

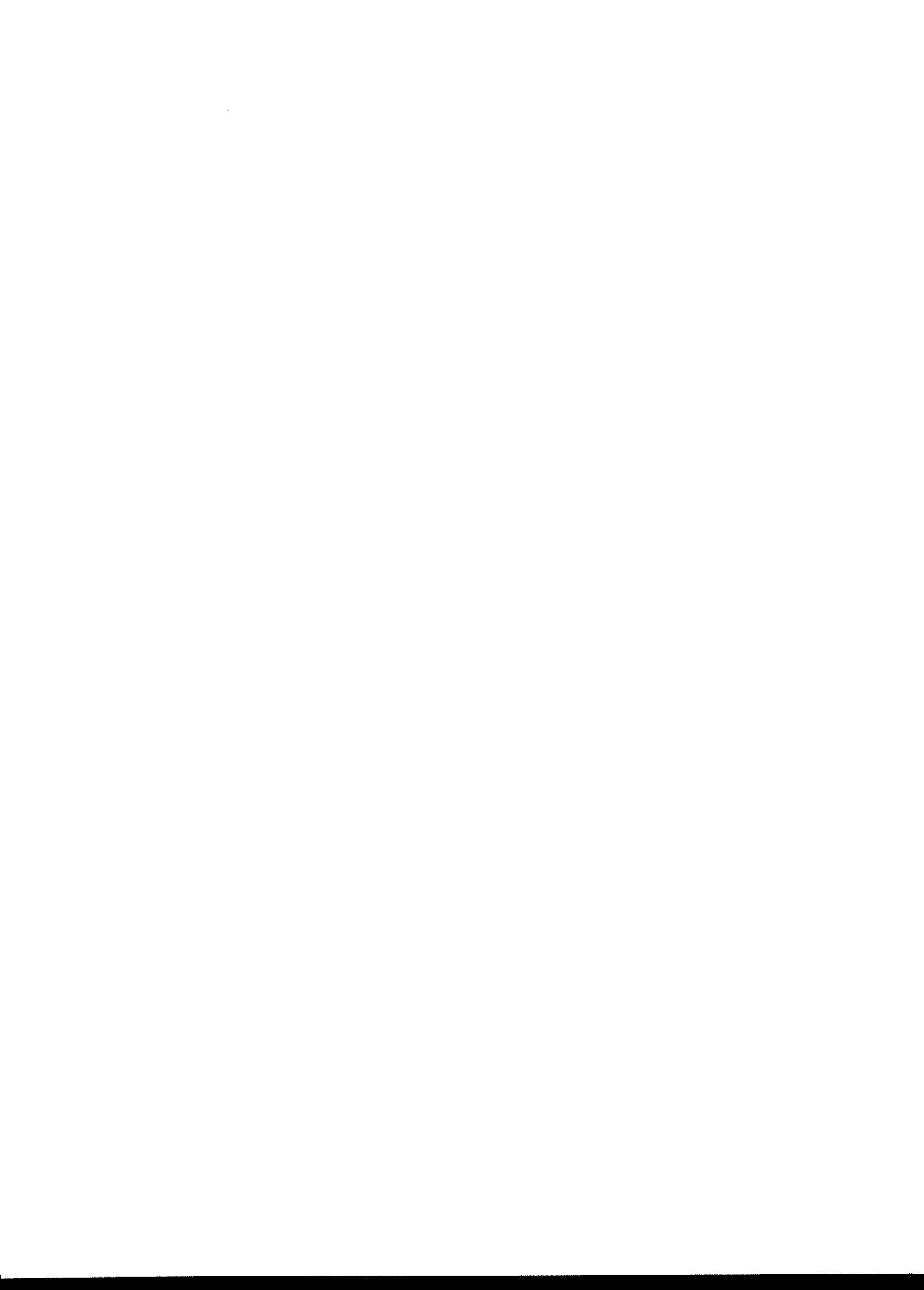
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

SILVIA PAVESI SBORQUIA

**A DANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: OS
(DES)ENCONTROS ENTRE A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO
PROFISSIONAL**

CAMPINAS

2002



SILVIA PAVESI SBORQUIA

**A DANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
FÍSICA: OS (DES)ENCONTROS ENTRE A
FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

“Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de mestrado defendida por Silvia Pavesi Sborquia e aprovada pela Comissão Julgadora em 19 de fevereiro de 2002.”



JORGE SÉRGIO PÉREZ GALLARDO
(ORIENTADOR)

CAMPINAS

2002

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNIDADE	Be
Nº CHAMAD.	TT/UNICAMP
	Sb53d
V	
TOMBO BC	48729
PROC.	16-837/02
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	01/05/02
Nº CPD	

CM00167020-2

BIB ID 239234

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA CENTRAL DA UNICAMP

Sb53d

Sborquia, Silvia Pavesi

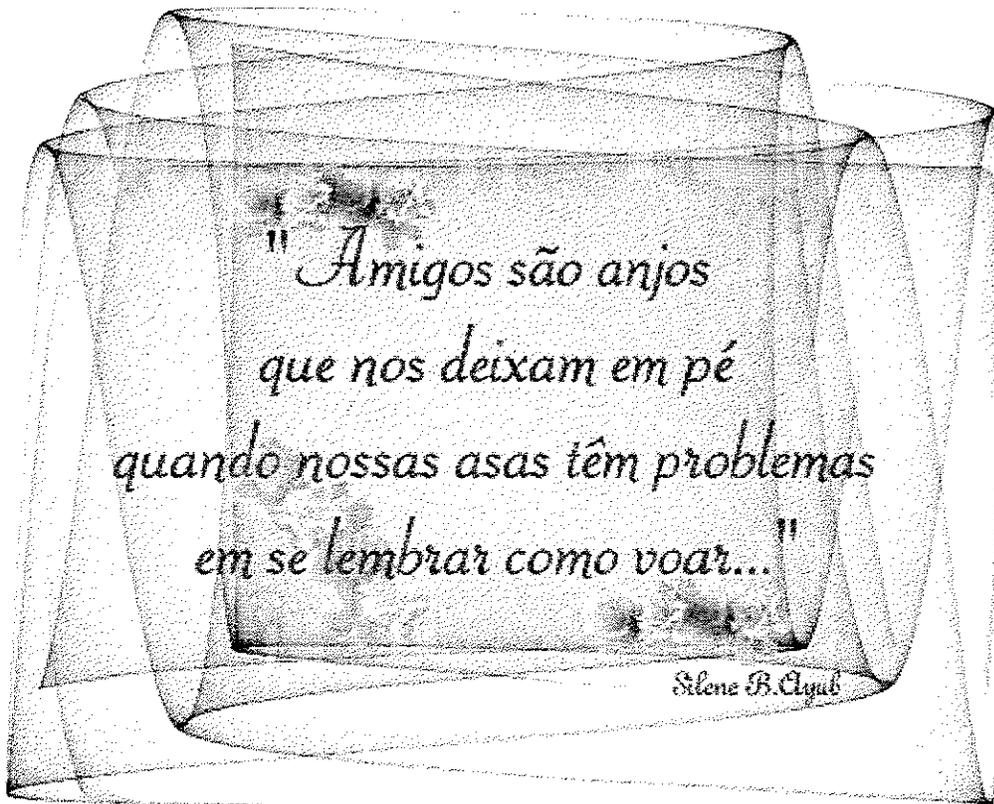
A dança no contexto da educação física : os (des) encontros entre a formação e a atuação profissional / Silvia Pavesi Sborquia. -- Campinas, SP : [s.n.], 2002.

Orientador : Jorge Sérgio Pérez Gallardo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Dança na educação física. 2. Professores – Formação. 3. Professores de educação física. I. Gallardo, Jorge Sérgio Pérez. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

DEDICATÓRIA



"Ao meu marido, que é meu
anjo-amigo, com carinho "

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

2002/3357

AGRADECIMENTOS

Não foi fácil chegar até aqui! Por muitas vezes desprendi-me do meu porto seguro para percorrer caminhos que não conhecia, buscando às aventuras rumo ao desconhecido. Digo que não foi fácil porque essa caminhada sempre me deixou apreensiva, arriscar a propor minhas idéias na tentativa de descorar-me dos outros autores foi laborioso. Não digo que tenha sido um sofrimento porque conhecer é descobrir um mundo novo, mas cada passo foi dado sem saber muito bem como seria o próximo e na incerteza de onde meus pés pisavam.

A sensação mais gratificante foi saber que eu não estive sozinha nem por um momento e que esta obra é a construção de mãos dadas com muita gente, agradeço à todos vocês:

- ☺ Aos meus pais, em especial, por toda à vida;
- ☺ Ao Jorge, orientador e amigo, que me *capacitou* à caminhar nessa pesquisa e me ensinou que a *formação humana* é, antes de tudo, o mais importante;
- ☺ Ao casal Palma, à Ana Maria Pereira e à Malila: que caminharam comigo nos percursos turbulentos que se seguiram na caminhada e, com toda simplicidade e carinho, me mostraram à luz nos momentos difíceis dessa pesquisa;
- ☺ À todos os professores e funcionários da FEF-UNICAMP que estiveram sempre prontos à ajudar;
- ☺ Às universidades e escolas que fizeram parte dessa pesquisa;
- ☺ Aos amigos do mestrado;
- ☺ À todas as pessoas que ajudaram e participaram dessa pesquisa;
- ☺ À todas as pessoas que estiveram comigo nessa caminhada e até a próxima caminhada!

RESUMO

A dança, embora integrante da cultura corporal, raramente aparece como um dos conteúdos constitutivos da Educação Física para ser trabalhado no contexto escolar. Tal procedimento por parte da escola pode estar vinculado à concepção que os professores de Educação Física têm sobre a dança e quanto ao perfil profissional que as universidades vêm formando. Esta pesquisa buscou diagnosticar a base conceitual de sustentação epistemológica sobre o conteúdo da dança dos professores da formação inicial e dos professores de Educação Física da educação básica. Para atingir este objetivo foi realizada uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica e de campo, visando o conhecimento da realidade. Como técnica de coleta de dados utilizamos entrevistas semi-estruturadas aplicadas em dois grupos: O primeiros com professores da disciplina Dança e de disciplinas com conteúdos ligados a ela nos cursos de formação inicial em Educação Física das universidades estaduais do Paraná e, o segundo com os professores de Educação Física que atuam na educação básica nas escolas estaduais da cidade de Londrina-Pr. A opção por ambos os grupos se deu pela razão de estarmos inseridos nessa realidade. A análise de conteúdos seguiu orientações da 'análise temática'. As informações coletadas possibilitou refletirmos sobre a concepção que os professores apresentaram sobre a dança, seus pressupostos epistemológicos e educacionais. De acordo com a realidade investigada apresentamos algumas perspectivas para o trato do conhecimento da dança na educação básica, contribuindo para discussões acerca da reformulação curricular e para o implemento de processos de intervenção tanto na formação inicial quanto na educação básica.

ABSTRACT

Even though the activity or art of dancing is part of the Corporal Culture, it is seldom seen as one of the contents in the field of Physical Education to be worked in the scholar context. This procedure on the schools' part may be linked to the concept that Physical Education teachers have concerning Dance and their professional profiles taught at Universities. The purpose of this research is to diagnose the conceptual foundations that epistemologically supports the matter of Dance on teachers in their initial upbringing education and on Physical Education teachers who have been teaching junior-high school students. To reach this goal, a qualitative bibliographical and afield research was done. The data was collected through semi-structured interviews applied in two groups: The first ones were done with the Dance discipline teachers and teachers from disciplines which matters were germane to the Dance subject in the initial upbringing courses of Physical Education at the Parana States Universities, and the second one was done with Physical Education teachers who have been teaching junior-high students in public schools of Londrina-Parana. The analysis of the contents were oriented from the thematic analysis. The data collected brought a new field to be considered on the concepts that teachers have shown about Dance and their epistemological and educational purposes. According to the investigated reality we showed some perspectives to the knowledge of Dance in the junior-high school program, contributing to discussions regarding the reformulation and implement of intervention processes in the initial upbringing education as well as in the junior-high school program.

SUMÁRIO

RESUMO	ix
ABSTRACT	xi
LISTA DE ANEXOS	xvii
LISTA DE FIGURAS	xix
LISTA DE QUADROS	xxi
APRESENTAÇÃO	01
CAPÍTULO 1 – A DANÇA	05
1.1 – As Manifestações da Dança na Evolução da Humanidade	06
1.2 - Conceitos e Significados	14
1.3 – Classificação	16
CAPÍTULO 2 – A DANÇA NO CONTEXO EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA	22
2.1- A Educação Física e o seu Processo Histórico	23
2.2- A Educação Física na Perspectiva Crítica	25
2.3- A Dança como Manifestação da Cultura Corporal	32
CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	36
3.1- Formação Inicial em Educação Física	37
3.2- A Dança nos Currículos da Educação Física	44
3.3- Algumas Competências do Professor de Educação Física no Trato do Conhecimento da Dança na Educação Básica	51
CAPÍTULO 4 - A DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	56
4.1- A Dança da Mídia e a Dança na Escola	57
4.2- A Educação Física e as Propostas do Conteúdo Dança	68

4.3- Perspectivas para a Educação Física no Trato com o Conhecimento da Dança no Âmbito Escolar	74
CAPÍTULO 5 – O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	82
5.1 – Delimitando o Universo da Pesquisa	84
5.2 – O Processo de Coleta de Dados	85
5.3 – A Organização e o Tratamento dos Dados Coletados	87
5.4 – Os Professores Envolvidos na Pesquisa	89
CAPÍTULO 6 – AS ANÁLISES	94
6.1- O Discurso dos Professores que Atuam com a Disciplina Dança ou Disciplinas que Contemplam o Conteúdo da Dança nos Cursos de Formação Inicial em Educação Física	96
6.2 – O Discurso dos Professores de Educação Física que Atuam na Educação Básica.	124
6.3 – Os (des)encontros entre a Formação e a Atuação Profissional em Educação Física	148
AS CONCLUSÕES	158
BIBLIOGRAFIA	163
ANEXOS	171

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1: As Instituições de Ensino Superior Pesquisadas	177
ANEXO 2: As Escolas da Educação Básica Pesquisadas	178
ANEXO 3: Ficha Cadastral de Professores que Atuam na Formação Inicial	179
ANEXO 4: Ficha Cadastral de Professores que Atuam na Educação Básica	180
ANEXO 5: Perguntas na Formação Inicial	181
ANEXO 6: Perguntas na Educação Básica	182
ANEXO 7: Termo de Consentimento para Participação de Pesquisa Científica	183

LISTA DE FIGURAS

FIGURA I: A Árvore da Dança	17
FIGURA II: Sistematização do Conhecimento	28
FIGURA III: Produção, Sistematização e recepção das mensagens da mídia	59
FIGURA IV: Erotização Precoce	64
FIGURA V: A Dança da Mídia	66
FIGURA VI: A dança na Educação Básica	79

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Formação Inicial em Tema 1: A Dança	98
QUADRO 02: Formação Inicial em Tema 1: A Dança	100
QUADRO 03: Formação Inicial em Tema 2: Classificação da Dança	107
QUADRO 04: Formação Inicial em Tema 3: A Dança no Contexto Educativo da Educação Física	110
QUADRO 05: Formação Inicial em Tema 4: A Dança na Educação Básica	117
QUADRO 06: Formação Inicial em Tema 5: A Dança na Formação Inicial do Professor de Educação Física	125
QUADRO 07: Atuação Profissional em Tema 1: A Dança	128
QUADRO 08: Atuação Profissional em Tema 1: A Dança	132
QUADRO 09: Atuação Profissional em Tema 2: Classificação da Dança	135
QUADRO 10: Atuação Profissional em Tema 3: A Dança no Contexto Educativo da Educação Física	141
QUADRO 11: Atuação Profissional em Tema 4: A dança na Educação Básica	147
QUADRO 12: Atuação Profissional em Tema 5: A Dança na Formação Inicial do Professor de Educação Física	152
QUADRO 13: Os (des)encontros do Tema 1: A Dança	153
QUADRO 14: Os (des)encontros do Tema 2: Classificação da Dança	155
QUADRO 15: Os (des)encontros do Tema 3: A Dança no Contexto Educativo da Educação Física	157
QUADRO 16: Os (des)encontros do Tema 4: A Dança na Educação Básica	159
QUADRO 17: Os (des)encontros do Tema 5: A Dança na Formação Inicial em Educação Física	161

1- APRESENTAÇÃO

“O professor, ao prescrever caminhos para a aprendizagem, está prescrevendo, também, leituras de mundo e formas de vida” (RUIZ et.al., 1998, P.70-71).

Na vivência profissional, como professora na rede pública estadual e particular da educação básica e como supervisora de estágio do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina, percebemos que a dança nas aulas de educação física, quando se manifesta, manifesta-se apenas como preparação para apresentações em eventos da escola. Ou, muitas vezes, esse conteúdo não é ministrado.

Nas observações realizadas, a dança, quando é ministrada, é porque a direção da escola solicita aos professores de educação física para ensaiarem “dancinhas” com as crianças para serem apresentadas nas comemorações das escolas, como Dia da Páscoa, Dia das Mães, festas juninas e outras. Assim, percebe-se que as aulas de educação física tornam-se espaços para ensaios dessas apresentações.

Geralmente, em todas as séries da educação básica, a intervenção do professor de educação física, nestes casos, fica limitada à elaboração de uma coreografia e se dá quando ele pede aos alunos que copiem os movimentos e depois ensaiem, até que todos fiquem sincronizados uns com os outros e todos com a música. Isso possibilita a mera execução de movimentos automatizados e estereotipados, sem o mínimo de análises e reflexões sobre os movimentos e a razão pela qual eles são realizados. Ou utilizam-se as danças que a mídia veicula e que são reproduzidas pelas crianças, quando se pede para que os grupos as apresentem sem qualquer reflexão.

Observando uma aula da quarta série da educação básica, em uma escola estadual do município de Londrina, presenciamos a seguinte cena: um aluno que tentava expressar suas idéias, criando movimentos e sugerindo ao professor que alterasse a coreografia, foi advertido e repreendido, pois deveria fazer igual aos outros para não passar vergonha no dia da apresentação.

Esse fato reforçou a convicção de que a dança, no contexto escolar, está atrelada a um ciclo neurótico de repetições de gestos mecânicos, estereotipados, com fim em si mesma, deixando de considerar a mais íntima expressão do ser humano,

a criatividade, reproduzindo na grande maioria das vezes, e reforçando as informações veiculadas na mídia.

Essa familiaridade com a educação institucionalizada conduziu-nos a muitas insatisfações e inquietações diante da ação pedagógica dos professores de educação física na educação básica. Advêm-nos uma sensação de incômodo, ao nos depararmos com o que, na maioria das vezes, ocorre com a dança no âmbito escolar.

Atualmente presenciamos mudanças radicais em nosso cotidiano e vemos que elas ocorrem numa velocidade alucinante. Tais mudanças afetam diretamente nossos comportamentos, nossos costumes, nossas tradições, nossas relações humanas e conseqüentemente nossa cultura. Visões de homem e de mundo até então inquestionáveis começam a se abalar; nas ciências é possível observar mudanças de paradigmas que colidem com visões de homem e de mundo até então absolutas.

A educação institucionalizada, como não podia deixar de ser, encontra-se inserida nesse processo histórico. E este fenômeno acarreta um processo de discussões que pretendem elucidar as possibilidades de intervenção em nosso meio sociocultural. Esses aspectos levaram-nos a refletir sobre questões gerais da educação, especificamente, sobre a dança.

Tais contradições, observadas e levantadas a partir do contato direto com a realidade de trabalho, levaram-nos a formular as problemáticas orientadoras desta investigação: Qual a concepção educacional dos professores de educação física quando desenvolvem suas ações pedagógicas? Que pressupostos epistemológicos lhes dão suporte? Será que a formação inicial em educação física prepara o professor para atuar com a dança na escola da educação básica?

Para procedermos a uma intervenção, é necessário que entendamos primeiro a realidade. Assim, essa pesquisa tem como objetivo geral diagnosticar a base conceitual epistemológica¹ de sustentação da dança, na formação e atuação profissional dos professores de educação física.

¹ "A análise epistemológica situa-se como análise conceitual de segunda ordem que questiona os fundamentos das ciências, processos de produção do conhecimento e os parâmetros de confiabilidade e veracidade (contexto da justificativa) da pesquisa científica (as questões de segunda ordem ou fatuais são próprias de cada ciência específica). Na análise de segunda ordem procuramos revisar ou reintegrar nossa compreensão do que está envolvido na pesquisa fatural ou de primeira ordem." Ryan apud Gamboa (2000, p. 68-69).

Como objetivos específicos indicamos: a) Identificar a concepção dos professores de educação física quando desenvolvem suas ações pedagógicas; b) Analisar os pressupostos epistemológicos que dão suporte a essas ações pedagógicas; c) Verificar se a formação inicial prepara o professor de educação física para atuar com a dança na escola de educação básica; d) Apresentar elementos que possibilitem desenvolver proposições para a organização do conhecimento da dança na educação básica na perspectiva da teoria crítica.

Para atingir esses objetivos realizamos uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica e de campo que apresenta caráter exploratório. A pesquisa envolve dois grupos: o primeiro de professores que atuam na disciplina dança ou em disciplinas com conteúdos ligados a ela, nas instituições de ensino superior no Estado do Paraná. O segundo grupo se constituiu dos professores de educação física que atuam na educação básica nas escolas estaduais da cidade de Londrina-Pr. Como técnica de coleta de dados, utilizamos a entrevista semi-estruturadas. A análise dos conteúdos seguiu as orientações da análise temática (BARDIN, 1977).

Optamos por apresentar no Capítulo 1, "A Dança"; todo o conhecimento produzido e manifestado na evolução da humanidade e as relações ocorridas entre o pensamento da humanidade e as manifestações da dança. Posteriormente, apresentamos os conceitos e significados sobre a dança, apresentado na literatura pesquisada. Em seguida, mostramos algumas possibilidades de classificação da dança que pode ser usada na educação formal.

No Capítulo 2, "A Dança no Contexto Educacional da Educação Física", estudamos a Educação Física e o seu processo histórico, buscando relacionar as influências que a educação física sofre até hoje e as relações com as teorias pedagógicas. Posteriormente, estudamos a educação física na perspectiva crítica, em que foram apontadas as possibilidades de ações pedagógicas contidas na concepção da educação física como ela se apresenta atualmente. Finalmente, apresentamos o estudo da cultura corporal e a manifestação da dança, almejando elucidar a relação da dança com a educação física.

O Capítulo 3 trata sobre a formação inicial do professor de educação física; estudamos os aspectos da formação inicial em educação física. Procuramos entender como a dança está estruturada nos currículos da educação física.

Posteriormente apontamos algumas competências do professor de educação física para o trato com a dança na educação básica.

No Capítulo 4 apresentamos um estudo sobre “A Dança Educação Básica” e, dentro disso, abordamos a dança da mídia e a dança na escola. Analisamos a educação física e as propostas do conteúdo dança. Em seguida, apontamos perspectivas para a educação física em sua relação com o estudo da dança no âmbito escolar.

O Capítulo 5 traz todo o percurso metodológico adotado para a investigação, desde a delimitação do universo da pesquisa, passando pelo processo de coleta, organização e tratamento dos dados seguindo os princípios da análise temática. Apresentamos, ainda, os professores envolvidos na pesquisa.

No Capítulo 6, os resultados da investigação são abordados a partir da descrição dos dados sobre o discurso dos professores da formação inicial em educação física e o discurso dos professores de educação física da educação básica. Finalmente confrontamos os discursos dos professores da formação inicial com os discursos dos professores da educação básica, destacando pontos que nos permitem analisar os limites e as possibilidades aí evidenciados.

Por fim, nas conclusões, refletimos sobre a concepção que os professores apresentaram sobre a dança, suas concepções pedagógicas e epistemológicas em face dos desafios que se apresentam atualmente. De acordo com a realidade investigada apresentamos algumas perspectivas para o trato com o conhecimento da dança na educação básica.

Este estudo possibilitou um cruzamento das informações sobre a fonte formadora – Instituições Educacionais Superiores (IES) - e a fonte executora – professores da educação básica- sobre as formas como a dança está sendo tratada hoje, sobre as razões de estar sendo tratada de tal modo, e sobre as conseqüências de tais ações, fornecendo material para discussões acerca da reformulação curricular tanto da formação inicial quanto da educação básica e para a implementação de futuras intervenções.

A DANÇA

"A Dança nasce dessa necessidade de dizer o indizível, de conhecer o desconhecido, de estar em relação com o outro"
(GARAUDY, 1980,p.8)

Dança... Algumas inquietações nos invadem, quando refletimos sobre ela. É interessante resgatar as dimensões deste saber e indagar: por que o ser humano dançou e dança? Como possivelmente a dança foi manifestada e se expandiu por todos os povos? Mas afinal, o que é dança? Qual o seu significado, a sua essência?

Neste capítulo elaboramos um estudo, buscando investigar o conhecimento da dança, retrazendo sua origem nas manifestações da humanidade, seus caminhos e expansões. Desse modo, procuramos relacionar os pensamentos filosóficos que nortearam as manifestações da dança e influenciaram a nossa sociedade. Posteriormente, elucidamos os conceitos e significados da dança, presentes na literatura pesquisada. Finalmente, identificamos algumas possibilidades de classificar a dança, com referência à sua amplitude, ao espaço geográfico e ao cunho ético-moral.

1.1- As Manifestações da Dança na Evolução da Humanidade

"Quando a ciência se cala, a arte fala."
(Artigas, op.cit.GILBERTO GIL)¹

A dança é uma manifestação do ser humano presente em todos os tempos e em todos os povos. A dança é entendida como uma manifestação cultural a partir das formações simbólicas de cada sociedade, numa relação dialética entre o homem, a cultura e a sociedade. Pode-se dizer que a dança acompanhou o pensamento do ser humano, em busca da razão, da ciência ou mesmo em busca da arte.

A dança faz parte da humanidade desde tempos imemoriais e, sabe-se, esteve presente em quase todas as civilizações. Antes de polir a pedra, construir abrigos, produzir utensílios, instrumentos e armas, o homem batia os pés e as mãos

¹ GILBERTO GIL. **Quanta**. Direção artística: Paulo Junqueira. Gege produções, Warner Music. La Bella (USA)e IBM (RJ),p.1997, disco sonoro.

ritmicamente para se aquecer e se comunicar. Assim das cavernas à era dos computadores, a dança fez e continua fazendo história.

A dança em todas as épocas da história e/ou espaço geográfico, para todos os povos é representação de manifestações, de 'estados de espírito', de suas emoções, é expressão e comunicação do ser, de suas características culturais. A dança esteve presente em todos os momentos solenes da humanidade: na guerra e na paz, no casamento e nos funerais, na semeadura e na colheita, sempre de forma ritualística, contando e fazendo história.

Registros encontrados sobre a dança datam do período paleolítico superior, época em que o homem preocupava-se apenas em procurar alimentos e lutar pela sua sobrevivência, quando o individualismo era sua principal característica. Neste período, vestia-se com a pele de animal, incorporando suas características e instintos selvagens, como forma de proteção, ludibriando o inimigo com o intuito de abatê-lo. A dança imita os passos dos animais com o fim de atraí-los ao perímetro de tiro; simula também seu acasalamento, no intuito de multiplicar a espécie. Os homens, nesse período, acreditavam no princípio de que o semelhante atrairia o semelhante. Portanto, por meio da imitação, imaginavam atingir seus objetivos ou satisfazer suas necessidades mais imediatas. Por exemplo, dançavam ao redor da fogueira para que o sol brilhasse mais tempo, imitavam o trovão para provocar chuva e assim por diante.

Cada ser humano expressa a história acumulada de uma sociedade que nele marca seus valores, suas leis, suas crenças e seus sentimentos, que estão na base da vida social. E é por meio da expressividade de seus movimentos que o homem primitivo revela sua íntima união com a natureza. Seu corpo, como parte da natureza, também produz ritmos, que se revelam na harmonia de seus movimentos corporais. Todos os acontecimentos importantes da sociedade são celebrados por meio de intensa participação corporal, em que o corpo é pintado ou tatuado. Pelas danças e rituais, o ser humano expressa emoções de alegria, tristeza e sentimentos místicos e guerreiros (GONÇALVES,1997).

A dança era uma das formas de existir, pois presidia os momentos mais significativos da existência: o nascimento, a morte, a colheita, a reprodução, a imolação.

A dança igualava o ritmo da existência ao ritmo da natureza do universo. Aqui se pode falar de consonância. E acrescenta-se que, entre os povos míticos, o homem é sempre o 'nós' e não o 'eu' segregado, das culturas modernas (FONTANELLA, 1995, p.104).

O autor acima procura mostrar que, por meio da dança presente entre povos antigos, é possível resgatar o ser humano em sua totalidade, mas, também, é possível fragmentá-lo por meio da dança presente nas culturas modernas. A ação de resgatar o ser humano ou fragmentá-lo por meio da dança depende da intencionalidade do homem e da mulher sobre sua ação de dançar.

Desde a origem das sociedades, a dança é uma manifestação pela qual o homem se afirma como membro de uma sociedade, e pelas trocas simbólicas faz e transmite cultura através de todas as gerações. Por exemplo, na Índia a dança segue os conceitos de energia, sabedoria e arte, nasce de uma raiz divina que produz e coordena a vida (NANNI, 1995a).

A dança atingiu seu apogeu na antigüidade pela integração com outras artes. Seus valores educacionais foram reconhecidos pelos filósofos como Homero, Sócrates, Platão, Pitágoras, entre outros. Mas seu declínio se dá com a decadência grega e o domínio romano, em que a dança só fazia parte de rituais religiosos. Os romanos contratavam professores gregos para ensinar coreografias a seus filhos e desse modo, a dança romana foi marcada pela repetição de movimentos alheios, por pantomimas e danças imitadas de outros povos. Essa forma de manifestação realizada pelos romanos levava a uma fragmentação da dança, que ocorria pela divisão do Homem – corpo – mente - alma -, nas culturas chamadas 'civilizadas'.

Por outro lado a dança, também, pode proporcionar momentos de vivências ricas e significativas, em todos os povos 'civilizados'.

O corpo não dança, a razão não dança. O homem dança. Há um embalo tão humano e racional quanto natural quando o homem dança. Natureza, entorno, som, convívio, alegria, ritmo, enlevo, existência, convivência (FONTANELLA, 1995. p.19-21).

A partir do século IV, a dança fora banida da sociedade. À medida que as tribos pagãs da Europa e da Ásia Menor se convertiam, os missionários construía igrejas nos locais dos antigos templos, tomando emprestados aos ritos autóctones os sinos, as velas, o incenso, o canto e a dança.

A Igreja católica condenou a dança e pela conquista de outros povos, esta condenação se estendeu a estes povos conquistados que mantinham e mantiveram a dança.

O cristianismo tolerava a dança sempre que a proibição se mostrava ineficaz. Mesmo temendo os castigos anunciados, os camponeses continuaram

dançando nas suas festas que guardavam forte vestígio de paganismo. Quando a peste negra fazia milhares de vítimas, dançava-se para exorcizá-la. Ou simplesmente pela euforia de ainda estar vivo. Nessa época, a dança também amenizava a rotina da vida dos castelos feudais, tanto para servos quanto para senhores. Brincadeira rústica ou forma aceitável de cortejar uma dama, ela contribuía para liberar a sensualidade reprimida pela religião (PORTINARI, 1989).

Contudo, este fato não ocorreu em todo o mundo, pois outros povos continuaram com suas manifestações de dança. O fato é que a influência européia prevaleceu hegemonicamente pelo mundo e especialmente em países considerados do terceiro mundo, como o Brasil.

Fundamentalmente no século XII, conhecido como o século da razão, a humanidade reforçou, ainda mais, a dissociação entre o corpo e a mente e entre estes e a alma, o coração, a intuição, o conhecimento transcendente. A mente servia para os prazeres da inteligência e o corpo para as atividades físicas. O mundo se tornara lógico e racional e o futuro pertenceria a ciência, não havia mais espaços para as fantasias, as emoções e os sentimentos (GARAUDY, 1980)

Esta divisão do ser humano esteve relacionada ao pensamento da época e à influência religiosa da Idade Média, a qual muda a consciência de liberdade da dança, para apenas serem permitidas suas manifestações vinculadas à religião.

No século XIII, Tomás de Aquino combinou o abrangente sistema da natureza de Aristóteles com a teologia e a ética cristãs e, assim fazendo, estabeleceu a estrutura conceitual que permaneceu incontestemente durante toda a Idade Média. A ciência baseava-se na razão e na fé e sua principal finalidade era compreender o significado das coisas e não exercer a predição ou o controle. Os cientistas medievais, investigando os desígnios subjacentes aos vários fenômenos naturais, consideravam, do mais alto significado, as questões referentes a Deus, à alma e à ética. Toda religião cristã se baseia na imortalidade da alma e na vida do espírito, em detrimento da vida corporal, e mesmo social (CAPRA, 1982).

No século XV, na Itália, o balé nasceu do cerimonial da corte e dos divertimentos da aristocracia. No mundo do Renascimento em vias de secularização, as artes até então estavam a serviço exclusivo da Igreja e tornaram-se símbolo de riqueza e poder. O balé clássico originou-se das necessidades da classe feudal decadente e desenvolveu-se como resposta às aspirações da nova aristocracia formada no

Renascimento. A partir de então, o balé espalhou-se por toda a Europa. (GARAUDY, 1980)

A perspectiva medieval mudou radicalmente, nos séculos XVI e XVII, a visão de mundo, e o sistema de valores passaram a basear-se na noção do mundo como se ele fosse uma máquina e a máquina do mundo converteu-se na metáfora dominante da era moderna. Esse desenvolvimento foi ocasionado por mudanças revolucionárias na física e na astronomia, culminando nas realizações de Copérnico, Galileu e Newton. Esses traços marcantes da cultura ocidental foram bem sintetizados pelo filósofo Descartes. Ele baseou toda a sua concepção da natureza em dois domínios separados e independentes: o da mente e o da matéria. Descartes deu ao pensamento científico a concepção da natureza como uma máquina perfeita, governada por leis matemáticas exatas (CAPRA, 1992).

Com esse pensamento mecanicista, dominado pela concepção de homem máquina, em 1700 o balé foi codificado por Pierre Beauchamp e pela academia de dança. Beauchamp levou o balé ao academicismo. Esse desprezo ao corpo exerceu presença em toda a humanidade e influenciou as mais diversas culturas até os dias atuais. O pensamento dualista cartesiano resultou na descorporalização do ser humano (GARAUDY, 1980).

Descorporalização significa, por um lado, que, ao longo do processo de civilização, o homem foi tornando-se, progressivamente, o mais independente possível da comunicação empática do seu corpo com o mundo, reduzindo sua capacidade de percepção sensorial e aprendendo, simultaneamente, a controlar seus afetos, transformando a livre manifestação de seus sentimentos em expressões e gestos formalizados (GONÇALVES, 1997, p.17).

Sabemos que a manifestação da dança se tornou mecanizada nas sociedades 'civilizadas', por todo esse período. O ser humano não podia expressar seus sentimentos e pensamentos; simplesmente reproduzia os movimentos padronizados.

O século XIX, século da Revolução Industrial, é a idade de ouro do balé como arte de evasão da realidade. Esta nova exigência de fugir de um mundo que se tornava sórdido pela especulação financeira, pelo capitalismo industrial e pelo comércio, traduziu-se no simbolismo pueril de uma dança em que a preocupação essencial parecia ser a negação da terra e da gravidade.

Bacon, filósofo da época, influenciou fortemente esses pensamentos, pois suas obras representavam um notável exemplo da influência das atitudes

patriarcais sobre o pensamento científico. O antigo conceito da Terra como mãe nutriente foi radicalmente transformado nos escritos de Bacon e desapareceu por completo quando a revolução científica tratou de substituir a concepção orgânica da natureza pela metáfora do mundo como máquina (CAPRA, 1982).

Surge, neste pensamento, a 'ponta' (sapatilha de extremidade rígida, que possibilitava à bailarina dançar na ponta dos dedos), permitindo a imagem do espiritual através da bailarina. Essa concepção sobre a Dança não poderia se inserir na vida real, indo buscar seus temas nos contos de fadas, no sobrenatural e nos sonhos. A dança tinha por objetivo a simbolização deste amor incorpóreo, mostrando belas formas em atitudes graciosas. "O balé tornou-se então, mais uma vez, ornamento de um regime aristocrático. Era, além disso, uma arte eclética, sem raízes nacionais no povo, e, por conseguinte, sem caráter nacional" (GARAUDY, 1980, p.38).

No final do século XIX e no início do século XX certezas seculares vacilavam. Todos os dogmas eram colocados em questão nas artes, nas ciências, nas sociedades e nas religiões. Depois da grande ruptura causada pela Primeira Guerra Mundial, a humanidade precisou descobrir uma nova linguagem para expressar as necessidades e sentimentos do século XX. A dança moderna surgiu através da contestação e rejeição do rigor acadêmico e dos artifícios do ballet clássico. Procurou-se uma nova relação da dança com a vida real, como decorrência da conscientização de que era necessário mais do que copiar, e muito mais que a mímica.

Contra as forças centrífugas do mecanismo implacável da vida contemporânea, a dança moderna afirmou o poder do corpo de se mover de dentro, como um centro autônomo de forças e decisão. Ao contrário do balé clássico, onde os passos e seus encadeamentos obedeciam a uma ordem pré-fabricada, a dança moderna procurou compor a forma do movimento como expressão de um significado interno (GARAUDY, 1980, p.49).

A dança moderna passou a procurar métodos que dessem ao corpo meios de expressar seus sentimentos e idéias através de novas experiências de vida numa época nova e perturbadora da história. Tomando por base a liberdade expressiva do corpo, a dança moderna reflete o contexto histórico que a gerou: a de um mundo governado por máquinas, no qual o ser humano se debate em busca de novas relações consigo mesmo e com a sociedade.

Garaudy (1980) expressa um certo idealismo. A dança é enfocada como salvadora do mundo. Na verdade ele não faz mais que advogar o retorno às origens. A dança passou a ser apenas uma diversão nas culturas que dividiram o

homem entre homens para o trabalho e homens para a diversão. A dança perdeu o sentido original e passou ao frenesi alienante e alienado das sociedades 'civilizadas'.

A dança fazia parte do trabalho, da plantação, da colheita, da geração da vida e da morte: da existência. O homem dividido dos outros homens passou a ser máquina, peça da produção para outro. Sem berço, sem solo, sem companheiros, sem parentes, sem direitos, sem dignidade: uma peça, um animal, uma coisa (FONTANELLA, 1995, p.106).

A dança fez parte da história do ser humano em toda sua evolução como expressão do pensamento. Do oriente ao ocidente fez e continua fazendo história.

Fontanella afirma haver uma oposição entre a dança e a educação. Segundo ele, a dança unifica o homem, a educação precisa dividi-lo; a dança une os homens, a educação os separa; a dança não visa a produção, a Educação visa primeiramente e fundamentalmente a produção.

Apesar disso, Fontanella vê uma outra dimensão da dança e da educação. Entende que a manifestação da dança deve estar no cerne da educação, mas não dessa educação que divide e sim de uma educação que une, que se inter-relaciona com a cultura. Assim como a educação, a dança também pode dividir, assim como a dança a educação também pode unir.

Concordamos com este pensamento do autor, isto é, que a educação e a dança podem ser um projeto de unificação porque, se a educação é um projeto cultural, a dança faz parte deste projeto e é direito de todo e qualquer ser humano ter acesso a ela. A escola pode possibilitar o acesso a todo patrimônio cultural, porque a dança é patrimônio da humanidade, a dança é cultura, é história. Mesmo que a dança possua uma técnica própria, como é o caso da dança acadêmica, a escola pode promover condições para o acesso a ela.

Desse modo, podemos afirmar que a dança é uma manifestação cultural do ser humano. E para entender o seu significado aos diversos povos, torna-se necessário relacioná-la à cultura e, conseqüentemente, a educação como forma de transmissão cultural.

A cultura é uma dimensão do próprio homem e não se constitui a infra-estrutura da sociedade, mas passa a ser infra-estrutura da complexidade social. O ser

humano se torna ao longo do processo de hominização² um sujeito cultural, simultaneamente produtor e produto de cultura (GALLARDO et.al.,1997, p. 86)

Em sentido profundo, a grande diferença entre o processo de hominização e humanização é que esta começa quando a aprendizagem se torna historicamente possível. Nesse sentido, há uma coincidência entre o início da humanização, da história, da cultura e da aprendizagem. A dança é parte integral desse processo, pois é inseparável a relação da dança com a história da humanidade, a cultura, a aprendizagem, a educação. "A cultura é o significado expresso pelo significante linguagem, mas supondo, ambas, um significandum que é a própria existência" (RESENDE, 1990, p.59)

Cada ser humano pode criar o sentido de suas ações, mas deve fazê-lo dentro do seu meio cultural. Pois, não é possível negar que o meio cultural molda a inteligência das pessoas e oferece condições para cada um fazer brilhar suas qualidades. E, do mesmo modo, o ser humano no processo de criatividade influencia o meio cultural, mantendo uma relação dialética entre o sujeito e o mundo. Porque cada sujeito é, e difere em sua própria essência, mas também é e se iguala em sua existência.

É nesse sentido que a dança se insere no universo cultural, pois ela expressa significado através de movimentos significantes, representando a existência humana. A dança precisa ir além, considerar a sensibilidade, as emoções, os sentimentos, os impulsos sensíveis, o senso estético, a imaginação... É assim que o sujeito se manifesta e se expressa por meio dela.

Em todo o processo histórico o ser humano criou diversas manifestações, dentre as quais a dança. Cada uma destas manifestações da dança expressa um significado, um sentido, uma cultura, ou formas particulares de expressar a cultura. E como vimos, cada manifestação da dança esteve relacionada ao pensamento da época correspondente. Mas, afinal o que é dança? Como ela é definida e quais os seus significados?

² Hominização é a capacidade do ser humano em agir e nessa ação poder transformar o próprio meio.

1.2 – Conceitos e Significados³

Nessa parte, não pretendemos resgatar os conceitos atribuídos à dança, mas sim elucidar algumas considerações necessárias para o entendimento de como ela pode ser interpretada na literatura e fazer as considerações a respeito do que leva alguns autores a atribuir determinados conceitos e significados à dança.

O conceito atribuído à dança mostra-se bastante amplo na literatura. Isso mostra a complexidade e as divergências existentes nesta área. A dança pode ser conceituada de diversas maneiras e isso depende da intenção das pessoas. Algumas abordam os aspectos psicológicos e emocionais, outras têm uma visão mais mecânica e enfatizam os elementos funcionais; existem, ainda, aqueles que procuram analisar os elementos básicos e universais que constituem a dança. Por isso é difícil encontrar uma definição suficientemente abrangente e completa da dança. "(...)dança com certeza é movimento; mas movimento não é necessariamente dança. A dança difere do movimento cotidiano por uma transposição a um nível mais 'poético' de ações corporais (...)" (NEVES, 1987, p.7).

Acreditamos que, ao analisar a concepção da dança, é possível diagnosticar a visão de mundo que está subjacente e expressá-la através da dança. E é por isso, que há tantas definições sobre a dança.

(...) a dança possui definições relacionadas a vários enfoques, envolvendo sempre o movimento, como: relação com os deuses; relação consigo, com os outros, e com a natureza; transcendência; emoção, expressão, sentimentos; símbolos, linguagem e comunicação; interação entre aspectos fisiológicos, psicológicos, intelectual, emocional; tempo, espaço, ritmo; arte; educação (RANGEL, 1996, p.5).

Ao analisar alguns conceitos sobre a dança, deparamos com definições atreladas aos aspectos psicológicos e emocionais, como uma forma de expressão ligada a uma satisfação pessoal:

A dança tem sido sempre para mim uma necessidade de dar algo, de expressar-me e encontrar um ponto de vinculação com a vida que me rodeia. Por essa razão, apresentou-se em minha existência com idêntica valoração, com o mesmo sentido e naturalidade que o falar e o andar (FUX, 1983, p.23).

³ Conceito: em geral, é todo processo que torna possível a descrição, a classificação e a previsão dos objetos cognoscíveis. O conceito é um signo do objeto e se acha relacionado a ele com significado. Significado: entende-se por este termo a dimensão semântica do procedimento semiológico, ou seja, a possibilidade de um signo referir-se a seu objeto, ABBAGNANO (2000, p.164-166).

Acreditamos que a dança seja mais que expressão de movimentos corporais, porque ela consiste em uma linguagem corporal e que diferente da definição de Garaudy (1989, p.13): “Dança é expressão, através dos movimentos do corpo, organizados em seqüências significativas de experiências que transcendem o poder das palavras e da mímica”. Entendemos que a dança é uma linguagem que difere das outras, mas não as transcende, pois cada ser humano possui uma maneira diferente de se manifestar e a dança é uma delas. Alguns possuem maior facilidade em se expressar através da dança, outros possuem maior facilidade em se expressar através da poesia, da pintura, da música, da palavra. Todas essas manifestações são formas do ser humano transcender a sua existência, mas nenhuma é maior que a outra.

