



ISSN: 1989-4155

UMA REFLEXÃO SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA DANÇA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A PERCEPÇÃO DISCENTE

Denise Cristina Costenaro Marchesoni ¹
Paulo Eduardo Ribeiro ²

Resumo: O forte interesse por esse trabalho surgiu da experiência da pesquisadora como docente na Educação Básica que permitiu constatar a deficiência no preparo dos docentes desse segmento para trabalhar conteúdos ligados a atividades rítmicas e expressivas, em especial a Dança. Nessa perspectiva, o presente estudo teve como objetivo geral identificar a percepção dos alunos do Curso de Licenciatura em Educação Física sobre as contribuições da Dança e de seus impactos na sua formação profissional. Para isso, foram estabelecidos diálogos com diferentes autores que possibilitaram ampliar os conhecimentos sobre o trabalho com a Dança na Educação Física. O estudo pautou-se na abordagem qualitativa (DENZIN, 2006). A coleta de dados baseou-se na técnica da entrevista episódica (BAUER & GASKELL, 2002). A análise dos dados foi realizada com base na análise do conteúdo (FRANCO, 2008). Ao se concluir a pesquisa, constatou-se que o trabalho com Dança, desenvolvido com os discentes de Licenciatura em Educação Física, possibilita que atribuam novos significados às práticas corporais e oferece subsídios para a inclusão do componente em suas aulas. Considerando que, a Educação Física traz na sua história uma concepção de formação profissional pautada na abordagem biológica, militar e de esportivização, bem como, os conteúdos e as atividades rítmicas e expressivas ainda serem pouco explorados no cotidiano escolar, sugere-se a necessidade de realização de novas pesquisas sobre essa temática, visando maior entendimento sobre o assunto.

Palavras-chave: Formação Docente; Educação; Educação Física; Dança.

A REFLECTION ABOUT DANCE CONTRIBUTION IN THE TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER: STUDENT'S PERCEPTION

Abstract: The main motivation for this work came from the experience as a teacher in Elementary School which revealed a deficiency, in the formation of teachers in this segment, to work contents related to rhythmical and expressive activities, specially dancing. In this perspective, the present study had the purpose of identifying Physical Education students' perception about the contribution of dancing and its impacts in their formation. To do this, dialogues with different authors were set up, which enlarged the knowledge about working with dance in Physical Education. The work was based on a qualitative approach (DENZIN, 2006). Data collection was based on the episodic interview method (BAUER & GASKELL, 2002). Data analysis was based on content analysis (FRANCO, 2008). At the end of this research, it was found that work with dance developed with Physical Education students enables them to assign new meanings to body practices and offers them subsidies to introduce this component in their classes. Considering that Physical Education has in its history a professional formation based on biological, military and sports approach, the contents linked to rhythmical and expressive activities are not common in school routine, it is suggested then, the need for further researches

¹ e-mail: denisedrop@hotmail.com - Mestre em Educação - Gestora Educacional do Colégio e da Faculdade Flamingo de São Paulo - Brasil.

² e-mail: p.eduardo.ribeiro@uol.com.br - Mestre em Psicologia da Saúde - Professor de Graduação e Pós Graduação da Universidade Cidade de São Paulo - Brasil.

about this topic, aiming to a better understanding of the subject.

Key-words: Teacher Training; Education; Physical Education; Dance.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A sociedade atual passa por expressivas transformações econômicas, sociais, tecnológicas, políticas e culturais que direta ou indiretamente levam a reflexão sobre a necessidade de novas competências profissionais.

De maneira geral fala-se da importância da capacitação e formação constante do trabalhador. Frente a essa realidade e considerando a necessidade de uma nova formação profissional surgem algumas condições defendidas pelo mercado de trabalho tais como: a inteligência, a criatividade, a capacidade de comunicação, a flexibilidade para se adaptar às mudanças, a capacidade de liderança, de gestão, de aquisição da visão de conjunto e do processamento de informações, aliadas a habilidade para utilização de diferentes recursos tecnológicos. Nesse cenário, os sistemas educativos são chamados a dar respostas a essas necessidades.

Para Szymanski (2010):

[...] Essas mudanças não permitem mais a qualificação obtida por meio de imitação ou repetição, a formação permanente da mão-de-obra adquire, então, a dimensão de um investimento estratégico que implica a mobilização de vários atores: os sistemas educativos, formadores privados, empregadores e representantes dos trabalhadores estão convocados de modo especial (SZYMANSKI, 2010, p.86).

Diante de uma nova cultura do trabalho o universo escolar e acadêmico é diretamente afetado. O professor, como também outros profissionais, vê-se impulsionado a rever sua atuação, suas responsabilidades e seus processos de formação e de ação. Nessa perspectiva, pensar a formação do professor é pensar a formação do humano e, portanto, vislumbrar a possibilidade de mudanças em qualquer que seja o espaço de sua atuação.

Para Feldmann (2009) o trabalho docente se constitui em uma profissão rica de interações humanas, que visa mudar ou melhorar a condição humana das pessoas.

Segundo Tardiff (2010) a profissão de professor não é de alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, vai muito, além disso. Trata-se de um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo constrói, por meio de conhecimentos que ele possui e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta.

A leitura de Tardiff (2010) permite considerar que o trabalho docente tem sido frequentemente compreendido por sua dimensão técnica, ignorando que o professor não pode ser entendido à margem de sua condição humana. Não se pode desconsiderar a importância de sua identidade pessoal e profissional no processo educacional.

Refletir sobre a ação do professor na atualidade é refletir sobre suas intenções, suas crenças, seus valores, as condições em que exerce seu trabalho e que influenciam diretamente em sua prática cotidiana; reflexão esta indicando onde estariam enraizadas as concepções e motivações para o exercício de sua profissão, pois o ensino é uma prática social complexa, carregada de valores, de conflitos e que necessita de posturas éticas e políticas.

Segundo Gimenez (2011) a profissão “professor”, entre outras condições, exige a necessidade de se estudar sistematicamente, Para o autor é necessário assumir que o processo de preparação profissional não se encerra com o curso de Licenciatura. Em outras palavras, a formação continuada do professor assume uma importância cada vez maior.

A formação contínua ou permanente tornou-se um processo necessário e irreversível. Nesse aspecto, Vasconcellos (2003) defende que o espaço de trabalho coletivo constante é decisivo para concretizar a oportunidade de formação continuada. O autor ainda enfatiza que, estas perspectivas de formação não dispensam aquela de nível pessoal, que está diretamente ligada à disposição do professor para se rever, buscar, fazer uma autocrítica e se comprometer com a superação dos limites encontrados.

O autor afirma ainda que:

[...] Por esta formação, o professor busca a (re) construção da identidade pessoal e profissional, mantendo uma constante interação entre o projeto pessoal, o educativo e o social.

[...] Uma forma de avançar na autonomia é o professor deixar de ser elemento apenas de circulação e passar a ser também de produção de conhecimento (elaboração a partir de pesquisa). (VASCONCELLOS, 2003, p.182).

O processo de formação requer, portanto, ser compreendido como um processo inacabado, em constante movimento de reconversão e mudanças, e a escola identificada como um espaço privilegiado de formação profissional.

Corroborando com essa questão, Perrenoud (2002), Furlanetto (2003) e Vasconcellos (2003) concordam com a impossibilidade de construir um único modelo de formação. Os autores ressaltam a importância de considerar as experiências e vivências decorrentes de escolhas pessoais, e a análise profunda dessas trajetórias como fatores de contribuição na formação do profissional reflexivo, capaz de dominar sua própria evolução e construir competências e saberes novos, mantendo uma constante interação entre seu projeto pessoal, o educativo e o social.

A esse respeito Furlanetto (2003) refere que:

[...] O lugar onde o professor constrói respostas para os desafios impostos pela prática, aos poucos vai sendo explorado, desdobrado e ampliado. O professor toma decisões, processa informações, atribui sentidos, fundamentado no que conhece e sabe; sua subjetividade é composta por uma mescla de teorias, vivências, crenças e valores. (FURLANETTO, 2003, p.12).

Para essa autora, a crença de que o professor constitui-se como docente somente a partir da formação inicial e contínua, cede espaço a uma percepção mais ampla dos processos formativos.

Para Tardiff (2010) os saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo, em pelo menos três sentidos:

- De sua própria história de vida e, sobretudo, de sua história de vida escolar: os professores vivenciaram seu espaço de trabalho pelo menos 16 anos antes de iniciarem seu efetivo trabalho. Vivência esta, norteadas por um corpo de conhecimentos anteriores, de crenças, de valores e de representações e certezas sobre a prática docente. Quando iniciam o trabalho como professores, na busca por soluções de conflitos, buscam modelos em suas histórias familiares e escolares;
- Dos primeiros anos de práticas profissionais, que são decisivos para aquisição de competências e para o estabelecimento de rotinas de trabalho que organizam a prática profissional docente. Para o autor, ainda hoje os professores aprendem por tentativa e erro, ou seja, uma aprendizagem caracterizada por sobrevivência profissional;
- São utilizados e desenvolvidos ao longo de uma carreira, isto é, de um processo de longa duração, envolvido em dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, de fases e mudanças.

