

# Formação inicial e atuação profissional em Educação Física: a dança em questão

<http://dx.doi.org/10.11606/1807-5509201800030415>

Mônica Caldas EHRENBURG\*  
Rita de Cassia FERNANDES\*\*

\*Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

\*\*Faculdade de Educação Física e Fisioterapia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.

## Resumo

Este trabalho de natureza descritiva investigou as interfaces dos conhecimentos da dança na formação inicial e na atuação profissional em Educação Física em cursos de Licenciatura do Estado de São Paulo. Participaram da pesquisa vinte professores atuantes da área. Foram utilizados o questionário e a análise documental dos programas das disciplinas relacionadas a dança de quatro Instituições de Ensino Superior aos quais os sujeitos foram submetidos em suas formações iniciais. Os dados foram tratados por meio da Análise de Conteúdo e os resultados indicaram os conhecimentos necessários à atuação profissional, possibilitando a tessitura de algumas relações entre a formação e a atuação profissional. Destacamos ser necessário apresentar com clareza os processos metodológicos e avaliativos que envolvem a dança, as vivências criativas, a contextualização dos significados históricos, culturais e sociais que a permeiam, elementos fundamentais na formação de futuros professores de Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: Educação superior; Currículo; Linguagem. Arte.

## Introdução

Na trajetória constitutiva da dança, seus saberes e práticas no contexto escolarizado, mas, obviamente, não restrito a este, visualizamos seu constante trânsito permeando as fronteiras do campo da Educação, da Arte e da própria Educação Física, algo que no nosso entendimento oferece novos desafios para a intervenção pedagógica bem como para a formação de professores, a fim de melhor compreendermos os diferentes tempos e espaços nos quais o fenômeno da dança acontece a partir de múltiplos sentidos e significados postos em circulação.

Contudo, a produção acadêmica sobre a dança como conhecimento a ser pedagogizado pela Educação Física, apesar de ter alcançado um exponencial crescimento na última década, ainda é bastante recente. Estudos anteriores desenvolvidos por BRASILEIRO<sup>1-3</sup>, MARQUES<sup>4-5</sup>, SALES<sup>6</sup>, SARAIVA<sup>7</sup>, SBORQUIA e NEIRA<sup>8</sup>, EHRENBURG<sup>9</sup> têm se debruçado

sobre a tarefa de analisar e apresentar proposições visando ao trato pedagógico da dança na escola, considerando as perspectivas e os problemas reais de sua inserção curricular.

Nesse enfoque, os trabalhos citados apontam a necessidade de rompimento com o paradigma da racionalidade técnica, demarcando as potencialidades destes conhecimentos como linguagem que se volta para a leitura crítica da realidade social. Do mesmo modo, a pesquisa que segue se insere neste amplo conjunto de preocupações e desafios frente aos processos de formação e intervenção em dança e, mais especificamente, fundamenta-se na análise dessa manifestação no contexto da formação inicial de professores de Educação Física, com vistas à valorização da perspectiva da educação estética.<sup>7</sup>

Entendemos que a dança em seus pressupostos, saberes e práticas, precisa buscar no gesto formas

dialógicas de compreender o corpo na condição de território da cultura e da experimentação com enfoque nos processos de criação, fruição e apreciação a partir de atitudes criativas. Ora, considerando a dança como conhecimento da cultura corporal presente inclusive nos documentos oficiais, por que ela ainda é tão pouco desenvolvida na escola? Por que a dança tem se materializado nesse contexto, geralmente, em momentos estanques do calendário, na dinâmica das festas comemorativas? Será que essas respostas não podem ser encontradas se perguntarmos, também, como os professores de Educação Física estão sendo preparados para trabalhar com este conhecimento?

O fato de os professores de Educação Física e de Arte relatarem não se sentir capacitados para desenvolver a dança na escola como aponta a pesquisa de Brasileiro<sup>3</sup>, sinaliza que a formação docente (inicial e continuada) não pode ser restrita ou imaginada como simples aplicação de saberes em situações de ensino-aprendizado, nem tampouco distanciada das tarefas, objetivos e dilemas das instituições de ensino, solicitando dos cursos de licenciatura, estratégias formativas sensíveis às demandas educacionais contemporâneas.

Frente a estas colocações e questionamentos, é que estruturamos a pesquisa em questão com o objetivo geral de investigar os saberes da dança necessários à atuação profissional, confrontando com os conhecimentos presentes nos currículos de formação inicial de professores em cursos de licenciatura em Educação Física. Optamos por delimitar o universo da pesquisa a professores formados a partir de 2003, ou seja, posteriormente à aprovação do Parecer nº CNE/CP 009/2001<sup>10</sup>, visando à expectativa de formação totalmente voltada para a atuação na escola.