Além da linguagem, a dança é, também, um fenômeno social e uma manifestação cultural, que possui significados próprios em cada manifestação. E se houver diversas apresentações de uma mesma dança, haverá significados diferentes em cada uma delas. A dança faz parte do universo cultural e é impregnada de valores e símbolos sociais.

A dança é um dos fenômenos sociais engendrados pelo homem, constituindo-se numa forma de cultura, que pode, por exemplo, nos contar através dos seus movimentos muito da história de um povo. No processo de aquisição e produção de conhecimentos pelo homem, processo esse que se concebe devido as relações sociais existentes, tem sido basicamente a Educação o veículo pelo qual o movimento histórico-cultural da humanidade prossegue e se legitima de geração em geração (SOARES et.al., 1998, p.22).

Ambas as definições convergem para a relação entre dança-cultura-sociedade-natureza, ligadas também à gestualidade e ao ser humano em movimento. É por meio dessa relação que o homem e a mulher transcendem sua existência.

Dançar é vivenciar e exprimir, com o máximo de intensidade, a relação do homem com a natureza, com a sociedade, com o futuro e com seus deuses. “Dançar é, antes de tudo, estabelecer uma relação ativa entre o homem e a natureza, é participar do movimento cósmico e do domínio sobre ele. (...) como o mito, a dança é um indicador de transcendência” (GARAUDY, 1980, p.14)

Percebemos que o autor atribui à dança um sentido de relação com o mundo e a possibilidade de transcendência.

O conhecimento dança, também, é entendido como parte da discussão ampliada acerca da Arte, sendo essa uma qualidade que excede o dizer em palavras, ou seja, localiza-se no universo da linguagem corpórea do homem, que possui códigos

universais. Reconhece que o universo artístico, de uma forma geral, toma uma reorientação conceitual mundial, em que não existe uma única referência estética. Essa mudança pode ser observada em diversas ações/significações, frente às produções artísticas (BRASILEIRO, 2001).

Por meio da dança procedemos o resgate e à produção da cultura, sendo esse o objeto da Educação que:

Possibilita a compreensão/apresentação das práticas culturais de movimento dos povos tendo em vista uma forma de auto-affirmação de quem fomos e do que somos; ela proporciona o encontro do homem com a sua história, seu presente, passado e futuro e através dela o homem resgata o sentido e atribui novos sentidos à sua vida (SOARES et. al., 1998, p. 19).

Como observamos, anteriormente, as manifestações da dança esteve presente em toda a história da humanidade representando idéias, pensamentos, valores e crenças. Por meio dessas definições foi-nos possível entender que a dança está intrinsecamente ligada à cultura. A seguir, apresentaremos algumas maneiras pelas quais a dança pode ser classificada, a fim de que possamos entender melhor quais são suas manifestações que fazem parte do universo escolar e de que maneira elas podem ser contextualizadas.

1.3 - CLASSIFICAÇÃO

A dança é um tema rico que oferece campo para muito estudo, pesquisa e debate e para ampliar conhecimentos, mas não é necessário que seja estudada em todas as suas variações. Por isso sugerimos um estudo sobre a classificação da dança para ser trabalhada na escola. Assim, estudá-la-emos dividindo-a: quanto a sua amplitude, quanto ao espaço-geográfico e quanto ao cunho ético-moral. Na prática estas classificações se imbricam e se fundem umas às outras, mas dividimo-la para distinguirmos quais as manifestações que devem estar na escola e como tratá-las.

São muitas as diferentes manifestações de dança e diversificados os nomes para a mesma manifestação. Abaixo apresentamos algumas classificações da Dança, quanto à sua amplitude, quanto ao espaço geográfico e quanto ao cunho ético-moral.

- quanto a sua amplitude

Robinson (1978), elaborou um diagrama onde indica de forma clara a gênese e as diferentes aplicações da dança, como mostra a figura 1:

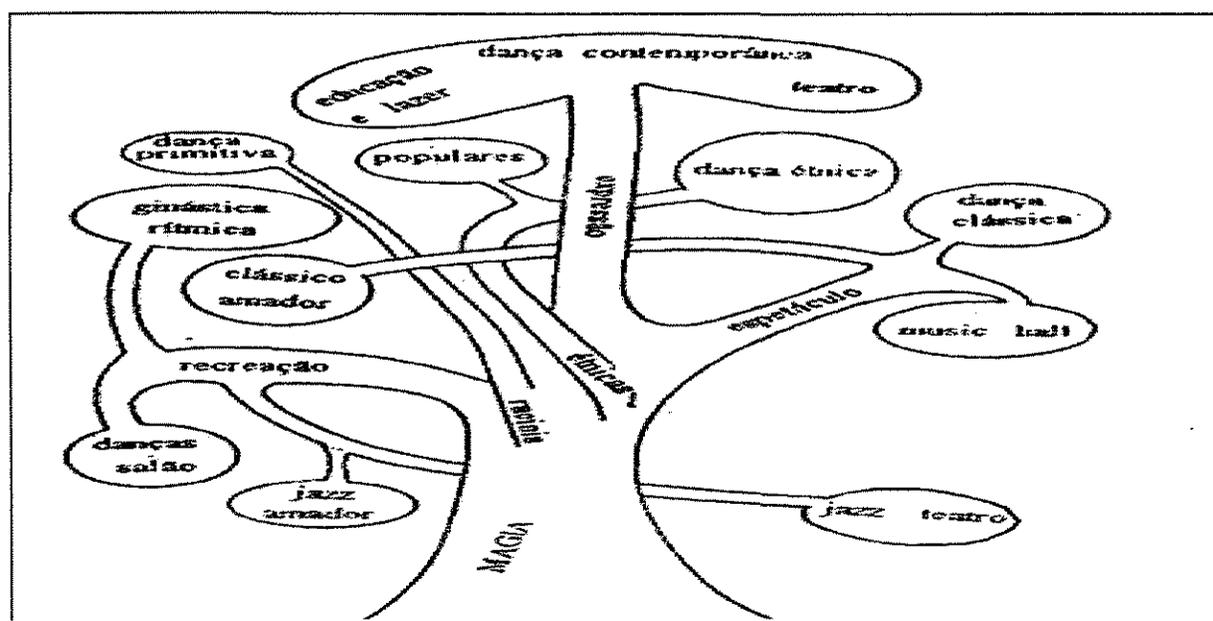


Figura 1: a árvore da dança.

Strazzacappa (2001) também utilizou essa forma de classificar a dança e afirma que toda dança, não importa qual a estética que lhe é inerente, surge da “magia” e adquire diversas funções a partir de três motivações principais: a expressão, o espetáculo e a recreação. Observamos, que essa “magia” poderia ser denominada de acordo com as intenções do ser humano ao manifestar determinada dança. Contudo, as intenções do ser humano estão relacionadas às manifestações culturais que cada sociedade produz. Dessa forma, a ‘magia’ ocorre nas relações entre o sujeito e a sociedade.

Vejamos como os principais troncos podem ser definidos:

1. **Raciais:** São danças que representam manifestações de povos primitivos e cujos vestígios ainda persistem, apesar da cultura desses povos já ter sido em grande parte extinta. É representada pela dança primitiva.

2. **Étnicas:** Este tronco é bifurcado e divide-se em dança étnica e populares. A dança étnica representa a cultura particular de um povo, podendo ter

traços da dança ancestral. A dança popular pode ser definida, também, como folclórica. Nesta dança, pela miscigenação de culturas, ocorre a re-interpretação de dança de um povo por outros países. São todas manifestações de dança que se mantêm dentro do folclore e se integram à tradição, como por exemplo: o bumba-meu-boi (dança nordestina); a chula (dança sulista); entre outras.

Nesta classificação podemos encontrar outra subdivisão, a saber:

- **Dança da moda**: Dança produzida e veiculada pela mídia e, conseqüentemente, praticada pela comunidade. Agrupa algumas variedades que permanecem na atualidade, chegando a incorporar-se ao grupo das populares, por exemplo: aché, funk, lambada, dance music, entre outras.

3. **Espetáculo**: São danças acadêmicas que precisam de um processo de aprendizagem sistematizado, dada a sua complexidade. As habilidades motoras são exigidas em sua essência altamente estruturadas, tornando-se necessário uma base de treinamento para poder adquiri-las. São elas: dança clássica, clássico amador, music hall, ballet moderno; jazz; sapateado; entre outras.

A dança acadêmica tem uma característica bem definida e por isso não chegaria ao âmbito da educação física. Nesse âmbito acreditamos que deveriam estar apenas as danças raciais, as danças folclóricas e as danças populares.

4. **Expressividade**: Esta é a motivação mais significativa da dança. Neste tronco se situam o teatro, a dança contemporânea, a educação e o lazer. Esta manifestação também pode fazer parte do conhecimento escolar.

5. **Recreação**: São manifestações da dança que podem ter um caráter lúdico. Podemos encontrar as manifestações de jazz teatro, jazz amador, danças de salão e ginástica rítmica ou atividades rítmicas. Estas manifestações da dança podem estar no âmbito educacional.

A partir dessa classificação, formulamos subclassificações: quanto ao espaço-geográfico e quanto ao cunho ético-moral. Com a finalidade de estudarmos as aplicações adequadas da dança no âmbito escolar.

- **quanto ao espaço geográfico, as danças podem ser:**

1. **Locais**: São aquelas que pertencem a cidade onde quem a pratica está inserido, podendo pertencer a qualquer um dos troncos de manifestações.

2. **Regionais**: São aquelas que pertencem a região ou ao estado em que o sujeito está inserido. São as manifestações de dança realizadas nos diversos grupos sociais.

3. **Nacionais**: São todas as manifestações de dança que pertencem aos diferentes estados do país e representam a cultura do povo brasileiro. Danças praticadas em nosso país seja por etnias seja por promoção dos meios de comunicação.

4. **Estrangeiras**: São as danças realizadas em outros países, relação e análise dos componentes motores da dança, assim como os costumes e valores de cada país.

5. **Internacionais**: São as danças praticadas em vários países. Geralmente são as danças produzidas e veiculadas pela mídia.

- **quanto ao cunho ético-moral, as danças podem ser:**

1. **Danças representativas**: São aquelas manifestações de dança que representam a relação entre o mítico, o religioso e os costumes de um grupo social, como danças étnicas, raciais, folclóricas e populares. São danças familiares, sociais e festivas, tendo como finalidade o lúdico, o amoroso e o educativo. Por exemplo, o samba, o bumba-meu-boi, a catira, etc.

2. **Danças expressivas e recreativas**: São as danças provenientes de sensações. Caracterizam-se pelas elaborações coreográficas cuja finalidade seja as interpretações musicais, as tematizações teatrais ou a transmissão de sensações ou

sentimentos. São aquelas danças em que os dançarinos mostram suas habilidades e representam as emoções por eles experimentadas através do movimento. São as danças interpretativas, entre outras. Têm por finalidade expressar seu fim amoroso, lúdico e educativo. Por exemplo, a dança criativa, as brincadeiras dançantes, as atividades rítmicas, as danças sociais, etc.

3. **Danças Sensuais**⁴: São danças cuja a finalidade é a conquista de parceiros, através de manifestações sutis, de olhares, de posturas corporais ou acrescidas do uso de recursos tais como lenços ou leques. Constatou-se entre elas, o flamenco, o samba, a dança dos sete véus.

Para Maturana (1995), os seres humanos modernos são animais sensuais. Acariciam-se tocando-se e deliciam-se com a aproximação e o contato corporal. As carícias provocam um bem estar fisiológico, e por isso que se acariciam com palavras, com o tom de voz, com olhares, com as mãos e o corpo. A mão é por assim dizer, um órgão de carícia e o toque das mãos é fisiologicamente terapêutico.

4. **Danças sexuais**⁵: São danças que têm uma conotação mais direta na procura de parceiro sexual, porém os movimentos que correspondem ao ato sexual estão disfarçados ou não são representados de forma direta. Por exemplo, as danças de salão (forró, vanerão, bolero, tango, entre outras).

5. **Danças eróticas**⁶: São as danças que representam a vontade explícita da cópula, porém revestidas de sentimentos de amor ou de paixão. Utilizam de movimentos que provocam resposta sexual. Por exemplo, as danças de salão com maior ênfase erótica nos movimentos corporais.

⁴ Sensual: "(Do lat. Sensuali) Adj. 1. Respeitante aos sentidos. 2. Que derrota sensualidade. 3. Lúbrico, voluptuoso, lascivo. 4. Pessoa sensual." Sensualidade: "(Do lat. Sensualitate) 1. Qualidade de sensual. 2. Lubricidade, volúpia, lascívia, luxúria; sensualismo. 3. Amor aos prazeres materiais." (FERREIRA, 19986)

⁵ Sexual: "1. Pertencente ou relativo ao sexo. 2. Referente a cópula: ato sexual. 3. Que possui sexo. 4. Que caracteriza o sexo: partes sexuais- dimorfismo- perversão e sistema." Ferreira (1986, p. 391)

⁶ Erótico: "(Do gr.erótikos, pelo lat. Eroticu) 1. Relativo ao amor. 2. Inspirado pelo amor, que tem o caráter de lirismo amoroso. 3. Inspirado ou provocado pelo erotismo: delírio erótico. 4. Sensual, lascivo." (FERREIRA, 1986, p. 187)

6. **Danças pornográficas**⁷: São danças que imitam o ato sexual, seja com um parceiro fictício seja com algum objeto que se identifique com um órgão genital utilizado na masturbação.

São de cunho comercial e sua intenção é provocar excitação; tratam de assuntos obscenos e motivam o lado sexual das pessoas. São danças orgiásticas e dão asas à fantasia erótica do ser humano. Por exemplo, o funk, axé, etc.

Para Blackburn (1997), a definição é de um modo geral, controversa trata-se de uma representação ou exibição obscena, especialmente da sexualidade humana, produzida para proporcionar uma ocasião favorável à fantasia.

Os problemas jurídicos surgem porque, embora algumas fantasias humanas possam ser inocentes e prazerosas, outras são prazerosas para alguns sem serem inocentes, e encorajá-las acarreta a representação de diferentes setores da comunidade (especialmente mulheres e crianças) de formas degradantes e humilhantes, como vítimas da violência etc. Quando isso acontece, há um argumento a favor da censura, baseado no direito desses grupos à igualdade de tratamento.

O problema está em que estas formas de manifestação da dança causam estimulação sexual precoce e a perda do espaço de vivência lúdica da infância

No âmbito escolar podem estar todas as manifestações de dança. No entanto, torna-se necessário refletir sobre a conotação da dança utilizada, principalmente quando se refere a conotações erótica e pornográfica, pois esse tipo de dança estimula a sexualidade e não é adequado para o ambiente escolar.

Mas por que a dança faz parte do conhecimento da educação física no âmbito escolar? Se faz parte, como ela é contextualizada pela educação física, que trata do conhecimento da cultura corporal na escola?

⁷ Pornografia: "Representação do comportamento sexual humano em livros, revistas, fotografias, pinturas, filmes e vídeos, com a intenção de provocar excitação." Barsa (1998,p.275) "(De porno + graf(o) + ia) 1. Tratado acerca da prostituição.2. Figura(s), fotografia(s), filme(s), espetáculo(s), obra literária ou de arte, etc. (FERREIRA, 1986).



A DANÇA NO
CONTEXTO
EDUCACIONAL DA
EDUCAÇÃO FÍSICA



“Quanta do latim
Plural de quantum
Quando quase não há
Quantidade que se medir
Qualidade que se expressar”¹

A educação física esteve muitas vezes preocupada com a “quantidade que se medir”, buscando os movimentos estereotipados, o melhor desempenho. Hoje, alguns caminhos a levam a almejar a “qualidade que se expressar”.

Para entendermos por que a dança faz parte do contexto da educação física, acreditamos ser necessário a compreensão das influências que a educação física recebeu das teorias de ensino em seu processo histórico e analisarmos as perspectivas da educação física na teoria crítica e, a partir de então, entendermos por que hoje falamos em cultura corporal e nela incluímos a dança.

Considerando a necessidade de um maior esclarecimento sobre a influência sócio-histórica que a educação física recebeu para sua ação profissional e as teorias de ensino que direcionaram as ações pedagógicas na educação física, faremos uma retrospectiva da sua história, relacionando-a com as teorias de ensino.

2.1 – A Educação Física e o seu Processo Histórico

Como já é sabido, a educação física surge no Brasil Colônia em meados do século XIX, trazida pelos médicos e com o objetivo de assegurar a saúde pública. A educação física foi institucionalizada no Brasil fundamentada por princípios oriundos das ciências biológicas. Era vista unicamente como uma prática escolar com objetivos de desenvolver a aptidão física dos alunos e iniciá-los no esporte. Seu conceito de homem era de um ser de natureza biológica.

Dados históricos mostram que a primeira escola de educação física do país foi militar. Passou-se a contratar militares para atuarem nas escolas, com a preocupação de formar futuros militares através de “princípios positivistas”, segundo os quais o homem é um ser definido e explicado biologicamente e possuidor de desigualdades sociais (GALLARDO et.al., 1997).

¹ GILBERTO GIL. Quanta. In **Quanta**. Direção artística: Paulo Junqueira e Gege produções, Warner Music. La Bella (USA) e IBM (RJ), p. 1997, 2 discos sonoro. Faixa 1 (4 min 23s). Remasterizado em digital.

O surgimento da educação física foi influenciado pela pedagogia tradicional, pois acredita-se que a escola tem o papel de difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela sociedade. O professor é o responsável pela transmissão desses saberes; o aluno deve ser passivo, receber os conteúdos e memorizá-los (SAVIANI,1992).

Com o processo de industrialização, a educação física sofre, além das influências higiênicas, as militares e de adestramento físico, com os princípios do gerenciamento. Assim preparam-se os cidadãos com condicionamentos físicos para o desenvolvimento econômico da nação. (...)“essa maneira mecânica – utilitarista de pensar o corpo (do trabalhador) como homem máquina, o operário- robô de fácil condicionamento serviu de base de sustentação ideológica do pensamento burguês na educação física” (GALLARDO et.al.,1997, p.19).

Após a Segunda Guerra, a educação física sofre forte influência norte-americana, com a finalidade de promover o desenvolvimento do homem, necessário ao capitalismo emergente. A estrutura do esporte reflete a organização da sociedade (autoritária) na qual ele está inserido, tornando-se uma forma de adaptação social. Nessa época, o esporte tornou-se o principal conteúdo da educação física; através dele buscavam-se títulos que representassem o Brasil nas olimpíadas. O esporte apresenta características semelhantes às do sistema que se fortalecia, o sistema capitalista. (Ibid).

O pensamento acima foi influenciado pela pedagogia tecnicista, a qual está centrada nos pressupostos de que a ciência é neutra e a racionalidade e produtividade são princípios a serem seguidos. O processo educativo proporciona uma mecanização através das tecnologias do ensino, refletindo as condições técnicas da educação. A pedagogia tecnicista é reprodutivista no sentido em que chega invariavelmente à conclusão de que a educação tem a função de reproduzir as relações sociais vigentes. (SAVIANI,1992).

Entre os anos 70 e 80, a educação física sofre influências da psicomotricidade. O desenvolvimento psicomotor passa a ser pré-requisito para a aquisição dos conteúdos cognitivos “habilidades”. Desloca-se, a preocupação da educação do movimento para a educação pelo movimento. Essa nova concepção sobre a educação física é influenciada pelo pedagogia nova.

A pedagogia nova surge devido às críticas que aconteceram à pedagogia tradicional. Nesta pedagogia, o papel da escola é visto como instrumento

para a equalização social. O ensino é centrado no aluno, nos seus interesses e necessidades. Cabe ao professor o papel de orientador e facilitador (SAVIANI, 1992). Logo, constatamos que a educação física é vista como um meio para aquisição de outros conteúdos.

Diante dessa análise histórica, podemos constatar que a educação física, na escola, tem sido vista como área de atividades. Isso deduzimos da Lei (já revogada) que, no artigo 1º do Decreto 69.450/71, refere-se a ela como:

(...) atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando (...).

Este decreto caracterizava a aptidão física como objetivo da educação física, sendo a referência fundamental para orientar o planejamento, o controle e a avaliação. Esta perspectiva da educação física tem contribuído para os interesses da classe dominante, fazendo com que o aluno aprenda o exercício de atividades físicas que lhe permitam atingir o máximo rendimento de sua capacidade física. Nessa perspectiva a dança não se relacionou com a educação física, pois não atendia aos objetivos do planejamento da educação física.

Este pensamento sobre a educação física foi influenciado pelas teorias acríticas, as quais a educação é compreendida a partir de suas condicionantes sociais, tendo como função a reprodução da sociedade onde se insere, com a inculcação da ideologia dominante. Essas teorias entendem que a educação é o principal determinante das transformações sociais, sendo capaz de corrigir os marginalizados e adequá-los à sociedade.

2.2 – A Educação Física na Perspectiva Crítica

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394/96, em 22 de dezembro de 1996, a educação física passa a ser componente curricular. Em seu Art.26: § 3º, a referida Lei traz a seguinte redação:

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

Por componente curricular podemos entender área de atividades ou disciplina curricular. Nesse estudo consideramos a educação física, no contexto escolar, como uma disciplina curricular.

disciplina escolar é vista como componente do currículo, e se associa à idéia de matéria ou conteúdo.” “(...)Consiste num sistema de conhecimentos, habilidades e hábitos selecionados de um ramo correspondente da ciência ou da arte, para estudá-los em um centro docente (SAVIANI, 1994, p.54)

Portanto, a educação física, como componente curricular e área de conhecimento, deve abordar, como conteúdo, um saber sistematizado, relacionando à prática e à teoria do conhecimento. Portanto a atividade física não pode ter um fim em si mesma, para que não se torne uma prática alienada.

A educação física inserida na proposta política pedagógica da escola não pode estar alheia a todo esse conhecimento; desse modo o seu currículo deve ser organizado e articulado às necessidades educacionais. O currículo “representa uma introdução a uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente.” (MCLAREN, 1997, p.216).

Um grupo de pesquisadores (Daolio, Moreira, Castelani, Gallardo) são de opinião que a educação física revela, em sua história, uma concepção dualista, cuja sua função trata do corpo como objeto, melhorando seu rendimento, disciplinando seus gestos, adestrando suas ações, contribuindo para a eficiência da mecânica do movimento. A tentativa de vários estudiosos da área parece ter sido compreender as manifestações corporais humanas sob uma perspectiva cultural, contextualizando o indivíduo em seu próprio meio.

Diante de todo o contexto abordado, torna-se necessário fazer referência ao conteúdo da educação física, pois, “ a educação física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.61).

O homem é construtor de sua história cultural e portador de especificidades culturais. “O corpo é expressão da cultura, portanto cada cultura vai se expressar por meio de diferentes corpos, porque se expressa diferentemente como cultura” (DAOLIO, 1994, p.39).

Essa afirmação é condizente com a de Saviani (1992, p.96), que afirma: “agindo sob a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo de cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo”.

O conteúdo educacional exerce um papel tão significativo que, identificando os conteúdos de uma prática escolar, identifica, também a predominância da direção pedagógica nessa prática. "(...)os conteúdos articulam-se diretamente com os objetivos políticos definidos" (LUCKESI, 1991, p.134). Nesse sentido, identificamos a cultura corporal como conteúdo da educação física na escola.

O conhecimento é a elucidação da realidade e não apenas a retenção de informações contidas nos livros. Deve ser retraçado desde sua origem, para possibilitar ao aluno a visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se como sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O conhecimento apenas é possível se a ação pedagógica superar o senso comum, se transcender a linearidade. Para Piaget, conhecer é levar o sujeito a fazer e a conceituar, fazendo o sujeito compreender na ação, por análises, reflexões e abstrações reflexivas.

Neste sentido, a educação física sofre influências das primeiras aproximações de uma pedagogia denominada histórico-crítica, tendo como ponto central a transformação da sociedade. O homem necessita continuamente estar produzindo sua existência e isso é possível através da práxis. O que se chama desenvolvimento histórico é o processo em que o homem produz sua existência no tempo. Pois a educação tem suas origens no processo pelo qual o homem interage com a natureza. A teoria crítica tem seus pressupostos na concepção dialética da história que entende o presente inserido no processo de transformação histórica.

Cabe à educação a transmissão, de forma eficaz, dos saberes evolutivos, adaptados à sociedade, pois eles são as bases das competências para a vida. Ao mesmo tempo compete-lhe encontrar e apontar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações que invadem os espaços públicos e privados, como, por exemplo, a televisão. Cabe à educação fornecer os caminhos de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita percorrê-los.

A Pedagogia Crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional (SAVIANI, 1992, p.103).

Um dos fatores da mudança social é a conduta dos indivíduos que integram essa sociedade. É a atividade humana que modifica as estruturas sociais, daí a importância da consciência, que é um fator importante da mudança social, embora não o único, nem possa ser isolado dos outros; a educação institucionalizada pode contribuir muito para o desenvolvimento da consciência.

É preciso não perder de vista que a escola é uma instituição que tem a função de sociabilizar o saber sistematizado. Pois, como afirma Saviani (1992, p.22): "a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; a cultura erudita e não a cultura popular".

Ocorre que o professor deve partir do conhecimento espontâneo do aluno para sistematizar este conhecimento. A escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado.

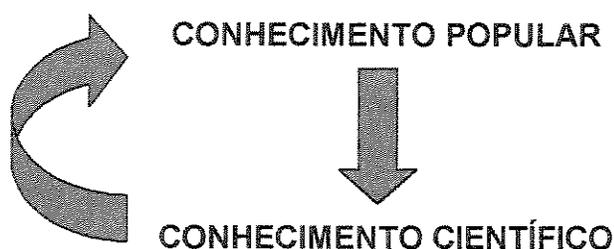


Figura II: Sistematização do conhecimento

Em nosso ponto de vista, a educação física numa perspectiva crítica sofre influência da sociedade e a influencia, numa relação dialética, ou seja, recebe o conhecimento popular da sociedade, influencia esse conhecimento, transformando-o em conhecimento científico, para superação do senso comum. É a partir da conscientização, da elucidação da realidade que será possível uma melhora nas condições sociais.

Entendemos com base neste referencial teórico, que a escola possui algumas funções, dentre as quais destacam-se o processo de ensino e aprendizagem do conhecimento, a formação humana e a sociabilização. O objeto da educação é o ato

de produzir intencionalmente, em cada pessoa, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Para que a educação se concretize dessa maneira, torna-se necessário que o professor se conscientize primeiro de bases teóricas que dão suporte ao seu fazer pedagógico, e posteriormente de alguns saberes necessários para essa educação do ser humano.

Com isso podemos afirmar que é difícil compreender a educação sem a escola, porque é a escola a forma dominante e principal de educação. Portanto, o segundo princípio de sustentação no fazer pedagógico está pautado em alguns saberes necessários à educação, acreditando-se que os mesmos sejam o alicerce para o professor.

O ser humano precisa "**aprender a conhecer**", cabendo ao professor propiciar uma aprendizagem que visa não somente a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento que pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida. Meio, por pretender que cada um aprenda a abstrair o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar. Finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir. "**Aprender a fazer**" é indissociável do aprender a conhecer, mas o aprender a fazer diz respeito a como o aluno pode pôr em prática os seus conhecimentos. (DELORS, 1999).

Os movimentos padronizados e repetitivos, assim como o privilégio dos esportes em detrimento dos outros conhecimentos perde todo o seu sentido quando procuramos olhar a educação física no contexto educacional.

Uma terceira atribuição da Educação é "**aprender a ser**", que tem por objetivo a realização completa do homem, em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos. Este desenvolvimento do ser humano, que se desenrola desde o nascimento até à morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro. Todo ser humano deve ser preparado para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (ibid).

Outra tarefa da educação consiste em ensinar a “*aprender a viver juntos*”. Esta aprendizagem representa hoje um dos maiores desafios da educação, pois o mundo atual é um mundo de violência que se opõe à esperança (posta por alguns) no progresso da humanidade. Propõe-se à educação utilizar duas vias complementares: Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro, num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latente (ibid).

Neste sentido podemos afirmar que a educação física tem duas coisas a serem ensinadas na escola: as regras, e os regulamentos que servem de base para a organização de um grupo social (*formação humana*), e os conhecimentos que se acredita serem úteis para viver dentro dessa organização social (*capacitação*), ambos são papéis essenciais da escola. (GALLARDO et.al., 1997).

As causas que levam ao erro são inúmeras. Daí a necessidade de destacar, na educação, as grandes interrogações sobre nossas possibilidades de conhecer. Resolver essas interrogações constitui o oxigênio de qualquer proposta de conhecimento. É preciso educar para que o sujeito adquira, constantemente, a prática de interrogar.

A educação nesta proposta é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir. É assim que a educação leva a pessoa a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve, é assim que a leva a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade.

Pela educação física, inserida no contexto da educação, o docente é capaz de entender que a produção do seu conhecimento não acontece isolada de outros conhecimentos, mas sim, em conjunto com a construção da pessoa humana, pela conscientização de sua condição humana e de seus saberes.

É preciso recompor o todo para conhecer as partes, é preciso entender que esse processo fragmentado é o que separa e que reduz, para tornar possível o pensamento que distingue e une. Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento do todo, nem da análise pela síntese; é necessário conjugá-las. Pois, conforme Morin (2000, p.36), “para ter sentido a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia”.

Neste sentido, a educação física direcionada a uma perspectiva crítica não pode privilegiar um conhecimento em detrimento de outros. Porque se a educação é uma proposta de construção contínua, a educação física faz parte desse processo e, portanto, deve proporcionar condições para que o conhecimento seja entendido como um todo.

O homem é ao mesmo tempo plenamente biológico e cultural, pois se não dispusesse plenamente da cultura, seria um primata do mais baixo nível. A cultura acumula em si o que é conservado, transmitido, aprendido, e comporta normas e princípios de aquisição. Deste modo, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino (MORIN, 2001).

Portanto, não se trata de preparar o homem para ser forte e saudável ou, então, para ser atleta. É necessário, sim, levar o ser humano a tomar consciência de suas possibilidades com relação à sua motricidade.

No ser humano o conhecimento racional-empírico-técnico jamais anulou o conhecimento simbólico, mítico, mágico ou poético. O ser humano é mais que técnica e racionalidade, ele se entrega, se dedica a danças, tranSES, magias, ritos. O ser humano é racional e irracional, sujeito de afetividade intensa e instável. O ser humano é complexo. É por isso que a dança se insere no contexto da educação física, para possibilitar o relação do racional com o irracional.

A educação física numa perspectiva crítica e inserida no projeto educacional não pode estar alheia a estes saberes. Entende-se que estes deverão ser os pilares de sustentação do fazer pedagógico do professor de educação física na escola.

A organização do currículo deve ser um movimento de constante problematização e questionamento, por isso a reflexão sobre as questões que norteiam o conhecimento da educação física no âmbito escolar deve ser constantemente repensada.

A educação física trata do conhecimento da cultura corporal, Daolio (1998), afirma que a cultura é o principal conceito para a educação física, uma vez que todas as manifestações corporais do homem (esporte, dança, ginástica, jogo, etc.) são geradas no seio de determinada cultura e se manifestam diversificadamente no contexto de grupos culturais específicos.

Diante dessa perspectiva para a educação física, sabendo que a relação entre a educação física e a dança ocorre por meio da cultura corporal, passemos a estudar mais aprofundadamente o sentido da dança e da cultura corporal.

2.3 – A Dança como Manifestação da Cultura Corporal.

“Sei que arte é irmã da ciência
Ambas filhas de um Deus fugaz
Que faz no momento e no mesmo
momento desfaz”²

O momento em que a dança se insere no contexto educacional da Educação Física ocorre quando a educação física, tendo como conteúdo a cultura corporal almeja a inter-relação entre a ciência e a arte.

No entanto, mesmo entendendo a cultura corporal como conteúdo da Educação Física, o conceito de cultura é por vezes equivocado estando relacionado ao pensamento evolucionista; então, vejamos como esse conceito se estabelece.

A ciência antropológica surge no século XIX, com bases teóricas influenciadas pelo pensamento evolucionista, que se interessava por compreender a história do gênero humano, estudando o princípio do homem como espécie animal no reino da natureza. Acreditava-se, que ao estudar o homem em sua origem, poder-se-ia compreender o seu desenvolvimento desigual, ou seja, as diferenças existentes entre os vários tipos humanos. A busca se dava pelo homem biologicamente pronto.

De acordo com esse pensamento, a cultura era vista como exterior ao homem, servindo para classificar os vários grupos de acordo com a quantidade e a variedade de cultura produzida. Desse modo, a cultura era vista como sinônimo de civilização. Nessa época o conceito de cultura denominava-se um conjunto de produções humanas, portanto, externo ao homem (THOMPSON, 1995).

Nas décadas seguintes, a antropologia procurou estabelecer-se como ciência social e não mais como natural. Por meio de estudos antropológicos foi possível constatar indícios de cultura datados de uma época anterior ao homo sapiens, contradizendo a teoria de uma maturação cerebral anterior ao início do desenvolvimento cultural. As descobertas de Charles Darwin influenciaram

² GILBERTO GIL. Quanta. In **Quanta**. Direção artística: Paulo Junqueira e Gege produções, Warner Music. La Bella (USA) e IBM (RJ), p. 1997, 2 discos sonoro. Faixa 1 (4 min 23s). Remasterizado em digital.

consideravelmente as pesquisas que se realizavam na época com grupos humanos, uma vez que se passou a considerar que os seres vivos atuais – inclusive o homem – eram consequência de um longo processo de evolução.

Entendemos que o ser humano se constitui um animal inacabado e se completa através de formas particulares de cultura. Neste sentido, o ser humano se define pela relação entre suas habilidades inatas e pelo seu comportamento real e, portanto, a natureza humana é altamente dependente da cultura.

A grande capacidade de aprendizagem do homem, sua plasticidade, tem sido observada muitas vezes, mas o que é ainda mais crítico é sua extrema dependência de uma espécie de aprendizado: atingir conceitos, a apreensão e aplicação de sistemas específicos de significado simbólico (GUEERTZ, 1989, p.61).

A estrutura biológica do homem permite a possibilidade de todas as sensações, mas é através da cultura que cada sensação, sentimento, idéias, valores e emoções, terão suas diferenças e características próprias da essência humana. Gueertz (1989, p.64), afirma: “tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas”. Por exemplo, a característica biológica do homem lhe permite cheirar; a cultura lhe fornece os cheiros agradáveis ou desagradáveis.

Cada ser humano torna-se consciente de sua essência e se torna mais humano ao almejar a sua individualidade, embora sua individualidade esteja restrita aos padrões culturais determinados na sociedade em que vive.

O ser humano é uma expressão da cultura, portanto cada cultura tem a possibilidade de se expressar através de diferentes pessoas. Ao observar como cada sociedade manifesta sua dança, percebemos as diferenças entre cada sociedade através dos gestos, dos movimentos ritmados, da formação do grupo, da rigidez ou da soltura dos movimentos. O conjunto de posturas e movimentos corporais representa valores e princípios culturais. É por isso que a Educação Física deve pensar o homem e a mulher inseridos na vida social.

Nesse sentido, há várias formas de praticar a dança. Essa variabilidade dos fenômenos humanos ligados ao corpo e ao movimento é fundamental quando se pensa na pluralidade de forma de vida que o homem apresenta. É o contexto onde a dança se realiza que dá sentido ao movimento humano. A dança pode ter sentido

diferente de acordo com o significado dado por quem dança e pode ter diferentes sentidos percebidos por quem aprecia essa dança.

Podemos imaginar a apresentação de uma dança executada por várias pessoas com passos idênticos, no entanto percebemos que cada pessoa irá expressar sentidos diferentes com a dança. Por outro lado, quem assiste a essa apresentação pode perceber sentidos diferentes daqueles que foram expressados pelos dançarinos.

O ser humano não se constitui unicamente como um ser biológico, porque se relaciona com a natureza, interagindo com ela. O ser humano é marcado por valores, normas e costumes, além de um conjunto de símbolos e significados, que constitui a cultura. "Não existe homem sem cultura. Podemos até afirmar que a natureza do homem é ser um ser cultural" (DAOLIO, 1997, p.30).

A percepção do ser humano é limitada pela forma como cada sociedade "treinou" os órgãos dos sentidos dos indivíduos. É nesse sentido que para as semelhanças físicas existe um conjunto de significados que cada sociedade inscreve nos corpos dos seus membros ao longo do tempo. Em seus estudos Marcel Mauss (1974), incluiu ao corpo as chamadas "*técnicas corporais*", pois ele considerou os gestos e os movimentos corporais como técnicas criadas pela cultura e passíveis de transmissão através das gerações e imbuídas de significados específicos. Por isso, também, é necessário entender quais os princípios, os valores e as normas que levam os corpos a se manifestar de determinada maneira, compreendendo os símbolos culturais que estão representados no corpo.

Ao refletirmos sobre a cultura corporal, entendemos que a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que pode ser "socializado" pelos alunos na escola, sendo inviável compreender a realidade natural e social complexa e contraditória, sem uma reflexão sobre a cultura corporal humana.

A apropriação da cultura corporal pelo sujeito dispõe da sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético que são representações, idéias, conceitos produzidos pela consciência social, os quais são chamados 'significações objetivas'. "Os temas, tratados na escola expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialéticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.62).

Ao considerarmos a educação física como disciplina do currículo escolar compreendemos que suas tarefas não são diferentes das outras disciplinas do contexto escolar, muito embora apresente particularidades que são específicas da área.

No campo da educação física os termos **cultura corporal** e **cultura motora** circulam entre os autores para designarem o mesmo sentido. A **cultura motora** é definida como:

nível de humanização, alcançado pela assimilação das condutas motoras, sistemática e livremente adquiridas, através da instrução e da educação(...), e o conjunto de comportamentos representativos de uma determinada sociedade ou grupo natural(...) A cultura motora, qualquer que seja a forma como a percebemos, é um elemento integrante da dignidade da pessoa (SÉRGIO, 1996, p.155).

Entendemos que a base do processo de hominização está na práxis, que é uma adaptação ativa, um processo multidualético interagindo permanentemente com uma variedade de fatores genéticos, ecológicos, técnicos, sociais e culturais. Essa interrelação de teoria com prática, é de uma conduta (individual ou em grupo) transformadora, assumida também como auto-realização e realização da humanidade. Pressupõe liberdade de criação e de expressão e almeja a compreensão do movimento humano em direção à transcendência.

A educação física escolar deve ser discutida e analisada no contexto da educação brasileira, daquilo que representa o ato de educar o povo, da escola em nosso sistema institucional e dos valores que permeiam essas relações, pois, caso contrário, estaremos mais uma vez cumprindo o papel de ingênuos, acreditando que a mudança na educação física em nossas escolas poderá servir de alavanca para a mudança não só da própria escola como da estrutura social. Deixarmos de ser neutros e ingênuos é um primeiro passo para a busca da relevância.

Desse modo, acreditamos ser necessário estudarmos como este conhecimento é sistematizado na formação inicial em educação física e como se processa a formação dos futuros professores.



FORMAÇÃO INICIAL
DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA

A formação de professores é tarefa que consiste em transmitir conhecimentos, em ensinar, é uma tarefa de construção contínua, em que o paradigma das verdades absolutas é impensável.

Neste momento, estudaremos a formação inicial em educação física, analisaremos a dança nos currículos de educação física e, finalmente, consideraremos algumas competências do professor de educação física para tratar a dança na escola.

3.1 – Formação Inicial em Educação Física

"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)

Atribuir à formação de professores um caráter contínuo e sistemático significa aceitar que ela aconteça com frequência e regularmente desde as primeiras experiências de formação a que o estudante que se destina ao magistério está sujeito até aquelas que se prolongam por toda a sua vida profissional.

De modo geral o que percebemos nos cursos de formação inicial é que o acadêmico, ao entrar em uma faculdade de educação física, é levado apenas a reproduzir movimentos e se fundamenta somente no relativismo. Embora haja possibilidades de estudo, as leituras se restringem às regras de uma modalidade esportiva. Os alunos, em sua grande maioria, não conseguem superar o senso comum, não transcendem a linearidade. O aluno não é levado a refletir, ele se limita a somente reproduzir um conhecimento imposto. Isso porque ainda vigora a epistemologia da verdade única na educação.

¹ GILBERTO GIL. A ciência em si. In: **Quanta**. Gilberto Gil e Arnaldo Antunes (compositores). Direção artística: Paulo Junqueira e Gege produções, Warner Music. La Bella (USA) e IBM (RJ), p. 1997, 2 discos sonoro. Faixa 1 (4 min 23s). Remasterizado em digital.

Em todo o campo da formação de professores há uma espécie de domesticação da imaginação pedagógica. Treinados para seguir modelos, os professores seguem eficientemente uma pedagogia científica proveniente de uma 'lógica formal', que serve para domesticar a sua criatividade pedagógica. Nenhuma reflexão sobre a ação pedagógica é necessária, somente o senso comum prevalece quando o professor quer ensinar alguma coisa aos seus alunos; as informações vêm fragmentadas para o aprendiz. Depois é só testar o aluno para se certificar se os pedaços de informações foram bem aprendidos (KINCHELOE, 1997).

Em outras palavras, o professor não transcende o senso comum, porque incorporou uma abordagem etapista e fragmentada, que mesmo os trabalhadores não-qualificados podem executar. Arraigados na cultura acadêmica de passividade, os professores se encontram inseridos no mercado de trabalho que impõe objetivos de ensino e procedimentos de testes e avaliações. Os professores têm como consequência pouca idéia do que ensinar, como ensinar, ou como avaliar os resultados. E isso deixa pressuposto que os professores não têm capacidade para decidir sobre tais assuntos. Os professores críticos e responsáveis encontram-se como párias, fora do sistema que são banidos por causa de suas 'más atitudes', e sua relutância para fazerem parte do esquema.

Costa et.al.(1996) pesquisaram as expectativas de exercício profissional dos alunos de educação física com a habilitação docente. Concluíram que a escolha do curso é baseada na expectativa de praticar atividades físicas e na seleção de uma ocupação futura. Para os estudantes, as finalidades da educação física escolar centram-se principalmente na consecução de propósitos educativos gerais e não aparecem relacionados com a realização de aprendizagens específicas em relação à orientação do seu futuro desempenho como professores de educação física. Nesta pesquisa mostrou-se muito evidente a falta de uma contribuição de aprendizagens específicas da educação física. E, ainda, confirmam o argumento de que os alunos adotam um papel ativo e manipulativo ao longo da sua preparação formal.

Pelos resultados, os autores afirmam que o ensino superior deve dar 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 professores deve ter por principais finalidades os desafios e problemas concretos do seu trabalho cotidiano na escola, para

uma renovação permanente da prática pedagógica. Os objetivos devem dimensionar-se nos domínios do reforço da identidade profissional e da capacidade crítica na análise do conflito de idéias presentes no processo educativo.

O ato da formação deve sempre seguir linhas gerais, privilegiando formas de análise e exploração de conteúdos que, não exclusivamente, dizem respeito às tarefas específicas que caracterizam o seu desempenho profissional. Então, a formação não deve restringir-se a conteúdos específicos de ordem científica e pedagógica, mas ampliar-se para estimular a reflexão crítica sobre o significado social e profissional do conteúdo. É necessário estabelecer uma ligação equilibrada entre a dimensão informativa e reflexiva da formação e a sua dimensão aplicativa. A formação deve visar a cultivar a capacidade de identificar as características de cada contexto social e, a partir dessa avaliação diagnóstica, conceber as estratégias mais adequadas para implementar intervenções, evitando-se assim a mecanização dos saberes-fazeres profissionais (KINCHELOE, 1997).

Acreditamos que na formação inicial do professor de educação física, se devam possibilitar conflitos cognitivos para que o acadêmico seja levado a refletir sobre a realidade onde estará inserido e desse modo, capacitá-lo a resolver os problemas que irá enfrentar.

O professor formador de professores obterá êxito se puder pensar, com os professores em atuação, os propósitos da realidade onde operam. Cabe ao professor formador distanciar-se das aparências ideologizadas, evitando o vazio de propostas ingênuas e irrealistas. Se juntos, o formador de professores, os professores em atuação e os futuros professores se prepararem para enfrentar a prática desafiadora, numa constante avaliação e reformulação, em busca do significado do seu ser e do seu fazer, poderá haver mudanças, pois aprender a aprender e aprender a pensar numa ordem mais elevada são inseparáveis da habilidade de ver a relação entre as coisas. Pensar que lógica e emoção são estranhos torna-se uma forma vazia, destituída de espírito e cognição que exerce pouco efeito positivo nas vidas humanas. É necessário entender o sujeito como um todo, complexo e indivisível, visto que, como afirma Kincheloe (1997, P.162): “Os reinos do cognitivo, do político e do emocional são inseparáveis no paradigma pós-formal. Aqui, pensar é visto como um ato de compromisso emocional o que leva à transformação política”.