Para Furlanetto, (2003) existe um espaço ainda pouco explorado na formação de professores. A autora ressalta que ainda nos deparamos com práticas formativas baseadas no fornecimento de recursos teóricos e técnicos, acreditando de maneira ingênua que a formação de professores acontece somente nos espaços destinados a esse fim.

A nova concepção de formação está vinculada a todo ciclo vital das pessoas, no caso do professor, considerando os diferentes aspectos de sua história, individual, profissional, etc., reconhecendo os saberes construídos ao longo de sua carreira.

Corroborando com essa questão Zabalza (2004) refere que:

[...] Reforça-se, assim, a ideia de que a formação transcende a etapa escolar e os conteúdos convencionais da formação acadêmica, constituindo um processo intimamente ligado a realização pessoal e profissional dos indivíduos. Tal perspectiva de continuidade altera de modo notável o sentido

e a orientação da formação que os diversos agentes sociais devem proporcionar em cada um dos ciclos vitais das pessoas. Enfim, partindo da nova ideia de que os sujeitos se formam ao longo da vida, um novo marco de condições foi se configurando (estruturais, curriculares, organizativas, etc.) para o desenvolvimento da formação. (ZABALZA, 2004, p. 53).

Cumprir destacar que, o desenvolvimento profissional dos professores torna-se um desafio permanente da educação, pois abarca todas as suas experiências formativas. Estas influenciam a qualidade do processo ensino e aprendizagem, refletindo diretamente em sua qualificação e competência profissionais. A questão da formação docente, como se vê, é muito complexa, pois envolve não só sua história de vida, como o período acadêmico e toda a vida profissional.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Docência e Educação Física na trajetória profissional: uma retrospectiva histórica

No Brasil, a Educação Física Escolar organizada e sistematizada teve início no século XIX. Para Gallardo, (1998) o país vivia um momento de transição da sociedade escravista para uma formação social capitalista. Referenciando as tendências europeias que predominavam em diferentes campos do saber, existia a preocupação de construir um homem novo, que atendesse a nova ordem política, social, econômica emergente. O objetivo era formar um homem sadio, forte, para produzir e render de acordo com o processo de desenvolvimento do país.

Os médicos brasileiros assumiram a tarefa de reorganizar os hábitos higiênicos da família, livrando-os dos erros do período colonial. O foco dos médicos nessa época ia além dos costumes privados, eles queriam tirar o homem do estado de letargia e preguiça, afastando-os de hábitos que pudessem deteriorar a saúde e comprometer a vida em sociedade.

Para atingir esses objetivos os médicos higienistas buscaram a Educação Física, utilizando-se de ferramentas e recursos apoiados pelas Ciências Biológicas. Ocuparam-se de introduzir programas disciplinares e de exercícios corporais nas escolas, para fortalecer os indivíduos, moral e fisicamente, em busca da construção de uma nova sociedade.

As aulas de Educação Física começaram a ser desenvolvidas separando-se meninos de meninas. Afinal, os objetivos eram diferentes: para os meninos buscavam-se homens fortes, produtivos, talvez futuros militares para defender a nação; para as meninas buscavam-se mulheres femininas, reprodutoras e futuras domésticas do lar. É preciso salientar que os médicos higienistas acabaram contribuindo para discriminação e marginalização de todos aqueles que, por diferentes razões não se encaixavam no modelo idealizado por eles.

Soares (2001) destaca:

[...] A Educação Física no Brasil, em suas primeiras tentativas para compor o universo escolar, surge como promotora da saúde física, da higiene física e mental, da educação moral e da regeneração ou reconstituição das raças. Higiene, raça e moral pontuam as propostas pedagógicas e legais que contemplam a Educação Física, e as funções a serem por ela desempenhadas não poderiam ser outras senão as higiênicas, eugênicas e morais. (SOARES, 2001, p.91).

A elite enxergava o exercício físico como lazer, preenchimento do tempo livre, e não deveria ser comparada à mesma condição das atividades intelectuais valorizadas por eles, ou seja, não estavam de acordo com a implementação da atividade física obrigatória nos colégios em que os filhos estudavam. Entretanto, são inegáveis os avanços do progresso científico da higiene nesse período e sua contribuição na contenção de doenças, das epidemias e do grande índice de mortalidade.

2.2 A Educação Física com enfoque na militarização do corpo

Com a Primeira Guerra Mundial a Educação Física escolar ganhou forte influência dos militares. Além de atender a demanda da ordem econômico-industrial do país, formando trabalhadores habilidosos, saudáveis, que resistissem a longas rotinas motoras de trabalho, havia a preocupação de preparar corpos para os combates, ágeis e fortes para suportarem grandes desgastes em defesa da nação.

Em 1907 foi criada a primeira escola de formação de instrutores de Educação Física –

Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo e, em 1922, do Centro Militar de Educação Física do Rio de Janeiro.

Nesse período, passou-se a contratar militares para serem professores ou instrutores de ginástica nas escolas. Reforçando o ideário médico higienista/eugenista, esses militares, partindo de uma concepção positivista de que o homem é um ser essencialmente biológico, com diferenças naturais que justificavam as desigualdades sociais, introduziram nas escolas a preocupação com a formação de futuros militares.

A Educação Física foi fortemente influenciada pelo regime militar, caracterizando todo trabalho corporal ao adestramento físico, como maneira de preparar corpos para o cumprimento do dever de defender a nação em combates internos e externos. Nesse período surgem diversas abordagens ginásticas no Brasil em substituição ao modelo alemão introduzido em 1860.

É importante destacar que, nessa perspectiva, os conteúdos desenvolvidos nos cursos de Educação Física eram predominantemente aqueles provenientes das Ciências Biológicas, enfatizando a Biologia, Anatomia e Fisiologia.

Assim, o enfoque principal do processo ensino-aprendizagem se concentrava em como fortalecer o corpo por meio de exercícios e o que fazer para manter esse corpo saudável e resistente às condições de trabalho, cultivando bons hábitos de higiene e valores morais compatíveis com a nova ordem político-econômica da primeira metade do século XX.

2.3 A ênfase nos conteúdos de cunho esportivo

No período após a Segunda Guerra Mundial, a Educação Física no Brasil recebeu forte influência norte-americana e passou a incluir em suas práticas as modalidades esportivas no seu currículo. Com a crescente urbanização, a aceleração industrial no pós-guerra e a expansão e diversificação dos meios de comunicação de massa, a prática de esportes nas escolas alcançou grande desenvolvimento e propagação.

Após 1964, a formação em Educação Física enfatizou a ação educativa escolar, bem como, a preparação de técnicos esportivos. Os saberes relacionados ao conhecimento esportivo e a didática com ênfase na formação de professores ganharam destaque.

Com a prática esportiva o aluno aprendia a obedecer a regras e a conviver com vitórias e derrotas por meio de esforço pessoal. A referida prática requeria movimentos tecnicamente perfeitos, ou seja, as competições esportivas favoreciam estabelecimento de padrões de comportamentos sociais muito interessantes à estrutura social e política dominante nesse período.

Na década de 70, o Governo aumentou consideravelmente o número de faculdades, especialmente privadas. Nesse momento, acreditava-se que o título do Ensino Superior trazia status e ascensão social de maneira fácil e rápida.

Houve uma explosão na quantidade de cursos e a qualidade do Ensino Superior e, consequentemente, dos cursos de Educação Física ficou prejudicada. A Universidade, nesse período, sofreu alterações em seus currículos e programas, objetivando a inserção dos profissionais graduados no mercado de trabalho.

A concepção de corpo nesse período é igualada à máquina que não pode falhar, sendo importante produzir corpos saudáveis e fortes preparados para o rendimento e produção efetiva.

A graduação em Educação Física nesse período visava prioritariamente preparar um futuro profissional instrumentalizado com um arsenal de técnicas desportivas, para isso priorizava o ensino prático com extensa carga horária de conteúdos esportivos. Em síntese, o corpo docente voltava-se para o ensino e transmissão de práticas de fundamentos, técnicas e táticas dos chamados esportes tradicionais como: voleibol, handebol, futebol, atletismo, natação, etc.

Este fato colaborou, e colabora ainda, para que os cursos de Educação Física sejam considerados anti-intelectuais, ou seja, priorizem o saber-fazer em detrimento do saber. Nessa perspectiva, as disciplinas teóricas ficavam a cargo dos médicos e biólogos que não possuíam conhecimento específico no campo da Educação Física e, portanto, a formação e a construção da identidade profissional da área ficava cindida.

2.4 Um novo olhar para Educação Física

Uma nova concepção de Educação Física começou a despontar ao final da década de 1980. Para Gallardo (1998) tratava-se de uma concepção baseada no estudo das interferências que o meio físico e social tem sobre o desenvolvimento do ser humano. Tais estudos contavam com a contribuição da Psicologia, Filosofia, Sociologia, História e Antropologia, que por subsidiarem uma visão crítica e global da realidade, permitiram um melhor entendimento do papel exercido pelo homem na complexa sociedade em que vive.