### **Formação inicial de professores de educação física e o trato pedagógico da dança**

Em nossa trajetória como docentes no Ensino Superior, notamos o quanto é lugar-comum, logo no início da disciplina de dança, alguns alunos colocarem-se à margem dos processos de ensino e aprendizagem, atuando como meros “espectadores” nas aulas. As justificativas costumeiramente estão pautadas no fato de não terem experiências anteriores com a dança nem tampouco “saberem dançar”. Por outro lado, também é notória a resistência de alguns alunos que vivenciaram a dança em outros contextos e que, portanto, entendem que possivelmente essa disciplina nada terá a acrescentar-

lhes. Nos dois casos, ficam-nos claros os sentidos e significados da dança que estão arraigados às representações dos futuros professores, alicerçados, quase sempre, numa visão restrita e estereotipada plasmada na cultura midiática.<sup>11</sup>

Acreditamos que essa seja uma justificativa para o trabalho que segue, qual seja, a necessidade de desmistificar conceitos preestabelecidos que cercam esta manifestação, em especial, junto à formação inicial. Entretanto, nenhuma das resistências citadas anteriormente dá suporte às argumentações dos alunos. Aqueles que não tiveram experiências anteriores com a dança precisam reconhecer que por mais simples e superficial que tenha sido seu contato, certamente eles já o tiveram. Devem também compreender que a dança tratada na disciplina não se pauta no rigor técnico e específico de um estilo como o do balé clássico, do jazz ou outros, ou mesmo na codificação e decodificação de sequências de passos, mas que acontecerão, nas aulas, manifestações corporais intencionais, leituras e releituras de danças e que isso todos serão capazes de realizar, cada um dentro de suas limitações, uma vez que os objetivos não estão centrados na busca da técnica correta de execução de gestos predeterminados.

Na outra via dessa mão, aquele grupo de alunos que entende que sua formação em dança está completa, precisará, ao longo do processo, perceber que a dança numa perspectiva problematizadora, baseada na experiência da educação estética<sup>7</sup>, nunca estará completa. Há sempre possibilidades de novos olhares e de outras interpretações dos sentidos socio-históricos que a revestem. Para tal, é fundamental associar, constantemente, os objetivos da Educação Física escolar às características e pressupostos das manifestações estudadas.

Nesse sentido, cabe a reflexão sobre os conhecimentos postos em ação nos currículos de formação inicial em Educação Física, os quais além de posicionarem os sujeitos, acabam veiculando diferentes sentidos e significados sobre a dança e o próprio currículo. Este último entendido aqui como fruto das relações históricas e de poder presentes no confronto da heterogeneidade dos grupos sociais, território de embates pela hegemonia cultural e espaço de conflitos pela validação dos significados<sup>12</sup>.

Assim, destacamos que pensar no exercício da docência na contemporaneidade, na apropriação e re(construção) de diferentes saberes na formação inicial e continuada que subsidiem práticas pedagógicas de qualidade, requer de nós o reconhecimento do desafio de formar para uma realidade complexa,

contraditória e paradoxal na qual se verifica dentre outros aspectos a desvalorização da própria docência concomitante ao movimento de profissionalização, fatores estes que se manifestam também na Educação Física. Para TARDIF<sup>13</sup>, “[...] nos últimos vinte anos, a profissionalização da área educacional se desenvolveu em meio a uma crise geral do profissionalismo e das profissões mais bem assentadas como a medicina, o direito e a engenharia”, gerando, inclusive, inúmeros debates e análises diagnósticas sobre as novas demandas de formação.

O mesmo autor nos chama atenção para o fato de que os saberes docentes são plurais, heterogêneos e temporais, portanto, intimamente relacionados aos aspectos socioculturais e institucionais, ao ensino, ao trabalho entre outros, mobilizados e (re)construídos nas situações de trabalho. Além disso, salienta que os saberes docentes provem de diversas fontes, trazem as marcas do humano, ou seja, são constituídos na trama de relações do cotidiano da sala de aula. Argumenta ainda que existe um hiato entre os saberes da experiência e aqueles constituídos na formação, acrescentando que:

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. (p.11)

Do mesmo modo, refletimos sobre como o processo formativo vai se constituindo e sendo (re)construído de fato no contexto da prática pedagógica mergulhada na vida. Para REZER e FENSTERSEIFER<sup>14</sup> é fundamental resgatar a complexidade da docência em Educação Física, a fim de que esta não seja

vista como “aplicação” de conteúdos, técnicas, enfim, mas como uma oportunidade ímpar de produção e ressignificação de conhecimentos. Como argumentam os autores a formação permanente é um caminho para criarmos “focos de ruptura” frente ao processo de esvaziamento da capacidade crítico-reflexiva e do sentimento de impotência dos docentes.

Assim, enxergamos também a formação inicial para além de um tempo específico de aprendizado de técnicas e conceitos, de socialização de conhecimentos, mas como nos aponta GARIGLIO<sup>15</sup> “[...] um ambiente formativo que delimita zonas de fronteira em relação a outros domínios de conhecimento e campos disciplinares” (p.12), no qual perpetuam ou afloram sensibilidades, crenças, valores e atitudes, fundamentando as representações dos futuros docentes no trato dos conhecimentos.

No que se refere às alternativas para fomentar o aprendizado e o desenvolvimento profissional dos professores, NÓVOA<sup>16</sup> indica a necessidade da formação inicial, indução e formação numa perspectiva contínua; a atenção especial aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas, buscando assim a valorização do professor reflexivo e da formação baseada na investigação; a relevância da implementação de culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores.