Há os que rompem com o conceito moderno de ciência e conhecimento. Partem para a construção de novas formas de ensino, através da crítica e da criatividade. Criam seus próprios paradigmas, simultaneamente científicos e sociais. Procuram não trabalhar com as dicotomias tradicionais do paradigma dominante. Abrem trilhas, ensaiam, experimentam, ousam. Sofrem em suas vidas, na sua condição existencial, as repercussões da condição epistemológica da ciência: mudam sua concepção de vida, de homem, de sociedade, de conhecimento e de ensino. Não têm certezas, mas buscam em sua práxis a coerência das verdades descobertas. Isto significa descobrir que não é simplesmente no campo das idéias que se travam as grandes lutas, mas também, na práxis. Para tanto, é preciso tolerar a ambigüidade, a transitoriedade, a insegurança, a solidão. É saber-se construtor na provisoriedade e no possível. Estes mesmos professores:

Concebem o conhecimento como processo, "espaço conceitual", no qual professores e alunos constroem um saber novo, produto sempre contraditório de processos sociais, históricos, culturais e psicológicos. Adotam posições antipositivistas e assentam sua prática na tradição filosófica fenomenológica ou marxista (PIMENTEL, 2000, p.34)

Esse novo pensar sobre o professor torna inviável que os cursos de licenciatura em educação física se utilizem apenas do conteúdo das modalidades esportivas na formação de futuros professores de educação física. Geralmente, os professores formadores utilizam as mesmas metodologias que foram usadas em sua formação de atleta.

É nesta formação inicial em educação física que está o principal problema, já que a maioria das instituições formadoras de professores de educação física não tem clareza sobre sua função na sociedade e para que está preparando esse profissional. Por não ter clareza sobre que profissional devem formar, realizam meramente uma preparação profissionalizante, preparando técnicos esportivos com o título de professor de educação física, sabendo-se que as modalidades esportivas têm fim em si mesmas, e no campo de atuação profissional, qualquer ex- atleta assume o papel de técnico ou treinador (GALLARDO, 2000).

A preparação técnica na formação de professores está relacionada à educação behaviorista, porque a aprendizagem foi simplesmente reduzida a um problema técnico de gerenciamento, o qual limita a visão da cognição do professor, que reduz o ato intelectual de ensinar a uma mera técnica. A ênfase na tradição behaviorista

tem pouco a ver com a produção de cultura, de práticos reflexivos, pois suas ações giram em torno da competência técnica da aprendizagem de habilidades predefinidas de ensino. A educação do professor, para o trabalho e no trabalho, está saturada de experiências cognitivas que encorajam tendências conservadoras, individualistas, competitivas e descontextualizadas do pensamento dos professores. A conformidade leva a resultados em termos de uniformidade do pensamento, a uma abordagem mecanicista da profissão e a uma inabilidade para intervir criticamente no mundo da prática escolar.

Este paradigma se encontra nas concepções do modernismo que estabeleceu uma passividade cognitiva da educação técnica do professor. Este pressuposto se baseia no senso comum e o processo ensino-aprendizagem não transcende a linearidade, porque parte de informações fragmentadas. Os professores parecem não se dar conta de que o ensino é intrinsecamente um ato de incerteza e de que qualquer tentativa para negar esta característica acaba em problema. No entanto, esta incerteza se refere às verdades absolutas e a uma ciência rígida, e não a uma base de sustentação epistemológica ao fazer do professor.

A teoria é transmitida numa linguagem abstraída da realidade dos professores, é vista como um produto acabado. Não se considera a experiência do professor, o conhecimento é estabelecido sobre as experiências do professor como uma entidade imutável. A formação, muitas vezes, não percebe que teorizar a prática é buscar refletir sobre a própria experiência, para entender a realidade onde se está inserido.

Muitas teorias são inconsistentes e têm pouco a ver com a vida cotidiana dos professores. Muitos professores de educadores acreditam que os estudantes deveriam aprender um pouco sobre cada teoria cognitiva importante para então fazer as suas escolhas; entretanto essa abordagem é uma anulação da responsabilidade pedagógica porque ela ignora o significado de cada teoria, seu poder exploratório, sua dimensão epistemológica e suas implicações políticas.

a preparação profissional deve fornecer subsídios para que o futuro profissional tenha conhecimentos generalizáveis o suficiente para fundamentar sua atuação, bem como permitir a aquisição de princípios metodológicos flexíveis o suficiente para que o profissional possa usá-los como instrumentos na adaptação de programas de ação, diante das diferentes demandas do ambiente real de trabalho" (GALLARDO, 1988, p.53).

Nesse processo o homem ao qual se quer construir uma formação profissional é visto como produtor de conhecimento, como aquele que busca caminhos interdisciplinares, e que é capaz de unir o campo científico com o não científico, o campo da objetividade com a subjetividade e afetividade, permitindo-se assim uma percepção da totalidade e caracterizando a linha interdisciplinar. E isso apenas será possível com uma mudança de paradigma, pois os professores necessitam de uma consciência reflexiva.

O pensar tem algum papel na educação do professor? Sim. Então o que é pensamento crítico? O pensar é um dos pilares de sustentação das ações pedagógicas do professor. O pensamento crítico é a capacidade de compreender a realidade em todas as suas dimensões e, quando necessário, criar idéias e implementos para possibilitar a superação dessa mesma realidade. O pensamento crítico se movimenta numa direção emancipatória com um senso de autoconsciência. Isso implica uma preocupação com o desenvolvimento de uma mente liberada, uma consciência crítica e uma sociedade livre. Os professores como pensadores críticos estão conscientes de que a construção de sua própria consciência e que as formas que as forças sociais e institucionais funcionam minam sua autonomia como profissionais (KINCHELOE, 1997).

O professor formador deve exercer um papel que priorize uma educação geradora de idéias, criadora de valores e investigadora do conhecimento e realizadora de ideais, deve percorrer caminhos que valorizem a cultura, a construção do saber sistematizado e de novas idéias que serão buscadas no decorrer da formação. O saber científico a ser adquirido deverá ser cada vez mais relacionado com outros saberes e isso ocorrerá pela problematização da realidade. O professor deverá abordar uma educação de valores a ser vivida e isto deverá estar evidente no projeto de formação dos professores.

O professor de educação física necessita produzir um conhecimento organizado e comprovado que permita compreender o homem em movimento nos mais variados contextos. É preciso formar o melhor profissional e não o detentor do saber, um profissional que se proponha a perder o poder para "fazer emergir o saber múltiplo". Essa competência passa necessariamente por uma formação histórico-crítica e criativa, na qual refletir sobre as próprias ações constitui técnica fundamental da didática.

A educação superior tem sua relevância própria e o docente que atua no processo de formação de novos professores precisa ser um profissional que ocupe seu próprio espaço científico, tenha um perfil definido e burilado pelo caminho de construção contínua do conhecimento e, ainda, seja orientador de seus alunos na construção do seu conhecimento (DEMO, 1996).

Deste modo, o aluno descobre que a construção do conhecimento não pertence só aos Newtons e Einsteins, mas a todo homem que pensa. A implantação de uma atitude participativa requer que os professores formadores conheçam as diferentes tendências de formação, analisem os produtos provenientes dessas tendências, reflitam e decidam construir um eixo que norteie a formação. Esse eixo só é possível se a Educação Física estiver inserida num trabalho interdisciplinar. É preciso estabelecer políticas do pensar e superar a ingenuidade política. Quando falamos em educação precisamos ter claro que ela é um processo intrinsecamente político e a Educação Física se insere neste processo.

A compreensão das relações situacionais aparece somente nos professores que seguem o paradigma pós-moderno porque só nele situa-se o homem. Não o homem abstrato, puramente natural, submetido a leis mecânicas, mas o homem concreto.

Educa-se o homem concreto, que junta ao fato contingente de ser natural, o de ser social, ligado a um espaço social e a um tempo histórico. A sociedade onde vive também não é geral, abstrata e estática, mas é onde transcorre sua existência, onde ele se cria e cria a cultura, entendida como trabalho, organização social e representação simbólica da vida natural e social. A educação se faz, então, para que o homem participe, desenvolva e transforme essa cultura na direção de um viver mais humano (PIMENTEL, 2000, p.86).

Esta consciência reflexiva, esta análise de um mundo como nós estamos acostumados a ver, requer que os futuros professores construam suas concepções de mundo de forma renovada. A reconstrução de suas percepções não deve ser conduzida de forma aleatória, mas de uma maneira que abale as verdades absolutas lançadas sobre o pensamento do professor.

Diante deste contexto, como a formação inicial em educação física prepara o professor para atuar com o conhecimento da dança na escola? Mas será que na realidade esse conhecimento é socializado no contexto da educação física? A dança realmente está inserida no currículo de educação física ?

4.2 – A Dança nos Currículos de Educação Física

A história do currículo e sua concepção não se separa da história da educação. Cabe, neste momento, esclarecer a organização do currículo e os elementos que configuram seu processo, assim como analisar suas funções no que diz respeito à formação humana.

A história do currículo surge com a reforma protestante no século XVI, estabelecendo para o ensino um plano rígido, que representasse um conjunto de conhecimentos. O currículo é entendido como o conjunto de conhecimentos ordenados em diferentes disciplinas, com a finalidade de garantir a aprendizagem dos alunos, de acordo com a lógica cartesiana (SAVIANI, 1994).

Estamos no vértice de paradigmas em modificação, não apenas nas ciências mas também nas humanidades. Doll (1997) faz uma análise do currículo estabelecendo duas concepções: a primeira sobre o paradigma moderno que permeia uma visão de currículo fechada e mecanicista, em que o professor se torna o instrutor e o aluno o instruído. A segunda baseada no paradigma pós-moderno apresentando, então, uma visão aberta em que o currículo pode ser definido como um processo de desenvolvimento, diálogo, investigação, transformação.

O pós-modernismo propõe uma visão social, pessoal e intelectual bem diferente. Sua visão intelectual transcende a certeza positivista, baseia-se na dúvida pragmática, na experiência humana e na história local. A perda da certeza é perturbadora, mas leva a construção de novos conhecimentos.

Um sistema em equilíbrio ou próximo do equilíbrio é um sistema estável ou fechado; na verdade, é um sistema esgotado em termos de troca de energia-matéria. A própria estabilidade desse sistema é um precursor da sua extinção, como na nossa morte ou na morte do sistema solar. Em termos metafóricos, tal sistema é caracterizado por uma batida (compasso) que “marcha, não dança” Ao defender uma perspectiva pós-moderna estou sugerindo que desenvolvamos um “currículo dançante”, em que os passos sejam padronizados mas únicos, o resultado das interações entre dois parceiros: professor e texto, professor e aluno, aluno e texto” (DOLL, 1997, p.120).

Um currículo que enfatiza a cultura e seu papel na nossa construção de estruturas organizacionais incorpora a reflexão social e pessoal sobre o que fazemos, porque fazemos e quem nós somos. Os objetivos e fins são os faróis que orientam as ações curriculares. Não só parecem como são decisões pessoais tomadas por seres culturais em momentos históricos. Nós precisamos compreender os seres e os

momentos, a fim de construir o currículo. Ao dialogar com os textos, seus criadores chegam a um entendimento mais profundo e mais completo não só das questões mas também de si mesmos, como seres pessoais e culturais. Aqui o papel do currículo não é predeterminar experiências, mas transformar as experiências vividas.

O currículo não representa uma realidade aborígene, ele representa os nossos atos de experienciar. Por essa razão é essencial que lancemos todas as combinações possíveis, criando significados, experiências e realidades. O significado e o entendimento, numa estrutura hermenêutica, emergem do processo de criar conexões, de interpretar o nosso ser-no-mundo. Nesta estrutura, o currículo torna-se um processo, pois a aprendizagem e o entendimento ocorrem por meio do diálogo e da reflexão (DOLL, 1997).

Desta maneira, destaca-se que um currículo construtivo é aquele que se constrói através da ação e interação dos participantes; ele não é estabelecido antecipadamente. Em uma matriz há fronteiras e pontos de interações ou focos, e não um início ou fim. Assim um currículo modelado em uma matriz também é não-linear e não-sequencial, mas limitado e cheio de focos que se interseccionam e uma rede relacionada de significados.

Nesta perspectiva de currículo aberto, os planos de curso ou de aula devem ser escritos de uma maneira geral, livre, um tanto indeterminada. Na medida em que o curso ou a aula progride, a especificidade se torna mais nítida e é trabalhada conjuntamente entre professor, alunos, texto. Este planejamento não só permite a flexibilidade como também permite que os planejadores se compreendam e compreendam o seu assunto com um grau de profundidade não obtido de outra forma.

O currículo que apresenta uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses da sociedade tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Esse currículo busca a sua contribuição particular para explicação da realidade social e natural no nível do pensamento do aluno (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Nessa perspectiva curricular nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada. O conhecimento sistematizado nas diferentes áreas deve ser articulado permitindo a elucidação da realidade, por meio da apropriação do conhecimento.

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 sequenciar esse saber de maneira que o aluno se aproprie" (SAVIANI, 1992, p.23).

Um dos propósitos do currículo é gerar possibilidades de emancipação. Para isso, é preciso desenvolver uma espécie de currículo que cultive o discurso teórico crítico sobre a qualidade e propósito da escolarização e da vida humana. A teoria curricular crítica deve ser situacional, analisando as várias dimensões da pedagogia como parte das conjunturas históricas e culturais nas quais elas ocorrem, a partir de instrumentos que são criados de uma variedade de disciplinas. Os fundamentos de uma nova espécie de currículo devem ser tão profundamente históricos quanto críticos. É necessário que os modelos curriculares se dirijam às experiências pessoais concretas de grupos e populações culturais específicas. E uma nova espécie de currículo deverá subordinar os interesses técnicos de racionalidade curricular às considerações éticas (GIROUX, 1997).

Mas, como estão estruturados os currículos de educação física? A dança faz parte dos currículos de educação física? Se faz, ela está estruturada como uma disciplina que se articula com outras disciplinas, ou como uma atividade em si mesma?

Os cursos de formação profissional em educação física podem ser classificados segundo suas orientações. Assim temos os conteúdos de orientação acadêmica, os de orientação didático-pedagógica e os orientados para as atividades (GALLARDO, 1988).

Todos os conhecimentos de orientação acadêmica têm por objetivo oferecer os subsídios acadêmicos e/ou científicos para tornar compreendido o objeto de estudo e a função da prática e para que por esse estudo, se compreenda o que se faz em relação ao conhecimento acadêmico. Esse conhecimento acadêmico pode ser encontrado na educação física subdividido em vários aspectos: biológicos (são os das disciplinas que se referem ao nível biológico de análise no estudo do movimento humano), neurocomportamentais (referem-se estes ao nível de análise de estudo do movimento humano que se preocupa com os mecanismos neurais e/ou cognitivos envolvidos na organização, desenvolvimento e aprendizagem do movimento), socioculturais (referem-se ao nível de análise de estudo do movimento humano que se

preocupa com a dinâmica social e cultural envolvida nas atividades motoras), e outros aspectos.

Ao analisar os currículos dos cursos de educação física pode-se constatar que apenas o esporte é privilegiado e, ainda, praticado com uma visão competitiva com fim em si mesmo. Por outro lado, o curso de educação física pode ser bacharelado e licenciatura, a licenciatura deve ser dirigido para atuação escolar. Se isso não está claro não há necessidade de curso superior de professores; um curso profissionalizante atenderia o mercado. No entanto 90% dos cursos de educação física são particulares e conseqüentemente visam lucro satisfazendo a moda imperante em determinado mundo social sem contextualizá-lo. A cultura corporal se transformou num comércio que visa primeiro o lucro e depois a função social, que é a que mais nos interessa. Não se compreende que a educação para saúde seja bem de serviço.

No contexto curricular da formação inicial em educação física, a dança quase não aparece nesses currículos e, quando aparece, se apresenta na forma de disciplina ou como atividade de outras disciplinas.

Helenita Sá Earp representa o pioneirismo que iniciou o ensino da dança no curso de educação física, ao introduzi-lo na Escola Nacional de Educação Física da Universidade do Brasil, em 1940. A partir daí a dança passa a compor o currículo das licenciaturas em educação física, contribuindo para a formação do futuro profissional de educação física em nível de 1º e 2º graus (KNACKFUSS, 1988; MIRANDA, 1991; NANNI, 1997).

A denominação do termo rítmica para a dança é influenciada pelo método de Dalcroze² que formulou um sistema de ensino para a educação musical que começava pelo senso rítmico. Esse termo rítmica foi utilizado para denominar a disciplina até então conhecida por dança, alegando-se ser mais viável a sua aceitação pelo gênero masculino e ele passa a influenciar as demais instituições do país (NANNI, 1997).

Com a definição de currículo mínimo para os cursos de formação de professores de Educação Física pelo Parecer nº298/62-CFE, a disciplina Rítmica passa a ser considerada matéria técnico-profissional obrigatória, juntamente com o Atletismo, a Ginástica, a Recreação e a Natação (FARIA JÚNIOR, 1987).

² Émile Jacques Dalcroze (1865-1950), professor do Conservatório de Genebra.

Após os anos 80 começaram a surgir novas concepções de dança e, em conseqüência, surgiram novas abordagens metodológicas. A Dança passa a ser denominada de Rítmica (UFRJ), Rítmica I e Metodologia da Rítmica (UERJ), Ritmo/Movimento (UFMG), Dança Educacional (UGF), Dança/Educação (FAMAth), além de outras denominações, com metodologias diversas permeando conceitos diversificados decorrentes dessas nomenclaturas (NANNI, 1997).

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. E por meio das categorias analisadas infere-se que:

não tem sido claros os objetivos da Disciplina Dança nos cursos de formação profissional de Educação Física, assim como tem havido distorções no que se espera (...) existe falta de definição dos conteúdos a serem desenvolvidos pela disciplina Dança (MIRANDA, 1991, p.42).

A autora ressalta que os objetivos e o conteúdo da disciplina estão sendo pouco questionados, uma vez que revelam uma diversidade de concepções e de enfoques dados à disciplina. Para Miranda, isso possivelmente tenha origem nos profissionais que vão ministrar aulas nestes cursos e definem a dança como produto e não como processo educacional.

Sborquia e Gallardo (2001) analisaram os programas sobre a dança nos cursos de educação física e constataram que a maioria dos currículos têm a dança inserida em outras disciplinas, ou esse conhecimento não consta nos currículos. Dos 40 programas analisados, 15 instituições não oferecem a disciplina dança. Este pode ser um dos fatores que fazem com que não se considere a disciplina dança no contexto da educação física em âmbito escolar. Uma outra parcela das instituições, 16 ao todo, oferecem uma disciplina de dança. Seis das instituições analisadas ofereceram 2 disciplinas dança. As instituições que ofereceram de 3 a 4 disciplinas dança, ofertaram-nas como disciplinas eletivas.

Estes dados nos levaram a refletir que nos cursos de educação física, a Dança se apresenta em alguns programas como disciplina, em outros como componente de outras disciplinas como a Ginástica e a Rítmica e, muitas vezes, em ambas as situações. A carga horária destinada a tratar deste conhecimento mostrou-se insatisfatória, pois a carga horária destinada às modalidades esportivas é muito maior.

A pesquisa citada acima apresentou, também dados sobre: a) Os estilos de dança; e b) Os referenciais bibliográficos. Ambos foram itens analisados nos programas dos cursos de educação física e apresentaram os seguintes resultados:

a) Os estilos de dança

Foram encontrados vinte estilos de dança trabalhados nestas instituições, apresentando a maioria dos programas mais de um estilo. Os estilos de dança mais encontrados nos programas foram: as danças folclóricas, a dança moderna, as danças populares, as danças afro-brasileiras, as danças criativas, as danças de salão e as danças clássicas

b) Os referenciais bibliográficos

Os referenciais bibliográficos foram agrupados de acordo com a área temática tratada nos referenciais. Houve apenas um grupo que citou obras sobre a educação e sete grupos temáticos referentes à dança. No grupo temático sobre educação constaram-se somente três obras, às de Libâneo e Luckesi em um programa, e a de Saviani, também em um programa. Percebeu-se que apenas dois programas dos quarenta analisados citaram obras referentes à educação, do que se infere que a maior parte dos programas não relacionam a Dança com a Educação.

Apesar dos programas terem mencionado mais os estilos de danças folclóricas, o referencial sobre esse estilo foi muito pouco citado. O referencial bibliográfico mais citado foram as obras sobre propostas da dança na escola; no entanto, estes referenciais tratam a dança como uma aprendizagem técnica, e não como um conhecimento cultural. Nessas análises os autores concluíram que a dança é vista como um aprendizado técnico, o que foi reforçado, ainda mais, ao constatar-se que apenas dois programas citaram obras educacionais. (SBORQUIA e GALLARDO, 2001).

Estas análises mostraram que a dança raramente aparece como um conteúdo constitutivo dos currículos dos cursos de formação inicial em educação física e quando aparece é geralmente considerada como uma atividade em si mesma.

Outra pesquisa realizada por Pereira (1995) concluiu que a ação dos professores é divergente em vários aspectos (concepções, estruturas e outros). Entre os aspectos citados a autora registrou a intenção dos professores de tornar o curso mais criativo. Eles salientam que a concentração na sensibilidade é fundamental no processo educativo, reconhecendo a dança como lazer ou como atividade apropriada

aos propósitos dos eventos escolares, benéfica às turmas mistas por despertar o aluno para atividades artísticas, além de considerá-la como meio para a compreensão dos conteúdos das outras matérias.

Em estudos sobre a temática dança, a pesquisa de Miranda (1991) concluiu que nas instituições de ensino superior existe acentuada tentativa de desenvolver 'técnicas de dança'. Estas, porém, são pouco usadas nos programas das disciplinas mencionadas com referências às formas educacionais da dança. A autora diz que o aspecto técnico não têm ligação direta com as diversas abordagens da disciplina em termos culturais da dança e de sua importância em termos educacionais gerais.

O estudo de Nanni (1997) evidencia que a disciplina dança, nos cursos de formação de professores em educação física, necessita estabelecer variações de cunho sócio-político e econômico-cultural, no sentido de resgatar premissas que possibilitem a reflexão crítica, a revisão e a elaboração de idéias que possam indicar novos caminhos para a disciplina dança no espaço de formação do professor.

Essas pesquisas sugerem que a dança na formação inicial em educação física está atrelada ao ensino técnico e ao entendimento de que ela é mais uma 'atividade física' para desenvolver os aspectos motores. Muito longe de currículos numa concepção aberta, como vimos anteriormente, a educação física se encontra arraigada a uma concepção fechada de currículo, a uma visão mecânica e utilitarista.

Observamos que os currículos dos cursos de educação física, atrelados ao paradigma moderno numa visão fechada de currículo, acarretam muitos problemas para a preparação dos futuros professores que pretendem trabalhar com a dança na escola, como por exemplo, não ter claro o que ensinar, como ensinar e por que ensinar.

Procuramos analisar as pesquisas que investigaram a realidade dos cursos de educação física, mas também estudamos as concepções de alguns autores que apontam as condições para transcender a essa mesma realidade. Percorremos o caminho do real e do ideal e percebemos, através da literatura, que a dança nos currículos dos cursos de licenciatura em educação física é um conhecimento muito pouco explorado.

Então, diante dessa realidade em que a dança se encontra nos cursos de formação inicial em educação física, quais as competências que o professor de educação física necessita para ensinar a dança na educação básica?

3.3- Algumas Competências do Professor de Educação Física no Trato do Conhecimento da Dança na Educação Básica.

*“Não serei o poeta de um mundo caduco,
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade,
O presente é tão grande, vamos de mãos dadas.”
Carlos Drummond de Andrade*

O professor deve entender como se constrói a verdade, certo de que ela não é única. Não cabe ao professor impor suas verdades, mas construí-la, construindo-se com o outro. Ele deve trabalhar na multiplicidade do que se apresenta na realidade com a multiplicidade do ser e do fazer humano e na multiplicidade do saber acumulado pela humanidade, bem cultural assim produzido. Num mundo em transição, na crise do paradigma das certezas absolutas, na emergência do novo, não há, realmente, um único jeito de fazer as coisas.

O professor precisa valorizar o saber acumulado da humanidade na construção do conhecimento, mas não deve trabalhar com esse conhecimento fechado em si mesmo: deve articulá-lo com a pesquisa atual, com o cotidiano do trabalho. Não deve produzir conhecimentos isolados do homem, deve produzir um novo homem com a intermediação do conhecimento. (PIMENTEL, 2000).

Mas, em que momento se faz o resgate do acervo cultural da criança, que apenas conhece a dança da mídia? Ou, quando se nega a própria origem. Como se resolve esse problema? Como resgatar a dança local se a criança nega sua origem? O professor deve estar vinculado à origem da escola e pesquisar junto com os alunos a sociedade em que estão inseridos. Superar o dogmatismo da cultura hegemônica e resgatar os verdadeiros valores humanos na sociedade.

Se entendemos que a dança é uma manifestação cultural e, portanto, intrinsecamente ligada à educação institucionalizada e, conseqüentemente, ligada à formação de professores, inferimos que o conhecimento que o professor de educação física necessita para trabalhar com a dança na educação básica não está dissociado do conhecimento necessário a toda prática pedagógica. Então, torna-se necessário falarmos das competências do professor de um modo geral para nos referirmos ao professor de educação física que também está comprometido com a educação.

Geralmente, na preparação profissional do professor de educação física ocorre uma dicotomia entre a teoria e a prática, o que acarreta conseqüências para a preparação profissional. Há uma premissa errônea segundo a qual o trabalho prático não envolve raciocínio, ou que o raciocínio é dirigido pelas situações que emanam da prática. Na verdade essa dicotomia não tem razão de ser, pois na sua atuação o professor utiliza um corpo de conhecimentos teóricos. A atuação do profissional de educação física utiliza procedimentos didático-pedagógicos preestabelecidos em forma de seqüências rígidas e muitas vezes inadequadas. Isto leva a uma fragmentação excessiva do conhecimento, dificultando uma compreensão mais globalizada do ser humano.

Por estas afirmações, podemos dizer que não basta apenas aplicar os conhecimentos produzidos, torna-se necessário saber quando, como, e por que aplicá-los. E, isto implica, necessariamente, uma visão em que teoria e prática estejam integrados, não apenas como um mero conceito, mas fundamentalmente na investigação dos problemas de natureza mais profissionalizante. Uma concepção integrada entre teoria e prática é a que melhor caracteriza os fenômenos em uma situação real de ensino e aprendizagem, nas operações que o profissional desempenha antes, durante e depois da aula.

Neste sentido uma das competências do professor de educação física para tratar a dança na educação básica consiste em entender a dança como um conhecimento e não apenas como uma atividade, consiste em ser capaz de levar a criança a dançar, sem que ela reproduza passos codificados e padronizados, consiste em ser capaz de fazê-la analisar e refletir sobre as manifestações da dança conhecendo-as e vivificando-as, consiste em torná-la capaz de construir suas próprias coreografias.

Para que isso seja possível, o professor deve ser uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática. Quando sua origem é uma prática contextualizada, esses conhecimentos passam a ser autônomos e professados, isto é, explicitados oralmente de maneira racional, e o professor é capaz de relatá-los. Em outras palavras o professor deve ser capaz de teorizar a sua prática e estar constantemente pesquisando e refletindo sobre sua realidade.

Deste modo, o professor se constitui por um processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação e por práticas eficazes em uma determinada situação e é capaz de refletir em ação e adaptar-se em qualquer situação nova e diferente, é capaz de relatar os seus conhecimentos e seus atos, justificando-os. É um profissional autônomo e responsável.

O professor torna-se um profissional reflexivo, capaz de analisar as suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias. Para isso, a formação apóia-se nas contribuições dos praticantes e dos pesquisadores, visando desenvolver uma abordagem das situações vividas do tipo AÇÃO-CONHECIMENTO-PROBLEMA, utilizando teoria e prática para construir no professor capacidades de análise de suas práticas e de metacognição.

A especificidade da profissão de professor é, antes de tudo, a articulação do processo de ensino e aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas. Perrenoud (2001) define o ato de ensinar como: “um processo interpessoal e intencional, que utiliza essencialmente a comunicação verbal e o discurso dialógico finalizado como meios para provocar, favorecer e levar ao êxito a aprendizagem em uma dada situação; é um prática relacional finalizada” (p.78).

Deste modo, as tarefas do ensino cobrem dois campos de práticas diferentes: a gestão da informação, da estrutura do saber pelo professor e de sua apropriação pelo aluno e o campo do tratamento e da transformação da informação transmitida como saber para o aluno, por meio da prática relacional. O professor exerce duas funções ligadas entre si e complementares, a função didática e a função pedagógica. Esses campos se articulam em situações complexas, mobilizando conhecimentos profissionais que são definidos como ‘conhecimento-em-ação’ do sujeito.

Há uma distinção proposta por Perrenoud entre a informação, o conhecimento e o saber: a informação é exterior ao sujeito e de ordem social; o conhecimento é integrado ao sujeito e de ordem pessoal; e o saber é a aliança entre os dois pólos. “O saber constrói-se na interação entre conhecimento e informação, entre sujeito e ambiente, na mediação e através dela.”(p.28).

No ensino, as competências abrangem os saberes plurais trazidos pelo planejamento, pela organização, pela preparação cognitiva da aula e pela experiência

prática advinda das interações em sala de aula. Assim, não basta assistir a uma dança na televisão e reproduzi-la na escola, ou ensaiar alguns passos prontos e acabados.

A utilização de mecanismos reflexivos de análise das práticas concretiza a ambição de formar professores suscetíveis de se tornarem “práticos reflexivos”, os quais sabem fazer o caminho de ida e volta entre a concepção de situações de aprendizagem em sua dupla dimensão didática e pedagógica, a observação e a escuta dos alunos e a tomada de consciência de seu próprio modo de intervenção como professor. Um formação que vai da prática à prática pela inflexão da análise postula que aquele que se forma empreende e persegue ao longo de toda sua carreira um trabalho sobre si mesmo em função da singularidade das situações que atravessa (SCHÖN apud PERRENOUD, 2001)

O professor de educação física ao tratar do conhecimento da dança é antes de tudo um “professor” e trata de um conhecimento “a dança”. Portanto, necessita das competências necessárias a todo professor, e, ainda, um conhecimento vivificado da dança. O professor precisa valorizar o saber acumulado da humanidade na construção do conhecimento, mas não trabalhar com esse conhecimento fechado em si mesmo: deve articulá-lo com a pesquisa atual, com o cotidiano do trabalho. Não produzir conhecimentos isolados do homem, mas produzir um novo homem com a intermediação do conhecimento.

Os homens desenvolvem igualmente um outro plano de relações, o das relações simbólicas, criando, por assim dizer, um universo de relações consigo mesmo. É o universo das representações simbólicas(...)Constitui-se, assim, o universo da consciência subjetiva, da subjetividade, onde os homens se apreendem como sujeitos e se dão a própria identidade de indivíduos. É a esfera da ética (...) é o universo da consciência pessoal, da subjetividade, das relações intencionais (...) é a cultura como representação simbólica tanto da vida natural como da vida social, o conjunto das práticas teóricas (...) (SEVERINO, 1991,p.32).

O professor de educação física ao trabalhar com a dança na escola deve estar atento à construção da educação como política cultural, e para isso torna-se necessário relacionar as culturas populares e subordinadas com os modos dominantes da escolarização.

Giroux (1997) afirma que temos que enfrentar as implicações de que a experiência escolar dos estudantes está entrelaçada com suas vidas em casa e na rua. A fim de decidirem o que fazer, os educadores devem compreender por que as coisas são como são, como ficaram assim, e que condições as sustentam. Além disso, os

educadores devem ser capazes de avaliar os potenciais de ação que estão embutidos nos relacionamentos e práticas reais, e isto exige que se pense sobre a educação através da inter-relação com a formação social circundante.

Para o autor, os educadores críticos não devem negar a cultura da classe trabalhadora, mas usá-la como ponto de partida a fim de compreender como os estudantes dão significado ao mundo. Preparar os estudantes para serem capazes de falar com suas próprias vozes, antes de aprenderem a romper com o senso comum que os impede de compreender as fontes socialmente construídas que subjazem sob seus próprios processos de autoformação.

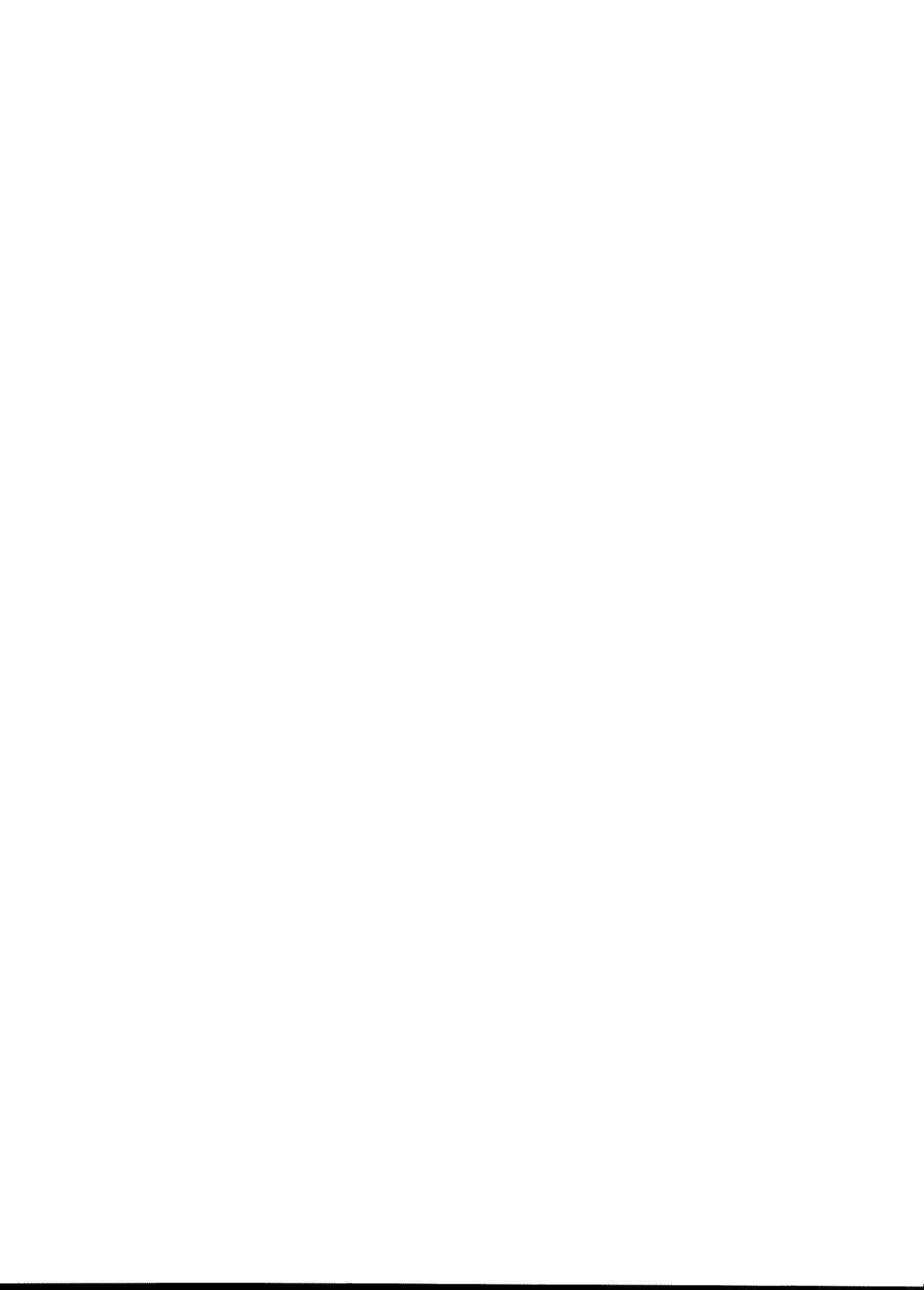
O professor de educação física ao trabalhar com a dança na escola necessita conhecer sobre estética, pois através da estética é possível transcender o pensamento modernista. A arte ensina sua lição bem como expõe novas dimensões de sentido, novas formas de lógica nunca antes reconhecidas pela cultura da modernidade. Arte e literatura imaginativa constituem uma alternativa, uma forma de conhecer que transcende as declarativas formas de conhecimento. A arte pressupõe seu valor emancipatório quando ela é vista à luz das condições históricas específicas, portanto a transcendência estética da realidade social repressiva é um ato político deliberado que identifica o objeto da arte com a situação social repressiva para ser transcendida (KINCHELOE, 1997).

Neste sentido o autor revela que é inconcebível analisar o processo de escolarização sem compreender como as formas mais amplas de produção são construídas, manifestadas e contestadas dentro e fora da escola. Exemplifica isso sugerindo a análise das formas pelas quais as políticas governamentais incorporam e promovem práticas particulares que legitimam e privilegiam algumas formas de conhecimento e outras não. Como, por exemplo, e por que a ênfase no esporte e conseqüentemente a negação dos outros elementos da cultura corporal, como a dança?

A partir de então, passaremos a discutir como a dança é tratada no âmbito escolar. Atualmente nos deparamos com vários problemas educacionais, como foi analisado anteriormente, mas dentre eles enfocamos a influência dos meios de comunicação de massa no trato com o conhecimento da dança na escola da educação básica. Analisaremos a seguir algumas perspectivas para o trato do conhecimento da dança na escola.



A DANÇA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA.



O mundo é uma escola
A vida é o circo
Amor palavra que liberta
Já dizia o profeta".¹

A escola muitas vezes ignora os conhecimentos que o aluno já possui e os aniquila em detrimento de padrões estabelecidos. Delval (2001) aponta dois problemas da escola. O primeiro diz respeito ao conhecimento científico, que ocupa uma boa parte do trabalho escolar, mas penetra pouco na vida cotidiana das pessoas. Para a maioria dos professores, o conhecimento científico se torna necessário aprender na escola, mas que não faz parte das crenças profundas, do cotidiano das pessoas.

O outro problema da escola é o poder dos meios de comunicação – sobretudo a televisão. Ela é a segunda grande comoção que sacudiu a escola. Portanto, torna-se fundamental entendermos como a dança é difundida pela mídia e, conseqüentemente, como o professor de educação física pode abordar o conhecimento da dança na escola. Por isso, torna-se necessário compreender como a dança pode ser trabalhada na educação básica, para isso faremos uma análise de como a dança está sendo tratada pela mídia e, posteriormente, apontaremos algumas perspectivas para a educação física em seu trato com a dança..

4.1- A Dança da Mídia e a Dança na Escola

Pressupõe-se que, a dança veiculada pela mídia esteja sendo reproduzida nas escolas sem análises e contextualizações e o professor de educação física não perceba as implicações que essas ações provocam na educação da sociedade.

É preciso saber, quais são as finalidades da indústria cultural ao veicular determinada dança, quais são os significados que ela transmite à sociedade e que conseqüências acarretam à infância, pois a grande maioria dos programas da TV se utilizam de competições de dança entre as crianças, quase sempre classificadas de eróticas e pornográficas, competições estas, em que as crianças têm que imitar os adultos.

¹ MARISA MONTE. Gentileza. In: Memórias, crônicas e declarações. Direção de arte: Giovanni Bianco. Salvador, Ba: 2000 monte criação e produção LTDA, 1999. 1 CD, faixa 9.

A sociedade passa a considerar estes comportamentos como normais, e o que é pior, a escola é outra instituição que reproduz este comportamento, ou então, proíbe esta dança na escola. A escola tem a função de sociabilizar o conhecimento; cabe a ela a análise das informações que circulam na sociedade e a sua sistematização junto aos alunos, para que eles possam compreender a realidade na qual estão inseridos.

Neste momento faremos análise sobre a mídia e, principalmente, sobre os programas de TV veiculados em canal aberto e, posteriormente, analisaremos o trato do conhecimento da dança na escola.

Em todas as sociedades os seres humanos se ocupam da produção e do intercâmbio de informações e de conteúdo simbólico. Desde as mais antigas formas de comunicação gestual e de uso da linguagem até os mais recentes desenvolvimentos na tecnologia computacional, a produção, o armazenamento e a circulação de informação e conteúdo simbólico têm sido aspectos centrais da vida social. Mas, com o desenvolvimento de uma variedade de meios de comunicação, desde o século XV até os nossos dias, os processos de produção, armazenamento e circulação têm passado por significativas transformações. Estes processos foram alcançados por uma série de desenvolvimentos institucionais que são característicos da era moderna. Em virtude destes desenvolvimentos, as formas simbólicas foram produzidas e reproduzidas em escala sempre maior; tornaram-se mercadorias que podem ser compradas e vendidas no mercado; ficaram acessíveis aos indivíduos dispersos no tempo e no espaço. De uma forma profunda e irreversível, o desenvolvimento da mídia transformou a natureza da produção e do intercâmbio simbólico no mundo moderno (THOMPSON, 1998).

Geertz (1989) afirma que *“o homem é um animal suspenso em teias de significado que ele mesmo teceu”* e, Thompson (1998), por sua vez explica que os meios de comunicação são rodas de fiar no mundo moderno e, ao usar meios, os seres humanos fabricam teias de significação para si mesmos. No entanto, é necessário enfatizar que a comunicação mediada é sempre um fenômeno social contextualizado: é sempre implantada em contextos sociais que se estruturam de diversas maneiras e que, por sua vez, produzem impacto na comunicação.

A mídia como todos os aparatos técnicos usados como meios de comunicação. E, ainda, a comunicação como um tipo distinto de atividade social que envolve a produção, a transmissão e a recepção de formas simbólicas e implica a utilização de recursos de vários tipos (THOMPSON, 1998, p. 05).

Ao analisarmos as instituições da mídia constatamos que uma das características da comunicação de massa é que ela estabelece uma dissociação estrutural entre a produção das formas simbólicas e a sua recepção. Em todos os tipos de comunicação de massa, o contexto de produção é geralmente separado do contexto de recepção. Os bens simbólicos são produzidos em um contexto (as instituições que formam as indústrias da mídia) e transmitidos aos receptores localizados em contextos distantes e diversos (tais como diferentes residências domésticas). Neste caso, o fluxo da mensagem é em sentido único, por isso o fluxo de mensagens é um fluxo estruturado e a capacidade de intervenção ou de contribuição dos receptores é estritamente circunscrita.



Figura III: Produção, transmissão e recepção das mensagens da mídia.

A informação, geralmente é privada das formas diretas e contínuas do feedback no lado da produção e transmissão das mensagens da mídia. É claro que a mídia tem desenvolvido uma variedade de técnicas para enfrentar a indeterminação. Por exemplo, o acompanhamento regular e estatístico do tamanho e da satisfação dos espectadores, no Brasil é feito através do IBOPE². Quanto maior a audiência do programa (medida pelo IBOPE em número de aparelhos ligados num determinado programa), maior o interesse dos produtores em continuar oferecendo a informação da maneira como ela interessa ao receptor. Isto é, a informação e a forma de divulgá-la passam a ser mais intensificadas, para ganhar mais audiência, já que apenas visam o lucro. Em conseqüência, os receptores são, pela própria natureza da comunicação de massa, parceiros desiguais no processo de intercâmbio simbólico.

Os produtos da mídia são disponíveis, em princípio, a uma pluralidade de destinatários. Eles são produzidos em múltiplas cópias ou transmitidos para uma multiplicidade de receptores, e permanecem disponíveis a quem quer que tenha os meios técnicos, as habilidades e os recursos para adquiri-los. Mas, a recepção de um produto da mídia implica um certo grau de atenção e de atividade interpretativa da parte

² Índice Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

do receptor. O indivíduo que recebe um produto da mídia deve, até certo ponto, prestar atenção e, ao fazer isto, ele se ocupa inteiramente de uma atividade de entendimento do conteúdo simbólico transmitido pelo produto. Como, por exemplo, à televisão se assiste com vários graus de atenção, desde a absorção total até os curtos e intermitentes acompanhamentos visuais que permitem seguir superficialmente o sentido geral de um programa.

As maneiras de compreender os produtos da mídia variam de um indivíduo (ou grupo de indivíduos) para outro, e de um contexto sócio-histórico para outro. Como acontece com todas as formas simbólicas, o “significado” de uma mensagem transmitida pela mídia não é um fenômeno estático, permanentemente fixo e transparente para todos. Antes, o significado ou o sentido de uma mensagem deve ser visto como um fenômeno complexo e mutável, continuamente renovado e, até certo ponto, transformado, pelo próprio processo de recepção, interpretação e reinterpretação, através do processo de elaboração discursiva. A compreensão que um indivíduo tem das mensagens da mídia pode sofrer transformações, pois elas são vistas de um ângulo diferente, são submetidas aos comentários e à crítica dos outros, e gradualmente impressas no tecido simbólico da vida cotidiana. Podemos analisar a televisão como um das mais importantes mídias atuais (THOMPSON, 1995).

O fenômeno mais importante, e bastante difícil de prever, é a extensão extraordinária da influência da televisão sobre o conjunto de atividades de produção cultural, aí incluídas as atividades de produção científica ou artística. Hoje a televisão levou ao extremo, ao seu limite, uma contradição que obseda todos os universos de produção cultural. “A televisão leva ao extremo essa condição na medida em que sofre mais que todos os outros universos de produção cultural a pressão do comércio, por intermédio do índice de audiência.” (BOURDIEU, 1997, p.51-52). Por exemplo, os comerciais e programas têm um efeito importante sobre os níveis de conflito que ocorrem na vida familiar, e sobre a vida afetiva das crianças.