A Antropologia possibilitou o entendimento de que qualquer atitude humana deve ser buscada em referenciais culturais que as explicam.

A visão antropológica de corpo para Educação Física trouxe a preocupação com a construção cultural do corpo como sede de signos sociais. Essa concepção chamada sociocultural considera o homem como um ser constantemente modificando e modificado pelo meio físico e social.

Com a oferta de cursos de pós-graduação em Educação Física e o retorno de professores que realizaram Mestrado e Doutorado no exterior surgiu um corpo de conhecimentos que seria específico da área. Inclusive, no Brasil, alguns professores direcionaram sua formação para cursos de Pós-Graduação em Educação, o que agregou à Educação Física influências das ciências humanas e sociais, principalmente da Sociologia e Filosofia, de orientação marxista.

É importante destacar que as discussões pedagógicas relacionadas ao ensino também foram incorporadas ao corpo de conhecimentos da área. Apesar da forte conotação em torno da aptidão física e esportiva que ainda persiste nas duas últimas décadas várias propostas pedagógicas foram fundamentadas e se colocam hoje como alternativas para trabalhar conteúdos específicos da área com base nas ciências sociais e humanas.

As primeiras informações sobre pesquisa científica a respeito do movimento humano enfatizavam os aspectos biológicos, priorizavam os conhecimentos sobre fisiologia do exercício, do desenvolvimento motor, da aprendizagem, visando-se estabelecer um corpo teórico que proporcionasse sustentação à área.

No final da década de 80 o Parecer do Conselho Federal da Educação nº 215/87 reestruturou a formação profissional e apresentou a opção do curso de bacharelado na área. A formação do bacharel estava direcionada ao campo “não escolar”; essa medida veio para atender às novas exigências do mercado de trabalho, superar as críticas feitas aos cursos de licenciatura referentes a não preparar profissionais aptos para o mercado e despreparados para a pesquisa acadêmica.

As diretrizes estruturadas no parecer CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2001) e nas resoluções CNE/CP 001/2002 (BRASIL, 2002a) e 002/2002 (BRASIL, 2002b) visavam preparar profissionais de Educação Física para atuar em instituições de ensino público e privado da educação básica. Para essa formação, por meio dessa resolução, são estipuladas 2.800 horas que devem compor o curso e dentre elas: 400 horas para as práticas pedagógicas como componente curricular, 400 horas para o estágio curricular supervisionado e 200 horas para as atividades complementares.

Quanto ao estágio supervisionado o que se observava e se observa ainda hoje é o estagiário ser utilizado, com frequência, como mão de obra barata, sem o devido acompanhamento e supervisão.

Entre as dificuldades apontadas na formação acadêmica do profissional de Educação Física também vale destacar a fragmentação existente entre o conhecimento teórico fundamentado e a ação cotidiana do professor.

Atualmente, ainda se presencia a dissociação das práticas pedagógicas discursadas e o que efetivamente acontece no dia-a-dia do professor. Torna-se relevante e desafiador possibilitar uma formação que possibilite ao profissional mediar a produção de conhecimento e a intervenção, ou seja, uma formação do profissional professor/pesquisador ciente e mobilizado com o contexto sócio-histórico-cultural de seus alunos e com entendimento da complexidade que cerca o ser humano.

2.5 Desafios na formação específica para a docência em Educação Física

Partindo da reflexão sobre os desafios na formação específica para a docência em Educação Física, buscaram-se subsídios em Kunz (2003) que destaca três fatores essenciais e fundamentais no que se refere às diretrizes para formação de professores de Educação Física, os quais contribuem para legitimação da área, preocupando-se com o Homem e todo o universo que o cerca. São eles:

- a) Capacidade Crítica: trata-se da capacidade de saber questionar realidades e conhecimentos, de estabelecer relações e confrontar a realidade, transcendendo o acúmulo de informações. O saber crítico é indispensável na sociedade atual, caracterizada pelo avanço tecnológico e pela quantificação de conhecimentos. O autor ressalta a importância de oportunizar essa capacidade no âmbito universitário, a fim de não transformar o profissional num mero repetidor, copiador e imitador de conhecimentos;
- b) Compreensão da vida: compreender a vida em toda sua complexidade, não apenas no aspecto da Biologia ou das Ciências da Natureza. A vida como fonte de tudo que existe e não apenas o que a própria ciência diz dos humanos com seus saberes fragmentados e especializados, sem compreensão da vida humana, de suas relações e complexidade. É necessário reconhecer os homens como “seres no mundo”, presentes corporalmente, e para isso, o Movimentar-se Humano é de suma importância.
- c) Ampla e profunda compreensão do objeto de atuação profissional: O Movimento Humano. Essa questão diz respeito às decisões da área em reconhecer seu objeto central de estudo que é o movimento humano. O que se sabe do movimento ou do movimentar-se humano não deve ficar limitado às realidades já desenvolvidas, conhecidas e transformadas em cultura. O foco principal de interesse da área deveria estar no ser humano que se movimenta, pois por meio do movimento o homem pode representar sua totalidade, sua potencialidade, suas intenções e desejos, transcendendo os limites entre o Mundo e Eu.

Para Kunz (2003), é fundamental que se desenvolvam conhecimentos referentes a esses aspectos do entendimento do movimento humano e não apenas referentes à compreensão intelectual das diferentes manifestações culturais do movimento e da compreensão técnica instrumental para adaptar e ajustar pessoas aos padrões de movimentos conhecidos culturalmente.

De acordo com Martins e Batista (2006) na construção curricular do curso as disciplinas relativas à cultura do movimento precisam superar o modelo desportivo imposto por décadas para a Educação Física, que caracterizava o modelo de alto rendimento que objetivava o resultado e a consequente exclusão.

Segundo Nista-Piccolo (2011) ensinar a compreender é ensinar o aluno a pensar, e nesse sentido os docentes possuem um papel preponderantemente ativo, no qual fazem a diferença. A autora concebe o ensino como um projeto social compartilhado entre professor e aluno, atuando simultaneamente no processo de aprendizagem, pois sendo assim, consegue atuar por meios próprios no enfrentamento de situações-problema que se apresentem.

A autora relata que um trabalho voltado ao ensino para compreensão, na Educação Física, apresenta muitos benefícios, pois permite que se desenvolvam propostas pedagógicas que interajam com os interesses, as necessidades e as expectativas dos alunos. Para a autora, é preciso formar professores de Educação Física que atuem em escolas de ensino básico, com esse olhar e com essa postura.

Os desafios da prática docente atualmente pressupõem que o professor não se isole, não se sinta só em sala de aula nas diferentes situações apresentadas junto aos seus alunos. É necessário que esse professor tenha abertura para compartilhar formas coletivas de enfrentamento de questões comuns.

Atualmente, para a Educação Física, falar do ser humano que se movimenta é trazer a esse movimento também a dimensão afetiva e social, os sentimentos, desejos, livre expressão do ser, movimento que carrega marcas de uma cultura, de uma tradição, de um costume, de um povo, de uma região, enfim, implica romper as barreiras de um movimento que durante um longo período da história da Educação Física esteve apenas associado ao rendimento, ao resultado, ao desempenho, à técnica perfeita, aos padrões estereotipados, à exclusão.

2.6 O corpo na dança

Observa-se na história da dança que antes de usar a palavra, o homem já se

comunicava por meio do movimento corporal, do gesto primitivo, embalado pelo ritmo natural de suas emoções e de sua comunhão mística com a natureza. Homem e natureza tinham um sentido de unidade. Desde o período paleolítico a dança era considerada como forma de comunicação e expressão.

Para Fahlbusch (1990), já nos primórdios a dança se revela como o produto e o fator da cultura humana. Os primeiros documentos sobre a origem pré-histórica dos passos de dança são de descobertas das pinturas de cenas de dança e mímica gravadas nas pedras lascadas e polidas das cavernas. A dança fazia parte de todos os acontecimentos importantes da vida do homem primitivo, como nos nascimentos, casamentos e funerais, nas colheitas e nas homenagens aos elementos da natureza: o Sol, a Chuva, a Terra.

Para Nanni (1998) e Verderi (1998), em todas as etapas ou épocas da história pela qual a dança passou, estava sempre envolvida com a forma de manifestação das vivências do homem no mundo e das influências que o mundo lhe apresentava.

A dança, na Idade Média, sofreu forte influência do Cristianismo; a Igreja Cristã se posicionou de forma dúbia: condenação e tolerância. A tolerância estava para a dança litúrgica apresentada em rituais religiosos e a condenação estava para a visão de uma prática profana, ligada ao demônio, a feitiçaria.

Apesar de inúmeras tentativas de proibição da dança, a religião não conseguiu extinguir vestígios pagãos nos costumes populares (festa da colheita, da primavera, etc.) que eram praticados de forma oculta, às vezes às escondidas, na calada da noite.

Por outro lado, a espontaneidade inicial das danças populares foi substituída por floreios nos passos, postura rígida e estudada, movimentação codificada; tratava-se de um corpo bem diferente do homem primitivo que se expressava livremente e tinha inspiração no contato com a natureza.