Portanto, considerando a formação de professores como processo que se consolida na prática, defendemos que é papel das instituições formadoras analisar as contradições, dilemas e desafios presentes no cotidiano de diferentes escolas, propondo alternativas e dialogando numa perspectiva de horizontalidade, respeito e troca para com os atores envolvidos.

## Método

A presente pesquisa é de cunho qualitativo do tipo descritivo<sup>17</sup> a qual “observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los” (p.66). Percebemos, com a literatura estudada, ser este o caminho adequado para analisar o fenômeno em questão sem perder de vista a subjetividade como elemento legítimo para a construção dos conhecimentos. Perspectiva esta que nos permitiu dar ênfase à multiplicidade

de vozes dos nossos interlocutores, neste caso, os professores de educação física.

Como instrumento de coleta de dados, optamos pelo questionário semi-estruturado<sup>18</sup> e pela Análise Documental<sup>19</sup> dos programas das disciplinas disponíveis nos *sites* das IES pesquisadas, aos quais os professores participantes foram submetidos em sua formação inicial, etapa que ocorreu posteriormente a aplicação dos questionários.

Estabelecemos o cruzamento dos documentos consolidados nos programas das disciplinas em questão com os questionários aplicados para interpretarmos o fenômeno estudado. Ressaltamos que o questionário utilizado para coleta dos dados foi enviado eletronicamente para os professores participantes que tiveram uma semana de prazo para a devolução dos mesmos. Declaramos que esse instrumento foi devidamente elaborado e revisado, seguindo os apontamentos realizados pelo Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade Estadual de Campinas, tendo sido aprovado por este Comitê sob o parecer de número 348/2007.

Quanto aos sujeitos, fizeram parte desta pesquisa 20 professores, sendo 18 do sexo feminino e 02 do sexo masculino, licenciados em Educação Física a partir do ano de 2003. Esses foram contatados através de cursos de Especialização Lato Sensu em Educação Física Escolar. Visitamos três cursos sendo dois da capital e um do interior paulista. A escolha desses cursos se deu pelo conhecimento prévio com seus coordenadores. Pessoalmente, entramos nas salas dos referidos cursos, explicamos a proposta e salientamos quem poderiam ser os participantes da

pesquisa mediante os seguintes critérios: professores que passaram por uma formação específica de Licenciatura em que se priorizaram os conhecimentos pedagógicos, convergindo, assim, com os objetivos desta pesquisa. Outro critério de inclusão na pesquisa foi que os professores de Educação Física participantes deveriam atuar em escolas regulares, independentemente do segmento, da rede de ensino ou do tempo de atuação profissional.

Os professores pesquisados tiveram suas formações iniciais em Educação Física oriundas de 04 diferentes Instituições de Ensino Superior, a saber:

- 1) Uma Instituição particular do interior paulista com 06 professores participantes da pesquisa (denominada Instituição A);
- 2) Uma Instituição pública do interior paulista com 02 professores participantes na pesquisa (denominada Instituição B);
- 3) Uma Instituição pública da capital com 03 professores participantes (denominada Instituição C);
- 4) Uma Instituição particular da grande São Paulo com 09 professores participantes (denominada Instituição D).

## Resultados e discussão

Passamos a analisar as respostas dos professores pesquisados com base na proposta de Análise de Conteúdo (AC) delineada por BARDIN<sup>20</sup>, explicitando seus posicionamentos e construções de sentidos e significados acerca do tema em questão, os quais foram levantados a partir de categorias de análise encontradas no entrecruzamento com as nossas considerações e interpretações a respeito.

Nesse percurso, o questionário aplicado aos professores participantes da pesquisa pode ser dividido em três blocos temáticos. O primeiro tema abordado refere-se às três primeiras questões que correspondem à formação inicial dos professores no que tange aos conhecimentos da dança. O segundo momento do questionário, caracterizado como tema dois, refere-se às questões que buscam investigar a atuação profissional dos pesquisados em relação aos conhecimentos da dança. Já, o terceiro e último tema abordado, trata da intersecção formação *versus* atuação profissional em educação física.

Por meio das respostas obtidas, foi possível identificarmos quais os conhecimentos sobre a dança e temas correlatos no universo das manifestações

rítmicas e expressivas os professores afirmam terem sido desenvolvidos durante sua formação inicial. Além disso, nos interessava perceber quais saberes e práticas da formação inicial são tomados pelos nossos sujeitos em sua prática profissional na escola e quais conhecimentos os professores consideram, de fato, relevantes e necessários para a formação inicial do licenciado, tendo hoje a percepção não mais de alunos, mas a de professores de Educação Física.

### Sobre o Tema 1 – Formação Inicial

O primeiro tema abordado no questionário se refere à formação inicial dos professores envolvidos, buscando identificar quais foram as disciplinas que trataram dos conhecimentos da dança durante esse período.

Consideramos as disciplinas específicas de dança, mas também as correlatas por sabermos que, em algumas instituições, os conhecimentos da dança podem estar alocados em disciplinas denominadas, por exemplo, “Atividades Rítmicas”, “Rítmica”, ou ainda, “Manifestações Rítmicas e Expressivas”. Entendemos que embora a dança e o ritmo estejam estreitamente

conectados, o trato pedagógico do ritmo não se traduz necessariamente em dança. Ora, ou se reduz e restringe os conhecimentos da dança, como na questão das disciplinas que tratam apenas da rítmica, ou se expande demais como é o caso das manifestações rítmicas e expressivas que visam a um conjunto amplo de saberes e práticas, incorrendo no risco de serem tratados de forma instrumental ou superficial.