Estima-se que, em média, dos dois aos onze anos, o consumo de TV varie em torno das 28 horas semanais. Dessa forma não surpreende que uma criança média gaste mais tempo vendo TV do que fazendo qualquer outra atividade (BENNETT, 1994).

As mensagens veiculadas na televisão são produzidas, na sua maioria esmagadora, por um pequeno grupo de participantes, com interesses próprios e

transmitidas para um número indefinido de telespectadores, que têm relativamente poucas oportunidades de contribuir diretamente para o curso e o conteúdo das mensagens. Para a grande maioria dos receptores a única maneira que eles têm de intervir nas mensagens televisivas é a sintonização ou não com o canal, manter a televisão ligada ou não, prestar algum grau de atenção, trocar de canal ou desligá-la quando não tiver nenhum interesse na sua programação.

A TV pode afetar as atitudes e o comportamento das crianças de muitas formas. Na mesma medida em que assimilam as mensagens da TV sobre o que fazer, que roupa usar, como sentir e pensar, como conduzir sua vida afetiva, cognitiva, moral e psicomotora. Ver TV em excesso produz efeitos sobre a memória, modo de analisar conteúdos, sobre novas idéias, sentimentos e sensações, julgamentos, desenvolvimento afetivo, passividade. níveis de desenvolvimento moral, , desenvolvimento de habilidades sociais e diminuição de atividades físicas (ACOSTA-ORJUELA, 1999).

Os programas de televisão se utilizam de banalizações do erotismo e da pornografia através de apresentações de grupos de dança que influenciam toda a população.

A infância se caracteriza por ser o primeiro período de proteção ao aprendizado. No Brasil, a fronteira entre liberdade e proteção parece não ter sido ainda delimitada. Em nome da maior liberdade com o corpo, nossas crianças estão tendo o direito à infância roubada. Esta situação de sensualização precoce provoca aumento de ansiedade nos pais, estimula a violência sexual infantil, iniciação sexual precoce, a pedofilia e, nas classes baixas, a prostituição infantil (CEZIMBRA, 1999, p.07)

A mesma reportagem sobre a erotização na infância, citada acima, traz, ainda, a advertência da psicanalista gaúcha Norma Escosteguy, segundo a qual a sexualização precoce trará prejuízos emocionais e éticos sem precedentes. “Se a criança for estimulada a imitar a sexualidade adulta, sem condições reais para isso, o excesso de excitação poderá diminuir seu interesse e sua capacidade para pensar, para se sentir capaz, para desenvolver gradativamente e para ter noções de sua identidade.” Além disso, a sexualidade precoce impede que a criança mergulhe nas suas vivências lúdicas, que são a base para o desenvolvimento da criatividade e para o estabelecimento nas relações afetivas entre as crianças (Ibid).

A multidão de crianças que rebolam eroticamente em festinhas e nas escolas é assustador. Meninos de 10 anos já pensam em ter relações sexuais e as

meninas imitam perfeitamente as danças eróticas exibidas nos programas de televisão. E, o que é mais surpreendente, é o apoio e satisfação dos pais ao verem a filha brincar de ser “Tiazinha”, “Feiticeira”, “Enfermeira do Funk” (personagens eróticos da T.V exibidos no final da década de 90 e início do século XXI).

Uma criança erotizada na infância poderá deslocar toda a sua afetividade para a sexualidade e, ao chegar à adolescência, poderá lidar com as questões sexuais de maneira precipitada e patológica, sendo o pior dos prejuízos as relações pouco gratificantes e efêmeras que não alcançam a afetividade, ausente em toda a infância.

Thompson (1995) alerta para a necessidade de entender que a imagem veiculada pela televisão não mostra apenas uma informação; o que ocorre, na grande maioria das vezes, são as manipulações. Há uma adoção de ideologias, assim como tendências a padrões de comportamento, evidenciados, por exemplo, pela disputa esportiva, ou pelas danças eróticas veiculadas na mídia as quais influenciam diretamente as crianças através da “imitação prestigiosa”.

A criança, como o adulto, imita atos que obtiveram êxito e que ela viu serem bem sucedidos em pessoas em quem confia e que tem autoridade sobre ela. O ato impõe-se de fora, do alto, ainda que seja um ato exclusivamente biológico e concernente ao corpo. O indivíduo toma emprestado a série de movimentos de que ele se compõe do ato executado à sua frente ou com ele pelos outros. É precisamente nesta noção de prestígio da pessoa que torna o ato ordenado, autorizado e provado, em relação ao indivíduo imitador, que se encontra todo o elemento social. No ato imitador que segue, encontram-se todo o elemento psicológico e o elemento biológico (MAUSS, 1974, p.215).

A técnica corporal defendida por Mauss (1974) é ao mesmo tempo tradicional e eficaz e, em se tratando do corpo humano, essas técnicas se elevam ao fato social, podendo ser transmitidas através de gerações. Qualquer técnica corporal pode ser transmitida pelo movimento em si, como expressão simbólica e, pela tradição, vai sendo transmitida às gerações seguintes.

Há uma grande ingenuidade no âmbito escolar, onde, na maioria das vezes, não se é capaz de discernir as manipulações midiáticas, e o que é pior, reproduzem-se na íntegra, sem análises ou reflexões, as tendências e padrões de comportamento. Nota-se que, muitas vezes, o professor de educação física reproduz em suas aulas as danças veiculadas pela mídia e não percebe a influência destes padrões de comportamento sobre os alunos, preocupando-se somente com a execução

das atividades e não com o contexto, que permite uma análise crítica junto com seus alunos.

Conforme reportagem de Cezimbra (1999), o excesso de estímulo sexual pode gerar um efeito oposto na chegada à puberdade. A psicóloga Sofia Sarué explica que a faixa etária dos 5 aos 12 anos é chamada de fase de latência, período em que as questões relativas à sexualidade ficam submersas, para que a criança possa desenvolver os seus ideais estéticos, o raciocínio matemático e entre no mundo das letras. O estímulo à sexualização nesta idade trará prejuízo imediato ao aprendizado da criança, especialmente ao processo de alfabetização. A TV e seus personagens não conseguem preencher os vazios deixados pela ausência de companhias adultas afetivas e pensantes, porque são as relações humanas o fator que realmente enriquece. Então a responsabilidade não seria da TV, mas sim dos pais que estimulam e acompanham esta audiência.

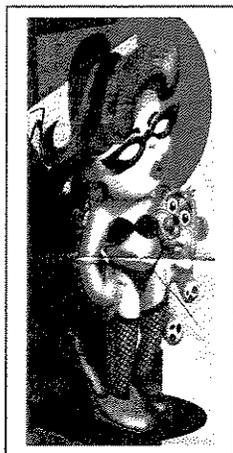
O impacto da televisão sobre a infância apontam para o consumo e a imposição de valores ideológicos e culturais. A moderna sociedade de consumo nega espaços lúdicos às crianças e as submete a uma dinâmica de controle, conduzindo-as ao papel preestabelecido de espectadores da TV e elas passam muitas horas de suas vidas diante do televisor, numa contemplação passiva. Isso leva a uma teledependência, e os prejuízos para a criança são: redução das oportunidades de entrelaçar vínculos familiares e chegar assim à compreensão de si mesma; desaceleração do desenvolvimento verbal; não-condução à descoberta dos próprios limites e potencialidades, pois não oferece oportunidades de fazer; e, por fim, em virtude do rápido ritmo narrativo, caracterizado pela constante troca de planos, o condicionamento a uma leitura "automática" que a criança não controla nem compreende, que só exige contínuas novidades imagísticas e não permite um mínimo de reflexão e capacidade de resposta crítica (BETTI, 1998).

É virtualmente ilimitada a variedade de habilidades, crenças, valores, atitudes, normas, expectativas, estilos de resposta, opiniões, modas e costumes que podem ser aprendidos pela TV. Basta observar atentamente no comportamento dos modelos que ela mostra (BANDURA, 1977).

A probabilidade de que uma criança ou adulto aceite e finalmente imite o que vê na TV também depende das características do ator-modelo. Um grande

número de investigações tem revelado que o atrativo físico é um atributo que influi no comportamento dos outros.

A apresentação indiscriminada de todo tipo de programa durante o dia contribui para que as crianças assistam, na TV comercial, a grandes doses de programação de baixa qualidade, geralmente violenta, consumista, populesca e apelativa. O recurso do erotismo nos programas de domingo à tarde não é mais novidade para o público.



Tchan Infantil: Emissoras colocam menores para trabalhar e Gugu apela para o erotismo de crianças. O que não tem cabimento pelo grotesco e pelo selvagem é o sexo infantil das tardes de Domingo no programa de Gugu Liberato, no SBT. Ali, sob o pretexto de um concurso para eleger a melhor imitadora da dançarina Carla Perez, do grupo É o Tchan, expõem-se meninas entre 4 e 6 anos a situações vexatórias, rebolando de shortinho, em poses com clara conotação sexual (...) Em geral, as meninas entre 4 e 6 anos que participam do programa do Gugu vêm de famílias para as quais qualquer trocado faz uma grande diferença. (...) O problema certamente não está na criança que dança, mas no adulto que olha. A perversidade, como se sabe, só dá em cabeça de gente grande. A verdadeira razão para Gugu trazer as meninas para seu programa é que elas elevam a audiência de 13 para 17 pontos (...) (VALLADARES, 1998, p.122).

Figura IV: Erotização precoce.

Os programas de televisão a cada dia promovem mais concursos infantis, nos quais as crianças têm a tarefa de imitar cantores e artistas que se tornaram símbolos sexuais destes tempos modernos. A mídia vem estimulando abertamente este deplorável processo de erotização infantil.

A virada do milênio jogou muita coisa na lata do lixo da história, e neste processo parece ter ido a capacidade de indignação desta sociedade. Tiveram o mesmo destino as conquistas das mulheres, que durante décadas lutaram contra a opressão do sistema patriarcal. A imagem feminina, produzida pela mídia, ultrapassou todos os limites num processo em curso de vulgarização radical.

Mas, o mais intrigante é a questão moral, ou melhor, a ausência de moral como questão. Não se trata de uma inversão de valores, mas da eliminação total de qualquer valor relacionado à conduta sexual: todo o comportamento é legitimado, e o que no passado era motivo de escândalo hoje pode ser normalizado e até incentivado pela mídia. É como se toda a sociedade estivesse se tornando mais erotizada e as crianças, que recebem essa enxurrada de estimulações sexuais, acabam sendo vítimas deste triste processo de culto ao que é efêmero.

No ano de 2001 a apelação não se encerra, após anos de incubação. Na periferia do Rio de Janeiro, a “onda funk” caiu nas graças da mídia, surgindo como salvação para um cenário em que tanto o axé music como o pagode não apresentavam mais tanto lucro quanto antes. Esgotados e chocados com o padrão atingido pelas músicas de sucesso, as quais são ditadas pela indústria cultural como um trator sobrepujando estilos, a ascensão do gênero funk vem afrontar ainda mais a moralidade no país. O problema ocorre quando a mídia compra um produto e o transforma em “febre”. O caráter educacional que os rádios e televisões deveriam ter como concessões públicas se esvai imediatamente. Dominando exageradamente a mídia, a música de entretenimento se transforma em obstáculo para a divulgação de composições com interesse artístico, e isso é devido a uma roda viva que mantém uma lucrativa indústria do sucesso.

O funk – termo usado equivocadamente para o gênero – é pouco melódico porque surgiu associado às frases de efeito de galeras que se embatem nos bailes. Com um novo cenário, o estilo alcançou bóates em todo o país, fazendo com que toda a sociedade se tornem “cachorras” e “tigrões”, sem temer o ridículo. O funk possui estruturas simples: os refrões se apóiam em batidas eletrônicas, possui uma escassa harmonia no apoio do ritmo e da melodia. O refrão aparece o tempo todo, e como uma brincadeira infantil, ganha força pela repetição excessiva. O mesmo ocorre com os movimentos coreográficos, que mais parecem movimentos de repertório – com uma exacerbada ênfase nos movimentos copulatórios e muito sugestivos. Essas manifestações têm levado a sociedade a um comportamento hedonísta, ou seja, à busca incessante de prazer momentâneo, mesmo que seja a qualquer preço.



Figura V: Danças da mídia.

Eco (1998) faz uma séria advertência: A música de consumo é um produto industrial que não mira a nenhuma intenção de arte, e sim à satisfação das demandas do mercado.

A mídia é um domínio no qual sérias preocupações éticas foram banidas há muito tempo. Com o crescimento da comercialização da instituição da mídia, os ideais políticos e morais sustentados por alguns dos primeiros empreendedores foram substituídos por critérios de eficiência e lucratividade. Até os produtos da mídia se tornaram cada vez mais padronizados e estereotipados; eles vão atrás do trivial e do sensacional, interessam-se por eventos efêmeros e abandonam qualquer inspiração para transcender as banalidades da vida diária. E a recepção dos produtos da mídia se tornou apenas uma outra forma de consumo, uma fonte de excitação, divertimento e prazer. É claro, a recepção dos produtos da mídia pode ter certas características distintivas (exigir certas habilidades para decodificar, provocar certos tipos de gratificação, etc.); mas em termos de importância ética, há bem pouca diferença do consumo de refrigeradores, de batatas ou de qualquer outra mercadoria. O advento da mídia não foi uma boa notícia para a ética (THOMPSON, 1998).

Acredita-se que devemos procurar desenvolver uma teoria sobre a ética que faça justiça às novas circunstâncias, historicamente sem precedentes, sob as quais as questões morais surgem hoje. Deve-se começar reconhecendo a intercomunicabilidade do mundo moderno, onde a proximidade espacial e temporal perdeu sua relevância como medida de importância ética. Deve-se admitir um sentido de responsabilidade pelos outros – não somente um sentido formal de responsabilidade, de acordo com o qual um indivíduo responsável é aquele que se responsabiliza pelas próprias ações, mas um sentido muito mais forte e substantivo, de acordo com o qual os indivíduos têm responsabilidade pelo bem-estar de outros e partilham obrigações mútuas para tratar os outros com dignidade e respeito (Ibid).

Os resultados de um estudo realizado com pessoas de diferentes níveis escolares nos dão uma idéia de quão pouco críticos os telespectadores podem ser. Pesquisadores que buscavam saber o que as pessoas pensam enquanto assistem à TV constataram que, para a maior parte dos entrevistados (com ou sem educação superior), a atividade de “pensar” sobre os programas a que assistiam era, em muitas ocasiões, praticamente nula. Só professores altamente educados geraram mais pensamentos, porém, mais relacionados com o tipo da programação (comparações

com outros programas, produção, edição, roteiro, fórmulas) do que com as implicações do programa para a vida real (significado político, moral, religioso; importância do programa para solução de problemas sociais; possível impacto sobre si mesmo e sobre os outros; intenções e motivações ocultas do programa). Os dados mostraram que, para a grande maioria e sem distinção de educação, a TV era amplamente aceita. Era tida principalmente como fonte de entretenimento, escape e descanso (ACOSTA-ORJUELA, 1999).

A audiência brasileira não tem quem a represente de maneira efetiva ante o governo nem ante as programadoras. A audiência não conta com um código efetivo que exija e cobre das redes de TV qualidade do produto, respeito e bom atendimento, como condiz ao direito de qualquer consumidor, o que é pior, a audiência não conta com a própria TV para fazer-se ouvir (Ibid).

Na verdade toda a influência que a mídia exerce sobre a população só ocorre porque existe uma grande aceitação por parte dessa população e de nada adiantaria uma censura ou proibição, pois limitaria as pessoas a refletirem e aqui cabe o papel da escola. A organização da escola deve preparar a criança para essa autonomia, permitindo um trabalho ativo e criativo e transformando-se num lugar no qual a criança possa fazer descobertas e na qual as únicas limitações ao exercício da razão sejam as da liberdade do próximo.

Um dos fatores da mudança social é a conduta dos indivíduos que integram essa sociedade. É a atividade humana que modifica as estruturas sociais, daí a importância da consciência, que é um fator importante da mudança social, embora não o único, nem possa ser isolado dos outros; a escola pode contribuir muito para o desenvolvimento da consciência.

As escolas não são simplesmente locais de instrução, mas também locais onde a cultura da sociedade dominante é aprendida e onde os estudantes experimentam a diferença entre aquelas distinções de status e classe que existem na sociedade mais ampla. Para isso é preciso entender que qualquer teoria educacional que pretenda funcionar no interesse da compreensão crítica e ação autodeterminada, deve gerar um discurso que vá além da linguagem estabelecida da administração e conformidade.

Neste sentido a dança da mídia não pode ser negada no contexto educacional e muito menos reproduzida. É preciso que o professor de educação física

analise e reflita junto com seus alunos os significados dessa manifestação cultural, assim como os processos de funcionamento e os objetivos da mídia. Deste modo o fluxo de mensagem não terá mais um sentido único, pois o aluno consciente e autônomo poderá intervir e contribuir na produção das formas simbólicas

Com a finalidade de oferecer a comunidade escolar análises de alguns critérios de cunho ético para que se obtenha informações sistematizadas sobre a utilização da dança no âmbito educacional, este estudo elaborou uma classificação quanto ao cunho ético-moral apresentada no capítulo 1.3.

Por outro lado o professor pode ampliar o conhecimento dos alunos, apresentando outras manifestações sobre a dança. Existe uma cultura brasileira muito ampla e riquíssima para ser usada e explorada na escola, com suas danças, músicas cantigas de roda e brincadeiras, em que o professor de educação física poderá levar os alunos a refletir e a abstrair o conhecimento sobre sua própria cultura e história. Para isso recomendam-se as danças autóctones, étnicas, expressivas e recreativas inseridas em seus textos e contextos.

Há muitas opções para a escola, pois é na brincadeira de roda, no esconde-esconde, na fila para a hora do recreio que as crianças aprendem as regras da vida social e começam a desenvolver o futuro adulto íntegro, solidário, afetuoso e sensual, em busca de um mundo melhor para si e para os outros e se este aprendizado é negado, perde-se a base para a vida social.

4.2 – A Educação Física e as Propostas do Conteúdo Dança

Neste momento, faremos uma análise dos documentos oficiais sobre como a dança está relacionada à cultura corporal e apontaremos como algumas propostas analisam o conhecimento da dança no contexto da educação física.

A atual lei nº 9.394/96 refere-se também à área de educação física embora não deixe claro o conceito que possui da mesma, nem seus objetivos e conteúdos, mas coloca três aspectos que devem ser seguidos: a educação física deve integrar a proposta política pedagógica da escola, ajustar-se às faixas etárias e às condições da população escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que ainda revela, no que diz respeito à educação física, não ter superado o entendimento de vê-la

subordinada ao eixo paradigmático da aptidão física, compreensão essa corroborada pelo Conselho Nacional de Educação, especialmente nas ocasiões em que foi chamado a manifestar-se sobre a forma de ela inserir-se na educação básica. Por outro lado, encontramos em seu interior, uma gama de abordagens e concepções pedagógicas que, cada uma à sua maneira, sinalizam para a suplantação daquele parâmetro, alargando o horizonte para práticas pedagógicas passíveis de se ajustarem sem maiores dificuldades à dinâmica curricular pensada para a educação básica.

A área denominada Código e Linguagem³ abarcaria a verbal, icônica, sonora e corporal, a qual localiza a justificativa para a presença da Educação Física, se compreendida como disciplina responsável pelo trato do movimento humano enquanto forma de expressão e/ou linguagem. Podemos também aferir a pertinência de vê-la na área de conhecimento Sociedade e Cultura se a percebermos como disciplina que trata pedagogicamente dos temas constitutivos da Cultura Corporal – dimensão da Cultura – do homem e da mulher brasileiros. (CASTELANI FILHO, 1998, p.25).

Dentre as propostas colocadas pela lei, criaram-se os PCNs⁴ de educação física, documento elaborado que sofreu inúmeras críticas, principalmente por se tratar de uma proposta nacional; cega às idiossincrasias regionais. É, de certo modo, um instrumento utilitarista declaradamente vislumbrado nos temas transversais e na área da educação física, especificamente no documento do Ensino Médio. Vago (1997), explica: “os parâmetros ignoram a realidade educacional brasileira, apresentam uma visão de ser humano universal; excluindo o ser local e seus símbolos significantes” (p.29).

No que se refere à dança inicialmente os PCNs afirmam: “A educação física é entendida como uma área que trata de um tipo de conhecimento, denominado cultura corporal de movimento, que tem como temas o jogo, a ginástica, a dança, a capoeira e outras temáticas(...)” (p.26). Posteriormente o documento não se refere à dança como um dos conteúdos da educação física, e sim, como “atividades rítmicas”:

“Aqui são incluídas as manifestações da cultura corporal que têm como característica a intenção de expressão e comunicação por meio dos gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal. Trata-se, principalmente, das atividades ritmadas como dança ou jogos musicais.” (Ibid, p.19)

³A carga horária mínima obrigatória para a escolarização seria desmembradas entre uma Base Curricular Comum Nacional, distribuídas em três áreas de conhecimento a.)Código e Linguagem, b)Ciência e Tecnologia e c)Sociedade e Cultura).

⁴Parâmetros Curriculares Nacionais: Brasil (1998)

Isso denota que a dança está reduzida à relação entre ritmo e atividades; não é entendida como um conhecimento constitutivo da sociedade. Posteriormente, os PCNs afirmam que, num país tão rico em ritmos e danças, parece paradoxal um programa de educação física centrado em esportes e ginástica e sugere que o professor vivencie essa experiência em aula resgatando o que seus alunos conhecem de música e de dança.

Por meio das danças e brincadeiras os alunos poderão conhecer as qualidades do movimento expressivo como leve/pesado, forte/fraco, rápido/lento, fluido/interrompido. Podem perceber sua intensidade, duração, direção e analisá-lo a partir destes referenciais (Ibid, p.21).

Analisando os conceitos e procedimentos das atividades rítmicas e expressivas, percebemos nos documentos o entendimento da dança como atividade rítmica para desenvolver o ritmo.

Deste modo, entendemos que a dança é aceita ora como uma das manifestações da cultura corporal, ora como uma atividade rítmica. Por estarem contidas num documento nacional, essas contradições podem levar a suposição de que a educação física esteja relacionada apenas a aptidão física. Essa concepção é, ainda, mais enfática na elaboração do conhecimento da educação física que está dividido em três blocos: esporte, lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas e conhecimento sobre o corpo.

No bloco das atividades rítmicas e expressivas incluem-se as manifestações da cultura corporal que têm como característica comum a intenção explícita de expressão e comunicação por meio de gestos acompanhados de ritmos, sons e da música na construção da expressão corporal. Trata-se especificamente das danças, mímicas e brincadeiras cantadas. Nessas atividades rítmicas e expressivas encontram-se mais subsídios para enriquecer o processo de informação e formação dos códigos corporais de comunicação dos indivíduos e do grupo. Mais uma vez, este entendimento está atrelado ao entendimento da aptidão física que por meio destas manifestações poderá desenvolver as questões rítmicas.

No PCNs de 1º e 2º ciclos, observamos a mesma ênfase, afirmando que o enfoque priorizado é complementar ao utilizado pelo bloco de conteúdo "Dança", que faz parte do documento de Arte. "O professor encontrará, naquele documento, mais subsídios para desenvolver um trabalho de dança, no que tange aos aspectos criativos e à concepção da dança como linguagem artística", (Ibid, p.51).

Observamos que o conhecimento da dança está melhor sistematizado nos PCNs referentes ao conhecimento da Arte e a Educação Física complementa esse trabalho. Em nossa concepção, ambas as áreas possuem condições para desenvolver o trato com esse conhecimento, mas os assuntos não colidem, pois a Educação Física trata a Cultura Corporal como objeto de estudo e a Arte trata a Arte como objeto de estudo, tendo ambas diferentes focos mas podendo ser interdisciplinares e não complementares.

O Currículo Básico do Estado do Paraná é outro documento que norteia as ações pedagógicas da educação básica no Estado do Paraná. Tal documento foi editado em 1990 e reeditado em 1997. Analisemos, a seguir, essa proposta elaborada sobre o conhecimento da educação física - no que se refere à dança - a ser tratado na escola.

O documento organiza e sistematiza os conteúdos tratados pela educação física no âmbito escolar de maneira a tornar a dança um conteúdo constitutivo da educação física, não a reduzindo às atividades rítmicas expressivas. Entendemos que algumas atividades rítmicas podem ser trabalhadas na dança; contudo a dança não é meramente uma atividade rítmica, como vimos anteriormente. Deste modo, mesmo sendo um documento oficial anterior aos PCNs, o Currículo Básico do Paraná aborda o conhecimento da dança, de maneira clara, atualizada e condizente com a realidade da escola. Nesse sentido, os conteúdos da dança a serem tratados pela educação física, abordam aspectos socioculturais, históricos, estilos de dança folclóricas e populares e ritmo.

O documento propõe que a disciplina da educação física, na pré-escola e nos 1º e 2º ciclos da educação básica, trate os temas da cultura corporal, como a ginástica, a dança e os jogos. O tema esporte é sugerido nas aulas de educação física somente nos 3º e 4º ciclos da educação básica.

Faremos, neste estudo, a abordagem de algumas obras, não-oficiais, relacionando suas propostas às teorias educacionais.

- Propostas tradicionais e tecnicistas:

Nanni (1995) propõe duas obras para o ensino da dança direcionado a todos os níveis de ensino. Na proposta intitulada Dança Educação – Princípios, Métodos e Técnicas, ela traz uma abordagem demasiadamente técnica e padronizada

do movimento, apresentando o SUD (Sistema Universal de Dança) como proposta para o trabalho na escola. Em outra proposta intitulada: Dança Educação: Pré-escola à Universidade, o enfoque é direcionado à abordagem dos aspectos biológicos e neurocomportamentais.

Claro (1995) propõe um trabalho intitulado: Método – Dança – Educação Física: uma reflexão sobre a consciência corporal e profissional. Nesta obra, o conhecimento dança não transcende a técnica de movimentos direcionados ao aspecto biológico e neurocomportamental. Trata-se de um livro de exercícios para a dança.

- Propostas da pedagogia escola nova:

Fux (1983) apresenta uma proposta romântica para o ensino da dança, partindo de princípios centrados nos próprios alunos em que a dança já nasce com eles e cabe ao professor de dança despertar o interesse e motivá-los a dançar. Esta é uma proposta que não traz muitas contribuições para a área. Por isso não nos estenderemos.

Verderi (1998) em uma visão ingênua, remete o conceito de dança à corporeidade e apresenta uma proposta de dança educacional limitada às atividades lúdicas, não avança para uma proposta histórica, cultural, social e crítica.

As propostas de Laban, traduzidas no Brasil, apresenta um excelente estudo sobre a exploração do movimento e desenvolvendo uma “nova técnica” de dança que chamou de dança livre. Laban, usou este termo em contraposição à técnica rígida e mecânica utilizada pelo ensino do balé clássico na época. Para ele, a criança e o adolescente deveriam ter a possibilidade de explorar, conhecer, sentir e expressar sua subjetividade enquanto dançavam, como defendiam os dançarinos modernos de seu tempo.

Embora, como argumenta Marques (1999), o discurso de Laban esteja enraizado tanto na filosofia da dança moderna do início do século quanto nas idéias da Escola Nova difundidas por John Dewey na Inglaterra e por Saviani no Brasil como vimos anteriormente.

A busca da autonomia do sujeito, de sua experiência interior, aliadas à imaginação, à individualidade e à importância dos processos dos artistas modernos influenciaram o pensamento educacional de Laban. Ele defendia um ensino de dança no qual o ser humano pudesse explorar de maneira livre suas capacidades “espontâneas e inatas” de movimento no espaço. (MARQUES, 1999, p.84)

- Propostas com aproximações na pedagogia histórico-crítica:

Gallardo et. al. (1997) explicam o movimento humano, caracterizado como meio de adaptação, de transformação e de inter-relacionamento cujas formas de manifestação, transformação e inter-relacionamento, pertencem à cultura corporal.

Esta proposta elabora o conteúdo da cultura corporal a partir do eixo temático: as formas culturais de manifestação do movimento humano, relacionando-as com os temas da cultura corporal (dança, jogos, lutas, esporte e ginástica), que são contextualizados com os subtemas: produtos culturais; objetivos e finalidades da sua produção; formas de praticá-la; objetivos e finalidades de sua prática; as condutas motoras necessárias para sua prática e processos de sua aquisição; possibilidade de reelaboração das formas existentes e construção de novas formas culturais; possibilidades de construção e reconstrução de condutas motoras (GALLARDO et. al., 1997, p.88).

Na perspectiva exposta, a dança é contextualizada à luz de uma análise social e cultural, pois se constitui como historicamente construída.

Coletivo de autores (1992) apresentam uma proposta ampliada do ensino da dança na educação básica e ensino médio. Consideram eles que o aspecto expressivo da dança se confronta, necessariamente, com a formalidade da técnica para sua execução, o que pode vir a esvaziar o aspecto verdadeiramente expressivo. Enfatiza que a dança como arte não é uma transposição da vida, senão sua representação estilizada e simbólica. Mas como arte, deve encontrar os seus fundamentos na própria vida, concretizando-se numa expressão dela e não numa produção acrobática.

Para esses autores, a decisão de ensinar gestos e movimentos técnicos, prejudicando a expressão espontânea, ou de imprimir no aluno um determinado pensamento/sentido/intuitivo da dança para favorecer o surgimento da expressão espontânea é o aspecto mais complexo do ensino da dança na escola.

Esses autores apresentam uma escolha do desenvolvimento de uma disponibilidade corporal, no sentido da apreensão de variadas habilidades de execução/expressão de diferentes tipos de dança inicialmente sem ênfase nas técnicas formais, para permitir a expressão desejada sem deturpar o verdadeiro sentido nelas implícito.

Os autores sugerem, também uma abordagem de totalidade na qual as diferentes disciplinas podem contribuir, a partir de diferentes campos de conhecimento para o ensino da dança. Faz-se necessário o resgate da cultura brasileira no mundo da dança por meio da tematização das origens culturais, do índio, do branco ou do negro, como forma de despertar a identidade social do aluno no projeto de construção da cidadania. A proposta do Coletivo de Autores (1992), sobre o conteúdo da dança está organizado da seguinte maneira: Com relação ao trabalho técnico ele sugere a abordagem dos fundamentos ritmo, espaço e energia. Em relação ao conteúdo expressivo, sugere os temas relacionados ao cotidiano, à estética, ao mundo vegetal, animal e mineral e aos problemas sociais, políticos e econômicos.

A proposta de Laban se completa por meio da obra de Marques (1999) que relaciona as propostas educacionais de Laban à teoria educacional de Freire. Em sua proposta faz uma conexão entre: textos da dança (improvisação, composição e repertórios), sub-textos da dança (coreologia, elementos sócio-afetivo-culturais), contexto dos alunos, contextos da dança (história, música, cinesiologia, antropologia, anatomia, estética, crítica, etc).

Após analisarmos as propostas existentes sobre a dança, faremos alguns indicativos apontando perspectivas para a dança no contexto da educação física.

4.3 – Perspectivas para a Educação Física no Trato com o Conhecimento da Dança no Âmbito Escolar.

Observa-se uma grande ausência de discussões sobre a dança, um dos conteúdos da educação física a ser tratado no espaço escolar. Esse é um dos motivos para delimitar este estudo ao conteúdo da dança. Da mesma forma, evidenciamos que a dança é descontextualizada da cultura, e conseqüentemente marginalizada no currículo escolar, sendo apenas realizada através dos eventos extracurriculares.

A grande maioria das escolas degradam a Cultura Popular Brasileira ao fazer simulacros de “festas juninas”. Não obstante os esforços dos professores em seus ensaios, as crianças são fantasiadas de caipiras (roupas remendadas, andar

trôpego e espalhafatoso), satirizando os trabalhadores rurais como se fossem completos idiotas.

São poucas as escolas que contextualizam a origem das festas e a importância do cidadão camponês e preservam sua dignidade. Poucas, ainda, destacam que a falha no dente não é algo que aquele brasileiro ou aquela brasileira tem para ficar 'engraçado' (são desdentados por sofrimento), ou informam que eles produzem comida e passam fome, como se fossem subumanos, não têm acesso à escola etc. É, em grande parte, a ridicularização da miséria, cujo ápice é uma festa na escola, com uma concorrida profusão de máquinas fotográficas e filmadoras que se atropelam em busca de imagens caricatas (CORTELA, 1999, p.149).

A situação da dança nas escolas estatais da educação básica mostra predominância da dança no ensino fundamental do Brasil como uma atividade extracurricular, estabelecida de forma diversificada, com maior incidência dos centros de arte para escolares da rede pública e dos grupos de dança com apoio estrutural e pedagógico. A dança é reconhecida como atividade extracurricular, não como um conhecimento específico e com uma linguagem expressiva específica. (GEHRES, 1997).

A dança, num enfoque educacional, pode deixar os padrões estéticos, as regras e a técnica para ir ao encontro das necessidades do ser humano, ouvindo idéias, percebendo a criatividade e a expressividade dos movimentos. A dança deixa de ser uma coreografia criada pelo professor e repetida pelo educando, para ser criada e transformada por ele.

A expressão corporal e a linguagem corporal são a maneira pela qual as emoções, os sentimentos, as idéias se extravasam através dos movimentos. O ser humano sente necessidade de falar, de expressar, o que sente e o movimento é uma de suas linguagens. Diz Vianna (1990): "conheço apenas a forma, que é fria, repetitiva e nunca me aventuro na grande viagem do movimento, que é vida e sempre tenta nos tirar do ciclo neurótico da repetição" (p. 58).

Durante as ações cotidianas e conseqüentemente em aulas de Educação Física, o sujeito dança, fala e se expressa como resultado de um processo construtivo que acontece no meio cultural. Esse sujeito construído culturalmente, torna-se a expressão de cada sociedade. Para Vianna (1990), "a técnica todo mundo pode aprender, mas a técnica não é nada sem as idéias." (p.62)

Marques (1999), observa que a dança ainda é percebida com referências ao século XVIII, em que se centraliza na espetacularização e no aprimoramento técnico. Afirma:

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 (p.48).

A educação física tem reforçado o sentido de movimentos mecânicos, estereotipados e repetitivos, enfatizando uma prática isenta da relação com a teoria, tornando-se uma prática alienada.

Evidencia-se que na medida em que o profissional de educação física trabalha com a dança, é preciso buscar a origem, a essência, a história dos gestos, fugindo da repetição mecânica e padronizada de formas vazias e frias. Assim, conforme Silva (1995), o trabalho poderá resultar no movimento intencional e expressivo, manifestado por uma totalidade corporal.

*Em Física, **Movimento** significa a mudança de posição no espaço em função do tempo. No processo proposto, entende-se **Movimento** como a realização do potencial existente no Sujeito manifesto em uma ação intencional e expressiva.” **Intencional**, “consciência de alguma coisa”; **Expressivo**, “é a transformação de pensamento e movimentos, em gestos.” “(...) pois não mais se trata de um movimento mecânico produzido por um corpo fragmentado em partes estanques, mas do Movimento Intencional e Expressivo por uma totalidade corporal (Ibid,p.82).*

A complexidade do ensino da dança na escola se dá quando se decide ensinar gestos e movimentos técnicos, prejudicando a expressão espontânea do aluno. O desenvolvimento da técnica formal deve ocorrer paralelo ao desenvolvimento do pensamento abstrato, pois este permite a compreensão clara do significado da dança e da exigência expressiva nela contida. “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 dança é uma expressão representativa de diversos aspectos da vida do homem. Pode ser considerada como linguagem social que permite a transmissão de sentimentos, emoções da afetividade vivida nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, dos hábitos, da saúde, da guerra etc.

Anteriormente, analisamos algumas propostas do trato com conhecimento da dança no âmbito escolar e dentre elas destacamos algumas que têm

uma discussão ampliada sobre esse conhecimento. Após analisarmos as duas instituições que veiculam o saber, a mídia e a escola, e discutirmos o papel que ambas representam na sociedade, vejamos algumas perspectivas de como a dança pode ser sistematizada na escola.

Para a realização do trabalho da educação física com a dança torna-se necessária a elaboração do planejamento. A escola estabelece algumas limitações, fundamentalmente limitações de tempo. As aulas de educação física são realizadas num espaço de um a três encontros semanais, de aproximadamente 50 minutos.

Por tanto, torna-se necessário definir como e em que profundidades deve ser empregado o conhecimento da cultura corporal, nos diferentes campos de atuação profissional, para não se confundir a atuação do professor com a do treinador ou técnico. Para tanto Gallardo (2000) organizou em três formas a aplicação dos conhecimentos da cultura corporal, podendo ser interpretada como:

Vivência: seu objetivo central é colocar os alunos em contato com a cultura corporal, partindo do pressuposto de que a cultura é um patrimônio universal à qual todo ser humano deveria ter direito. Dentro das limitações do espaço escolar (um máximo de três de horas aula semanais, distribuídas em dois encontros de uma e de duas de horas aula cada um) e considerando a enorme quantidade de conteúdos a serem oferecidos aos alunos, faz-se necessária uma organização e um planejamento destes conteúdos para que em cada série os alunos possam analisar e abstrair aqueles conteúdos que, pelas características de desenvolvimento, necessidades, expectativas e interesses, sejam mais adequados.

O interesse pedagógico não está centrado no domínio técnico dos conteúdos, mas no seu domínio conceitual, na perspectiva de um saber sistematizado que supere o senso comum, inserido num espaço humano de convivência, em que possam ser vivificados aqueles valores humanos que aumentem o grau de confiança e de respeito entre os integrantes do grupo.

As atividades podem seguir uma planificação para possibilitar a incorporação de muitas técnicas de execução, que possibilitem a sua transferência para várias outras situações ou contextos. A variedade de conteúdos oferecidos aumenta as chances de escolha dos alunos para a formulação de grupos de prática. Seu espaço é a aula de educação física.

Os processos de intervenção estão centrados na relação professor-aluno-conhecimento e o papel do professor é a problematização do conhecimento a fim de proporcionar ao aluno condições de apropriar-se da realidade onde está inserido.

Esta vivência deve estar imbuída de todo o conhecimento de determinada dança a ser tratado. Em uma aula a criança pode vivenciar o vanerão, relacionando-o como uma manifestação de sua cultura.

Em outras aulas poderá vivenciar outro tipo de dança. No entanto, não podemos esquecer que a dança é apenas um dos conteúdos da cultura corporal o que nos dá outra limitação: Dentro de um ano letivo, quanto tempo há disponível para a dança? Isso faz parte do planejamento. Dentro dessas quantidades de aulas que danças posso ver? Planejamento com objetivo. Em uma aula de educação física somente podemos ter a vivência da aula. Entretanto, se essas vivências são interessantes e há grupos interessados em alguma apropriação de maior amplitude que permita incorporar os elementos técnicos e o aprofundamento deste conhecimento, estes deverão optar pela prática.

Prática: é um espaço de livre organização dos alunos, em que eles escolhem as modalidades e/ou elementos da cultura corporal que foram vistas na aula de educação física (vivência) e que foram mais relevantes para eles, criando assim grupos de interesses.

O objetivo do professor de educação física, para este espaço, é fazer com que os alunos aprendam a dominar e estabilizar as técnicas de execução dos conteúdos escolhidos. Aqui aumenta o tempo de experimentação e existe uma maior preocupação com a técnica (Capacitação) - já que executando bem, o aluno tem mais possibilidades de interagir com seu grupo. Seus espaços ideais são as atividades extra-escolares e as comunitárias, as que deveriam ser organizadas e administradas pelos próprios integrantes do grupo social e gerenciadas pelo professor de educação física.

Se no âmbito da prática houver um aluno ou um grupo com aptidão para a dança, estes podem ser encaminhados para a treinar, mas esse seria o terceiro âmbito desta classificação.

Treino: seu objetivo consiste em o aluno internalizar as técnicas de uma modalidade da cultura corporal. Para isso, precisa de um espaço muito maior de tempo de treino, uma disposição particular para ser bem sucedido nessa modalidade, de material específico e de um professor ou técnico com conhecimentos aprofundados

dessa modalidade. O alvo principal do professor ou do técnico é a execução correta das habilidades que faz parte dessa modalidade, para que o aluno ou atleta possa participar com êxito em eventos competitivos ou de espetáculos. Seu espaço é o extra-escolar, preferencialmente clubes e instituições que visam o rendimento e a competição.

A partir dos pressupostos acima colocados, nosso trabalho é focalizado em um dos componentes da cultura corporal, a dança, como conhecimento a ser desenvolvido nas instituições de ensino formal (educação infantil, educação básica e ensino médio), no âmbito da vivência (aulas de educação física) e da prática (atividades extra-escolares e comunitárias).

Por ser a escola um espaço social com valores definidos pela própria sociedade, valores que permitem viver em um ambiente saudável dentro da sociedade, a educação física deveria filtrar as informações, pois nem todas as danças são convenientes para fazer parte de uma escola porque há diferentes tipos de conotações. As classificações elaboradas para este trabalho definiram a dança quanto a sua conotação ético-moral, como visto anteriormente. Portanto, torna-se necessário selecionar o que é próprio do ambiente escolar, privilegiando as execuções de cunho familiar, amoroso e educativo.

Devido aos mais variados conteúdos da dança, torna-se necessário refletir sobre qual seria a melhor forma de tratá-los no interior de uma escola, na educação infantil, na educação básica ou no ensino médio. Então é possível trabalhar a dança em todo o contexto escolar, mas este estudo estará delimitado até o ensino fundamental.

Para poder trabalhar na educação infantil sugerimos a dança que esteja mais perto do grupo familiar, sejam elas étnicas, folclóricas ou populares. raciais ou de recreação. Por exemplo, quando a família está reunida não dança "o funk", mas sim um pagode, um samba, o movimento do pezinho. E dentro das danças tradicionais, é preciso buscar aquelas que fazem parte da família, que sejam as danças folclóricas, como a "Congada". E toda a criança pode vivenciar a dança na cultura na qual esta se formando; por isso no contexto familiar está a chave para ensinar a dança nesta fase.

No ensino fundamental, podem ser vistos os estilos de dança as quais se definem como: raciais, étnicas, recreação: distribuída de acordo com a classificação quanto ao espaço geográfico, como mostra a figura VI:

1ª SÉRIE – LOCAIS
2ª SÉRIE – REGIONAIS
3ª SÉRIE – ESTADUAIS
4ª SÉRIE – NACIONAIS
5ª SÉRIE – ESTRANGEIRAS
6ª SÉRIE – INTERNACIONAIS

Figura VI: A dança na educação básica.

Na continuidade do ensino da dança nas 7ª e 8ª séries de ensino, poderiam ser vistas as manifestações de dança expressiva e de espetáculo.

Além de saber ensinar as técnicas e regras necessárias para a prática da dança, o professor precisa entender e discutir com os alunos o sentido cultural dela, seu momento histórico, suas classificações, as dificuldades que ela gera nos alunos, as exigências para a sua prática. Mais que isso, o professor pode incentivar os alunos a descobrir movimentos espontâneos que poderão ser úteis para a prática dessa cultura corporal. Portanto, o trabalho do professor pode ser muito mais efetivo e consciente do que a simples transmissão técnica dos fundamentos da dança.

É fundamental que o professor de educação física considere o aspecto cultural de sua prática. É importante que o professor não se torne alheio a modismos e saiba considerar as diferenças culturais existentes entre os alunos, possa utilizar adequadamente os ensinamentos e os importantes avanços da aprendizagem motora, possa, ainda, contribuir para a valorização da sociedade em que vivemos, através de uma atuação competente (DAOLIO, 1997).

A educação física escolar pode partir do acervo cultural dos alunos. Porque os movimentos corporais que os alunos possuem extrapolam a influência da escola, eles são culturais e têm significados. O professor não deve concebê-los como movimentos errados, nem muito menos, tentar eliminá-los. O professor pode ampliar o

acervo motor dos alunos, proporcionando-lhes assim uma aquisição cultural maior. Os gestos não devem se limitar aos movimentos padronizados ensinados pelo professor, mas podem contemplar a experiência dos alunos e incentivar sua criatividade e sua capacidade de exploração, contextualizando esta prática na realidade sociocultural em que ela se encontra. Isto pode ser possível através de festivais organizados pelos próprios alunos e apresentados à sociedade.

Contudo, quando o acervo cultural dos alunos se limita às danças da moda e quando for necessário e conveniente o professor pode estar analisando junto com seus alunos os aspectos éticos para o ensino da dança, em todas as séries de ensino.

A escola, na maioria das vezes, não analisa academicamente o conteúdo e os professores passam e reforçam as informações veiculadas pela mídia durante as aulas. Para que seja uma prática consciente e possa transformar esse movimento em gesto, torna-se necessário analisar e refletir sobre essas informações. A gestualidade é um aspecto importante da dança que seria a forma de expressão corporal, ou a concretização da expressão corporal através do gesto que representaria como o sujeito conseguiu externalizar o sentimento de uma dança.

O conhecimento da dança, apresentado neste estudo, como tema da cultura corporal incentiva para trabalhar a dança de forma espiralada, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e inseri-la no contexto do eixo-temático e nos textos dos subtemas apresentados, anteriormente na proposta de Gallardo et. al. (1997).