No Renascimento os artistas são valorizados e surge o Mestre da Dança. Os mestres montam sequências de movimentos e aparecem os primeiros tratados de coreografias. Surge, então, o termo *balletto*, que faz referência a uma composição coreográfica.

Em 1661, na França, após a criação da Academia Real de Dança, a dança clássica recebeu forte impulso, o que trouxe ao balé mais virtuosismo, estética e princípios coreográficos, passos e movimentos definidos. A exigência de uma técnica refinada para o profissional da dança fez com que Pierre Beauchamps criasse as famosas cinco posições de pés e braços do balé que são conhecidas até hoje.

Com o declínio do balé romântico na Europa, já no final do século XIX e início do século XX, o centro da dança considerado na França (Paris), transferiu-se para Rússia.

Já iniciando o século XX, surgem novas ideias em todas as áreas de conhecimento, inclusive nas artes cênicas. Grandes transformações nas tradições e valores adotados até aqui marcam esse momento de início da era industrial.

Na década de 1960 a Dança Contemporânea abriu caminho com as propostas de múltiplos artistas da *Judson Church*, em Nova York, ganhando corpo na década de 1970 e, aqui no Brasil, na década de 1980.

Para Miller (2012) quando se fala de Dança Contemporânea, fala-se de diversidade, pluralidade, instabilidade, transdisciplinaridade, ou seja, para a autora trata-se de uma dança carregada de transitoriedade que se transforma com o tempo, necessitando uma visão por vários ângulos e enfoques. Enfim, são infinitas as escolhas de atuação e criação na Dança Contemporânea.

2.7 A Dança como canal significativo de aprendizagem

Desde a origem das sociedades é pela dança que o homem expressa seus sentimentos e desejos mais íntimos, por meio de movimentos corporais ritmados, permeados de religiosidade, de misticismo, de prazer e divertimento. Assim sendo, a dança vem se apresentando em cada manifestação da vida humana, seja no sagrado (rituais e cultos), seja no profano (prazer e divertimento).

Com o passar dos tempos, as formas de dança passaram por uma evolução, desdobrando-se em diferentes tipos, estilos e finalidades dos quais se originaram diferentes

manifestações: dança de salão, dança folclórica, dança afro, sapateado e outras, que poderão favorecer a aquisição de uma melhor consciência corporal.

Garaudy (1980) retrata o que foi a dança para todos os povos, em todos os tempos: a expressão que por meio de movimentos corporais e experiências, transcendem o poder das palavras e da mímica. Assim se expressa o autor:

[...] A dança mobiliza, de algum modo, certo sentido, pelo qual temos consciência da posição e da tensão de nossos músculos, como os canais semicirculares de nosso ouvido nos dão consciência de nosso equilíbrio e o comandam (GARAUDY, 1980, p.21).

É importante considerar que, a especificidade do trabalho de improvisação na dança é único e mágico em relação a propiciar ao aluno possibilidades de resolver problemas de movimentos relacionados à ocupação do espaço, variação de planos e direções, fluência e esforço, associando a expressão de desejos e sentimentos, possibilitando um trabalho corporal de múltiplos significados e interpretações.

2.8 A Dança na educação

Laban (1990) destaca que o valor educacional da dança se deve, em parte, a universalidade com que se emprega o fluxo do movimento em nossa vida e, também, ao ato de imersão total nesse meio. Ou seja, a riqueza no trabalho de fluidez do movimento que a dança proporciona permitirá ao aluno valer-se de sua mobilidade para todos os fins práticos em sua vida cotidiana.

A esse respeito e complementando as reflexões de Laban surge Limongelli (2010) que estuda a teoria Walloniana e afirma que Henry Wallon oferece uma contribuição significativa para a compreensão do movimento corporal quando discute três formas de deslocamento: o movimento exógeno ou passivo que representa os deslocamentos necessários para os seres humanos manterem uma relação harmoniosa com a força da gravidade, ou seja, são os posicionamentos que o corpo necessita assumir para atingir seu ponto de equilíbrio estável; o movimento autógeno ou ativo que representa os deslocamentos voluntários ou intencionais do corpo ou de parte do corpo no espaço e no tempo, possibilitando a locomoção e a apreensão dos objetos; e o movimento de reações posturais ou deslocamento dos segmentos corporais uns em relação aos outros.

Nesse último caracterizam-se as mímicas ou expressões corporais e faciais que os seres humanos constroem nas diferentes situações ou experiências vividas, destacando-se o reconhecimento de que o movimento tanto ocorre no espaço físico externo do corpo como no espaço orgânico interno do corpo.

Para Ehrenberg (2003) a inclusão da dança na escola possibilita que todos possam vivenciá-la enquanto atividade física e artística, refletindo sobre ela enquanto patrimônio cultural da sociedade. A autora destaca que a presença da dança no contexto educativo permite a ampliação de seu alcance às pessoas, as quais de outra forma ficariam impossibilitadas de vivenciá-la por questões financeiras.

O estudo da dança no Brasil, até uma década atrás, realizava-se em academias, clubes e escolas de dança, a grande maioria de caráter privado. Também ocorria em espaços públicos, como centros culturais, associações de bairros, ou em espaços especiais como escolas de samba.

A formação do professor se dava por meio de cursos nas escolas e academias de dança e, principalmente, nos cursos de Graduação e Pós-Graduação de Dança, Educação Física e Artes. Atualmente, pode-se perceber o crescimento de novos cursos de Dança ofertados no ambiente universitário.

Marques (2007) destaca o fato de que no Brasil tem-se a ideia de que a dança seria um conjunto de repertórios prontos, como os da mídia ou das danças populares.

Para a autora o ensino da dança está carregado de significados, relações, valores pessoais, culturais, políticos e sociais que englobam conteúdos bem mais complexos do que uma coreografia de carnaval ou a reprodução de uma dança popular.

A mesma autora ainda chama a atenção para os pensamentos e ideias preconceituosas relacionadas ao ensino da dança e enumera três, conforme abaixo:

- A questão de gênero: refere-se ao pensamento de que dança é coisa de mulher;
- O receio e/ou medo do trabalho com o corpo: durante muitos séculos o discurso do “corpo pecaminoso” prevaleceu em nossa sociedade e segundo a autora ainda estão presentes nas atitudes e comportamentos em relação à dança na escola;
- A Arte e o artista na sociedade: a Arte ainda é, em muitos casos, sinônimo de excentricidade, de loucura. Arelado a isto ainda está o senso comum sobre a relação “corpo-eu”, que traz a ideia de que por meio da expressão corporal, segredos, traumas e marcas de nossas vidas seriam revelados.

Em 1997 a dança foi incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e foi reconhecida, nacionalmente, como forma de conhecimento a ser trabalhado na escola. Na área de Educação Física ela está inserida no bloco das atividades rítmicas e expressivas e está norteadas pelas manifestações da cultura corporal, que têm como características comuns a intenção de expressão e a comunicação por meio de gestos e estímulos sonoros como referência para o movimento corporal.

2.9 A Dança no espaço da Educação Física escolar

Atualmente a Educação Física escolar brasileira está passando por grandes transformações. Se antes a Educação Física era definida como uma disciplina escolar que tinha a finalidade do ensino de técnicas esportivas, preocupada com o desempenho atlético, o rendimento e aptidão física, hoje é considerada um componente curricular de trato pedagógico de conteúdos culturais com foco nos conhecimentos corporais culturais.

Ou seja, de uma área que buscava suporte científico para sua atuação apenas nas ciências naturais, recebe hoje grandes subsídios teóricos das ciências humanas. A partir da década de 1990, a crise dos pressupostos teóricos que orientaram a prática pedagógica da Educação Física provoca uma profunda reflexão sobre as diferentes abordagens desta disciplina escolar, fundamentada nas contribuições filosóficas, antropológicas, sociológicas, além de psicológicas.

A dança na escola constitui-se como um caminho da educação escolar contemporânea, contribuindo para conscientização e sensibilização dos alunos no que se referem às suas atitudes, posturas, gestos, às suas necessidades de criar, expressar, comunicar e partilhar suas vivências estéticas do movimento.

Dentre os objetivos da Educação Física Escolar não se inclui formar ou preparar atletas específicos de cada modalidade, como atletas do futebol, ou basquete, ou voleibol, quando pensamos no ensino do esporte. Quanto ao ensino da dança na escola, também não temos como objetivo formar bailarinos ou dançarinos.

A Educação Física Escolar tem a função de oferecer um leque de possibilidades diversificadas de vivências corporais, de conhecimento da cultura corporal de movimento, procurando sempre focar o aluno como um ser humano integral sob a ótica de um corpo em todas as suas dimensões: psicológicas, cognitivas, motoras, afetivas, construído culturalmente e sede de signos sociais.

Por meio do trabalho com dança na escola, o aluno vivencia uma maneira de se expressar diferente da linguagem verbal ou escrita. Ao comunicar-se através do seu corpo o aluno experimenta a possibilidade de entrar em contato consigo mesmo de uma maneira diferente, propiciando a melhora de sua autoestima, sua autoimagem e sua autoconfiança, explorando sua capacidade criativa.

