistas realizadas com os professores de estágio das duas instituições participantes da pesquisa.

5.3 O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE ESTÁGIO

As vozes dos professores de estágio neste estudo aparecem para esclarecer como o conteúdo “Dança” chega à escola, pensando nos pressupostos teórico-metodológicos presentes no processo formativo, estes caracterizados pelas experiências nos componentes Dança (e similares) e Estágios Curriculares Supervisionados.

Contudo, para nos situarmos diante da realidade encontrada, é interessante apresentar, de forma breve, o contexto dos componentes de estágios das instituições participantes da pesquisa. Assim, foram entrevistados dois professores de estágio destas instituições, um de cada curso de Licenciatura em Educação Física. Para esclarecimento, faz-se necessário dizer que, em ambos os cursos, as matrizes curriculares têm os estágios classificados como, I, II e III, os quais, respectivamente, se referem aos estágios na Educação Infantil, em seguida no Ensino Fundamental I e II, e, por último, no Ensino Médio. Todos atendem às Resoluções do MEC.

Em conversa com os docentes, estes relataram que, mediante reestruturação institucional, os estágios têm um funcionamento diferenciado, pois os referidos professores têm uma carga horária de sala de aula, onde se dão as discussões a partir dos referenciais teóricos utilizados para subsidiar as intervenções dos alunos, bem como a realização do planejamento das aulas.

Na Instituição I 1, o professor dos componentes de estágio, que chamaremos de PE 1, tem carga horária de sala de aula (na própria Instituição), porém não é responsável por fazer as observações nas escolas. Para esta finalidade, há o professor de Educação Física da escola (quando tem!), que é chamado de professor-colaborador. Além disso, há um fato interessante, relacionado ao espaço de realização dos estágios, ou seja, a escola. Segundo o professor, o acadêmico é quem faz o contato com a escola que ele deseja, de acordo com os seguintes critérios: tem que ter professor de Educação Física, de

preferência, e o professor, ou coordenador, ou mesmo a direção da escola precisa enviar mensalmente uma espécie de relatório/frequência, do qual deve constar informações que comprovem que o aluno-estagiário frequentou ou mesmo deu aulas, na referida escola no mês/dia, conforme esteja documentado e acordado entre ambas as partes (escola-estagiário).

Na Instituição I 2, a professora das disciplinas de estágio, que chamaremos de PE 2, relata que, por conta da necessidade de reestruturação institucional, o estágio está concentrado em uma única disciplina, conforme ementa (ANEXO C), que atende a todos os estágios, ou seja do I ao III.

Diferente da Instituição anterior, esta, apesar de também sofrer algumas modificações na organização e funcionamento das disciplinas, para dar conta inclusive de “enxugar” a matriz curricular, segundo a professora entrevistada, há, na carga horária de sala de aula, um momento que seria para observações da docente no espaço escolar, porém, mediante junção das disciplinas de estágio, em um único componente apenas (isso acontece todo semestre letivo), as demandas aumentaram e a professora relata que não consegue dar conta de visitar as escolas e, conseqüentemente, observar as aulas dos estagiários.

Dessa forma, estabelece-se a mesma situação da Instituição I 1, o professor de Educação Física da escola torna-se responsável pelo acompanhamento do aluno e pelo envio do relatório/frequência mensal do estagiário. Nesta Instituição, a professora também relata que existe uma parceria com várias escolas da cidade, mas, mediante necessidades dos acadêmicos, a escolha das escolas fica a seu próprio critério, pois também podem optar por fazer parcerias com novas escolas.

Na Instituição I 1, o estágio acontece de forma individual e, na instituição I 2, acontece em grupo. Vale ressaltar que nesta última Instituição, como há junção de turmas, por demandas institucionais, a professora de estágio relata que, por semestre, tem, em média, 100/110 alunos na turma, divididos pelos três estágios (I, II e III).

5.3.1 O conteúdo dança e sua articulação ao estágio

Após a aproximação das situações presentes nas duas instituições, vale destacar que as questões discutidas a partir de agora mostrarão mais claramente os impactos de uma reestruturação curricular no processo formativo dos acadêmicos, no que se refere ao trato do conteúdo Dança na educação física escolar.

Para isso, perguntamos ao professor PE 2, se na organização do componente estágio no curso de Educação Física, é possível ver a dança inserida neste contexto? De que forma?

Para os professores de estágio, existe a possibilidade do conteúdo dança fazer parte do planejamento das aulas de Educação Física, porém há o que se pode chamar de desafios. Na percepção dos professores, um desses desafios envolve o aspecto cultural, que ultrapassa as paredes da Instituição, pois abarca histórias de vida, questões sociais, dentre outros aspectos. Para discutir esta possibilidade, apresentamos a fala da professora PE 2.

Eu acho que o principal desafio ultrapassa as paredes do curso superior, é o sociocultural, com certeza. Porque o currículo, todos os currículos que até hoje eu tive contato, de certa forma contemplou, só que no final das contas o aluno do sexo masculino, ele rejeita. (PE 2)

Como observado, na percepção da professora, existe um obstáculo que precisa ser superado, ultrapassado. Desde as questões que envolvem gênero, preconceitos, ou, como diz Marques (2012), a falta de conhecimento por parte dos profissionais que podem levar a dança para a escola, a falta de referências bibliográficas que deem uma base consolidada para seu entendimento e aceitação nos espaços escolares.

Para reforçar a sua fala, a professora ainda comenta:

E essa coisa do esporte com bola é tão mais atrativo pra eles, que eles acabam priorizando eles acham que se eles forem fazer um trabalho com dança, na verdade um trabalho com música já tá ferindo a masculinidade dele. A gente vive num país machista e pior num Estado extremamente machista. Então, aqui particularmente é muito difícil, eu acho que os cursos, eles se esforçam e pelo que eu percebo dentro do grupo de professores há um esforço, mas o aluno é muito limitado pra esse aprendizado. (PE 2)

Percebemos que há implicações da questão do gênero que se situam para além da formação. Há a relação sociocultural, que muitas vezes se concretiza nas ações cotidianas, no convívio com seus pares.

Para Kleinubing e Saraiva (2009), a dança concretiza-se através da transformação/ressignificação do movimento humano, e por isso, se caracteriza como assexuada. Dessa forma, tanto homens como mulheres utilizam os mesmos grupos musculares nos movimentos realizados. Para as autoras, o que irá distinguir o movimento entre os sexos é a emoção que cada pessoa, seja homem ou mulher, dará a sua expressão, enquanto estiver dançando.

A professora PE 2, ao comentar sobre o “ferir a masculinidade e a Bahia ser um Estado machista”, traz uma outra fala, quando observa: “eles dançam em festas, fora da faculdade, mas é uma outra dança, um outro momento”. Este aspecto a que a professora se refere é algo muito comum no cotidiano dos baianos, a dança, e chega, evidentemente, a outros espaços formativos, neste caso a faculdade, e especificamente no curso de Educação Física.

Porém, a professora apresenta com veracidade a sua fala, seja na rua ou em casa, o sujeito sente-se longe dos olhos “alheios”, o que, na sua percepção, é o olhar de quem avalia, de quem questiona, de quem espera boas execuções, com fins acadêmicos, situação muito diferente de quando se dança em outros espaços, além de que talvez exista outro tipo de intenção com esta dança.

Na graduação, assim como na escola, segundo Marques (2012), existe um processo, de sistematização e instrumentalização, que contribui para que haja apropriação dos conhecimentos tratados na dança. O que já denuncia uma diferença no “dançar” praticado nestes espaços.

Ao questionar o professor PE 2, o mesmo respondeu, também se reportando aos aspectos culturais, conforme observamos a seguir:

Então o primeiro passo é isso: definir de que maneira quer se tratar isso aqui dentro (a dança), porque inclusive é uma área que tem uma presença extremamente forte na sociedade. E que essa dança, num estado como o nosso, aparece se talvez fosse culturalmente uma única via, mas são caminhos e em todos eles você se bate com a dança, então isso termina tendo um impacto muito forte. A proposta curricular de um curso não pode ser montada apenas olhando o mercado lá fora, principalmente quando o mercado é acompanhado de um modismo, esse que num determinado momento acaba e que isso refletirá aqui dentro também. (PE 2)

Na percepção do professor, seria possível trabalhar a dança nos componentes de estágio, porém, para que isso aconteça, é interessante discutir de que maneira a dança será tratada no currículo do curso, apesar de que ela já existe, mas o professor aponta uma possível relação mercadológica, portanto relacionada ao que o modismo prevê, podendo, a qualquer momento, aparecer ou sumir, e isto traria um impacto negativo à formação dos estudantes.

Pois, de acordo com a fala do professor PE 1, quando diz “imagine você colocar todas as disciplinas que tiverem na moda e depois quando elas saírem de cena, você tira do currículo também, aqui nós já tivemos uma coisa parecida [...]”, é possível refletir sobre a importância de pensar um currículo, considerando-se as etapas importantes à formação. Moreira (2001) afirma que as reflexões sobre currículo devem incluir o professor e a sua formação. Portanto, as questões mercadológicas podem ser consideradas, ao se pensar o currículo, porém não devem ser priorizadas.

Ao perguntarmos aos professores sobre quais os critérios adotados pelos alunos, na escolha dos conteúdos a serem trabalhados nos estágios em educação física escolar, a professora PE 2 respondeu, trazendo a experiência pessoal como um fator condicionante para que a Dança apareça nas escolas durante o estágio.