Este saber sistematizado construído nas aulas de forma espiralada pode estabelecer uma relação dialética com a sociedade, abordando os aspectos histórico-sociais e culturais desta mesma sociedade, por meio de festivais de dança nas escolas. Estes festivais podem ser elaborados e organizados com temas do próprio meio social e pelos próprios alunos. Assim, pode ser viável a dialética da escola com a sociedade, sendo a escola também agente influenciador da sociedade assim como é influenciada.

Pelo fato da revisão de literatura não possibilitar a compreensão da realidade no trato com o conhecimento da dança pelos professores da formação inicial em educação física e os professores de educação física da educação básica, optamos a seguir pela pesquisa de campo a qual pode possibilitar a elucidação dessa realidade.



5

O PERCURSO
METODOLÓGICO DA
PESQUISA



Objetivamos neste capítulo descrever o caminho percorrido nesta pesquisa, indicando a metodologia e os instrumentos utilizados.

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e de campo e apresenta caráter exploratório. Tem por objetivo estudar o fenômeno da dança na educação escolar, privilegiando a formação inicial e a atuação profissional em educação física. Considerando a dança uma realidade complexa e contraditória, visamos tomar como base de orientação a investigação dialética da realidade social, por meio de atitudes científicas e da prática teórica procurando elucidar o campo pesquisado, visando a sua compreensão, interpretação e intervenção.

A opção pela abordagem qualitativa de pesquisa em Ciências Sociais se deu pela razão de estas trabalharem com o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências e significados, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. A pesquisa qualitativa caracteriza-se por tentar compreender detalhadamente os significados e características situacionais na realidade apresentada pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas específicas ou comportamentos (MINAYO, 1996) e (TRIVIÑOS, 1987).

A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social. Assim é que existem problemas que podem ser investigados por meio de metodologia quantitativa, e há outros que exigem diferentes enfoques e, conseqüentemente, uma metodologia de conotação qualitativa (RICHARDSON, 1999).

Para isso, recorreremos à análise de conteúdo que se constitui um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos, a descrição do conteúdo das mensagens que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens (BARDIN, 1977, p. 21).

O interesse em pesquisar a dança na formação e na atuação profissional surgiu pelo contato direto com o objeto de estudo, em nossa própria vivência profissional, durante as aulas na educação básica, observando a prática de ensino e das análises e reflexões que surgiam constantemente e que nos remeteu aos seguintes questionamentos: A dança no contexto da educação física, teria como

objetivo somente apresentações de espetáculos? Acredita o professor que, com essa finalidade e essa forma de trabalho, estará tratando a dança como conteúdo? A expressividade e a criatividade dos educandos não têm a menor importância? O saber culturalmente elaborado, que é o principal conteúdo da escola, tornar-se-ia secundário? Em que concepção pedagógica esses profissionais acreditam estar trabalhando? Quais os pressupostos epistemológicos que os leva a tais ações pedagógicas? Será que a formação inicial em educação física prepara o professor para atuar com a dança na escola?

Estas questões nos levaram a diagnosticar a base conceitual epistemológica de sustentação da dança na formação e atuação profissional dos professores de educação física, para que possamos compreender como este fenômeno se apresenta na realidade.

A razão de pesquisarmos sobre a dança decorre do fato de termos percebido que este conhecimento dificilmente é tratado no âmbito escolar. Conseqüentemente o entendimento de que a atuação profissional está diretamente relacionada à formação inicial e continuada nos levou a pesquisar o conhecimento da dança no campo da formação e atuação profissional em educação física.

A dificuldade em estudar o fenômeno da dança em dois campos de conhecimento levou-nos a delimitar esta pesquisa à região do Paraná e às escolas públicas estaduais por ser a realidade onde estamos inseridos.

5.1 – Delimitando o Universo da Pesquisa

Neste momento, passamos a delimitar as instituições que fizeram parte do universo da pesquisa.

O Estado do Paraná é constituído por Instituições de Ensino Superior federais, estaduais e particulares. A nossa pesquisa limitou-se somente as IES estaduais. São quatro IES estaduais no Paraná e, dentre elas, somente a Universidade Estadual de Londrina oferece a disciplina Dança, sendo que as outras três inserem a Dança na disciplina Ritmica. Por essa razão a análise da atuação profissional será realizada na cidade de Londrina-Pr, privilegiando as escolas públicas estaduais.

A pesquisa dividiu-se em dois grupos:

Grupo 1: Este grupo foi composto por professores que ministram a disciplina Dança ou trabalham com conteúdos ligados à Dança, nos cursos de licenciatura em educação física, nas quatro universidades estaduais do Estado do Paraná. (anexo 1) Foi selecionado apenas um professor com maior capacitação acadêmica em cada instituição.

Grupo 2: Foram selecionadas as duas maiores escolas estaduais de ensino fundamental da 5ª à 8ª série de cada região da cidade de Londrina- Pr.: norte, sul, leste, oeste e central, num total de dez escolas (anexo 2).

Foram entrevistados três professores com maior tempo de formação profissional e três professores com menor tempo de formação profissional, com a finalidade de verificar se houve alguma alteração no discurso dos professores com a reforma curricular. Foi preenchida uma ficha cadastral de cada professor com informações sobre a formação inicial (anexo 3) e sobre a atuação profissional (anexo 4).

5.2 Processo de coleta de dados

No primeiro momento elaboramos uma pesquisa bibliográfica sobre “A Dança”; “A Dança no contexto da Educação Física”; “A Dança na Formação Inicial”; “A Dança na Educação Básica”.

Posteriormente, optamos pela pesquisa de campo, quando foram coletados os dados por meio de entrevista semi- estruturada, aplicado aos professores de educação física que atuam com a dança na formação inicial (anexo 5) e aos professores de educação física que atuam na educação básica (anexo 6).

Primeiramente realizamos a descrição da coleta de dados e, posteriormente, a interpretação e comparação dos dados. Optamos pela entrevista semi-estruturadas ou entrevista não-estruturadas, porque essa entrevista :

(...) visa obter do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de determinado problema: suas descrições de uma situação em estudo. Por meio de uma conversação guiada, pretende-se obter informações detalhadas que possam ser utilizadas em uma análise qualitativa. A entrevista não estruturada procura saber que, como e por que algo ocorre, em lugar de determinar a frequência de certas ocorrências, nas quais o pesquisador acredita (RICHARDSON, 1999, p. 208).

Em meados de março houve um momento significativo no estudo, que antecedeu nossas buscas teóricas: foi a elaboração e aplicação de um instrumento

piloto, que utilizamos com o intuito de definir as questões geradoras que se mostrassem compatíveis com o objetivo de nosso trabalho.

As entrevistas-piloto foram aplicadas em quatro professores que atuam na formação inicial com a disciplina Dança ou com conteúdos ligados à ela. A cada entrevista aplicada houve a transcrição e análise dos dados e posteriormente a reelaboração das questões e aplicação de outra entrevista-piloto. Após a quarta entrevista-piloto, verificamos que as perguntas e as respostas eram condizentes com a pesquisa. Posteriormente, o mesmo critério foi aplicado aos professores que atuam na educação básica e não faziam parte do universo pesquisado.

A pesquisa-piloto é definida por Richardson (1999), como pré-teste:

refere-se à aplicação prévia do questionário a um grupo que apresente as mesmas características da população incluída na pesquisa. Tem por objetivo revisar e direcionar aspectos da investigação (p.202).

O pré-teste ou pesquisa-piloto, caracterizou-se como um momento muito útil para revisar o processo de pesquisa, pois propiciou um teste do processo de coleta e tratamento dos dados, servindo para treinar e analisar os problemas apresentados pelo entrevistador e constituiu-se um importante meio para obter informações sobre o assunto estudado.

Em junho de 2001 enviamos às quatro Instituições de Ensino Superior Estaduais, que comporiam o universo desta pesquisa e ao Núcleo Regional de Ensino da cidade de Londrina-Pr., uma carta de apresentação da Universidade Estadual de Campinas, instituição sob cuja orientação desenvolvemos esta pesquisa.

Em julho de 2001, contatamos os professores das instituições de ensino superior e foi marcada a entrevista. Antes de cada entrevista apresentamos aos professores um 'termo de consentimento para participação de pesquisa científica'(anexo 7), o qual explica a pesquisa, esclarece o sigilo das informações e solicita a permissão para sua realização. O professor após permitir a realização da pesquisa, preencheu a ficha cadastral (anexo 3) e finalmente realizamos a entrevista.

Após a coleta de dados e transcrição das entrevistas na formação inicial, iniciamos a coleta da atuação profissional. Primeiro entregamos, pessoalmente, nas dez escolas que compõem o universo desta pesquisa uma ficha cadastral para cada professor de educação física que atua na formação básica da 5ª à 8ª série. Posteriormente coletamos todas as fichas e selecionamos três professores com maior

tempo de formação profissional e três professores com menor tempo de formação profissional.

Finalmente contatamos os professores da educação básica e marcamos a entrevista. Houve alguns casos de professores que não quiseram participar da entrevista. Neste caso foi selecionado o próximo professor com maior ou menor tempo de formação profissional. Antes de cada entrevista, cada professor pesquisado preencheu o 'termo de consentimento para participação de pesquisa científica' (anexo 7).

O procedimento adotado possibilitou compreender os significados presentes no discurso dos professores, uma vez que buscamos colocar a ação dentro de um contexto de significado. Isto ocorreu porque o significado não se separou do contexto.

A compreensão da realidade apresentada pelos professores formadores e pelos professores da educação básica possibilitou novos implementos de intervenção no trato com o conhecimento da dança. Porém, entendemos que o conhecimento é um processo de construção contínua e não acontece isoladamente e, por isso, não pretendemos estabelecer uma verdade absoluta e imutável neste estudo, mas buscamos algumas possibilidades na construção de novas propostas para o trato com o conhecimento da dança.

5.3 – A Organização e o Tratamento dos Dados Coletados

Neste estudo o tratamento dos dados obtidos seguiram os princípios do método da análise de conteúdo, a qual consiste em uma técnica de pesquisa com suas características metodológicas: objetividade, sistematização e inferência.

A objetividade diz respeito à explicitação das regras e procedimentos utilizados em cada etapa da análise de conteúdo. Requer que essas descrições se baseiem em um conjunto de normas, para minimizar a possibilidade de que os resultados sejam mais um reflexo da subjetividade do pesquisador do que uma análise de conteúdo. Portanto, a análise de conteúdo obedeceu aos seguintes requisitos: a) homogeneidade: não misturar critérios de classificação; b) exaustividade: classificar a totalidade do texto; c) exclusão: um mesmo elemento do conteúdo não pode ser classificado em mais de uma categoria; d) objetividade: codificadores diferentes devem chegar aos mesmos resultados.

A sistematização se refere à inclusão ou exclusão da categoria de um texto obedecendo as regras consistentes e sistemáticas.

A inferência se refere à operação pela qual se aceita uma proposição em virtude de sua relação com outras proposições já aceitas como verdadeiras. A inferência pode partir das informações que fornece o conteúdo da mensagem ou de premissas que se levantam como resultado do estudo dos dados que apresenta a comunicação. Em ambas as situações, a informação surge da apreciação objetiva da mensagem. Partindo da inferência, buscamos a compreensão simbólica da realidade estudada.

O processo de interpretação implica um constante movimento entre as partes e o todo, no qual não há nem começo absoluto nem ponto final. A importância do processo hermenêutico é sua ênfase na necessidade de contextualizar o significado da expressão humana e de não divorciá-lo desse contexto (GAMBOA, 2000, P.28).

A análise de conteúdo constitui-se em um método que pode satisfazer aqueles que estão preocupados em introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente. Para encontrar essa ordem torna-se necessária a escolha dos critérios de classificação daquilo que se procura ou que se espera encontrar, pois, como afirma Bardin (1977): “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (p.44).

Utilizamos como técnica da análise de conteúdo, a análise temática, porque como diz Richardson (1999): “Consiste em isolar temas de um texto e extrair as partes utilizáveis, de acordo com o problema pesquisado, para permitir sua comparação com outros textos escolhidos da mesma maneira”, (p.243).

Por meio desta técnica é possível extrair os significados inerentes às entrevistas. A análise temática possibilitou as relações entre o tema e os núcleos de sentido inerentes às entrevistas, em que a presença ou frequência de frases, parágrafos ou idéias, significaram alguma coisa para o objetivo analítico visado.

A codificação possibilitou uma transformação que seguiu regras específicas dos dados de um texto, procurando agrupá-los em unidades que permitiram uma representação do conteúdo desse texto.

De acordo com Bardin (1979, p. 95), as fases de análise temática organizaram-se cronologicamente em três fases:

1. Pré-análise: Foi realizada uma leitura flutuante que permitiu o primeiro contato com o material. Constituiu na organização do material, quando se visou operacionalizar e sistematizar as idéias e elaborar um esquema preciso de desenvolvimento do trabalho.

2. Análise do material: Esta fase constituiu na codificação, classificação e categorização dos dados, obedecendo aos critérios: a) determinação das unidades de registro; b) escolha das regras de numeração; c) realização da classificação e agregação dos dados, definindo as categorias teóricas ou empíricas que orientaram a especificação dos temas. Optamos pelo agrupamento das perguntas de acordo com os temas levantados.

A categorização auxiliou na passagem para a construção do conhecimento, possibilitando o processo de concretização.

Essas categorias abstratas serão “superadas” em prol da totalidade que se constrói e que se torna o “ponto de chegada de um processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento de mútua compenetração e elucidação (KOSIK, 1976, p. 41).

3. Tratamento dos resultados: Aplicamos operações estatísticas simples que permitiram estabelecer quadros de resultados, os quais colocaram em relevo as informações fornecidas pela análise. Posteriormente, realizamos nossas inferências e interpretações.

O processo exige o comando do intérprete que assume a ‘subjatividade fundante do sentido’, a interpretação (hermenêutica) dos fenômenos, recuperando os significados, o sentido ou os vários sentidos (polissemia) dentro de seus contextos de significação (horizontes de compreensão) (GAMBOA, 2000, p. 94).

Esse processo metodológico possibilitou identificar os significados e os sentidos da dança presentes na realidade do contexto da formação inicial e da atuação profissional.

5.4- Os Professores Envolvidos na Pesquisa

A população que constituiu esta pesquisa dividiu-se em dois grupos distintos, como descrito na metodologia.

O primeiro grupo, referente aos professores que ministram a disciplina Dança ou conteúdos ligados a ela nos cursos de educação física, foi formado por um professor de cada universidade estadual do Paraná. Cada professor preencheu uma

ficha cadastral em anexo. Dessa maneira tivemos as seguintes informações dos professores envolvidos na pesquisa:

1. Pós-graduação:

- 3 mestres e 1 especialista

2. Nome dos cursos:

- Mestrado: Educação – Formação de Recursos Humanos para a Educação.
- Mestrado: Biodinâmica do Movimento Humano
- Mestrado: Estudos do Lazer
- Especialização: Ginástica Olímpica e Educação Física Infantil

Em virtude de os professores trabalharem com a disciplina Dança ou Rítmica, verificamos que aqueles que se capacitaram para o mestrado desenvolveram seus estudos em áreas distintas que não se relacionam com as disciplinas em que atuam.

3. Tempo de atuação na formação inicial:

- Professor 1: 26 anos, Professor 2: 21 anos, Professor 3: 16 anos e Professor 4: 20 anos.

4. Tempo que ministra a disciplina Dança ou disciplinas ligadas à dança:

- 24 anos / 21 anos / 3 anos / 11 anos.

Os professores possuem bastante tempo de atuação na formação profissional e na disciplina na qual atuam, podendo oferecer importantes contribuições para este estudo.

5. Os dois últimos livros lidos na área:

- Edson Claro / René Wells
- Saraiva Kunz / Dionísia Nanni
- Isabel Marques
- Perrenoud / Cunha

Dos quatro professores envolvidos, três citaram obras relacionadas à dança e um professor apenas citou obras relacionadas à educação. Infere-se que a maior parte dos professores na formação inicial estão mais preocupados com o conteúdo com o qual trabalham do que com a educação como um todo.

6. Professores que atuam em projeto de ensino na dança:

- 4 professores

7. Professores que atuam em projeto de extensão na dança:

- 4 professores

8. Professores que atuam em projeto de pesquisa na Dança:

- 2 professores

Podemos observar que mesmo na dança com uma carga horária restrita nos cursos de educação física, como visto na revisão de literatura, os professores formadores buscam desenvolver projetos que possam disseminar esse conhecimento.

9. Outros comentários:

Os professores que atuam na formação profissional fizeram seus comentários em relação aos projetos em que atuam:

- *“Dança para melhorar a qualidade de vida na 3ª idade.*
- *Educar dançando e dançar educando (jovens e meninas de 12 a 18 anos) turma de meninos e meninas”.*
- *“Projeto de Ensino – Implantação do Laboratório de Linguagem”*
- *“Extensão – Atividades Dançantes e Expressivas com Reumáticos”.*

Por meio desses comentários verificamos que os projetos realizados se direcionam à escola e à comunidade.

O segundo grupo foi constituído por professores que atuam na educação básica, nas escolas estaduais da cidade de Londrina-Pr. Para esses professores foi entregue, pessoalmente, uma ficha cadastral que nos forneceu as seguintes informações:

1. Total de professores cadastrados

- 31 professores responderam e devolveram as fichas.
- 07 professores não responderam e/ou não devolveram as fichas.

2. Pós-graduação:

- 29 professores possuem especialização

3. Nome dos cursos

- Especialização:

Didática Geral (5); Metodologia do Ensino (7); Handebol (1); Recreação (2); Educação Física Ensino Médio e Fundamental (4); Treinamento Esportivo (1); Fisiologia do

Esforço (1); Administração, supervisão e orientação escolar (6); Educação Infantil (1); Educação Especial (1).

A maior parte dos professores da educação básica realizaram seus estudos direcionados à educação, sendo condizentes com sua prática profissional.

4. Tempo de Atuação na Rede Estadual de Ensino: (nº de professores)

04 anos: (3); 05 anos: (4); 06 anos: (1); 07 anos: (1); 08 anos: (3); 09 anos: (1); 10 anos: (4); 14 anos: (1); 16 anos: (1); 22 anos: (1); 23 anos: (1); 25 anos: (3); 26 anos: (2); 28 anos: (4); 34 anos: (1).

Nesta questão foi possível formar dois grupos de professores; o primeiro compôs-se dos professores com maior tempo de atuação e o segundo, dos professores com menor tempo de atuação profissional.

5. Qual os dois últimos livros da área que leu?

- Não lembra (7); Não respondeu (2); PCNs (2); Futsal iniciação (Ricardo Lucena); Educar através da Dança; Superando o estresse (Ursula Markham); Alongue-se (Bob Anderson); Teoria da prática de Educação Física ; Ensinando Voleibol; 1000 exercícios; Ciências do treinamento; Regras oficiais do basquetebol; Regras oficiais do futsal (2); Regras oficiais do handebol; Sobre musculação; Voleibol na escola; Ensinando voleibol; Medidas e Avaliação (2); Controle do peso corporal; Exercício Físico relacionado à promoção da saúde; Corpo Humano; Fisiologia do exercício ; Composição corporal (3); O atleta moderno; Avaliação Mediadora (Jussara Hoffmann); Avaliação da aprendizagem escolar (Luckesi); Planejamento participativo na escola (Ilca O. A. Viana); Educação Escolar (Guiomar N. Melo); Inteligências Múltiplas; O corpo fala (2)

A maioria dos livros citados pelos professores da educação básica referiram-se a livros técnicos, de treinamentos e biológicos. A citação dos livros aqui está exatamente como descrita na ficha cadastral.

6. A Dança está contemplada no currículo?

- 17 professores responderam que **sim** e 14 professores responderam que **não**.

7. Você estudou Dança na sua formação profissional?

- 25 professores responderam que **sim** e 6 professores responderam que **não**.

Os professores se dividiram ao responderem sobre se o conteúdo da dança era contemplado no currículo. A grande maioria afirmou ter estudado dança em sua formação inicial.

8. Outros comentários:

- *“O curso de dança na graduação não nos dá recurso suficiente para podermos trabalhar. (isto é a dança propriamente dita)”.*
- *“Trabalho com a Dança para apresentações em datas comemorativas”.*
- *“a dança tem estado presente quase sempre, mas para que pudéssemos desenvolvê-la, precisamos buscar recursos extra, já que no meu currículo não consta”.*
- *“A dança faz parte do meu currículo e do meu planejamento anual e todos os anos treino e apresento danças no colégio”.*
- *“A dança é realizada apenas nos eventos que são promovidos na escola”.*
- *“Neste ano retiramos esse conteúdo em razão das aulas terem diminuído”.*
- *“A dança é dada no currículo na forma de ritmo”.*
- *“Sobre a dança, as aulas eram poucas e muito superficiais não tivemos bons desempenho”.*
- *“Na minha formação tive uma disciplina em dança, quem sabia dançar dançava e quem não sabia aplaudia”*

Ao fazerem seus comentários, muitos dos professores, apontam suas dificuldades em trabalhar a dança.



AS ANÁLISES



Neste capítulo, passaremos a apresentar os resultados da investigação científica. Entendemos que os dados obtidos não foram totalmente esgotados sendo possível a realização de outras análises.

As análises constituíram um dado empírico da realidade, buscando aproximações do real na relação entre o concreto e o abstrato, entre o geral e o particular, entre a teoria e a prática.

O entendimento de estruturação e de lógica reconstituída supõe basicamente as idéias de totalidade concreta, entendida como o quadro geral que organiza os dados e lhes dá sentido. A totalidade está implícita na mesma noção de realidade. O conhecimento dessa realidade consiste em: *“um processo de concretização que procede das partes para o todo e do todo para as partes, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade”*, Kosik (1976, p. 41).

Procuramos a essência dos discursos dos professores por meio do método científico, embora, por muitas vezes, o fenômeno tenha ocultado a essência e, em outras vezes, o tenha mostrado parcialmente. Foi preciso penetrar no universo conceitual dos professores para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária.

Muito além das opiniões individuais, o discurso dos professores apresentam a construção social das representações dos indivíduos. Nestas representações aparece a concepção de cada professor entrevistado, manifestando suas posições e revelando suas possíveis ações.

Nesta fase da análise dos dados coletados em que se elucida o conhecimento da dança tratada pela educação física, pode-se perceber uma visão mais detalhada do pensamento dos professores, bem como favorecer seu entendimento.

A leitura das entrevistas possibilitou a formulação de categorias dentro dos temas existentes, que identificam o momento em que os professores apresentam, em seus depoimentos, as possíveis ações que direcionam a prática pedagógica e a concepção de dança que as ações trazem subjacente. Apresentamos a seguir os dois grupos de professores entrevistados, o grupo 01 dos professores que atuam na formação inicial e o grupo 02 dos professores que atuam na educação básica.

6.1- O Discurso dos Professores que Atuam na Disciplina Dança ou Disciplinas que Contemplam o Conteúdo da Dança nos Cursos de Formação Inicial em Educação Física.

Apresentamos neste momento a dança na formação inicial do Estado do Paraná. As respostas dos professores entrevistados possibilitam analisar quais os conteúdos que estão sendo enfocados na disciplina e seus objetivos.

Para diagnosticar como a dança está sendo tratada nas Instituições do Ensino Superior foram elaboradas questões sobre os temas propostos e a partir de então encontramos, nas falas dos professores, expressões e manifestações de diversas possibilidades.

Tema 1: A dança

1. O que é dança?

Categoria 1:

Dança relacionado à cultura/o movimento da dança como representação simbólica.

P1 – *“É a arte do movimento. Mas...”*

P2 – *“(...) buscando uma significância, não meramente uma repetição no sentido métrico por repetição, mas um sentido do movimento, isso poderia ser uma explicação da dança.(...) é possível escrevê-la, é possível representá-la por meio de gestos (...) a essência da dança está no movimento, sem o movimento que descreve a vida você não consegue explicar o que é dança, porque a dança no sentido mais amplo com o cultural é ligado a educação e educação é cultura e sem a cultura não existe a produção do sentido do homem, da vida. No sentido genérico seria a dança relacionada a cultura.”*

P4 – *“A dança é linguagem. É uma forma de linguagem por meio do movimento, do gesto”*

Observamos que o depoimento do professor 1, define a dança como a “arte do movimento”. Nesse sentido também entendemos como Abbagnano (2000) que a arte: “é todo conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana qualquer.” Isto nos leva a inferir que o entendimento sobre a dança está relacionado à cultura. No entanto, o professor 1 inicia com esse entendimento para em seguida usar a adversativa “mas” contradizendo sua fala.

Os professores 2 e 4 relacionam os movimentos da dança a representações simbólicas e remetem-nos ao sentido cultural. Pelo depoimento do professor 2 encontramos a dança entendida como cultura¹ e relacionada à educação.

Categoria 2:

Associação do movimento com a música / ritmo / técnicas

P1 – *“Existe muitas formas de conceituar a dança, mas ao trabalhar em termos de movimento naturais, em termos de ritmo a dança é parte da nossa vida.”*

P2 - *“(...)são uma sucessão de gestos, de movimentos do corpo que produz ritmicamente (...)”*

P3 - *“Na minha concepção a dança inclui os vários movimentos utilizando diferentes ritmos musicais. Essa associação do movimento com a música se caracteriza na dança, podendo ser no nível de iniciação, no nível de aperfeiçoamento e até a dança enquanto esporte. Essas três categorias modificam na questão do objetivo e na forma como é ministrada. Eu entendo a questão da dança como movimentos e gestos associados à música, aos tempos musicais, aos diferentes ritmos. Ela compreende vários fundamentos e técnicas, que eu entendo como dança folclórica – com suas seqüências e características do que é uma atividade folclórica -, dança elementar – que seria a associação dos diferentes ritmos quer seja internacional, quer seja nacionais, desde ritmos de samba, jazz etc. – Eu separo a dança nesses fundamentos.”*

P4 – *“(...) então todas as emoções, o movimento, o ritmo que estão ligados e associados a uma forma de expressão. Porque por meio do movimento que ocorrerá a origem da dança.”*

Pelas falas dos professores 1, 2, 3 e 4, percebemos que a concepção de dança está atrelada à associação do movimento com a música, o que nos leva a inferir que a dança é entendida como uma atividade em si mesma.

Pelos dizeres do professor 3, observamos que a dança é entendida em três níveis: iniciação, aperfeiçoamento e dança como esporte. Ao se referir à dança como esporte, o professor demonstra um conceito equivocado sobre a dança além de reduzi-la à associação da música com o movimento. Tal entendimento se justifica pelo processo histórico da educação física, como visto na revisão de literatura, segundo a qual o que se visava era o aprimoramento técnico–esportivo com o fim de preparar

¹ Pois o mesmo utiliza termos definidos por Abbagnano (2000), como: Significado: denotação (a classe de todas as coisas reais às quais o termo se aplica) e conotação (a classe de todas as coisas possíveis às quais se aplica). Sentido: como percebemos o objeto/faculdade de sentir, de sofrer alterações por obra de objetos exteriores ou interiores “estética”. Essência: conceito/substância/tudo o que está expresso na definição da coisa. Tais termos dão o sentido cultural a palavra.

homens fortes e saudáveis. Também se justifica pela influência da pedagogia tecnicista a qual reproduz o interesse capitalista.

Categoria 3:

A dança como movimento inato.

P1- *“Mas acredito que a dança faz parte da vida do ser humano. O ser humano dança antes de nascer, porque os próprios movimentos da dança são movimentos naturais. Se você observar uma criança ao ouvir uma música, ela começa a se movimentar. Porque brincando nós estamos dançando. Concordo com René Wells quando diz que você aprende dançar brincando.”*

O professor 1 possui uma concepção de dança inatista², pois para ele o ser humano dança antes de nascer contradizendo o que afirmava na fala anterior, segundo a qual entendia a dança como arte do movimento e conseqüentemente como objeto da cultura.

QUADRO 1 – Categorias apresentadas pelos professores do grupo 01 no tema 01: A dança; pergunta 01 Conceito de dança.

CATEGORIAS	PROFESSORES			
1 – Dança relacionado à cultura/ o movimento da dança como representação simbólica.	P1	P2		P4
2 – Associação do movimento com a música / ritmo / técnicas.	P1	P2	P3	P4
3 – A dança como movimento inato.	P1			

Constatamos que o que se tornou mais evidente na fala dos professores, quanto à concepção de dança, é a relação da música/ritmo com o movimento. E mesmo tendo três dos professores apresentado no seu discurso o conceito de dança relacionado à cultura, percebemos que tal concepção é na maior parte das vezes, linear.

² Inatismo: doutrina segundo a qual no homem existem conhecimentos ou princípios práticos inatos, ou seja, não adquiridos com a experiência e pela experiência e anteriores a ela. (ABBAGNANO,2000).

Observamos que o professor 1 se contradiz em sua fala caracterizando-se muito mais como inatista, de acordo com os princípios oriundos da pedagogia nova. O professor 4 define a dança como linguagem por meio do movimento, mas não discute sobre ela com profundidade no âmbito cultural. O professor 2 amplia sua discussão relacionando a dança à cultura e à educação, mas não aprofunda sua discussão sobre esse entendimento.

Infelizmente, a ênfase do discurso dos professores atém-se ao reducionismo dos movimentos rítmicos. Cabe saber, então, a que referencial teórico esta concepção está submetida.

2. Qual a bibliografia que você utiliza para trabalhar com a dança em suas aulas?

Categoria 1:

Livros técnicos / visão tradicional

P1- *“Edson Claro.”*

P2- *“(…) voltado em nível de formação educacional eu trabalho com Dionísia Nanni são dois livros lançados que eu gosto muito. Tenho passado alguma coisa em relação a Dança enquanto Educação Física em que uso Edson Claro.”*

P3 - *“Morgada – Dance aprendendo e aprenda- dançando, Gonzaga – Técnicas de danças de salão e Verderi – Dança na Escola.”*

P4 – *“Método Dança do Edson Claro, Giffoni, Morato.”*

Os livros citados pelos professores denotam uma conotação técnica para o trato com a dança, relacionando-a com a atividade física.

Categoria 2:

Propostas românticas / visão escola nova.

P1 – *“René Wells; Maria Fux.”*

P2 – *“Na parte do embasamento do movimento no sentido de métrica e coreografia eu trabalho com Klauss Vianna, Tenho colocado a Meireles que fala sobre a essência do movimento do corpo a parte da simbologia, do romantismo às vezes eu coloco isso como base das aulas. É uma gama enorme de autores que eu coloco de acordo com o que estou enfatizando nas aulas.”*

P3 – “No sentido de trabalhar com a parte do aquecimento, da dança enquanto desenvolvimento da expressão eu trabalho com a Bárbara Haxlbach – Dança improvisação e movimento - , Noda, apesar de estar desatualizada ela traz muitas contribuições. Soares – Improvisação e dança: conteúdos para a dança na educação física.”

P4 – “Morgada Cunha, Faro, Fux, Haselbach, Laban e Ossona.”

Os livros citados pelos professores denotam uma concepção romântica e inatista que pode ser explicada pela pedagogia nova. Nesta concepção o ser humano já nasce com o conhecimento pronto e acabado “que será despertado” com sua maturação. Sendo assim, a dança é vista como movimentos livres que o ser humano precisa encontrar dentro de si mesmo. Tal concepção possui características importantes para o ensino da dança, no entanto está centrada na teoria acrítica.

QUADRO 02 – Categorias apresentadas pelos professores do grupo 01 no tema 01: A dança. E pergunta 02: Qual a bibliografia usada nas aulas de Dança?

CATEGORIAS	PROFESSORES			
1- livros técnicos / visão tradicional	P1	P2	P3	P4
2- propostas românticas / visão escola nova.	P1	P2	P3	P4

Pelas respostas à segunda pergunta foi possível elucidar o referencial bibliográfico que dá suporte às concepções dos professores e, possivelmente, às suas ações pedagógicas.

Foram levantadas duas categorias sobre os livros utilizados; Na primeira proposta, pudemos ver que os livros manuseados foram livros técnicos com uma abordagem da pedagogia tradicional e tecnicista. Na segunda proposta vemos que as obras utilizadas trazem uma abordagem romancista ou pedagogia da escola nova que dá ênfase à concepção de dança como movimentação livre e natural, abordando uma proposta de trabalho sobre a conscientização corporal e a percepção do esquema corporal.

Ambas as abordagens possuem características importantes no trabalho com a dança, no entanto, há uma ausência de referenciais teóricos sobre a educação,

assim como sobre o trabalho com uma proposta na teoria crítica abordando os aspectos históricos, sociais, culturais, estéticos e políticos.

Percebemos que a dança está atrelada a propostas com um fim em si mesma, ora abordando os aspectos técnicos de movimentos rítmicos e padronizados, ora abordando em movimentos livres e naturais.

Esta análise se torna, ainda, mais evidente ao observarmos o tema seguinte sobre os estilos de dança propostos para trabalhar na escola.

Tema 2: Classificação da dança

3. Quais são as danças ensinadas em suas aulas?
4. Quais seriam as dança que o professor de educação física poderia ensinar na escola?

Categoria 1:

Raciais: primitivas ou autóctones.

P2 – “(...) *movimentos que resgate suas raízes. Depois poderia ser mostrado as danças dos povos, dos países, as danças Brasileiras, relacionar os tipos de dança com as diferentes raças, por exemplo, a danças indígena, a dança portuguesa, a dança afro, posteriormente a dança alemã, espanhola, asiáticos, entre outros. É necessário ser trabalhado essas questões históricas e culturais para que a criança entenda que vive em um país colonizado por diferentes povos.*”

A dança racial aparece apenas no discurso do professor 2 e, ainda, somente quando se refere à dança que o professor de educação física pode ensinar na escola. Esta dança ele não cita quando se refere aos estilos de dança aplicados em suas aulas, quando então se refere apenas à dança folclórica. Esse professor não faz diferença entre a dança racial e a dança folclórica.

Categoria 2:

Étnicas: folclores e populares

P1 – “*As danças folclóricas, como a dança portuguesa que é possível relacioná-la a colonização do Brasil pelos portugueses. É possível relacionar a teoria da história com a prática dos movimentos da dança. (...)Dança folclórica.*”

P2 – “*Trabalho com as danças folclóricas para que ele conheça as raízes do povo, dessa miscigenação dos povos que nós temos no Brasil, isso envolve as pesquisas das características culturais dos diversos povos. (...) as danças dos povos, dos países, as*

danças Brasileiras, a dança portuguesa, a dança afro, posteriormente a dança alemã, espanhola, asiáticos, entre outros.”

P3 – *“Ao trabalhar o samba você caracteriza uma cultura popular e uma cultura folclórica, que é uma temática de interesse. O que eu trabalho é a iniciação, neste âmbito utilizo a dança folclórica.”*

P4 – *“(…) e abordar o elemento folclórico que é riquíssimo nas aulas de educação física envolvendo todo o esquema da cultura corporal que deve ser contextualizado. Pode ser trabalhado os elementos dançantes, sem a necessidade de trabalhar os elementos específicos de uma coreografia ou uma dança, mas os elementos do folclore, elementos de uma dança popular, elementos de uma dança de salão. Acredito que isso pode ser viável para trabalhar na escola. É trabalhado dança folclórica.”*

Os professores da formação inicial são unânimes quanto a trabalhar com a dança folclórica, e , são unânimes também quanto à preconização deste trabalho na educação básica.

Os professores 1 e 2, enfatizam a relação da dança folclórica com a colonização do Brasil. Entretanto os professores não conseguem explicar as razões para o ensino da dança folclórica.

Para o professor 4 não há necessidade de trabalhar os elementos específicos de uma coreografia ou de uma dança. Ele se refere a elementos dançantes, pois como vimos no tema anterior, a preocupação maior do trabalho está nos elementos rítmicos e não na dança. Embora afirme que o elemento folclórico deva ser contextualizado com a cultura corporal, o professor não se refere à dança, mas a elementos dançantes. Posteriormente, afirma que “no curso de educação física não é trabalhada a dança em si, mas os elementos da dança”, isto vem confirmar a nossa observação.

Categoria 3:

Espectáculo: acadêmicas.

P2- *“Após ele conhecer um pouco de si eu aplico um pouco da técnica da dança, dos movimentos padronizados, já determinados pela Escola da Dança. Não que ele tenha que aprender essa técnica formal, mas eu demonstro e ele experimenta para ele entender que a técnica da dança pode vir auxiliá-lo no momento que ele quer trabalhar com a dança no sentido coreográfico. (...) A dança cultura é mais voltada a nível de espetáculo é uma dança que busca o aprimoramento da técnica e é voltada mais para as apresentações o exibicionismo.”*

P3 – *“Outro aspecto que ocorre, principalmente nas escolas particulares, é o festival de dança. O professor não se preocupa com o processo e sim com o produto, o objetivo é o festival e não o processo educacional da dança. Está ocorrendo uma inversão, acredito que ambos o processo e o produto sejam importantes, mas o festival deve ser um coroamento do ensino desenvolvido e não finalidade essencial e única dessa proposta na escola.”*

P4 - *“A dança acadêmica não pertence a educação física, há escolas específicas para tratar deste conhecimento.”*

Para o professor 2 é importante que o acadêmico de educação física vivencie a técnica da dança, porque esta pode auxiliá-lo no trabalho com coreografias. Enfatiza que essa vivência não consiste do aprendizado técnico, mas na compreensão da dança. Posteriormente, em sua fala percebemos uma visão equivocada do aspecto cultural da dança, pois entende que somente a dança espetáculo, a que visa o aprimoramento técnico, é a dança cultural. Conforme seu conceito cultura pertence apenas às sociedades ‘civilizadas’. Ele se liga ao pensamento evolucionista que busca o homem biologicamente pronto e novamente se atrela a pedagogia tradicional. A cultura aqui é vista como exterior ao sujeito, servindo para classificar os grupos sociais de acordo com a quantidade e variedade da cultura produzida. Seu discurso contradiz tal concepção, pois demonstra o entendimento linear de cultura, entendendo-a como privilégio dos espetáculos.

Os professores 3 e 4, não fizeram menção da dança acadêmica em suas aulas. No discurso do professor 3, percebemos uma preocupação com o trato do conhecimento da dança nas escolas da educação básica, por estar direcionado apenas aos festivais de dança com fim em si mesma. Para o professor 3, o festival de dança deve ser o coroamento de um processo educacional de dança, embora não apresente propostas para o trato da dança na escola.

O professor 4, ao responder a pergunta sobre que dança pode ser ensinada na escola, enfatiza que a dança acadêmica não compete à educação física, e que o trato com essa dança é tarefa de outros profissionais. Para ele a educação física deve tratar dos elementos dançantes próprio ao desenvolvimento do ritmo.

Observamos que existe um distanciamento muito grande no discurso dos professores sobre como a educação física pode envolver-se com a dança acadêmica nos cursos de formação inicial em educação física e como ela pode

contribuir para que as pessoas interajam melhor com seu grupo social, utilizando-se da dança.

Categoria 4:

Dança da Mídia: comercial ou da moda

P1- *“Dança comercial. Também é trabalhado a dança comercial, isso não podemos deixar porque faz parte do dia-a-dia da criança. São estilos dança que está na moda e são veiculadas pela mídia. Eu sempre coloco em minhas aulas que ao trabalhar com a dança da mídia é preciso tomar cuidado para que as crianças não fiquem muito ligadas naquelas coreografias que vem prontas, porque ela deve ter oportunidade de conhecer outros movimentos e não apenas reproduzir as cópias fiéis das coreografias dessas músicas. É necessário que as crianças conheçam outros movimentos e não apenas aquele que é venda.”*

P2- *“(...) finalmente com dança de academia em que enfatizo as danças da mídia.”*

P3 – *“Outro exemplo, o funk – como dança elementar -, que é de interesse da turma, mas é necessário estar atento para que a cultura de massa não norteie as aulas de dança que é comum ocorrer e até sem caráter pedagógico. Muitas vezes o professor encontra determinados tabus entre os meninos como o homem que dança é homossexual. Neste sentido é possível que o professor por meio da cultura de massa comece o ensino da dança utilizando o que é veiculado pela cultura de massa e posteriormente inclua outras propostas como o samba, o frevo e outras propostas que é de interesse do grupo. E como a dança ainda é discriminada e não faz parte do currículo, acredito que uma estratégia motivante seja a cultura de massa. Como agora é funk, eu inicio com eles mas almejando o caráter educacional e não apenas colocar a música e deixar que uns dancem e outros não.”*

O professor 2 aborda, em suas aulas, a dança da mídia, como uma atividade a ser reproduzida nas academias.

Os professores 1 e 3 aceitam que a dança da mídia possa ser trabalhada na escola. Porém, alertam para a necessidade do professor de educação física apresentar outras manifestações de dança e não apenas reproduzir o que é veiculado pela mídia, sem nenhuma proposta pedagógica, mas não dizem como poderia ser essa proposta. Embora os professores 1 e 3 exponham dessa forma sobre a dança da mídia, eles não alertam para os efeitos que essa dança traz para a infância e a adolescência, como foi visto na revisão de literatura. Nesse sentido, a dança continua sendo uma atividade física em si mesma mas não se torna um conhecimento a ser tratado na escola.

Categoria 5:

Expressão: criativa/improvisação.

P1- *“Dança infantil. Eu aproveito o movimento do próprio aluno para que ele relacione com a dança e ela é criatividade. Através da brincadeira da criança é possível montar a coreografia.”*

P2- *“Isso entra na questão da diversificação da dança, eu inicio sempre trabalhando a sensibilização, a conscientização corporal no aluno para que ele perceba o seu próprio esquema corporal. Depois eu trabalho com a dança voltado para o nível de improvisação através de gestos já existentes, mas que ele possa estar produzindo da sua própria maneira, quando entra a parte da criatividade na dança improvisada, nesta criatividade buscando os movimentos mais livres que ele possa estar demonstrando algo que ele esteja sentindo ou estar querendo representar seus movimentos, seus sentimentos, suas alegrias, suas ansiedades. No contexto de dança educacional deveria estar sendo direcionada para tornar o aluno apto para realizar movimentos expressivos (...)”*

P4 – *“No programa desenvolvido nesta instituição não é trabalhado os estilos de dança. É abordado no programa: a dança como linguagem corporal e sua utilização na educação física, Fundamentos técnicos da dança em que é trabalhado a sensibilização, a conscientização do corpo, experiências de movimento em relação ao tempo, a dinâmica, o espaço; Improvisação na dança; Desenho coreográfico, abordando o que é viável na escola. Não trabalhamos com dança pré-elaborada, mas com elementos que proporcionaram condições para elaboração de coreografias, deste modo a dança será uma consequência do trabalho desenvolvido.”*

Os professores 1 e 2 procuram resgatar os movimentos que o aluno conhece para a elaboração coreográfica, relacionando isso à criatividade. Percebemos uma tentativa, nesses discursos, de resgatar o lúdico, a criatividade. Mas, evidencia-se que esse entendimento de criatividade é linear, pois está embasado no espontaneísmo, porque não demonstra um processo de construção e reelaboração do conhecimento.

Observamos, ainda, que o professor 2 aborda as questões da corporeidade resgatando a relação entre corpo, movimento e sentimento.

Na fala o professor 4 define a dança como linguagem e, ao mesmo tempo, afirma que a dança é um meio para trabalhar o ritmo, demonstrando mais uma vez, uma concepção equivocada sobre a dança.

Os professores 2 e 4 usam o termo conscientização corporal e consciência do corpo; ambos os termos reforçam o dualismo entre corpo-mente, como se fosse necessário que o aluno tenha consciência de que possui um corpo.

Categoria 6:

Recreação: salão/ atividades rítmicas.
--

P1 - *"Dança de salão."*

P2 - *"(...) Depois eu trabalho com a dança social, em que é enfatizado a dança de salão resgatando as regiões e um pouco da dança espetáculo, por exemplo o tango que é uma dança de salão, mas é uma dança em qualquer âmbito. A dança social é aquela que estará resgatando a característica de uma certa população, por exemplo, é trabalhado a valsa que resgata o século XIX, o bolero e outras danças."*

P3 - *"(...) a dança elementar e a dança de salão."*

P4 - *"Dança elementar, dança de salão, danças infantis, enfocando o âmbito escolar." (...)"Então na escola deve ser trabalhado sistematicamente aula a aula com essa abordagem do ritmo das atividades rítmicas, do brinquedo".*

Todos os professores abordam a dança recreação, dando maior enfoque a dança de salão.

O Professor 2 faz distinção entre dança como recreação e dança como conhecimento. Ao mencionar a dança escolar o professor 2 afirma que ministra suas aulas no sentido de preparar o aluno para que possa trabalhar com as crianças envolvendo os aspectos motor, afetivo e cognitivo, fragmentando, ainda mais, o indivíduo, porque não esclarece que tais aspectos são separados somente para a elaboração dos objetivos escolares.

QUADRO 03 – Categorias apresentadas pelos professores do grupo 01 no tema 02: Classificação da Dança.

Categorias	Professores			
	P1	P2	P3	P4
1- Raciais: primitivas ou autóctones		P2		
2- Étnicas: folclores e populares	P1	P2	P3	P4
3- Espetáculo: acadêmicas		P2	P3	P4
4- Dança da mídia: comercial ou da moda	P1	P2	P3	
5-Expressão: criativa/improvisação.	P1	P2		P4
6- Recreação: salão/ atividades rítmicas.	P1	P2	P3	P4

Constatamos que os estilos de dança, folclórico e de recreação, foram os mencionados em todos os discursos dos professores, tanto como matéria escolar como no que preconizam para serem trabalhados nas escolas.