É importante destacar que, como a dança representa/reflete o momento histórico da humanidade e da sociedade, não pode ser considerada como algo estático e acabado, pois a humanidade/sociedade está em constante evolução.

A escola deve cuidar dos valores atribuídos a ela e o professor deve considerar como ponto de partida o conhecimento prévio que os alunos já possuem, conhecendo e respeitando suas escolhas e opiniões, oferecendo oportunidades para o aluno criar e recriar, possibilitando, assim, a construção significativa e contextualizada do conhecimento.

Atualmente, ao pensar em propostas pedagógicas para o ensino da dança na escola, faz-se necessário perceber as relações que se estabelecem entre as danças veiculadas pela mídia, as danças tradicionais, as danças das festas e dos bailes, entre outras, e os conceitos que carregam que precisam ser discutidos e articulados, verbal e corporalmente, quando se

pretende a transformação crítica por meio dessas práticas.

Gariba e Franzoni (2007) chamam a atenção para a necessidade de um estudo visando verificar as condições em que são oferecidas as propostas pedagógicas, pelos cursos de formação, no sentido de propiciar oportunidades para os futuros professores de Educação Física incluírem, em sua prática docente, a dança, e para que também o aluno vivencie oportunidades e atividades educativas como a dança.

Para as referidas autoras:

[...] Essas discussões apontam para o compromisso que deve ter o educador da área da educação física, assumindo uma atitude consciente na busca de uma prática pedagógica mais coerente com a realidade, buscando na dança uma oportunidade de levar o indivíduo a desenvolver sua capacidade criativa, numa descoberta pessoal de suas habilidades, contribuindo de maneira decisiva para a formação de cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seus atos, visando a uma transformação social. (GARIBA; FRAZONI, 2007, p.168).

As mesmas autoras enfatizam que a prática da dança nas aulas de Educação Física ainda se realiza, atualmente, de forma muito restrita e isso se dá, principalmente devido ao despreparo na formação dos profissionais. Aqui se encontra o cerne desta pesquisa. .

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa. Para Chizzotti (2003) as pesquisas na atualidade apresentam uma tendência para o reconhecimento da pluralidade cultural, abandonando, assim, a autoridade única do pesquisador para considerar as múltiplas contribuições dos participantes envolvidos, definindo novos padrões de validade e legitimidade. Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa privilegia uma partilha densa com pessoas.

Segundo Godoy, (1995) a abordagem qualitativa permite que a imaginação e a criatividade levem o pesquisador a propor trabalhos que explorem novos enfoques que poderão ser conduzidos por diferentes caminhos.

Para Denzin (2006), a pesquisa qualitativa:

[...] Envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos, estudos de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. (DENZIN, 2006 p. 17).

3.1 Contexto da pesquisa

A instituição na qual se insere a pesquisa possui três Campi que estão localizados na Zona Sul da cidade de São Paulo. As unidades, II e III encontram-se em Santo Amaro e a unidade I na cidade Dutra, além dos Polos de Apoio Presencial para a oferta de cursos à distância espalhados por todo território nacional.

A Universidade de Santo Amaro - UNISA, fundada em 1968, é uma associação civil de Ensino Superior, de direito privado, sem fins lucrativos, mantida pelas Obras Sociais Educacionais da Luz – OSEL, que oferece cursos na modalidade presencial e Educação à Distância, nas áreas de Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Agrárias e da Terra, Ciências Humanas e Sociais, Ciências Exatas, além dos cursos de Graduação Tecnológica, além de dois Programas de Pós-Graduação, em nível de Mestrado, e Cursos de Especialização e extensão presencial, à distância e semipresencial.

A pesquisa foi realizada no Campus I da Universidade onde estão concentrados os cursos de Ciências Biológicas e da Saúde. No curso de Educação Física há nove turmas em andamento.

3.2 Sobre o Curso de Licenciatura em Educação Física

O Curso de Licenciatura em Educação Física, em seu Projeto Pedagógico, tem como objetivo: Formar um profissional apto em sua atividade docente para atuar como agente de mudança, devendo:

- Identificar a Educação Física Escolar como sendo o ramo pedagógico da área de conhecimento da Educação Física, que trata especificamente da socialização de determinadas atividades motoras, ligadas à cultura, tais como, o jogo, o esporte, a dança, a ginástica, as artes marciais, atividades estas que influenciam diretamente, por meio da dimensão motora (motricidade humana), na formação do sujeito;
- Planejar, desenvolver e avaliar conteúdos da Disciplina Educação Física segundo as diversas formas de concepções pedagógicas; desenvolver atividades de pesquisa tendo como objeto a instituição escola, seus integrantes e as mais variadas formas de pedagogia do movimento;
- Programar, executar e avaliar programas de atividade física, jogos, esporte, ginástica, dança e lazer, para serem desenvolvidos junto à comunidade escolar;
- Ser capaz de criar ou adequar processos pedagógicos que proporcionem a participação de alunos tidos como especiais, que por meio de dispositivo legal devem ser matriculados em instituição escolar para alunos tidos como normais.

O Curso tem a duração mínima de seis semestres letivos e máximos de dez semestres letivos, compreendendo uma carga horária de 2814 (duas mil oitocentas e quatorze) horas. A formação do graduando incluirá: 414 (quatrocentas e quatorze) horas de Prática de Ensino como componente curricular; 400 (quatrocentas) horas de Estágio Curricular Supervisionado correlato ao tipo de aprofundamento cursado; 200 (duzentas) horas de Atividades acadêmico-científico-culturais complementares, por meio de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou à distância.

O referido curso confere o título de conclusão de: Licenciado em Educação Física reunindo formação básica nas diferentes manifestações e expressões da Motricidade Humana, conteúdos da área de conhecimento (dimensão generalista), complementada obrigatoriamente por uma formação de aprofundamento pedagógico (dimensão especialista) para habilitar o profissional a atuar na Educação Escolar Básica.

3.3 Os sujeitos de pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram dez (10) alunos que frequentam o Curso de Licenciatura em Educação Física desta instituição de ensino. A pesquisa foi realizada com os alunos do 3º semestre e essa escolha se deve ao fato de que neste semestre os alunos são introduzidos no conteúdo de Dança e entende-se que são capazes de discutir com mais profundidade o papel da dança em sua formação profissional. É importante destacar que, a participação dos sujeitos na pesquisa foi autorizada pela instituição.

Os critérios de seleção dos alunos foram:

- Interesse em participar da Pesquisa;
- Cursar o 3º semestre;
- Concordar em assinar os termos de Livre Consentimento e participação na pesquisa.

Inicialmente foi lançado o convite nas salas de aula, turma da manhã e da noite. Entre os que queriam participar foram selecionados cinco alunos da manhã e cinco da noite que tinham disponibilidade de horário; estes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, bem como, seu traçado metodológico.

Todos os alunos assinaram o Termo de Consentimento e foram informados que a identidade e dados pessoais dos participantes seriam preservados. Foi esclarecido, também, que a entrevista seria gravada e posteriormente transcrita.

Dessa forma, foram entrevistados 10 alunos da Licenciatura em Educação Física, sendo 05 alunos do terceiro semestre matutino (4 homens e 1 mulher) e 05 alunos do terceiro semestre noturno (02 homens e 3 mulheres).

3.4 Procedimentos e organização da coleta de dados

Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas com alunos que cursam o 3º semestre de Licenciatura em Educação Física, no decorrer da disciplina de Cultura Corporal do Movimento Humano I, onde entre outros conteúdos trabalha-se o conteúdo de Dança. Foram

utilizados, também, os registros efetuados pela pesquisadora no Diário de Bordo, ao ministrar a disciplina, bem como no seu Plano de Ensino.

O trabalho de coleta de dados foi realizado no primeiro semestre de 2012 e o procedimento utilizado foi a entrevista episódica. A entrevista episódica abre espaço às subjetividades e interpretações do entrevistado no contexto do sentido em que ela é narrada. Uma de suas raízes é a discussão com o uso de narrativas de pessoas para coletar informações dentro da ciência social.

[...] A entrevista episódica se baseia em um guia de entrevista com o fim de orientar o entrevistador para os campos específicos a respeito dos quais se buscam narrativas e respostas. O guia de entrevista pode ser criado a partir de diferentes fontes: da experiência do pesquisador na área em estudo, de dimensões teóricas desta área, de outros estudos e de seus resultados, e das análises preparatórias de uma área que possua aspectos relevantes. (BAUER; GASKELL, 2002, p.118).

Para Bauer & Gaskell (2002) a entrevista episódica procura a contextualização das experiências e acontecimentos a partir do ponto de vista do entrevistado.

Os dados coletados foram analisados com base na Análise de Conteúdo.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Para Franco (2008) o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Para a autora toda mensagem carrega uma grande quantidade de informações, de componentes cognitivos, afetivos e valorativos, de seus produtores e está articulada às condições contextuais dos mesmos.

Por isso, ao analisar o conteúdo o pesquisador deve demonstrar competência para saber decodificá-los, compreendendo-os dentro de um contexto. A contextualização é o principal requisito para garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e também socializados.