A dança nos cursos de Educação Física tem sido canalizada como seqüência de exercícios físicos que ressaltam mais o aspecto motor, relegando a segundo plano os movimentos estéticos e expressivos. Ainda hoje é tratada como parte da disciplina Rítmica e não como Dança<sup>21</sup> (p. 66).

Desse modo, podemos identificar que ainda hoje parece imperar certo preconceito em relação à dança como salientou MARQUES<sup>4</sup>, a qual muitas vezes, recebe qualificações como “expressão corporal”, “educação do movimento” entre outras, escamoteando seus reais objetivos, a fim de que um número maior de alunos tenha acesso a ela, especialmente, o gênero masculino.

Cabe salientar que as Instituições que formaram os professores pesquisados tratam dos conhecimentos da dança de forma pontual, ou seja, em duas Instituições formadoras (Instituição B e D) existe uma disciplina específica a mais comparativamente às outras. Desta forma, além de disciplinas que tratam das questões ligadas ao ritmo, é oferecida ainda uma disciplina específica para tratar dos conhecimentos da dança, demonstrando um processo de construção curricular que de certa forma legítima e valoriza tais conhecimentos na formação do futuro professor.

Foi possível constatarmos que uma das Instituições (Instituição C) não oferece nenhuma disciplina específica, mas tem os conhecimentos da dança alocados na disciplina de Educação Física escolar.

Desta forma, entendemos que, por se tratar de um curso de licenciatura, a especificidade do conteúdo deve estar atrelada diretamente aos objetivos da Educação Física escolar, não constando, assim, na matriz curricular dessa Instituição, qualquer disciplina específica referente aos elementos da cultura corporal. Portanto, jogos, lutas, ginástica e dança, por exemplo, são abordados como conhecimentos da disciplina já citada. Isto nos mostra o quanto o currículo, conforme já se afirmou, é espaço contestado<sup>12</sup> onde algumas disciplinas se fazem presentes e outras não, algo que não é uma escolha aleatória, mas uma decisão política que matiza determinadas visões de mundo, de ser humano e de sociedade.

Interessante analisar que, justamente nas Instituições B e D, aquelas que possuem a disciplina específica de Dança na matriz curricular, todos os professores entrevistados consideram que a carga horária da sua formação inicial não foi suficiente para subsidiar o trato pedagógico da dança na escola, nem tampouco possibilitar a sua leitura crítica e ressignificação, temática já abordada na discussão de BRASILEIRO<sup>3</sup> como vemos na seqüência “professores de educação física não se veem capacitados para tratar de um conhecimento que foi desenvolvido em uma ou duas disciplinas em seus processos de formação”. (p.525) Em contrapartida, os professores formados justamente pela Instituição C, mesmo não tendo a especificidade da dança trabalhada isoladamente, consideram que o tempo destinado para as discussões a respeito foi suficiente.

A terceira questão apresentada abordou os conteúdos que os professores envolvidos em nossa pesquisa tiveram durante sua formação inicial junto às disciplinas que discutem as questões da dança. Assim, perguntamos: “*Você se lembra dos conteúdos abordados pelas disciplinas de Dança em sua formação? Destaque alguns*”.

A TABELA 1 na seqüência representa os resultados obtidos nas respostas dos entrevistados.

TABELA 1 – Conteúdos abordados durante a formação inicial apontados pelos professores.

Nº	CATEGORIAS	Somatória da freqüência encontrada
1	Ritmos	14
2	Elaborações Coreográficas	11
3	Rodas Cantadas	4
4	Percepção espaço-temporal	3
5	Danças folclóricas	3
6	Movimentos específicos	1
7	Expressão Corporal	1
8	Estilos de dança	1
9	Step	1

Consideramos importante ressaltar, para evitarmos distorções ou dúvidas, que alguns dos pesquisados apontaram mais de um conteúdo tido em sua formação inicial. Desta forma, a somatória das frequências encontradas não corresponde ao número exato de professores envolvidos. Além disso, centraremos nossas análises nas categorias que obtiveram maior representatividade nos resultados.

Como foi possível perceber, as questões ligadas ao ritmo foram apontadas pela maioria dos professores. Em 14 dos 20 questionários respondidos, este tema foi citado como conteúdo trabalhado nas aulas que evidenciam a dança. Entretanto, é relevante sublinharmos que o ritmo não é elemento constitutivo somente da dança. Trazemos a ressalva feita por MARQUES<sup>22</sup> sobre determinados aspectos que geralmente se fazem presentes nos programas de dança e que poderiam ser desenvolvidos também por outros componentes curriculares, citando como exemplo a coordenação motora, e aqui, encontramos o caso do ritmo e da percepção espaço-temporal (categoria 4) citada por 3 professores.