Contudo, os outros estilos de dança que são trabalhados na formação inicial, nem sempre são os preconizados para o trabalho escolar. O professor 1, enfatiza em suas aulas os estilos dança folclórica, da mídia e recreativa, e preconiza para a educação básica os estilos folclórico, da mídia e expressivo. O professor 2 enfatiza todos os estilos ministrados em suas aulas e preconiza o racial, folclórico e expressivo para a educação básica. O professor 3, aplica em sua aulas os estilos folclóricas e recreativas e preconiza os estilos folclóricas, acadêmicas, expressivas e recreativas na educação básica. O professor 4, ministra em suas aulas os mesmos estilos que preconiza na educação básica.

No discurso dos professores houve uma diversificação na denominação das manifestações da dança.

Tema 3: A Dança no Contexto Educacional da Educação Física

5. Por que o aluno do curso de educação física tem dança?
6. Qual a relação da dança com a educação física?

Categoria 1:

Relação cultural.

P2 - *“(...) se o aluno de educação física atuará na escola ele deve abordar todos os segmentos da formação do aluno e uma delas seria a dança que é cultura. Porque a dança é cultura e a cultura é aprendida através da educação e a educação física educa através da cultura e isso tem relação com a dança por toda a questão cultural e histórica. A dança na educação física não tem sido muito bem desenvolvida por não conseguir fazer o indivíduo entender que a dança não é somente o que ele vê na televisão, dessas danças da garrafa, da “chuchuca”. A dança vai muito além desses movimentos rotulados e repetitivos, é necessário traduzir os sentimentos do indivíduo, as emoções que ele apresenta ou que ele trouxe em toda sua história de vida.”*

O professor 2 entende que a relação entre a dança e a educação física consiste em ser a dança uma manifestação cultural e fazer ela parte do conteúdo tratado pela educação física no âmbito escolar.

O professor 2 acredita que no entender de seus alunos a dança não seja muito mais do que aquela que assistem na televisão, não percebendo que o fato

deles não entenderem o significado da dança está em que ela não é contextualizada em suas aulas. Embora o professor 2 entenda a dança como cultura, a sua compreensão é linear e é influenciada pelo pensamento evolucionista e pela pedagogia tradicional.

Categoria 2:

Relação pelo movimento

P2 - *“(...) ele deve buscar essa essência maior que é o próprio movimento.”*

P3 - *“(...) a dança envolve o movimento, o gesto. E como o objeto da educação física é o movimento, a dança é fundamental, porque o movimento junto com a música (...) Eu vejo a questão do movimento, porque dança é movimento expressivo. A dança não existe sem movimento e por ter a educação física o objeto de estudo o movimento, a dança se faz fundamental.”*

P4 - *“Porque a dança é uma manifestação do movimento. Se o objeto de estudo da educação física é o homem em movimento, a dança é uma de suas manifestações, assim como o desporto, a ginástica, o jogo, a dança é uma manifestação do homem. A dança na educação física trata das questões da manifestação do movimento natural que é objeto de estudo da educação física. A partir do momento que a educação física trabalha com a questão do movimento e busca estruturar e elaborar isso como objeto de estudo, a dança se insere na educação física. No entanto, a educação física não trata da dança acadêmica, existe outros profissionais que tratam disso.”*

Os professores 2, 3 e 4 relacionam a dança com a educação física por causa do movimento humano. A razão pela qual a dança se insere na educação física é o movimento. Para eles a educação física estuda o movimento e a dança como é movimento se insere na educação física. Consideramos que a dança é movimento, mas nem todo o movimento é dança e, portanto, tal pensamento se mostra linear e desconectado da educação.

Categoria 3:

A dança promove a aptidão física / saúde.

P1 - *“A dança desenvolve o ritmo, a coordenação, a sociabilização, além de ser agradável.”*

P2 - *“Além de estar buscando toda a parte da aptidão física (...)”*

P3 - *“(...)a dança propõe o desenvolvimento integral do educando. Então ao trabalhar a dança você está educando corporalmente o indivíduo, você está atingindo a área da psicomotricidade, a conduta neuro-motora, além disso você está sociabilizando, você*

está integrando, está desenvolvendo o domínio mental dessa criança, o domínio cognitivo, o domínio motor e o domínio afetivo-social.”

Os professores 1 e 3 relacionam a dança com a educação física por ela ser um meio de desenvolver as capacidades motoras, cognitivas e sociais na criança. O professor 2 considera a dança um meio de desenvolver a aptidão física, influenciado por princípios positivistas e pela pedagogia tradicional, segundo os quais o homem é um ser definido e explicado biologicamente.

Categoria 4:

A dança como lazer / recreação / ludicidade

P3 - *“(...) O fato dela envolver de forma simultânea todos esses domínios e concomitantemente propiciar prazer, ludicidade se torna fundamental.”*

O professor 3 relaciona a dança com a educação física por causa do lazer, entendendo que a dança propicia prazer e ludicidade. Consideramos o lúdico um aspecto fundamental para o ensino da dança.

Categoria 5:

Meio de resolver os problemas sociais

P1 - *“O aluno de educação física pode usar a dança como um meio de tirar os adolescentes das drogas porque ela é muito prazerosa.”*

O professor 1 acredita que a relação da dança com a educação física consiste no fato de que a dança pode ser um meio para resolver os problemas sociais, demonstrando assim uma concepção ingênua sobre a educação e atrelada ao senso comum. Entende que educação é responsável por resolver os problemas sociais.

QUADRO 04 – Categorias apresentadas pelos professores do grupo 01 no tema 03: A Dança no Contexto Educacional da Educação Física.

Categorias	Professores			
1- Relação cultural.		P2		
2- Relação pelo movimento.		P2	P3	P4
3- A dança promove a aptidão física/saúde.	P1	P2	P3	
4- A dança é lazer/recreação/ludicidade.			P3	
5- Meio de resolver problemas sociais.	P1			

Percebemos que as categorias que se formaram a partir do discurso dos professores sobre a relação entre dança e educação física tiveram muita diversidade. As categorias mais presentes nos discursos dos professores foram: a categoria 2: a relação por meio do movimento e a categoria 3: porque a dança promove a aptidão física/saúde. Ambas as categorias pressupõe uma concepção desenvolvimentista e higienista.

Embora a categoria 2 demonstre que o objeto da educação física é o movimento, apresentando uma concepção ampliada sobre o objeto de estudo da educação física, ela também mostra um reducionismo de que todo movimento pode ser dança, considerando o movimento em si mesmo.

Percebemos que a categoria 3 está atrelada aos aspectos biológicos e neuro-comportamentais. Tal maneira de ver a dança remete-nos à concepção tradicional e tecnicista da educação física.

Os professores não conseguem explicar as razões da dança se inserir no contexto educacional da educação física. Acreditamos que essas razões se referem a relação da cultura corporal, conhecimento tratado pela educação física na escola.

Tema 4: A Dança na Escola da Educação Básica

7. Por que o professor de educação física deve trabalhar com a dança na escola?
8. Quais conteúdos da dança podem ser ensinados na escola?
9. Como a dança pode ser ensinada na escola?

Categoria 1:

Dança cultura / linguagem / educação. Ensinada como conhecimento.

P1 – *“Pelo mesmo motivo que ele tem a dança no seu currículo. Acredito que ele deva levar a dança na escola respeitando a faixa etária das crianças. Levar o sujeito a perceber o quanto a dança é importante para o seu dia-a-dia, para a comunicação com as pessoas, enfim a parte da sua cultura e desenvolver isso com as crianças do ensino fundamental e do ensino médio.”*

“A dança deve ser trabalhada enquanto movimento, folclore, formação da sociedade. A dança é criatividade, é possível montar uma coreografia partindo da brincadeira da criança, mas não se cria do nada o professor deve aplicar um conhecimento.”

P2 - *“Porque a dança favorece a co-educação, (...) favorece a questão da valorização cultural, favorece o conhecimento do movimento do corpo, (...) é possível trabalhar a*

interdisciplinaridade.(...) levando um pouco da base para a criança (...). O importante do trabalho com a dança é ele encontrar a razão de seus movimentos.”

P4 – *“(...)O professor traz a dança como uma manifestação sócio-cultural e a partir disso define os conteúdos mais específicos. Deve ser abordado todo tipo de dança popular, de dança folclórica (...) De 1ª à 4ª série ao trabalhar com atividades rítmicas e manifestações dançantes verifica-se o que a turma está estudando. A criança de 1ª série que está estudando a rua pode pesquisar se existe alguma manifestação dançante, (...) Procura fazer a interdisciplinaridade. De 5ª à 8ª série é possível relacionar com as manifestações populares. Há uma aceitação melhor ao trabalhar o que eles gostam de dançar. Sempre é necessário analisar o conteúdo o lado crítico e a responsabilidade como educador. Pesquisar o que eles estão dançando e resgatar isso para a sala de aula. De 5ª e 6ª séries, ainda, curtem as danças folclóricas, mas de 7ª e 8ª séries as aulas devem ser trabalhadas com temáticas. O professor pode trabalhar com um recorte de jornal e a partir daí perguntar aos alunos: Como nós poderíamos representar essa polêmica que está acontecendo hoje? Ou representar o problema que mais está angustiando a turma. Outra questão é em relação as danças da moda, pois uma criança de 2ª série irá pressionar o professor para dar a aula com a música do funk, da cachorra e se o professor não estiver esperto e ligado ele põe a música e acha que é natural. O professor deve mostrar outras opções para a criança, porque talvez a criança só ouça isso, o rádio fica ligado, a mãe gosta ou o pai gosta e essa criança não houve mais nada. Essa é a responsabilidade do educador na escola em mostrar que existe outras manifestações. Ele deve passar pelo crivo do bom senso e da razão e ver o que está posto e fazer essa leitura do que está aí fora e ser crítico em relação a isso.”*

Por essa explanação que os professores 1, 2 e 4 fizeram, observamos uma ligação entre dança, cultura e educação. Embora cada um tenha dado um sentido diferente à essa idéia.

O professor 1 relaciona superficialmente a dança com a cultura, pois afirma que a dança é importante como parte da cultura e deve ser desenvolvida na educação básica, mas não discute a idéia com profundidade.

O professor 2 concebe a dança como um meio que favorece a co-educação, a valorização cultural, não um fenômeno cultural. Entendemos que esse entendimento refere-se a dança como uma atividade.

O professor 4 considera a dança como linguagem que se manifesta por meio do movimento e justifica o ensino da dança por ser ela um fenômeno cultural que resgata as tradições culturais dos antepassados. Em outros momentos o professor demonstra entender a dança como uma atividade e um meio para trabalhar a interdisciplinaridade.

Ao definir os conteúdos da dança que podem ser ensinados e expor como podem ser ensinados, observamos que o professor 4 faz uma abordagem

pedagógica histórico-crítica, dizendo que o trato da dança é abordado como um conhecimento contextualizado. Apesar do professor 4 ter, por vezes, reduzido a manifestação cultural da dança a um meio para desenvolver o ritmo, em outros momentos, ele resgata todo o aspecto cultural do ensino da dança na escola, demonstrando tratar a dança com profundidade e proporcionando competências reflexivas na formação inicial do futuro professor. Tais contradições inferem que o professor não tem claro as razões para o ensino da dança.

Categoria 2:

Dança como movimento: resgate dos movimentos naturais e prazerosos.

P1 – *“Deve haver uma progressão pedagógica, partindo dos movimentos naturais da criança e respeitando a faixa etária delas. A dança deve ser trabalhada enquanto movimento (...) A dança é um meio da educação física para trabalhar a interdisciplinaridade nas escolas. A dança deve ser ensinada de maneira prazerosa, as crianças devem fazer a atividade física, o movimento de maneira alegre. O aluno de educação física deve estar atento a progressão pedagógica dos movimentos, aumentando a intensidade do movimento de acordo com a faixa etária. Se o professor de educação física na escola elaborasse o planejamento e colocasse a dança intercalada a outras atividades seria riquíssimo. A dança poderia ser aplicada uma vez por semana durante o ano todo.”*

P2 - *“(...) Acredito que deva ser ensinado a dança improvisação, resgatando os movimentos naturais da criança (...) De forma livre, participativa, levando um pouco da base para a criança mas dar oportunidade dela trabalhar os seus próprios gestos, enriquecendo as questões da coreografia. Acredito que deva ser ensinado a dança improvisação, resgatando os movimentos naturais da criança sem necessariamente estar trabalhando as questões rígidas da técnica da dança formal, mas pode ser aplicado depois que a criança entendeu todo o contexto dessa dança educativa.”*

P3 – *“(...)deve ser trabalhado as atividades expressivas e os movimentos naturais com música como subsídios para levar ao conteúdo principal. Eu entendo que uma aula de dança deveria ser trabalhado no primeiro momento movimentos expressivos com música, com ritmos percursivos, com canto para se sociabilizar, para se soltar, para se expressar, para preparar o organismo para um esforço maior. Na segunda parte deve ser dado a educação corporal, de uma forma mais específica, você irá aquecer os segmentos que irá utilizar no samba, por exemplo. No terceiro momento poder ser trabalhado, por exemplo, os passos do samba, de forma dirigida, ou criativa, diferentes formas de atuar principalmente com a temática. E no quarto momento deve ser feito a coreografia de diferentes formas, dirigida ou orientada, ou de forma livre usando temáticas. E por último uma avaliação dessas propostas da aula ou uma atividade de volta à calma- tudo deve envolver a música.”*

P4 – *“Primeiro porque ela é uma das manifestações do movimento corporal. (...) Desta maneira a criança libera mais seus movimentos e faz prazerosamente e livre de regras. (...) Ao trabalhar com a dança o professor estará possibilitando o domínio e a consciência do próprio corpo, as questões emocionais que estão ligadas ao movimento e que por meio da dança isso será projetado para o movimento.”*

De 5ª à 8ª série é possível relacionar com as manifestações populares. Há uma aceitação melhor ao trabalhar o que eles gostam de dançar.

Todos os professores entendem que a dança deve constituir matéria acadêmica porque é movimento e por meio dela é possível resgatar os movimentos naturais. O professor 1 pensa que a dança é movimento, atividade física e que a progressão pedagógica deve ocorrer de acordo com a faixa etária, aumentando a intensidade do movimento conforme aumenta a idade. Esse pensamento está ligado a uma concepção tecnicista da educação física, que propõe o ensino da dança como um meio de adquirir aptidão física.

O professor 2 e 4 abordam a pedagogia escola nova para o ensino da dança. A preocupação desses professores está centrada no resgate dos movimentos naturais e livres, sem maiores contextualizações.

O professor 3 aborda a dança ora de maneira tradicional e tecnicista e ora embasado nas informações do senso comum. Fragmenta a estrutura de uma aula de dança em três partes; aquecimento, parte principal e volta à calma.

Categoria 3:

A Dança promove a aptidão física

P2 – *“É necessário enfatizar que a dança trabalha a questão da aptidão física, as capacidades motoras, as capacidades funcionais e através dos movimentos da dança ele pode também atingir níveis como numa aula de desporto, de ginástica em que pode ser trabalhado a coordenação motora, a flexibilidade, a agilidade, o equilíbrio.”*

O professor 2 acredita que o professor de educação física deva trabalhar com a dança na escola porque ela promove a aptidão física, como um meio para o desenvolvimento motor. Tal concepção está ligada a pedagogia tradicional e tecnicista e, ainda, ao entendimento de que a educação física deva preparar sujeitos saudáveis, atendendo aos princípios da ideologia dominante.

Categoria 4:

A dança promove a sociabilização

P1 – “(...) para a comunicação com as pessoas(...)”

P2 – “(...) favorece a socialização, trabalha a desinibição, a descontração (...)”

P4 – “A dança é uma manifestação diferentes das outras e acredito que ela resgata um lado social que é inerente ao ser humano essa busca a socialização. A dança não é competitiva na sua forma mais natural (...)”

Os professores 1, 2 e 4, acreditam que a educação física possa trabalhar com a dança na escola porque ela promove a socialização. Tal entendimento está relacionado à formação humana como uma dos fatores essenciais no papel da escola.

Categoria 5:

Dança envolve: expressão corporal /ritmo/música

P2 – “Acredito que deva ser ensinado a dança improvisação (...)”

P3 – “deve trabalhar com a dança porque ela tem um caráter expressivo muito grande. O fato da dança ser trabalhado com percussão, com diferentes ritmos e com música ela se faz fundamental. Ela estimula mais o ser humano como ser total, as outras propostas também, mas a música adentra o interior da criança, do adulto ou do adolescente. Mas isso depende muito do profissional. (...) deve ser trabalhado as atividades expressivas e os movimentos naturais com música como subsídios para levar ao conteúdo principal. Dança elementar – ritmos nacionais e internacionais – (...) movimentos naturais com música como subsídios para levar ao conteúdo principal.”

P4 - “É por meio da dança, dos elementos dançantes, da música, do ritmo, da necessidade básica que o ser humano tem de se expressar que a educação física irá trabalhar. Deve ser trabalhado a expressão corporal. (...) Deve ser abordado todo tipo de dança popular, de dança folclórica, dança criativa, dança educacional. Deve ser trabalhado o estudo do ritmo, ritmica, jogos ritmicos, brinquedos rítmicos, os brinquedos cantados, a expressão corporal. Toda parte de ritmo e rítmica, conhecendo as manifestações musicais, características de som, estrutura, todas as atividades rítmicas que trabalham com a percepção auditiva, o sentido rítmico a memória, assim como dança, brinquedos cantados, toda parte de sensibilização e consciência corporal que eu entendo são conteúdos da dança, devendo ser sistematizado e contextualizado

com a realidade onde está trabalhando. (...) Abordando a percepção de tempo, espaço, dinâmica.

O professor 2 preconiza o ensino da dança improvisação no âmbito escolar. Esta é uma dança que direciona para a expressão corporal, os sentimentos e os movimentos livres. É uma dança que provém das ramificações dos estudos de Laban, da dança criativa, e como vimos na revisão de literatura ela possui uma abordagem romântica ou da escola nova.

Os professores 3 e 4, enfatizam o ensino da dança como um meio para desenvolver o ritmo, afirmando que o conteúdo da dança a ser trabalhado na escola é o estudo do ritmo através de atividades de dança. Tal concepção demonstra um reducionismo ao ensino da dança na escola, por estar atrelado apenas ao ritmo.

QUADRO 05 – Categorias apresentadas pelos professores do grupo 01 no tema 04: A Dança na Escola da Educação Básica.

Categorias	Professores			
1- Dança é cultura/linguagem/educação. Deve ser ensinada como conhecimento.	P1	P2		P4
2- Dança como movimento: resgate dos movimentos naturais e prazerosos.	P1	P2	P3	P4
3- A dança promove a aptidão física.		P2		
4- A dança promove a sociabilização.	P1	P2		P4
5- A dança envolve: expressão corporal / ritmo/música.		P2	P3	P4

Percebemos no discurso dos professores, que a educação física possui razões mais que suficientes para tratar do conhecimento da dança na escola.

Para os professores os conteúdos da dança a serem tratados na escola estão relacionados ao estudo do movimento humano, à cultura. Existe, também, a relação desses conteúdos com o desenvolvimento motor, a aptidão física e a sociabilização.

Os professores 2, 3 e 4, demonstram um entendimento equivocado e reducionista sobre a dança, pois entendem a dança apenas como estudo do ritmo, como envolvimento com a música. Tal entendimento relaciona a dança à estrutura curricular dos cursos de educação física, porque, ainda hoje, a dança está inserida na disciplina rítmica, como estudado na revisão de literatura.

Os professores demonstraram não ter claro as razões do professor de educação física trabalhar com o conhecimento da dança. Não têm muita idéia do que ensinar sobre a dança e como pode ser ensinada. Entendem a dança como uma atividade que pode servir como meio para trabalhar os conteúdos escolares; como meio para resgatar movimentos prazerosos; como atividade física para promoção da saúde; como atividade para promover a sociabilização. Baseados na teoria desenvolvimentista acreditam que a dança poderá desenvolver a expressão corporal e o ritmo.

Tema 5: A Dança na Formação Inicial do Professor de Educação Física

10. Quais conteúdos da dança podem ser contemplados no currículo da formação inicial em educação física?
11. Qual poderia ser a preparação do aluno de educação física para ensinar a dança na escola?
12. Quais as razões de ser o currículo contemplado com o conteúdo da dança?

Categoria 1:

Dança como movimento natural/ cultura/elementos rítmicos/ atividade física.

P1 – *“Mais uma vez cito a questão dos negros, a capoeira nem todos gostam, mas não precisa aplicar a capoeira em si, porque a capoeira é uma dança, um jogo e se você trabalhar com o ritmo da capoeira e o ritmo afro e trabalhar com esses subsídios teóricos, você estará ajudando a elevar o nível cultural das crianças na escola, dentro da atividade que a criança mais gosta que é o movimento, a atividade física.”*

P2 – *“O que tento enfatizar em minhas aula é que ele tem condições de aplicar o conhecimento da dança de forma rítmica e isso faz parte da dança educacional. Para isso basta ser um profissional esforçado e acreditar no potencial de seus alunos e extrair da própria criança a dança. A dança não necessita estar acompanhada de uma música, porque a música o ritmo pode estar em seu próprio corpo. “*

P3 – *“Nesta instituição o currículo não é contemplado com a disciplina Dança, ela se insere na disciplina Rítmica. Um dos objetivos em incluir a dança no curso de educação física é em relação a educação rítmica, por meio de vários movimentos humanos. Este é um dos aspectos principais, por isso ela deve ter seu espaço pela importância que ela*

tem para o ser humano. O indivíduo somente irá dançar se tiver experiência. É necessário contemplar a questão da música, do ritmo e essa é a especificidade da dança na escola. O objetivo da dança no currículo da educação física é no sentido que ela seja um conteúdo efetivo nas aulas de educação física ou nas outras propostas de educação física porque dança é movimento e movimento é dança. Ele pode estar no jogo de voleibol mas sua sincronia, sua harmonia é dança, ele dança jogando a bola.”

P4 – *“Eu penso que o acadêmico de educação física tem condição de trabalhar com essa dança que nós preconizamos para a nossa realidade e para a licenciatura. No que se refere a escola ela deve desenvolver todas as partes do ritmo, da expressão corporal, (...). Fundamentos técnicos da dança; conscientização do corpo, experiências de movimento em relação ao tempo, à dinâmica e espaço, improvisação na dança e desenho coreográfico. A dança é uma manifestação do movimento como as outras manifestações. Depois cada manifestação tem suas especificidades, e a dança tem especificidades que lhe são próprias. Essas especificidades justificam a presença da dança no curso de educação física e o trabalho no âmbito escolar.*

A relação do movimento com o ritmo é entendida por todos os professores como conteúdo a ser contemplado no currículo dos cursos de formação inicial em educação física.

Para o professor 1 acredita que o professor de educação física deve usar os ritmos como subsídio teórico para elevar o nível cultural das crianças. A capoeira, entendida pelo Currículo Básico do Estado do Paraná e pelo Coletivo de Autores (1992) como uma manifestação de luta e não como jogo e dança como afirmou o professor 1. Para ele a educação física deve usar os ritmos como subsídio teórico para elevar o nível cultural das crianças. Esse entendimento demonstra uma concepção linear da dança, porque a dança é uma manifestação sociocultural e por isso impregnada de valores, significados, símbolos, história, visão de mundo, estética, crenças. Ao reduzir a dança ao uso dos ritmos, a professora demonstra entendê-la como uma atividade física e não como uma manifestação cultural. Nesse sentido, percebemos que o professor 1 aborda equivocadamente o conteúdo da dança, pois a entende como mera atividade física.

Da mesma maneira entende o professor 2, porque, para ele o professor de educação física deve ser preparado para aplicar a dança apenas de forma rítmica e para realizar esse trabalho necessita somente ser um profissional esforçado. Sua concepção está atrelada à idéia de que a dança já está na criança, basta o profissional extraí-la. Essa idéia está baseada na pedagogia da escola nova, que acredita no homem biologicamente pronto.

O professor 3 liga o conteúdo da dança à educação rítmica, deixando explícito que a dança é um meio para a disciplina rítmica, sendo essa a razão de a dança ser contemplada no currículo. Entende que a dança é movimento e todo o movimento é dança. A dança é uma manifestação através do movimento, mas também pode ser manifestada no não-movimento. Contudo, não são todos os movimentos que podem ser dança, por exemplo, quando o sujeito está jogando vôlei, ele não dança porque ele manifesta um esporte. Neste caso, a professora parece igualar a dança ao ritmo, não obstante ambos possuem conotações diferentes. O ritmo é uma habilidade motora e, também, um conhecimento musical que é estudado a partir da métrica musical.

Para o professor 4 a razão de a dança ser contemplada no currículo é referente as especificidades próprias. Para o professor 4, os conteúdos da dança devem abordar as questões do ritmo. É nesse sentido que o aluno de educação física tem condições de trabalhar com a dança. Este professor, também, é de opinião que a dança deva ser ensinada como uma atividade rítmica, considerando este o aspecto mais importante para a educação, apesar de ter sistematizado metodologicamente o ensino da dança como um fenômeno cultural.

Categoria 2:

A técnica da dança.

P1 – *“O aluno necessita de um conhecimento teórico, de competência técnica em demonstrar os movimentos para o aluno, além de gostar muito daquilo que faz. Porque se ele não gostar da dança ele também não desenvolverá o gosto na criança.”*

P2 - *“A questão da técnica muito pouco, baseado na carga horária que temos. (...) e no momento que ele descobrir que entre seus alunos ele tem alguns com uma técnica de academia, de uma escola de dança, ele pode formar um outro grupo em outro horário para estar trabalhando com a dança técnica. Daí ele não estará cobrando de seus alunos a técnica que é algo que ele não teve em sua formação.*

P3 – *“(...) o interessante seria mesclar diferentes técnicas para ver a diversidade e fundamentalmente que não predomine a forma tradicional, a proposta diretiva em que as aulas sejam construídas em conjunto com os discentes e não para os discentes.”*

P4 – *“(...) algumas técnicas (...).Fundamentos técnicos da dança (...)*

Para todos os professores um dos conteúdos da dança, assim como a preparação do aluno para ensinar a dança deve envolver a competência técnica.

Categoria 3:

Aspectos didáticos-metodológicos da dança.

P1 – *“É trabalhado a parte teórica e a parte prática. Existe uma progressão pedagógica.”*

P2 – *“O acadêmico traz suas próprias experiências e a partir delas ele pode estar trabalhando a dança improvisação da coreografia participativa, da dança enquanto liberdade de expressão.”*

P3 - *“São os mesmos conteúdos, mas na formação devem ser mais sistematizados, leve a questão do que é dança, qual sua relação com a educação física, quais os estilos e como ensinar, as diferentes metodologias. Eu procuro sempre trabalhar teoria e prática, teoria e prática, mostrando aos alunos que existe várias formas de ensinar e dentre essas formas de ensinar, aspectos didáticos-pedagógicos, cada um tem que ver qual se identifica mais, o interessante seria mesclar diferentes técnicas para ver a diversidade e fundamentalmente que não predomine a forma tradicional, a proposta diretiva em que as aulas sejam construídas em conjunto com os discentes e não para os discentes. Eu acredito que na disciplina de Ritmica deveria ser feito mini- estágios e que no estágio supervisionado houvesse uma valorização maior da dança. Mas é necessário que o discente tenha pequenas vivências em aplicar aulas de dança, como realizar estágios tanto no âmbito da educação física como aula e em atividades extra-curriculares. Porque dessa maneira ele irá atuando e aplicando o que aprendeu.”*

P4 – *“Aspectos didáticos pedagógicos de diferentes manifestações da dança; dança elementar, dança folclórica, dança de salão, outras manifestações. O que ocorre é que os alunos no primeiro ano ainda são muito imaturos e quando eles se deparam com minhas aulas acham que é recreação. Há uns quatro anos atrás eu dava experiências de ensino na própria turma. Eles elaboravam as atividades e eu pegava com os professores de didática os modelos de planejamento que seria preconizado adiante. Entretanto,(...) eu não posso tirar mais da minha carga horária para começar a dar aula de estilos de Moston para ele optarem pelo estilo de ensino que irão trabalhar. Essa condição de trabalho não se vincula aos conteúdos, mais ao tempo de preparação, talvez, pelas questões curriculares. Porque com mais tempo seria possível estar trabalhando mais aprofundadamente. Porque eu sinto que eles são inseguros para trabalhar com a dança, porque fica faltando eles colocarem em prática o que viram na disciplina e ao chegar na escola saber quais conteúdos trabalhar nas diferentes séries de ensino.”*

O professor 1, rompe a relação entre teoria e prática, porque se refere à teoria como uma parte e a prática outra, sem estabelecer uma relação dialética entre ambas. Ao se referir aos aspectos didáticos – metodológicos, apenas afirma a existência de uma progressão pedagógica, não propondo como ela possa ser feita.

Percebemos uma grande preocupação dos professores 3 e 4 com relação à ausência da prática do ensino da dança na formação inicial, ou seja, em

aplicar aulas de dança na escola. O professor 4 afirma que a maior dificuldade em realizar essas experiências é o fato de que a disciplina rítmica está no 1º ano letivo do curso e, ainda, os alunos não têm condições de entender as questões pedagógicas. O professor 4 acredita que ofertando-se disciplinas eletivas, poder-se-ia solucionar esse problema. Consideramos que essa solução seja ineficiente, porque a oferta de uma disciplina eletiva coloca a dança como opção para o futuro profissional, caso queira trabalhar com ela. Acreditamos que a Dança pode se desvincular da disciplina Rítmica se tornando outra disciplina no currículo da educação física, com carga horária suficiente para preparar o profissional que atuará na escola.

A Rítmica refere-se a conhecimentos distintos da Dança. Quando a Dança é ensinada por meio da Rítmica ela se constitui uma atividade para desenvolver habilidades motoras envolvendo o ritmo e quando entendida como uma manifestação cultural, ela se constitui um conteúdo próprio com diversos conhecimentos que precisam ser contemplados, tais como: estudos das manifestações da dança presente em nossa sociedade e em outras sociedades; classificação da dança; significados presentes em cada manifestação de dança; história da dança; objetivos e finalidades de sua produção; processo de construção coreográfica para o ensino da dança na escola; campos de vivências reflexivas: dançar e expressar.

Os problemas relacionados aos aspectos didáticos – metodológicos se referem num primeiro momento a organização do currículo do curso de educação física e num segundo momento a ausência de conhecimentos por parte dos professores sobre o processo ensino-aprendizagem.

Categoria 4:

Estilos de dança.

P2 – “(...) a dança improvisação da coreografia participativa, da dança enquanto liberdade de expressão (...)”

P4 – “(...) a dança folclórica, a dança de salão. (...) dança elementar, outras manifestações”.

Para os professores 2 e 4, os estilos de dança fazem parte do conteúdo da dança e da preparação do futuro professor. Ambos os professores demonstram trabalhar com estilos diferentes, pois o professor 1 enfatiza a expressão e o professor 4, a recreação e a dança étnica.

Categoria 5:

Aspectos educacionais, históricos-culturais e a relação com a educação física.
--

P1 – *“Existe as danças folclóricas que pode ser trabalhado não apenas a questão do movimento, mas relacionando o folclore com a questão do tempo, do espaço, a formação da nossa sociedade. A dança é um dos meios mais ricos para trabalhar a interdisciplinaridade na escola. Para que os alunos tenham um conhecimento maior em relação a formação da sociedade entendendo que a dança faz parte da cultura de todo e qualquer povo que traz a bagagem de sua dança e nós temos que respeitar. Que a dança surgiu com o homem na face da terra, nos acontecimentos de rituais, de alegria. O gosto musical, é trabalhado diversos ritmos. Mostrar ao aluno que existe outros tipos de dança e isso contribui para a saúde dele, para a melhoria da qualidade de vida.”*

P2 – *“As razões básicas são de levar a dança voltada para co-educação do aluno no âmbito cultural e educacional através de toda a forma de ampliação de gestos e movimentos corporais e a cultura corporal. Na razão de que nas questões educacionais não há como negar as raízes do indivíduo, pensando na questão da etnia. O que acontece no curso de educação física é que ela tem uma grade curricular extensa e uma boa parte dela voltada para o desporto e uma carga horária pequena para desenvolver as questões da expressividade.”*

P3 – *“(…) leve a questão do que é dança, qual sua relação com a educação física. Se a família não tem o hábito de dançar, se não existe uma educação para a dança e se a família não proporcionar a dança, se a escola não proporcionar a dança, se ele não tiver condições de participar de cursos de dança esse indivíduo não vai ser um ser dançante nunca. Cabe a escola proporcionar essa oportunidade, mas se ele vai se identificar com a dança ou não como hábito de vida, objetivando a saúde, objetivando o seu bem estar, o seu lazer é uma questão de escolha, mas ele teve oportunidade de vivenciar. A tendência das pessoas que tiveram a experiência de dança na escola ou na família é de serem um seres dançantes pelo resto de suas vidas é muito maior no momento que damos essa oportunidade.”*

P4 – *“A dança como linguagem corporal e sua utilização na educação física; conceito, histórico, significado. Ela se justifica pelas características que tem com relação a linguagem, a sua ligação com o movimento. (...) E se a educação física trabalhar isso como um conteúdo natural do ser humano, uma manifestação natural assim como o jogo, o lazer e a necessidade que ele tem de se movimentar você despertará nesse ser humano todo o potencial de desenvolver mais essa linguagem como poderia ser na escultura, na pintura, no desenho.”*

Todos os professores se referem aos aspectos históricos e culturais como conteúdos da dança. Todos afirmam que estes aspectos fazem parte do currículo. Conforme os professores o aluno de educação física deve ter esse conhecimento para atuar na escola.

Para os professores a dança é uma das manifestações da cultura corporal, é movimento, é linguagem e por essa razão deve ser contemplada no currículo.

Em contradição a essa concepção o professor 1 entende a dança como meio para trabalhar a interdisciplinaridade. Isto posto, inferimos que suas concepções sobre educação e educação física são baseadas nas influências da psicomotricidade em que a preocupação está centrada na educação pelo movimento. Ao se referir a dança como um meio para trabalhar com a interdisciplinaridade e não como um conhecimento interdisciplinar, verificamos que esse entendimento reduz a educação física como área de atividades.

Para o professor 2 a corporeidade como resgate da totalidade do ser humano é um dos aspectos a ser estudado nas aulas de dança. Concebe, também que o professor de educação física deve entender a dança como uma forma de criar movimentos com sentimentos. Aquele que dança deve expressar sentido dos seus gestos. Consideramos este aspecto necessário ao ensino da dança, no entanto acreditamos que a criatividade não pode ter um fim em si mesma, devendo estar relacionada às teorias educacionais.

Categoria 6:

Falta de capacitação do professor de educação física para atuar com a dança.

P2 – *“Acho utopia falar que dentro da carga horária da dança nos cursos de educação física no ensino superior nós conseguimos formar profissionais aptos a trabalhar com a dança na escola, a não ser que esse aluno já tenha uma experiência anterior ao curso de educação física, mas o aluno que não tem conhecimento nenhum da dança e com a carga horária que temos é apenas para ele experimentar, ele conhecer e dificilmente ele terá segurança e conhecimento suficiente para estar transportando e reproduzindo isso. Dentre os professores de educação física que estão trabalhando na escola se buscar a origem de seu conhecimento ele estudou a dança fora da educação física. O aluno formado em educação física não tem subsídios para trabalhar com a dança na escola, pois o tempo de experiência na dança é muito pouco.”*

Para o professor 2 o professor de educação física não é preparado para ensinar a dança na escola, devido ser muito pequena a carga horária do curso. Apesar do professor haver preconizado o ensino da dança folclórica e resgatado os aspectos históricos, culturais e sociais, isso não parece ser conhecimento suficiente para ser trabalhado na escola. Tal inferência nos leva a análise de que o professor não conhece

a realidade escolar e que sua base conceitual sobre a dança se fundamenta no senso comum.

QUADRO 06 – Categorias apresentadas pelos professores do grupo 01 no tema 05: A Dança na Formação Inicial do Professor de Educação Física.

Categorias	Professores			
1- Dança como movimento natural /cultura/atividade física/elementos rítmicos.	P1	P2	P3	P4
2- Dança como conhecimento técnico.	P1	P2	P3	P4
3- Aspectos didáticos metodológicos do ensino da dança.	P1	P2	P3	P4
4- Estilos de dança.		P2		P4
5- Aspectos educacionais, históricos-culturais e a relação com a educação física.	P1	P2	P3	P4
6- Falta da capacitação para atuar com o conhecimento da dança na escola.		P2		

Todos os professores foram unânimes quanto aos conteúdos de dança a ser contemplados no currículo, assim como quanto à preparação do aluno de educação física, houve unanimidades em relação: aos elementos rítmicos; a técnica da dança; aos aspectos didáticos – metodológicos; e aos aspectos históricos e culturais.

Para os professores 2 e 4 os conteúdos da dança a ser contemplados no currículo se consiste, também, os estilos de dança e, para o professor 2, as questões da corporeidade.

O professor 2 acredita que o professor de educação física não é capacitado para trabalhar com a dança na escola, entende que o professor é capacitado para atuar com a dança de forma rítmica. No entanto, o quadro 6, mostra que os professores de educação física recebem uma abordagem ampla sobre o conhecimento da dança, o que falta é um tempo maior para que esse conhecimento seja socializado.

6.2- O Discurso dos Professores de Educação Física que Atuam na Educação Básica.

Os professores que atuam na educação básica constituem o segundo grupo de professores entrevistados. Participaram da entrevista seis professores. Os três primeiros: P1, P2, P3 são os professores com maior tempo de formação profissional. Os professores P4, P5, e P6 são os professores com menor tempo de formação profissional.

Para diagnosticar como a dança está sendo tratada nas instituições públicas estaduais da educação básica, foram elaboradas questões sobre os temas propostos. Nas respostas encontramos diversas possibilidades, como mostramos a seguir.

Tema 1: A dança.

1. O que é dança?

Categoria 1:

Conceito de dança relacionado à cultura.

P6 – *“Dança é uma arte, é cultura do corpo (...)”*

Observamos que a dança como uma manifestação cultural é entendida somente pelo professor 6 e, ainda, superficialmente, porque o professor apenas a define como cultura sem aprofundar-se sobre o seu entendimento.

Categoria 2:

Associação do movimento com a música/ movimentos rítmicos / técnica.

P1 – *“Dança são movimentos naturais seguindo um ritmo. “*

P3 – *“Dança é o corpo em movimento com o auxílio da música (...)”*

P4 – *“As pessoas se manifestam e usam através disso ritmos, passos e no meu entender é uma manifestação corporal fora dos padrões normais de vivência.”*

P5 – *“Uma forma de expressão corporal em que a pessoa com o corpo inteiro faz movimentos de acordo com o ritmo da música que ela está ouvindo.”*

Percebemos que a maioria dos professores, tanto daqueles com maior tempo de formação, quanto daqueles com menor tempo de formação profissional, definiram a dança como uma associação de movimentos com a música.

Este entendimento sobre a dança está relacionado ao fato de que a dança, na maioria das instituições, é componente da disciplina Ritmica. O mesmo relacionamento é analisado também no discurso dos professores que atuam na formação inicial.

Categoria 3:

A dança é expressão corporal / manifestação corporal / consciência corporal.

P4 – *“Para mim a dança é uma manifestação corporal que diferencia de indivíduo para indivíduo, cada um tem sua forma de se expressar (...), tem seu ritmo. A dança tem uma expressão diferente disso uma expressão própria, artística, algumas pessoas tem isso mais desenvolvido do que outras.”*

P5 – *“Uma forma de expressão corporal (...)”*

P6 – *“Dança é expressão máxima do corpo humano, é liberdade de expressão. (...) seria uma expressão do corpo, a expressão corporal, a liberdade de movimentos, a conscientização corporal.”*

A concepção sobre a dança como expressão corporal, manifestação corporal, relacionada ao resgate da corporeidade, encontra-se apenas no discurso dos professores 4, 5 e 6 que possuem menor tempo de formação profissional, podendo estar relacionado à reforma curricular.

Categoria 4:

A dança é uma atividade recreativa /lúdica.

P2 – *“Dança na maneira que eu aprendi com uma disciplina no curso, na teoria não posso falar muito e na prática seria mais um caso social e na escola um pouco diferente seria mais uma recreação ou uma atividade física.”*

P3 – *“Dança é uma coisa que dá prazer.”*

Os professores 3 e 4 compreendem a dança como uma atividade física e recreativa que provoca prazer. No entanto, este entendimento demonstra um conhecimento linear, amparado no senso comum. Os professores não sistematizam esse entendimento.

QUADRO 07 – Categorias apresentadas pelos professores do grupo 02 no tema 01: A Dança. Pergunta 01: O que é Dança?

Categorias	Professores					
1- Conceito de dança relacionado à cultura.						P6
2- Associação do movimento com a música/movimentos rítmicos/técnica.	P1		P3	P4	P5	
3- A dança é expressão corporal / manifestação corporal / consciência corporal / atividade física.				P4	P5	P6
4- A dança é uma atividade recreativa/lúdica.		P2				P6

Verificamos que os professores do grupo 02 possuem um conceito diversificado sobre a dança, porém há uma maior ênfase no entendimento sobre a dança como expressão corporal e como relação da música e movimento.

2. Você trabalha com a dança em suas aulas? Por que motivo?

Categoria 1:

Falta de material e espaço adequado

P1 – “Não. Eu não tenho condições de trabalhar com a dança na escola. Por falta de material, de local, horário. (...) como eu vou trabalhar com a dança ali na quadra com três ou quatro professores trabalhando ao mesmo tempo? Fica difícil, porque para dar dança tem que ser em um local mais isolado e nós não temos esse local isolado na escola. Não precisaria ser totalmente isolado, mas separado (...)”

P4 – “Não. Falta de espaço (...)”

Os professores 1 e 4 afirmam que não trabalham a dança por não terem condições de trabalho, pois há falta de espaço, local e horário adequados na escola.

Categoria 2:

Falta de conhecimento, de interesse pela dança.

P2 – “Não. Devido a falta de interesse na própria disciplina de faculdade, em fazer curso e muita timidez.”

P3 – “(...) porque é mais fácil você não dar a dança do que dar porque envolve muito trabalho, muita pesquisa, você tem sempre que estar a disposição do aluno, então nem sempre você consegue. (...) mas tem hora que as coisas vão ficando de lado, você vai deixando e se perdendo no tempo. (...) mas é sempre: a não sabe deixa para lá, vamos trabalhar outra coisa, enfim as coisas boas acabam se perdendo.”

P4 – “Não. Porque foi muito (...), quando eu tive dança na faculdade foi muito pouco, muito vago então eu não tenho condições para trabalhar a dança eu teria que estar estudando, estar pesquisando, estar me aprimorando para saber passar a um aluno. Eu não tenho dom para trabalhar a dança, eu sei montar passos, ensaiar, trabalhar a dança espontânea (...).”

P5 – “Atualmente eu não encontro dentro das minhas aulas um motivo forte para estar trabalhando com a dança (...).”

Os professores 2, 3, 4 e 5 demonstram falta de conhecimento e interesse requisitos necessários para trabalhar a dança. O professor 3, diz que a dança requer muito trabalho, pesquisa e disponibilidade.

Não há o hábito de trabalhar a dança; ela não faz parte do planejamento dos professores. Os professores desconhecem razões que os levem a trabalhar a dança e não encontram motivo forte para trabalhar a dança.

Categoria 3:

Ausência do trabalho em equipe.

P3 – “Esse trabalho foi se perdendo e acabando porque para ter um trabalho de dança a sua equipe também tem que trabalhar e às vezes nem sempre você consegue cultivar as outras pessoas para que isso aconteça, (...). Não seria difícil resgatar isso mas precisaríamos estar conversando, estar trabalhando mais dentro do planejamento desde o começo do ano para o aluno já saber, é uma coisa que precisamos nos predispor a fazer, mas é sempre: a não sabe deixa prá lá, vamos trabalhar outra coisa, enfim as coisas boas acabam se perdendo.”

P4 – “(...) mas o que sinto é que é uma coisa de que ninguém faz eu também não faço, acredito que tenha que ser unânime e todos os professores estar trabalhando, para que quando eu pegasse o aluno de determinado professor e eu tivesse que trabalhar a dança eu não teria problema porque o aluno estaria preparado (...). Se derrepente eu começasse a introduzir a dança no meu cronograma em quatro anos não teria mais trabalho, então é uma falha nossa.

Os professores 3 e 4 acusam os colegas no descaso pela dança e o fato de eles não optarem pela dança, os professores acabam desistindo, porque a dança demanda trabalho.