Foram realizadas duas (2) entrevistas com cada sujeito, uma no início do semestre e outra no final do semestre, após ter cursado a disciplina de Cultura Corporal do Movimento Humano I, quando foi introduzido o conteúdo de Dança.

A entrevista contou com roteiro organizado em dois blocos. Os dados produzidos no contexto das entrevistas foram gravados e transcritos. A leitura exaustiva dos dados permitiu elencar os seguintes eixos de análise:

4.1 O primeiro bloco investigava aspectos referentes:

- Escolha profissional;
- Apoio Social e Familiar;
- Expectativas sobre o Curso de Licenciatura em Educação Física;
- Lembranças das aulas de Educação Física na Educação Básica: a tensão entre aspectos criativos e defensivos;
- Experiência com a Dança na Educação Básica e sentimentos despertados na vivência com a Dança;
- Experiência social com a Dança;
- Experiência acadêmica com a Dança e disciplinas relacionadas;
- Expectativas para o desenvolvimento da Dança na Graduação.

4.2 O segundo bloco, realizado no início e no fim do semestre (após a introdução do conteúdo Dança) investiga:

- Conceito de Dança;
- Considerações do discente sobre a Dança no espaço da Educação Física Escolar;
- Preparação dos discentes para desenvolver o conteúdo de Dança na escola;
- Sentimentos vivenciados após o desenrolar do conteúdo de Dança;
- Descrição de um fato marcante ou situação de conflito durante o semestre no desenrolar dos trabalhos;
- Leitura e análise de uma citação apresentada sobre Dança na Escola.

A segunda entrevista explorou o segundo bloco da entrevista, procurando investigar se

o fato de ter cursado a disciplina provocou transformação na percepção sobre a dança, sua importância no contexto escolar e também a disposição e preparação do futuro profissional para trabalhar esse conteúdo na escola.

Os quadros abaixo permitem uma visualização mais objetiva do perfil dos sujeitos pesquisados. Para garantir o sigilo com relação aos sujeitos da pesquisa, a letra S (representando a palavra sujeito), e os números de 1 a 10 para identificar os participantes do grupo, cursando o 3º semestre da Licenciatura em Educação Física matutino e noturno separadamente.

Sujeito	Sexo	Idade	Ano de conclusão do Ensino Médio	Rede de ensino	Possui outra graduação
S1	Feminino	19	2010	Privada	Não
S2	Masculino	20	2009	Privada	Não
S3	Masculino	27	2003	Pública	Não
S4	Masculino	27	2004	Pública	Não
S5	Masculino	32	2000	Pública	Não

Quadro 1 - Perfil dos Alunos do matutino cursando o 3º semestre da Licenciatura.

Fonte: Os autores

Sujeito	Sexo	Idade	Ano conclusão do Ensino Médio	Rede de ensino	Possui outra graduação
S6	Masculino	19	2009	Pública	Não
S7	Feminino	21	2008	Pública	Não
S8	Feminino	22	2007	Pública	Não
S9	Feminino	24	2005	Pública	Não
S10	Masculino	37	1992	Pública	Não

Quadro 2 - Perfil dos Alunos do noturno cursando o 3º semestre da Licenciatura.

Fonte: Os autores

4.3 Quanto à escolha profissional

Nos relatos dos sujeitos verificou-se que a vivência anterior no esporte e artes marciais (jiu-jítsu, judô) foram fatores decisivos na escolha da Licenciatura em Educação Física.

Para Figueiredo (2004), a estreita vinculação entre Educação Física e esporte, tem sido, ao longo dos anos, a principal referência dos alunos que ingressam no curso de Educação Física e, ao mesmo tempo em que essa referência aproxima os alunos da área, segundo a autora, ela se torna um entrave para que se possa compreender a Educação Física em uma dimensão educacional mais ampla e ligada a diferentes campos dos saberes.

Percebeu-se que alguns alunos que ingressam no curso de Educação Física, possuem uma concepção da área restrita ao aspecto biológico, sendo norteadas pelo sistema de treinamento de atletas, instrutora de exercícios físicos e outras funções.

Em contrapartida, um dos alunos que durante toda sua trajetória na Educação Básica, teve em sua vivência o esporte, em suas diferentes modalidades, agora na escolha do curso quer fazer a diferença e proporcionar aos seus futuros alunos conteúdos diversificados.

A história de vida diferenciada de cada discente traz algumas implicações para o curso de formação (licenciatura) em Educação Física. Nesse sentido, para os alunos cujo esporte foi fator decisivo na escolha do curso, precisa-se entender e conhecer quais as práticas vivenciadas e que concepções carregam sobre essas práticas, a fim de promover a construção de um cidadão crítico e consciente de suas escolhas.

Assim, é preciso também estar atento e possibilitar aos discentes novas vivências e

descobertas, a fim de que eles tenham ferramentas para inovar e transformar concepções e práticas anteriormente vivenciadas.

4.4 Quanto ao apoio familiar e social

Dentre os dez alunos entrevistados, cinco deles mencionaram certo preconceito de familiares ou amigos em relação à escolha específica do Curso de Educação Física.

Gimenez (2011) complementa mostrando que os alunos do curso e os profissionais de Educação Física, além de serem questionados no contexto social mais amplo são também questionados no contexto escolar.

[...] Em especial isso acontece, pois a Educação Física constitui uma área alvo de muito questionamento no contexto escolar. Em linhas gerais, esse debate gira em torno da fundamentação deste profissional, da natureza da sua intervenção, bem como, das suas efetivas possibilidades de relacionamento com outras disciplinas ou componentes curriculares... (GIMENEZ, 2011, p.73).

Essa representação a respeito da área está apoiada na visão do senso comum, uma visão mecânica, simplista e corriqueira do ser humano e do mundo. Apoia-se, também, na concepção historicamente construída de que a Educação Física reduz-se a antigos métodos de ginástica e a algumas práticas desportivas.

4.5 Quanto às expectativas dos alunos sobre o Curso de Licenciatura em Educação Física

Para os sujeitos pesquisados a maior expectativa é de se tornar um profissional que faça a diferença no mercado de trabalho. Percebe-se em alguns relatos que os sujeitos não conheciam as possibilidades e as abrangências de atuação existentes e que, no decorrer do curso, passam a ter uma visão do dinamismo e das alternativas no campo de trabalho.

É importante ressaltar que, dois dos sujeitos da pesquisa, fazem referência à experiência vivida anteriormente com professores de Educação Física durante a Educação Básica; e essas experiências fazem com que eles queiram ou escolham fazer diferente.

4.6 Lembranças das aulas de Educação Física na Educação Básica: a tensão entre aspectos criativos e defensivos

Os dez alunos pesquisados relatam que, a prática do esporte na escola é o único conteúdo desenvolvido, embora sem aparente fundamentação teórico-didática que o sustente. Vale ressaltar que, com exceção do S10, os sujeitos de pesquisa são alunos que concluíram a Educação Básica entre os anos 2000 e 2010, como se pode constatar no perfil dos alunos pesquisados. Entretanto, desde a década de 80 a Educação Física tenta dialogar com as diferentes dimensões que integram o corpo humano: social, cultural, política, intelectual, psicológica e biológica e, atualmente, ainda nos deparamos com essas práticas descontextualizadas e sem muito significado para o aluno da educação básica.

Faz-se necessário ressaltar que atualmente os alunos do 3º semestre, cursando a licenciatura em educação física já possuem um nível de entendimento sobre a área que os permitem uma reflexão sobre as aulas na educação básica, diferentemente do tempo em que eram alunos desse segmento.

4.7 Experiência com a Dança na Educação Básica e sentimentos despertados na vivência com a Dança

Na totalidade dos depoimentos dos alunos pesquisados percebe-se que as experiências ou vivências com o conteúdo de Dança na escola se restringem a situação de “eventos ou festas”, mais especificamente no que se refere Festa Junina.

Segundo Lomakine (2007), com certa frequência a dança na escola é vista como simples divertimento nos horários de intervalo, ou seja, como elemento decorativo em algumas festas de comemoração de datas específicas.

Nesse momento o aluno simplesmente memoriza uma série de passos e os executa. Para a autora isso se deve ao fato de que o aluno do curso de Educação Física, futuro professor, desconhece as inúmeras possibilidades que podem ser exploradas em relação aos

conteúdos específicos da Dança.

Marques (2011) relata que, no cotidiano escolar, muitas escolas brasileiras ainda enquadram a arte nas propostas didáticas lineares, rigorosamente estabelecidas por: objetivos, conteúdos, procedimentos, avaliação, considerados objetos de estudo da didática.

Nesse sentido, estariam de forma clara simbolizando a linearidade, a fragmentação e a racionalidade, até hoje pouco questionadas e de certa forma indissociáveis do sistema educacional, deixando, assim, pouco espaço para o indeterminado, para o múltiplo, para o diverso. Na reflexão da autora talvez ainda os professores não estejam preparados para trabalhar disciplinas que exijam outro tipo de filosofia educacional.

A mesma conclui que, a relação entre o processo de escolarização da dança e o papel do professor na Escola Básica acarreta um processo de ensino-aprendizagem desvinculado do sistema arte/dança do mundo contemporâneo.