A partir dessas constatações, pressupõe-se que ficam ausentes ou recebem menos espaço no currículo alguns parâmetros relevantes para a sistematização dos conteúdos da dança, dentre os quais destacamos com base em MARQUES<sup>22</sup>, os saberes tanto de natureza biológica, como histórico-cultural e social que possibilitam a contextualização da dança, fatores e estruturas ligadas ao aprendizado do gesto (aspectos coreológicos, consciência corporal e condicionamento físico), possibilidades de experimentação da dança em si (repertórios, improvisação e composição).

Todavia, de acordo com GASPARI<sup>23</sup>, “[...] as atividades rítmicas educacionais merecem atenção no programa de Educação Física” (p.203). A autora considera que o ritmo é um conteúdo valioso na dança e que não deve ser restrito ao trabalho musical, mas também a percepção dos diferentes ritmos corporais. Corroboramos este posicionamento por entendermos que o ritmo a partir de sua complexidade e abrangência como princípio vital, confirma sua estreita relação com o gesto, o qual precisa ser abordado sem perder de vista seus sentidos e significados, ou seja, sem desconsiderar sua inserção no plano simbólico da cultura.

Retomando os aspectos encontrados, temos as elaborações coreográficas, categorizadas pelo número 2, também apontadas pelos professores, sendo que 11 dos 20 pesquisados evidenciaram este conteúdo que, indiscutivelmente, é percebido na realidade escolar.

Visualizamos que as danças na forma de composições coreográficas são comumente encontradas nas escolas, principalmente em momentos comemorativos, e o produto final dessas elaborações é que é, geralmente, evidenciado e valorizado, fato este que reafirma os apontamentos da literatura.<sup>21-23</sup>

Contudo, se os alunos, durante sua formação acadêmica, são estimulados e orientados a elaborar coreografias e ainda têm obrigatoriedades a cumprir nestas composições, por que geralmente o trabalho que encontramos na realidade escolar não considera tais conhecimentos, bem como o patrimônio cultural dos alunos como sujeitos históricos? Por quais razões as crianças nas escolas não são estimuladas também a criar composições e a superar os sentidos estabelecidos pelos professores?

Para COSTA<sup>24</sup> o processo de construção coreográfica ainda assume em muitos contextos características diretivas e relações hierárquicas entre seus os partícipes. Contudo, vale considerarmos que a autora nos chama atenção para a potência de um trabalho de composição que seja dialógico, partilhando experiências coletivas, abertas e em constante construção, ou seja, “[...] como sendo um texto de movimentos cênicos escritos pelo corpo e no corpo” (p. 13).

É nesse encontro de experiência do corpo vivido que a composição coreográfica pode ser criada, transformada em arte. O diálogo e a construção coletiva entre as partes envolvidas nesse processo promovem esse entrelaçamento de horizontes, que por sua vez, dá vida a composição coreográfica como um todo. (p. 12)

Não obstante, entendemos que o trabalho coreográfico não deve estar pautado na reprodução e memorização de uma sequência de movimentos, na junção linear de passos codificados, mas num rico momento de criação, de escritura de um texto que potencialize experiências estéticas qualitativas, ressignificando-as, como forma de modificar a própria realidade na qual os alunos estão inseridos. Certamente, outros olhares para o corpo e o gesto que nos desafiam a extrapolar e desconstruir sentidos e significados naturalizados no trato pedagógico da dança na escola.

## Sobre o Tema 2 – Atuação Profissional

Um novo tema se estabeleceu a partir de outra questão fechada sobre a atuação profissional com

os conhecimentos da dança. Questionamos se os professores abordam ou não os conteúdos da dança em suas aulas e solicitamos justificativas. Assim, foi questionado: “Atualmente, em sua prática escolar, você aborda conteúdos da Dança em suas aulas? Sim ( ) Não ( ) Por quê?”

Obtivemos como resultados que 18 dos professores pesquisados afirmam desenvolverem a dança como conteúdo de ensino em suas aulas e, apenas 2 professores afirmaram não trabalhar com esse conteúdo. As categorias encontradas nas respostas dos professores são apresentadas a seguir.

TABELA 2 - Justificativa sobre utilizar ou não a Dança como conteúdo de suas aulas.

Nº	CATEGORIAS	Somatória da frequência encontrada
1	Faz parte da Educação Física escolar	5
2	Exigência da escola	1
3	Festas comemorativas	3
4	Expressão corporal	5
5	Proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física	3
6	Ser atrativo	3
7	Auxilia no desenvolvimento das crianças	1
8	Resistência dos alunos	1
9	Despreparo profissional	1

Ao observarmos as categorias apresentadas pela TABELA 2, percebemos que algumas delas convergem. Isso ocorre nas categorias 1 e 5, por exemplo. Entender a dança como um dos elementos da cultura corporal a ser tratado pela Educação Física escolar, ou seja, conhecimento da área, conforme aparece na categoria, e reconhecer que o documento oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>25</sup> propõe a dança entre seus conteúdos, parece-nos denotar a mesma ideia de que existe uma instância maior que define os conhecimentos a serem tratados na escola, sendo a dança um deles.

Acreditamos que, durante a formação inicial, os alunos da licenciatura em Educação Física, conheçam e problematizem as principais perspectivas teóricas da Educação Física escolar, seus contextos históricos, além de terem disciplinas que lhes apresentem os documentos oficiais. Ao conhecerem e estudarem as referências da área fica claro que várias são as possibilidades de conhecimentos a serem tematizados na escola. Concordamos com Gariglio<sup>15</sup> quando o autor afirma que “os conhecimentos matizados por qualquer disciplina precisam ser atualizados considerando os desafios e especificidades do exercício profissional no contexto escolar”. (p.26)

Frente a outras convergências entre as categorias apresentadas, podemos destacar as de número 2 e 3, quais sejam, “exigência da escola” e “festas comemorativas”, que nos remetem a sentidos e

significados semelhantes, pois percebemos que as festas comemorativas comumente fazem parte do calendário escolar. Sabemos por estudos anteriores<sup>9-3</sup> que tais festas são, muitas vezes, as principais possibilidades de aparição da dança na escola. Desta forma, consideramos como convergentes pelo fato de termos uma categoria que justifica a existência da dança na escola por conta dos momentos festivos e outra que justifica por ser, a dança, um conteúdo exigido pela escola. Na verdade, ambas se viabilizam por motivos extrínsecos à própria dança e também à Educação Física escolar.

Não que seja um fator conclusivo, mas consideramos relevante ressaltar que justamente os dois únicos professores que não trabalham com a dança em suas aulas, são nossos dois únicos participantes do sexo masculino. Cabe mencionarmos que alguns professores atribuíam a dificuldade em trabalhar com o conteúdo dança, justamente pela questão de não conseguirem inserir os meninos. Desta forma, não podemos desprezar a informação dos professores que não trabalham com a dança serem do sexo masculino.<sup>9</sup>

Mais uma vez, entendemos que as duas categorias encontradas para justificar a negativa em trabalhar o conteúdo dança têm o mesmo significado implícito. O fato de o professor sentir-se despreparado para atuar pode contribuir para a relutância dos alunos em participar das aulas e vice-versa. Ademais, a situação apresentada quando o professor se depara com uma

turma relutante faz parte do seu cotidiano, sendo algo bastante comum com conteúdos emergentes ou expressivos e, para tal, o professor deverá possibilitar o diálogo com seus alunos a fim de atingir os objetivos propostos pela aula.

Enfim, de uma maneira ou de outra, identificamos que a maioria dos professores pesquisados afirma desenvolverem a dança na escola, justificando através da alegação de sua inserção e relevância no âmbito da cultura corporal, buscando suprir possíveis lacunas da formação profissional.

### Sobre o Tema 3 – Formação versus Atuação Profissional

A última questão apresentada solicitava que os professores refletissem sobre suas reais necessidades na atuação profissional e que identificassem os conhecimentos necessários para o contexto da intervenção pedagógica. A questão apresentada foi “*Quais conhecimentos relativos à Dança, você considera serem necessários para a atuação do professor de Educação Física, tendo em vista sua prática docente?*”

TABELA 3 – Conhecimentos necessários para a formação do licenciado na visão dos docentes participantes.

Nº	CATEGORIAS	Somatória da frequência encontrada
1	Conhecimentos sobre os ritmos	8
2	Metodologias de ensino aplicadas à dança	6
3	Conhecimentos sobre elaborações coreográficas e os aspectos que abrangem sua formação	4
4	Entendimento da dança como expressão corporal	4
5	Conhecimentos históricos da dança	3
6	Rodas cantadas	3
7	Danças regionais e comemorativas	3

As categorias anteriores (TABELA 3) fazem com que nos deparemos com conhecimentos trazidos pelos docentes de ordem tanto conceituais, quanto procedimentais e atitudinais. Nesta tabela, encontramos um conjunto de conhecimentos nem tão abrangente e nem tão diferente daquele que os professores afirmaram já terem estudado em sua formação inicial. As categorias representadas pelos números 2 e 5, “metodologia de ensino aplicada a dança” e “conhecimentos históricos da dança” são as que mais se diferenciam dos conhecimentos apontados anteriormente.

Os professores evidenciam, com a categoria 2, que precisam, além de vivenciar as atividades propostas, compreender a ação metodológica e seus desdobramentos para todos os segmentos de ensino, bem como para cada conteúdo a ser abordado. Ademais, percebemos que as estratégias metodológicas e a organização dos processos de ensino-aprendizado da dança tornam-se necessárias para a formação de futuros professores, mas não são suficientes.<sup>11</sup> Não basta vivenciarmos as práticas corporais, mas sim entendermos os caminhos que levam ao resultado dessas atividades.

Não se trata de organizar receitas previamente testadas, mas as estruturas organizacionais das

aulas devem ser discutidas, orientadas, estimuladas, materializando ações pedagógicas reflexivas e problematizadoras que permitam a compreensão das estruturas básicas de movimento que compõe essa linguagem a partir do fazer, do criar, do apreciar e, acima de tudo, da contextualização da dança no processo educativo.