Categoria 4:

Predomínio do esporte, da aptidão física

P1 – *“(...) porque na quadra trabalham três, quatro professores e se você está trabalhando dança e vem a bola de basquete de um lado, a de vôlei de outro, você para e volta a música. É um pouquinho complicado.”*

P2 – *“Mas sempre num aquecimento se tem uma musica por perto nós utilizamos um tipo de dança é muito raro acontecer mas se faz.”*

P4 – *“(...)mas quando você fala em trabalhar a dança são poucos que se interessam, mas justamente por não trabalharmos com ele desde o primário, do fundamental em diante, acredito que seja isso não é que o aluno não gosta até gosta mas é uma atividade que ele não teve e eu vou ter trabalho em convencer esse aluno a fazer dança, não que eu não gosto de ter trabalho mas a gente se dispõe muito e o objetivo atinge metade da sala.”*

P5 – *“Não, não trabalho atualmente com dança em minhas aulas. Atualmente eu não encontro dentro das minhas aulas um motivo forte para estar trabalhando com a dança, porque os meus alunos e eu fomos mais envolvidos na parte esportiva, apesar dela estar incluída no currículo eu não consigo trazer nas minhas aulas práticas a dança.(...) partindo mais para o esporte que eu consigo envolver as meninas e os meninos juntos.”*

Os professores 1, 4 e 5 preferem trabalhar o esporte por fazer parte do seu cotidiano. Tal procedimento colabora para as necessidades da ideologia dominante, porque o esporte apresenta características semelhantes ao sistema capitalista.

O professor 2 quando chega a usar a música como aquecimento, acredita estar trabalhando a dança. Mas o que ele faz é usar a música como um recurso de motivação para o aquecimento.

Categoria 5:

Preconceito dos meninos pela dança.

P1 – *“É um pouquinho complicado e nem sempre todos os alunos da sala querem, os meninos tem uma certa rejeição, não todos mas alguns. É um pouquinho complicado trabalhar em cima da dança na minha opinião.”*

P5 – *“Porque há cinco anos atrás que eu trabalhei com dança eu percebi que os alunos que eram mais propensos a fazer esse tipo de aula eram as meninas, os meninos eu*

não conseguia atingi-los então aos poucos fui deixando de lado essas aulas e partindo mais para o esporte que eu consigo envolver mais as meninas e os meninos juntos.”

Os professores 2 e 5 afirmam não trabalhar com a dança porque os meninos têm preconceito contra a dança. Acreditamos que tal preconceito possa existir no âmbito escolar. Torna-se, então, necessário que esse conhecimento seja analisado pelos professores e discutido junto com seus alunos. Eles, porém, preferem ignorar a dança.

Categoria 6:

A dança é trabalhada nas festas comemorativas.

P4 – *“(...) Embora a escola realize um trabalho com a dança todo o ano no mês de agosto, nós realizamos o festival do folclore com um tema específico e através desse tema nós trabalhamos as danças e outras tarefas, mas a dança é predominante neste festival”*

P6 – *“Sim. Trabalho principalmente nas épocas de festas, comemorações. Depende muito da clientela, do que eles pedem para a gente e a gente trabalha.”*

Os professores 4, 5, e 6 com menor tempo de atuação, realizam apresentações com dança nas festas comemorativas. Porém, este trabalho ocorre somente quando lhes é solicitado, quando os alunos querem. Isto demonstra que a dança não é trabalhada como elemento educativo

QUADRO 08 – Categorias apresentadas pelos professores do grupo 02 no tema 01: A Dança. Pergunta 02: Você trabalha com Dança em suas aulas? Porque motivo?

Categorias	Professores					
1- Falta de material e espaço adequado	P1			P4		
2- Falta de conhecimento, de interesse pela dança.		P2	P3	P4	P5	
3- Ausência do trabalho em equipe.			P3	P4		
4- Predomínio do esporte/ aptidão física.	P1	P2		P4	P5	
5- Preconceito dos meninos pela dança.	P1				P5	
6- A dança é trabalhada nas festas e comemorações.				P4	P5	P6

Os professores alegaram dificuldades e demonstraram falta de interesse e conhecimento para trabalhar a dança. Revelaram, por outro lado, a existência de um hábito em trabalhar o esporte/ aptidão física.

Os professores dizem não trabalhar com a dança por falta de material e de espaço adequado, para o trabalho em equipe e por causa do preconceito dos meninos contra a dança. Conseqüentemente a dança manifesta-se apenas nos ensaios e datas comemorativas.

Tema 2: Classificação da dança.

3. Seus alunos praticam dança fora da escola? Quais danças eles praticam?

4. Que dança é trabalhada em suas aulas?

Categoria 1:

A dança é negada.

P1 – *“Que eu saiba não, porque o poder aquisitivo é muito baixo das nossas crianças.”*
“Não é trabalhado.”

O professor 1 não trabalha a dança e acredita que seus alunos não dançam por não terem condições financeiras. Em sua fala, pode-se verificar que ele não está a par do cotidiano de seus alunos. Para ele a dança é privilégio da burguesia, mas como vimos na revisão de literatura, a dança é uma manifestação de todo os povos.

Categoria 2:

Dança folclórica e popular para festas.

P3 – *“(…) as equipes eram distribuídas de acordo com o interesse de cada aluno pelo samba, pelo folclore, tuiste, pelo rock, pelo funk, dependendo do contexto que cada um se identificava, eles faziam uma pesquisa e traziam para gente.*

P4 – *“Eu não trabalho a dança. Mas quando têm festa junina eu trabalho com danças típicas com a quadrilha, dança caipira, a cowntry. O festival folclórico nós trabalhamos com as danças típicas folclóricas este ano nós estamos trabalhando danças folclóricas do Paraná e os povos que ajudaram na colonização, então nós vamos trabalhar as danças japonesa, ucraniana, italianas e as danças típicas do Paraná.”*

P5 – *“Eu trabalhei dança folclórica como a quadrilha em alguns eventos.”*

Os professores 3, 4 e 5 trabalham com a dança popular e folclórica somente nas festas e festivais escolares. Neste caso a dança é considerada uma atividade extra-classe.

Categoria 3:

Dança da mídia.

P2 – *“Eu acredito que a maioria, todo mundo dança e mesmo se não sabe tem vontade de dançar. Não sou muito atualizado em dança mas acho que eles praticam o funk, o rap, seriam mais esses.”*

P4 – *“Acredito que praticam as danças normais para a idade deles, em festinhas, funk, pop, essas danças da idade. (...) dessas músicas de moda, do momento ou era a dança da motinha, ou da poposuda (...). Para mim essas danças tem um sentido de se insinuar, de provocar o desejo masculino.”*

P5 – *“A dança como forma de expressão corporal sim, pelo que sei eles freqüentam bares e lanchonetes, ou festinhas de criança onde sempre há música e eles dançam. As danças que eles fazem atualmente é de aché que a mídia propaga, agora recentemente de forró, eu sei porque quando há festa aqui na escola eu vejo eles dançarem nesses ritmos de música.”*

P6 – *“Dançam, dançam tudo o que está na moda, o samba, o funk e outras. São diversos tipos a dança popular, a folclórica, dança moderna, clássica, são vários gêneros, depende dos alunos o que é pedido, do que é tocado nas rádios, depende do tipo de música tocado na atualidade.”*

Os professores 2, 4, 5, e 6 percebem que seus alunos dançam e, principalmente, dançam o que está na moda e é veiculado pela mídia.

O professor 4 analisa essa manifestação da dança como insinuada e provocativa, mas nenhum dos professores contextualizam essa manifestação e preferem, simplesmente, ignorá-la.

Categoria 4:

Dança recreativa/de salão/ atividades rítmicas.

P2 – *“Seria mais um trabalho anaeróbico, uma aeróbica, um movimento de dança sempre com um ritmo mas não teria um nome apropriado.”*

P3 – *“Eu tenho conhecimento de que alguns praticam. Principalmente dança de salão.”*

P5 – “(...) a dança que eu trabalhei em minhas aulas foi a dança de salão, pagode.”

O professor 2 entende a dança associada ao movimento e ao ritmo e afirma realizar esse trabalho como aquecimento, já que ela proporciona um condicionamento físico. Tal procedimento condiz com à concepção tradicional e técnica da educação física, assim como com à pedagogia tradicional e técnica, obedecendo aos princípios positivistas da ideologia dominante.

O professor 3 sabe que alguns de seus alunos praticam dança de salão, mas ele mesmo não realiza nenhum trabalho com a dança. O professor 5 afirma ter trabalhado em suas aulas com a dança de salão, mas não trabalha mais. Acreditamos que isso ocorra pela falta de conhecimentos para trabalhar a dança.

QUADRO 09 – Categorias apresentadas pelos professores do grupo 02 no tema 02: Classificação da Dança.

Categorias	Professores					
1- A dança é negada.	P1					
2- Trabalha dança popular e folclórica para festivais e festas.			P3	P4	P5	
3- Dança da mídia.		P2		P4	P5	P6
4- Dança recreativa/de salão/ atividades rítmicas.		P2	P3		P5	

Pelo quadro 3 podemos ver que os professores 3, 4 e 5 trabalham com a dança como finalidade de apresentações em festas comemorativas na escola. O professor 2 entende a dança como relacionada ao ritmo e movimento e trabalha com ela para fim de aquecimento e condicionamento físico. Sendo assim, podemos deduzir que a dança é praticada como uma atividade nas aulas de educação física.

Os professores sabem que seus alunos dançam o que está na moda, mas não refletem sobre a realidade de seus alunos e não analisam a dança executada por eles. A dança constitui-se um assunto distante da realidade dos professores. Eles alegam muitos entraves para não tratar a dança como matéria de estudo.

Tema 3: A Dança no Contexto Educacional da Educação Física

5. A educação física é importante? Porque?
6. O que a educação física deve tratar na escola?
7. Qual a relação da dança com a educação física? Justifique.

Categoria 1:

Atividade física / saúde.

P1 – *“Aqui, pelo local que nós trabalhamos nós atendemos tudo, por exemplo higiene, nós falamos em educação sexual, porque aqui tem muita gravidez precoce.”*

P2 – *“A disciplina mais importante do currículo é a educação física na escola, porque é saúde e visa o nosso corpo. Então, o essencial na escola é a educação física. Nas aulas teóricas a gente fala muito sobre anatomia, trabalhando a respiração, circulação, ossos e músculos. Seria mais os movimentos, atividade física, aeróbico, anaeróbico.”*

P3 – *“porque o movimento faz muito bem para você (...) trabalhar com o aluno que é obeso e ao conversar com ele você pode estar ajudando.”*

P4 - *Sim, muito importante. Porque a educação física trabalha com várias vertentes: entra na questão da saúde que indiretamente quando nós trabalhamos, o aluno não sabe, mas ele está trabalhando o seu organismo, ele está condicionando de alguma forma e sem perceber. (...)a saúde, o condicionamento físico, a questão fisiológica. (...) eu entro na parte fisiológica, trabalho com aquecimento que é totalmente recreativo, não é 1,2,3,4..., porque dessa forma eles se aquecem de forma prazerosa e eu atinjo meu objetivo. tento mostrar a melhor forma, trabalho parte de saúde (...).”*

P5 – *“Ela é importante no sentido de esclarecer dentro da vida escolar do aluno proporcionar a ele dentro dos movimentos e esclarecer a importância da educação física na vida dele para sempre, porque a prática de uma atividade física dentro da aula de educação física é tão importante quanto a vida dele lá fora. Então através das aulas práticas, mas eu também dou aula teórica procuro esclarecer aos meus alunos que ele deve levar as atividades físicas ou exercício físico para sua vida toda, ao longo de sua vida toda, para que ele possa ter uma vida mais saudável.”*

P6 – *“Com certeza é importante. O corpo humano necessita de movimento, sem movimento não há saúde, você não desenvolve o corpo e se não tem saúde..., é essencial para a vida que são os movimentos. Porque a educação física é tudo isso trata da dança, ginástica, jogos e trata da saúde e isso é o mais importante a saúde, conhecimento. Eu procuro trabalhar a dança, a ginástica, os jogos e o conhecimento, trabalho as noções de saúde, os conhecimentos do corpo humano (...)a dança seria os movimentos, a prática o movimento do ritmo da música, isso faz muito bem para a saúde, para o coração, a estética. Quem dança é mais feliz! E a educação física graças a Deus tem o conteúdo dança no seu currículo.”*

Para todos os professores entrevistados, seja para o grupo com maior tempo de atuação seja para o grupo com menor tempo de atuação, a educação física é entendida como atividade física. Eles crêem que os alunos, ao fazerem atividade física nas aulas, estão se predispondo para uma vida mais saudável. Só por isso a educação física é justificada nas escolas.

CATEGORIA 2:

Formação Humana

P1 – *“Muito, muito importante. Primeiro pela sociabilização dos alunos. No momento que os alunos sobem para quadra, aquele aluno que é muito tímido nos primeiros dias não participa mas depois já fez aquele grupo de amizade, já tem o time que quer participar e ele vai se inteirando com as pessoas do grupo e tudo fica mais fácil para ele.”*

“Aqui, pelo local que nós trabalhamos nós atendemos tudo, por exemplo higiene, nós damos vôlei, basquete, handebol, atletismo, tudo dentro da possibilidade que a escola oferece para gente, e também, nós falamos em educação sexual, porque aqui tem muita gravidez precoce. Os pais trabalham e só voltam a noite, e os alunos sabem o que aprendem na escola, na rua, com a vizinha. Nós fazemos papel de mãe, de professora, papel de tudo. Não tem marcado o que vai ser trabalhado, de acordo com a situação que vai aparecendo você vai trabalhando a necessidade. A situação vai aparecendo e você vai trabalhando em cima dela.”

P2 – *“O social, o aluno traz o problema para a educação física, o aluno sem o berço, sem o pai, sem a mãe, a educação física envolve cuidar mesmo do aluno. Quando o aluno faz educação física não pensa em droga, então a educação física é o social da escola. (...) Seria também trabalhar o lado social, unir as pessoas e como no meu caso trabalhar a timidez, ainda sou muito tímido. Seria um trabalho para desinibir.”*

P3 – *“Muito. Porque na educação física você consegue trabalhar além do físico o emocional também, porque o movimento faz muito bem para você, ele faz com que você consiga despertar outras coisas, outras potencialidades, outras situações dentro de você que derrepente você nem percebe que está sentindo, mas a partir do momento que você começa a trabalhar isso, que você é capaz, é como se você conseguisse superar alguns obstáculos em sua vida e esse obstáculo é você mesmo.”*

“Essa relação é o movimento e o prazer. A mesma pessoa que dança com prazer é ao meu entender pequeno e humilde, (...)”

Os professores 1, 2 e 3 pertencentes ao grupo dos professores com maior tempo de atuação profissional, preocupam-se com a formação humana de seus alunos, argumentam que um dos papéis da educação física é a sociabilização, a formação humana.

“A formação humana tem relação com o desenvolvimento da criança como pessoa, capaz de ser procriadora, junto com as outras, de um espaço humano de convivência social e desejável.” Gallardo (1997, p.81).

A formação humana é uma tarefa essencial da educação física, mas infelizmente é compreendida nesse sentido apenas pelos professores com maior tempo de formação profissional. Embora tenhamos categorizado como formação humana, percebemos que os professores apresentam um entendimento linear dessa concepção.

CATEGORIA 3:

Esporte como conteúdo

P1 – *“(...) nós damos vôlei, basquete, handebol, atletismo, tudo dentro da possibilidade que a escola oferece para gente (...)”*

P3 – *“A mesma pessoa que dança com prazer é ao meu entender pequeno e humilde, igual ao prazer de praticar o esporte, o movimento em si faz parte do ser humano e é isso que percebo as relações do mesmo prazer, aquele que dança tem o mesmo prazer do que joga vôlei, do que joga basquete, porque é um prazer para ele estar ali naquele momento se apresentando ou mostrando ou também tendo a mesma eficiência nos passos, nos movimentos, com beleza, com tranquilidade e com prazer.”*

P4 – *“(...) trabalha o esporte-regras, Eu particularmente não sei dizer o que tem que trabalhar, são muitas coisas e a gente acaba entrando em confusão. Eu traço os meus conteúdos da seguinte forma: eu trabalho por bimestres, tento trabalhar as modalidades esportivas, a fundamentação, a importância, eu entro na parte fisiológica, trabalho com aquecimento que é totalmente recreativo, não é 1,2,3,4..., porque dessa forma eles se aquecem de forma prazerosa e eu atinjo meu objetivo. Entro na parte principal que são as modalidades, tento mostrar a melhor forma, trabalho parte de saúde, sempre trabalho com textos.”*

P5 - *Eu gosto de participar com meus alunos diversos movimentos relacionados à área esportiva dentro da educação física.*

P6 – *“Nas minhas aulas eu trabalho no primeiro bimestre o basquete, primeiro faço um diagnóstico com a turma, trabalho a parte do histórico, do conhecimento do basquete, trabalho a parte prática que são os fundamentos, os jogos, faço observação dos alunos que tem habilidade para aquela prática, às vezes tem jogos escolares, eu procuro observar e treino esses alunos e participo de competições, (...) No segundo bimestre eu trabalhei o vôlei, na teoria trabalhei o conhecimento do corpo humano, da fisiologia. Numa mesma aula tem quarenta alunos e cada um gosta de uma modalidade e fica difícil trabalhar é necessário ser flexível.”*

Os professores 1, 3, 4, 5 e 6 afirmam que o conteúdo da educação física no âmbito escolar é o esporte. Tal concepção se encontra amparada no processo histórico da educação física, sob a influência norte-americana com a finalidade de promover o desenvolvimento do homem necessário ao sistema capitalista.

CATEGORIA 4:

Dança associada ao ritmo e movimento.

P1 – *“Há toda uma relação, porque a dança é movimento e a educação física é todinha movimento, você vê os alunos não param um minuto vão pra lá, vão pra cá, só não tem música, mas o barulho que eles fazem é a música, a gritaria, a conversa deles é uma música.”*

P2 – *“Seria mais os movimentos, atividade física, aeróbico, anaeróbico.”*

P4 – *“Ela tem relação direta porque ela trabalha a expressão corporal, ela trabalha o corpo a manifestação do aluno. É muito importante a relação que ela tem com a educação física, porque está trabalhando o corpo, a expressão, o que o aluno sente, a manifestação do aluno quando ele houve determinado ritmo, cada um é diferente e há várias manifestações num mesmo ritmo, então no meu entender ela tem tudo haver.”*

P5 – *“A dança está relacionada na medida em que também é uma expressão corporal, a educação física através do esporte, através da luta o aluno também se expressa corporalmente, mas a dança possibilita a cada participante individualmente ele se desenvolva no ritmo, na expressão corporal, e nos esportes ele vai se sociabilizar, na dança ele também se sociabiliza, mas a dança pode ser muito mais individualizada. Ela é importante nas aulas de educação física a partir do momento que pode possibilitar uma forma de se expressar sem solicitar uma performance, como por exemplo a gente exigiria num jogo esportivo, então a dança se relacionaria com a educação física nesse aspecto, apesar dela ter que ter ritmo, harmonia, numa conotação de dança escolar ela não estaria vinculada como a dança profissional.”*

P6 – *“Tem tudo a ver, é o conteúdo da educação física a dança. (...) os sons, a música proporciona a motivação e a dança seria os movimentos, a prática o movimento do ritmo da música (...)”*

Os professores 1, 2, 4, 5 e 6 relacionam a dança com a educação física por meio do ritmo e movimento. O professor 1 vai além relaciona a dança com todo o movimento. Para ele, se os alunos se movimentam e produzem barulho isso é dança. Esta concepção equivocada reduz a dança a todo e a qualquer movimento. O professor 2 relaciona a dança com a educação física pelo movimento, ou pela atividade física, numa concepção atrelada à maneira mecânica e utilitarista de pensar o corpo.

Os professores 1 e 2 pertencentes ao grupo com maior tempo de formação profissional, possuem um entendimento equivocado sobre a dança, pois a relacionam apenas como movimento, como se todo o movimento fosse dança. Os professores 4, 5 e 6 pertencentes ao grupo com menor tempo de formação, ampliam seu entendimento da dança e da relação da dança com a educação física. Para eles tal relação se dá devido ao movimento, ao ritmo e a expressão corporal. Eles têm a dança como uma manifestação diferenciada.

CATEGORIA 5:

Dança como cultura e história tratada pela educação física
--

P6 – *“Tem tudo a ver, é o conteúdo da educação física a dança. A dança é uma cultura que acompanha o ser humano desde o começo da humanidade.”*

Percebe-se que somente o professor 6, faz a relação da dança com a educação física por meio da cultura, mesmo que superficialmente.

QUADRO 10 – Categorias apresentadas pelos professores do grupo 02 no tema 03: A Dança no Contexto Educacional da Educação Física.

CATEGORIAS	PROFESSORES					
1- Atividade física / saúde.	P1	P2	P3	P4	P5	P6
2- Formação humana.	P1	P2	P3			
3- Esporte como conteúdo	P1		P3	P4	P5	P6
4- Dança associada ao ritmo e movimento.	P1	P2		P4	P5	P6
5- Dança como cultura e história tratada pela educação física.						P6

O quadro 4 mostra que a maioria dos professores entendem a educação física como esporte e atividades física por promoverem a saúde.

Observamos, neste quadro, que a formação humana é um dos papéis da educação física e é entendida somente pelos professores com maior tempo de atuação profissional.

Verificamos que a relação entre dança e educação física, é entendida pela relação do ritmo e do movimento. A cultura é brevemente mencionada apenas pelo professor 6.

Tema 4: A Dança na Escola da Educação Básica

8. O que você considera como sendo a dança no contexto escolar?
9. Quando você trabalha com a dança, como você desenvolve as suas aulas? Como ela é estruturada? Como você coloca os alunos? Dê todas as informações.
10. Que objetivos você visa ao trabalhar a dança?
11. Nas aulas você monta coreografias? Por que motivo?
12. Faz apresentações? Para as apresentações são feitos ensaios? Como se realizam?

Categoria 1:

Dança como forma de atividade e lazer.
--

P1 – *“Primeiro porque eles gostam, depois porque os pais vem para a escola e é um prazer ver o filho participar. Então neste dia todos os portões da escola estão abertos e toda a comunidade comparece. Na nossa festa junina lotou a quadra porque nós fizemos umas oito ou dez danças, ou quadrilha ou outro tipo de dança como a dança folclórica. O objetivo principal é mostrar nosso trabalho para a comunidade.”*

P2 – *“Eu acredito que a dança deve estar na escola para um ambiente mais agradável, porque a dança torna o ambiente mais agradável, Jogos também torna o ambiente mais agradável mas a dança com a música, com o movimento se torna bem mais agradável. O principal objetivo para trabalhar com a dança é alegrar o ambiente. A pessoa que fica sentadinha no muro, na cadeira mesmo se não está dançando mais pelo menos ele está mais contente vendo aquilo. Acredito que seja o principal objetivo.”*

P3 – *“(…) você faz com que ele fique mais desinibido e se integre e se for alguma dança de tempos atrás como os anos 60 é muito interessante observar como essas crianças se integram e faz tão bem esse papel. Então acho que são esses os objetivos; você resgata muita coisa da criança, você desinibe, você faz com que ele consigam participar em grupo e principalmente pelo prazer da pessoas durante os ensaios, as apresentações.”*

“(…) com certeza a gente tem apresentações lindíssimas.”

P4 – *“A dança influencia diretamente a disciplina do aluno e isso poderia estar sendo utilizado em outras matérias, o aluno se expressando, a criatividade. A dança é importante nesse sentido de limitar o aluno.”*

P5 – *“A dança no contexto escolar está fazendo parte de todos os outros instrumentos da vida do aluno, ela é super importante, mas infelizmente ela não é praticada, ela só ocorre em alguns eventos escolares.”*

“A dança na escola deveria ser como uma atividade extra e não nas aulas de educação física mesmo (risos) porque nas aulas de educação física mesmo é difícil você conseguir que todos os alunos participem dessa dança, porque tem alguns alunos que não se envolvem com ela com a mesma facilidade que outros, tem alguns que você coloca a música e já saem dançando. Quando ela está inserida como numa escolinha de futebol que é oportunizado ou uma escolinha de capoeira que hoje se faz aqui na minha escola através dos amigos da escola acredito que ela teria seus objetivos alcançados dessa forma, dentro das aulas de educação física não conseguiríamos talvez montar efetivamente coreografias na dança porque não conseguiríamos atingir a todos e como uma atividade opcional eu acredito que a gente conseguiria êxito.”

P6 – *“Acredito que fora da educação física deveria ter uma disciplina de dança, acredito que seria importante para a saúde das crianças.”*

“O objetivo seria (...) desenvolver a totalidade do ser humano, o corpo humano e dentro disso a parte mental, social, física, é libertar um corpo cativo, reprimido, que tem muito potencial mas está reprimido e a dança tem esse poder (...)”

Os professores 1, 2, e 3 entendem que a dança é uma atividade prazerosa e o professor 1 afirma que por meio das apresentações de dança é possível envolver a escola com a comunidade. Para o professor 3 a dança é uma atividade que contribui para a sociabilização.

Os professores concebem a escola como uma instituição omissa perante a sociedade, mantém suas concepções numa constante linearidade e o conhecimento não transcende ao senso comum.

Os professores 5 e 6, acreditam que a dança deveria ser uma atividade praticada fora de classe. O professor 5, por sua vez, insiste em que haja, na escola, oferta de atividades tais como o futebol e a capoeira e sugere a dança como uma das atividades ministradas pelos “amigos da escola”³.

Nesta concepção a escola oferece um conhecimento passivo restando ao aluno apenas a assimilação dos conhecimentos já prontos e acabados.

Acreditamos que com essa concepção o professor perca, cada vez mais, o seu campo de trabalho. Pode haver uma participação dos “amigos da escola” para auxiliarem o trabalho do professor, mas não para tomarem seu lugar na escola.

³ “Amigos da escola”: este é um projeto do governo federal e rede globo que incentiva a todas as pessoas a realizarem um trabalho voluntário na escola. É veiculado pela televisão a imagem de amigos da escola desenvolvendo práticas de atividades esportivas. Como afirma o professor entrevistado, essa idéia é concreta no meio escolar.

Categoria 2:

A dança como conhecimento.

P4 - *“Os objetivos, o aluno aprende muito ao apresentar uma dança japonesa ele estará pesquisando o significado daquela dança, a história, porque são feitos determinados movimentos, ele estará trabalhando outras informações e com isso ocorrerá uma interdisciplinaridade.”*

P6 - *“Considero um conteúdo essencial, importante, porque através dela que o aluno vai ter conhecimento, vai trabalhar sua saúde, vai poder fazer demonstrações, vai desenvolver seu corpo através dos movimentos, da expressão corporal, é importante na evolução do ser humano, é um conteúdo essencial na escola, não deve faltar e o professor que é consciente não deve nunca deixar de trabalhar a dança.”*

Os professores 4 e 6 entendem a dança como um conhecimento, porque a relaciona como um fenômeno significante da história.

Apesar do professor 6 considerá-lo como conhecimento, também demonstra concepções higienistas e desenvolvimentista, reproduzindo informações centradas no senso comum.

Categoria 3:

A dança como atividade para desenvolver: ritmo/ movimento/expressão corporal.

P2 – *“No momento que a gente não pratica muito a dança, às vezes isso acontece os alunos são colocados em círculos, em fileiras e em um aquecimento nós podemos usar a dança. Nós podemos fazer uma corrida livre e nela o aluno correndo faz um ritmo e isso se torna mais agradável na própria aula.”*

P3 – *“Falar sobre os objetivos acho um pouco complicado. Vou tentar colocar alguma coisa que eu penso. Em primeiro lugar você resgata através da dança os movimentos, os primeiros movimentos que você tem condição de trabalhar com todos os movimentos de uma forma harmônica, de uma forma bonita e principalmente ao envolver a música com o adolescente e o movimento isso dá uma diferenciação muito grande(...)”*

P4 – *“No caso da dança em si ser trabalhada na educação física o objetivo em si é fazer com que o aluno expresse, desabroche o que ele tem dentro dele, porque tem muitos alunos que não consegue expressar é retraído, é fechado.”*

P5 – *“A dança inserida na aula de educação física ficaria difícil uma vez que eu não tenho preparo para dar esse tipo de aula, mas se fosse colocar os objetivos seriam de conseguir com que todos os alunos se expressassem corporalmente dentro do ritmo de*

cada um deles, posteriormente com o avanço das aulas dentro do ritmo da música, porque alguns alunos tem maior dificuldade de colocar o seu ritmo ao ritmo da música, então teria que ser um trabalho de médio e longo prazo. Então os alunos teriam que se expressar corporalmente dentro do próprio ritmo, se expressar corporalmente dentro do ritmo da música que nós fossemos montar, despertar a criatividade da música.”

Os professores encontraram dificuldades em estabelecer os objetivos para trabalhar a dança em virtude dessa manifestação não estar inserida nas aulas de educação física, como vimos anteriormente.

Os professores 2, 3, 4 e 5 acreditam que o objetivo ao trabalhar a dança na escola, seria o desenvolvimento do ritmo, o trabalho com o movimento e a expressão corporal.

Ao estabelecer os objetivos os professores demonstram não ter claro os conteúdos a serem ensinados na educação física e porque ensiná-los, referindo-se a educação física como área de atividades e estabelecendo objetivos de aprimoramento técnico.

Categoria 4:

Realização de ensaios para apresentações em datas comemorativas.
--

P1 – *“Primeiro eu pergunto quem quer participar da dança nas datas comemorativas. Os ensaios devem ser feitos dentro do horário de aula. Se nós trabalhamos com duas ou três professoras, uma fica lá na quadra com os alunos e uma ensaia os alunos, daí vai ensaiando de acordo com as necessidades para o dia da apresentação. Têm a dificuldade do ensaio que tem que ser feito no horário de aula e alguns alunos estão na educação física, outros no português, outros na matemática, às vezes a professora está dando prova, e acaba prejudicando às aulas das outras professoras, por isso é um pouco complicado trabalhar porque o aluno não tem um horário para ensaiar. Para os ensaios eu já trago os passos todos certinhos, faço grupos variados e ensino e aquela aluno que tem mais facilidade ajuda os outros para agilizar a aprendizagem. Depois reuno os grupos e sincronizo os passos e por último colocamos a música..”*

P3 – *“(…) dividia os alunos em grupos, eles tinham que fazer uma pesquisa sobre aquilo que ele queriam montar, procuravam ajuda de profissionais, com entrevistas, com parentes para saber mais sobre a dança e a estruturação da apresentação era toda deles, mas alguma coisa que eles vinham perguntar a gente explicava, procurava ajudar, mas era mais uma busca deles, uma criação deles, a gente só fazia uma acessoria. Os ensaios eram feitos durante as aulas e nós tínhamos dois meses para trabalhar, é possível trabalhar a dança desde que isso esteja no seu cronograma, sem problemas.”*

P4 – *“Primeiro eu faço o convite para o aluno, depois eu preparo as coreografias passo por passo e vou passando por etapa para os alunos. No caso da dança folclórica, eu*

procuro pegar uma dança que seja fácil para os alunos estarem pegando. Os ensaios ocorrem fora das aulas, há uma mistura dos alunos, apenas aqueles que querem, os ensaios ocorrem até ficarem todos sincronizados com a música e uns com os outros. Sim fazemos apresentações e ensaios. Os ensaios ocorrem no período das aulas, Não propriamente da educação física.”

P5 – *“(…) geralmente acontecia de chover e não tínhamos como praticar nossa aula esportiva eu ia num espaço restrito, levava o aparelho de som, as fitas e lá eu ministrava a aula que eu tinha preparado em casa, sempre com danças de salão ou danças folclóricas no caso de preparar algum evento que era o caso da quadrilha. São feitos ensaios duas ou três vezes na semana, eles aconteciam com o grupo pequeno e não era com a sala toda. Os ensaios aconteciam fora das aulas de educação física, eram marcado nos horários vagos e às vezes os alunos que não participavam das coreografias ficavam com outro professor e eu ensaiava os alunos que participavam das coreografias.”*

P6 – *“Primeiro eu tenho que pensar no tipo de dança que eu vou apresentar, se é uma comemoração, eu penso no que eu vou apresentar, eu verifico a clientela que eu tenho, depois disso eu tenho uma visão, se for uma quadrilha, primeiro eu faço uma pesquisa, procuro misturar diversos movimentos, pego movimentos de outras danças, peço a participação dos alunos, na criatividade dos alunos que tem uma riqueza de movimentos, a gente pega o conhecimento de várias partes pesquisa e montamos a dança, além de procurar selecionar a música, acessórios, a roupa, local adequado, ensaio, a gente faz bastante ensaio e só depois de um tempo a gente vê que está bonito e apresenta.”*

Os professores 1, 4 e 6 trabalham com a dança apenas ensaiando-a para apresentações em datas comemorativas. Eles convidam os alunos para ensaiar e trazem as coreografias prontas, restando aos alunos reproduzir os passos em sincronia com os outros e com a música.

Os professores 3 e 5 realizavam essas apresentações. Hoje já não o fazem mais. Diferenciam-se dos outros professores pelo fato de montarem as coreografias junto com seus alunos. O professor 3 diz que trabalhava com grupos e com pesquisas sobre a dança.

Os professores acreditam que o processo ensino-aprendizagem é passivo. O conhecimento da dança é apresentado a ele como uma atividade pronta e acabada, como uma verdade absoluta e imutável que o aluno só pode reproduzir.

O conhecimento torna-se importante na medida em que ajuda os seres humanos a compreenderem não apenas as suposições embutidas em sua forma e conteúdo, mas também os processos através dos quais ele é produzido, apropriado e transformado dentro de ambientes sociais e históricos dos quais ele é produzido (GIROUX, 1997).

QUADRO 11 – Categorias apresentadas pelos professores do grupo 02 no tema 04: A Dança na Escola da Educação Básica.

Categorias	Professores					
1- Dança como atividade e lazer.	P1	P2	P3	P4	P5	P6
2- A dança como conhecimento.				P4		P6
3- A dança como uma atividade para desenvolver o ritmo e o movimento, a expressão corporal.		P2	P3	P4	P5	
4- Realização de ensaios para apresentações em datas comemorativas.	P1		P3	P4	P5	P6

Os professores apresentaram três funções para a escola: transmitir conhecimentos (todos os professores); cuidar das crianças (P1 e3); sociabilizar (todos os professores).

A dança no contexto escolar é entendida sob quatro aspectos: como atividade e recreação; como conhecimento; como atividade para desenvolver o ritmo e o movimento, a expressão corporal; e como ensaios para apresentações em datas comemorativas. Apesar desse entendimento, constata-se que a dança é realizada apenas como apresentações em festas escolares.

A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado, a cultura erudita e não a cultura popular (SAVIANI, 1992). A escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado.

Tema 5: A Dança na Formação Inicial do Professor de Educação Física

13. Você teve dança no curso de educação física? O que você aprendeu?

14. Você teve outras experiências com a dança fora do curso de educação física?

Categoria 1:

Ritmo e movimento.

P1 – “Eu tive dança folclórica e dança rítmica, mais muito pouco apenas um ano. Na minha época a professora de rítmica colocava uma música e você tinha que na frente

dela na hora mostrar os passos, quem tem jeito para dança faz e você que não tem jeito, que é o meu caso que não tenho ritmo. Nós nos safávamos com a parte teórica.”

P2 – *“Não, não tive. Tive a ginástica dança rítmica, mas era mais trabalho com instrumentos feito pelos próprios alunos, os professores ensinavam a fazer instrumentos, montar uma bandinha. Mas curso de dança não tive esse privilégio, talvez.”*

Os professores 1 e 2 tiveram em sua formação a disciplina rítmica, na qual aprendiam ritmo e movimento ou apenas ritmo. Conseqüentemente sua concepção sobre a dança está ligada ao que aprendeu em sua formação inicial.

Categoria 2:

Estilos de dança.

P3 – *“Tivemos, mas como dança folclórica que estava dentro de ginástica. Eu lembro que apresentamos dança alemã, folclórica, rock, então tudo isso trabalha esse lado artístico que todos nós temos.”*

P4 – *“Tive dança no curso de educação física. O que eu aprendi foram alguns passos de dança de salão num semestre, as variedades, os passos e no segundo semestre o festival de dança em que era dado um tema e nós tínhamos que desenvolver esse tema com apresentações de dança, na verdade foram trabalhados todos os tipos de dança que fizeram parte da história. Não só do Brasil como de outros países.”*

P5 – *“Eu aprendi em apenas quatro meses, um pouquinho sobre a evolução da dança a parte teórica e algumas aulas práticas de dança de salão, dança dos anos 60 e algumas aulas de expressão corporal.”*

P6 – *“Tive. Aprendi sobre o histórico de diversos tipos de dança, achei interessante, aprendi alguns movimentos diferentes, foi importante para mim, poderia ter sido melhor, o que faltou foi mais praticidade, acredito que atingiu parcialmente os objetivos. O professor tem uma tendência, mistura mais determinado tipo de dança e a gente não estuda todos os tipos de dança ou se estuda às vezes não apresenta, talvez pela carga horária do curso que tenha sido curta não tenha dado tempo suficiente que fosse trabalhado a prática de todas as danças que nós estudamos. Foi bom, deu uma base a nível de conhecimento e prática, deu para aprender alguma coisa.”*

O professor 3 teve, em sua formação, dança folclórica atividade inserida na ginástica e trabalhada em um bimestre.

Os professores 4, 5, e 6 pertencentes ao grupo com menor tempo de atuação profissional, tiveram a disciplina Dança em sua formação profissional.

O professor 4 teve os estilos dança de salão e a dança da moda, envolvendo pesquisas históricas e apresentações em festival de dança. O professor 5

diz que teve, apenas em 4 meses, a disciplina Dança e aprendeu dança de salão, dança dos anos 60 e expressão corporal. O professor 6 afirma que a carga horária do curso foi curta e somente aprendeu sobre o histórico e alguns estilos de dança.

Categoria 3:

Festival de Dança.

P3 – *“Tivemos. Para mim era muito prazeroso e era feito da mesma forma como nós fazíamos aqui na escola, a gente tinha que ir atrás, tinha que pesquisar como era as roupas os costumes e a pesquisa possibilita avançar, você descobre o que aconteceu em determinada época, vê um pouco aquele momento. E, depois apresenta no festival de dança.”*

P4 – *“(…) no segundo semestre, tínhamos o festival de dança em que era dado um tema e nós tínhamos que desenvolver esse tema com apresentações de dança. No meu caso no ano que foi trabalhado dança nós desenvolvemos as danças que fizeram parte da história, as danças que foram moda, que havia um modismo, aquela febre. Os próprios alunos escolhiam a coreografia, os passos e ensaiavam, não tinha intervenção nenhuma do professor, ficava a critério do aluno, isso foi realizado no festival, mas nós tivemos as aulas para ensaiar para que esse festival acontecesse. Na parte teórica eu me lembro que tivemos algumas apostilas, mas não estou lembrada do conteúdo.”*

Os professores 3 e 4 tiveram dança em sua formação profissional e afirmam que participaram de festivais de dança. O professor 3 reproduzia os festivais de dança na escola da mesma forma que aprendeu em sua formação inicial. O professor 4 menciona que os festivais de dança eram elaborados pelos próprios alunos sem nenhuma intervenção do professor.

Categoria 4:

Experiências em dança.

P1 – *“Por eu não ter facilidade sempre procurei fazer os cursos de folclore.”*

P2 – *“Só através de baile, de brincadeiras dançantes, não tive muita coisa.”*

P3 – *“Muito pouco. Eu tentei fazer dança de salão mas o tempo não possibilitou porque tenho uma vida profissional e fora da escola que impede bastante, que amarra bastante, mas um dia eu chego lá.”*

P4 – *“(…) eu dançava tudo! Eu freqüentava os forró da vida, sempre gostei de dançar, (...). Na minha época havia uma casa de lambada que era muito freqüentado, então era a noite inteira, era lambada, era forró, era samba foi a febre da lambada e era a noite*

inteira. Na minha época de escola tudo o que se referia a dança eu estava no meio, mesmo gordinha desengonçada eu estava no meio, me lembro até hoje na 5ª série nós fizemos a dança folclórica de Londrina: a colheita do café e eu sempre participava. Eu gosto de dançar e fico louca quando vou em baile com meu marido e ele não dança.”

P5 – *“Não. Particularmente eu gosto de dançar freqüentei, não freqüento mais, discoteca, clube de dança de salão.”*

P6 – *“Sim, bem antes de começar fiz cursos de danças populares, o brasileiro já tem uma base, ele nasce dançando (risos) , dancei chote, samba, valsa, bolero, arrasta pé, bugil, vanerão, lambada, danças de salão em geral, clássicas só assistindo.”*

Todos os professores relataram alguma experiência em dança. Os professores 1 e 3 procuraram fazer cursos de dança e os professores 2, 4, 5 e 6 tiveram experiências com a dança somente em eventos sociais.

Os professores não conseguem transcender ao conhecimento linear, têm pouca idéia do que ensinar, como ensinar e porque ensinar. Não conseguem sistematizar as informações que recebem e se limitam a reproduzir o conhecimento que lhe foi imposto.

Categoria 5:

A relação das experiências com o âmbito escolar.
--

P4 – *“Na parte teórica eu me lembro que tivemos algumas apostilas, mas não estou lembrada do conteúdo.”*

Eu sai da universidade totalmente perdida e acredito que não tenha sido apenas eu, porque todos que saíram e tinha interesse de trabalhar com a educação física escolar, porque afinal de contas o nosso curso é licenciatura, então acredito que muitos como eu saiu perdido.”

P5 – *“(…) fiz há uns anos atrás aula de dança moderna mas eu parei, justamente porque eu queria dar continuidade da dança para minhas aulas mas a dança que eu fazia lá era para um grupo restrito que já queria aprender, é diferente quando a determinação é de cima para baixo, quando você coloca isso todos os meninos participante, a maioria deles não dançam, não quer participar de sua aula. Eu fiz dança moderna mas percebi que ela não era a realidade que eu poderia estar passando para as escolas que eu trabalho.”*

Os professores 4 e 5 tiveram a disciplina Dança na formação inicial e experiências fora da educação formal, no entanto, relatam dificuldades em relacionar o que aprenderam com a dança no âmbito escolar.

QUADRO 12 – Categorias apresentadas pelos professores do grupo 02 no tema 05: A Dança na Formação Inicial do Professor de Educação Física.

CATEGORIAS	PROFESSORES					
1- Ritmo e movimento.	P1	P2				
2- Estilos de dança.			P3	P4	P5	P6
3- Festival de dança.			P3	P4		
4- Experiências em dança.	P1	P2	P3	P4	P5	P6
5- A relação das experiências com o âmbito escolar.				P4	P5	

Os professores 1 e 2 tiveram em sua formação somente a disciplina Ritmica; já os professores 3, 4, 5, e 6 tiveram a disciplina Dança, mas relatam que por muito pouco tempo. Nela aprenderam estilos de dança. Por sua vez, os professores 3 e 4, realizaram festival de dança.

Todos os professores relataram experiência com a dança, mas os professores 4 e 5 afirmaram não conseguir relacionar as experiências formais e informais que tiveram na dança com a realidade escolar, com a aplicação desses conhecimentos de dança em suas aulas.

Percebemos que a dança no contexto educacional da educação física, tanto na formação inicial quanto na atuação profissional, é vista apenas como uma atividade em si mesma.

Os professores em sua atuação profissional demonstraram que a dança é um fenômeno distante da sua realidade. Eles apresentaram muita dificuldade para desenvolver o trabalho com a dança. Tendo como principal motivo a falta de conhecimento.

Por meio das análises foi possível diagnosticar como a dança está sendo tratada pela educação física na formação inicial e na educação básica. A seguir, faremos o cruzamento dos dados para entendermos como a dança está sendo difundida na educação formal.

A dança é entendida como uma atividade com fins em si mesma. A base conceitual epistemológica que sustenta as ações pedagógicas dos professores está centrada no senso comum e são influenciados por teorias educacionais acríticas.

6.3 – Os (des)encontros Entre a Formação e a Atuação Profissional

Tema 1 – A Dança

QUADRO 13 – Categorias apresentadas pelos professores do grupo 01 no tema 01: A Dança; pergunta 01 Conceito de dança.

Categorias	Professores em Formação				Professores em Atuação					
1 – Conceito de dança relacionado à cultura. O movimento na dança como representação simbólica.	1	2		4						P6
2 – Associação do movimento com a música / ritmo / movimentos rítmicos / técnicas.	P1	P2	P3	P4	P1		P3	P4	P5	
3 – A dança como movimento inato.	P1									
4- A dança é expressão corporal / manifestação corporal / consciência corporal / atividade física.								P4	P5	P6
5- A dança é uma atividade recreativa / prazer / lúdico.						P2				P6

- **Os encontros**

Os professores 1, 2 e 4 do grupo 1 e o professor 6 do grupo 2, entendem que a dança seja uma manifestação cultural e que o movimento na dança é uma representação simbólica.

A cultura constitui-se o aspecto mais importante da educação física no âmbito escolar, sendo impossível compreender a realidade natural e social complexa e contraditória sem uma reflexão sobre a cultura corporal. No entanto, percebemos que, para a atuação profissional em educação física este conceito não é muito considerado. Tal procedimento está relacionado à maneira como a formação inicial trata este aspecto, tendo, esta por muitas vezes, mostrado uma concepção evolucionista sobre a cultura. Isto posto, a dança perde o seu significado e relevância na educação formal.