4.8 Experiência social com a Dança

Nos relatos dos alunos constatou-se que, entre os dez alunos entrevistados seis tiveram em suas histórias de vida experiências positivas com a dança. Eles relatam que a dança sempre fez parte de suas vidas de forma muito prazerosa e alegre. A esse respeito Manoel (2011) afirma:

[...] A formação abarca situações e vivências que mesmo não sendo específicas incidem sobre a formação profissional. [...] A formação se confunde com a própria história de vida do indivíduo. Por isso, a formação não tem começo ou fim definido, ela consiste no percurso de cada indivíduo, na sua experiência vivida. A experiência é uma trilha, pois ela é feita a cada passo, o caminho não está num mapa na mão do andarilho, nem está demarcado no solo em que pisa, o caminho se faz nas contingências de cada um e do espaço que este habita. A formação de um professor, de um pesquisador, de um profissional não se resume à preparação profissional que se dá numa escola, numa universidade, num instituto de pesquisa, ela se espraia pelas trilhas que cada um percorre, percorreu e percorrerá. (MANOEL, 2011, p.102-103).

Observou-se, também, que durante o semestre esses alunos mostraram-se muito receptivos ao trabalho desenvolvido com o conteúdo de Dança e tudo que lhes foi solicitado.

4.9 Experiência acadêmica com a Dança e disciplinas relacionadas

Durante as entrevistas os discentes foram questionados se eles conseguiam perceber conteúdos, vistos em outras disciplinas até então cursadas, que pudessem ter ligação ou contribuir com o conteúdo da Dança.

Dentre os depoimentos dos alunos entrevistados, percebe-se que todos conseguem fazer associações e estabelecer relações com conteúdos pertinentes à Dança, desenvolvidos no decorrer da graduação, até aquele momento, em outras disciplinas cursadas anteriormente, como por exemplo: Atividades Rítmicas e a Ginástica Geral (cursadas no primeiro semestre do curso), Ginástica Rítmica (cursada no segundo semestre do curso).

É importante lembrar que, os alunos entrevistados cursam o 3º semestre da Licenciatura, ou seja, desde que ingressam no curso lidam com conteúdos que também pertencem a Dança, tais como: corpo (consciência corporal e possibilidades de movimento), espaço (forma, nível, direção, tamanho, lugar, foco, trajetória), força (peso e fluência), tempo (métrica, ritmo, acento, duração).

4.10 Expectativas do discente para o desenvolvimento da dança na Graduação

No início do semestre, na disciplina de Cultura Corporal do Movimento Humano I, logo nas primeiras aulas apresento o programa da disciplina e, após breve introdução teórica da Educação Física sob a ótica da cultura corporal, já inicio o conteúdo de Dança.

Porém, antes da introdução do conteúdo de Dança propriamente dito, questionei com os discentes entrevistados quais as expectativas que tinham em relação ao desenvolvimento desse conteúdo. Nos depoimentos relatados havia uma mistura de otimismo e de disposição, misturada com receios e curiosidades.

No segundo bloco das entrevistas, procurou-se estabelecer um comparativo da

percepção discente antes do desenvolvimento do conteúdo de Dança e após o trabalho com o referido conteúdo.

4.11 Conceito de Dança

Os alunos entrevistados foram estimulados a falar sobre o que lhes remetia a palavra Dança, antes da introdução do conteúdo teórico e prático na graduação.

Dos dez alunos entrevistados, três alunos associam a Dança com a riqueza do trabalho em grupo, das interações que ela propicia.

Outros alunos misturam sentimentos de alegria e prazer, diversão (talvez associado a lazer) e outros se referem a sentimentos de liberdade e possibilidade de livre expressão. Percebeu-se um grupo de alunos com sentimentos e pré-conceitos muito positivos para introdução do trabalho com Dança, ou seja, um terreno muito fértil ao desenvolvimento desse conteúdo.

Observou-se, no depoimento de 05 alunos que ao conceituar Dança surgem palavras como movimento, arte, expressão corporal e coordenação; houve uma ampliação dos sentidos atribuídos à dança em relação ao momento inicial, o que pode remeter a uma maior conscientização sobre a importância da intencionalidade e atenção ao trabalho corporal/educacional.

Os demais alunos continuam relacionando a Dança ao sentimento de liberdade, de prazer, alegria e de possibilidade de expressar-se. Percebe-se que a postura corporal dos alunos estava diferente, sem amarras, sem receios, mais livres, mais autônomos, mais eles mesmos.

4.12 Considerações dos discentes sobre a Dança no espaço da Educação Física Escolar

No início do semestre, antes da introdução das atividades práticas e teóricas, os sujeitos entrevistados, em sua quase totalidade, referem-se à importância do trabalho com Dança na escola, relacionada ao trabalho em grupo, a sociabilização, ao fato de oportunizar um trabalho corporal de construção coletiva.

Nos depoimentos de alguns sujeitos constatou-se que, mesmo antes do conteúdo da Dança ser vivenciado pelos discentes, os mesmos vislumbraram a possibilidade de, por meio da Dança, de seus repertórios e coreografias, oferecer oportunidade de reflexão e vivência para que tanto a sexualidade quanto a relação entre gêneros deixem de ser estereotipadas e/ou preconceituosas.

Nesse sentido, as danças que a sociedade e os alunos se permitem ou não experimentar também contribuem. A autora cita o exemplo das possibilidades de movimento da articulação coxofemoral (quadril), o rebolado, que pode representar uma afronta e um motivo de vergonha para os rapazes que associam esse movimento à feminilidade, temendo se identificar nessa faixa etária.

Mesmo ainda não introduzidos no conteúdo propriamente dito, os discentes entrevistados já reconhecem no trabalho com a Dança possibilidades de expressão, de comunicação e de interação social e cultural.

Após o desenvolvimento do conteúdo da Dança na Graduação, os discentes entrevistados foram novamente convidados a expressar suas percepções e considerações em relação ao trabalho com a Dança no espaço da Educação Física Escolar.

4.13 Preparação dos discentes para desenvolver o conteúdo de Dança na escola

Antes da introdução do conteúdo de Dança na Graduação os discentes entrevistados foram questionados se estavam confiantes para introduzir o conteúdo de Dança na escola.

Dentre os dez sujeitos entrevistados, nove se sentem inseguros na condução do trabalho com Dança, antes do conteúdo ser vivenciado e desenvolvido na graduação, apenas uma aluna diz que se encontra preparada e mais confiante. Trata-se de uma aluna que já traz em sua história de vida religiosa experiência social com a Dança.

Após terem vivenciado o conteúdo de Dança, os discentes se sentem mais a vontade e seguros para conduzir o trabalho com Dança na escola. Todavia, na análise dos depoimentos

colheram-se informações relevantes.

É importante chamar atenção para um sujeito que cita a questão da escola que já tem instalado o hábito de desenvolver nas aulas de Educação Física somente o esporte e, nesse sentido, deixa claro que precisará de apoio e planejamento. Nessa situação o professor tem o desafio de propor novas práticas e vivências e deverá lidar com resistências já estabelecidas.

Para vencer esse desafio, é preciso conhecer as práticas já instaladas e aprender a reconhecer o valor e o significado que lhes foram atribuídos, não se pode simplesmente negar. A partir daí, construir novos sentidos, práticas e significados.

Destaca-se, aqui, a necessidade de refletir sobre as contribuições da história da Dança como embasamento para recriar e ressignificar práticas propostas em outro contexto.

4.14 Sentimentos vivenciados pelos discentes após o desenrolar do conteúdo de Dança na Graduação

Os sentimentos vivenciados pelos discentes após o desenvolvimento do conteúdo de Dança, por meio de aulas teóricas e práticas, são de surpresa, de segurança, de motivação e da visão de diferentes possibilidades para o trabalho com os alunos da Educação Básica, na totalidade dos depoimentos.

Para Ehrenberg (2003), seja qual for a dança, independente da faixa etária a ser trabalhada, torna-se necessário para sua prática, uma discussão entre professor e aluno sobre sua contextualização, suas classificações, seu momento histórico, suas transformações, enfim, para a autora, é imprescindível imprimir à dança estudada, um sentido, um significado.

Acredita, assim, ser indispensável o incentivo do professor para que seus alunos descubram movimentos espontâneos e recriem o que já é conhecido por eles.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste trabalho objetivou-se identificar a percepção dos alunos do Curso de Licenciatura em Educação Física sobre as contribuições da Dança e de seus impactos para sua formação profissional. A análise dos dados da pesquisa evidenciou aspectos que merecem ser destacados.

Os discentes relatam que, a experiência anterior com atividades esportivas foi fator predominante para escolha do curso. Quando questionados sobre o apoio familiar grande parte dos entrevistados evidencia certo preconceito por parte da família e amigos em relação à área. Entrevistados sobre expectativas que possuem em relação ao curso, afirmam almejar fazer diferença no mercado de trabalho e, ao longo do curso, vão ampliando a visão a respeito da profissão e vislumbrando diferentes possibilidades de atuação profissional.

Motivados para falar sobre as lembranças das aulas de Educação Física na escola relatam atividades pautadas no esporte, conteúdo predominantemente desenvolvido, que assume na escola o caráter de uma prática eminentemente tecnicista e excludente.

Quando durante as entrevistas são convidados a falar sobre a experiência com a Dança na Educação Básica, relatam que a vivência com a Dança estava restrita a Festa Junina ou Festa de Fim de Ano. Em relação à experiência social com a Dança, alguns discentes afirmam que a Dança sempre fez parte de sua vida social e os mesmos mostram-se muito motivados para viverem novas experiências referendadas na Dança, no Curso de Graduação.

Ao se expressarem sobre os conteúdos da Dança vivenciados em outras disciplinas da matriz curricular do curso, conseguem estabelecer relações com a Ginástica Geral, Ginástica Artística e Atividades Rítmicas, o que sugere que os conteúdos das outras disciplinas não estão sendo trabalhados de forma acabada e estanque, como fim em si mesmo.

Quando apresentado aos discentes o conteúdo de Dança na Graduação, a expectativa gerada foi de entusiasmo, euforia e, ao mesmo tempo, para alguns, de receio e insegurança por se tratar de uma vivência motora que pouco experimentaram.

Com base na análise dos relatos, foi possível perceber que os discentes relacionam a Dança com prazer, diversão, possibilidade de expressão do corpo e da alma. Destacam a relevância do trabalho com a Dança na Educação Física escolar, ressaltando a importância do trabalho corporal de construção coletiva, favorecendo a interação e a sociabilização.

Após o desenvolvimento do conteúdo da Dança, na Graduação, os discentes ampliam a compreensão a respeito dos seus benefícios na Educação Física escolar, destacando em seus depoimentos aspectos da Dança que não tinham sido mencionados anteriormente, tais como: possibilidade de refletir e atuar em questões sociais e culturais, a dança como ferramenta para introdução de novos conteúdos da Educação Física escolar, propiciando a noção espaço-temporal, desenvolvendo o ritmo, a fluidez do movimento, etc.

Referente ao preparo dos discentes para desenvolver a Dança nas aulas de Educação Física escolar foi possível perceber que, após terem vivenciado o conteúdo na Graduação, os mesmos sentem-se mais preparados e, embora saibam que terão que enfrentar preconceitos instalados, reconhecem a importância de os conteúdos da Dança no cotidiano das aulas de Educação Física.

Percebem que, para introduzir a Dança na escola poderão apoiar-se não somente nas atividades de dança, mas também nos seus aspectos históricos, procurando, desta forma, ampliar os sentidos atribuídos para as práticas contemporâneas, como também no acolhimento do repertório trazido pelos alunos.

Com relação aos sentimentos vivenciados pelos discentes após o desenvolvimento do conteúdo de Dança na Graduação, os mesmos relatam surpresa, alegria, motivação e enfatizam a importância de conhecer a história da Dança, demonstrando o quanto foi importante e diferenciado na construção de suas aprendizagens entenderem a Dança como patrimônio histórico da humanidade.

Ao se referirem às dificuldades enfrentadas na disciplina, os discentes, ao mesmo tempo em que destacam como barreiras a serem superadas: a diversidade humana, a pluralidade de ideias que resultaram em alguns conflitos, a escassez de tempo para elaborar e se dedicar aos trabalhos, também enfatizam: o enfrentamento dos desafios propostos, a união do grupo, as interações e as descobertas proporcionadas no trabalho com Dança que possibilitaram novas experiências. Ao final do trabalho consideraram que um semestre foi pouco tempo para abordagem desse conteúdo.

Concluindo a análise das entrevistas foi apresentada aos discentes uma citação para ser analisada e comentada. Segundo os relatos dos entrevistados, ressaltam as diferentes possibilidades no trabalho com Dança, enfatizando a expressão corporal, os sentimentos e desejos, a livre criação, a Dança como forma de comunicação consigo mesmo, com o outro, com o local e o global.

Esse trabalho de pesquisa permitiu uma compreensão mais aprofundada da importância de uma educação problematizadora, que lança desafios, que levanta possibilidades, que promove a autodescoberta, que investiga e que propicia aos discentes da Graduação construir significados em seus processos de aprendizagem.

É claro que, o professor precisa exercer seu papel mediador, oferecendo subsídios, ferramentas, provocando o discente para que o mesmo mostre suas potencialidades em relação à Dança, propiciando oportunidades para criação, recriação, improvisação e exercício de autonomia. Em relação à Educação Física de maneira geral, a preocupação em contextualizar as práticas e refletir sobre elas é primordial para se romper a centralidade no “fazer”, apenas na ação motora, por vezes mecânica e repetitiva, sem significado.

É fundamental preparar os futuros professores de Educação Física para que reflitam sobre o ato de aprender e entendam que este demanda motivação, esforço e construção de significados para a vida. O desenrolar do conteúdo de Dança na universidade contribui de maneira significativa para todas as questões aqui abordadas.

A pesquisa limitou-se à reflexão sobre a contribuição da Dança na formação do professor de Educação Física na visão dos discentes desse curso, no Ensino Superior. Percebeu-se que há carência de referências sobre Dança de maneira geral e Dança na Educação Física. Dessa forma, sugere-se que novos estudos sobre o tema sejam realizados, a fim de que se possa contribuir para o trabalho do profissional de Educação Física Escolar, bem como, para as pesquisas nesse campo.

6. REFERÊNCIAS

BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002

CHIZZOTTI, A. **A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios**. Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho, Braga-Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003

DENZIN, N. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens**. Porto Alegre (RS): Artmed, 2006

EHRENBERG, M. C. **A Dança como conhecimento a ser tratado pela Educação Física escolar: aproximações entre formação e atuação profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Faculdade de Educação Física, UNICAMP, Campinas (SP), 2003

FAHLBUSCH, H. **Dança Moderna e Contemporânea**. Rio de Janeiro: Sprint, 1990

FELDMANN, M. G. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009

FIGUEIREDO, C. C. Z. **Formação Docente em Educação Física: experiências sociais e relações com o saber**. Revista Movimento. Porto Alegre (RS), v.10, n.1, p.89-111, jan./abr. 2004

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília (DF): Plano Editora, 2008

FURLANETTO, E. C. **Como nasce um professor? Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação**. São Paulo: Paulus, 2003

GALLARDO, J.S.P. et. al. **Didática de Educação Física. A criança em movimento: jogo, prazer e transformação**. São Paulo: FTD, 1998

GARAUDY, R. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980

GARIBA, C. M. S.; FRANZONI, A. **Dança escolar: uma possibilidade na Educação Física**. Revista Movimento. Porto Alegre (RS), v.13, n. 2, p.155-171, mai./ago. 2007

GIMENEZ, R. **Século XXI: conquistas e perspectivas na formação de professores de educação física**. In: GIMENEZ, R.; SOUZA, M. T. (Org.). **Ensaio sobre contextos da formação profissional em Educação Física**. São Paulo: Fontoura, 2011

GODOY, A. S. **Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas/EAESP/FGV. São Paulo, v. 35, n. 3, p.20-29, mai./jun. 1995

KUNZ, E. **Formação profissional em Educação Física: revisões e alienações**. Revista Motrivivência, Florianópolis (SC), v. 15, n. 20/21, p. 189-197, mar/dez. 2003

LABAN, R. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone Editora, 1990

LIMONGELLI, A. M. A. **A constituição da pessoa: dimensão motora**. In: MAHONEY, A.A; ALMEIDA, L.R. (Org) A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2010

LOMAKINE, I. **Fazer, Conhecer, Interpretar e Appreciar: a Dança no Contexto da Escola**. In: SCARPATO, M. (Org.). Educação Física - como planejar as aulas na educação básica. São Paulo: Arcamp, 2007

MANOEL, E. J. **Formação de Professores: A necessidade da experiência, a experiência da complementaridade**. In: GIMENEZ, R; SOUZA, M. T. (Org.). Ensaio sobre contextos da formação profissional em Educação Física. São Paulo: Fontoura, 2011

MARQUES, I.A. **Dançando na Escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007

_____. **Ensino de Dança Hoje: textos e contextos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011

MARTINS, I. C.; BATISTA, J.C. F. **Educação Física, Formação e Prática Profissional**. In: DE MARCO, A. (Org.). Educação Física: Cultura e Sociedade. Campinas (SP): Papirus, 2006

MILLER, J. **Qual é o corpo que dança? Dança e educação somática para adultos e crianças**. São Paulo: Summus, 2012

NANNI, D. **Dança-Educação: Pré-escola à Universidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1998

NISTA-PICCOLO, V. L. **A formação de professores em educação física: desafios e propostas**. In: GIMENEZ, R.; SOUZA, M.T. (Org.). Ensaio sobre contextos da formação profissional em Educação Física. São Paulo: Fontoura, 2011

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre (RS): Artmed, 2002

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas (SP): Editora Autores Associados, 2001

SZYMANSKI, M. L. S. (Org.). **Aprendizagem e ação docente**. Cascavel (RS): Edunioeste, 2010

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2010

VASCONCELLOS, C.S. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2003

VERDERI, E. B. L. P. **Dança na Escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre (RS): Artmed, 2004