SBORQUIA e PÉREZ GALLARDO<sup>21</sup> afirmam que:

[...] o ensino superior deve propiciar mais atenção ao currículo, às características organizacionais e às práticas pedagógicas que definem a formação inicial, dando importância à abordagem reflexiva na formação de professores, porquanto a formação dos docentes deve ter por principais finalidades os desafios e problemas concretos do seu trabalho cotidiano na escola, para uma renovação permanente da prática pedagógica. (p.55)

Já a categoria 5, traz-nos uma conotação conceitual que acreditamos possibilitar atitudes diferenciadas aos futuros professores. Compreender o valor histórico e cultural das práticas propostas propicia a valorização das manifestações. Fazer por fazer ou apenas reproduzir determinadas ações traz



pouco sentido à prática, pois não gera experiências significativas. Portanto, conhecer e entender os sentidos e significados das danças favorece a análise histórica da nossa própria cultura, dando novos significados a realidade vivida.

Cotidianamente, em nossa prática docente, deparamo-nos com a instrumentalização deste conhecimento e, frente a esta abordagem, defendemos a necessidade de uma formação inicial que realmente contribua para que o professor seja um profissional autônomo, crítico e capaz de transformar sua ação docente. Não é possível vislumbrarmos profissionais críticos se a formação inicial desses professores não priorizar tal referencial. SBORQUIA e PÉREZ GALLARDO<sup>21</sup> apontam que atribuir à formação de professores um caráter contínuo e sistemático significa aceitar que ela aconteça com frequência e regularmente, desde as primeiras experiências da formação do futuro professor, até aquelas que se prolongam por toda sua vida profissional.

Infelizmente, é corriqueiro percebermos que conhecimentos prévios e valores que os acadêmicos trazem ao entrar na faculdade, nem sempre são ressignificados ou os estereótipos superados e “o resultado parece ser a restrição do horizonte de intervenções desses sujeitos no ambiente escolar”<sup>15</sup> (p.25). Nem sempre, durante a formação inicial, o aluno é levado a refletir e discutir sobre os conhecimentos expostos, não oportunizando, assim, que ele transcenda a linearidade já trazida pelas suas experiências anteriores, percebendo a dança como linguagem tecida no imbricamento da arte, da cultura e da educação.

De fato, nos caminhos percorridos por esta pesquisa, levantamos discussões sobre diferentes realidades dos cursos de formação inicial em Educação Física, na modalidade licenciatura, junto às reais necessidades dos futuros professores frente à atuação profissional. Nosso olhar focou-se nos conhecimentos da área da dança e dentre os objetivos, estava a necessidade de aproximação às vozes desses professores, suas demandas, dificuldades e expectativas para trabalharem com a dança no contexto escolar. Tendo em vista a problemática apresentada e considerando que a área da dança agrega conhecimentos que um professor de Educação Física deve pedagogizar para desenvolver sua intervenção, propusemo-nos a refletir e discutir elementos que têm alicerçado a formação inicial destes professores.

Partíamos do pressuposto de que a dança, no contexto escolar, é pouco trabalhada ou apresentada

geralmente de forma superficial e instrumental, sendo associada diretamente às festas comemorativas e sem qualquer contextualização. Frente a este pressuposto propusemo-nos a verificar como se materializavam os conhecimentos da dança nos currículos dos cursos de formação, a fim de avaliarmos se este tipo de abordagem partia também dessa formação.

Entendemos ser decisivo o papel das instituições formadoras para que as lacunas existentes entre a formação e atuação profissional realmente sejam diminuídas, oportunizando conhecimentos específicos da dança aos futuros professores, a fim de que sejam capazes de desempenhar sua prática docente com competência e segurança.

Devemos confessar aqui que esta pesquisa teve como premissa inicial a abordagem restrita apenas aos docentes dos cursos de formação inicial. Acreditávamos que a discussão entre eles seria suficiente para amparar o objeto da pesquisa. Só agora, frente aos resultados obtidos, é que pudemos realmente compreender a riqueza da investigação direta com os docentes que também atuam na realidade escolar. Esses são os protagonistas da transformação do que acontece na escola e por inúmeras vezes a formação inicial não promove diálogos com esta realidade.

Talvez, inicialmente, tivéssemos nos esquecido que, muitas vezes, os cursos de formação inicial de professores tratam a dança de forma que o futuro professor aprenda a dançar, esquecendo-se de que o conhecimento ali tratado deve estar, fundamentalmente, orientado para o desenvolvimento na escola e, portanto, deve ser alvo de transposição didática.

É imprescindível que os cursos de formação inicial assumam, como compromisso político, a promoção de pesquisas e intercâmbios com espaços reais de atuação, no nosso caso, as escolas. É fundamental que os docentes atuantes nesse contexto dialoguem com a realidade escolar e que promovam também aproximações de seus futuros professores. Não é possível estudar a realidade escolar com tamanho distanciamento, pois acreditamos que a interação constante permitirá minimizar as lacunas frequentemente encontradas.

Defendemos que são necessárias ações institucionais frente às novas demandas educacionais geradas pelos traços multiculturais da sociedade contemporânea. A aproximação à realidade profissional permite-nos repensar ações e perceber claramente que ser professor emerge de contextos históricos, como respostas dadas à sociedade.

A formação inicial precisa proporcionar subsídios para que os futuros professores sintam-se capacitados para oferecer o trato com a dança, reconhecendo não ser necessário que eles tenham tido experiências prévias específicas; afinal, se considerarmos o patrimônio histórico cultural desses futuros professores iremos perceber que a bagagem é rica, que todos possuem experiências com a dança no contexto familiar, local, regional, basta deixar que essas experiências estabeleçam trocas e dialoguem com os saberes acadêmicos que não podem ser hierarquizados em relação as outras formas de conhecimento de mundo.

A clareza dos processos que envolvem a dança, as vivências criativas, a contextualização dos significados históricos, culturais e sociais que a permeiam devem fazer parte da formação de futuros professores de Educação Física. Aliás, esses foram elementos apontados como necessários pelos professores envolvidos nessa pesquisa.

Desse modo, consideramos a relevância do estudo frente a um momento de repensar os cursos de formação inicial em Educação Física, pretendendo buscar um aprofundamento junto às áreas de atuação e por acreditarmos que a proposta aqui lançada seja oportunizadora para novos desafios e perspectivas.

## Abstract

Initial training and professional performance in physical education: the matter of dance

This descriptive paper investigated the interfaces of dance knowledge in undergraduate study and professional practice in Physical Education in São Paulo State degree courses. The participants were twenty teachers working area. The questionnaire and document analysis of the programs of the disciplines related to dance four higher education institutions to which the subjects were submitted in its early formations were used. The data were analyzed through content analysis and the results indicated that knowledge to professional practice, allowing the texture of some relationships between training and professional performance. We highlight being necessary to clearly present the methodological and evaluative processes involving dance, creative experiences, the context of historical, cultural and social meanings hovering over her as key elements in the training of future teachers of Physical Education.

KEYWORDS: Higher education; Curriculum; Language; Art.

## Referências

1. Brasileiro LT. O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de Educação Física na perspectiva crítica [dissertação]. Recife (PB): Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação; 2001.
2. Brasileiro LT. O conteúdo dança em aulas de Educação Física: temos o que ensinar. *Pensar a Prática*. 2003; 6: 45-58.
3. Brasileiro LT. O ensino da dança na Educação Física: formação e intervenção pedagógica em questão. *Motriz*. 2008;14(4):519-528.
4. Marques IA. Ensino da dança hoje: textos e contextos. São Paulo: Cortez; 2001.
5. Marques IA. Dançando na escola. 2a ed. São Paulo: Cortez; 2005.
6. Sales JRL. O uso das danças folclóricas no contexto pedagógico da Educação Física [dissertação]. Brasília: Universidade Católica de Brasília, Faculdade de Educação Física; 2003.
7. Saraiva MC. Elementos para uma concepção do ensino de dança na escola: a perspectiva da educação estética. *Rev. bras. ciênc. esporte*. 2009;30(3):157-171.
8. Sborquia SP, Neira MG. As danças folclóricas e populares no currículo da Educação Física: possibilidades e desafios. *Motrivência*. 2008;(31):79-98.
9. Ehrenberg MC. A dança como conhecimento a ser tratado pela Educação Física escolar: aproximações entre formação e atuação profissional [dissertação]. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física; 2003.
10. Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 9/2001, de 8 de maio de 2001: estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica.

11. Ehrenberg MC. A dança nos cursos de licenciatura em Educação Física: diagnósticos e possibilidades. In: Ehrenberg MC, Fernandes RC, Bratfische SA. Dança e Educação Física: diálogos possíveis. 1a ed. Várzea Paulista (SP): Fontoura; 2014.
12. Silva TT. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica; 2007.
13. Tardif M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Rev. Bras. Educ. 2000;5-24.
14. Rezer R, Fensterseifer PE. Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade. Pensar a prá. 2008;11(3):319-329.
15. Gariglio JA. O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de Educação Física. Rev. Bras. ciênc. Esporte. 2010;32(2):11-28.
16. Nóvoa A. Professores imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA; 2009.
17. Cervo AL, Bervian PA. Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários. 5a ed. São Paulo: Prentice Hall; 2002.
18. Negrine A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: Molina Neto V, Trivinos ANS. A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas. 2a ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina. 2004:61- 93.
19. Lüdke M, André MEDA. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU; 1986.
20. Bardin L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, LDA; 2009.
21. Sborquia SP, Pérez Gallardo JS. A dança no contexto da Educação Física. Ijuí: Unijuí; 2006.
22. Marques IA. Dançando na escola. Motriz rev. educ. fis. 1997;3(1):20-28.
23. Gaspari TC. Educação Física e dança: uma proposta de intervenção [dissertação]. Rio Claro (SP): Universidade Estadual de São Paulo, Faculdade de Educação Física; 2004.
24. Costa EMB. O corpo e seus textos: o estético e o político na dança [tese]. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física; 2004.
25. Brasil. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental. Educação Física. Brasília: MEC/SEF; 1998.

## ENDEREÇO

Rita de Cassia Fernandes Miranda  
Faculdade de Educação Física e Fisioterapia  
Universidade Federal de Uberlândia  
Rua Afonso Dorazio, 41 - Interlagos  
38445-260 – Araguari – MG – BRASIL  
e-mail: rifernandes36@gmail.com

Recebido para publicação: 29/04/2015

Revisado: 24/05/2018

Aceito: 11/07/2018