Quase nunca aparece. Normalmente quando o aluno estagiário tem muita afinidade, aí ele leva. Eu tive uma aluna que ela era professora de dança no interior e aí ela veio parar aqui no curso de Educação Física, mas ela sempre foi da dança e quando ela começou a estagiar, ela sempre voltava o planejamento dela pra dança. Normalmente, por uma experiência pessoal. Eu acho que a disciplina de dança ela organiza quem já tinha uma experiência pessoal, eu não me lembro de alguém que tenha feito a disciplina e que tenha se empolgado. A disciplina já dá o crescimento. Veja bem, como eles estagiam em grupo, aí tem uma das pessoas que quer propor atividade de dança, os outros topam e participam porque eles têm a estrutura que a disciplina deu, só que muitas vezes isso não é o determinante pra fazer com que optem pelo conteúdo dança. Normalmente é por questão pessoal. (PE 2)

Diante da fala da professora PE 2, fica mais evidente que o conteúdo dança só aparece na estrutura das aulas dos estagiários, quando estes têm algum tipo de afinidade, geralmente atribuída a experiências anteriores. Para os professores, as questões técnicas, como estilos de dança e métodos de ensino,

aparecem para os alunos estagiários como elementos importantes para o trato da dança na escola, mas nem sempre são consideradas no momento da escolha dos conteúdos.

Outro aspecto importante, relatado pela professora entrevistada, e segundo sua própria percepção, na graduação, o componente Dança prepara o aluno que já tem alguma experiência anterior com dança, e não alguém que vai desfrutar dos seus conhecimentos pela primeira vez. Este comentário surgiu em uma conversa, durante a entrevista, em que a docente relata que, em sua graduação, cursou duas disciplinas na área de Dança, uma inclusive ministrada por uma professora de Educação Física, e que estas disciplinas contribuíram consideravelmente para sua atuação, enquanto professora de Educação Física que necessita do contato com os elementos da cultura corporal, e não como uma profissional que levará a dança para as suas aulas. Para a professora, o enriquecimento foi muito mais no âmbito pessoal, além do que ela afirma não ter nenhuma experiência pessoal, e não se sente à vontade para trabalhar com esse conteúdo em suas aulas de educação física escolar, já que, além da graduação, atua também na Educação Básica e dá aulas para crianças com necessidades educacionais especiais.

De acordo com Godoy (2013), ao relatar o resultado de uma pesquisa realizada no âmbito das concepções de dança entre profissionais do meio artístico e educacional, esta autora destaca a importância de uma formação específica para se trabalhar com dança, como condição relevante para uma melhor qualificação, conforme foi pontuado pelos pesquisados.

Sabemos que as experiências pessoais contribuem bastante com a formação do sujeito, conseqüentemente do profissional. O estudante que tem a experiência com dança anterior à graduação, talvez se sobressaia nas atividades propostas no semestre, mediante um repertório de vivências que, muitas vezes, pela insuficiência de carga horária das disciplinas dos cursos investigados, não seja possível explorar.

Perguntamos aos docentes sobre o que, na opinião deles, pode ser abordado nas aulas de educação física escolar que envolvem a Dança como linguagem. Logo, a professora de estágio da I 2, respondeu, mais uma vez fazendo relação direta com as experiências dos acadêmicos, considerando estas

experiências, uma condição para a escolha dos conteúdos a serem trabalhados nos estágios, assim como também o planejamento escolar, que dificilmente é encontrado na escola ou apresentado pelos professores que “supervisionam” os estágios, conforme observado em sua fala, a seguir.

Você sabe que o professor acaba privilegiando aquela área da cultura corporal que ele tem mais proximidade, então normalmente o aluno estagiário quando ele leva um planejamento, ela acaba optando por levar uma coisa que ele conhece. Então, quem vai levar o futebol, é quem trabalha com futebol, quem vai levar dança é quem trabalha com dança. E muitas vezes quando a escola tem, porque isso não depende de mim, depende da escola, se a escola tiver um planejamento, eles se baseiam no planejamento que a escola tem e geralmente não tem. (PE 2)

Pensando numa formação docente com qualidade, no que se refere às condições de estágio, Lima (2012) afirma que as experiências presentes nos espaços escolares têm mostrado que existem pequenas e grandes improvisações de planejamento. Este, tem sido considerado um elemento importante da formação docente, principalmente quando se trata das experiências com regência, como é o caso dos estágios. O planejamento, quando acontece, tem sido elaborado de forma aligeirada, feito nas portas da sala de aula, ou mesmo na hora dos intervalos, entre uma e outra aula.

Dessa forma, ficamos impossibilitados de pensar um planejamento com dança, considerando as questões pontuadas pelas professoras, mesmo sabendo que na perspectiva educacional a dança pode deixar de lado padrões estéticos, regras e técnicas, para ir ao encontro das necessidades do ser humano (SBORQUIA; GALLARDO, 2006).

Marques (2012) também afirma que é importante que o professor esteja engajado nos contextos dos alunos, sobretudo quando assume o papel de articulador entre os contextos e o conhecimento em dança a ser desenvolvido no espaço escolar. Sendo assim, mesmo que não haja planejamento, mesmo que não existam experiências anteriores, o professor, o estagiário, ambos devem pensar nas contribuições que a dança pode oferecer para os alunos, sem distinção.

Para fortalecer a discussão aqui tratada, apresentamos a fala do professor PE 1, cujo argumento também se dá em função do domínio de conteúdo relacionado a experiências anteriores.

Então, em função de todas essas possibilidades, o professor de Educação Física também termina se acomodando e aí fica achando que é muito mais interessante pra ele, que é muito mais fácil trabalhar na escola, aquilo que ele domina, que muitas vezes tem origem da sua trajetória de atleta, de experiência que teve. Quando eu estou numa sala de aula de estágio com alunos e alunas que tenham uma origem na dança, então esse grupo a gente identifica claramente que chega na escola e quer sempre trabalhar com dança. Eu digo sempre a eles não têm problema nenhum, desde que você converse com o professor-cooperador, converse com a coordenação pedagógica e veja se até a dança poderá estar inserida como qualquer outra atividade. Então, nesse momento eu não tenho percebido uma presença muito forte da dança, como já tivemos em outros momentos. (PE 1)

O professor PE 1 também apresenta o mesmo argumento, quanto à possibilidade de uma intervenção escolar com a dança, sem destacar aspectos relacionados à linguagem, mas apontando um perfil de aluno que nos faz refletir sobre as possibilidades desse tipo de intervenção, no caso do aluno atleta. Porém, durante a sua fala, não especifica que atleta é este, se da dança ou dos esportes, sendo este último o mais comum no perfil de alunos dos cursos de Educação Física.

O fato é que, com experiência ou não dos estudantes, o estágio seria uma oportunidade interessante para dialogar com a dança na escola. Mas, infelizmente, quando isto não é possível, o futuro professor deixa de viver, no chão da escola, mais uma experiência qualitativa de sua formação.

Para Arroyo, trazemos a marca das mais diversificadas vivências que experimentamos no desempenho da nossa atividade como educadores. Ainda para ele, “carregamos a função que exercemos, que somos e a imagem de professor(a) que internalizamos, aprendemos nosso ofício de educadores em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências” (2000, p. 124).

5.3.2 Implicações na formação

Dando continuidade aos últimos questionamentos da pesquisa, perguntamos aos professores sobre como os estudantes de Educação Física

conseguem compreender as implicações desse componente curricular para sua formação, ou para a educação física escolar. Os professores trouxeram suas opiniões, apontando uma problemática, recorrente nas discussões aqui tratadas, a questão do gênero e a hegemonia do esporte. Conforme argumenta a professora PE 2.

Eu não sei se são uma ou duas disciplinas que são voltadas pra dança, não sei. Eu acabo ficando muito presa aos componentes curriculares da Educação. Acho que por causa da minha área do mestrado. Mas eu tenho conhecimento que aqui tem uma ou duas disciplinas voltadas pra dança, e isso é bom pra que o aluno possa conhecer outras coisas para além do esporte, porque a maioria quando entra, fica na perspectiva do esporte, e esporte com bolas, o que eu falo sempre, as quatro modalidades básicas: futebol, handebol, vôlei, basquete. Só conhecem essas! Acho até interessante, acho até muito pertinente! Só que há uma barreira sociocultural muito forte, principalmente do sexo masculino, principalmente que eles não querem dançar, eles não querem se jogar pra o ritmo, eles não querem se permitir. (PE 2)

Sobre este aspecto, trazemos Pérez Gallardo (2000), para dialogar a respeito da hegemonia do esporte, quando este faz referência aos cursos de formação inicial em Educação Física, apontando que muitas vezes estas instituições não têm clareza sobre sua função na sociedade, tampouco entendem para que estão preparando este profissional. Este fato tem repercussão na preparação deste docente, que, em sua maioria, forma-se como técnico esportivo, justamente por vivenciar, durante toda a formação inicial, experiências que reforçaram o esporte como conteúdo hegemônico da Educação Física.

Acreditamos que não podemos privar o estudante de vivenciar elementos importantes que estão presentes na formação, porém a dança precisa alcançar o seu espaço, principalmente pelas relações que estabelece com os aspectos culturais da população. Ela deve ser contemplada na graduação assim como vôlei, handebol, futebol, basquete, ou qualquer outra modalidade esportiva.

Neste quesito, o elemento gênero aparece novamente na fala da professora, como uma condição negativa, quanto à participação e ao interesse dos homens para com o conteúdo dança. Ela pontua que eles não se permitem vivenciar o ritmo, e faz ressalva quanto à barreira sociocultural presente na vida destas pessoas. Kleinubing e Saraiva (2009) acreditam que o preconceito está associado à ideia de que a criatividade e a sensibilidade estão ligadas ao universo

feminino, como forma de habilidades. Fazem referência à figura do homem na dança ainda relacionada ao imaginário social, estando ligada às imagens do ballet, como estilo de dança, em que os homens ainda têm destaque, desde séculos passados, apesar de termos outras influências, mais atuais, que podem reforçar o estereótipo do menino que dança, como o hip-hop, as danças de rua e o forró, dentre outros estilos.

Já o professor de estágio PE 2 responde afirmando que o currículo possui duas disciplinas que contemplam a área de dança, e pontua que isso demonstra que a Instituição abraça a ideia, o que é importante, complementando sua fala, referindo-se ao professor-colaborador, o professor que acompanha o estágio nas escolas, como um articulador das questões referentes ao planejamento da dança a ser trabalhada na escola.

Em nosso currículo nós temos rítmica gestual e dança. O que é contemplado diretamente para área de dança é rítmica gestual e dança de salão. São as duas disciplinas que tratam especificamente da dança. A proposta curricular da instituição abraça a ideia e isso é importante. Pensando nos objetivos, conteúdos, metodologias da dança isso está mais articulado com o professor da escola, o professor-cooperador. Mas, em aula é dado um retorno do que vem acontecendo nos estágios, ao menos uma vez por semana. (PE 1)

O professor PE 1 traz, em sua fala, uma preocupação, sobretudo quando afirma que é o professor-cooperador, portanto o professor que supervisiona, na escola, o responsável por pensar e articular, junto aos alunos, o trato da dança nas aulas de educação física escolar. Algumas implicações podem surgir daí, uma vez que não sabemos, em princípio, como se deu a formação desse professor, qual a sua percepção da dança, as suas experiências, dentre outros aspectos que são importantes para se pensar esta relação.

Vale ressaltar que o contato com a realidade escolar pode destacar valores importantes atribuídos ao ensino, ao mesmo tempo em que pode revelar verdades difíceis, mas muitas vezes necessárias neste momento da formação. Para isso, é preciso olhar objetivamente para os professores da Universidade, para os estagiários, para as escolas que acolhem estes estagiários e para os professores que acompanham e/ou supervisionam os estagiários, com a intenção de dialogar dialeticamente, considerando possibilidades e limites que interferem numa formação de qualidade.

Por fim, para fecharmos a entrevista junto aos professores de estágio, fizemos uma última pergunta, questionando se os alunos concluintes do curso de Licenciatura em Educação Física saem da Universidade aptos a incluir a Dança em aulas na escola?

A professora de estágio da Instituição I2, responde, inicialmente, sugerindo que a dança faça parte de outros componentes curriculares da formação. Ao mesmo tempo, pondera que, mesmo havendo uma reestruturação curricular, o que seria interessante, a questão continuaria a ser discutida, pois tem a ver com a sua própria formação, além da necessidade de dar conta dos conteúdos programados para as disciplinas de estágio, que geralmente são de cunho pedagógico, para atender a uma demanda específica do estágio.

Além disso, a docente sugere que, para minimizar as lacunas do currículo, seria interessante a proposta de cursos de extensão, conforme observado nos fragmentos de sua fala, a seguir.

O que eu acho que poderia ser interessante era que a dança permanecesse por todas essas disciplinas, porque ela pode ser enquadrada em qualquer um desses níveis, mas isso depende muito do professor, porque o que acontece, tem uma ementa a cumprir, tem todo um conteúdo a ser dado e a gente tem que focar muito na parte, então muitas vezes o professor opta pela parte escolar mais genérica e os textos escolar mais genérico não tratam da dança, e isso seria uma coisa que faria o fortalecimento desse conteúdo especificamente. Eu acho que em termos de estrutura, de disciplina contempla, seria talvez reestruturar alguns componentes, mas também tem a ver com nossa formação, porque o professor precisa ter o conhecimento da dança pra poder colocar a dança. (PE 2)

A professora ainda faz o seguinte comentário:

Eu acho que curso de extensão seria interessantes, porque iriam além do que o que o currículo propõe e as coisas dadas, então pelo currículo contempla, mas eles precisam de mais, eu digo isso pela minha formação, a que eu aprendi não foi só o que o currículo me passou não, foi além do currículo, o que dentro dos muros da universidade não me fizeram aprender. Então, extensão seria uma coisa interessante, mas como eu já falei anteriormente pra eles, mas é difícil, é muito difícil, é muito complicado. (PE 2)

Para a professora PE 2, as experiências formativas fora das disciplinas, inclusive a título de vivência, podem proporcionar ao discente um aprendizado

muito relevante, diante das condições impostas pela formação atual. No entanto, considero que, para sensibilizar e aproximar o estudante do conteúdo Dança, é necessário despertá-lo para as ações que se relacionem com dança em seu cotidiano, utilizando-se inclusive de estratégias metodológicas que permitam claramente esta aproximação, como a análise e a apreciação de vídeos na área de dança, além de nos apropriarmos de outros conteúdos da Educação Física, como recursos metodológicos para chegarmos até a Dança.

Pensando, ainda, numa perspectiva de aproximar o discente da Dança, e, conseqüentemente, deixá-lo minimamente preparado para atuar com este conteúdo na escola, é importante destacar que os modismos enfrentados pela sociedade baiana, conforme anunciado pelos professores entrevistados, são outros desafios postos neste processo, que podem despertar negativamente na formação e na vinculação deste conteúdo às práticas pedagógicas escolares. Portanto, diante da possibilidade do aluno não estar preparado para ensinar dança na escola, ao sair da Universidade, trazemos autores, como Ehrenberg (2003), que pontua que as crescentes pesquisas nesta área podem contribuir com o intuito de desenvolver e aprimorar o trabalho com a Dança na escola, visto que haverá reflexos no aluno mais integrado ao conteúdo, e certamente a repetição de movimentos secos e vazios de significado dará lugar à harmonia e à sensibilidade nos movimentos.

Além disso, o importante é que, mesmo diante de limitações, seja por fragilidades no currículo, pela falta de vivências anteriores, ou mesmo por outras questões de ordem sociocultural, o professor possa dar continuidade a sua formação. Esta não deve se limitar apenas à participação em cursos, palestras ou mesmo ao ingresso na pós-graduação, mas deve buscar a produção contínua do conhecimento, este que está ligado a sua prática pedagógica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou traçar uma discussão, no âmbito da formação de professores de Educação Física e o ensino da dança tomando as disciplinas de dança e estágio supervisionado como referência. O intento principal desta investigação foi analisar as concepções e práticas pedagógicas do ensino da dança na formação de professores de educação física, presentes nas disciplinas de Dança e Estágio Supervisionado, sob a perspectiva de compreender se esta formação responde ao desafio pedagógico do ensino da dança nas escolas públicas de Educação Básica, na cidade de Salvador-BA, considerando as experiências formativas nas disciplinas de dança e estágio supervisionado.

Para isso, buscamos reconhecer, nos currículos de graduação em Educação Física, as concepções de ensino da dança, bem como entender como o conteúdo dança é tratado pedagogicamente por professores de Educação Física, na relação Estágio/Escola, e relacionar, nas práticas pedagógicas dos estudantes de Estágio Supervisionado, os nexos entre a formação em Educação Física e o trato pedagógico do conteúdo dança nas aulas de Estágio/Escola.

Para viabilizarmos nossa análise, realizamos inicialmente um levantamento das pesquisas que se ocuparam do tema em foco, o que contribuiu também para reconhecermos a originalidade do objeto estudado, tendo em vista as produções científicas encontradas. Em seguida, fizemos uma investigação, a partir dos documentos dos cursos de Licenciatura em Educação Física de duas instituições de ensino superior privadas, localizadas na cidade de Salvador. Dentre os documentos analisados, tivemos acesso às matrizes curriculares dos Cursos de Educação Física, aos dados dos Projetos Pedagógicos dos cursos, referentes ao perfil do egresso, competências e habilidades necessárias a estes profissionais, e as ementas das disciplinas de interesse. Além dos documentos dos referidos cursos, foram realizadas entrevistas com os professores dos componentes curriculares de Dança e/ou similares, assim como também da disciplina de Estágio Curricular supervisionado, de ambas as instituições.

No que se refere à discussão a partir da análise dos documentos dos cursos, vale ressaltar que utilizamos as resoluções apontadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais que regem as duas licenciaturas. Ao analisarmos os

projetos pedagógicos das instituições de ensino superior, verificamos que os cursos possuem preocupação com o perfil profissional, pensando em quem irão formar, mesmo percebendo algumas divergências a esse respeito, nas falas dos professores entrevistados.

Quanto às resoluções, percebemos que os dois cursos atendem ao que preconizam os autores tratados em nosso referencial teórico, ou seja, os documentos analisados apresentam certa preocupação em formar professores que tenham um conhecimento básico do conteúdo Dança. Porém, consideramos a presença dos componentes curriculares Dança e similares nos dois cursos, como um esforço da Instituição em pensar um profissional que possa lidar com os aspectos socioculturais considerados importantes no processo formativo. Isto apesar de que ainda falta um olhar mais sensível para as modificações necessárias nas matrizes curriculares, no que respeita à carga horária das disciplinas, e à disposição delas na estrutura curricular dos cursos analisados, pois seria interessante que os conteúdos considerados básicos para a formação do professor de Educação Física (dança, lutas, esporte, jogo, ginástica...) fossem trabalhados antes mesmo do aluno iniciar sua experiência na escola, por vezes apenas através dos estágios supervisionados.

No curso da Instituição 1, vimos que existem duas disciplinas que atendem aos alunos da licenciatura, porém a segunda delas, Dança de Salão, também funciona como optativa para outras áreas científicas, nem sempre em licenciatura, portanto, não tem relação com a docência. Este é um aspecto importante, seja pela característica da integração proposta entre os estudantes, mesmo sabendo que, em se tratando de uma instituição privada, existem outros interesses envolvidos, mas também é preocupante, na medida em que o docente não consegue sustentar as características importantes para a formação do futuro docente.

Com relação às ementas das disciplinas de Dança e similares, existe uma aproximação importante com os conteúdos da Dança, necessários para a formação dos futuros professores, porém é dada maior ênfase aos aspectos rítmicos, talvez deixando de lado outros elementos tão importantes quanto. No entanto, na disciplina Dança de Salão, existe uma especificidade que parece se

distanciar do ambiente escolar, em virtude da disciplina ser obrigatória para o curso de bacharelado, atendendo de forma optativa aos alunos da licenciatura.

Já as disciplinas de Estágio Curricular das duas instituições, apresentam nas suas ementas características necessárias para a realização dos estágios, conforme solicitam as resoluções. Porém, fazemos uma ressalva à Instituição 1, pois a mesma não atende ao que está disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais, uma vez que o estudante não tem a experiência com regência na Educação Infantil, conforme previsto na resolução para a formação de professores da Educação Básica, mesmo sabendo a realidade que enfrentamos na cidade de Salvador, quanto à legitimação das aulas de Educação Física na Educação Infantil o que não é justificável, pois o acadêmico necessita passar pela experiência com este nível escolar.

Após análise das questões propostas neste estudo esperamos que as instituições analisadas, ou melhor, os seus cursos, estejam atentos para a constante transformação ocorrida em nossa sociedade e as necessidades de mudança nos currículos, para atender a tais transformações. Porém, não podem se esquecer de que devem ser consideradas todas as dimensões do estudante no que diz respeito a seus anseios, necessidades e possibilidades, para que estes possam interagir com a sociedade, de forma crítica e autônoma.

De acordo com as entrevistas realizadas nesta pesquisa com os docentes dos componentes curriculares Dança, bem como os de Estágio Curricular Supervisionado, percebemos que os professores vêm tratando a Dança com sensibilidade e reconhecimento de suas possibilidades na escola, embora dois dos entrevistados, em alguns momentos, se mostrassem reticentes quanto aos questionamentos acerca das possibilidades de intervenção da dança na escola, a partir das experiências dos estágios.

Os professores priorizam as vivências que os alunos trazem de experiências anteriores e consideram as possibilidades da Dança na escola como linguagem artística e educativa. Como um conteúdo possível, trabalhado na graduação e a ser levado para a escola, eles pontuaram o ritmo, como primordial, em seguida, a expressão corporal, o movimento, os elementos da ginástica, a consciência corporal, a Dança enquanto cultura e, como tal, a presença de suas

diversas manifestações foram enfatizadas, a exemplo da cultura popular, citada várias vezes no decorrer das entrevistas.

A experiência com Dança, fora da Universidade, foi considerada importante e digamos até, condicionante, para que o conteúdo dança fosse levado para a escola através dos estágios. Os docentes apontaram que o aluno que já tem experiência é quem incentiva o outro e acaba levando este conteúdo para a escola, pois terá, na percepção da maioria dos professores, maior e melhor condições metodológicas para a realização de intervenções, visto que as experiências pessoais são usadas como maior justificativa para isso, diferentemente das falas em torno da falta de interesse do professor, da falta de estrutura física da escola, do professor não saber dançar, dos meninos não quererem fazer aula de dança etc.

Quanto à compreensão da importância da Dança na Formação dos professores de Educação Física, vale ressaltar que, de acordo com as falas dos docentes entrevistados, o conteúdo Dança apresentado aos discentes, através de disciplinas específicas, durante o curso, não é suficiente para que os mesmos estejam preparados para incluírem tal conteúdo nas aulas de educação física escolar. São vários os motivos citados pelos professores quanto aos discentes não colocarem este ato em prática. Ao mesmo tempo, observamos que os docentes acreditam que a Dança poderia estar mais articulada às demais disciplinas do curso, a fim de ampliar o seu caráter.

De fato, acreditamos que a dança, inserida como elemento da cultura corporal e, portanto tratada na graduação, bem como na escola pela Educação Física, ainda tenha um longo caminho a percorrer. Nos últimos anos, discussões relevantes têm acontecido acerca do aspecto cultural que envolve a nossa área, visto que, os profissionais de Educação Física não lidam simplesmente com o corpo, mas com toda a cultura que o envolve, que é expressa por ele e nele.

Com a realização desta pesquisa, podemos perceber também que o estágio, apesar dos problemas apontados pelos entrevistados, é sem dúvida um espaço interativo de revisão do fazer pedagógico. Por isso, a importância de nestes espaços os conteúdos presentes na cultura corporal, como a dança, possam também estar inseridos na escola, pois é no estágio, em sua maioria, que

o aluno é apresentado à realidade do sistema educacional, bem como às primeiras questões que envolvem a docência.

Sabemos que este estudo é apenas uma amostra de tantas outras linguagens que poderiam estar sendo articuladas à Formação de Professores de Educação Física. Fica, entretanto, o desejo de que haja maiores incentivos, bem como profissionais com uma boa formação para trabalhar com a Dança nos cursos de Licenciatura em Educação Física, portanto, na formação de professores, de maneira mais ampla e flexível e com maiores possibilidades de articulação a outras áreas.

Assim, esperamos que o presente estudo tenha contribuído para o campo da Educação Física, principalmente no que se refere à relevância da formação continuada destes profissionais, também no âmbito da Dança e, sobretudo, da necessidade de dar significado mais amplo ao trato com a dança nas aulas de educação física escolar. A temática proposta parece propícia a sugestões de continuidade em estudos futuros, dentre elas a possibilidade de ampliar a discussão partindo para a escuta dos estudantes, bem como a aproximação com os egressos dos cursos de Educação Física pesquisados, a fim de que, na prática, seja por observação de suas aulas, bem como de entrevistas, tentarmos averiguar as questões pontuadas pelos docentes, na graduação, e nos elementos presentes nos currículos analisados.

Outras possibilidades podem surgir diante do cenário encontrado, seja através de professores recém-formados e de professores mais experientes, com o intuito de compreender como se dão as concepções de dança nos espaços escolares, sem perder de vista a formação destes profissionais. Como também é possível, numa pesquisa futura, a investigação acerca da formação continuada destes profissionais.

Reconhecer a Dança como manifestação da cultura humana, conforme diálogo estabelecido com autores que discutem esta temática, em nosso referencial teórico, é no mínimo um avanço importante e necessário para legitimarmos a presença deste conteúdo na escola, bem como a sua presença, ainda mais contextualizada e fortalecida, nos cursos de formação de professores de Educação Física.

Tomar a Dança em mais uma etapa do meu ciclo formativo significou grande aprendizado; tive vontades, questionei e refleti sobre minha própria prática pedagógica como um caminho sem fim, de reconstrução da própria formação profissional. Que bom que isso aconteceu, pois é sempre interessante aprender enquanto se ensina, no diálogo com o aluno, mas também na troca com outros professores e, principalmente, refletindo sobre a própria experiência.

Com a realização deste estudo ficam as reflexões para que haja a inserção cada vez mais qualificada da Dança na formação dos professores, conseqüentemente de sua intervenção na escola. Assim, mesmo sabendo que janelas se abrirão, acreditamos que as discussões e apontamentos aqui descritos abrem outras possibilidades para se investigar a formação dos professores de Educação Física e o ensino da Dança, visto que as barreiras e as lacunas ainda são grandes, pois o movimento aqui iniciado nos revela a especificidade que a educação precisa ter, o respeito ao contexto em que está imersa e a renovação que o professor precisa encontrar no cotidiano da sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALVIANO JÚNIOR, Wilson; NEIRA, Marcos Garcia. Formação inicial em Educação Física e currículo: uma proposta sob a ótica de seus autores. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 12, n. 1, 2013, p. 117-138.

AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (Org). Usos & abusos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

APPLE, M. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A. F. B. & SILVA, T. T. (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo. Cortez: 2000.

ARROYO, G. M. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: **Currículo: políticas e práticas**, Campinas, SP: Papirus. 2001. p. 131-164.

ARROYO, M. G. Currículo, território em disputa. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARBOSA, Ana Amália. Interdisciplinaridade. In BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 105- 110.

BARBOSA, Ana Mae. Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. **Revista Digital Art&** - Número 0 - Outubro de 2003 – Em <http://www.revista.art.br/>. Acesso em 19/01/2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009

BARRETO, Débora. **Dança...: ensino e possibilidades na escola**, Campinas, SP: Autores associados, 2004.

BEHRENS, M. A. **Trabalho do professor e saberes docente**. Curitiba: Champagnat, 2009. p. 125-140.

_____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. 117 p.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRASIL. Congresso. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2013.

BRASIL. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/consultacadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NDUyMg==>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, Terceiro e Quarto Ciclo**, Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. 1998. Brasília: MEC/SEF.

_____. Resolução CNE/CP nº: 1/2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em: 19 jul 2013.

_____. Resolução CNE/CP nº: 2/2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em: 19 jul 2013.

_____. Resolução CNE/CES nº: 7/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfísica.pdf>> Acesso em: 19 jul 2013.

BRASILEIRO, Livia Tenório. **O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança nas aulas de Educação Física na perspectiva crítica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE, Recife, 2001.

_____. O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de Educação Física na perspectiva crítica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 8, p. 5-18, set/dez. 2002.

_____. O conteúdo “dança” em aulas de educação física: temos o que ensinar? **Revista Pensar a Prática**, Vol. 6, 2003.

_____. O ensino da dança na Educação Física: formação e intervenção pedagógica em discussão. **Revista Motriz - Educação Física**. UNESP, Rio Claro, SP, Brasil - v.14 n.4, p.519-528, out./dez. São Paulo. 2009.

_____. A dança é uma manifestação artística que tem presença marcante na cultura popular brasileira. **Pró-posições**. Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 135-153, set/dez. 2010.

_____. O Conteúdo “Dança” em aulas de Educação Física: temos o que ensinar?. **Revista Pensar a Prática**. Disponível em [HTTP://www.revistas.ufg.com.br](http://www.revistas.ufg.com.br). Acessado em 05 de julho de 2013.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

_____. Educação Física e Sociedade. **Revista Motriz**, vol. 2, nº I. São Paulo: 1996.

BOGDAN, R. C.;BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto editora LTDA, 1991.

CHAVES, Elizangela. **O movimento de escolarização da dança ocorrido em Minas Gerais no período de 1925 a 1937**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

COLLET, C. et al. Formação inicial em educação física no Brasil: trajetória dos cursos presenciais de 2000 a 2006. **Motriz**, Rio Claro, v. 15 n. 3 p. 493-502, jul./set. 2009.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002

COSTA, F. C. et al. **Formação de professores de Educação Física**: concepções, investigação, prática. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Serviço de edições, 1996.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DANTAS, M. F. Toda mudança desse dia... uma dança. Uma abordagem histórica da dança artística. In: **II Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física**. 1994, Ponta Grossa, p. 105-115.

DAOLIO, J. Educação Física e Cultura. **Corpoconsciência**, Santo André, n.1, p.11-28, 1998.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: ações e reflexões. Araras: Topázio, 1999.

DUARTE JÚNIOR, J. S. **O que é beleza**: experiência estética. 3. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

EHRENBERG, M. C. **A dança como conhecimento a ser tratado pela Educação Física escolar**: aproximações entre formação e atuação profissional. 2003. 129 f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do Movimento) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

EHRENBERG, M. C. e PÉREZ-GALLARDO, J. S. Dança: conhecimento a ser tratado nas aulas de Educação Física Escolar. **Motriz**. Rio Claro, vol. 11, n. 2, p. 111-116, mai./ ago. 2005.

FREIRE, Paulo ; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez: IPF, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 27 ed, 2003.

FREIRE, Ana Maria. **Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos**. Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>>. Acesso em: 12/3/2008.

FUMEGALI, R. E. ; PALMA, A. P. T. V.; **Formação inicial de professores de Educação Física e o olhar sobre a dança**. Anais do 4º CONPEF-Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, 2009.

GALLARDO, J. S. P. As danças na mídia e as danças na escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.23, n. 2, p.105-118: jan.2002.

GARIBA, C.M.S.; FRANZONI, A. Dança escolar: uma possibilidade na Educação Física. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v.13, n. 02, p.155-171, maio/agosto de 2007.

GASPARI, T.C. **Educação Física Escolar e Dança**: uma proposta de intervenção. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2005.

GATTI, B. A. Licenciaturas: Crise sem mudança? XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15, Belo Horizonte, abr. 2010. **Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 485-508.

GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

GREINER, Christine. AMORIM, Claudia. (org.) **Leituras do Corpo**. São Paulo. Annablume Editora, 2003.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Loyola, 2003.

HAAS, C. M. Prática. In. **Interdisciplinaridade: Dicionário em construção**. São Paulo: Cortez, 2001, pp. 146-150.

KATZ, H. Um, dois, três. **A Dança é o pensamento do corpo**. 1994. 191f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

KULLOK, M. G. B. **As Exigências da Formação do Professor na Atualidade**. Maceió: EDUFAL, 2000.

KUNZ, M. do C. S. Ensinando a dança através da improvisação. **Motrivivência**: Florianópolis, ano V, n. 5, 6, 7, p. 166-169, dez/ 1994.

KLEINUBING, N.D.; SARAIVA, M. do C. Educação Física escolar e dança: percepções de professores no ensino fundamental. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 193-214, outubro/dezembro de 2009

LABAN, R. V. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A.. **Fundamentos de metodologia científica**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LARA, L. M.. Dimensão epistemológica da dança: leituras, prospecções e incompletudes. In: idem (org.): **Dança: dilemas e desafios na contemporaneidade**. Maringá: Eduem, 2013, p.29-56.

LEIRO, Augusto César Rios. Formação docente e educação básica: currículo e arranjos de pesquisa. In: LEIRO, A. C. R.; SOUZA, E. C. de (org.) **Educação básica e trabalho docente: políticas e práticas de formação**. Salvador: EDUFBA, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, M. do S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber livro, 2012.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 5. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

LOUREIRO, C. F. B. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 131-152, jan./abr. 2006.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A, M. R.; BOLZAN, D. P. V. Repercussão da ambiência no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, v. 35, p. 1-18, 2011.

MACIEL, A. M. R. O processo formativo do professor no ensino superior: bem busca de uma ambiência (trans)formativa. In: ISAIA, S.; BOLZAN, D.; MACIEL, A. **Pedagogia universitária**. Tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Ed. UFSM, 2009. p. 63-77.

MARCASSA, L., A Educação Física face ao projeto de modernização do Brasil (1900-1930): histórias que se contam. **Revista Pensar a Prática**, v. 3, 2000. Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/16027/9834>. Acesso em 01 de dezembro de 2013.

MARCHESI, R. S. **A produção do conhecimento em EF**: considerações sobre a concepção de cultura e corpo presente nas monografias das universidades públicas da Bahia. Tese defendida em 16/03/2012. Disponível em <http://www.pgedu.faced.ufba.br/node/2096>. Acessada em dezembro de 2013.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARQUES, I. A. Dançando na escola. **Revista Motriz**. Rio Claro: UNESP, vol. 3, nº I, p. 20-28, 1997.

_____. **O ensino da dança hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Ensino da dança hoje**: textos e contextos. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2007.

_____. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

_____. **Dançando na escola**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINELLI, Suselaine Serejo. **No ensino da dança, quem dança?**: uma análise crítica sobre a criatividade no ensino da dança no DF. 2000. 223 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

MELLO, G. N. Os investimentos na formação de professores. **Pátio**. Artmed, ano X, n. 40, p. 21-22, nov. 2006 / jan. 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. de S.. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOREIRA, Antônio F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em revista Curitiba**, v. 17. P. 39-52, 2001.

MUÑOZ, G.H. et al Reforma curricular dos cursos de Licenciatura em Educação Física: contribuições dos professores das Redes Públicas de Ensino. **Pensar a prática**. Uberlândia-MG, v.9, n.2, p. 231-248, 2006.

MUÑOZ, F. I. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.): **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 494-507.

NANNI, Dionísia. **Dança-Educação: Pré-escola a Universidade**. Rio de Janeiro, Sprint, 1995.

NANNI, D. O ensino da Dança na estruturação/expansão da consciência corporal e da auto estima do educando. **Fitness e Performance Journal**, Rio de Janeiro, v.4, n.1, p.46, janeiro/fevereiro 2005.

NEIRA, M.. A Cultura Corporal Popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. **Pensar a Prática**. Goiania, v.11, n.14, 2008.

NÓVOA, Antonio (coord). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. 3 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

OSSONA, P. **A Educação pela Dança**. SP: Summus editorial, 1998

PEREIRA, Mariana Lolato. **A formação acadêmica do professor de Educação Física: em questão o conteúdo dança**. Dissertação de Mestrado. Rio Claro: São Paulo, 2007.

PÉREZ GALLARDO, J.S.P. et al. **Educação Física: contribuições à formação profissional**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1997.

PÉREZ GALLARDO, J. S. **Discussões preliminares sobre os objetivos de formação humana e capacitação para a educação física escolar, do berçário até a quarta série do ensino fundamental**. 2002. (Tese Livre Docência) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L. G. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez Ed, 2003.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

PORTINARI, M. **História da dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

RENGEL, Lenira. **Ler com todos os sentidos**. Disponível em <http://www.culturaecurriculo.fde.sp.gov.br>, acessado em Dezembro de 2013.

RESOLUÇÃO CNE/CES nº: 7/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em: 19 jul 2013.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. In: SOARES SANDRA (org.). **Formação do professor: reinventando as práticas**. Salvador: Eduneb, 2012, p. 147-164.

ROBATTO, L. **Dança em processo: linguagem do indivisível**. Salvador: UFBA 1994.

_____. **A dança como privilegiada de educação: relato de uma experiência**. Salvador: editora EDUFBA, 2012.

SACRISTÁN, J. G. O currículo na sociedade da informação e do conhecimento. In: idem (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 153-173.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. 2 ed. Buenos Aires: Coleção pensamento Social Latino Americano. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

SANTOMÉ, J. T.; Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, J. G (Org.): **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 71-86.

SARAIVA KUNZ, Maria do Carmo et al. **Improvisação & Dança**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1998.

SARAIVA, Maria do Carmo. **Dança do ventre: ressignificações do feminino? Fazendo Gênero 8 – Corpo, violência e poder**. Florianópolis, 2008. Editora da UFSC. Florianópolis.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia Histórico- crítica: primeiras aproximações.** 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SBORQUIA, Silvia Pavesi. **A dança no contexto da Educação Física: os (des) encontros entre a formação e atuação profissional/Silvia Pavesi Sborquia –** Campinas, SP: [s.n], 2002.

SBORQUIA, S. P.; GALLARDO, J. S. P. As Danças na mídia e as danças na escola. **Revista Brasileira de Ciência e do Esporte Campinas**, v.23, n.2, p.7-212, jan. 2002, Editora Autores Associados.

_____. **A dança no contexto da Educação Física.** Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução ao currículo.** Belo Horizonte. Autêntica, 1999.

SILVA, S. A. P. S. Estágios curriculares na formação de professores de educação física: o ideal, o real e o possível. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 10, n. 82, março 2005.

STRAZZACAPPA, M. **Dança na Educação –** Discutindo questões básicas e polêmicas. Pensar a Prática, Goiânia, vol. 6, p. 73-85, jun./jul. 2002.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Entre Arte e a docência: A formação do artista da dança.** Campinas: Papirus. SP, 2006.

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

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa do séc. XIX.** Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SOARES, S. R.; ALMEIDA, M. do S. da C. e; BERALDO, F. R. C. L. Ensino com pesquisa: uma experiência interdisciplinar em um curso de pedagogia. In: SOARES, S. R. (Org.): **Formação do professor: reinventando as práticas.** Salvador: EDUNEB, 2012, p. 19-46.

SOUZA, Andréa B. **Cenas do masculino na dança: representações de gênero e sexualidade: ensinando modos de ser bailarino.** 2007. Dissertação (Mestrado) – Ulbra, Canoas, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – um esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria & Educação.** Porto Alegre, nº 4, 1991. p215 -233.

_____, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

THOMAS, J. R; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TRAJAN, R. M. Teoria e prática na formação docente: estudo das políticas educacionais brasileiras e cubanas. **Práxis Educativa**, UEPG, v.3, n. 1, p. 29-42, jan.- jun. 2008.

VAGO, Tarcísio Mauro. A escolarização da gymnastica nas escolas normais de Minas Gerais (1883 a 1918). In: FERREIRA NETO, Amarilio (Org.). **Pesquisa Histórica na Educação Física**. Vitória: UEFS, Vol.2, p.33-58, 1997.

_____. Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de formação RBCE**, p. 25-42, setembro 2009.

VALLE, P. F. Por que educação em dança? **Logos**: Revista de Divulgação Científica. Ulbra. Ano/vol.16 – n.2, julho 2005: Especial Dança.

_____. **A educação Física no ensino da dança**. 2007. isponível em <http://www.cdof.com.br/danca5.htm>. Acesso em 13 de junho de 2011.

VERDERI, Érica. **Dança na escola**: Uma abordagem pedagógica. São Paulo: Phorte, 2009.

VIANNA, Klaus. **A dança**. São Paulo: Sicialino, 1990.

VOSS, R. R.. Desafios epistemológicos e políticas de ação na graduação e pós-graduação em dança. In: LARA, Larissa Michele (org.): **Dança**: dilemas e desafios na contemporaneidade. Maringá: Eduem, 2013, p.57-86.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DE DANÇA E SIMILARES

- 1) Qual(is) disciplina(s) você ministra no curso de Licenciatura em Educação Física ?
- 2) Como a dança se insere no projeto pedagógico do curso? Na sua visão, como este conteúdo está relacionado com as demais disciplinas?
- 3) Quais são, no seu entendimento, os principais objetivos da disciplina de Dança (ou equivalente) para o curso de Educação Física ?
- 4) O que seria importante abordar como conteúdo de Dança no ensino superior?
- 5) Na sua opinião, como estão estruturados os currículos dos cursos de Educação Física no que se refere ao conteúdo dança?
- 6) Os alunos conseguem compreender as implicações desse componente curricular para a sua formação, ou para a Educação Física escolar? E os alunos que já tem experiência anterior com Dança, demonstram a mesma compreensão?
- 7) Para você, os alunos concluintes do curso de Licenciatura em Educação Física saem da universidade aptos a incluir a Dança em suas aulas na escola?
- 8) O que, na sua opinião, pode ser abordado nas aulas de Educação Física na escola, envolvendo a Dança como linguagem.
- 9) Quem, na sua opinião, tem mais condições de incluir a Dança em suas aulas de Educação Física: o professor que teve experiências com Dança fora da Universidade ou aquele que absorveu somente as experiências do ensino superior ?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

- 1) Na organização do componente estágio no curso de Educação Física, é possível ver a dança inserida neste contexto? De que forma?
- 2) Quais os critérios adotados (pelos alunos) para a escolha dos conteúdos a serem trabalhados nos estágios em Educação Física escolar?
- 3) O que, na sua opinião, pode ser abordado nas aulas de Educação Física escolar, envolvendo a dança como linguagem.
- 4) Como os estudantes de Educação Física conseguem compreender as implicações desse componente curricular para a sua formação, ou para a Educação Física escolar?
- 5) Para você, os alunos concluintes do curso de Licenciatura em Educação Física saem da universidade aptos a incluir a dança em suas aulas na escola?

ANEXO A**TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, _____, coordenador (a) **do Curso de Educação Física da Instituição** _____, estou ciente e autorizo a Profa. Viviane Rocha Viana, sob a orientação do Prof. Dr. Augusto César Rios Leiro a realizar nesse Curso a pesquisa intitulada **CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DANÇA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**, que será executado em consonância com as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 196/96. Declaro estar ciente de que a instituição proponente é co-responsável pela atividade de pesquisa proposta e executada pelos seus pesquisadores e dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos sujeitos de pesquisa.

Salvador, _____ 2013

.....

Coordenador(a) do Curso de Educação Física

ANEXO B



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO- CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não terá nenhum problema com a instituição ou com os pesquisadores envolvidos .

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título da Pesquisa: Concepções e práticas pedagógicas de dança na formação de professores de educação física

Pesquisador Responsável: _____

Telefone para contato: (71) _____

Pesquisadores participantes: _____

O objetivo principal deste estudo é compreender as representações de docentes de cursos licenciatura sobre o papel de formador de professor no contexto de complexidade e incerteza.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em, voluntariamente, conceder uma entrevista, gravada em áudio, com duração média de 1 hora e meia, abordando aspectos relacionados à formação inicial de professores da escola básica.

Em hipótese alguma o participante terá direito a indenização.

A condução da investigação será feita de modo a não lhe causar nenhum tipo de constrangimento, mas se você quiser desistir de participar poderá fazê-lo em qualquer momento sem sofrer qualquer ônus e os dados coletados serão retirados da análise.

A realização da entrevista será uma importante oportunidade de refletir e compartilhar sua experiência formativa, além de contribuir para a ampliação dos conhecimentos no campo da formação de professores.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e para tanto asseguraremos o sigilo sobre sua identificação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Profa. Viviane Rocha Viana

(Endereço completo)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO

Eu,....., abaixo assinado, concordo em participar voluntariamente do estudo: **Concepções e práticas pedagógicas de dança na formação de professores de educação física**, após ter sido devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora Profa. Viviane Rocha Viana sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, cujo único risco existente da minha participação poderá ser alguma espécie de incômodo, o que poderá ser sanado mediante a possibilidade de retirar-me a qualquer momento, sem que isto me traga qualquer penalidade.

Estou ciente e concordo também que os dados fornecidos serão avaliados e os resultados publicados em artigos científicos e congressos e que minha identidade seja mantida em sigilo.

Salvador, _____ 2013

Assinatura da professora voluntária

ANEXO C

INFORMAÇÕES DO PPC DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA INSTITUIÇÃO 1 (I 1)

2. PERFIL DO EGRESSO

O curso de Educação Física da Universidade Católica do Salvador visa capacitar o licenciando a conhecer e Intervir, Imbuído de princípios éticos e cristãos, sobre os problemas e situações do seu cotidiano profissional, com ênfase na sua região, identificando possibilidades de intervenções significativas. Busca também favorecer o estudo do movimento humano, propiciando ao profissional o desenvolvimento de competências técnico-pedagógicas, que o habilitam para o magistério de Educação Física na Educação Básica.

O profissional Licenciado em Educação Física deve ter amplo domínio dos conhecimentos específicos da área, possibilitando sua atuação como professor/pesquisador para a Educação Básica. Para tanto, deve compreender o trabalho pedagógico como dimensão político-social, com autonomia e competência intelectual, ser capaz de promover inovações e mudanças, visando superar os desafios colocados pelas demandas sociais, tecnológicas e científicas de seu tempo, devendo, ainda, assegurar as bases éticas de responsabilidade para com o campo de trabalho escolar.

A identidade profissional deve, necessariamente, partir da compreensão de competência que abrange as dimensões humana e político-social, considerando que a intervenção do profissional de Educação Física pressupõe a mediação entre seres humanos historicamente situados, sendo a dimensão pedagógica aquela que identifica o referido profissional.

O pressuposto dessas diretrizes se identifica com uma concepção de currículo que vislumbra o processo de formação da competência humana histórica, e assim sendo, compreende-se como competência, sobretudo, a condição de mobilizar

permanentemente conhecimentos para solucionar problemas sociais, usando como instrumento mediador ações educativas inovadoras e emancipatórias.

2.1. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

A formação do licenciado em Educação Física deve privilegiar as seguintes competências e habilidades:

- domínio da cultura científica com base nas ciências humanas, sociais e biológicas de modo a contribuir para formação humana omnilateral, para a adequação e o enriquecimento da intervenção profissional ética, bem como para possibilitar que o movimento humano, tematizado nas manifestações clássicas e emergentes da Educação Física na escola, tais como: Jogo, Esporte, Ritmo, Recreação, Capoeira, entre outras, sejam compreendidas e analisadas a partir da articulação das suas dimensões político-pedagógica e sociocultural;
- domínio dos conhecimentos clássicos e essenciais relacionados à cultura geral e à formação específica que são objetos das atividades humana e profissional, adequando-os às necessidades de emancipação sociocultural dos seres humanos;
- atitude crítico-reflexiva sobre os resultados de pesquisa para a adequação e o aprimoramento profissional em prol da consecução dos objetivos específicos e de formação sociocultural planejados para o público alvo e a sociedade em geral;
- capacidade de resolver problemas concretos da prática profissional e da dinâmica das instituições afins, zelando pela aprendizagem e pela educação das pessoas;
- capacidade de considerar criticamente as características, interesses e necessidades das pessoas nos momentos de planejamento, aplicação e avaliação dos programas de atuação profissional;
- capacidade de lidar crítica e autonomamente com a literatura pertinente e atualizada e com os diversos tipos de produção dos conhecimentos afins, reconhecendo a transitoriedade dos mesmos;
- utilização de recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir e compartilhar com as fontes de produção e difusão de conhecimentos e de tecnologias;

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA INSTITUIÇÃO I

SEM	DISCIPLINAS	NATUREZA	HORAS		BLOCO COREQ	PRÉ-REQUISITOS DISCIPLINA	HRS
			TOTAL	(T / P / E)			
01	EDF001 LUDOMOTRICIDADE BÁSICA	OB	60	(60/00/00)			
	EDF003 FUNDAMENTOS DE INFORMÁTICA	OB	30	(30/00/00)			
	EFB006 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO	OB	60	(60/00/00)			
	EFB009 ANATOMIA HUMANA	OB	60	(30/30/00)			
	EFB010 BIOLOGIA CELULAR E MOLECULAR	OB	60	(30/30/00)			
	EFG001 TEOLOGIA	OB	60	(60/00/00)			
	EFG002 METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA	OB	60	(60/00/00)			
02	EDF050 ATLETISMO	OB	60	(60/00/00)			
	EDF051 RÍTMICA GESTUAL	OB	60	(60/00/00)			
	EDF052 PRÁTICAS MOTORAS E COLETIVAS	OB	60	(60/00/00)			
	EFB100 PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM	OB	60	(60/00/00)			
	EFB300 FISIOLOGIA HUMANA	OB	60	(30/30/00)			
	EFG003 FILOSOFIA, ÉTICA E CIDADANIA	OB	60	(60/00/00)			
	EFG004 ESTUDOS SOCIOANTROPOLÓGICOS	OB	30	(30/00/00)			
03	EDF112 NATAÇÃO E HIDROGINÁSTICA	OB	60	(30/30/00)			
	EDF305 BASQUETEBOL	OB	60	(30/30/00)			
	EDF311 CINESIOLOGIA	OB	60	(60/00/00)		EFB009	
	EDF375 GINÁSTICA ANALÍTICA	OB	60	(30/30/00)			
	EFB205 DIDÁTICA	OB	60	(60/00/00)			
	EFG005 PSICOLOGIA E RELAÇÕES INTERPESSOAIS	OB	30	(30/00/00)			
	EFG006 DIREITOS HUMANOS E AMBIENTAIS	OB	30	(30/00/00)			
04	EDF308 ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	OB	140	(00/00/140)			
	EDF319 FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO	OB	60	(30/30/00)		EFB300	
	EDF330 FUTEBOL E FUTSAL	OB	60	(30/30/00)			
	EDF361 VOLEIBOL	OB	60	(30/30/00)			
	EDF380 NUTRIÇÃO E EXERCÍCIO FÍSICO	OB	60	(30/30/00)			
	EFB206 ESTATÍSTICA EDUCACIONAL	OB	60	(60/00/00)			
	EFG007 EDUCAÇÃO AMBIENTAL	OB	30	(30/00/00)			
	EFG008 PENSAMENTO POLÍTICO E SOCIAL	OB	30	(30/00/00)			
05	EDF301 HANDEBOL	OB	60	(30/30/00)			
	EDF307 BIOMETRIA HUMANA	OB	60	(30/30/00)			
	EDF323 GINÁSTICA RÍTMICA DESPORTIVA	OB	60	(30/30/00)			
	EDF324 ESTÁGIO SUPERVISIONADO II	OB	140	(00/00/140)		EFB308	
	EDF339 GINÁSTICA OLÍMPICA	OB	60	(30/30/00)			
	EFB208 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA	OB	60	(60/00/00)			

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA INSTITUIÇÃO I

SEM DISCIPLINAS	NATUREZA	HORAS		BLOCO COREQ	PRÉ-REQUISITOS DISCIPLINA	HRS
		TOTAL	(T / P / E)			
05	EFG009 ECONOMIA E DESENVOLVIMENTO REGIONAL	OB	30	(30/00/00)		
	EFG010 TECNOLOGIA E SOCIEDADE	OB	30	(30/00/00)		
06	EDF326 RECREAÇÃO E LAZER	OB	60	(30/30/00)		
	EDF332 ESTÁGIO SUPERVISIONADO III	OB	120	(00/00/120)	EDF308	
	EDF336 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIAL	OB	60	(60/00/00)		
	EDF369 TREINAMENTO DESPORTIVO	OB	60	(30/30/00)		
	EDF384 ÉTICA PROFISSIONAL	OB	30	(30/00/00)		
	EDF387 MEDIDAS DE SAÚDE E URGÊNCIA	OB	60	(30/30/00)		
	EDF389 GINÁSTICA DE MUSCULAÇÃO	OB	60	(30/30/00)		
	EFE207 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS	OB	60	(30/30/00)		

NATUREZA(S)

DESCRIÇÃO	CARGA HORÁRIA
AT - ATIVIDADE COMPLEMENTAR	200
OB - OBRIGATORIA	2.650
TOTAL	2.850

Observações:

O aluno deverá cumprir 200 horas de Atividades Complementares.

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA INSTITUIÇÃO I

SEM	DISCIPLINAS	NATUREZA	HORAS		BLOCO COREQ	PRÉ-REQUISITOS DISCIPLINA	HRS
			TOTAL	(T / P / E)			
05	EDF390 ESTÁGIO SUPERVISIONADO III	OB	120	(00/00/120)			
	EFG009 ECONOMIA E DESENVOLVIMENTO REGIONAL	OB	30	(30/00/00)			
	EFG010 TECNOLOGIA E SOCIEDADE	OB	30	(30/00/00)			
06	EDF336 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIAL	OB	60	(60/00/00)			
	EDF344 PLANEJAMENTO DE EVENTOS DESPORTIVOS	OB	60	(30/30/00)			
	EDF347 LESÕES DO APARELHO LOCOMOTOR E SUA REABILITAÇÃO	OB	60	(30/30/00)			
	EDF369 TREINAMENTO DESPORTIVO	OB	60	(30/30/00)			
	EDF384 ÉTICA PROFISSIONAL	OB	30	(30/00/00)			
	EDF387 MEDIDAS DE SAÚDE E URGÊNCIA	OB	60	(30/30/00)			
	EDF389 GINÁSTICA DE MUSCULAÇÃO	OB	60	(30/30/00)			
	07	OPTATIVA	OP	60			
	EDF338 ADMINISTRAÇÃO DE ACADEMIAS	OB	60	(60/00/00)			
EDF346 AVALIAÇÃO E PRESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO FÍSICO	OB	60	(30/30/00)		EDF307		
EDF348 ATIVIDADE FÍSICA E ENVELHECIMENTO	OB	60	(60/00/00)				
EDF383 CAPOEIRA DESPORTIVA	OB	60	(30/30/00)				
EDF392 DANÇA DE SALÃO	OB	30	(30/00/00)				
EDF499 INTRODUÇÃO À MOTRICIDADE HUMANA	OB	60	(30/30/00)				
EDF611 MARKETING ESPORTIVO	OB	60	(60/00/00)				
OP	EFB207 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS	OP	60	(30/30/00)			
	EFB208 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA	OP	60	(60/00/00)			

EMENTAS DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA INSTITUIÇÃO 1 (I 1)

EMENTAS:

1) Estágio Supervisionado I

Carga horária: 140 horas Pré-requisito: nenhum

Inserção no campo da atuação profissional na área da Educação. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação: elaboração de planos de ensino e projetos de atividades pedagógico-científicas. Estudo das teorias da educação física. Principais concepções de educação, educação física e metodologia do ensino da educação física. Estudo da educação física como prática pedagógica e sua configuração a partir de temas (formas de atividades) essencialmente corporais. Princípios metodológicos do ensino da educação física, partindo de um modelo de reprodução para uma perspectiva de transformação.

2) Estágio Supervisionado II

Carga horária: 140 horas Pré-requisito: Estágio Supervisionado I

Ênfase na ação-reflexão-ação do professor de Educação Física na Educação Básica. Aplicação de um projeto Didático no Ensino Fundamental. Execução de planos de aula.

3) Estágio Supervisionado III

Carga horária: 120 horas Pré-requisito: Estágio Supervisionado I

Ênfase na ação-reflexão-ação do professor de Educação Física na Educação Básica. Aplicação de um projeto Didático no Ensino Médio. Execução de planos de aula.

4) Rítmica Gestual

Carga horária: 60 horas Pré-requisito: nenhum

Estudo do ritmo, aplicações e sua contribuição como um dos meios de desenvolvimento da gestualidade nas condutas motoras, evidenciando a percepção espaço-tempo-ritmo, paralelamente a imagem corporal. Discute a

relação ritmo-música-movimento-expressividade e sua utilização na educação básica e em atividades corporais de lazer, esporte, ou seja na Educação Física. Qualidades do ritmo, música, movimento, expressividade, consciência corporal, métodos e processos pedagógicos.

5) Dança de salão

Carga horária: 30 horas Pré-requisito: nenhum

Percurso histórico da dança de salão do Brasil e no mundo: sua origem até os dias atuais. Vivência metodológica da pluralidade de ritmos dançados nos salões: Bolero, Salsa, samba, forró e soltinho, identificando seus aspectos estéticos, lúdicos/anti-estresse e de condicionamento físico.

ANEXO D
INFORMAÇÕES DO PPC DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA
INSTITUIÇÃO 2 (I 2)

OBJETIVOS DO CURSO

O Curso de Licenciatura em Educação Física _____apresentou como objetivos principais:

1. Formar Profissionais da Educação na área da Educação Física para lecionar o Componente Curricular Educação Física no âmbito da Escola Básica,

2. Formar um profissional qualificado para o exercício de atividades pedagógicas no campo da cultura corporal, no desenvolvimento de atividades rítmicas expressivas, corporais e esportivas,

3. Compreender a Cultura Corporal como um campo de estudo e ação profissional multidisciplinar cuja finalidade é possibilitar a todo cidadão o acesso aos meios acumulado historicamente pelo homem e mulher possibilitando a construção deste acervo compreendido como direito inalienável de todos, parte importante do patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana.

Para o alcance dessa formação foi necessário construir os seguintes objetivos específicos:

- Apoiar as atividades pedagógicas físico-desportivas, desenvolvidas em instituições públicas e privadas, do município e região, através de parcerias e convênios;

- Formar Professores capazes de executar com eficiência os métodos de ensino da Educação Física;

- Formar Professores capazes e comprometidos ética e moralmente com a sua função social;

- Incentivar o Professor a ampliar seus conhecimentos técnicos, científicos, culturais e políticos, em uma perspectiva da educação continuada;

- Incentivar Professores e acadêmicos a participarem de eventos tais como: cursos, palestras, congressos, entre outros;

- Apoiar as iniciativas docentes e acadêmicos na organização dos eventos internos e externos da Instituição;
- Prestar serviços ao Poder Público Municipal, Estadual e Federal, comunidade local e regional, relacionadas a Educação Básica, iniciação a pesquisa e extensão na área de Educação Física;
- Oportunizar ao acadêmico a capacidade crítica necessária para subsidiar sua intervenção na sociedade e, ao seu desenvolvimento profissional;
- Oportunizar ao acadêmico a iniciação a pesquisa voltada para o conhecimento da realidade social e do campo de intervenção da Educação Física Escolar;
- Construir programas de atualização, capacitação, aperfeiçoamento e especialização do quadro de Professores do curso e de outros profissionais de Educação Física e áreas afins;
- Possibilitar ao futuro Professor de Educação Física a participação na administração de serviços direcionados a práticas desportivas e de atividades físicas no âmbito da Escola Básica.

PERFIL DO EGRESSO

A formação do Professor de Educação Física para atuar na Educação Básica, corresponde à demanda social existente em nossa sociedade, profissionais diferenciados, que sejam competentes para atuar em todo segmento da Educação Básica, demonstrando condições técnico-pedagógicas para administrar, coordenar, planejar, programar, organizar, dirigir, supervisionar, avaliar e lecionar conteúdos do componente curricular Educação Física na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, e nas atividades de natureza técnico-pedagógica (ensino, iniciação à pesquisa e extensão). Além disto, realizar atualização contínua e permanente, promover inovações e mudanças significativas em suas ações didático-pedagógicas visando à superação dos desafios impostos pelas constantes demandas sociais, além da capacidade de comunicação.

Nesta perspectiva, buscamos a formação de um profissional que seja capacitado a: estudar, refletir e pesquisar temas e problemas da educação, articular, organizar e desenvolver, atividades pedagógicas no âmbito da escola básica.

Diante desta abordagem colocamos, para o Curso de Licenciatura em Educação Física, o desafio de propor uma formação que desenvolva competências e habilidades adequadas para atender as demandas da educação formal. Neste sentido, a proposta estrutural deste curso mantém os seguintes princípios norteadores:

a) Democratização da sociedade e da escola e dos espaços para as práticas da cultura corporal, nascida da necessidade sócio-histórica da participação social na construção de novas relações de poder, baseadas na solidariedade, no companheirismo, no debate e confronto de idéias e práticas contrárias à tradição vigente de centralismo e autoritarismo na tomada de decisões;

b) Formação teórica sólida - que possibilite uma compreensão profunda, rigorosa e de conjunto do fenômeno educacional e do ensino, assim como a capacidade de análise e intervenção nas problemáticas significativas da sociedade;

c) Interdisciplinaridade - a inter-relação entre os diferentes campos epistemológicos que compõem o conjunto complexo de enfoques e perspectivas propiciadores de uma visão totalizante do conhecimento do campo educacional e do ensino;

d) Articulação teoria-prática (práxis) - esforço em desenvolver a atividade pedagógica num permanente movimento de ação/reflexão/ação, em íntima vinculação com o cotidiano das instituições educacionais, rompendo com o ensino verbalístico e livresco de modo a enfatizar uma atitude de curiosidade, investigação e descoberta, articulando a trilogia ensino / iniciação à pesquisa / extensão;

Visando concretizar estes princípios a estrutura curricular prioriza a iniciação à pesquisa como eixo central da formação do professor, partindo-se do princípio de que o desenvolvimento da postura investigativa na formação deste

profissional favorecerá uma prática ativa quanto à produção do conhecimento onde buscamos a articulação teoria-prática, mediante o contato permanente do sujeito da aprendizagem com a realidade social e educacional.

3.1 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Diante do atual cenário social em que vivemos, muitas são as implicações que se apresentam para a educação e a formação profissional obrigando-as a um reposicionamento das suas ações no mundo do trabalho. Os atributos mais valorizados — raciocínio, capacidade de aprender, capacidade de resolução de problemas, capacidade de decisão — são qualidades que precisam ser garantidas através dos conteúdos da educação. Desse ponto de vista a educação se apresenta como uma das alternativas para assegurar as capacidades exigidas pelo novo padrão tecnológico da sociedade da informação e os seus desafios.

Para caminhar junto a essas exigências e desafios, a formação do Curso de Licenciatura em Educação Física deve privilegiar competências gerais tais como:

- Apresentar conhecimento e cultura científica com base nas ciências humanas, sociais e biológicas de modo a contribuir para formação humana emancipatória, para a adequação e o enriquecimento da intervenção profissional ética, bem como para possibilitar que a Cultura Corporal, tematizadas nas manifestações clássicas e emergentes da Educação Física, seja compreendido e analisado a partir da articulação das suas dimensões política, técnico- pedagógica e sociocultural;
- Apresentar capacidade para analisar reflexivamente e para intervir eticamente nas situações do seu cotidiano Profissional, a partir de uma atitude crítico-reflexiva identificada com os ideais e valores de uma sociedade democrática;
- Apresentar domínio dos conhecimentos clássicos e essenciais relacionados à cultura geral e à formação específica que são objetos das atividades humana e profissional;

- Apresentar atitude crítico-reflexivo sobre os resultados da iniciação à pesquisa para a adequação e o aprimoramento profissional em prol da consecução dos objetivos específicos e de formação sócio-cultural planejados para o público alvo e a sociedade em geral;
- Compreender e dominar o processo de atuação profissional nos campos de trabalho relacionados à tradição da área e nas suas relações com o contexto no qual estão inseridos;
- Resolver problemas concretos da prática profissional e da dinâmica das instituições afins, zelando pela aprendizagem e pelo desenvolvimento das pessoas;
- Considerar criticamente as características, interesses e necessidades das pessoas nos momentos de planejamento, aplicação e avaliação dos programas de atuação profissional;
- Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática profissional;
- Compreender as implicações sócio-cultural, política, econômica e ambiental da sua intervenção profissional de modo a agir de forma deliberada, adequada e ética;
- Demonstrar capacidade de lidar crítica e autonomamente com a literatura pertinente e atualizada e com os diversos tipos de produção dos conhecimentos afins, reconhecendo a transitoriedade dos mesmos;
- Saber utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir e compartilhar com as fontes de produção e difusão de conhecimentos e de tecnologias;
- Apresentar comportamento de liderança na relação com as pessoas, clareza, adequação e objetividade nas formas de comunicação escrita, verbal e não-verbal e desenvoltura no fazer didático, de modo a conduzir adequadamente sua atividade profissional;
- Apresentar capacidade de argumentação de modo a saber justificar e articular sua visão de mundo e sua prática profissional, bem como balizar sua intervenção profissional à luz das teorias produzidas a partir dos campos de conhecimento específicos e afins.

EMENTAS DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA INSTITUIÇÃO 1 (I 1)

1) Expressão Corporal e Dança

Carga horária: 80 horas Pré-requisito: nenhum

Ritmo e o Movimento como veículo e objeto de Educação; Ritmo e o Movimento: Métodos e processos pedagógicos; A importância do Ritmo como linguagem corporal e sua relação com a Educação Física; Dança como meio de prática corporal e apropriação da conscientização.

2) Estágios Curriculares

Carga horária: 144 horas Pré-requisito: nenhum

Estudar e vivenciar aspectos próprios da prática da Educação Física Escolar, entendendo como planejar, conduzir e avaliar o ensino do componente curricular Educação Física no Ensino Infantil e fundamental I, fundamental II e ensino médio (grifo meu). Compreender as características que relacionam a prática docente e as teorias pedagógicas, enfatizando as considerações formadoras e a relação teoria-prática que serão trabalhadas em todos os momentos da disciplina. Há nessa disciplina a aproximação com estudos relacionados à como o professor deve atuar para ser um agente de mudanças sociais exaltando a relação entre o meio educacional e a sociedade, observando-se como profissional que trabalha na emancipação de pessoas, tentando torná-las mais críticas perante a conjuntura sócio-cultural na qual ela está inserida, entendendo a sua função social. Assim será introduzido à prática educativa observando-a como uma fonte de aprendizado para o professor é uma reflexão que destaca nessa atuação o crescimento moral e ético do professor e levando em conta que, além disso, a prática profissional na educação que o estágio proporciona desenvolve outras competências também importantes para a prática docente.

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - INSTITUIÇÃO 2

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA QUADRO DE COMPOSIÇÃO CURRICULAR

Obs.: A ordem das disciplinas não é fixa, pode variar de acordo com as necessidades acadêmicas e institucionais.

Leitura e Produção de Textos 60h	Metodologia Científica 60h	Antropologia e sociedade 60h	Gestão e desenvolvimento humano 60h	Fundamentos de Ludicidade e Lazer 60h	Educação Física Adaptada 60h
História e Cultura Indígena Afro-Brasileira 40h	Filosofia e Ética 60h	Seminário de Pesquisa Interdisciplinar 60h	Responsabilidade Social e Ambiental 60h	Trabalho de Conclusão de Curso I 60h	Trabalho de Conclusão de Curso II 60h
Psicologia Geral 60h	Fisiologia Humana 60h	Fisiologia do Exercício 60h	Expressão Corporal e Dança 80h	Gestão da Educação Física e do Esporte 60h	Avaliação em Educação Física 60h
Anatomia Humana 80h	Didática 60h	Esporte Educacional III Voleibol 80h	Esporte Educacional IV Natação e Hidroginástica 80h	Atividade Física, Nutrição e Saúde Coletiva 80h	Estágio III Ensino Médio 134h
Fundamentos e concepções da Educação Física e do Esporte 60h	Políticas Públicas em Educação 60h	Educação Física I 80h	Educação Física II Educ. Infantil e 1ª ao 8º ano 80h	Educação Física III 60h	Educação Física IV 60h
Esporte Educacional Basquetebol e Handebol 80h	Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem 60h	Metodologia do Ensino da Capoeira 60h	Estágio I Educação Infantil 1ª ao 8º ano 133h	Estágio II Ensino Fundamental 8ª ao 9º ano 133h	Libras 60h
Fundamentos da Ginástica e Atletismo 80h	Esporte Educacional II Futsal e Futebol de Campo 80h	Total de C.H. 400h	Prática e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer 40h	Total de C.H. 453h	Total de C.H. 434h
Total de C.H. 460h	Total de C.H. 440h		Total de C.H. 533h		

Disciplina Nuclear
 Disciplina com Equivalência(s)
 Disciplina Específica
 Libras

Componentes Curriculares Obrigatórios	2200
Estágio Supervisionado	400
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	120
Atividades Complementares	200
Carga Horária Total:	2860