A maior convergência com relação ao conceito sobre a dança é a relação entre o ritmo e o movimento. Esta categoria está presente no discurso de todos os professores, com exceção do professor 2 do grupo 2, que não menciona esta categoria, mas o faz posteriormente. A dança é entendida pela educação física apenas como atividade rítmica. Entendemos que esta concepção sobre a dança está atrelada à concepções tradicionais e tecnicistas da educação física. A dança é conceituada como uma atividade que mantém a relação entre ritmo e movimento propicia o desenvolvimento de habilidades motoras. Esse entendimento se justifica porque a dança esta inserida na disciplina Rítmica na maioria dos currículos.

- **Os desencontros**

Percebemos que somente o professor 1 do grupo 1 entende que a dança seja um movimento inato. Isto posto, podemos inferir que suas concepções pedagógicas se referem à educação física psicopedagógica e à teoria da escola nova. No que se refere à concepção da dança, percebemos o professor como facilitador para que as crianças realizem movimentos livres e naturais.

Os professores 2 e 6 da atuação conceituam a dança como uma atividade recreativa e lúdica. A ludicidade é um aspecto essencial para o ensino da dança, embora ela não possa estar dissociada dos aspectos socioculturais, mas está na fala dos professores.

Os professores da atuação do grupo 2, com menor tempo de atuação profissional, conceituam a dança como expressão corporal, manifestação corporal, consciência corporal e atividade física. A expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade o qual pode ser socializado pelos alunos na escola. A dança é uma manifestação corporal como foi evidenciado pelos professores com menor tempo de formação profissional. Pois, como foi visto na revisão de literatura, o homem e a mulher são as expressões da cultura e cada cultura se expressa por diferentes pessoas através dos gestos e da dança.

TEMA 2: Classificação da Dança.

QUADRO 14 – Categorias apresentadas pelos professores do grupo 01 e 02 no tema 02: Classificação da Dança.

Categorias	Professores em Formação					Professores em Atuação				
1-Raciais: primitivas, autóctones.		P2								
2-Étnicas: folclores e populares	P1	P2	P3	P4			P3	P4	P5	
3- Acadêmicas		P2	P3	P4						
4-Dança da mídia: comercial ou da moda	P1	P2	P3			P2		P4	P5	P6
5-Expressão: criativa, moderna, Dança infantil, improvisação.	P1	P2		P4						
6-Recreação: social, atividades rítmicas.	P1	P2	P3	P4		P2	P3		P5	

• Os encontros

As danças étnicas são citadas na formação e atuação profissional e se encontram na maioria das falas dos professores, sendo elas as mais mencionadas. A dança étnica manifestada pela dança folclórica e popular desvelam os significados e essências presentes em dada sociedade, onde ela se manifesta. Essas danças são matéria fundamental para o ensino da dança. Contudo, é importante lembrar que as apresentações dessas danças em festas e festivais sem contextualizá-las ficam esvaziadas de sua significação instituindo-se finalidades em si mesmas.

Vemos que as danças da mídia são mencionadas pelos professores da formação e atuação profissional. Embora os professores tenham revelado que suas ações se restringem à reprodução desta dança no âmbito escolar. A formação inicial somente indica que é preciso tomar cuidado para que não seja ensinado apenas essa manifestação da dança.

Os professores, tanto na formação quanto na atuação profissional não se preocupam em examinar os efeitos causados por essa manifestação e muito menos, discernir as manipulações da mídia, reproduzindo na íntegra sem análises e reflexões as tendências a padrões de comportamento. Por isso, sugerimos a classificação ético-moral, elaborada neste estudo, para o ensino da dança no âmbito escolar. Na preparação do futuro professor torna-se cada vez mais necessária a aquisição de conhecimentos sobre os meios de comunicação, para que um número cada vez maior de pessoas reflitam sobre como os programas são produzidos, veiculados e recebidos e, ainda, como são apropriadas essas mensagens e que conseqüências podem acarretar para nosso comportamento, possibilitando, desta maneira, a formação de sujeitos autônomos, críticos e conscientes em nossa sociedade.

A dança como recreação é citada pelos professores na formação e atuação profissional. A dança recreação constitui-se uma manifestação impregnada de ludicidade e o professor pode levar o sujeito a refletir sobre como essa manifestação pode fazer parte de seu cotidiano.

- **Os desencontros**

As danças raciais são citadas apenas pelo professor 2 do grupo 1 o que mostra que este conhecimento está distante da realidade da educação formal. É preciso lembrar que esta manifestação é por muitas vezes esquecida e ignorada em nossa sociedade. Pelo estudo da dança racial é possível a construção do saber viver juntos e respeitar as diferenças raciais. Na fala dos professores podemos perceber uma confusão entre a dança étnica e a dança racial.

Cabe, então lembrar que consideram-se danças raciais as manifestações dos povos primitivos das quais, apesar de já estar extinta a cultura desses povos, ainda se encontram alguns vestígios. As danças étnicas se subdividem em folclórica e popular e representam a cultura particular de um povo.

As danças acadêmicas são mencionadas somente pelos professores da formação inicial. Ela não faz parte da realidade escolar porque para a sua execução requerem-se habilidades específicas.

Notamos que as danças expressivas são citadas por todos os professores da formação inicial. Mas nenhum professor da atuação a citou. Podemos inferir que essa manifestação não é considerada, pelos professores da atuação, para ser ensinada nas escolas, faltando as competências técnicas necessárias para o seu ensino.

TEMA 3: A Dança no Contexto Educacional da Educação Física

QUADRO 15 – Categorias apresentadas pelos professores do grupo 01 e 02 no tema 03: A Dança no Contexto Educacional da Educação Física.

Categorias	Professores em Formação			Professores em Atuação						
1- Cultura		P2								P6
2- A relação por meio do movimento		P2	P3	P4						
3- Ritmo e movimento					P1	P2		P4	P5	P6
4- Promover a aptidão física/saúde.	P1	P2	P3		P1	P2	P3	P4	P5	P6
5- Lazer/recreação/ludicidade.			P3							
6-Meio de resolver os problemas sociais.	P1									
7- Formação Humana.					P1	P2	P3			
8- Esporte como conteúdo.					P1		P3	P4	P5	P6

- **Os encontros**

A revisão de literatura nos mostra que a educação física está inserida na proposta pedagógica da escola e trata do conhecimento da cultura corporal. A relação da dança com a educação física, pode ser justificada porque a dança é uma das manifestações da cultura corporal. Contudo, esse entendimento não é percebido pela maioria dos professores da formação e atuação profissional. Somente o professor 2 da formação e o professor 6 da atuação entendem que a cultura é o elo de ligação entre a dança e a educação física.

Os professores 2, 3, e 4 do grupo 1 e os professores 1, 2, 4, 5 e 6, a grande maioria dos professores, relacionam a dança e a educação física como ritmo e movimento, pois as categorias ritmo e movimento e aptidão física e saúde foram as mais citadas pelos professores do grupo 1 e do grupo 2. Mesmo no grupo 2, não obstante os professores terem sido separados por tempo de atuação, não houve nenhuma distinção na concepção deste grupo com relação a essas categorias. Do mesmo modo, os professores 1, 2 e 3 do grupo 1 e todos os professores do grupo 2 relacionam a dança e a educação física por entenderem que ambos promovem a aptidão física / saúde.

Neste sentido, percebemos que a relação da dança com a educação física é entendida, constituindo-se a dança uma atividade física que envolve a música e pode desenvolver habilidades motoras que envolvem o ritmo. Deste modo, a dança é concebida como uma atividade para o desenvolvimento biológico do sujeito, atrelada à pedagogia tradicional e tecnicista.

O professor 1 do grupo 1 acredita que a dança seja um meio para resolver problemas sociais. Os professores 1, 2 e 3 do grupo 2, entendem que a dança pode trabalhar a formação humana. Entende-se que ambas as categorias convergem uma para a outra, apesar de existir uma concepção ingênua neste sentido segundo a qual considera a dança como um meio para resolver os problemas sociais. Tal pressuposto está ligado à concepção ingênua da educação e, o que é pior, é proveniente da formação inicial.

- **Os desencontros**

O professor 3 da formação inicial, relaciona a dança com a educação física por entender a dança como uma forma de lazer, recreação e ludicidade. Já os professores 1, 3, 4, 5, e 6 do grupo 2, compreendem que o conteúdo da educação física seja o esporte. A dança não é considerada um dos conteúdos, embora se tenham equivocado ao mencionar que nos PCNs a dança faz parte dos conteúdos da educação física. Neste documento as atividades rítmicas e a dança são consideradas sinônimos. A dança como conteúdo pode ser encontrada no Currículo Básico do Estado do Paraná.

TEMA 4: A Dança na Educação Básica

QUADRO 16 – Categorias apresentadas pelos professores do grupo 01 e 02 no tema 04: A Dança na Educação Básica.

Categorias	Professores em Formação				Professores em Atuação					
	P1	P2	P3	P4	P1	P2	P3	P4	P5	P6
1- A dança é cultura/linguagem/educação. Deve ser ensinada como conhecimento.	P1	P2		P4				P4		P6
2- A dança é movimento, é atividade e lazer, resgate dos movimentos naturais e prazerosos.	P1	P2	P3	P4	P1	P2	P3	P4	P5	P6
3- A dança promove a aptidão física.		P2								
4- A dança promove a sociabilização.	P1	P2		P4						
5- A dança envolve a expressão corporal / o ritmo / a música.		P2	P3	P4		P2	P3	P4	P5	
6- Realizações de ensaios para apresentações.					P1		P3	P4	P5	P6

• Os encontros

Os professores 1, 2 e 4 da formação e os professores 4 e 6 da atuação, acreditam que a dança deve ser ensinada nas escolas, porque é cultura, linguagem e faz parte do conhecimento a ser ensinado na escola. Essa concepção está baseada na perspectiva crítica, sendo respaldada pela legislatura vigente como integrada à proposta pedagógica da escola e como componente curricular da educação básica. Tal concepção aborda os aspectos sócio-culturais da educação física, pois trata do conhecimento denominada cultura corporal, embora, por vezes, este conceito pareça ser tratado linearmente.

Notamos que todos os professores da formação e todos os professores da atuação, entendem que a dança é movimento e por meio dela é possível resgatar os movimentos de maneira prazerosa. A dança é uma atividade recreativa e lúdica. Apesar

da unanimidade e de tantos argumentos, a realidade nos mostra que a dança é, ainda, tratada superficialmente pela educação física tanto na formação quanto na atuação profissional.

Todos os professores entrevistados tanto os da formação quanto os da atuação acreditam que a dança envolva a expressão corporal, o ritmo, a música. Desse modo, pode ser matéria acadêmica. Aparentemente, os professores concordam quanto ao entendimento da dança considerando um conteúdo relevante para o âmbito educacional.

- **Os desencontros**

O professor 2 da formação inicial, pensa que a dança promove a aptidão física e por isso deve ser matéria acadêmica. Tal concepção reduz a dança a uma atividade física que pode propiciar ao indivíduo a aptidão física. O professor parece acreditar que duas ou três aulas semanais são suficientes para se adquirir a aptidão física, este pensamento sofre influências higienistas e de adestramento físico. Tal concepção pressupõe um pensamento mecanicista do ser humano.

A concepção apresentada pelo professor 2 caracteriza a aptidão física como objetivo da educação física. Esta concepção da educação física tem contribuído para os interesses da classe dominante, fazendo com que o aluno aprenda o exercício de atividades físicas que lhe permitam atingir o máximo rendimento de sua capacidade física. Este pensamento é influenciado por teorias acríticas em que a educação é compreendida a partir de suas condicionantes sociais, tendo como função a reprodução da sociedade onde se insere.

Os professores 1, 3, 4, 5 e 6 da atuação, acreditam que a dança deve ser praticada na escola em ensaios para apresentações em datas comemorativas. A realidade nos mostra que a dança se apresenta meramente como finalidades de apresentações.

TEMA 5: A Dança na Formação Inicial do Professor de Educação Física

QUADRO 17 – Categorias apresentadas pelos professores do grupo 01 e 02 no tema 05: A Dança na Formação Inicial do Professor de Educação Física.

Categorias	Professores em Formação				Professores em Atuação					
	P1	P2	P3	P4						
1- A dança como movimento natural/ atividade física e os elementos rítmicos.	P1	P2	P3	P4						
2- Ritmo e movimento.					P1	P2				
3- A técnica da dança.	P1	P2	P3	P4						
4- Os aspectos didáticos metodológicos do ensino da dança.	P1	P2	P3	P4						
5- Os estilos de dança.		P2		P4			P3	P4	P5	P6
5- Os aspectos históricos-culturais e a relação com a educação física.	P1	P2	P3	P4						
6- Falta de capacitação para trabalhar com a dança na escola.		P2								
7- Festival de dança.							P3	P4		
8- Experiências em dança.					P1	P2	P3	P4	P5	P6
9- A relação das experiências com o âmbito escolar.								P4	P5	

• **Os encontros**

Todos os professores da formação acreditam que o conteúdo da dança seja os elementos rítmicos e sua relação com o movimento e a atividade física. Os professores 1 e 2 da atuação afirmam que em sua formação inicial tiveram como conteúdo o ritmo. Os professores 2 e 4 da formação trabalham com estilos de dança em suas aulas e os professores 3, 4, 5 e 6 da atuação, dizem que aprenderam estilos de dança em sua formação inicial.

O que constatamos coincide com o que vimos na revisão de literatura, pois a disciplina Ritmica foi considerada matéria técnico-profissional obrigatória.

Somente após os anos 80 começaram a surgir novas concepções sobre a Dança e, conseqüentemente, novas abordagens. A Dança passa a ser denominada Rítmica. Na fala da maioria dos professores, percebemos que esse conhecimento tem sido direcionado como seqüências de exercícios físicos que ressaltam mais o aspecto motor.

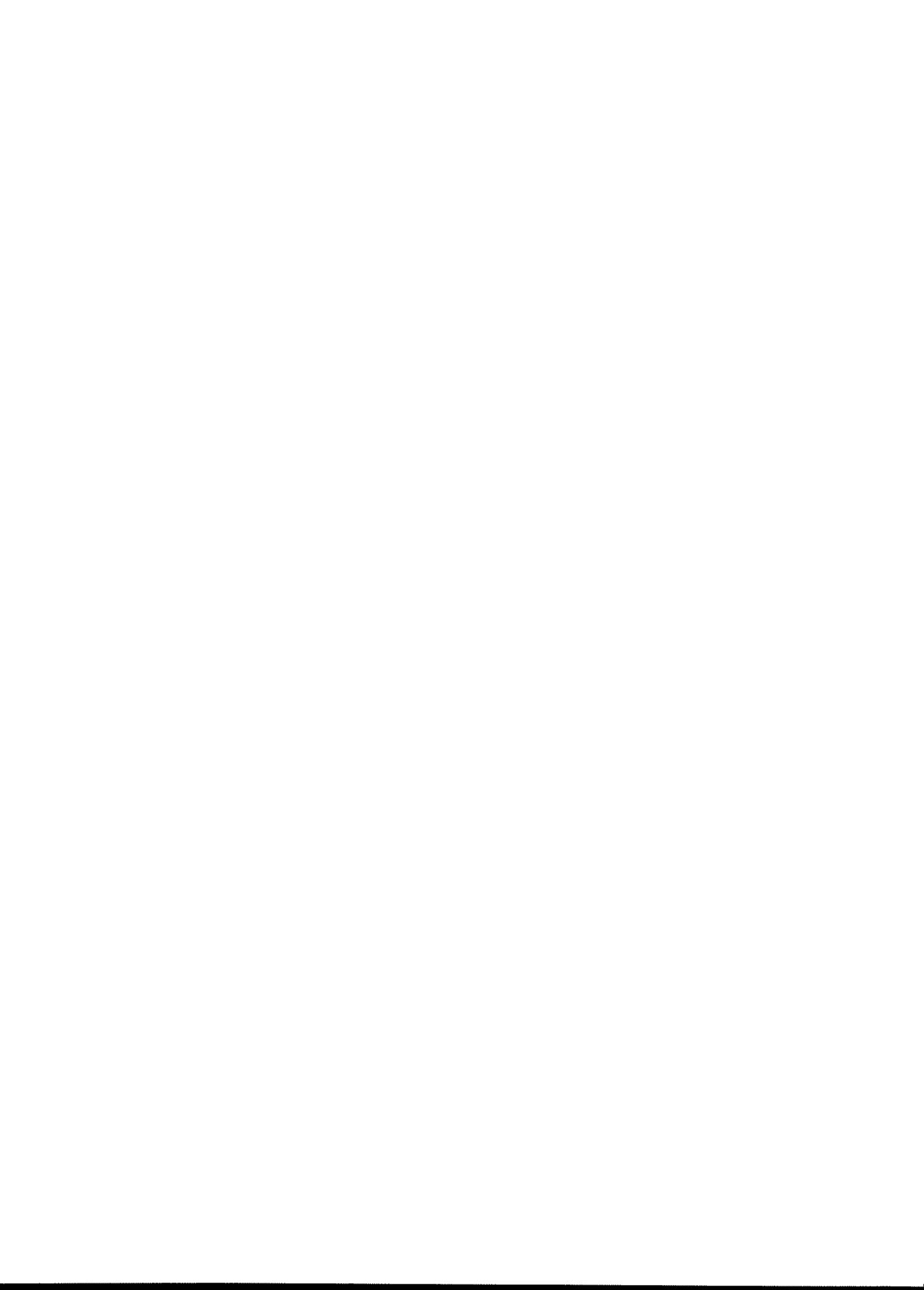
- **Os desencontros**

Todos os professores da formação inicial trabalham com a técnica da dança, com os aspectos didáticos metodológicos do ensino da dança e com os aspectos históricos–culturais relacionados a educação física. No entanto, estes conteúdos não são mencionados pelos professores da atuação. Infelizmente, podemos constatar que conteúdos da dança se mostram ineficiente na preparação do professor para atuar com a dança na escola.

O professor 2 do grupo 1, considera a dança como corporeidade e acredita que os professores de educação física não são capacitados para trabalhar com a dança na escola. Mas, sim, atividades rítmicas.

A realidade nos mostra que na formação inicial do professor de educação física permeia somente o relativismo, levando o sujeito apenas a reproduzir movimentos padronizados sem reflexão. Os professores da atuação profissional nos mostram que não conseguem superar o senso comum, não transcendem a linearidade, parecem arraigados na cultura acadêmica da passividade, tendo, na maioria das vezes, pouca idéia do que ensinar, como ensinar e por que ensinar. Não conseguem sistematizar o que aprenderam para realidade escolar e não conseguem, nem mesmo, refletir sobre suas ações.

Verificamos que a formação está desvinculado às questões educacionais e se restringe à dimensão de seus conteúdos específicos das atividades físicas. Não possibilita a ampliação da reflexão crítica sobre o significado social e profissional do professor. Com isso, evidenciamos que a formação não estabelece uma ligação equilibrada entre a dimensão informativa e reflexiva da formação com a sua dimensão aplicativa no contexto escolar. Por isso, percebemos uma mecanização dos saberes-fazeres do professor.



AS CONCLUSÕES



“O conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas.” (MORIN, 2000, p. 86)

Muitas caminhadas foram percorridas ao longo deste estudo. Foi preciso desprender-nos do porto seguro para navegar no mar das incertezas e encontrar alguns arquipélagos de certezas, os quais nos deram condições de buscar as finalizações provisórias desta investigação, entendendo que muito, ainda, pode ser construído a partir do que se pretende.

Partimos das inquietações que iniciaram este estudo sobre o procedimento no trato do conhecimento da dança, por parte dos professores de educação física que atuam na educação básica e no ensino superior. O objetivo deste estudo possibilitou diagnosticar, com relação à dança, a base conceitual de sustentação epistemológica dos professores que atuam na formação inicial com a dança e os professores de educação física que atuam na educação básica. Pois, verificamos que é da relação entre a formação e a atuação profissional que advém a razão das ações pedagógicas dos professores de educação física na educação básica.

Os objetivos específicos permitiram identificar as concepções educacionais dos professores de educação física nas suas ações pedagógicas, analisar os pressupostos epistemológicos que dão suporte a elas, verificar a preparação possibilitada pela formação inicial em educação física para o professor atuar com a dança na educação básica e apresentar elementos que possibilitem desenvolver proposições para a organização do conhecimento da dança na educação básica na perspectiva da teoria crítica.

A realidade pesquisada possibilitou-nos constatar que na maioria dos currículos de formação inicial em educação física das IES visitadas, a dança aparece inserida na disciplina Ritmica. Neste sentido, os conteúdos contemplados nos programas de Dança ou Ritmica apresentado na fala dos professores foram: aos elementos rítmicos, à técnica da dança, aos aspectos didático-metodológicos e aos aspectos histórico-culturais. Embora, tenha a formação inicial na cidade de Londrina uma disciplina Dança, a formação e a atuação profissional apresentaram seu conceito sobre a dança atrelado ao ritmo e movimento.

A base conceitual da dança é a relação entre música/ritmo e movimento. Predominam conhecimentos de ordem técnica de movimentos rítmicos e

padronizados e, em outros momentos, há uma abordagem de movimentos livres e naturais. A dança na educação básica é preconizada como estudo do ritmo e movimento, como desenvolvimento dos aspectos motores, cognitivos e afetivos, em busca da aptidão física. Percebemos que os professores formadores entendem que a relação entre a dança e a educação física é entendida como movimento e promoção da aptidão física/saúde.

Existe diversidade quanto aos estilos de dança aplicados na formação inicial e os preconizados para a educação básica. Embora, exista a predominância da dança folclórica, esta se apresenta linearmente. A pesquisa no cotidiano acadêmico, assim como o contexto sobre os mídias são exemplificados por alguns professores formadores, mas não se analisam as propostas pedagógicas na educação básica, nem se refletem sobre eles.

Os professores formadores, ao falarem sobre o conhecimento da dança, não a caracterizam como um conhecimento ampliado, tratam-na como forma desconectada e desarticulada da totalidade, comprometendo uma prática reflexiva. Isto posto, podemos afirmar que os professores estiveram oscilantes entre abordagem técnica e tradicional e o espontaneísmo.

A realidade pesquisada na formação inicial nos mostrou, também, elementos que apontam para modificações, reestruturações e possibilidades de superações dessa mesma realidade:

O conceito de dança relaciona-se à cultura e ao movimento como representação simbólica. A relação da dança com a educação física é entendida como cultural. O conhecimento popular é considerado como princípio da construção social de conhecimentos na área da dança. Existe a interdisciplinaridade na construção do conhecimento da dança.

A formação inicial volta-se para a educação básica, proporcionando discussões acerca da prática pedagógica no interior da formação inicial, a partir da realidade social, com vistas à formação crítica reflexiva. A formação inicial percebe a ausência de uma prática de ensino da dança na preparação do professor.

Constatamos que, na educação básica a base conceitual da dança é baseada na relação música/ritmo e movimento. Existe um hábito de trabalhar o esporte e a aptidão física. Há uma ausência de conhecimentos e também de interesse pela dança. Quando se chega a utilizar a dança, predominam os estilos de dança popular e

folclórica, de dança recreativa e salão, e atividades rítmicas para realização de ensaios para apresentações em datas comemorativas.

Os professores com menor tempo de formação profissional tiveram Ritmica em sua formação inicial e os professores com maior tempo de formação profissional tiveram a disciplina Dança, envolvendo estilos de dança e festival de dança. Apesar de terem a Dança como disciplina em sua formação inicial e experiências informais com a dança, os professores da educação básica apresentam dificuldades em relacionar suas experiências com a realidade escolar.

Contradizendo esses resultados, reconhecemos, também, que os professores apresentam condições que possibilitam a transcendência à linearidade apresentada.

A dança é reconhecida como parte da manifestação cultural histórica da humanidade. A dança é vista como uma atividade recreativa, possibilitando o resgate do lúdico. Os professores da educação básica entendem que um dos papéis da educação consiste na formação humana.

Apontamos que a realidade pesquisada mostra que na educação básica há um reflexo da base conceitual epistemológica e das ações pedagógicas que manifestadas na formação inicial. Os professores não são levados a pensar e reproduzem os movimentos padronizados que aprenderam em sua formação sem análises e reflexões.

A realidade pesquisada apresentou (des)encontros entre os professores com maior tempo de formação e os professores com menor tempo de formação em educação física. Os encontros desvelaram que mesmo com a mudança curricular, os professores apresentaram as mesmas concepções pedagógicas e os mesmos pressupostos epistemológicos que sustentam suas ações. Com relação à dança, todos os professores apresentaram concepções sobre a relação entre ritmo e movimento, mas, também, apresentaram desencontros neste conceito, pois os professores com menor tempo de formação relacionaram a dança à cultura, entendendo-a como manifestação corporal e expressão corporal.

Os (des)encontros entre os professores da formação inicial e da atuação profissional em educação física, coincidem com relação à concepção sobre a dança como associação do ritmo e movimento, como atividade física para a promoção da aptidão física. Os professores apresentaram as concepções pedagógicas técnicas e

tradicionais. Os desencontros desvelaram que a formação preconiza o ensino da dança, mas a atuação realiza apenas ensaios para as festas.

Como conclusão podemos inferir que os professores da formação inicial não proporcionaram condições suficientes para que o professor atue com a dança na educação básica. Pois, além de entender que o professor de educação física não trabalha com a dança e sim com os aspectos rítmicos, com o desenvolvimento do ritmo e do movimento, os professores não relacionam a teoria que aplicam com a realidade escolar, não proporcionam experiências reflexivas e de pesquisa sobre a dança. Porque, embora externem suas preocupações com relação aos aspectos didático-metodológicos, com a prática do ensino da dança, os professores da educação básica não conseguem relacionar o que preconizam com a realidade escolar. Falta-lhes conhecimento sobre a educação escolarizada, sobre a educação física e sobre a dança.

Acreditamos que a base conceitual epistemológica apresentado pelos professores da formação inicial e dos professores da educação básica não se sustenta para ser trabalhada na educação escolarizada. Compreendemos que as representações que os professores têm sobre o ser humano, sobre a educação escolarizada e seus objetivos e sobre o processo ensino-aprendizagem não são suficientes para consolidar uma educação de compromisso baseada nos pressupostos de uma teoria crítica necessária à educação de hoje.

Os professores ao apresentarem seus posicionamentos, demonstraram a possibilidade de superação das perspectivas tradicionais e mesmo do espontaneísmo. É possível acreditar na possibilidade de superação do professor formador e do professor da educação básica com posicionamentos baseados no senso comum, com abordagens etapistas e fragmentadas, implantando-se uma base teórica mais elaborada e sistematizada.

A possibilidade de mudanças na formação inicial e na atuação do professor da educação básica pode ser construída por meio de uma capacitação, de caráter permanente, em que o professor seja levado a pensar, refletir, pesquisar e reelaborar, tornando suas ações em práxis pedagógica.

Neste momento, o presente estudo exige a problematização da intervenção desse profissional e de todos aqueles que estiverem interessados a construir campos de experiências reflexivas para o trato com o conteúdo dança, proporcionando, assim, novas caminhadas em direção à formação continuada.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ACOSTA- ORJUELA, G. M. **15 Motivos para “ficar de olho” na televisão**. Campinas, SP. Ed. Alínea, 1999.
- ARIONAURO Publicação eletrônica (mensagem pessoal). Mensagem recebida por <utyama@uol.com.br> em 12 mar. 2001.
- BANDURA, A. **The Social Learning Theory**. New Jersey: **Educação Física. Prentice-Hall, 1977.**
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1977.
- BARRETO, D. **Dança... Ensino, Sentidos e Possibilidades na Escola**. 1998. (Dissertação em Educação Física) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- BENNETT, S. & BENNETT, R. **Kick the TV habit**. N.Y.: Ed. Penguin, 1994.
- BERTRAND, Y.& VALOIS, P. **Paradigmas educacionais: escola e sociedades**. Lisboa : Horizontes Pedagógicos, 1994.
- BETTI, Mauro. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, W. W. (org.). **Educação Física: perspectivas para o século XXI**. Campinas, S.P. : Papyrus, 1992.
- BETTI,M. **A Janela de Vidro: Esporte, televisão e educação física**. Campinas, SP. Papyrus, 1998.
- BLACKBURN, S. **Dicionário Oxford de filosofia**; consultoria da edição brasileira. Tradução Danilo Marcondes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ,1997.
- BORDIEU,P. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro Jorge Zahar Ed., 1997.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20/12/96. Estabelece a Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei, São Paulo, v.6, nº 36, p.3719-3739, dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física**. Brasília: MEC, SEF, 1998.
- BRASILEIRO, L. T. **O Conhecimento no Currículo Escolar: o conteúdo Dança nas aulas de Educação Física na perspectiva crítica**. 2001. (Dissertação em Educação) Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco.
- CAMARGO, A.M.F. & RIBEIRO, C. **Sexualidade(s) e Infância(s): a sexualidade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.
- CAPARROZ, F. **Entre a Educação Física na Escola e a Educação Física da Escola**. Vitória: UFES, 1997

- CAPRA, F. **O ponto de mutação**. 15ed. São Paulo: Cultrix, 1993.
- CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- CESÁRIO, M. **A organização do conhecimento da ginástica no currículo de formação em Educação Física: realidade e possibilidades**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco.
- CEZIMBRA, M. Comportamento: a erotização precoce da infância. **Jornal O GLOBO**, 30 de maio de 1999, p.6-7.
- CHEPTULIN, A. **A Dialética Materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.
- CLARO, E.. **Dança-Educação Física: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- CORTELLA, M.S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 2 ed. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.
- COSTA, F. C. (et.al.) **Formação de professores de Educação Física: concepções, investigação, prática**. Faculdade de Motricidade Humana Serviço de edições. Lisboa, 1996.
- DAOLIO, J. **Cultura: educação física e futebol**. Campinas: editora da Unicamp, 1997.
- DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1994.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 3.ed. São Paulo: Cortez; Brasília DF: MEC:UNESCO, 1999.
- DELVAL, J. **Aprender na Vida e Aprender na Escola**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.
- DELVAL, J. **Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- DEMO, P. **Conhecer e Aprender: sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- DEMO, P. **Educação e qualidade**. 2ed. Campinas, SP.: Papyrus, 1996.
- DOLL JR., Willian E.. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997

- DOROZÓI, G. et.al. **Dicionário de Filosofia**. Campinas, SP.: Papyrus, 1993.
- ECO, H. **Apocalípticos e Integrados**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.
- FARIA Jr., A. G. O Professor de Educação Física, licenciado generalista. In: Oliveira, V. M. (org). **Fundamentos Pedagógicos da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.
- FARIA JR., A. G. Perspectivas na formação profissional em Educação Física. In: FERREIRA, A .B.H. "Novo dicionário da língua portuguesa. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FONTANELLA, F. C. **O corpo no limiar da subjetividade**. Campinas. SP.: 1995.
- FREIRE, J.B. **De corpo e alma**. São Paulo: Summus, 1991.
- FUX, M. **Dança, experiência de vida**. São Paulo: Summus, 1983.
- GALLARDO, J. S. P. **Preparação Profissional em Educação Física: um estudo dos Currículos das Escolas de Educação Física do Estado de São Paulo e sua Relação com a Educação Física na Pré-escola e Quatro Primeiras séries do Ensino de Primeiro Grau**. 1988. (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- GALLARDO, J. S. P. A Educação Física e o seu campo de conhecimento. **II Sessão de Temas Livres de Educação Física**. Universidade Estadual de Londrina e Núcleo Regional da Educação de Londrina. Londrina, 2000.
- GALLARDO, J. S. P. et al. **Educação Física: contribuições à formação profissional**. Ijuí, R.S. : Unijuí, 1997.
- GALLARDO, J. S. P. et. al. **Didática de Educação Física: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação**. São Paulo: FTD, 1998.
- GALLARDO, J. S. P. **La puesta en escena de un hecho folclórico**. In revista: Ciências de la Actividad Física Facultad de Educación Física Universidade de Playa Ancha de Ciências de la Educación Valparaíso, Chile, nº 2 vol.1, 1993.
- GALLARDO, J. S. P. Os limites de aplicação dos conteúdos da cultura corporal na Educação Física. **Anais**. 8º Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos países de Língua Portuguesa. Lisboa – Portugal, 2000.
- GAMBOA, S. S. (ORG) **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GARAUDY, R.. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GEHRES, A. F. Dançar nas escolas apesar das escolas: projeto em andamento. In: **Anais do X COMBRACE**. Goiânia – GO, 1997.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.
- GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 2.ed. Campinas: Papyrus, 1997.
- KINCHELOE, J. L.. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.
- KNACKFUSS, C. B. **Competências Definidoras do Professor de Dança**. Rio de Janeiro, 1988. Dissertação de Mestrado – UFRJ, 1988.
- KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- KRUG, D. F. A Formação de Profissionais em Educação Física. In: **Anais do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Florianópolis – SC: SEDIGRAF, Ijuí, 1999.
- LABAN, R. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978.
- LABAN, R. **Dança educativa moderna**. 2. Educação Física. São Paulo: Ícone, 1990.
- LUCKESI, C.C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1991.
- MARQUES, A. I. Dança, corpo e educação contemporânea. In: **Pró-Posições**. vol.09 nº2 junho de 1998.
- MARQUES, I. A. **A Dança no Contexto: uma proposta para a educação contemporânea**. São Paulo, 1996. Tese de Doutorado – USP.
- MARQUES, I.A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.
- MATURANA, H. e REZEPKA, S.N. **Formación humana y capacitación**. Santiago: Dolmen, 1995.
- MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo, EPU/Edusp, 1974, 2 volumes.
- McLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2ª ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997
- MINAYO, M. C. S.S. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

- MIRANDA, M. L. J. **A Dança como Conteúdo Específico nos Cursos de Educação Física e como Área de Estudos no Ensino Superior.** 1991. (Dissertação em Educação Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- MOREIRA, W, W. Formação e atuação do profissional em educação física escolar. In: **Revista Paulista de Educação Física.** v.5, n. 1/2, 1991.
- MOREIRA, W, W.(Org.) **Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI.** Campinas: Papirus, 1993.
- MOREIRA,W.W.(Org.) **Corpo presente.** Campinas: Papirus, 1995.
- MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.
- MÜLLER, M. S. et.al. **Normas e padrões para teses, dissertações e monografias.** 2ª ed. Londrina-Pr: ed. UEL,1999.
- NANNI, D **Dança-Educação: pré-escola à universidade.** Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- NANNI, D. **Dança Educação: princípios, métodos e técnicas.** Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- NANNI, D. **Dança na Formação do Professor de Educação Física: Luxo ou Necessidade?!...** 1997. (Dissertação em Educação Física) – Universidade Gama Filho., Rio de Janeiro.
- NEVES, M. R. M. S. **Dança/Arte do Movimento para Crianças Deficientes Auditivas.** 1987. (Dissertação em Educação Física) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- NOVA ENCICLOPÉDIA BARSA. Rio de Janeiro: **Encyclopaldia Britannica do Brasil** Publicações, 1998.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In NOVOA, A. (org) **Os professores e sua formação.** Lisboa, D. Quixote, 1992
- OSSONA, P. **A Educação pela Dança.** São Paulo: Summus, 1988.
- PALMA, A.P.T.V., e PALMA, J.A.V. A educação física na escola e o seu conteúdo. In ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 15, **Anais...** Águas de Lindóia, 1998.
- PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Currículo Básico para Professores das Escolas do Paraná.** Curitiba: SEED, 1990.
- PEREIRA, A. M. **Concepções de Corpo: a realidade dos professores de ginástica das instituições de ensino superior do estado do paraná.** 1998 (Dissertação em

- Educação). Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP.
- PEREIRA, C. R. G. **O ensino da Dança na escola pública do Rio de Janeiro**. 1995 (Dissertação de Educação Física) Centro de Educação Física, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- PERRENOUD, P. et. al.(org.) **Formando Professores Profissionais: quais estratégias? Quais competências? 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2001**
- PIAGET, J. **A tomada de consciência**. São Paulo: Edusp, 1978.
- PIAGET, J. **Fazer e compreender**. São Paulo: Edusp, 1978.
- PICCOLO, V.L.N. (Org.) **Educação Física escolar: ser... ou não Ter?** Campinas: Ed. da Unicamp, 1993.
- PIMENTEL, M. da G.. **O professor em construção**. Campinas, S.P.: Papyrus, 2000.
- PORTINARI, M. **História da dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- RANGEL, N. B. C. **A Disciplina Dança nos Cursos de Educação Física (Licenciatura): o seu desvelar na visão do graduando**. 1996 (Dissertação em Educação Física) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- RESENDE, A. M. **Concepção Fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.
- RIBEIRO, C. **A Fala da Criança Sobre Sexualidade Humana: o dito, o explícito e o oculto**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- RICHARDSON, R. J.. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo : Atlas, 1999.
- ROBINSON, J. **Le langage chorégraphique**. Paris: Vigot, 1978.
- RUIZ, A. R. & BELLINI, L. M.. **Ensino e Conhecimento: elementos para uma pedagogia em ação**. Londrina, Pr. : Editora da UEL, 1998.
- SANTOS FILHO, J.C. et.all. **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade 3º ed.** São Paulo, Cortez, 2000.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítico: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10ª Educação Física. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1991.
- SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo, método no processo pedagógico**. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SBORQUIA, S. P. & GALLARDO, J.S.P. Análise da Disciplina Dança e das Disciplinas que Contemplam o Conteúdo Dança nos Currículos de Formação Profissional em Educação Física – Licenciatura. **Anais: II Congresso Internacional de Motricidade Humana**. Muzambinho, MG. 2001.

SÉRGIO, M. **Epistemologia da motricidade humana**. Lisboa: Edições FMH, 1996.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 21.ed. São Paulo: Cortez, 2000

SEVERINO, J. A. **A formação profissional do educador: Pressupostos filosóficos e implicações curriculares**. Revista da Associação Nacional de Educação – Ande. São Paulo, ano 17, nº10, 1991.

SILVA, A.A Expressões Faciais de Emoções. In ADES (org.) **Etologia de animais e de homens**. São Paulo: EDICOM/EDUSP,1989.(p. 189-198)

SILVA, E. G. & TUNES, E.. **Abolindo mocinhos e bandidos: o professor, o ensinar e o aprender**. Brasília : Ed. Universidade de Brasília, 1999.

SILVA, J. B. **Educação Física, esporte, lazer : aprender a aprender fazendo.**, Londrina: Lido, 1995.

SOARES,A. et.al. **Improvisação e dança: conteúdos para a dança na educação física**. Florianópolis: UFSC, 1998.

STRAZZACAPPA, M. A Educação e a Fábrica de Corpos: a Dança na Escola. In: **Caderno Cedes: Dança Educação**. Ano XXI, nº53, abril 2001.

SUPLICY, M. **Conversando sobre sexo**. Petrópolis, RJ: Editora vozes, 1991.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**. Petrópolis: Vozes, 1995.

TRIVIÑOS, A. M. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1997.

VAGO, T. M. Intervenção e Conhecimento na Escola: Por uma Cultura Escolar de Educação Física. In: GOELLNER, S. V. (org.) **Educação Física/Ciências do Esporte: Intervenção e Conhecimento**. Florianópolis: CBCE, 1999.

VALLADARES, R. **Revista Veja**, 13 de agosto de 1998.

VAZQUES, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VAZQUES, A. S. **Convite à Estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VERDERI, E. B. L. P. **Dança na escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

VIANNA, K. **A Dança**. São Paulo: Siciliano, 1990.

ANEXOS

ANEXO 1

Grupo 1: Na formação profissional será analisado o discurso do professor responsável pela disciplina Dança no curso de Educação Física. Esta pesquisa será delimitada nas Universidades Estaduais do Paraná:

- Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

- Universidade Estadual de Londrina – UEL

- Universidade Estadual de Maringá – UEM

- Marechal Cândido Rondon - UNIOESTE

ANEXO 2

As maiores escolas de cada região estão assim distribuídas:

- **Norte:** 1- Escola Estadual Olímpia Moraes Tormenta com 2.516 alunos;
2- Escola Estadual Adélia Dionísia Barbosa com 1.928 alunos;
- **Sul:** 3- Escola Estadual Albino Feijó com 2.340 alunos;
4- Escola Estadual Maria José Balzanelo Aguilhera com 1.896 alunos;
- **Oeste:** 5- Escola Estadual São José com 1651 alunos;
6- Escola Estadual Polivalente com 1.454 alunos;
- **Leste:** 7- Escola Estadual Nossa Senhora de Lourdes com 1.839 alunos;
8- Escola Estadual João Sampaio com 1.110 alunos;
- **Centro:** 9- Instituto Estadual Educacional de Londrina com 3.506 alunos;
10- Escola Estadual Vicente Rijo com 3.234 alunos.

ANEXO 3

FICHA CADASTRAL DE PROFESSORES QUE ATUAM NA FORMAÇÃO INICIAL

- Instituição:.....
- Nome:.....
- Data de nascimento:.....
- Ano que se formou:.....
- Possui pós- graduação? () Especialização () Mestrado () Doutorado
- Nome do curso:.....

- Tempo de atuação na formação profissional:.....
- Tempo que ministra a disciplina de dança:.....
- Qual os dois últimos livros da área que leu?.....

- Atua em projeto de ensino na dança? () sim () não
- Atua em projeto de extensão na dança? () sim () não
- Atua em projeto de pesquisa na dança? () sim () não

Outros comentários:

.....

.....

.....

ANEXO 4

FICHA CADASTRAL DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

- Instituição:.....
.....
- Nome:.....
.....
- Data de nascimento:.....
- Ano que se formou:.....
- Possui pós- graduação? () Especialização () Mestrado () Doutorado
- Nome do curso:.....
.....
.....
- Tempo de atuação na rede estadual de ensino:.....
- Qual os dois últimos livros da área que leu?.....
.....
- A dança está contemplada no seu currículo? () sim () não
- Você estudou dança na sua formação profissional? () sim () não
- Outros comentários.....
.....
.....

ANEXO 5

PERGUNTAS NA FORMAÇÃO INICIAL

TEMA 1: A DANÇA

1. O que é dança?
2. Qual a bibliografia que você utiliza para trabalhar com a dança em suas aulas?

TEMA 2: CLASSIFICAÇÃO DA DANÇA

3. Quais são as danças ensinadas em suas aulas?
4. Quais seriam as danças que o professor de educação física poderia ensinar na escola?

TEMA 3: A DANÇA NO CONTEXTO EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

5. Por que o aluno do curso de educação física tem dança?
6. Qual a relação da dança com a educação física?

TEMA 4: A DANÇA NA ESCOLA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

7. Por que o professor de educação física deve trabalhar com a dança na escola?
8. Quais conteúdos da dança podem ser ensinados na escola?
9. Como a dança pode ser ensinada na escola?

TEMA 5: A DANÇA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

10. Quais os conteúdos da dança podem ser contemplados no currículo de formação inicial?
11. Qual poderia ser a preparação do aluno de educação física para ensinar essa dança na escola?
12. Quais os objetivos de ser o currículo contemplado com o conteúdo da dança?

ANEXO 7

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO DE PESQUISA CIENTÍFICA

Através do estudo **“A dança no contexto da Educação Física: os (des)encontros entre a formação e a atuação profissional.”**, este trabalho objetiva diagnosticar a base conceitual epistemológica de sustentação quanto à dança na formação e atuação profissional em educação física. Este estudo possibilitará um cruzamento das informações entre a fonte formadora (IES) e a fonte executora (professores) sobre quais as formas que a dança está sendo tratada hoje, porque está sendo tratada de tal modo e quais as conseqüências de tais ações. De posse dessas informações será possível idealizar meios para o implemento de processos de intervenção. Esta é uma pesquisa de campo e será realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas com professores das Universidade Estaduais do Paraná, e com os professores de Educação Física que atuam no ensino fundamental nas escolas estaduais de Londrina-Pr. Esta pesquisa terá como responsável a professora Silvia Pavesi Sborquia, mestranda da Universidade Estadual de Campinas.

Uma cópia do referido projeto de pesquisa será encaminhada ao Núcleo Regional de Ensino e às Instituições de Ensino Superior envolvidas. A qualquer momento da realização deste estudo quaisquer dos sujeitos e/ou estabelecimentos envolvidos poderão receber esclarecimentos adicionais que julgarem necessários. Qualquer professor selecionado poderá se recusar a participar ou se retirar da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo aos mesmos. O sigilo das informações será preservado através de adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados. Nenhum nome, identificação de pessoas ou locais será solicitado aos pesquisados. Nenhuma avaliação de pessoas, colegas ou autoridades será solicitada. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação científica serão usados para fins acadêmicos-científicos e inutilizados após a fase de análise e interpretação dos dados e apresentação dos resultados finais na forma de artigo científico.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que seja assinado o **“Termo de Consentimento de Realização da Pesquisa Científica”** abaixo. Desde já expressamos sinceros agradecimentos pela sua atenção e contribuição com este estudo.

Professora Silvia Pavesi Sborquia
Pesquisadora Responsável

Eu, _____, responsável pela disciplina _____, permito que os procedimentos necessários à realização da pesquisa **“A dança no contexto da Educação Física: os (des)encontros entre a formação e a atuação profissional”**, sejam executados e seus resultados gerais divulgados.

Londrina, _____ de _____ de
2001.

Assinatura do Responsável

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE