

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**ANDRESA DE SOUZA UGAYA**

---

**A DANÇA NA FORMAÇÃO DOCENTE  
EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

---

Campinas  
2011

**ANDRESA DE SOUZA UGAYA**

---

**A DANÇA NA FORMAÇÃO DOCENTE  
EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

---

Tese de Doutorado apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação Física na Área de Concentração Educação Física e Sociedade.

**Orientador: Prof. Dr. Jorge Sergio Pérez Gallardo**

Campinas  
2011

## FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA FEF - UNICAMP

Ug1d      Ugaya, Andresa de Souza  
A dança na formação docente em educação física / Andresa de  
Souza Ugaya. - Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Jorge Sergio Pérez Gallardo.  
Tese (doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade  
Estadual de Campinas.

1. Educação física. 2. Dança. 3. Formação docente. I. Pérez Gallardo,  
Jorge Sergio. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação Física. III. Título.

(asm/fef)

**Título em inglês:** The dance in the formation of physical education teachers.

**Palavras-chaves em inglês (Keywords):** Physical education. Dance. Teachers formation.

**Área de Concentração:** Educação Física e Sociedade.

**Titulação:** Doutorado em Educação Física.

**Banca Examinadora:** Jorge Sergio Pérez Gallardo. Elaine Prodócimo. Eliana Ayoub. Marcos  
Garcia Neira. Mônica Caldas Ehrenberg

**Data da defesa:** 07/02/2011.

**Programa de Pós-Graduação:** Educação Física.

**ANDRESA DE SOUZA UGAYA**

**A DANÇA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO  
FÍSICA**

Este exemplar corresponde à redação final da Tese de Doutorado defendida por Andresa de Souza Ugaya e aprovada pela Comissão julgadora em: 07/02/2011.

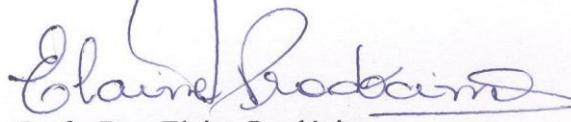


Prof. Dr. Jorge Sergio Pérez Gallardo  
Orientador



**COMISSÃO JULGADORA**

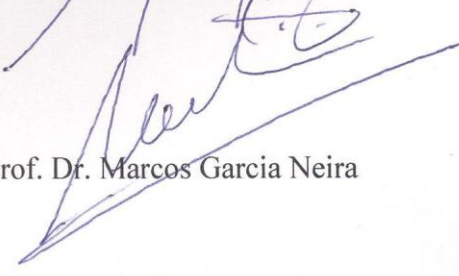
Prof. Dr. Jorge Sergio Pérez Gallardo  
Orientador




Profa. Dra. Elaine Prodócimo



Profa. Dra. Eliana Ayoub



Prof. Dr. Marcos Garcia Neira



Profa. Dra. Mônica Caldas Ehrenberg



# Dedicatória

*Dedico este trabalho aos meus ancestrais que me guiam para a luz pelos caminhos deste universo de contradições, incertezas e temores.*





# Agradecimentos

*À vida por todas as oportunidades.*

*A Jorge Sergio Pérez Gallardo, apelidado carinhosamente de Jorgito, por estimular o lapidar da minha consciência político-ideológica. Por acreditar, apoiar, incentivar minha formação docente e não deixar minha esperança de que a educação no Brasil ainda pode sofrer grandes transformações tornando-se, realmente, uma prática democrática.*

*Às minhas eternas mestras/amigas Beth, Nana, Silvana, Vilma e Inaicyra por todos os aprendizados, empregos, livros emprestados, dicas pedagógicas, lições de vida, beijos e abraços carinhosos. Minha mais fiel admiração.*

*A todos os funcionários da FEF que modestamente prestam seus serviços e, por muitas vezes, não são valorizados à altura de sua importância, em especial, ao Tião, Dulce, Andréia, Geraldinho, Marcinha, Marcelinho, Beroth, Wanderlei, Simone, Dora, Maria, sempre tão educados e prestativos.*

*À Comissão Julgadora, Cátia Mary Volp (in memorian), Elaine Prodócimo, Eliana Ayoub (Nana), Marcos Garcia Neira e Mônica Caldas Ehrenberg por aceitar nosso convite e abrilhantar este momento mais que especial.*

*As(aos) minhas(meus) queridas(os) amigas(os) e alunas(os) por todos os momentos compartilhados nesta linda e destemida estrada da vida.*

*À minha grande escola: Grupo Ginástico Unicamp, que me fez tornar uma pessoa muito, mais muito melhor...*

*Às mestras e mestres populares que, incondicionalmente, fazem da nossa cultura algo de rara magia.*

*À Ana Muriel pelos traços suaves, pela delicadeza, pela sensibilidade e pelas maravilhosas cores nas ilustrações criadas especialmente para este trabalho que enchem a alma de satisfação e alegria.*

*À minha amiga Andrea Desidério pela ajuda incondicional, pelas trocas pedagógicas e pelo prazer de compartilhar as angústias e belezas da vida.*

*À minha amada família e ao Zacarias por alicerçar meus passos flutuantes.*

*E a todos que me fazem refletir dia a dia sobre a complexidade da vida. Sejamos guerreiros sempre!*



UGAYA, Andresa de Souza. A dança na formação docente em educação física. 2011. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

## RESUMO

Na atualidade podemos vislumbrar o fortalecimento de uma base teórica fundamentada nas Ciências Humanas que tem colocado o Brasil na vanguarda da educação física no âmbito educacional. Paradoxalmente, as intervenções pedagógicas de grande parte dos professores desta área não correspondem aos discursos suscitados por estes estudos. A educação física no âmbito da educação básica esteve vinculada, historicamente, a três grandes paradigmas: higienismo-eugenismo, aptidão física e esportivização, sendo este último, ainda preponderante no processo de ensino e aprendizagem da educação física escolar. Além disso, ainda notamos a permanência do professor como a figura central deste processo, o que para as novas teorias da educação, não corresponde aos princípios e necessidades educativas do mundo atual. Para alcançar uma melhoria nas intervenções pedagógicas dos professores de educação física no âmbito da educação básica, precisamos necessariamente, uma melhoria no que tange o processo de formação docente inicial. Esta pesquisa investigou o programa da disciplina EF314 – Dança, desenvolvido no ano de 2009 na Faculdade de Educação Física da UNICAMP. O estudo objetivou verificar junto aos alunos que passaram pela disciplina, quais as contribuições ofertadas para a formação docente no que concerne ao conhecimento dança. Visto que um dos maiores problemas de inserir os conteúdos da cultura corporal de maneira crítica e reflexiva no espaço educacional da escola básica está diretamente ligado à formação insatisfatória dos futuros professores, buscou-se na disciplina EF314 - Dança, contribuir para a construção de um espaço de discussão e reflexão, no qual os alunos tiveram a oportunidade e liberdade de posicionar criticamente quanto ao seu processo de formação, participando, integrando-se e contribuindo de maneira efetiva para a construção do conhecimento dança. No que concerne à proposta didático-pedagógica da disciplina, buscou-se enfatizar a importância da formação do aluno como pesquisador-reflexivo, que busca através de seus estudos e suas ações, se torna co-responsável no processo de ensino e aprendizagem, permitindo assim criar uma relação equilibrada entre o ensinar e o aprender no âmbito do ensino universitário. Nesta perspectiva, parte-se do pressuposto que o educando é um sujeito possuidor de saberes que devem ser valorizados e socializados no ambiente universitário. A abordagem epistemológica adotada é a crítico-dialética, na qual o interesse é desenvolver a crítica e alimentar a práxis que transforma o real e liberta o sujeito dos diferentes condicionantes. De caráter qualitativo esta investigação utilizou como técnica de coleta de dados a análise documental e o grupo focal. Segundo os participantes da pesquisa o programa desenvolvido na disciplina EF314 – Dança contribuiu de maneira significativa neste processo de formação inicial ofertando saberes básicos da dança e sobre a importância da constante pesquisa para tornar a intervenção pedagógica do professor comprometida com os interesses e as necessidades do público atendido promovendo assim a ampliação de saberes relacionados à dança e ao mundo de uma maneira geral. Espera-se que a presente pesquisa se configure um importante estímulo nas discussões e reflexões acerca da formação e atuação do professor de educação física para tratar a dança em seus contextos, contribuindo assim, para um novo olhar acerca das manifestações corporais e sua relevância na formação do ser humano.

**Palavras-Chaves:** Educação física; Dança; Formação docente.



UGAYA, Andresa de Souza. The dance in the formation of physical education teachers. 2011. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

## ABSTRACT

Today we can foresee the strengthening of a theoretical base grounded in the humanities that has placed Brazil at the forefront of Physical Education in the formation teachers area. Paradoxically, the educational interventions of most physical education teachers do not meet the new discourses raised by these studies. Physical education in primary education has historically been linked to three major paradigms, eugenics, health awareness, physical fitness and sportivization, the latter still dominant in the teaching and learning of school physical education. Moreover, we note the permanence of the teacher as the central figure of this process, which for the new theories of education, does not correspond to the principles and needs of today's world. To achieve an improvement in the interventions of the teachers of physical education in primary education, we must necessarily improved with respect the process of training these teachers. This research investigated the discipline program of dance (EF314) developed in 2009 at the college of UNICAMP physical education. The study aimed to verify with the students who passed the course, the contributions offered for teacher training about the dance knowledge. As one of the biggest problems of inserting the contents of body culture in a critical and reflective space in primary school education is directly linked to poor formation of future teachers, we sought to offer the subjects EF314 – Dance an area of discussion, conflict and reflection in which students were encouraged to position themselves critically as to their formation, participating, joining and contributing effectively to the construction of dance knowledge. Regarding the didactic-pedagogical proposed of the discipline, sought to emphasize the importance of the student as a researcher-reflexive which seeks through his studies and actions, become co-responsible in the teaching and learning, which allows you to create a balanced relationship between teaching and learning within the university. This perspective, the assumption is that the university student is a possessed knowledge person that should be valued and socialized in the university environment. The epistemological approach adopted in this research is the critical-dialectic, in which the interest is to develop and nurture a critical praxis that transforms the real and frees the subject from different constraints. This research used the technique to collect data the document analysis and focus groups. As a technique for collecting data used will be the focal group and treatment and interpretation of content analysis. According to the study participants the program developed in the discipline EF314 - Dance contributed significantly to this process of initial offering basic knowledge of dance and the importance of the constant search to make the educational intervention of the teacher committed to the interests and needs of the public served thereby promoting the expansion of knowledge related to the dance and the world in general. It is hoped that this research set an important stimulus in the discussions and reflections about dance in the formation of physical education teachers, thus contributing to a new view about the physical manifestations and its relevance of human beings.

**Keywords:** Physical education; Dance; Teachers formation.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Na dança da vida .....	27
<b>Figura 2</b> - A dança na educação física .....	41
<b>Figura 3</b> - A dança que temos e a que queremos .....	57
<b>Figura 4</b> - Ouvir para transformar.....	75
<b>Figura 5</b> - Novos olhares .....	139





## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Questão 1 .....	89
Gráfico 2 – Questão 4 .....	90
Gráfico 3 – Questão 5 .....	90
Gráfico 4 – Questão 6 .....	91
Gráfico 5 – Questão 8 .....	92
Gráfico 6 – Questão 11 .....	92



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Propostas metodológicas da dança na escola .....	68
<b>Quadro 2</b> - Síntese da questão 1 .....	107
<b>Quadro 3</b> - Síntese da questão 2 .....	110
<b>Quadro 4</b> - Síntese da questão 3 .....	112
<b>Quadro 5</b> - Síntese da questão 4 .....	115



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
CREF	Conselho Regional de Educação Física
EF	Educação Física
FEF	Faculdade de Educação Física
GEPEFE	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física Escolar
Grupo Focal	Grupo Focal
IES	Instituição de Ensino Superior
I-TECH	International Training & Education on Human Immunodeficiency Virus
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
RD	Roteiro de Debate



# SUMÁRIO

Introdução: Na dança da vida .....	25
Parte 1 .....	39
1. A dança na educação física.....	43
1.1 O (des)encontro da dança na formação docente na educação física .....	43
1.2 Propostas metodológicas para dança na educação física .....	48
Parte 2 .....	55
2. A dança que temos e a dança que queremos.....	59
2.1 A dança que temos na educação básica .....	59
2.2 A dança que temos na educação física .....	62
2.3 Propostas de dança para o ensino da dança na educação física escolar.....	65
Parte 3 .....	73
3. Ouvir para transformar.....	77
3.1 Em busca do melhor caminho.....	77
3.2 O ponto em questão: o programa da disciplina EF314 .....	81
3.3 O levantamento dos dados .....	88
3.3.1 Avaliando aquele que avalia .....	88
3.3.2 A interação grupal.....	93
3.3.2.1 Os coletores.....	94
3.3.2.2 Os participantes.....	97
3.3.2.3 Os detalhes .....	99
3.3.2.4 O fio condutor .....	101
3.4 Olhos e ouvidos atentos .....	103
3.4.1 Garimpando as palavras .....	104
3.4.2 Formalizando as palavras .....	115
3.5 A complexidade de tornar-se professor... a dança como encontro .....	120
Considerações finais: Novos sentidos .....	137
Referências Bibliográficas .....	143
Anexos .....	151





# **INTRODUÇÃO**

## **NA DANÇA DA VIDA**







Minha história com a dança começa desde muito tempo.

Minha mãe, a Bia, era passista de escola de samba e quando ela desfilava, eu sentia os prazeres daqueles movimentos dentro de sua barriga. Essa sensação, esse prazer já faziam parte de mim. Minha alegria, minha tristeza, meu cansaço, minha satisfação, meu desejo, tudo vira dança.

Durante minha infância, sempre participei das tão conhecidas apresentações nas festividades da pré-escola, cantando, recitando, dançando.

Até hoje me lembro de uma destas festas, a da Primavera. Minha mãe morava em São Paulo e eu morava com uma tia de nome Nair e minha avó de nome Ana numa cidadezinha do interior do Estado de São Paulo. Nesta festa minha mãe estava presente, pois tinha ido me visitar. Lá estava eu enfeitada de flores dos pés a cabeça carregando uma cesta cheia delas, na hora da apresentação cantei e dancei:

*“Eu sou a florista, flor estou vendendo”  
 “Eu sou a florista, flor estou vendendo”  
 “Venha cá menino que por ti estou morrendo”  
 “Venha cá menino que por ti estou morrendo”  
 “Queres uma flor, basta um tostão”  
 “Queres uma flor, basta um tostão”  
 “Eu não quero flor, eu quero é seu coração”  
 “Eu não quero flor, eu quero é seu coração”  
 (Domínio público)*

Nossa! Quanta emoção!

E foi assim que a dança, o teatro, a música permearam a minha vida até os seis anos de idade e, apesar de estudar numa “escola para pobre”, ela era rica em amor, doação, simplicidade e alegria.

Com sete anos saí da pequena Pirajuí e fui morar na grande São Paulo. Durante os períodos da escola, chamados então de 1º e 2º graus, minha experiência com este universo da arte corporal foi praticamente nula.

Eu disse quase...

Na minha sexta série, uma nova professora de educação física chegou à escola. Foi então que os alunos puderam ter contato com outras manifestações corporais como a ginástica e a dança. Esta professora organizou um festival na escola, o que eu não havia visto acontecer em todos os meus anos naquele lugar. Ela elaborou uma coreografia de ginástica na

qual todos os alunos da minha sala participaram e uma de dança na qual algumas alunas foram convidadas a participar, inclusive eu. A coreografia estava pronta e foi ensinada para as alunas. A música era uma cantada por Gal Costa “Brasil, mostra sua cara, quero ver quem paga pra gente ficar assim [...]”<sup>1</sup>. Eu me recordo que na época passava uma novela na Rede Globo<sup>2</sup> que retratava alguns dos problemas do Brasil e o tema da coreografia estava ligado a isso. Os personagens da coreografia eram pessoas comuns: secretária, trabalhador da construção civil, empregada doméstica, advogado, lixeiro entre outros. Como não poderia ser diferente para os padrões impostos pela sociedade, pela minha pele negra, fui a empregada doméstica. Eu me recordo vagamente que não gostei da escolha da professora, mas quem era eu para contestar? Fiquei quieta! Estava tão feliz que tinha sido “escolhida” para dançar. No final das contas, eu amei. Foi uma experiência única! Única mesmo, porque nunca mais houve experiências como esta oportunizada pelas escolas por onde passei. Diante da minha realidade de hoje, como uma professora que teve a oportunidade de estudar em uma das melhores universidades do país, vejo quantos estereótipos permearam aquela prática pedagógica. Mas vejo, também, o quanto aquela professora foi especial e fez a diferença na educação física da minha escola. Recordo-me até os dias de hoje de algumas partes da coreografia, isso é especial e por isso me sinto privilegiada por ter tido essa experiência.

Nunca frequentei uma escola formal de dança, para dizer a verdade, eu nem sabia que isso existia. O acesso às informações para quem é pobre era praticamente impossível e as escolas pelas quais passei, em sua maioria, não me ajudaram a superar o senso comum.

No final da minha adolescência, numa cidade como São Paulo e com pouquinho mais de informações, não deu outra, muitos shows, muitas peças de teatro, muitos espetáculos de dança e uma companhia que me marcou profundamente... o balé folclórico do Recife. Assistindo aquela apresentação, eu tive vontade de me levantar da cadeira, subir ao palco e sair dançando junto com eles. Que sensação maravilhosa!

Foram estas três experiências, mais do que especiais, que me levaram a um só destino... a dança.

---

<sup>1</sup> Música “Brasil” - Composição Cazuza, Nilo Romero e George Israel/Álbum: Ideologia, 1988.

<sup>2</sup> “Vale tudo” - novela da Rede Globo de Televisão exibida entre 16 de maio de 1988 e 6 de janeiro de 1999. Tinha como ponto central retratar alguns problemas políticos sofridos pelo Brasil naquele momento, como por exemplo, a corrupção. Entre outros temas polêmicos estava o alcoolismo, a homossexualidade, a desonestidade e oportunismo. Foi escrita por Gilberto Braga, Aguinaldo Silva e Leonor Bassères e dirigida por Dênis Carvalho e Ricardo Waddington. É considerada um dos maiores sucessos da teledramaturgia brasileira.

Minha avó me chamava de menina moleca. Já imaginou o por quê? A rua era meu lugar favorito. Hoje os projetos sociais, as escolas, as instituições públicas de um modo geral colocam como uma das metas de trabalho “tirar as crianças das ruas”. Que triste! A rua de um espaço de diversão, liberdade e criatividade foi transformada em vilã, afinal de contas precisamos colocar a culpa dos males causados pelo mundo moderno em algo ou em alguém, assim a rua torna-se um espaço perigoso de perdição, de coisas feias e ruins. Coitada da rua.

Jogar bola, queimada, pega-pega, soltar pipa, subir no pé de manga, no pé de mexerica, fazer boneca de sabugo de milho, nadar no rio, chupar cana, disputar corrida, brincar de esconde-esconde, falando em esconde-esconde, até hoje me recordo de uma canção que entoávamos antes de nos esconder:

“Balança caixão,  
Balança você,  
Dá um tapa na bunda e vá se esconder”.

Muito interessante como essas experiências ficam inCORPORadas em nós.

Quando me mudei para a capital, São Paulo, minhas experimentações corporais já não eram mais as mesmas, no entanto, elas continuaram tão intensas quanto aquelas que eu tinha na pequena e pacata cidade de Pirajuí. A grande responsável por isso era minha mãe Bia. Ela sempre gostou de esportes e dizia que praticar atividade física era bom para a saúde. Então levava meu irmão e eu quase todos os finais de semana para o parque do Ibirapuera. Caminhar, soltar pipa, subir nas árvores, andar de bicicleta eram algumas das atividades que realizávamos juntos.

Outras práticas corporais oportunizadas por minha mãe foi a patinação no gelo, a natação, o atletismo e formação em baliza (manipulação de bastão para os desfiles cívicos). Adentrando a adolescência fui notando a importância dessas experiências corporais na minha vida, no entanto, universidade era um conceito que não fazia parte da minha realidade.

Quando fui cursar o antigo 2º grau optei pelo curso do magistério, uma coisa estava definida, eu queria ser professora. As aulas de educação física no decorrer do curso ficaram voltadas aos esportes, ou melhor, ao voleibol, pois o professor era um ex-jogador de vôlei. Isso é a única coisa que eu me recordo das aulas de educação física no curso do magistério.

Não recordo o momento exato da escolha pelo curso de educação física, só



lembro que na época do vestibular estava entre o jornalismo e educação física. Meu pai dizia para eu fazer o jornalismo, pois era uma profissão mais valorizada, mais respeitada e que eu poderia conhecer o mundo através desta profissão. Pois bem, para a insatisfação do meu pai optei pela educação física e foi através desta escolha que viajei o mundo e conheci países como Chile, Argentina, Dinamarca, Espanha, Itália, até pela Islândia eu passei. Meu pai tornou-se um dos meus maiores incentivadores e, também, uma das pessoas a me estimular a seguir a carreira acadêmica.

A primeira experiência com a dança na faculdade foi marcante. Imaginem vocês chegando a um ginásio poliesportivo e dando de cara com uma pessoa negra, alta em seus 1,90m e esguia? O que iríamos fazer? Jogar basquete, claro! Errado! Iríamos dançar, pois aquela personalidade era o professor de dança, Adilson Jesus do Nascimento. A aula foi deliciosa, divertida e animada e contou com a participação de todas as pessoas. Foi neste momento de prazer que nasceu minha relação profissional com a dança.

No segundo semestre de 1995, ano que ingressei no curso de educação física, me ofereci para ser monitora no curso de extensão de dança de salão que era oferecido pela faculdade. As aulas eram ministradas pelo aluno Paulo sob a orientação do professor Dr. Jorge Sergio Pérez Gallardo. Durante muitos anos a dança de salão foi a atividade de extensão mais procurada atingindo a cada semestre um número aproximado de 150 pessoas divididas em duas turmas. Foram cinco anos aprendendo com o professor responsável pelas aulas, com os outros monitores e com os alunos. De monitora passei a ser professora e esta experiência de ensinar foi muito importante na minha formação docente.

A dança como disciplina no currículo por qual fui formada foi tratada na Pedagogia do Movimento V e a partir do novo projeto pedagógico estabelecido no ano de 2006 é vista na disciplina intitulada EF314.

Na disciplina de dança por qual fui formada, acredito que as técnicas de autoconhecimento foram os saberes mais desenvolvidos em aula, em seguida, os elementos rítmicos. O que pude perceber durante alguns anos em relação à dança como disciplina obrigatória era ainda a predominância de uma resistência por parte dos meninos, muitos deixavam de frequentar as aulas. Na minha turma a participação dos meninos era satisfatória, em outras, notava uma falta de interesse e compromisso.

Depois de muitas experiências com a dança tanto na educação não-formal

(projetos sociais, oficinas) como na educação formal (formação de professores no ensino superior), acredito que a disciplina de dança auxiliou no entendimento que é preciso um autoconhecimento acerca dos limites e possibilidades do corpo como um meio de expressão. As atividades desenvolvidas em aula provocavam sensações que eu não estava habituada a ter com as práticas corporais que já havia vivenciado. Em geral eram aulas prazerosas nas quais podíamos experimentar outras formas de lidar com o corpo, diferente daquela que lidamos nas modalidades esportivas, por exemplo.

A disciplina a qual cursei pouco se referiu aos saberes pedagógicos necessários para o desenvolvimento da dança no contexto educacional. Estes saberes não foram tratados de maneira explícita, salvo, as aulas práticas que nos davam uma idéia inicial de algumas atividades que poderiam ser desenvolvidas numa prática pedagógica futura. Não me recordo de ter tido nas aulas textos, discussões e/ou reflexões acerca da dança numa perspectiva educativa. Em minha opinião isto representou um déficit no que tange à formação inicial do profissional de educação física, sobremaneira para aqueles que iriam se direcionar para diferentes contextos educacionais. Em minha percepção os saberes desenvolvidos na disciplina estiveram muito mais ligados ao um autoconhecimento do aluno graduando do que a uma preparação docente inicial.

Após quinze anos de experiência docente com a dança, um aspecto que gostaria de salientar diz respeito à importância da formação continuada. Minha prática pedagógica foi e continua se construindo no decorrer de cada dia juntamente com os alunos, com a participação em cursos, oficinas, congressos, encontros etc. O professor é um eterno aprendiz, pois os conhecimentos se renovam a todo instante. Daí a importância de entender que estamos em constante processo de inacabamento, como nos coloca Paulo Freire.

A dança é inacabamento. Seu acontecimento é efêmero e infinito. Uma educação para/pela dança tem que permitir esse deslumbramento, esse deleite, esse entendimento que o mundo desde que é mundo, é infinito.

Sobre este pensar/sentir a dança é que gostaria de discutir sua presença na formação docente na educação física. E para começar esta histórica vou contar como começou meu namoro como professora de dança no ensino superior.

No ano de 2005 minha carreira como professora universitária se inicia. Lecionei em quatro instituições privadas ficando responsável por disciplinas voltadas, principalmente, à formação de licenciados como, por exemplo: “cultura de movimento da ginástica”, “cultura de

movimento da dança”, “atividades rítmicas e expressivas”, “educação física na infância”, “educação física na adolescência entre outras. Além das aulas também tinha como função docente a supervisão de estágio, a qual exerce por dois anos, e orientações de trabalhos de conclusão de curso (TCC). Essa experiência como professora universitária me provocou a necessidade de aprender e ter acesso a outras informações, saberes e conhecimentos. A partir dessa necessidade, no segundo semestre do ano de 2008 optei por participar do processo seletivo do programa do pós-graduação para o doutorado na Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Dado meu significativo envolvimento com a dança na área da educação, assim como na pesquisa do mestrado, meu orientador, o professor Doutor Jorge Sergio Pérez Gallardo, sugeriu que déssemos continuidade ao estudo da dança na área da educação física. Como havíamos tratado a atuação pedagógica do professor de educação física com a dança no âmbito da educação não-formal, decidimos investigar na pesquisa do doutorado a dança na formação docente na educação física.

Delineando a investigação, delimitados como objeto de estudo o programa da disciplina dança. A proposta deste programa foi estruturada pelo prof. Dr. Jorge Sérgio Pérez Gallardo a partir de discussões e reflexões com o grupo de estudos e pesquisas em educação física escolar (GEPEFE) da FEF-UNICAMP, do qual era responsável.

Este programa fora desenvolvido no decorrer do ano de 2007 nas disciplinas eletivas EF943 e EF944 ambas designadas “danças folclóricas, populares e de salão”. A procura por estas disciplinas foi tímida, algo de se esperar, já que a dança é conhecimento ainda pouco valorizado na área. Apesar disso, as disciplinas na avaliação institucional realizada pelos alunos apresentaram bons resultados e a partir disso a disciplina EF314 – Dança, obrigatória no currículo, passou a ser responsabilidade do prof. Dr. Jorge Sérgio Pérez Gallardo. Assim, no ano de 2008 e 2009 o docente desenvolveu o programa a fim de contribuir na formação dos futuros professores de educação física.

No ano de 2007 acompanhei a disciplina EF944 e no ano de 2008 a EF314 como voluntária. Em 2009 estive novamente na EF314, porém dessa vez como bolsista do programa de estágio docente (PED), sendo este direcionado aos alunos regularmente matriculados no curso de pós-graduação da FEF-UNICAMP.

Fundamentado numa abordagem sociocultural da educação, o programa

objetivava: a) valorizar a dança como uma manifestação cultural de valor histórico inegável, portanto, fonte de saberes para quem desenvolve trabalhos na área da cultura corporal; b) desenvolver práticas pedagógicas democratizantes (co-participação, co-responsabilidade, autonomia, diminuição do poder do professor); c) incentivar a pesquisa e o entendimento da sua importância no dia a dia da prática educativa; d) fomentar a avaliação como um processo de desenvolvimento do aluno e não como um fim em si; e) valorizar os conhecimentos prévios dos alunos considerando sua condição como ser humano e d) estimular a formação de docentes críticos reflexivos e questionadores, capazes de intervir na realidade e contribuir para uma transformação que traga benefícios para a grande massa.

Quanto às práticas de formação de professores, a tendência investigativa mais recente e mais forte é a que concebe o ensino como atividade reflexiva. Trata-se de um conceito que perpassa não apenas a formação de professores como também o currículo, o ensino, a metodologia de docência. A idéia é que o professor possa ‘pensar’ sua prática, ou em outros termos, que o professor desenvolva a capacidade reflexiva sobre sua própria prática. Tal capacidade implicaria por parte do professor uma intencionalidade e uma reflexão sobre seu trabalho (LIBÂNEO, 2006, p. 85).

Na área da educação física, investigações sobre formação docente vêm aumentando gradativamente. No que diz respeito à dança nesta formação as investigações ainda são tímidas.

Novas necessidades se constroem diante as transformações do mundo contemporâneo (econômicas, políticas, tecnológicas, sociais etc), dentre elas, necessidades educacionais. A educação física como parte deste processo histórico tem buscado acompanhar estas transformações, assim como outras áreas do conhecimento, contudo a área da licenciatura ao longo desse processo vem perdendo seu espaço. Isto pode estar ligado a dois fatores: a) aumento das possibilidades de intervenção no mercado de trabalho (academias, clubes, hospitais, organizações da sociedade civil entre outros) o que acarretou a criação do bacharelado em educação física decretado na Resolução 03/87, Parecer 215/87 do Conselho Federal da Educação (CFE); b) o desprestígio da profissão docente na sociedade atual decorrentes dos problemas apresentados pela falta de políticas públicas educacionais significativas e condizentes com as necessidades do país (baixos salários, estruturas físicas precárias, falta de material didático etc). Estes problemas estão voltados principalmente à educação pública, mas aos poucos vem afetando também a educação privada.

Está diminuindo sensivelmente o interesse pelas práticas de ensino, e não faltam pesquisadores superengajados na denúncia das mazelas do ensino, da interferência dos organismos internacionais, que lançam olhar de desdém sobre as pesquisas voltadas para a sala de aula. Ou seja, a desvalorização econômica e social do magistério, além de comprometer o *status* social da profissão, também retira os status que lhe correspondem, tornando o ensino uma linha de pesquisa menos “nobre”. Não é casual, por exemplo, a pouca valorização dos cursos de licenciatura nas universidades e a insuficiência de pesquisas neste campo (LIBÂNEO, 2006, p. 93).

Neste eixo educação física – dança – formação docente se configura esta investigação e seu objetivo centra-se na verificação de qual a contribuição do programa desenvolvido na disciplina EF314 – Dança na formação docente na educação física da FEF-UNICAMP na visão dos alunos que passaram pela mesma.

Na primeira parte deste trabalho buscou-se retratar a questão dança na formação docente na educação física. A dança é um conhecimento inserido na área da educação física, porém sobre uma desvalorização e uma marginalização tanto no contexto acadêmico quanto no da educação básica. Para pensar esta problemática, apresentaremos uma breve discussão instigando os profissionais ligados a estas áreas a refletir e repensar suas idéias, conceitos e posicionamento. Seguindo na construção desta parte do trabalho, trazemos duas das propostas metodológicas iniciais para tratar dança na formação docente na área da educação física (Claro, 1988); Nanni (1995), e possibilidades de um novo olhar.

Para a elaboração da parte dois, a escolha fora trazer como ponto de discussão e reflexão a dança na educação básica e, posteriormente, a dança nas aulas de educação física. Em seguida são apresentadas algumas propostas metodológicas para o ensino da dança dentro da perspectiva de estudiosos e pesquisadores da área da educação física: parâmetros curriculares nacionais (PCNs)/educação física (1997, 2000); Soares et al (1992); Pérez Gallardo et al (2003).

A dança no âmbito do ensino básico tem presença bastante reduzida e, por muitas vezes, aparece como atividade extracurricular desenvolvida em forma de projeto social ou como ação de alunos que gostam e querem um espaço para realizar sua dança. Um dos motivos dessa presença tímida da dança nas escolas está ligado a uma formação docente insatisfatória que não oferta subsídios para os futuros professores tratar este conhecimento numa perspectiva pedagógica.

A partir desse pressuposto, a parte três do trabalho teve como desafio discutir a dança na formação docente a partir da visão dos alunos graduandos da FEF-UNICAMP que

cursaram a disciplina EF314, a qual tratou os saberes da dança numa perspectiva pedagógica. Para a coleta de dados foram utilizadas duas técnicas: a primeira fora a análise de documento e a segunda o grupo focal. Para a análise documental solicitou-se à diretoria da faculdade de educação física da UNICAMP uma autorização para acessar a avaliação institucional da disciplina EF314 – Dança realizada pelos alunos no primeiro semestre de 2009. O instrumento que orientou a avaliação fora um questionário composto de um total de dezessete questões, sendo doze questões relacionadas à conduta do professor e cinco relacionadas à conduta do aluno. No momento da coleta de dados o foco esteve na primeira parte da avaliação que diz respeito à conduta do professor.

Para o levantamento de outros dados significativos para a pesquisa optamos pela técnica de grupo focal. O objetivo da utilização da técnica de grupo focal não é chegar a um denominador comum, a uma única visão do objeto e sim a multiplicidade de idéias e opiniões que nos leve a enxergar este mesmo objeto por diferentes aspectos. O fato de ela trabalhar com a reflexão expressa através da “fala” dos participantes, permite que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema.

No intuito de fomentar a discussão acerca da formação docente dos alunos da FEF-UNICAMP, tendo como ponto de partida o programa da disciplina dança, acreditamos que a escolha do grupo focal como técnica de coleta de dados foi, juntamente com a análise documental, a mais adequada para esta investigação por se tratar de uma técnica que privilegia a interação entre as pessoas, a discussão e a reflexão e acima de tudo, a diversidade das informações que surgem deste processo.

A dança presente na formação inicial do professor de educação física deve ser discutida e repensada nos espaços de formação para que preconceitos e estereótipos que permeiam sua existência sejam rompidos e sua presença na escola ressignificada. Cientes do compromisso ético e político com a área da educação brasileira é preciso acreditar que pesquisas como estas que partem de um problema real são necessárias para aprimorar a ação pedagógica de docentes nas instituições de ensino superior (IES), o que pode provocar uma melhoria na formação e atuação do futuro professor da educação básica.



# **PARTE 1**

## **A DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA**









## **1. A dança na educação física**

A dança presente na formação inicial do profissional de educação física aparece por muitas vezes no currículo tratada em outras disciplinas ou com nomenclaturas como atividades rítmicas e expressivas; ritmo e movimento; expressão corporal; atividades expressivas. Frente a esta situação, podemos questionar: será que a dança tem espaço digno nos cursos de formação em educação física? Os saberes, os valores histórico-sociais e educativos da dança são reconhecidos pelos docentes e discentes nos cursos de formação em educação? As universidades têm privilegiado os saberes estéticos e artísticos? Qual a carga horária destinada ao componente curricular dança? Como têm sido desenvolvidos os programas destinados a trabalhar este conhecimento? Estas e uma infinidade de outras questões se colocam importantes para debater e reconfigurar a dança em outro patamar na área da educação física. Após intensas e marcantes reflexões e mudanças paradigmáticas, principalmente nas décadas de 1980 e 1990, não se pode negar que os processos educativos de estímulo ao desenvolvimento de saberes estéticos, artísticos e expressivos são tão significativos e importantes quanto os saberes anatômicos, fisiológicos, didáticos, filosóficos. Assim, a dança como um conhecimento a ser tratado na área, deve ser discutida e repensada para que os preconceitos e estereótipos que permeiam sua existência sejam rompidos e superados.

### **1.1 O (des)encontro da dança na formação docente na educação física**

A formação inicial do professor de educação física exerce significativa importância na forma como o futuro docente irá abordar e desenvolver a dança em sua prática educativa. Neste processo de formação, mais importante do que o saber fazer, é o entender como e porque ensinar dança na educação básica. Esse futuro professor tem como comprometimento ético propiciar aos seus alunos as mais diversas experiências educativas e não limitar-se a ensinar aquilo que somente ele considera como importante o que geralmente acontece com a maioria dos professores de educação física em ação pedagógica. Portanto, independente de gostar ou não gostar de dança, o aluno da licenciatura em educação física deve ter claro que a dança é um

conteúdo da área e, sendo assim, deve estar preparado para socializar este conhecimento na escola (EHRENBURG, 2008).

As manifestações da cultura corporal nos cursos de formação docente em educação física, ainda são entendidas e delimitadas na perspectiva da prática, do saber fazer. Grande parte dos alunos ingressantes chega com uma visão restrita da área, e acreditamos que isto esteja diretamente ligado à forma como eles foram educados pelos discursos da cultura corporal nos diferentes ambientes de educação, formais ou não-formais (academias, clubes, campeonatos etc). Alguns consideram que são as modalidades esportivas os saberes a serem tratados no curso, outros já defendem que são as práticas corporais voltadas ao condicionamento físico e/ou à saúde. Temos aqui duas abordagens paradigmáticas da área da educação física, o da esportivização e o da saúde, e dentro desta perspectiva como inserir a dança como um conhecimento relevante na formação deste docente?

Ao nos depararmos com essa visão de educação física, encontraremos uma série de dificuldades a ser superada ao tratar a dança neste contexto. O docente responsável pelo componente curricular que abordará os saberes relacionados à dança, em um primeiro momento, terá como desafio desconstruir visões estereotipadas e preconceituosas existentes em relação a ela, sendo que, a reflexão crítica e o questionamento reconstrutivo serão aspectos fundamentais neste processo.

Freire (1996) afirmava incisivamente que o educador não pode ensinar o que não sabe e que também não pode auxiliar o aluno a superar a ignorância se ele não buscar superar a sua. Essa colocação é sumamente relevante porque ainda perpetua-se em muitos cursos de formação de professores de educação física uma visão reducionista quanto ao ensino da dança na educação básica. Muitos deles justificam o não desenvolvimento da dança como uma possibilidade de ensino pelo fato de não saber dançar e/ou não apresentar afinidade com a mesma.

Quando Freire (1996) coloca que não se pode ensinar o que não se sabe, ele não se refere ao ato do saber-fazer, ou seja, para ensinar dança o professor não precisa ser um exímio dançarino. Ele precisa ser concretamente, uma pessoa possuidora de saberes mínimos necessários a uma prática pedagógica significativa. Saber dançar não representa necessariamente saber ensinar dança. Podemos citar como exemplo a pesquisa do prof. Linzmayer Gutierrez (2004) na qual relata sua experiência com a dança na área escolar. Juntamente com suas alunas interessadas

em dança criou o DALEXCOR, um grupo de prática de dança mesmo sem ter sido dançarino e mesmo apresentando pouco conhecimento teórico acerca da dança. Porém, partindo de seus saberes e de sua experiência como professor, foi capaz de se orientar em suas próprias pesquisas estudos e amadurecimento nesta área de conhecimento e a partir desta postura pôde orientar suas alunas por vários anos.

Para Marques (2005) um dos pontos mais críticos em relação ao trato da dança na educação escolar básica, está diretamente ligado à questão da formação e preparação dos profissionais que atuam na área. A autora sinaliza que

[...] ainda temos muitas dificuldades no Brasil para obtermos informações, termos experiências práticas e discussões críticas em relação ao ensino da dança. Na grande maioria dos casos, professores não sabem exatamente o que, como ou até mesmo porque ensinar dança na escola (MARQUES, 2005, p. 22).

Caberia aos cursos universitários que tratam os saberes da dança estimular, através de pesquisas que partam da realidade concreta, a prática reflexiva. Para que a atuação do professor com o conteúdo dança no ensino básico tenha coerência com as necessidades educacionais do contexto, é preciso que os componentes curriculares que tratam os procedimentos de ensino (Didática, Metodologia de ensino etc) desconstruam os valores educacionais que estão enraizados no aluno, futuro professor. Tendo este aluno passado por uma experiência tradicional de educação em sua vida escolar, a tendência é que essa experiência seja reproduzida em sua atuação em outros ambientes educacionais caso não haja reflexão crítica em relação aos processos de educação formalizada (MARQUES, 2001).

Repensar a educação e a dança no mundo contemporâneo quer no âmbito artístico, quer na escola básica, significa também repensar todo este sistema de valores e de ideais concebidos desde o século XVIII e que foram incorporados ao pensamento educacional ocidental (MARQUES, 2001, p. 48).

Os cursos superiores em educação física centrados numa concepção tradicional de currículo apresentam uma visão mecânica e utilitarista das manifestações corporais. No caso específico da dança quando inseria na escola, ela serve para relaxar, divertir, “expor os sentimentos para fora”, como também, ser apresentada nas festinhas que ocorrem na escola em datas comemorativas. Quantas vezes já não ouvimos estas afirmações justificando a dança dentro

do ambiente da escola? É infelizmente por estas e outras justificativas demasiadamente mal elaboradas que a dança se sustenta na escola.

Dentro desta perspectiva, “a dança na formação inicial está atrelada ao ensino técnico e ao entendimento de que é uma ‘atividade física’ para desenvolver os aspectos motores (SBORQUIA; PÉREZ GALLARDO, 2006, p. 68), daí a justificativa em denominar disciplinas relacionadas ao conhecimento dança de ritmo, ritmo e expressão, atividades rítmicas e não dança propriamente dito.

“Os cursos de graduação em educação física dão um enfoque restrito ao conhecimento dança em comparação a outros conteúdos da área” (MORANDI, 2006, p. 102). Para a autora, os alunos não se sentem aptos para tratar esse conhecimento em seu espaço de atuação docente porque na maioria dos cursos de graduação em educação física existe apenas uma disciplina semestral direcionada à aquisição de saberes relacionados à dança. Afirmar Morandi (2006) que a realidade dos cursos de formação tem reflexo direto na educação básica e questiona: “como esperar que algo pouco desenvolvido, como o conteúdo de dança, possa ser adequadamente trabalhado?” (MORANDI, 2006, p. 112).

Para Morandi (2006) a dança é uma área de conhecimento autônoma, pois possui seu próprio campo de atuação, um espaço específico de formação superior. E, apesar de possuir interfaces com a educação física como o corpo e o movimento humano, para a autora há as especificidades de cada área sendo que uma não deve intervir na outra. No nosso entender, a autora é contrária ao estabelecimento da dança na área da educação física, pois entende que ela é subjugada em relação a outros conhecimentos como os esportes, por exemplo<sup>3</sup>.

Apesar de concordar com a autora que a dança é uma área de conhecimento autônoma penso que isto não impede que a mesma seja tratada por outros componentes curriculares como a educação física e a educação artística, por exemplo. Cada um destes pode contribuir com diferentes saberes e olhares sobre o mesmo fenômeno e, desta forma, ampliar o universo de relações, conexões e entendimento do educando com o complexo mundo em que vivemos. Outros dois motivos que levam a dança a ser desenvolvida pela disciplina de educação física e/ou pela disciplina de artes estão ligados ao fato de que existem poucos cursos em nível superior formando professores de dança e a inexistências de concursos para atuação em escolas

---

<sup>3</sup> Para saber mais: BRASILEIRO, Livia Tenório. Dança-educação física: (in)tensas relações. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

voltados especificamente para esse público. A partir do momento que houver uma reestruturação da dança dentro destes apontamentos, talvez, ela possa alcançar sua real autonomia.

Em pesquisa realizada por Ehrenberg (2008), na qual buscou-se refletir sobre a formação e atuação do professor de educação física no que concerne à dança, a autora apontou que quanto à formação inicial: de 20 professores pesquisados de quatro diferentes IES, 06 passaram pela disciplina denominada “manifestações rítmicas e expressivas”; 11 participaram de uma disciplina denominada “atividades rítmicas” e de outra chamada “dança”; 03 não tiveram disciplinas que tratassem os saberes relacionados à dança. Vale ressaltar que os professores questionados obtiveram seus títulos de licenciados entre os anos de 2004 e 2007. Destes 20 professores, 12 consideraram o tempo insuficiente e 08 suficientes para obter saberes relacionados à dança. A pesquisa da autora traz uma série de outros dados sobre a realidade da dança na área e por isso se torna uma importante obra a ser consultada por aqueles que pretendem refletir e lutar pela valorização e reestruturação da dança nos cursos superiores de educação física.

Para Sborquia e Pérez Gallardo (2006) há uma espécie de domesticação da imaginação pedagógica no âmbito da formação de professores quando estes são treinados para seguirem modelos provenientes de uma lógica formal, a qual tolhe toda a criatividade pedagógica. Como consequência, os professores têm pouca idéia do que, como ensinar e como avaliar os resultados, e isto não se resume a formação de professores de educação física.

O desenvolvimento do processo criativo e reflexivo que poderia estar ocorrendo nas escolas básicas está comprometido pela falta de uma formação específica na área de ensino de dança ou pela presença de uma formação que se deu exclusivamente em academias de dança (MARQUES, 2001).

“Os cursos de formação inicial de professores tratam a dança de uma forma que o futuro professor aprenda a dançar, esquecendo-se de que o conhecimento ali tratado deve estar fundamentalmente orientado para a atuação na escola” (EHRENBURG, 2008, p. 119).

São inúmeras as possibilidades de tratar a dança em um contexto educacional, por isso devemos tomar cuidado com os julgamentos. O que é bom no meu contexto de atuação pode não ser em outro e quem nos dará os parâmetros disso será a comunidade escolar: professores, pais, direção e os próprios educandos. Cabe a nós educadores, saber ouvi-los atentamente reconhecendo seu universo e promovendo um crescimento para além daquilo que já



conhecem, não somente em relação à dança ou a outras manifestações da cultura corporal, como também em relação aos acontecimentos do mundo do conhecimento.

Segundo Strazzacappa (2006, p. 16), “na área das artes a dança sempre esteve numa situação inferior à demais manifestações artísticas”. Afirma a autora que embora a dança esteja situada nos parâmetros curriculares nacionais como uma das linguagens do ensino de arte, ela é apresentada com complemento de outras disciplinas, como por exemplo, música ou educação física. “Quando a dança finalmente é oferecida no ambiente escolar como atividade em si, aparece como disciplina optativa de caráter extracurricular” (STRAZZACCAPA, 2006, p. 16). Então, o que podemos constatar é que a dança apresenta uma série de enfrentamentos tanto na área da arte/dança quanto na área da educação física.

Para desenvolver o conteúdo dança na educação básica, o que o aluno do curso de licenciatura em educação física necessita aprender? Passos, coreografias, técnicas de dança moderna, técnicas de consciência corporal? Será que isso é o suficiente para concretizar a dança no espaço da educação formal? O professor tem que aprender a executar para poder ensinar a dança na escola?

São estas e outras questões que devem fazer parte da reflexão sobre a dança na educação básica, a fim de direcionar ações que concretizem um novo posicionamento por parte da comunidade acadêmica em preparar melhor os professores para atuar com os saberes da dança no ensino básico.

## **1.2 Propostas metodológicas para a dança na educação física**

Levantando algumas pesquisas publicadas em relação à dança no cenário dos cursos superiores de educação física, percebemos um crescimento significativo nas produções científicas, demonstrando preocupação e interesse em questionar e modificar a realidade que se apresenta. A introdução da dança na então chamada ginástica<sup>4</sup> caracteriza sua relação com a área da educação física que, como área de conhecimento, foi se estruturando através dos chamados

---

<sup>4</sup> LANGLADE, A.; LANGLADE, N. Teoria General de la Gimnasia. Editora Stadium, Argentina, 1986.

métodos ginásticos impulsionados pelos métodos científicos<sup>5</sup> a partir do século XVIII. Especificamente no âmbito do ensino superior, a dança passou a ser reconhecida como um importante conhecimento para tratar as formas de expressão criativa e rítmica, a partir do movimento progressista de professoras de educação física estimulado pelos trabalhos e críticas da dançarina Isadora Duncan. O primeiro programa de dança destinado aos professores de educação física foi implantado em 1926 na universidade de Wisconsin nos Estados Unidos da América, o qual se direcionava exclusivamente ao público feminino (MIRANDA, 1991 apud EHRENBURG, 2008).

No Brasil, em 1940, ocorre a inserção do ensino de dança no curso da Escola Nacional de Educação Física da Universidade do Brasil encabeçada por Helenita Sá Earp e assim, “a dança passa a compor o currículo das licenciaturas em educação física, contribuindo para a formação do futuro profissional no 1º e 2º graus” (SBORQUIA; PÉREZ GALLARDO, 2006). Inicialmente, a dança nos cursos superiores de educação física no Brasil também esteve direcionada somente às mulheres. Podemos compreender a partir desse dado histórico, o estereótipo da dança ser “coisa de mulher” sendo reforçado por uma elite intelectual que exercia o poder de disseminar determinadas informações. Com o passar dos anos, houve uma amenização desse estereótipo, mas ainda existe um resquício de preconceito no que tange ao universo da dança como um todo, inclusive nos cursos superiores de educação física.

Apesar das dificuldades encontradas, estudos sobre a dança na formação do professor de educação física foram elaborados e, apesar de serem poucos, trouxeram importantes contribuições para se repensar a dança neste ambiente de formação. Apresentaremos a seguir duas propostas de inserção da dança nos cursos superiores de educação física elaborada por Claro (1988) e Nanni (1995) divulgadas através da publicação dos respectivos livros.

O método dança-educação física (MDEF) proposto por Claro (1988) foi estruturado a partir das suas experiências com técnicas, denominada por ele, ortodoxas (tradicionais) e alternativas (inovadoras). Depois de ter passado seis anos por rotinas de treinamentos impostas, repetitivas e sem verificação científica, Claro (1988, p. 30) relata que conquistou “um corpo deformado com armaduras de caráter e couraças musculares extremamente rígidas apontando o fim de uma carreira de um corpo”, foi então que decidiu partir para outras

---

<sup>5</sup> SOARES, Carmen. L. Educação física: raízes européias e Brasil. 2ª Ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

experimentações corporais (canto coral, iniciação musical, teatro, dança, eutonia, sensopercepção) e a partir de então, descobriu que o corpo merecia outro tipo de tratamento.

Durante os anos de experimentação, Claro (1988) chegou à conclusão que tanto as técnicas ortodoxas quanto as técnicas alternativas não deveriam ser trabalhadas separadamente, para não favorecer a estereotipia e formação de vocabulários unilaterais sem possibilidade de troca. “O trabalho de uma técnica isolada traz consigo o fator negativo de alienar o profissional de Educação física e transformá-lo num simples instrutor e repetidor de exercícios” (CLARO, 1988, p. 53).

O MDEF tem por objetivo melhorar a qualidade de informação na formação do profissional de educação física fundamentando-se numa visão multidisciplinar e interdisciplinar entre as diferentes áreas do conhecimento. O autor ressalta que a combinação da reflexão teórica com a vivência prática

aumenta a responsabilidade e o nível de qualidade de informação do profissional no sentido de delinear mais conscientemente metas e objetivos de uma programação centrada na visualização do indivíduo como um todo e ter a possibilidade de confirmar que na multidisciplinaridade proposta com conscientização encontra-se uma espinha dorsal que fundamenta e estimula uma interdisciplinaridade (CLARO, 1988, p. 64)

Como podemos notar, os princípios da multidisciplinaridade e interdisciplinaridade orientam a proposta do método MDEF elaborada por Claro (1988). Suas experiências corporais o levaram a repensar a educação pela qual foi submetido e partindo de sua crítica buscou apontar alternativas para a formação do profissional de educação física estudando especificamente a influência da dança nesta área de formação. A proposta teórico-prática do MDEF é comprometida com um trabalho educativo e formativo de base, predominantemente profilático, pelo qual se busca a integração do indivíduo como um todo.

O estudo de Claro (1988) foi um grande avanço nas discussões sobre a dança na formação do profissional da educação física, até então, vista como recreação, diversão e “coisa para a mulher”. Para entender essa proposta é necessário localizar o contexto histórico daquela época e, depois de passados vinte e dois anos, podemos afirmar que o autor possuía preocupações importantíssimas que promoveriam um avanço na relação dança-educação física.

Outra proposta de trabalho para desenvolver a dança no âmbito da formação profissional nos foi apresentada por Nanni (1995). A autora trata a temática de forma superficial, pois sua publicação abrange o ensino da dança desde a pré-escola até a universidade. No capítulo

cinco destinado a tratar a dança no ensino universitário, sugere um programa destinado a desenvolver a disciplina com ementa, objetivos gerais e específicos, conteúdo programático, recursos e procedimentos didáticos. Ao final do capítulo, a autora faz uma série de sugestões de atividades como meios auxiliares ao desenvolvimento da dança-educação na educação básica e coloca que:

o processo ensino-aprendizagem deverá se processar sempre de forma atraente, motivando diversificações de formas positivas e hierárquicas, através de atividades experimentais veiculadas por movimentos exploratórios e experiências. Sempre que possível integrá-las no processo como um todo sempre de forma lúdica, portanto, recreativas (NANNI, 1995, p. 70).

Nesta proposta apresentada por Nanni (1995), o programa a ser desenvolvido nas disciplinas relacionadas à dança no contexto dos cursos superiores em educação física encontrava-se relacionado numa perspectiva de aquisição de técnicas (ritmo, movimento, passos de dança), o que estava em consonância com a teoria dominante que se encontrava em voga naquele determinado momento histórico.

Essas propostas foram importantes porque representaram o início de uma preocupação e uma chama que acendeu as reflexões e discussões acerca da dança na formação docente na educação física, portanto, os estudiosos que estruturaram tais propostas merecem reconhecimento por ofertarem grande contribuição à dança dentro da área da educação física. Ainda que os estudos se voltaram a aspectos ora profiláticos ora ao desenvolvimento físico, a dança passa a ocupar um espaço até então fechado e voltado ao único e exclusivamente ao pensamento cartesiano.

Ainda que a dança como conteúdo na formação docente em educação física sofra certa desvalorização, há um número significativo de estudiosos buscando discutir, repensar e construir novos olhares sobre a dança nos cursos de licenciatura quanto de graduação em educação física.

Para romper com os preconceitos que a dança sofre na área da educação física e promover uma formação de qualidade, o professor universitário tem que partir do pressuposto que o aluno em um curso superior é uma pessoa que possui uma herança cultural construída ao longo das suas experiências de vida. Portanto, suas ações pedagógicas devem ofertar espaço para que o aluno seja ouvido. Queremos deixar claro que ouvir os alunos não é fazer o que ele quer, mas é construir em conjunto conceitos, idéias, pensamentos. Um processo de ensino e

aprendizagem verticalizado, não atende às novas demandas educacionais do mundo atual, professor e aluno precisam estar envolvidos em práticas democratizantes para que a educação institucionalizada seja efetivamente relevante. Como nos coloca Pérez Gallardo et al (2004), o professor deve selecionar e programar, junto com os participantes do processo, os conteúdos que são importantes e que possuam significados promovendo aos alunos o desenvolvimento de ações coletivas. Afirma os autores que “a complexidade do ensino faz dele um eterno campo de experiências e inovações” (PÉREZ GALLARDO et al, 2004, p. 148).

Essa postura pedagógica é vista pelos alunos com olhos estranhos, pois os mesmos estão tão habituados com o ensino dentro de uma perspectiva tradicional, que ficam receosos ao deparar com um professor democrático que incita a colaboração e a co-responsabilidade por parte de seus alunos. Nas palavras de Pérez Gallardo et al (2004, p. 142), “os alunos não estão acostumados a assumir o direcionamento de suas ações, eles necessitam de apoio e orientação nessa condução, sendo o professor mediador deste direcionamento.

“O desmistificar que a dança é para super dotados fisicamente ou para os que tiveram, ao longo de suas vidas, experiências acadêmicas com a dança faz parte da formação inicial” (EHRENBURG, 2008, p. 123). A quebra desse paradigma é de fundamental importância para que o professor consiga atingir seus alunos e permitir que a dança seja entendida como uma manifestação cultural pela qual os seres humanos criam suas simbologias, sentidos e significados para suas vidas. Na colocação da autora “a clareza dos processos que envolvem a dança, as vivências criativas, a contextualização dos significados históricos, culturais e sociais que pairam sobre ela devem fazer parte da formação de futuros professores de educação física” (EHRENBURG, 2008, p. 123).

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 estabelecer intervenções, evitando-se assim a mecanização dos saberes-fazeres profissionais (KINCHELOE, 1997 apud SBORQUIA; PÉREZ GALLARDO, 2006, p. 56).

Dentre os inúmeros conceitos apresentados sobre o que é dança, não encontramos nenhum que atendesse ao nosso anseio e por isso decidimos partir do entendimento que a dança se configura em uma linguagem expressiva do ser humano que se concretiza através

da gestualidade provocada por uma determinada intenção de comunicação. A dança acompanhou o pensamento do ser humano em busca da razão, da ciência ou mesmo da arte (SBORQUIA; PÉREZ GALLARDO, 2006, p. 13).

Dentro desta perspectiva,

[...] ao dançar o ser humano expõe sua visão de mundo e configura suas vivências nos movimentos realizados. O corpo torna-se meio e instrumento para produzir conhecimento, pois como afirma Duarte Jr. (1998), o conhecimento do mundo também ocorre mediante um processo de articulação dinâmica entre o sentir e o simbolizar (CAZÉ; CAZÉ; PAIXÃO, 2007, p. 188).

Para Sborquia e Pérez Gallardo (2006), o professor para atuar com o conteúdo dança na educação física no ensino básico, necessita de algumas competências as quais sua formação deve lhe ofertar. São elas:

- a) Competência técnica: adquirir saberes específicos sobre determinada área, neste caso a dança, para ter condições de socializar com seu aluno (história da dança, composição coreográfica, improvisação etc).
- b) Competência pedagógica: adquirir saberes para compreender o “como”, “por que” e “para que” ensinar; ter como princípio educativo a reflexão crítica; evitar que o aluno aprenda dança por meio da padronização e reprodução; estimular em seu aluno a análise e a reflexão crítica sobre as manifestações de dança, promovendo a ele conhecê-las e vivenciá-las, para assim ser capaz de construir sua própria dança.
- c) Competência política: saber analisar as formas pelas quais as políticas governamentais incorporam e promovem práticas particulares que legitimam e privilegiam algumas formas de conhecimentos e outra não; ser capaz de preparar o estudante para se manifestar através da sua própria voz e assim buscar transformar sua realidade.
- d) Competência humana: aprender a valorizar o saber acumulado pela humanidade na construção do conhecimento, articulando-o com a pesquisa e com o cotidiano de trabalho. O professor deve ser capaz de orientar e apoiar o seu aluno em seu crescimento como ser capaz de viver o auto-respeito e o respeito pelos outros.

A proposta acima apresentada por Sborquia e Pérez Gallardo (2006) significou um salto qualitativo no que diz respeito à discussão, reflexão e apontamentos acerca da dança na formação docente em educação física. De uma visão restrita voltada apenas à aquisição de saberes e vivência técnica, ampliou-se a visão para uma formação mais ampla com preocupações

voltadas a competência pedagógica, política e humana. As instituições formadoras de professores em nível superior devem prezar por uma educação de qualidade de seus alunos. A mera instrumentalização do aluno visando à resolução de problemas em sua atuação profissional, não garante a geração de ações que busquem mudar a realidade social.

É imprescindível que os cursos de formação em nível superior assumam como compromisso, a promoção de pesquisas e intercâmbios com espaço real da atuação, em nosso caso, a escola. É fundamental que os docentes da formação inicial aproximem-se da realidade escolar e que promovam tal aproximação entre seus futuros professores. Não é possível estudar a realidade escolar com tamanho distanciamento como se a escola pudesse ser condensada a um laboratório e os atores desse espaço semelhantes a cobaias. Acreditamos que a interação constante permitirá minimizar as lacunas encontradas frequentemente (EHRENBERG, 2008, p. 123).

Partindo do entendimento que o ensino faz parte de um contexto sócio-cultural, as ações pedagógicas do professor estarão em constante reconfiguração atendendo às mudanças e às necessidades dos diferentes contextos de atuação. Quando os alunos ofertarem um tempo para pensar a dança, despidos dos preconceitos e estereótipos criados e impostos culturalmente, perceberão que a dança existe em todas as culturas, portanto, é fonte de conhecimento. Precisamos entender e aceitar que esta não é uma tarefa nada simples, ela exigirá daqueles que buscam uma valorização da dança na educação formal muita persistência, discernimento e paciência.

## **PARTE 2**

### **A DANÇA QUE TEMOS E A QUE QUEREMOS**









## **2. A dança que temos e a dança que queremos**

Ao atentarmos à história da dança, percebemos sua íntima relação com diferentes formas simbólicas (sobrevivência, ritual, diversão, educação) de representá-la. Como manifestação cultural existente desde os primórdios da humanidade, a dança agrega valores, saberes e dinâmicas conforme o contexto social. Nas civilizações antigas da Grécia, Egito, China, as manifestações expressivas de dança, música, teatro foram consideradas fundamentais para a educação do cidadão, ou seja, para tornar-se “civilizado” e um ser “completo”, as pessoas necessariamente deveriam passar por estas experiências. Apesar desta estreita ligação com princípios educacionais ao longo da história, a dança no espaço formal de educação tem sido pouco valorizada como manifestação cultural e como conhecimento digno de pertencer aos currículos escolares. Geralmente a dança aparece no âmbito da escola como atividade extracurricular desenvolvida por alunos de academias de dança ou pelos próprios alunos da escola que vêem na dança uma prática de expressão/divertimento/recreação. Pode aparecer, também, como projeto social patrocinados por empresas que apóiam estas iniciativas “educacionais”. Como podemos ver a dança não ocupa o lugar legalmente determinado pelas diretrizes educacionais. O que trataremos ao longo desta parte do trabalho diz relação às dificuldades, problemas, debates e reflexões que têm sido elaboradas por estudiosos e pesquisadores da dança no âmbito educativo, especialmente, na educação física escolar.

### **2.1 A dança que temos na educação básica**

A dança sempre esteve presente na vida do ser humano e no desenvolvimento das sociedades, “[...] faz parte da história do ser humano em toda a sua evolução como expressão do pensamento” (SBORQUIA, 2002, p. 12), no entanto, esse conhecimento tem sido desvalorizado e até mesmo subjugado por parte da sociedade, em especial, a escola.

Nota-se que os processos educacionais formais, principalmente, vêm supervalorizando os saberes técnico-científicos centralizando a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno para o atendimento das necessidades mercadológicas. As

manifestações criativas e expressivas foram relegadas ao segundo plano, quando não muito, banidas totalmente da formação do educando. Nas palavras de Brandão (2003, p. 33), “[...] acontece com a educação o que acontece com todas as outras práticas sociais (a medicina, a religião, o bem-estar, o lazer) sobre as quais um dia surge um interesse político de controle”.

Podemos observar hoje um ensino fragmentado, baseado na busca por resultados imediatos e na competitividade. Deixou-se de lado a preocupação em educar a pessoa em todos os aspectos para educar apenas parte dela, ou seja, aquilo que interessa ao sistema político-econômico vigente no mundo atual.

Para Araújo (2003), as instituições escolares tendem a dividir o tempo e o espaço escolar em dois momentos distintos: o dedicado à aprendizagem dos chamados conteúdos teóricos (desenvolvimento cognitivo), no qual o movimento corporal geralmente é tido como desnecessário, e o momento em que a ação corporal é permitida, geralmente, aulas de educação física e recreio. O autor indica que

[...] a face mais visível da necessidade de controle do corpo dá-se com a separação das carteiras na sala de aula, colocadas em fila e espaçadas entre si, e com a obrigação de comportamentos rígidos, sendo o movimento visto como inadequado para a boa aprendizagem (ARAÚJO, 2003, p. 11).

Muitas escolas negligenciam os saberes ditos “não-intelectuais”, principalmente, aqueles ligados à área da arte como dança, teatro, música. Já os saberes da área da educação física tendo como referencial o paradigma da saúde, são aceitos pela comunidade escolar, pois apresentam “certa” utilidade. Assim como a visão que, ao “gastarem energia” nas aulas de educação física, os alunos ficam mais tranquilos e acabam por se comportar melhor dentro da sala. Por outro lado, há os professores que reclamam das aulas de educação física, pois provocam nos alunos euforia e sudorese excessiva, aspectos estes desagradáveis para um ambiente pedagógico. Dentro destas perspectivas, podemos pensar que a educação física continua sendo vista como uma atividade recreativa no ambiente escolar e não como um componente do currículo. Isso se deve ao fato de como ela se inseriu neste espaço e a forma como ainda vem sendo desenvolvida, muitas vezes voltada ao desenvolvimento motor (capacidades, habilidades e técnicas) ou à recreação.

Apesar das reformulações das diretrizes curriculares nacionais da educação básica apresentadas em 1996, algumas instituições escolares ainda centram os objetivos da

educação somente como uma fase preparatória para o vestibular ou para a profissionalização. Segundo afirma Pérez Gallardo et al (2003), novas propostas metodológicas falharam devido ao alto nível de exigência técnica e profissional direcionadas ao aluno. A escola tornou-se um espaço de instrução e aquisição de técnicas, sendo considerado supérfluo qualquer saber tratado em seu interior que não vise a estes objetivos. Afinal, para que o aluno necessita aprender sobre dança, pintura, lutas, jogos e/ou aprender apreciar criticamente obras artísticas?

As aulas de dança no ensino básico acontecem, geralmente, como complemento de outros componentes curriculares ou como atividade extracurricular. Por muitas vezes, são oferecidas como parte integrante de projetos apresentados às escolas frutos de iniciativas pessoais de professores, como de alunos com alguma experiência em dança, o que não confere a ela um espaço legítimo no currículo escolar (STRAZZACAPA, 2006). A realização de projetos de ensino de dança na educação formal deve ser incentivado, porém, não de forma isolada e sim, em diálogo com todo o seu potencial educativo. A inserção da dança como forma de conhecimento na escola não pode ser justificada como: “uma atividade para tirar crianças e adolescentes da marginalidade”, assim como muitos projetos sociais apregoam.

É interessante constatar que a maioria dos projetos desenvolvidos nas escolas está ligada às áreas artística e desportiva, o que certamente é um reflexo da ausência, ou do restrito espaço, das áreas de arte e educação física no currículo escolar. Embora a importância desse conhecimento na escola pareça ser reconhecida, o fato de a grande parte desses projetos relacionar-se a essas duas áreas só confirma a existência dessa lacuna na grade escolar (MORANDI, 2006, p.118).

Soma-se a isso o despreparo dos professores para atuar de maneira crítica e transformadora, junto à falta de formação continuada que permite o acesso a novos saberes, mantendo os professores e escolas atualizados e conectados às produções das diferentes áreas do conhecimento.

Na opinião de Marques (2001), tanto professores de educação física, educação infantil, professores formados em pedagogia ou arte vêm trabalhando com dança nas escolas sem que tenham sido realmente formados para isto, o que leva a um ensino precário e sem significado, pautado apenas na reprodução de técnicas didático-pedagógicas. A consequência disto: falta de espaço de criação, educação bancária<sup>6</sup>, tecnicismo, falta reflexão crítica etc. Afirma a autora que

---

<sup>6</sup> Para saber mais: FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade, Editora Paz e Terra, 1967; Pedagogia do oprimido, Editora Paz e Terra, 1970.

[...] hierarquias não questionadas e saberes tradicionais sobre o mundo da dança são reproduzidos no ambiente da escola sem que se perceba tudo aquilo que está por trás, enredado, indissociado a estes processos e produtos coreográficos aparentemente ‘inocentes’ e ‘focos’ (MARQUES, 2001, p. 107).

Nas colocações de Bracht (1999), o corpo ou a dimensão corpórea do ser humano aparece como um elemento perturbador que coloca em risco a manutenção do *status quo*, desta forma, necessita ser controlado pelo estabelecimento de um procedimento rigoroso. As milhares de escolas espalhadas pelo país servem a este procedimento rigoroso de controle ao estabelecer uma relação autoritária com a comunidade atendida ofertando os saberes que o poder dominante julga ser necessário.

Neste sentido, em relação ao ensino de dança, Marques (2001) coloca-nos que muitos professores assumem papéis de diretores e de coreógrafos ditadores de verdades sobre o corpo do indivíduo e sobre a dança, prescritores de regras e comportamentos sobre o indivíduo na sociedade. Para a autora, “esses professores/diretores-coreógrafos são incapazes de dialogar e de ouvir, de trocar e de construir com seus alunos/intérpretes o conhecimento sobre dança – que vai muito além da dança” (MARQUES, 2001, p. 107).

Vivemos em uma sociedade na qual o poder hegemônico coloca quais saberes são necessários para determinado grupo social e quais não são, e isto se reflete diretamente nos currículos escolares. Assim, questionamos: como garantir uma formação integral às crianças e adolescentes no âmbito escolar, se a maioria das propostas educacionais não contempla saberes voltados ao desenvolvimento da sensibilidade, das relações afetivas e da reflexão crítica?

## **2.2 A dança que temos na educação física**

A dança, assim como demais conhecimentos tratados no currículo da educação física, é tratada de forma linear e tradicional. Sua aprendizagem visa aos elementos técnicos pautados numa melhora da condição física, de saúde ou de habilidades físicas. Será que o ensino da dança no ambiente escolar se justificaria através destes fatores? Os saberes relacionados à

dança se resumiriam a esta contribuição na formação do aluno?

Para Gaspari (2004), a dança tem uma presença bastante reduzida nas aulas de educação física devido à predominância dos esportes, principalmente, os esportes coletivos. Após a Segunda Guerra Mundial, as idéias liberais e estruturais-funcionalistas da sociedade sustentavam que o esporte nos currículos escolares levaria a criança a aprender que a obediência a certas regras (imutáveis e incontestáveis) era necessária para uma convivência social desejável (PÉREZ GALLARDO et al, 2004). Desde então, este paradigma tem orientado a atuação dos professores na área escolar e, apesar das intensas discussões estabelecidas na educação física a partir da década 1980 apontando a necessidade de novos paradigmas, ainda podemos observar nas intervenções escolares, forte predominância dos conteúdos físico-esportivos, o que nos remete diretamente à questão da formação dos professores desta área, assunto que vimos em maior profundidade nos capítulos anteriores.

Quando a dança tem espaço na aula de educação física, ela é tratada de forma mecânica, utilitarista e com fim em si mesmo, não apresentando maiores preocupações com pressupostos educacionais. Muitas vezes, visa somente a um produto a ser mostrado nas festinhas, comemorações cívicas e/ou abertura de jogos escolares.

Não estamos dizendo que a dança não deva fazer parte dessas festas ou mesmo que os alunos não devam formar grupo para realizar demonstrações. Defendemos que o trato pedagógico com a dança seja consistente, profundo, responsável, que ofereça ao aluno outras dimensões do conhecimento humano que o leve a elaborar e construir novos referenciais para sua intervenção no mundo, o que, efetivamente, não tem ocorrido com a dança na educação institucionalizada.

Outra questão importante para pensarmos sobre a tímida presença da dança nas aulas de educação física, diz respeito às padronizações impostas pelo sistema social aos nossos alunos. A influência de padrões de comportamento e atitudes pode ocorrer através da mídia, amigos, ídolos, revistas de moda e, também, pelo professor que, muitas vezes sem se dar conta, determina certos padrões. Podemos citar como exemplo, a escolha dos saberes que são tratados em aula. Quando o professor de educação física prioriza as modalidades esportivas em detrimento das outras manifestações corporais, está contribuindo para a monocultura esportiva



afunilando ao invés de ampliar o conhecimento do aluno no que diz respeito a uma educação corporal plural e multifacetada. Então, questionamos: que tipo de educação corporal é esta desenvolvida na educação física que oferta somente uma possibilidade de manifestação cultural? Por que nas escolas ao invés de sempre promover um campeonato esportivo, não promove um festival de dança, ginástica nos quais todos os alunos possam de alguma maneira participar? Que tipo de pedagogia é essa que está sempre incitando a competitividade e super valorizando os talentos? Não estamos nos referindo às companhias de dança ou clubes esportivos que requerem técnicas apuradas, disciplina rígida e alta *performance*. Estamos tratando de escola, lugar de aprendizagem, aquisição de saberes e construção de conhecimentos, lugar que deve promover a oportunidade de acesso aos bens culturais a todos os educandos.

Refletindo estas questões, reforçamos que

[...] quando nossa preocupação está centrada apenas no desempenho técnico dos alunos, sem levar em conta o contexto e os valores deles, começamos a coisificá-los, passando a ser simples objetos insensíveis, como máquinas, sem esperar nada mais que o produto para que foram estimulados (LINZMAYER GUTIERREZ, 2004, p. 56).

O que dizer de uma apresentação de dança em que os alunos ficam ‘plantados’ no lugar sem locomoção, realizando movimentos com os braços e mãos, quando muito com a cabeça, de acordo com a letra de uma música? Como entender um professor que corrige o gesto do aluno classificando-o como feio/bonito, certo/errado, determinando padrões de movimento de acordo com sua afinidade e gosto particular?

A dança é uma forma expressiva (gestos, posturas, vestimentas, enredos) que reflete valores, comportamentos e atitudes de dado grupo social e ao negar este conhecimento no espaço da escola estamos desvalorizando uma construção histórico-cultural que permite uma série de aprendizados e entendimentos sobre a relação do ser humano com o mundo. Diante estas colocações, percebemos que “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” (SBORQUIA; PÉREZ GALLARDO, 2006, p. 98). Neste sentido, segundo afirmam Neira e Nunes (2006), o currículo da educação física vem reproduzindo os valores da cultura dominante à classe desprivilegiada obrigando-a a segui-los sem possibilidades de questionamentos. O poder instaurado no currículo da educação física dita

regras, padrões de comportamento e restringe a multiplicidade de manifestações expressivas ao seu domínio, ofertando à grande massa da população aquilo que servirá para o seu próprio controle.

Apesar do aumento na produção de estudos direcionados à dança na área da educação física, pode-se afirmar que as propostas de desenvolvimento dos saberes relacionados a esta linguagem corporal, ainda não alcançaram este coletivo por uma série de razões entre elas: falta de conhecimento sobre o que e como trabalhar a dança; pré-conceitos; falta de oportunidade de formação continuada, falta de apoio financeiro; falta de incentivo; desmotivação; dupla jornada de trabalho. O conhecimento dança ainda é subjugado, desvalorizado e pouco presente na área. E como algumas pesquisas apontam isso tem relação direta com a formação inicial do professor de educação física.

### **2.3 Propostas metodológicas para o ensino de dança na educação física escolar**

Na efervescência dos debates na área na década de 1990, tivemos grande avanço no que concerne às discussões sobre os conhecimentos que devem ser tratados na educação física escolar. Apresentaremos a seguir alguns trabalhos considerados por nós de grande importância no que tange à discussão e propostas metodológicas de ensino de dança no âmbito da educação física escolar. Estes trabalhos foram escolhidos por representarem um avanço nos estudos e debates sobre a dança dentro da área.

No ano de 1992 nos deparamos com a publicação de um coletivo de autores que, fundamentado nas teorias das ciências humanas e na pedagogia histórico-crítica defendida por Dermerval Saviani, ofertaram novos olhares acerca do papel da educação física na educação formal. Dentro das proposições da pedagogia crítico-superadora, os autores consideram a dança “uma linguagem social que permite a transmissão de sentimentos, emoções da afetividade vivida nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, hábitos, da saúde, da guerra etc” (SOARES et al, 1992). Colocam que a dança como arte não deve ser entendida como uma transposição da vida e sim, sua representação estilizada e simbólica, sua expressão se concretiza

nas experiências da própria vida. O ensino da dança deve voltar-se para o desenvolvimento de uma disponibilidade corporal, pela qual o aluno seja capaz de realizar qualquer dança, sendo o desenvolvimento do pensamento abstrato, imprescindível para se compreender o significado da dança e da exigência expressiva nela contida. Além disso, afirmam os autores que para despertar a identidade social do aluno no projeto de construção da cidadania, é preciso resgatar a cultura brasileira no mundo das danças através de tematizações das origens culturais (indígena, européia, africana).

Os PCNS/EF (BRASIL, 1997) sugerem que a dança seja tratada nas aulas de educação física, porém a insere dentro do bloco de conteúdos chamado “atividades rítmicas e expressivas”. Nessa perspectiva, a dança ficou restringida a uma mera atividade deixando de ser considerada uma manifestação cultural detentora de saberes, valores, sentidos e significados construídos ao longo da história do ser humano em sociedade. O documento apresenta uma visão confusa e pouco fundamentada, além disso, reforça o pensamento de que a dança na educação física pode ser tratada de forma superficial quando coloca:

[...] o enfoque aqui 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 (BRASIL, 1997).

No entender de Morandi (2006), colocar a dança como atividade parece um retrocesso quando se conquista no ensino o reconhecimento das especificidades dos conteúdos da educação física, não mais entendidos como instrumentos.

O documento ao se referir à dança inserida no componente curricular da educação física é inconsistente e não contribuiu de maneira efetiva para a consolidação da dança em outro patamar dentro da área. As orientações limitam-se a sugestão de alguns estilos a serem desenvolvidos pelo professor no ambiente escolar. Tanto os PCNs/EF (BRASIL, 1997) do ensino fundamental quanto os PCNs/EF (BRASIL, 2000) do ensino médio apresentam praticamente a mesma perspectiva e a mesma proposta de desenvolvimento dos saberes da dança na escola, o que torna seu ensino e sua aprendizagem algo uniforme, repetitivo e pouco crítico. Esse dado indica que as dificuldades em responder a pergunta o que, como e por que ensinar dança nos diferentes níveis da educação básica permanecem presentes na área.

Os PCNs/EF do ensino médio coloca que atividades rítmicas como dança e

jogos musicais “são manifestações da cultura corporal que têm como características a intenção de expressão e comunicação por meio dos gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal” (BRASIL, 2000, p. 43-44). Mais uma vez podemos identificar a dança sendo apontada como uma atividade física.

Ao indicar uma forma de iniciar um trabalho com estas manifestações o documento propõe ao professor “começar resgatando o que seus alunos conhecem de música, quais estilos ouvem, quais estilos dançam. Partindo daí para a inserção de pequenos momentos das aulas em que uma atividade ritmada seja desenvolvida” (BRASIL, 2000, p. 44). Como podemos observar o documento apresenta uma visão restrita e pouco estruturada sobre a dança e o seu processo de ensino. Um aspecto importante que o documento traz é a valorização dos que os alunos já conhecem e isso representa uma mudança significativa no paradigma educacional que entende o aluno apenas como um receptor de informações.

Os saberes relacionados à dança ainda encontram-se em processo de valorização e reconhecimento na área da educação física, por isso não é de se estranhar que estes documentos apresentem uma visão restrita e pouco fundamentada sobre a dança e o seu papel na formação do educando. Seu processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar, quando existente, volta-se para a aquisição de habilidades físico-motoras (lateralidade, ritmo, coordenação) e/ou técnicas específicas de determinadas danças visando apenas o saber fazer. O que traz ao aluno o saber executar uma técnica de dança com sucesso? Podemos afirmar que estes elementos são intrínsecos à aprendizagem da dança, mas qual a relevância deles na vida do educando? Será que o ensino da dança na escola se justificaria por este viés?

A proposta metodológica apresentada por Pérez Gallardo et al (2003) sugere como temas a serem trabalhados neste bloco de conteúdos: danças tradicionais, folclóricas e populares. Os autores propõem que, ao longo dos ciclos, o ensino das danças aconteça de forma espiralada partindo daquilo que está mais próximo ao contexto dos alunos (local), àquilo que está mais distante (internacional). Acrescentam ainda que o aprofundamento nos saberes relacionados às manifestações de dança deve obedecer ao desenvolvimento, características e contexto de cada turma. Assim temos de 1ª a 4ª séries o ensino das danças de cunho patrimonial (tradicionais e folclóricas voltado para a vivência com descrição e informação; de 5ª a 8ª séries para a vivência com descrição, informação e discussão das danças populares; no ensino médio um ensino da dança voltado para a formação de líderes comunitários, o qual visaria estimular o protagonismo juvenil. A aprendizagem dos saberes relacionados à dança no ensino médio teria como objetivo a preparação e capacitação dos alunos para atuar como monitores de praticas corporais no espaço

da escola e/ou de outros espaços comunitários como as associações de bairro, organizações não-governamentais, praças etc.

No quadro 1 podemos visualizar de maneira sintetizada as propostas metodológicas apresentadas para o ensino de dança no ensino básico defendido pelos diferentes grupos/estudiosos.

Quadro 1 – Propostas metodológicas da dança na escola

<b>Soares et al (1992)</b>	<b>Ciclo de educação infantil e ciclo de organização da realidade (1ª a 3ª séries do ensino fundamental)</b> - Danças de livre interpretação de músicas diferentes para relacionar-se com o universo musical. - Danças de interpretação de temas figurados. (Estimular a construção coletiva; apresentação da produção para a escola e a comunidade; avaliação participativa).	<b>Ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento (4ª a 6ª séries do Ensino fundamental)</b> - Danças com interpretação de técnica da representação de temas da cultura nacional e internacional - Danças com conteúdo relacionado à realidade social dos alunos e da comunidade. (Estimular a construção coletiva; apresentação da produção para a escola e a comunidade; avaliação participativa).	<b>Ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento (7ª a 8ª séries do ensino fundamental)</b> - Danças técnicas e expressivamente aprimoradas e/ou mímicas, com temas que atendam às necessidades e interesses dos alunos, criados ou não por eles próprios. (Estimular a criação de grupos de dança).	<b>Ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento (1ª a 3ª séries do ensino médio)</b> - Danças que impliquem conhecimento aprofundado científico/técnico/artístico da dança e da expressão corporal em geral.
<b>PCN'S/Educação Física (1997, 2000)</b>	<b>1ª a 4ª séries do ensino fundamental</b> - Danças brasileiras: samba, baião, valsa, quadrilha etc - Danças urbanas: rap, funk, break etc - Danças eruditas: clássicas, modernas, contemporâneas etc - Danças e coreografias associadas a manifestações musicais: blocos de afoxé, Olodum, Timbalada etc - Lengalengas - Brincadeiras de roda; cirandas - Escravo de Jó	<b>5ª a 8ª séries do ensino fundamental</b> - Este bloco de conteúdos inclui as manifestações da cultura corporal que têm como característica comum a intenção explícita de expressão e comunicação por meio dos gestos na presença de ritmos, sons e da música na construção da expressão corporal: danças, mímicas e brincadeiras cantadas.		<b>Ensino médio</b> - Atividades ritmadas, danças e jogos musicais que fazem parte do universo do aluno.
<b>Pérez Gallardo et al (2003)</b>	<b>1ª a 4ª séries do ensino fundamental</b> - Danças tradicionais, folclóricas e populares: trabalhar aquelas danças que são mais representativas do país de forma espiralada (local, regional, nacional, e de América Latina (internacional); vivência com descrição e informação.	<b>5ª a 8ª séries do ensino fundamental</b> - Danças tradicionais, folclóricas e populares: trabalhar aquelas danças que os alunos produzem e consomem e que estão evidentes na atualidade; vivência com descrição, informação e discussão.		<b>Ensino médio</b> - Desenvolver o conhecimento dança de modo a contribuir na formação de líderes comunitários para atuar no espaço extraescolar da escola e da comunidade local: Não especifica nenhuma proposta metodológica com a dança.

Ainda que estas propostas apresentem algumas lacunas, elas têm incentivado novos posicionamentos rumo à conquista de um espaço significativo para a dança na educação física no âmbito da educação básica. Estes apontamentos nos direcionam a outras discussões e pesquisas a serem efetuadas na busca por uma melhor fundamentação tanto teórica quanto prática que permita legitimar o ensino de dança nas aulas de educação física na escola

Na escola, a dança deve ser compreendida como um conhecimento assim como outras formas de manifestação corporal como as artes circenses, jogos e brincadeiras etc. Partindo desse entendimento, enfatizaremos a dança no processo de ensino e aprendizagem como um conhecimento que visa desenvolver nos educandos os valores humanos através da expressão corporal entendida neste contexto como forma de comunicação, criação e relação com o mundo.

Nas considerações de Marques (2005, p. 25-26), “a dança, como uma das vias de educação do corpo criador, torna-se praticamente indispensável para vivermos presentes, críticos e participantes na sociedade atual”. No entendimento da autora a escola teria o papel de instrumentalizar, construir conhecimentos em/por meio da dança com seus alunos, e não simplesmente reproduzir padrões de movimentos.

Contribuindo para essa discussão, Sborquia (2002) nos coloca que ao observarmos como cada sociedade manifesta suas danças podemos perceber as diferenças entre cada uma através dos gestos, dos movimentos ritmados, da formação do grupo, da rigidez ou da soltura dos movimentos, assim, o conjunto de posturas e movimentos corporais representa valores e princípios culturais. A dança como forma de conhecimento e numa perspectiva maior do que o saber fazer torna-se elemento importante para a educação do ser social na medida em que oferta a este, novas formas de enxergar e dialogar com o mundo.

Uma proposta de ensino em dança deve partir do pressuposto que os sujeitos dessa aprendizagem possuem uma linguagem própria que foi construída ao longo das experiências acumuladas, sendo essa construção social porque ocorre por meio de uma relação estabelecida com o meio em que se vive (família, amigos, escola, igreja, clube) e cultural porque são produções humanas elaboradas em diferentes contextos e épocas (UGAYA, 2007).

No entender de Pérez Gallardo et al (2004, p.118), “o ambiente social é responsável pelas habilidades a serem adquiridas pela criança”, tanto a família quanto a escola são as principais estruturas sociais a promover espaços de desenvolvimento pessoal. Nesta perspectiva, pela comunidade escolar, “novas ações pedagógicas devem ser estruturadas para que

o ensino seja algo agradável e útil a todos os participantes” (PÉREZ GALLARDO et al, 2004, p. 139).

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” (SBORQUIA, 2002, p. 75). Neste pensar, o ensino da dança nas aulas de educação física deve ampliar o olhar para além do movimentar-se, porque como nos alerta Marques (2005, p. 26-27),

[...] as aulas de dança podem se transformar em verdadeiras prisões de sentidos, das idéias, dos prazeres, da percepção e das relações que podemos traçar com o mundo, [...] podem estar nos desconectando de nossas próprias experiências e impondo tantas idéias de corpo quanto de comportamento em si.

O processo de ensino e aprendizagem da dança deve buscar atender necessidades e interesses do contexto ao qual estará inserida, objetivando “preparar o educando a exercer a cidadania plena incentivando-o a dançar conforme as suas possibilidades” (GASPARI, 2004, p. 149), isso significa, respeitar suas características e a bagagem cultural adquirida em outros meios sociais.

Para que isso seja possível, precisamos buscar novos rumos e alçar novos vãos para a superação da cultura do racionalismo, da reprodução e da imposição predominante em nossos sistemas de ensino. Estamos de acordo com Sborquia (2002), quando afirma que não há realmente um único jeito de fazer as coisas. Um ambiente educacional adequado é aquele que utiliza inúmeros procedimentos, que aguça descobertas, curiosidades, que permite questionamentos, dúvidas, livre expressão e que dê aos alunos a oportunidade de formularem respostas através da exercitação do pensamento e da sensibilidade.

A dança nas aulas de educação física deverá fornecer ao aluno outros parâmetros relacionados ao corpo e suas diferentes formas de expressão, levando-o a refletir sobre a importância que os saberes relacionados à linguagem corporal têm na vida da pessoa e no funcionamento da sociedade como um todo.

Ao contrário do que muitos estudiosos da dança afirmam, não é preciso ser um dançarino para promover experiências dançantes aos alunos, mas sim um professor com competências de reflexão crítica e pesquisa. Para compreender o trabalho educativo como um processo sem data para finalizar, faz-se necessário que a formação inicial e continuada dê ao

professor, subsídios teóricos suficientes para que isso aconteça (SBORQUIA; PÉREZ GALLARDO, 2006).

Envolvidos em um processo educativo com a dança, professores devem partir do princípio que “cada grupo social dará diferentes sentidos a uma mesma dança e apresentará uma diversidade de danças que representem a sua cultura” (SBORQUIA; PÉREZ GALLARDO, 2006, p. 110).





# **PARTE 3**

## **OUVIR PARA TRANSFORMAR**







### 3. Ouvir para transformar

O saber ouvir é algo precioso na vida de qualquer ser humano, mas nessa sociedade em que vivemos, na qual a comunicação se faz em milésimos de segundo em um simples apertar de botão, praticamos pouco o ato de ouvir. “Somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele” (FREIRE, 1996, p. 127-128). Tocar, cheirar, contemplar, degustar...para onde estão indo todas essas ações? Onde está a sutileza, a beleza das nossas vidas? Por qual trilha queremos caminhar? Onde queremos chegar? Quais são os conhecimentos importantes na nossa vida?

São divagações como essas que nos levaram a querer pensar a dança na formação docente na educação física. Vimos anteriormente que a dança como conhecimento ainda está pouco presente na educação básica, ainda que, decretada obrigatória por documentos oficiais do governo.<sup>7</sup> Uma das razões apontadas por autores como Marques (2005), Ehrenberg (2003; 2008), Sborquia e Pérez Gallardo (2006) diz respeito à má formação docente dos profissionais para tratar este conhecimento não só no contexto escolar como em outros contextos educativos.

Para discutir e refletir sobre a dança na formação do professor de educação física faz-se necessário propor investigações dentro desse tema e este estudo busca ofertar subsídios para uma ampliação nesse debate. Para isso consideramos fundamental ouvir o que os alunos tinham a dizer sobre a disciplina de dança e nas páginas seguintes deste estudo focaremos nossa atenção nas palavras ditas pelos alunos durante a discussão do grupo focal.

#### 3.1 Em busca do melhor caminho

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso em qual se buscou, primeiramente, um aprofundamento teórico acerca dos conhecimentos educação física, dança e

---

<sup>7</sup>BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.; BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 114p.; BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Parte II/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 2000. 71p.

formação de professores. “Adaptado da tradição médica, o estudo de caso tornou-se uma das principais modalidades de pesquisa qualitativa em ciências sociais” (GOLDENBERG, 2001, p. 33). Segundo a autora, através de diferentes técnicas de pesquisa e com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação ao descrever sua complexidade, o estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas ao fazer um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado. Este tipo de estudo possibilita uma penetração na realidade social não conseguida pela análise estatística (GOLDENBERG, 2001).

Segundo Appolinário (2006, p. 62), “na pesquisa descritiva, o pesquisador *descreve*, narra algo que acontece”, não há uma intenção de descobrir as causas de determinado problema. Afirma o autor, que para este tipo de pesquisa não há possibilidade de generalizações, pois delas não se pode extrair previsões nem leis para fenômenos que não o pesquisado. Diferentemente da pesquisa experimental com base em análise estatística, não há controle na coleta dos dados, muito menos dos sujeitos pesquisados. Assim, neste estudo procuramos aspectos mais profundos e subjetivos dentro do tema central que diz respeito à dança na formação docente na educação física, visando uma análise crítica e cuidadosa quanto aos dados coletados por meio da análise documental e a técnica do grupo focal.

As pesquisas qualitativas são significativas por abarcar conteúdos interpretativos, analisando o fenômeno como um todo, sem perder de vista sua subjetividade e possibilitando a percepção e sensibilidade do pesquisador (EHRENBURG, 2008, p. 55).

Para a autora a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito é mantida pelas pesquisas de caráter qualitativo, nas quais o processo e os significados encontrados são os focos principais desta abordagem.

Appolinário (2006, p. 61) aponta algumas características das tendências qualitativas em pesquisas:

- Nem sempre trabalham com o conceito de variáveis; quando o fazem, nem sempre elas são predeterminadas;
- Análise subjetiva dos dados;
- Possibilidade de generalização baixa ou nula;
- Comum principalmente nas ciências sociais;
- Principal vantagem: alta dependência da subjetividade do pesquisador (viés);
- O pesquisador envolve-se subjetivamente tanto na observação como na análise do objeto de estudo.

Levando em consideração o apontamento do autor, pode-se afirmar que fazer pesquisa numa abordagem qualitativa requer grande responsabilidade, competência e comprometimento ético do pesquisador. Cabe a este seguir rigorosamente os métodos definidos pela pesquisa a fim de se chegar a um resultado real, o qual poderá contribuir na construção de novas perspectivas acerca do objeto estudado e seu entorno.

Não podendo ser realizada a objetividade nas pesquisas sociais, e o conhecimento objetivo e fidedigno permanecendo como o ideal da ciência, o pesquisador deve buscar o que Pierre Bourdieu chama de *objetivação*: o esforço controlado de conter a subjetividade (GOLDENBERG, 2001, p. 45).

Para a autora, trata-se de um esforço porque não será possível realizá-lo plenamente, mas para não fazer do objeto construído um objeto inventado, é essencial que o pesquisador se comprometa com esta meta. A simples escolha de um objeto já significa um julgamento de valor, na medida em que é ele é privilegiado em relação a tantos outros possíveis de serem investigados (GOLDENBERG, 2001).

O tema central tratado neste estudo é a dança na formação docente na educação física e seu objetivo consiste em levantar junto aos alunos que passaram pela experiência do programa da disciplina EF314 – Dança quais foram as reais contribuições deste em sua formação docente.

Para um melhor entendimento sobre a localização desta disciplina no currículo, apresentaremos brevemente a proposta do projeto pedagógico da FEF-UNICAMP para o leitor. No final dos anos de 1990 deu-se início um diagnóstico para avaliar e apontar novos encaminhamentos para o curso de formação dos alunos da FEF-UNICAMP visando atender as novas diretrizes curriculares publicadas pelo governo federal. Em 2005 foi criada uma Comissão de Ensino Ampliada formada por docentes e estudantes desta faculdade a fim de reestruturar o projeto pedagógico indicando mudanças para ir ao encontro as necessidades apontadas pelas novas diretrizes para o curso de Graduação em Educação Física (Bacharelado) e para o de Formação de Professores em Educação Física (Licenciatura) dos períodos diurno e noturno. Este novo projeto político da FEF-UNICAMP reconhece que cada curso possui suas especificidades e competências e preza por:



“[...] uma formação sólida na área de conhecimento em que estão inseridos, como profissionais, na produção, geração e aplicação de conhecimentos e na transmissão de cultura, construindo uma relação curricular ‘mais aberta e integrada’ e minimizando as relações dicotômicas existentes entre as áreas de formação” (PROJETO PEDAGÓGICO FEF-UNICAMP, p. 3 e 4, 2005).

Possuidor do que denomina-se “núcleo central”, o projeto pedagógico que passou a vigorar em 2006 estabelece que 70% do tempo total da carga horária deve ser comum a ambos os cursos (Graduação/Formação de Professores). É neste “núcleo central” que a disciplina EF314 – Dança está inserida. Ela é oferecida no terceiro semestre e possui uma carga horária equivalente a sessenta horas semestral, assim, é uma disciplina comum a todos os alunos ingressantes. Ao final do segundo ano os alunos optam pela Graduação ou Formação de Professores, sendo que, nesta fase 30% da carga horária total estará voltada para as especificidades de cada curso.

Após este panorama geral seguindo uma organização no trabalho primeiramente apresentaremos o programa da disciplina EF314 – Dança que foi estruturado e discutido pelo Prof. Dr. Jorge Sergio Pérez Gallardo junto ao grupo de estudos e pesquisas em educação física escolar (GEPEFE) da FEF-UNICAMP. Este programa foi desenvolvido no ano de 2007 nas disciplinas eletivas EF943 e EF944, ambas denominadas “Danças folclóricas, populares e de salão”. Como era de se esperar a procura por estas disciplinas eletivas foi tímida, no entanto, tais experiências foram importantíssimas para avaliar os pontos positivos e os pontos vulneráveis do programa, sendo esta, aspecto imprescindível na prática pedagógica de todo professor. Apesar da pequena procura estas disciplinas foram bem avaliadas pelos alunos e por este motivo o docente ficou com a responsabilidade de ministrar a disciplina EF314 – Dança, então, componente obrigatório no currículo do curso de Educação Física da UNICAMP. Isso fez com que este programa fosse desenvolvido por mais duas vezes, sendo este, no primeiro semestre de 2008 e 2009. Após esse período o professor Dr. Jorge Sergio Pérez Gallardo afastou-se de suas funções didático-pedagógica devido a sua aposentadoria e a disciplina EF314 passou a ser responsabilidade de outro docente.

Segundo afirma Gamboa (2007, p. 101), “a pesquisa só se refere a uma parte do processo de conhecer para poder modificar ou transformar” e complementa:

[...] uma vez alcançado o nível de conhecimento que permite compreender e explicar uma realidade concreta é possível, a seguir, indicar algumas alternativas de ação para responder à problemática analisada. A indicação de algumas ações, à maneira de sugestões ou recomendações, não deve ser a preocupação central de pesquisa” (GAMBOA, 2007, p. 101).

Atentos a esta orientação com a elaboração do trabalho científico, esta pesquisa e os resultados nela tratados teve como princípio a valorização dos aspectos que os alunos consideraram relevantes acerca do programa da disciplina EF314 – Dança.

Esta investigação fora aprovada pelo parecer número 475/2010 do comitê de ética em pesquisa da faculdade de ciências médicas da UNICAMP na data de 22 de junho de 2010.

### **3.2 O ponto em questão: programa da disciplina EF314**

Compreendemos a dança como uma manifestação histórico-cultural presente em todas as sociedades e que através da sua realização o ser humano é capaz de se comunicar atingindo diferentes objetivos. A dança é um universo em expansão. Ao longo da história surgiram diversas manifestações de dança: étnicas, populares, de salão, moderna, clássicas e a cada dia estas danças se re-transformam seguindo o ritmo natural da vida. Assim, “a dança, como uma das vias de educação do corpo criador, torna-se praticamente indispensável para vivermos presentes, críticos e participantes na sociedade atual” (MARQUES, 2005, p. 25-26).

Pensando neste extenso e intenso universo da dança e na sua dinamicidade, o professor Dr. Jorge Sérgio Pérez Gallardo (EHRENBERG, 2008) elaborou uma proposta para uma disciplina voltada à dança, cujo objetivo principal é fornecer aos alunos dos cursos de licenciatura em educação física saberes e competências mínimas para que as dificuldades encontradas em relação ao desenvolvimento da dança no âmbito da educação básica possam, com o passar do tempo e com professores melhor preparados, ser amenizadas e até mesmo superadas.

Tal proposta baseada nos pressupostos de uma educação sociocultural entende a prática educativa como “uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades” (LIBÂNEO, 1994, p. 16-17). Segundo este autor, o meio social exerce influências sobre os indivíduos através da ação educativa e ao assimilarem e recriarem estas influências, o ser humano é capaz de estabelecer uma relação ativa e transformadora no meio social em que está envolvido (LIBÂNEO, 1994).

A seguir, apresentamos o programa da disciplina EF314 – Dança desenvolvido no primeiro semestre de 2009 no período vespertino. Esta disciplina pertence ao núcleo básico do currículo da faculdade de educação física da UNICAMP, sendo ofertada no terceiro semestre do curso. Sua carga horária é de sessenta horas, o que equivale um total de quinze encontros com quatro horas/aula cada um deles. Vejamos o programa:

**CURSO:** Educação Física/Unicamp, licenciatura diurno e noturno.

**Professor responsável:** Dr. Jorge Sergio Pérez Gallardo

**Ementa do Catálogo:** Introdução à linguagem da dança como expressão histórica e cultural, popular, clássica e moderna e suas relações com a educação física. Estudo sobre os métodos de expressão corporal pautado pela poética da dança.

## **I. DESCRIÇÃO DA DISCIPLINA**

Análise, discussão e vivência dos processos pedagógicos para o ensino das danças folclóricas, populares e de salão, com o objetivo de aplicá-las, modificá-las e adequá-las, levando em consideração o contexto e as características do meio escolar.

Oferecer conhecimentos relevantes no que diz respeito às manifestações culturais das danças folclóricas, populares e de salão. Discutir e refletir sobre sua função social e sua importância no processo de educação, sendo ele formal ou não-formal.

## **II. OBJETIVOS**

### **1. Quanto ao conteúdo:**

- Oferecer a oportunidade de vivenciar diferentes saberes da dança que possam ser utilizados na educação física escolar.
- Discutir e identificar a relevância dessas manifestações na sociedade brasileira.
- Capacitar os alunos como pesquisadores.
- Capacitar os participantes para atuar como monitores na disciplina.

### **2. Quanto à forma:**

- Fundamentação e contextualização das diferentes danças aplicáveis no meio escolar.

- Vivenciar os diversos ritmos presentes em cada uma dessas manifestações de dança.

### 3. Quanto ao desenvolvimento:

- Apropriação dos conhecimentos básicos da dança e sua inserção na educação básica.
- Capacitar os participantes para desenvolverem esse conteúdo no âmbito escolar e comunitário.

## III. CONTEÚDOS

- Universo da dança: classificação
- A experiência motora básica e fundamental para dançar
- **Danças autóctones ou originais:** danças ou vestígios de danças que correspondem ao período anterior à descoberta de América. Ex. danças do Guarup.
- **Danças folclóricas ou tradicionais:** danças ligadas à tradição de determinado local, transmitida oralmente de geração à geração, em geral e/ou por meio da observação. Essas danças ocorrem na coletividade e possui fundamental importância para a comunidade onde se realiza (catira, jongo, batuque, congada, frevo, maracatu, cavalo-marinho, bumba-meu-boi, pastoril, samba de pareia, siriri, lundu, cacuriá, dança das fitas, São Gonçalo, dança do pezinho).
- **Danças populares:** danças que se manifestam em diferentes lugares e que geralmente não apresentam uma tradição. Em sua maioria, são danças da moda que estão bastantes presentes no meio midiático e também na cultura de massa (axé, funk, lambada, samba-reggae, street dance).
- **Danças de salão brasileiras:** danças realizadas em pares, nas quais a cooperação mútua se faz fundamental, exemplos de ritmos dessas danças: forró; samba de gafieira; vanerão; samba-rock; soltinho; pagode.
- **Danças internacionais de competição:** bastante comuns na Europa e nos Estados Unidos, consideramos importante que os alunos conheçam tais possibilidades e possam se apropriar do conhecimento dessas danças pouco difundidas no Brasil, tais como foxtrote, rock and roll, valsa etc.

#### **IV. PLANEJAMENTO**

**As aulas serão distribuídas em cinco blocos:**

- Bloco 1: Apresentação inicial da disciplina (orientação filosófica e conceitual) com quatro encontros: 1 Introdução; 2 e 3 Implementação teórico-prática da disciplina; 4 Seminário modelo teórico-prático.
- Bloco 2: Encontros 5, 6 e 7: Seminários teórico-práticos de danças folclóricas (locais, regionais, nacionais e/ou da América Latina).
- Bloco 3: Encontros 8, 9 e 10: Seminários teórico-práticos de danças populares (locais, regionais, nacionais e internacionais).
- Bloco 4: Encontros 11, 12 e 13: Seminários teórico-práticos de danças de salão (brasileiras e internacionais).
- Bloco 5: Encontro 14: aula destinada à elaboração e ensaio de trabalho de composição coreográfica; Encontro 15: avaliação do trabalho de composição coreográfica; fechamento da disciplina.

#### **V. METODOLOGIA**

- a) Informação: descrição e contextualização das danças (recursos audiovisuais, debates e textos)
- b) Descrição coreográfica
- c) Passos de danças
- d) Interpretação das danças
- e) Recriação: processo de recriação das danças contextualizada na aula

#### **VI. AVALIAÇÃO**

- a) Será feita através da apresentação dos trabalhos grupais e da participação efetiva em aula
- b) Pauta de avaliação na apresentação de trabalhos grupais (alunos divididos em grupos para apresentação dos seminários)

**Aspectos formais:**

1. Pontualidade: iniciar na hora prevista e terminar dentro do tempo necessário a boa

compreensão do conhecimento ofertado.

2. Participação equitativa e equilibrada: entre os integrantes do grupo durante a apresentação dos trabalhos (teoria e prática).
3. Utilização de material áudio-visual para facilitar a compreensão do conhecimento ofertado.
4. Manutenção do interesse dos alunos: tanto na parte teórica quanto na parte prática.
5. Participação dos alunos: tanto na parte prática quanto na teórica.

Do Relatório

1. Formato: no formato de manual
2. Qualidade da impressão
3. Qualidade do conteúdo: clareza, simplicidade.
4. Qualidade dos quadros, fotos, desenhos.

Dos expoentes

1. Domínio do tema
2. Clareza na exposição
3. Formalidade acadêmica

## **VII. BIBLIOGRAFIA**

CORTÊS, G. P. Dança, Brasil! festas e danças populares – Belo Horizonte: Editora Leitura, 2000.

EHRENBERG, M. C. A dança como conhecimento a ser tratado pela Educação Física: aproximações entre formação e atuação profissional. (Dissertação de Mestrado), Unicamp, 2003, Campinas.

GIFFONI, M. A. C. Danças Folclóricas Brasileiras, Empresa Gráfica Editora Guia Fiscal, 1955, São Paulo.

JESUS, C. Vem dançar comigo.

PÉREZ GALLARDO, J et al. Educação Física Escolar do berçário ao ensino médio/ Jorge Sergio Pérez Gallardo (org.) – Rio de Janeiro: Lucerna, 2003

PÉREZ GALLARDO, J. S. Proposta de uma Linha de Ginástica para a Educação Física Escolar. In. Vilma Nista Piccolo (Org.). Educação Física Escolar: ...ser ou não ter? Campinas – Unicamp. 1993.

PÉREZ GALLARDO, J. et al. Didática da Educação Física: a criança em movimento. Jogo, prazer e transformação. Editora FTD, São Paulo, 1998.

PÉREZ GALLARDO, J. S. et al. Educação Física: contribuições à formação profissional. Editora Unijuí, Ijuí, 1997.

PERNA, M. A. Dança de Salão Brasileira - Personagens e Fatos.

ROCHA, N. H. Tango Uma Paixão Porteña no Brasil.

SANTOS, I. F. Corpo e Ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação. Salvador: Edufba, 2002.

SBORQUIA, S. P. A dança no contexto da Educação Física: os (des) encontros entre a formação e a atuação profissional. (Dissertação de Mestrado), Unicamp, 2002, Campinas.

SBORQUIA, S. P.; PÉREZ GALLARDO, J. S. A dança no contexto da Educação Física. Editora Ujuí, Ijuí – RS, 2006.

VILELA, L. F. O corpo que dança. Dissertação de Mestrado. Unicamp, Campinas, 1998.

**Para saber mais consulte:**

<http://www.dancadesalao.com/agenda/index.htm>

<http://www.dancadesalao.com.br>

## VIII. BIBLIOGRAFIA DE APOIO

ALMEIDA, M. J. de. Imagens e Sons e a nova cultura oral. São Paulo: Cortez, 1994.

BARBA, E.; SAVARESE, N. A Arte Secreta do Ator: dicionário de antropologia teatral. São Paulo-Campinas: Hucitec e Editora da UNICAMP, 1995.

BARRETO, D. Dança... Ensino, Sentidos e Possibilidades na Escola. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

CANTON, K. E o príncipe dançou...o conto de fadas: da tradição oral à dança contemporânea. São Paulo: Ática, 1994.

DUNCAN, I. Memórias de Isadora Duncan. Rio de Janeiro, José Olympio, 1969.

FELDENKRAIS, M. Consciência pelo Movimento. São Paulo: Summus, 1977.

FERNANDES, C. Pina Bausch e o Wuppertal dança-teatro: repetição e transformação. São Paulo: Hucitec, 2000.

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

GOMBRICH, E. A História da Arte. 15<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1993.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. 4<sup>ed</sup>. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LABAN, R. Dança educativa moderna. São Paulo: Ícone, 1990.

\_\_\_\_\_. O domínio do movimento. São Paulo: Summus, 1978.

LANGLADE, A. & LANGLADE, N. R de. Teoria General de la Gimnasia. 2<sup>ed</sup>. Buenos Aires: Stadium, 1982.

LEE, M. L. Lian Gong: Forjando um Corpo Saudável. São Paulo: Pensamento, 1997.

LOPES, J. Pega Teatro. 2<sup>ed</sup>. São Paulo: Papirus, 1989.

LOPES, J.; MADUREIRA, J. R. A Educação Física em Jogo: Práticas Corporais, Expressão e Arte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas; v. 27, n. 2, p. 9-25, janeiro 2006.

MADUREIRA, J. R François Delsarte: Personagem de uma dança (re) descoberta. Dissertação. Campinas: Faculdade de Educação (Unicamp), 2002.

MENDES, M. G. A Dança. 2<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Ática, 1987.

MONTAGU, A. Tocar: o significado humano da pele. São Paulo: Summus, 1988.

MONTEIRO, M. Noverre: cartas sobre a dança. São Paulo: Edusp, 1998.

SILVA, A. M. Das práticas corporais ou porque “narciso” se exercita. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis; v. 3, n. 17, p. 244-251, maio 1996.

SOARES, C. L. e MADUREIRA, J. R. Educação Física, Linguagem e Arte: Possibilidades de um diálogo poético do corpo. *Revista Movimento*, Rio Grande do Sul; v. 11, n. 2, p. 75-88, maio/agosto 2005.

TERRA, V. D. S. Pedacos do tempo, gestos partidos: memórias do corpo em movimento na fotografia de Etienne-Jules Marey. Dissertação. Campinas: Faculdade de Educação (Unicamp), 2002.

TERRA, V. D. S. e CUNHA, R. Memórias da fronteira: dança, juventude e sociedade in CAMPELLO (org.) Tenso equilíbrio na dança da sociedade. São Paulo: SESC-SP, 2005.

VALERY, P. Degas dança e desenho. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

VIANNA, K. A dança. São Paulo: Summus, 2005.

WISNICK, J. M. O som e o sentido: uma outra história das músicas. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

## CRONOGRAMA DE APRESENTAÇÃO DOS SEMINÁRIOS

- **Danças originárias ou folclóricas**  
 02/04/2009 – Jongo  
 09/04/2009 – Não haverá aula  
 16/04/2009 – Siriri/Pau de Fita  
 23/04/2009 – Holandesa/ Manifestação de boi
- **Danças populares**  
 30/04/2009 – Hip Hop/Funk  
 07/05/2009 – Axé /Mestre Sala e Porta Bandeira  
 14/05/2009 – Comissão de Frente/Country
- **Danças de academia**  
 21/05/2009 – Jazz/Salsa  
 28/05/2009 – Valsa/Contemporânea  
 04/06/2009 – Ballet /Gafieira

Para que este formato de disciplina seja cabível, o ideal seria os cursos de graduação em educação física oferecer duas disciplinas voltadas à dança no núcleo básico. Na dança I os alunos teriam a oportunidade de entrar em contato com o universo da dança de forma vivencial estabelecendo relações críticas acerca deste conhecimento e a vida em sociedade. Na dança II eles teriam a oportunidade de pesquisar, refletir e experimentar a dança na perspectiva da prática docente (EHRENBERG, 2008).

O aspecto considerado essencial nesta proposta é a ação participativa. Segundo Pérez Gallardo et al (2004, p. 149), “ao participar o sujeito integra-se aos problemas, às soluções, às dificuldades, às perdas, às vitórias e responsabiliza-se no coletivo”. Na ação participativa o educando é entendido como uma pessoa responsável pelo processo educacional e não apenas um objeto nele contido. Para os autores a participação é um conceito-chave e imprescindível na formação do futuro professor.



### **3.3 O levantamento dos dados**

Dando prosseguimento à pesquisa, a coleta de dados foi realizada através de duas técnicas: a análise documental e a sessão de grupo focal. A definição e os procedimentos de cada uma destas técnicas encontram-se detalhados nos tópicos que se seguem. Organizando a apresentação dos dados coletados iniciaremos pela análise e interpretação da avaliação institucional da disciplina EF314 – Dança, em seguida, partiremos para o segundo momento desta análise que será feita com as informações coletadas durante a sessão do grupo focal, na qual participaram alunos voluntários que cursaram esta mesma disciplina. Foram muitos os dados coletados e esperamos apresentá-los de forma clara para que sua leitura e seu entendimento seja algo agradável e proveitoso.

#### **3.3.1 Avaliando aquele que avalia**

Para a análise documental solicitou-se à diretoria da Faculdade de Educação Física da UNICAMP uma autorização para acessar a avaliação institucional da disciplina EF314 – Dança realizada pelos alunos no primeiro semestre de 2009. Após uma longa espera à solicitação feita em abril, tivemos contato com o documento no final de agosto, uma espera de aproximadamente quatro meses.

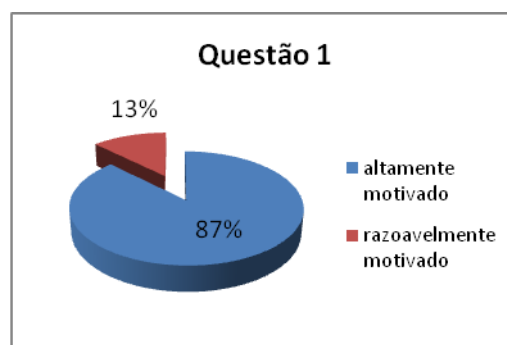
Em sorteio para a definição da turma (diurno A, noturno B) que seria a população pesquisada, tivemos a turma do noturno. Porém ao acessarmos a avaliação institucional da disciplina EF314 – Dança (pesquisadora e secretária da graduação), nos deparamos com a ausência de envelope que correspondia à avaliação realizada pela turma do noturno. Este acontecimento tornou necessário redirecionar os rumos da pesquisa. Assim, o convite realizado aos alunos do noturno para participar da sessão do grupo focal foi cancelado, ficando a cargo da pesquisadora realizar todos os trâmites e alterações necessárias redirecionando os caminhos da pesquisa. Então temos aqui, a avaliação institucional da disciplina EF314 – Dança realizada pela turma do diurno no primeiro semestre de 2009.

O instrumento que orientou a avaliação foi um questionário composto de um total de dezessete questões, sendo doze questões relacionadas à conduta do professor e cinco relacionadas à conduta do aluno. Este questionário encontra-se completo no anexo C. No momento da coleta de dados o foco esteve na primeira parte da avaliação que diz respeito à conduta do professor. Esta análise quantitativa permitiu vislumbrar em termos percentuais a avaliação obtida pelo professor responsável pela disciplina. De um total de quarenta e nove alunos, trinta e quatro responderam ao questionário, o que corresponde a 69,38% da turma. Os dados encontrados então correspondem a esse percentual da turma.

A seguir apresentamos o resultado em termos percentuais dos dados obtidos através da análise da primeira parte do questionário que se destina a levantar informações sobre a conduta do professor. Importante ressaltar que esta análise quantitativa se limita ao contexto da dança dentro da faculdade de educação física da UNICAMP, portanto, não justificaria neste estudo uma análise estatística que tem como objetivo a generalização dos dados. As perguntas consideradas relevantes para o estudo foram as de número 01, 04, 05, 06, 08 e 11.

**1) Com relação ao interesse por ensinar o conteúdo da disciplina, o professor mostrou-se:**

1	2	3	4
altamente motivado	razoavelmente motivado		desmotivado



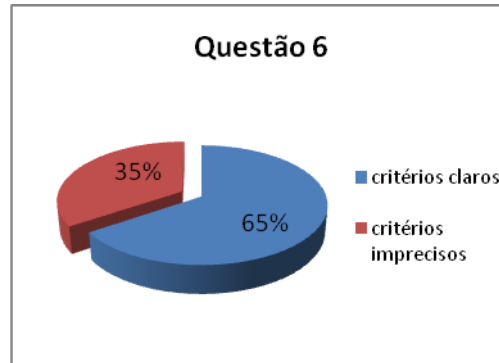
Quanto à motivação em ensinar observamos que 87% dos alunos assinalaram que o professor esteve altamente motivado, enquanto que 13% apontaram que o professor esteve razoavelmente motivado. Em relação à desmotivação não identificamos posicionamento por parte de nenhum aluno.



Um total de 97% dos alunos afirmou que o professor demonstrou conhecimentos para sanar as dúvidas que surgiram ao longo da disciplina enquanto que 3% disseram que em grande parte o professor possuía os conhecimentos necessários. Este dado nos releva um professor competente e muito bem preparada para desenvolver a disciplina, já que, teve quase total aprovação por parte dos 69,38% da turma.

**6) Quanto aos critérios de avaliação, o professor utilizou:**

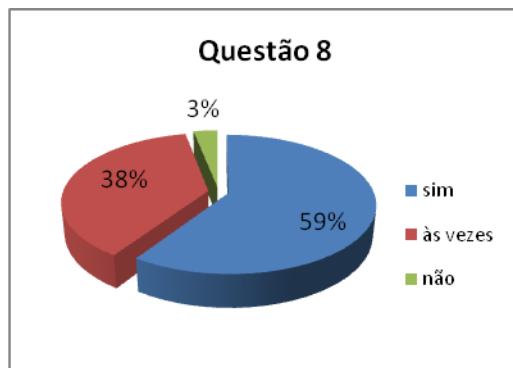
1	2	3	4
critérios claros	critérios imprecisos		critérios desconhecidos



Segundo 35% dos alunos, o professor usou critérios de avaliação imprecisos, enquanto 65% afirmaram que os critérios foram claros, enquanto que “critérios desconhecidos” não aparece citado. Podemos verificar através dos dados acima que os critérios de avaliação foram julgados imprecisos por 35% dos alunos, o que consideramos uma porcentagem alta. Assim, este é um aspecto que necessita ser revisto e reestruturado pelo professor responsável pela disciplina.

**8) O professor possibilitava aos alunos expressarem suas idéias e opiniões?**

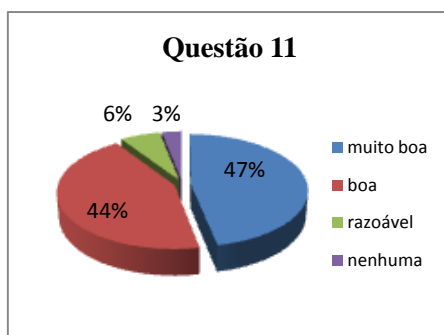
1	2	3	4
sim	às vezes		não



Quanto à possibilidade de expressar idéias e opiniões para 3% essa ação não era permitida pelo professor, já 38% disse que às vezes isso era possível e um total de 59% afirmou que exposição de idéias e opiniões por dos alunos era permitida pelo professor.

**11) A contribuição da disciplina para a sua formação foi:**

1	2	3	4	5
muito boa	boa		razoável	nenhuma



Sobre a contribuição ofertada pela disciplina à formação do aluno para 3% não houve nenhuma contribuição, 6% assinalou sendo razoável, 44% muito boa e 47% considerou ser muito boa a contribuição da disciplina para sua formação.

Partindo destes dados podemos afirmar que de um modo geral a avaliação do professor responsável pela disciplina EF314 – Dança foi bastante positivo. Das seis questões

analisadas apenas o aspecto da questão 06 que diz respeito aos critérios de avaliação necessita ser revisto e reestruturado pelo docente. Quanto aos demais aspectos: interesse por ensinar, cumprimento do programa, resolução de problemas, possibilitar a expressão de idéias e opiniões e a contribuição da disciplina, segundo mostram os dados, foram aspectos avaliados de maneira altamente positiva. O que podemos concluir é que a intervenção pedagógica do professor se deu de forma coerente e compromissada sendo avaliada pelos alunos e alunas que passaram pela disciplina satisfatória e significativa para a formação docente.

### 3.3.2 A interação grupal

Para o levantamento de outros dados significativos para a pesquisa optamos pela técnica de grupo focal, sendo este em seu caráter subjetivo de investigação, utilizado como estratégia metodológica qualitativa que se caracteriza por buscar respostas do que as pessoas sentem e pensam (DEBUS, 1997 apud CHAIM JUNIOR, 2007).

Para Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002, p. 05), o grupo focal consiste em:

*uma técnica de Pesquisa na qual o Pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico (grifo dos autores).*

Na técnica do grupo focal não se espera chegar a um consenso, sendo uma das principais características dessa técnica, a possibilidade de debate, reflexões e trocas entre os participantes acerca do objeto estudado. O fato de ela trabalhar com a reflexão expressa através da “fala” dos participantes, permite que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002).

“A meta principal dessa técnica é a coleta de informações geradas através de debate, não possuindo como regra a singularidade ou a convergência de opiniões”, sendo que, “a concordância ou a discordância entre os participantes nunca dever ser presumida ou entendida como pressuposto” (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002, p. 14).

É importante esclarecer que para alguns autores o grupo focal se caracteriza

como uma técnica/estratégia de coleta de dados. Já para outros, ele é considerado um “método por tratar-se de uma ação planejada, com base num quadro de procedimentos previamente conhecidos que pode comportar um conjunto diversificado de técnicas” (GOMES, 2005, p. 40).

A utilização dos grupos focais na área da educação é recente. Para Gomes (2005), as redes de interações produzidas por uma condução mais flexível dos trabalhos são os elementos básicos de um processo investigativo que privilegia a processo de interação.

Os grupos focais utilizam a interação grupal para produzir dados e *insights* que seriam dificilmente conseguidos fora do grupo. Os dados obtidos, então, levam em conta o processo do grupo, tomados como maior do que a soma das opiniões, sentimentos e pontos de vista individuais em jogo. Apesar disso, o grupo focal conserva o caráter de técnica de coleta de dados, adequado, *a priori*, para investigações qualitativas (KIND, 2004, p. 125).

No intuito de fomentar a discussão acerca da formação docente dos alunos da FEF-UNICAMP, tendo como ponto de partida o programa da disciplina dança, acreditamos que a escolha do grupo focal como técnica de coleta de dados foi, juntamente com a análise documental, a mais adequada para esta investigação por se tratar de uma técnica que privilegia a interação entre as pessoas, a discussão e a reflexão e acima de tudo, a diversidade das informações que surgem deste processo.

### 3.3.2.1 Os coletores

Segundo Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002) para a realização deste tipo de coleta de dados a equipe ideal deveria ser constituída de seis diferentes funções, distribuídas e organizadas em duas partes distintas chamadas de macro-momentos. O primeiro macro-momento acontece no decorrer da realização do grupo focal e é constituído pelo mediador, relator, observador e operador de gravação. O segundo caracterizado pelo momento pós-grupo fica sob a responsabilidade do transcritor de fitas e digitador. Apesar de colocar esta situação como a ideal, os autores colocam que na área das ciências sociais, isto é praticamente impossível, dada a escassez e precariedade de recursos direcionados a esta área. Sugere então, a concentração de

algumas funções para uma mesma pessoa, sendo possível realizar o estudo com apenas dois pesquisadores. Afirmam os autores que esta tarefa não é fácil, pois sobrecarrega os pesquisadores gerando uma situação atípica que exige sensibilidade, capacidade de análise crítica, disponibilidade, conhecimentos dos trâmites da pesquisa e das temáticas em debate (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002).

Apresentaremos a seguir, resumidamente, as principais características de cada uma destas funções.

- a) **Mediador:** é responsável pelo início, pela motivação, pelo desenvolvimento e pela conclusão dos debates. O pesquisador responsável por esta função não deve ser considerado um mero condutor e animador de debates, ele necessita ter clareza dos temas a serem debatidos, dos conceitos e dos objetivos trabalhados na investigação.
- b) **Relator:** sua atribuição é a de anotar as falas, nominando-as e associando-as aos motivos que as incitaram e enfatizando as idéias nelas contidas. Deve registrar também a linguagem não-verbal dos participantes, como por exemplo, tons de voz, expressões faciais e gesticulações.
- c) **Observador:** tem como objetivo a análise e avaliação do processo de condução do grupo focal. Suas anotações devem ter como meta a constante melhoria da qualidade do trabalho e a superação dos problemas e dificuldades enfrentadas.
- d) **Operador de gravação:** função destinada à gravação integral dos debates conforme a disponibilidade do equipamento.
- e) **Transcritor de fitas:** deve transcrever todo o conteúdo da gravação o mais fielmente possível, eximindo-se de interpretações. Todos os erros de linguagem, bem como as pausas nos diálogos, devem ser mantidos e assinalados para que a análise seja a melhor possível.
- f) **Digitador:** transpor todos os dados, manuscritos ou não, sistematizados, codificados ou gravados para um programa de computador (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002).

Os pesquisadores que optarem por esta técnica de coleta de dados devem ter claro cada uma destas funções, assim como, entenderem que em toda investigação haverá



dificuldades a serem superadas.

Outra importante questão a ser considerada diz respeito à relação de poder que envolve grande parte das pesquisas realizadas nas distintas áreas do conhecimento humano. Os(as) pesquisadores(as) estarão expressamente proibidos(as) de comportar-se como professor(a), juiz(a) ou chefe, não devendo expressar acordo ou desacordo com pontos de vista expressos pelos componentes do grupo, muito menos conduzir a discussão induzindo as falas dos participantes para aquilo que pressupõe ouvir (DEBUS, 1997 apud CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002).

Dadas as condições de nossa realidade o estudo fora pensado em ser realizado por três pessoas: a pesquisadora que ficaria responsável pelas funções c, d, e e f; a mediadora e o relator que seriam pessoas convidadas a integrar este momento da pesquisa. Para situar os possíveis colaboradores em relação à pesquisa, no primeiro momento em conversa informal, contextualizaram-se o tema, os objetivos e a metodologia de trabalho da investigação. Após a resposta positiva dos mesmos, fora enviado por endereço eletrônico um guia que orienta a organização e a condução de grupos focais elaborado pela International Training & Education Center on HIV (I-TECH) em colaboração com a Universidade de Washington e da Califórnia. Este guia denominado “Guião de implementação técnica” apresenta em seu texto o conceito básico e os procedimentos para a realização de um grupo focal, desde o número de integrantes até a forma como analisar os dados colhidos (GUIÃO DE IMPLEMENTAÇÃO TÉCNICA, 2008). No segundo momento, fora marcada uma reunião na casa da pesquisadora, na qual os colaboradores levantaram questões e dúvidas referentes ao desenvolvimento da sessão do grupo focal. Após alguns debates e reflexões, os detalhes para a coleta de dados foram fechados.

No primeiro macro-momento a função de conduzir o grupo focal ficou a cargo da professora Ms. Andrea Desidério que devido à vasta experiência na área da educação formal no contexto do ensino básico quanto no ensino superior e a atuação em conduzir debates em encontros, fóruns e seminários mostrou-se capacitada para exercer tal função. A função de relator ficou a cargo de Rafael Manfrinatto que, por motivos particulares, não pode comparecer no dia da coleta. As funções de relatora, observadora e operadora de gravação esteve a cargo da pesquisadora, assim como a transcrição e digitação dos dados coletados, procedimentos que fazem parte do segundo macro-momento da coleta de dados.

### 3.3.2.2 Os participantes

A segunda fonte de informação desta pesquisa são os alunos universitários do curso de educação física da UNICAMP. Estes sujeitos deveriam, necessariamente, ter cursado a disciplina EF314 – Dança no primeiro semestre do ano de 2009 no período diurno. Estes alunos apresentavam características propícias a este estudo por possuírem diferentes visões sobre a área e almejem distintos objetivos acerca da sua profissionalização. Possuindo experiência na diversidade de manifestações da cultura corporal como os esportes de rendimento, as danças, as ginásticas entre outros, estes universitários ao optarem pelo curso de educação física, possivelmente já haviam construído uma idéia de formação. Será que a dança fazia parte deste pensamento? Será que estes alunos esperavam ser co-responsáveis e co-autores do seu processo de formação, assim como, da formação de seus colegas? Quanto que o programa que tratou os saberes relacionados à dança contribuiu na construção/fortalecimento da consciência crítica-reflexiva dos alunos formandos? Os processos didático-pedagógicos desenvolvidos na disciplina ofertaram subsídios mínimos para o aluno sentir-se preparado para tratar a dança no contexto da escola?

A decisão de participar de um GF, conforme nos coloca Aschidamini e Saupe (2004), deve ser individual e livre de qualquer coação. A seleção das pessoas convidadas deve ser cuidadosa, como também, a explicitação do projeto e dos cuidados éticos incluídos no processo.

Considerando estes aspectos Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002) orientam que a equipe de pesquisa deverá levar em conta que:

- a) eles têm obrigatoriedade de fazer parte da população-alvo estudada;
- b) devem ser convidados com antecedência e devidamente esclarecidos sobre o tema abordado e os objetivos da pesquisa;
- c) os critérios utilizados na seleção dos componentes de cada grupo devem estar vinculados aos objetivos e aos resultados que a pesquisa deseja alcançar (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002, p. 13).

O número sugerido de pessoas para a realização de um grupo focal varia de um autor para outro. Partindo de diferentes leituras como Debus (1997), Dall’agnol e Trench (1999) entre outros, afirma Aschidamini e Saupe (2004), que o número de participantes deve variar entre

oito (8) e dez (10) participantes. Para Krueger (1996) apud Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002) o grupo focal pode ser composto por no mínimo quatro (4) e no máximo doze (12). A estruturação de um grupo focal deve estar de acordo com as necessidades e condições da pesquisa, devendo este, “ser pequeno o suficiente para que todos tenham a oportunidade de expor suas idéias e grande o bastante para que os participantes possam vir a fornecer consistente diversidade de opiniões” (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002, p. 12). Assim, com essas informações, decidimos convidar o número máximo de 12 alunos objetivando compor o grupo focal, sendo que, com este número poderíamos garantir o mínimo (4) de participantes para a coleta de dados. Pensamos que um número maior de participantes dificultaria o cumprimento das funções, já que, seriam apenas duas pessoas realizando todas elas.

A definição dos alunos para compor o grupo se deu através de um sorteio, procedimento este sugerido pela banca. Com os doze nomes pré-selecionados, solicitei a uma aluna da turma que passasse uma lista na sala para que tais alunos informassem o endereço de email para que o contato fosse estabelecido com os mesmos. Dos doze nomes, conseguiu-se o contato de nove alunos para os quais fora enviada a carta-convite solicitando a participação voluntária nesta pesquisa.

Depois de enviar a carta-convite inúmeras vezes solicitando a participação voluntária dos alunos e não obtendo nenhuma resposta, o procedimento seguido foi ir pessoalmente até os alunos e solicitar a participação dos mesmos, explicando a importância dessa pesquisa para fomentar discussões acerca da dança na formação docente na educação física. Após este procedimento houve o retorno de cinco pessoas, sendo uma dizendo da impossibilidade da participação e quatro confirmando a presença, o que causou certa apreensão, pois era o número mínimo previsto na literatura. A dificuldade em conseguir voluntários foi um dos aspectos mais difíceis enfrentados nesta investigação. No dia da realização da coleta de dados, apenas três voluntários compareceram, sendo duas mulheres e um homem, o que causou grande frustração na pesquisadora. Segundo Gatti (2005, p. 23), “mesmo os pesquisadores tendo motivado os potenciais participantes ao fazer-lhes o convite, é muito comum ocorrer ausências de última hora”.

Apesar de não ter atingido o número mínimo necessário de voluntários, a discussão e as informações levantadas na sessão do grupo focal foram profícuas e significativas formalizando o processo de coleta de dados e garantindo a continuidade do estudo.

Houve uma segunda tentativa de criar outro grupo focal para atender as exigências mínimas que propõe a metodologia. Novamente foi feito o convite a vários alunos e obtivemos poucas respostas. Formamos um novo grupo focal com quatro voluntários, sendo dois alunos da turma do noturno e dois do diurno. A coleta dos dados foi realizada no dia 16/09/2010 na sala de aula número dois da Faculdade de Educação Física da UNICAMP e apesar de saber que não poderíamos utilizar os dados, já que, o grupo formado apresentava alunos tanto do diurno quanto do noturno achamos procedente a realização de mais um grupo focal para assim analisar e comparar a qualidade das discussões.

Para nossa satisfação as discussões em ambos os grupos foram muito próximas, os apontamentos seguiram para uma mesma direção o que fortalece os dados ora apresentados neste trabalho. Ficaríamos mais satisfeitos se tivéssemos conseguido um número maior de participantes no primeiro grupo focal, porém sabemos dos percalços enfrentados pelos pesquisadores para realização de seus estudos, os quais devem ser superados para darmos continuidade a busca por novos conhecimentos.

### **3.3.2.3 Os detalhes**

A escolha do local para a realização do grupo focal deve atender exigências mínimas propiciando aos participantes um ambiente agradável e confortável. O espaço adequado deve ser claro, sem ruídos, afastado da interferência de terceiros e de fácil acesso para os sujeitos da investigação.

Partindo dessas premissas elencamos ser a Faculdade de Educação Física o ambiente adequado para realizar a coleta de dados por conta da relação de proximidade com os sujeitos da pesquisa. Por ser um espaço familiar, os participantes podem se sentir confiantes e seguros e dessa forma envolverem-se na pesquisa sem maiores problemas. Para dar procedimento a organização do espaço físico foi solicitado junto ao funcionário responsável por estes serviços a reserva de uma sala de aula no horário das 17h às 18h, sendo que, ficou sendo a sala de número dois disponibilizada para a pesquisadora.

Apresentamos alguns aspectos que foram considerados quanto aos

procedimentos no espaço físico predeterminado: a) evitou-se atribuir às cadeiras uma idéia de prestígio; b) permitimos que o moderador tivesse uma visão de todos os participantes para melhor monitorar o grupo; c) providenciamos um crachá com os nomes dos participantes para que o moderador pudesse chamá-los pelo nome, facilitando o controle e a interação do grupo (DEBUS, 1999 apud ASCHIDAMINI; SAUPE, 2004).

Partindo dessas orientações o espaço da sala número dois da FEF-UNICAMP foi organizado de forma que as cadeiras foram dispostas em círculo; a mediadora e a pesquisadora/annotadora mantiveram-se lado a lado facilitando a troca de informações, comentários e auxílios; e os participantes sentados nas cadeiras ficando, dois um ao lado do outro e um mais afastado mantendo-se de frente para a mediadora e a pesquisadora/annotadora.

A sessão do grupo focal deve como sugestão, durar de uma hora a duas horas “para que o cansaço dos participantes e as condições desconfortáveis não venham a interferir nos objetivos da discussão em prejuízo dos resultados” (ASCHIDAMINI; SAUPE, 2004, p.12).

Existem, basicamente, dois procedimentos a serem seguidos: a) manter os mesmos participantes e realizar com eles mais de um GF, propondo diferentes temas e/ou um aprofundamento dos mesmos a cada reunião e b) manter os mesmos temas e substituir os participantes (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002).

No caso desta investigação, a proposta era fazer duas sessões mantendo o mesmo roteiro de debate e mudando os participantes que passaram pela disciplina EF314 – Dança no ano de 2009, mas devido à dificuldade em conseguir a participação voluntária de alunos para participar da coleta de dados realizamos apenas um grupo com três participantes. A definição do número de sessões de GF depende, sobretudo, dos objetivos traçados pelo pesquisador (ASCHIDAMINI; SAUPE, 2004), ou seja, a definição deve partir do que a investigação apontar como necessário. Segundo os autores Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002, p. 06), “o número de grupos focais a ser realizado não é rigidamente determinado por fórmulas matemáticas, mas pelo esgotamento dos temas, não se prendendo, portanto, a relações de amostragem”.

A coleta de dados fora realizada no dia 02/09/2010 nas dependências da faculdade de educação física da universidade estadual de Campinas – UNICAMP. A sessão do grupo focal teve início às 17h e foi finalizada às 18h, pontualmente. A sessão foi gravada por uma máquina fotográfica, a qual ficou disposta no centro da sala sobre uma cadeira. Durante a

transcrição tiveram algumas falas difíceis de serem identificadas por dois motivos: um deles está ligado ao fato dos participantes falarem ao mesmo tempo e o outro a baixa entonação de voz de um dos participantes.

Neste trabalho buscamos um aprofundamento no tema dança na formação do professor de educação física visando à qualidade nos debates e reflexões, como também, o respeito ao posicionamento de cada participante demonstrado na sessão do grupo focal.

### **3.3.2.4 O fio condutor**

A elaboração do roteiro de debate (RD) com questões-chave é imprescindível para o bom andamento do GF. O mediador deve utilizá-lo para conduzir os debates no intuito de que “as sessões sejam bem direcionadas e nenhum tema deixe de ser mencionado, servindo, pois, como meio de orientação e auxiliar de memória” (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2000, p. 11).

Este roteiro deve ser definido em conjunto pela equipe investigativa devendo conter questões-chaves e uma lista de diretivas que abranjam possíveis desdobramentos dos temas discutidos. Sendo o roteiro um instrumento flexível e adaptável, é permitido incorporar no decorrer do debate elementos em qualquer uma das questões preestabelecidas. O pesquisador responsável pela função de mediador deve ter total domínio do roteiro, “utilizando-o de forma discreta, preferencialmente, apenas como um controle dos temas já abordados e os que ainda serão discutidos” (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2000, p. 12). Não há necessidade de seguir a sequência das questões-chave, desta forma, o mediador atento às necessidades da investigação e ao contexto do grupo focal, segue aquilo que for mais pertinente naquele momento. Para encerrar a sessão do GF, o mediador solicita que cada participante faça suas considerações finais e agradece gentilmente a colaboração de todos os envolvidos.

A partir das leituras realizadas sobre a técnica de grupo focal e compreendendo o quão importante é o roteiro de debate para a realização desta técnica e para a busca da qualidade nos debates, o roteiro definido esteve composto por (4) questões-chave, a saber:

### Roteiro de debate

Questão-chave 1	<p>Qual a relevância de tratar o conhecimento dança na formação docente em educação física?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestação cultural ( )</li> <li>- Saber expressivo ( )</li> <li>- Saber criativo ( )</li> <li>- Saber estético ( )</li> <li>- Saber artístico ( )</li> <li>- Cultura corporal ( )</li> <li>- Não competição ( )</li> <li>- Intervenção pedagógica ( )</li> </ul>
Questão-chave 2	<p>Qual a importância dos procedimentos didático-pedagógicos desenvolvidos no programa do conteúdo dança para a formação docente?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisa ( )</li> <li>- Experiência didático-pedagógica ( )</li> <li>- Co-responsabilidade ( )</li> <li>- Co-ensino ( )</li> <li>- Ensino horizontal ( )</li> <li>- Autonomia ( )</li> <li>- Centralidade no aluno que aprende ( )</li> <li>- Criação de material didático ( )</li> <li>- Utilização de tecnologia ( )</li> <li>- Avaliação crítica professor/colegas ( )</li> <li>- Pensamento crítico-reflexivo ( )</li> <li>- Questionamento reconstrutivo ( )</li> </ul>
Questão-chave 3	<p>O procedimento de avaliação formativa foi adequado para sua formação docente?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presença/Ausência ( )</li> <li>- Participação nas aulas práticas ( )</li> <li>- Seminário teórico-prático ( )</li> <li>- Entrega de trabalho escrito ( )</li> <li>- Composição coreográfica ( )</li> <li>- Apresentação Festival ( )</li> <li>- Avaliação grupal ( )</li> <li>- Elaboração de processos avaliativos ( )</li> </ul>
Questão-chave 4	<p>Você considera que os saberes tratados nas disciplinas são passíveis de serem desenvolvidos em contextos educacionais? Por que? Qual a relevância?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizagem de valores culturais ( )</li> <li>- Aprendizagem de valores éticos-morais ( )</li> <li>- Aprendizagem de saberes estéticos ( )</li> <li>- Aprendizagem de saberes expressivos ( )</li> <li>- Aprendizagem de saberes criativos ( )</li> <li>- Aprendizagem de saberes artísticos ( )</li> <li>- Formação humana ( )</li> <li>- Aquisição de competência técnica ( )</li> <li>- Aquisição de competência reflexiva ( )</li> <li>- Diversidade cultural ( )</li> <li>- Valorização das diferenças ( )</li> <li>- Autonomia ( )</li> </ul>

### 3.4 Olhos e ouvidos atentos

Para a elaboração da análise dos dados levantados neste estudo de caráter qualitativo, seguimos as orientações de Gatti (2005). Segundo afirma a autora:

a análise é um processo de elaboração, de procura de caminhos, em meio ao volume das informações levantadas. Rotas de análise são seguidas, e estas se abrem em novas rotas ou atalhos, exigindo dos pesquisadores um esforço para não perder de vista seus propósitos e manter a capacidade de julgar a pertinência dos rumos analíticos em sua contribuição ao exame do problema (GATTI, 2005, p. 44).

Ressalta ainda que o processo de análise não é espontaneísta, ele é sistemático e deve ser claro nos percursos escolhidos. Em relação ao material colhido deve-se evitar cair na armadilha de uma percepção muito seletiva, como também, evitar preconceitos mantendo imparcialidade do que foi levantado pelo grupo daquilo que se esperava ouvir dele (GATTI, 2005).

Nas palavras de Goldenberg (2001), para se retirar o máximo de idéias dos dados colhidos é preciso muito tempo de reflexão e dedicação, então sugere que isso seja planejado com um mínimo de dois meses de antecedência para que as análises e conclusões não fiquem empobrecidas. Para a realização da análise e interpretação dos dados, parte-se para a discussão teórica elaborada a partir dos referencias consultados e “para tornar esse diálogo produtivo é necessário um domínio completo de cada autor e não uma mera utilização de suas melhores frases” (GOLDENBERG, 2001, p. 95). Para a autora este é o ponto em que se percebe com maior nitidez o estilo do pesquisador: nível de conhecimento acumulado, criatividade e bom senso para analisar e interpretar cada um dos dados levantados.

Dando início à análise dos dados coletados, primeiramente, apresentamos as questões-chave do RD juntamente com os apontamentos feitos pelos participantes na sessão do grupo focal. No segundo momento retornamos aos objetivos do programa da disciplina EF314 – Dança fazendo um paralelo com as idéias e opiniões surgidas na discussão do grupo.

São inúmeros os aspectos a serem considerados nesta etapa da pesquisa, com cuidado e comprometimento necessário, fizemos o melhor que pudemos para que o leitor do estudo encontre subsídios para novas reflexões acerca da dança na formação docente na educação física.



### 3.4.1 Garimpando as palavras

Para fins de organização dos dados coletados na sessão do grupo focal denominamos os participantes em: sujeito 1, sujeito 2 e sujeito 3. Os três alunos voluntários se mostraram bastante à vontade e descontraídos. Pés sobre as cadeiras, risos e gesticulações permearam boa parte da discussão. Os sujeitos 2 e 3 se pronunciaram por muitas vezes de maneira enfática e demonstrando segurança no que era falado. Apesar de falar pouco e com entonação baixa que quase não se ouvia, o sujeito 1 apresentou contrapontos interessantes para serem refletidos e repensados no que diz respeito aos acontecimentos corridos na disciplina.

As questões foram respondidas e discutidas com atenção e cuidado. O respeito foi uma característica mantida durante toda a sessão, não tivemos nenhum momento de desafeto entre os envolvidos. As colocações feitas pelos participantes foram extremamente importantes para darmos prosseguirmos com a pesquisa. Além disso, representou um momento prazeroso de aprendizagem para os alunos, pesquisadora e convidados.

Neste momento, apresentamos as questões-chave que subsidiaram a discussão da sessão do grupo focal juntamente com as colocações elaboradas pelos alunos em resposta ao que fora questionado.

#### **Questão 1 – Qual a relevância de tratar a dança na formação docente em educação física?**

A discussão gerada com a questão de número um teve um total de quinze minutos e cinco segundos de duração. Ao iniciar sua fala, o sujeito 2 se referindo a si mesmo e ao sujeito 3, disse que seria um tanto quanto suspeito falar sobre o tema, pois se considerava uma “rata” da área da ginástica e da dança e que, portanto, poderia apresentar somente aspectos positivos sobre o tema em questão.

O sujeito 2 considera que a dança é um conhecimento de total importância na formação do professor de educação física porque, em suas palavras, é a base para tudo: “dá muita coordenação, muito equilíbrio, muita estabilidade, muito... muito controle do corpo oferta muita coordenação”. Além disso, para ela “ajuda a trabalhar o social das pessoas”. Para o sujeito 2, por

apresentar estas características, a dança é importante na formação do professor de educação física independente do lugar aonde irá atuar.

Para o sujeito 1, além dessas características apontadas pelo sujeito 2, a dança deve ser tratada na formação docente na educação física por se tratar de uma atividade física e para que o futuro professor tenha uma noção mínima sobre este conhecimento. Complementando essa fala, o sujeito 3 diz que por a dança se tratar de uma grande área da educação física, todos os alunos que optaram por este curso devem ter um domínio mínimo sobre este conteúdo, senão não faria sentido nenhum profissional da área da educação física tratar a dança. No entender do sujeito 3, assim como o CREF exige que aqueles que trabalham com luta dominem este conhecimento, tem que exigir daqueles que trabalham com dança dentro da área da educação física um domínio mínimo acerca deste universo. Para o sujeito 1 e 3, independente se o aluno do curso de educação física for ou não trabalhar futuramente com a dança, todos têm que ter uma noção mínima sobre este conhecimento.

Ainda refletindo sobre a relevância de tratar a dança na formação docente na educação física, os participantes foram inquiridos sobre se além dos aspectos técnicos e sociais que a dança pode proporcionar se haveria outros aspectos importantes tratados na disciplina. Respondendo a indagação, o sujeito 3 disse que a partir do momento que os alunos estão se formando educadores, quando eles partirem para a atuação pedagógica deverão saber valorizar diferentes culturas: do país, de outros países; as práticas corporais das pessoas das diferentes regiões e classes sociais. Em sua opinião a disciplina ofertou muitas coisas que nunca tinha tido a oportunidade de conhecer e que provavelmente não teria acesso a elas nos meios de comunicação e/ou com as pessoas que vivem ao seu redor.

Como exemplo de ter acesso a novas coisas, citou o jongo. Ao fazê-lo o sujeito 2 também esboçou sua opinião dizendo que o jongo foi uma manifestação vista em aula que jamais tinha visto ou ouvido falar. O sujeito 3 também citou as danças circulares como algo interessante, pois permitiu estabelecer outra relação com as pessoas da sala. E o sujeito 1 reforçou dizendo que criou-se uma nova relação dançando com elas e que isso foi algo promovido pela disciplina.

Outro ponto apresentado pelo sujeito 3 diz respeito ao fato de acreditar que muitos dos aspectos tratados na disciplina subsidiam o professor a trabalhar com outros conhecimentos que não a dança, principalmente, no que diz respeito a construção das relações entre as pessoas. Afirmou o sujeito 2 que nunca havia pensado nestas colocações que foram

levantadas quanto a relevância da dança na sua formação docente.

O mediador perguntou aos participantes se alguns saberes tratados na disciplina de dança já haviam sido tratados em outras disciplinas. A resposta do sujeito 1 foi positiva e citou como exemplo a elaboração de seminário e apresentação no festival que se caracterizam como critérios de avaliação. Para o sujeito 1 são elementos diferentes do convencional e por isso algo positivo também trazido pela disciplina.

Segundo o sujeito 2 a disciplina de dança e a de ritmo e expressão são bem diferentes de todas as outras, a que mais se aproxima é a disciplina de esportes adaptados que tem a mesma metodologia de organização. O mais significativo da metodologia está no fato do professor se colocar como apoio e não como aquele que sabe de tudo.

Depois de todas estas colocações, o moderador interroga qual é a especificidade da dança. Afirma o sujeito 1 que é trabalhar os diferentes estilos de dança, seria isso, questiona ele. Já para o sujeito 3 a especificidade da disciplina foi trazer coisas desconhecidas para a maioria dos alunos.

O moderador pede para que eles pensem melhor na questão feita e coloca que em uma disciplina de ginástica também podemos ter coisas desconhecidas se tivermos pouca informação sobre este universo, então pergunta novamente o que é próprio da dança?

O sujeito 2 aponta como sendo o ritmo, o convívio, o saber lidar com o outro e a história da dança. Para o sujeito 1 é a interação entre as pessoas promovida pela interação física através do ritmo. Segundo o sujeito 3 além dos aspectos apontados pelos colegas, coloca que a especificidade da disciplina esteve ligada ao saber como, onde e por que ensinar aquelas danças ou produtos. Foi possível entender também a importância de saber lidar com estes saberes para assim evitar alimentar preconceito e cita como exemplo a aula dedicada ao funk. Para os três a aula que tratou sobre o funk foi uma das melhores da disciplina porque promoveu a discussão e a reflexão crítica acerca de uma manifestação que sofre muito preconceito da chamada intelectualidade brasileira.

Como um último apontamento o sujeito 3 disse que o por quê, o como e a forma como passar tem que ser aprendida na faculdade para que em atuação pedagógica os professores saibam ensinar seus alunos.

Logo abaixo podemos observar a síntese da questão-chave: qual a relevância de tratar a dança na formação docente em educação física?

**Quadro 2 – Síntese da questão 1**

<b>Participantes</b>	<b>Suas vozes</b>
<b>Sujeito 1</b>	É importante o aluno saber alguma coisa porque a dança é uma atividade física; construção de novas relações com as pessoas através da experiência corporal.
<b>Sujeito 2</b>	A dança é base para tudo, pois oferta a possibilidade de trabalhar a coordenação, o equilíbrio, a estabilidade e controle do corpo; ajuda a trabalhar o social das pessoas, por isso é importante para qualquer professor de educação física independente de onde ele vá trabalhar; saber lidar com o outro, convívio; aprendizagem técnica;
<b>Sujeito 3</b>	Por a dança ser uma grande área da educação física todos os alunos precisam de uma noção, um domínio mínimo acerca desse conhecimento; promove o enriquecimento cultural trazendo coisas diferentes/desconhecidas para o contexto universitário; como, onde, por que e o que ensinar tem que ser aprendida na universidade para poder ensinar para outras pessoas.

**Questão 2 – Qual a importância dos procedimentos didático-pedagógicos desenvolvidos no programa da disciplina EF314 – Dança para a formação docente?**

Em relação à segunda questão, inicialmente a mesma não esteve clara para o sujeito 2. Buscando facilitar seu entendimento houve uma pequena intervenção da pesquisadora, o que levou ao esclarecimento e a continuidade do debate.

Na opinião do sujeito 2 o trabalhar em grupo é sempre fundamental. Ter realizado o seminário em três pessoas foi interessante, pois permitiu que todos os integrantes do grupo participassem do processo de elaboração do mesmo do início ao fim. O ato de ter que pesquisar para estruturar o trabalho é outro aspecto interessante, pois permitiu acessar algo conhecido de uma maneira mais aprofundada, citou como exemplo a valsa que o foi o tema do seminário apresentado por seu grupo. Disse que já havia dançado a valsa em muitas festas de quinze anos, no entanto, não sabia sua origem, se era de competição ou não, suas regras etc. Ter que pesquisar permite explorar o tema de diversas maneiras e aprender com o outro é muito legal. Segundo esse sujeito inverter os papéis foi um aspecto muito interessante porque promoveu uma

dinâmica diferente na aula, evitando a monotonia. Para ela foi muito gostoso pesquisar e ter a liberdade de expor as informações algumas vezes errada e ser corrigido, em sua opinião era “uma coisa muito mais de discutir do que chegar e querer mostrar tudo certinho”.

Para o sujeito 1 o aspecto relevante esteve na possibilidade da superação de preconceito, pois além de não conhecer nada sobre Hip Hop, tema que seu grupo tinha que pesquisar, ele não gostava e tinha preconceito. Então para ele foi difícil elaborar o trabalho, pois havia uma má vontade por não gostar do tema. Mas quando questionado se ao final de todo o processo ele gostou, a resposta foi positiva.

Afirma o sujeito 3 que criar uma atividade para passar um conhecimento adiante é uma característica das matérias práticas, principalmente, das pedagogias. É um treinamento inicial de como ensinar. O sujeito 1 concorda com esta idéia apresentada pelo sujeito 3.

Saber correr atrás de algo desconhecido, saber pesquisar e como deve ser uma aula para “quebrar um galho” quando for necessário é muito importante, e isso foi proporcionado pela disciplina como aponta o sujeito 2.

Um dos procedimentos didático-pedagógicos valorizado na disciplina foi a pesquisa. Nas inúmeras falas os participantes se referem à importância do contexto histórico para aprender sobre determinada dança. Ao serem questionados se isso foi uma exigência na elaboração do trabalho os sujeitos 1 e 2 ficaram em dúvida e se colocaram dizendo que achavam que fora uma solicitação do professor. O sujeito 3 disse que “não dá pra gente falar sobre uma coisa sem falar da procedência”, “da onde veio”, “quando veio”. Para ela não faria sentido e não daria para entender o que está sendo tratado. Os demais participantes concordaram com a afirmação feita pelo sujeito 3.

Quanto a elaboração e realização do seminário, a pesquisa serviu para aprender a expor para os colegas e a parte escrita foi importante para colocar as idéias no papel e ficar algo mais concreto, disse o sujeito 1. Já o sujeito 2 entende a parte escrita como uma formalidade, “pra ter um referencial teórico, pra mostrar da onde a gente pesquisou e pra mostrar uma coisa mais limpa, mais trabalhada. Em sua opinião a parte escrita é mais para ser avaliada: “talvez a gente nem precisasse montar as idéias todas num trabalho teórico todo bonitinho, nas normas e entregar, porque só ir pesquisar e apresentar isso pra sala e fazer a vivência, eu acho que já são coisas que abrangem tudo”.

Questionados se essa forma de organizar a disciplina gera discussões, todos foram unânimes e apresentaram uma resposta positiva. Segundo o sujeito 3 a maior prova disso foi a aula que tratou o funk, pois todos conseguiram refletir e criar outra idéia a respeito. Segundo o sujeito 2 “saiu a maior briga, a maior discussão” e por isso foi muito legal. Para ela com os temas menos conhecidos como o caso do siriri e do jongo não aconteciam muita discussão, porém surgiam muitas perguntas. O tempo todo havia discussão entre os alunos que estavam apresentando e os que estavam assistindo, afirma a mesma.

O moderador pergunta se estas discussões se deram pela especificidade da dança ou pela forma de trabalho do professor, ou se pelas duas coisas. Para todos as discussões se deram pela especificidade da dança. O sujeito 1 coloca que há disciplinas que não geram tanta discussão como ocorreu na disciplina de dança. Para o sujeito 3 direcionar o pensar para a área escolar também estimula a discussão e a reflexão: “o fato da gente estar sempre pensando na escola e de, provavelmente, muitos de nós não ter tido isso na escola. Então, pensar: - mas isso realmente é colocável, aplicável à escola? Então sempre esse tipo de discussão. Mas isso atrai as crianças? Isso pode ser feito com as crianças?”. O sujeito 2 acha que a dança leva a isso.

O moderador novamente intervém e questiona se isso não é uma competência do professor, o sujeito 2 e 3 concordam que sim, o sujeito 1 não se posiciona. Como aponta o sujeito 3 estimular as pessoas a pensarem é algo um pouco difícil, várias outras disciplinas tem esse formato, mas para ela nem todos os professores tem “esse feeling da classe de sentir de sacar a hora de fazer uma pergunta ou que é pra fazer uma afirmação”. Em sua opinião, o professor tem um grande papel em estimular a discussão e o pensamento reflexivo em sala de aula e por esse motivo acha importante ter essa disciplina pra todos: “isso do professor fazer os alunos pensarem a respeito do que tá sendo tratado, tem que ser...tem que ser tido para todos os professores. A gente não quer o aluno que só obedeça, que faça tudo que a gente quer, da maneira como quer. A gente quer um aluno que saiba conversar, que saiba questionar”. O sujeito 2 acha que de vez enquanto o professor fazia perguntas para ver se gerava discussão, principalmente, de assuntos que julgava ser importantes. Então, em sua opinião a discussão em sala de aula ocorre tanto pela especificidade da disciplina como pela competência do professor. O sujeito 1 apesar de não esboçar sua opinião acerca do assunto, se mostrou condizente com o que fora exposto pelos sujeitos 2 e 3.

No quadro 2 temos a síntese da questão-chave: qual a importância dos

procedimentos didático-pedagógicos desenvolvidos no programa da disciplina EF314 – Dança para a formação docente?

**Quadro 3 – Síntese da questão 2**

<b>Participantes</b>	<b>Suas vozes</b>
<b>Sujeito 1</b>	Superar preconceitos e estereótipos; adquirir saberes básicos para aprender a ensinar.
<b>Sujeito 2</b>	O trabalhar em grupo é sempre fundamental; formar grupos pequenos permitiu que todos se envolvessem no processo todo de elaboração do trabalho; pesquisar algo desconhecido ou pouco conhecido; aprender com os colegas – inversão de papéis; liberdade para expor informações sem medo de errar e ser corrigido de uma maneira tranqüila; permitir a discussão em sala de aula sem o julgamento de estar certo ou errado; aprender a correr atrás de algo que não sabe, que nunca viu; o trabalho teórico é uma mera formalidade.
<b>Sujeito 3</b>	Incentivar a criatividade para poder ensinar; treinar a prática pedagógica; criar uma idéia nova acerca dos saberes tratados em aula.

**Questão 3 – O procedimento de avaliação formativa foi adequado para sua formação docente?**

No primeiro momento os participantes sentiram dificuldade em entender a questão. Então, houve a intervenção da pesquisadora na tentativa de esclarecer o questionamento realizado e o objetivo que se pretendia alcançar com o mesmo.

Em relação aos procedimentos de avaliação, os três alunos disseram que concordam com os critérios estabelecidos pelo docente: participação em aula; seminário teórico-prático e apresentação de processos criativos em dança. Apesar de estarem de acordo com os critérios, o sujeito 3 disse que os mesmos precisariam ficar mais claros, pois não entendeu como o professor chegou em sua nota. Mas que apesar de não concordar com sua nota final, não foi contestar porque confiava muito nos professores (professor+estagiária) e entendeu que aquela nota fora a que mereceu.

O sujeito 2 disse que não lembrava a nota que havia tirado, por isso não sabia se tinha ficado decepcionada ou feliz, pois não foi algo que a marcou. Entendeu que para o sujeito 3 os métodos de avaliação ficaram claros, somente não ficou claro como se chegou a nota final. Para ela a forma de avaliação está adequada porque são vários os critérios utilizados. A ressalva apontada pelo sujeito 2 é a questão da obrigatoriedade de apresentação de trabalhos práticos de determinadas disciplinas nos festivais que ocorrem ao final de cada semestre na faculdade. Em sua opinião a obrigatoriedade é algo ruim, pois muitas pessoas não se sentem à vontade se expondo em público, portanto, algo desnecessário. E comenta dizendo que se expor como professor é uma escolha do aluno que optou pelo curso de licenciatura, mas se expor dançando ou fazendo ginástica, por exemplo, muitas vezes é algo imposto pelo docente e não uma escolha do aluno. Para o sujeito 2 a forma de avaliar a composição coreográfica apresentada em grupo foi adequada, pois primeiramente foi feita uma apresentação em sala de aula para os colegas na qual o professor atribuiu uma nota e apontou aquilo que precisava melhorar. No segundo momento, os grupos que quisessem obter uma nota maior tinham a possibilidade de mais uma apresentação, a qual seria realizada no festival. Vale ressaltar que nenhum grupo havia recebido uma nota menor que oito.

Para o sujeito 1 a exposição também é algo ruim quando realizada sem um cuidado e sem uma preparação prévia, por isso, concorda que se apresentar para a classe foi algo muito positivo porque já havia uma cumplicidade entre eles que foi construída ao longo do semestre letivo.

O mediador entrevistou questionando os participantes se a exposição é uma especificidade da dança. Para o sujeito 3 a exposição não se configura uma especificidade somente da dança. Para o sujeito 2 a exposição é algo inerente à dança, não tem como fazer dança sem se expor. Ao serem questionados se houve um tratamento pedagógico sobre a questão da exposição dos alunos na aula de dança, eles não se recordaram. Foi citado um acontecimento ocorrido em aula, então, se lembraram que o professor tratou o assunto naquele momento. Segundo o sujeito 2 a cena ocorrida não foi algo que chocou porque a classe já estava acostumada com o comportamento politicamente incorreto dos alunos envolvidos, mas levantou que a bronca dada pelo professor fez com que os alunos nem discutissem o assunto. Afirma o sujeito 1 que as questões apontadas pelo professor a partir do ocorrido foi algo importante e necessário. Para o sujeito 3 o fato dos alunos se sentirem envergonhados realizando determinada atividade não os dá o direito de satirizar a mesma, é preciso ter respeito pelo conhecimento que está sendo



apresentado, pois ele representa idéias, valores e crenças de muitas pessoas.

Quanto ao critério presença-ausência todos são favoráveis. Afirma o sujeito 3 que ninguém aprende nada faltando nas aulas, ou ficando sentado, complementa o sujeito 2. A participação em aula é apontada como algo a ser avaliado, mas para o sujeito 1, muitas vezes, os alunos participaram somente para ganhar nota, o que os leva a realizarem o que é proposto na aula mecanicamente sem nenhuma reflexão crítica acerca do conhecimento que está sendo tratado. O sujeito 1 ainda traça uma comparação com a aula de anatomia dizendo que os alunos geralmente decoram os nomes dos segmentos, músculos, ossos, mas sem saber onde se localizam ou para que servem e o mesmo acontece por exemplo com as aulas práticas de dança, os alunos realizam determinados movimentos “motoramente” sem pensar para que servem e/ou para que podem servir, ou seja, não formulam um pensamento reflexivo. Foram utilizados quatorze minutos e vinte e sete segundos para discutir esta questão de número três.

#### **Quadro 4 – Síntese da questão 3**

<b>Participantes</b>	<b>Suas vozes</b>
<b>Sujeito 1</b>	Concorda com os métodos; aponta que a participação em aula muitas vezes está atrelada à obtenção de nota deixando de lado o refletir sobre o fazer.
<b>Sujeito 2</b>	Concorda com os métodos de avaliação, não concorda em ser obrigatória a apresentação nos festivais; concorda com a forma de avaliação porque são vários os critérios determinados pelo responsável da disciplina.
<b>Sujeito 3</b>	Os métodos estiveram claros, porém ficou dúvida em relação à nota que recebeu; a forma como se chegou a nota tinha que ter ficado mais clara; confiança no professor

**Questão 4 – Você considera que os conhecimentos abordados no programa da disciplina EF314 – Dança são passíveis de serem desenvolvidos em contextos educacionais? Por quê? Qual a relevância?**

A discussão dessa questão girou em torno dos dezoito minutos. Para os alunos não há dúvidas que os conhecimentos tratados na disciplina EF314 – Dança são passíveis de serem desenvolvidos na escola, assim como, em outros contextos pedagógicos.

Segundo o sujeito 2 a disciplina a ajudou a refletir sobre sua experiência de anos com a ginástica e com a dança. Diz ela que usa muito do que foi positivo e negativo das suas aulas quando criança em conjunto com o que aprendeu na disciplina de dança. Em seu olhar a disciplina foi muito interessante para ver o como fazer, o como e o que ensinar, talvez, sem a disciplina não pudesse ter noção de muitas coisas que foram aprendidas.

Nas palavras do sujeito 3 a maneira como a dança foi tratada na disciplina na faculdade pode ser tratada na escola. Para o ensino médio funcionaria bem e atingiria os objetivos que se pretende alcançar com este conhecimento.

Para o sujeito 1 a disciplina ficou muito focada na escola, no seu entender ela deveria ofertar uma visão geral da dança, já que, encontra-se no eixo comum do curso de formação e não especificamente no período do curso que o enfoque é dado para a licenciatura. O sujeito 2 coloca que em sua visão essa era a proposta da disciplina, pois acredita que a formação em educação física estaria voltada mais para uma iniciação à dança. Em sua perspectiva o desenvolver de um trabalho mais específico com dança em academias, por exemplo, estaria muito mais ligado a um profissional formado em uma faculdade de dança do que um formado em educação física. O sujeito 3 discorda dessa visão e acredita que o professor formado em educação física pode trabalhar com danças específicas, tanto que muitas bailarinas e professoras de ballet optam em fazer o curso de educação física ao invés do curso de dança. Retoma o que havia falado na primeira questão, que a dança é uma grande área da educação física e que de acordo com o conselho regional o professor de educação física pode dar aula específica de dança. Coloca também que a dança pode ser trabalhada em vários contextos que não só a escola.

Uma discussão sobre os aspectos técnicos na dança foi travada entre os participantes. Para o sujeito 1 os grupos que centraram a aula prática do seminário em aspectos mais técnicos não foram bem recebidos. O sujeito 3 comenta que como eram apenas duas horas para tratar de um tema específico, centrar em questões muito técnicas não atingia o objetivo da proposta do trabalho que era apresentar uma visão inicial do tema tratado (contexto histórico, características, aspectos técnicos, vivência). Na opinião do sujeito 2 um aluno da educação física não se tornará um(a) professor(a) de ballet, por exemplo, com as aulas na faculdade ou mesmo um aluno numa faculdade de dança. Para se tornar um profissional de um estilo específico são inúmeros os aspectos necessários: vivência; cursos diversos e formação docente. Acredita ela que a disciplina de dança na faculdade é uma base inicial para o futuro profissional da área e para

aqueles que desejarem se especializar no conhecimento dança terão que buscar cursos de aprofundamento.

O sujeito 3 desabafa uma angústia, em sua visão o aluno da faculdade sai “sabendo um pouco de tudo e muito de nada”. O aluno aprende um pouco de tudo para saber desenvolver na escola. Isso não significa que o professor deve ofertar pouca coisa na escola, mas que nesse contexto o objetivo das aulas de educação física deve ser ofertar uma base, ou seja, iniciar o aluno dentro de determinado conhecimento e cita o exemplo do basquete. Em sua fala reforça: “acho que a gente vai sair daqui conhecendo tudo, mas sabendo nada”.

O moderador intervém perguntando se eles acreditam que tudo vai ser aprendido em uma disciplina do curso, todos respondem que não. O sujeito 3 diz que acha que nada vai ser aprendido, e sim, conhecido. Já o sujeito 1 acha que os alunos adquirirão ferramentas para desenvolver o conhecimento tratado em outros ambientes e o sujeito 2 considera que uma disciplina vai complementando a outra.

Diante estas respostas, o moderador pergunta se os conhecimentos tratados na disciplina os ajudam a desenvolver a dança durante os nove anos do ensino fundamental como também em outros contextos educacionais, a resposta de todos foi positiva. De um modo geral, eles dizem que a disciplina ofertou uma base e também subsídios para que eles corram atrás, pesquisem um tema específico para poder dar conta de sua função de professor. O sujeito 1 relata uma experiência, na qual foi incumbido de ofertar uma aula de dança de salão e por ainda não ter experiência anterior partiu dos princípios didático-pedagógicos tratados na disciplina para elaborar sua aula, o que resultou em uma intervenção bastante positiva. Ao ser indagado sobre se havia gostado da experiência, o mesmo disse sim.

Se precisassem aprofundar o conhecimento em alguma dança, a única necessidade seria adquirir mais conhecimentos técnicos, pergunta o moderador. Para o sujeito 2 a resposta foi sim. Para o sujeito 3 outra necessidade seria conviver com as pessoas que vivem a realidade de determinada dança, cita a roda de jongo como algo a se conhecer melhor entre várias outras manifestações de danças. E isso poderia se dar indo até o lugar onde estas danças acontecem ou levando pessoas que convivem e as praticam nos espaços de intervenção. Segundo o sujeito 2 deslocar os alunos da escola inteira para um lugar seria mas difícil, talvez convidar e levar alguém até o espaço da escola seria um procedimento mais fácil.

O moderador pediu para que eles se recordassem de um grupo de jazz que fora

apresentar algumas de suas coreografias na disciplina. Um dos seminários apresentados tinha como tema o jazz. Uma das alunas responsável pelo seminário fazia parte de um grupo de jazz e o convidou para ir até a disciplina se apresentar. O grupo aceitou e no dia do seminário se deslocou até a faculdade, porém houve algum imprevisto e o mesmo não chegou a tempo para fazer a apresentação na parte da tarde ficando a apresentação para a turma do noturno.

Para a quarta e última questão-chave: você considera que os conhecimentos abordados no programa da disciplina EF314 – dança são passíveis de serem desenvolvidos em contextos educacionais, por que e qual a relevância, temos a seguinte síntese.

**Quadro 5 – Síntese da questão 4**

<b>Participantes</b>	<b>Suas vozes</b>
<b>Sujeito 1</b>	A resposta foi afirmativa; saber pesquisar; o foco esteve muito na escola.
<b>Sujeito 2</b>	Com certeza as aulas foram interessantes para ver como trabalhar e o que ensinar.
<b>Sujeito 3</b>	A maneira como foi tratada na disciplina também pode ser tratada na escola.

### **3.4.2 Formalizando as palavras**

Iniciando a análise dos dados coletados no que diz respeito aos objetivos traçados pela disciplina, relembremos que eles foram distribuídos em três diferentes aspectos, a saber: a) quanto ao conteúdo; b) quanto à forma e c) quanto à aplicação.

Quanto ao conteúdo foram apontados quatro objetivos iniciais e mostraremos cada um deles com as colocações feitas pelos alunos na discussão em grupo. Vale lembrar que esta leitura é uma dentro de um imenso universo de possibilidades de compreender as informações coletadas.

- 1) Oferecer a oportunidade de vivenciar diferentes saberes da dança que possam ser utilizados na educação física escolar.**

Os alunos em suas falas apontam uma série de saberes que a dança pode proporcionar:

**Desenvolvimento de habilidades físico-motoras** (“dá muita coordenação, muito equilíbrio, muita estabilidade, muito... muito controle do corpo”; “acho que o ritmo”; “não deixa de ser também uma atividade física”); **Desenvolvimento social** (“ajuda a trabalhar o social das pessoas”; “o saber lidar com o outro, o convívio”); **Enriquecimento cultural** (“o que a gente conhece do nosso país, dos outros países, (pausa) das práticas corporais das pessoas, de várias regiões e classes sociais etc; “eu achei isso mesmo, um enriquecimento cultural da pessoa”; “e a matéria foi muito importante porque teve algumas coisas que eu nunca tinha visto e que, provavelmente, eu nunca vou ver tão breve nos meios de comunicação ou nas pessoas do meu redor, né, as manifestações, mesmo o jongo”).

## 2) **Discutir e identificar a relevância dessas manifestações na sociedade brasileira.**

Os apontamentos preconizados pelos alunos em diferentes momentos da discussão no grupo focal nos levam a crer que este objetivo fora alcançado de maneira efetiva, vejamos: **Construção de novas relações** (“mesmo eu acho que foi muito legal as danças circulares. Foi a primeira aula, né? Foi muito interessante porque (pausa) é uma relação diferente que você cria com as pessoas”); **Formação de opinião** (“Aí acabei tendo um pouco de respeito, também descobrindo a origem comê que foi do hip hop, que era meu tema. Foi muito difícil, principalmente, trabalhar com isso, por causa desse preconceito, dessa má vontade, de não gostar”; “não existem só os funks obscenos, né? Existe um outro funk, um funk que talvez a gente não escute tanto na rádio, mas o funk tem um cunho político”; “Por isso que eu lembro da aula de funk. Porque o funk mostra a realidade dele. Mesmo o funk proibidão”;

## 3) **Capacitar os alunos como pesquisadores.**

O alcance deste objetivo fica muito claro nas falas dos alunos, eles mencionam a importância de ter aprendido a fazer pesquisa por muitas vezes no decorrer da coleta dos dados. Eles apontam este saber como um aspecto relevante da disciplina: **Aprender a pesquisar** (“pesquisar, eu acho que foi muito interessante pesquisar sobre uma coisa que a gente não conhecia...”; “aí, você ir pesquisar é muito legal e, às vezes, os colegas trazerem outra coisa é muito legal”; “foi muito gostoso pesquisar sobre uma coisa que eu não conhecia e expor, e ter essa liberdade de expor uma coisa às vezes errada e ser corrigido, sabe?”; “no meu caso era pesquisar uma coisa de além de não conhecer, eu não

gostava. E tinha muito preconceito”; “saber correr atrás, pesquisar um pouco, saber da onde veio...)

#### **4) Capacitar os participantes para atuar como monitores na disciplina.**

Em nenhum momento da coleta de dados pode-se verificar alguma fala que apontasse o alcance desse objetivo. Os alunos não fazem nenhuma referência a se capacitar para futuramente tornar-se um possível monitor da disciplina.

No que se refere aos objetivos a serem alcançados quanto à forma, dois foram estabelecidos e analisando as falas dos alunos pudemos levantar momentos que sugerem o alcance parcial de tais dos objetivos.

##### **1) Fundamentação e contextualização das diferentes danças aplicáveis no meio escolar.**

No que diz respeito a este objetivo, as colocações feitas pelos alunos se referem à dança no contexto pedagógico de maneira geral não apontando especificamente para o ambiente escolar, assim afirmamos que este objetivo não foi alcançado de maneira satisfatória.

##### **2) Vivenciar os diversos ritmos presentes em cada uma dessas manifestações de dança.**

Foram citadas várias danças durante a discussão entre os alunos participantes, sendo que todas elas foram tratadas no decorrer do semestre e os alunos puderam vivenciar o ritmo que cada uma dessas danças apresenta, a seguir elencamos as danças citadas pelos voluntários da investigação: “**valsa**”; “**hip hop**”; “**funk**”; “**siriri**”; “**danças circulares**”; “**jongo**”; “**jazz**”; “**salsa**”; “**balé**”.

Os dois últimos objetivos apontados pelo responsável pelo programa dizem respeito à aplicação dos saberes tratadas em aula. Observemos os que os alunos dizem sobre cada um deles.

##### **1) Apropriação dos conhecimentos básicos da dança e sua aplicação na educação básica.**

Ao que se refere a conhecimentos básicos da dança poucos aspectos foram suscitados: **Ritmo** (“Acho que o ritmo. A noção fundamental da dança”); **Técnicas** (“Muitas das danças era em casal, algumas não, então saber dançar de casal ou saber dançar num círculo, ou é uma dança individual ou uma dança de todo mundo junto sem ninguém encostar em ninguém”); **Exposição** (“Não tem como fazer a dança sem se expor, entende?”).

Quanto à aplicação deste conhecimento na escola básica, identificamos referências a algumas estratégias trabalhadas na disciplina que podem ser transferidas para o ambiente escolar: **Trabalhar em grupo** (“Eu acho que a importância de trabalhar em grupo é sempre fundamental”; “mas essa idéia de cada grupo fazer uma coisa e apresentar pra depois ver se tava certo ou não, sabe?”); **Vivência** (“Vivenciar, né?”); **Métodos de avaliação** (É...apresentar no festival também uma coisa diferente, este é um método de avaliação”; “eu acho que a parte escrita é mais pra ser avaliada mesmo”; “A nossa nota foi a do trabalho”; “Participação na aula”; “apresentar na sala eu acho que é uma coisa interessante. Eu acho que eu concordo sim com os métodos de avaliação”); **Incentivo à discussão e reflexão** (“Porque todo mundo conseguiu refletir, criar uma outra idéia a respeito”; “E até discutir: - não concordo com isso. Não, não dá pra trabalhar com o funk na escola”; “Eu acho que o tempo todo a gente tava discutindo, né, entre quem tava apresentando e quem tava assistindo”; É uma coisa muito mais de discutir do que chegar e querer mostrar tudo certinho, talvez...”; “Nossa! Saiu a maior briga mesmo, a maior discussão, foi muito legal”; “A gente quer um aluno que saiba conversar, que saiba questionar, que saiba falar; “).

## 2) Capacitar os participantes para desenvolverem esse conteúdo no âmbito escolar e comunitário.

Pudemos identificar nos dados coletados através das falas dos participantes elementos que fazem menção ao que concerne à capacitação para a docência, temos: **Referências de como ser professor** (“Eles tavam mais de apoio, mas num, num foi uma coisa que... que partiu deles sempre partia da gente e aí eles acompanhavam e corrigiam ou concordavam”; “várias outras disciplinas têm essa forma de trabalho, mas talvez nem todos os professores tenham essa...esse feeling da classe de sentir de sacar a hora de fazer uma pergunta ou que é pra fazer uma afirmação”; “Então, isso do professor fazer os alunos pensarem a respeito do que tá sendo tratado, tem que ser...tem que ser tido para todos os professores”; “Mas eu acho que a colocação dele foi boa”; “Ao invés dos professores, do\_\_\_\_\_ e da \_\_\_\_\_ (citou o nome dos professores) ensinarem, eles deixavam a gente trazer tudo que a gente encontrasse sobre isso e aí na hora eles complementavam e explicavam muito coisa a gente tinha dúvida e falava olha eu acho que é isso, mas eu não tenho certeza, foi uma coisa”); **Preparação inicial** (“Acho que o como ensinar e o onde ensinar, por que ensinar aquelas danças ou os produtos, o por que

ensinar e como lidar com isso...”; “Acho que isso, o por quê, o como e a forma como passar tem que ser... tem quer ser aprendida na faculdade pra gente aprender a ensinar para os outros”; “Nossa!, rolou a maior discussão nessa aula. Foi muito... eu acho que foi a melhor aula da disciplina”; “...como ela é trabalhada, se ela é trabalhada, como a gente pode trabalhar com isso, né, que é uma coisa muito legal”; “Talvez, eu não tivesse noção de muitas coisas que a gente aprendeu lá. Muitos como fazer, como ensinar”; “E a maneira como foi tratada na escola... na disciplina, que eu acho que é uma maneira que também pode ser tratada na escola”; “A disciplina ensinou a base”; “a gente sabe ir atrás de quem correr e aonde correr pra poder aprofundar mais”); **Prática pedagógica** (“O fato da gente ter que criar uma atividade para poder transmitir uma idéia, também é um modo de treinar...”; “Saber correr atrás, pesquisar um pouco, saber da onde veio, qual que é da...da...ahhh, como ela é, como tem que ser e como é uma aula”; “Na temática também seria só pra gente aprender, né? Pra gente expor pro resto dos alunos...dos colegas”; Foi muito gostoso pesquisar sobre uma coisa que eu não conhecia e expor, e ter essa liberdade de expor uma coisa às vezes errada e ser corrigido, sabe?”; “Aí eu corri atrás, pesquisei as coisas que eu vi aqui, que vi na disciplina. E acabou que deu certo, o pessoal gostou e tudo mais”.

Partindo dos objetivos colocados pelo programa e analisando as falas surgidas ao longo da discussão do grupo focal, foram identificadas muitas colocações que nos levaram ao entendimento que a maioria dos objetivos propostos pelo docente responsável pela disciplina foi alcançada. O mais importante foi perceber e sentir um posicionamento bastante positivo deste grupo de alunos em relação à disciplina. Vale lembrar que a análise da avaliação institucional demonstrou que a disciplina foi apontada altamente relevante para a formação docente, dos trinta e quatro alunos que participaram da avaliação, 47% disseram que a contribuição da disciplina foi muito boa, 44% boa, 6% razoável e apenas 3% apontaram que a disciplina não teve nenhuma relevância.

Quanto ao grupo focal, Gatti (2005) alerta que é imprescindível lembrar que os participantes estão se manifestando em um contexto específico em interações que são próprias daquele grupo formado e que, portanto, “os pontos de vista de cada um não podem ser tomados como posições definitivas” (GATTI, 2005, p. 68).

Assim, vale ressaltar que a leitura aqui feita da discussão nos levou a acreditar



que alguns dos objetivos propostos foram atingidos, ainda que momentaneamente. Não existe uma garantia de que os alunos daqui alguns anos terão esse mesmo posicionamento, opiniões e idéias acerca do trabalho desenvolvido na disciplina EF134 – Dança, então sob a responsabilidade do prof. Dr. Jorge Sergio Pérez Gallardo.

### **3.5 A complexidade de tornar-se professor...a dança como encontro**

Uma vez que, feita a opção pela carreira de professor, muitas águas vão rolar. A primeira sensação que temos é uma mistura de insegurança, prazer, desconforto, alegria, medo e descobertas. Uma verdadeira “caixa de surpresas”.

Num espaço de tempo, que pode ser longo ou curto, como também um espaço entre o longo e o curto, esses elementos vão tomando formas e revelando um mundo novo e até então desconhecido.

Esse mundo é um mundo inacabado e eternamente movido de possibilidades. Os elementos que o constitui vão e voltam e, a cada ir e vir, trazem novas configurações ofertando diferentes olhares e percepções sobre a vida.

Para a elaboração deste trabalho nos deparamos com a educação física, a dança e a formação docente. Tecendo relações entre esse três elementos, encontramos uma diversidade de idéias, conceitos, opiniões e sugestões. E partindo dessa construção pegamos uma carona com diversos autores para percorrer inúmeras trilhas, vislumbrar paisagens e encontrar companheiros que nos auxiliassem a chegar a um único lugar, o chamado mundo do conhecimento.

Iniciando nossa jornada identificamos nosso ponto de partida: o entendimento da relação estreita entre docência e discência. Para Freire (1996), ensinar inexiste sem aprender e aprender precedeu ensinar. Em suas palavras, no começo do processo educativo é fundamental entender que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 25).

Professores e educandos aprendem e ensinam mutuamente. O professor não é aquele que domina o conhecimento e o aluno aquele que de nada sabe e estará pronto para recebê-lo. Embora esta visão esteja superada, muitos processos educativos ainda partem deste

princípio. “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (FREIRE, 1996, p. 25). Ensinar e aprender é uma relação de troca e não uma imposição.

Ao invés dos professores, do \_\_\_\_\_ e da \_\_\_\_\_ (citou o nome dos professores) ensinarem, eles deixavam a gente trazer tudo que a gente encontrasse sobre isso e aí na hora eles complementavam e explicavam muito coisa a gente tinha dúvida e falava olha eu acho que é isso (Sujeito 2).

É nesta concepção que procuramos nos posicionar frente à questão da formação docente na educação física e mais, especificamente, pensar a dança neste espaço.

A formação docente em educação física tem sido um tema recorrente nas discussões teóricas de muitos autores (BETTI, 1993; CALDEIRA, 2001; RANGEL-BETTI; GALVÃO, 2001; TAFFAREL; HILDEBRANDT-STRAMANN, 2007)<sup>8</sup> e isto decorre da publicação das novas diretrizes curriculares para a área em documentos oficiais do governo (Leis, Pareceres e Resoluções)<sup>9</sup>. Taffarel et al (2008) são contrários a tais diretrizes por reconhecer nelas:

[...] um retrocesso histórico, uma tática de desqualificação do professor durante seu processo de formação acadêmica, dividindo os profissionais entre licenciandos e graduandos e por ignorar proposições teóricas que superam contradições mantidas pelas atuais diretrizes (p. 44).

Na visão dos autores o documento reforça a formação de competências específicas para o mercado de trabalho e não para o enfrentamento do mundo do trabalho em franca reestruturação produtiva.

Para Benites, Sousa Neto e Hunger (2008, p. 358), além do excesso de competências técnicas colocado pelas novas diretrizes, “pode haver também uma espécie de

---

<sup>8</sup> BETTI, Mauro. Perspectivas na formação profissional. In: Educação Física e esportes: perspectiva para o século XXI. Wagner Wey Moreira (org.), Campinas, SP: Papirus, 1993. CALDEIRA, Anna. M. S. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.22, nº 3, p. 87-103, maio 2001. RANGEL-BETTI, Irene; GALVÃO, Zenaide. Ensino reflexivo em uma experiência no ensino superior em Educação Física. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.22, nº 3, p. 105-116, maio 2001; HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner; TAFFAREL, Celi Z (org). Currículo e educação física: formação de professores e práticas pedagógicas nas escolas. - Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

<sup>9</sup> BRASIL. Ministério da educação. Conselho Nacional de educação. Conselho Pleno. Resolução 01/2002, 02/2002, Parecer 028/2004. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 22/01/2010. BRASIL. Ministério da educação. Conselho Nacional de educação. Câmara de educação superior. Resolução 07/2004. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 22/01/2010.

“separatismo” entre os conteúdos pedagógicos e conteúdos específicos”, o que seria um erro, por isso a importância de “reivindicar um projeto de formação profissional integrado, no qual a mediação entre teoria e prática definitivamente seja articulada”.

A disciplina EF314 – Dança fundamentada nos princípios da educação sociocultural procurou construir com os alunos a idéia da importância da relação entre teoria e prática. São conceitos fundamentais dos processos de ensino, sendo que, não faria sentido um ficar distante do outro. Podemos verificar na fala de um dos alunos que a disciplina EF314 – Dança conseguiu promover esta importante reflexão sobre a relação teoria/prática:

Eu acho que a partir do momento que a gente faz educação física, que nós somos educadores, na hora que a gente sai daqui a gente tem que pensar na nossa cultura, né, no nosso... o que a gente conhece do nosso país, dos outros países, (pausa) das práticas corporais das pessoas, de várias regiões e classes sociais etc. E a matéria foi muito importante porque teve algumas coisas que eu nunca tinha visto e que, provavelmente, eu nunca vou ver tão breve nos meios de comunicação ou nas pessoas do meu redor, né, as manifestações, mesmo o jongo (Sujeito 3).

A intervenção pedagógica do docente na licenciatura em educação física deve prezar pela formação de professores críticos reflexivos e transformadores porque se assim não o for, “corre-se o risco de transformar o movimento, na formação profissional, em um conceito abstrato, porque despido da concretude de suas formas culturais” (BETTI, 1993, p. 249).

No pensamento de Morin (2004), nos processos de ensino existe uma inteligência cega que torna unidimensional o multidimensional. Esta inteligência rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido. O ensino das manifestações da cultura corporal na formação de licenciados em educação física tem contribuído para este “estado de cegueira” ao supervalorizar a aquisição de métodos e técnicas pedagógicas em detrimento à aquisição de competências para saber fazer uso delas. Afirma Caldeira (2001) que os cursos de formação, em geral, têm privilegiado os meios de ensino, ou seja, ‘o como fazer’, deixando de lado a discussão mais relevante que corresponde à pergunta ‘para que ensinar’. Para a autora, na área da educação e do ensino não têm sido discutidas questões relativas às finalidades político-sociais, o que leva o professor a se transformar num técnico, ou seja, um mero executor de decisões tomadas por especialistas.

Neste sentido, a disciplina EF314 buscou tratar a dança como um conhecimento capaz de provocar nos educandos novas percepções sobre a educação corporal, as relações com o outro, com a cultura e com o mundo. Mais do que adquirir técnicas de dança, estratégias e

competências para ensinar, a formação docente deve procurar ofertar um conjunto de saberes relacionados a este conhecimento permitindo que o futuro professor tenha um mínimo de embasamento e segurança para tratá-la no espaço da escola e/ou em outros contextos educacionais.

E, também, acho que o como ensinar e o onde ensinar, por que ensinar aquelas danças ou os produtos, o por que ensinar e como lidar com isso pra não criar preconceitos que nem foi o caso do funk, né? (Sujeito 3).

Para Marques (2001) o ensino universitário não tem suprido as demandas do mercado e deixa de lado algumas de suas responsabilidades. Segundo os dizeres da autora a dança tem sido trabalhada nas escolas por professores pouco capacitados, sejam eles formados em educação física, educação infantil, pedagogia ou artes. Podemos incluir nesta lista também os professores formados em dança, pois em algumas faculdades a preparação do aluno se volta exclusivamente para a formação de coreógrafos, diretores e dançarinos, ficando a questão pedagógica desvalorizada e subjugada. Isso pode estar ligado ao fato da escola atualmente ser um ambiente de trabalho pouco atraente, somado a este motivo temos a falta de concursos públicos voltados aos professores formados nas faculdades de dança.

Em documentos oficiais (PCNs/Educação Física; PCNs/Arte)<sup>10</sup> a dança é conhecimento a ser tratado no âmbito do ensino básico, mas ela efetivamente pouco penetra a realidade das escolas devendo esta ocorrência a inúmeros fatores: uma melhor definição do papel da dança na educação formal; professores apresentando uma capacitação insuficiente para tratar o conhecimento; falta de apoio da comunidade escolar (direção, professores, alunos, pais); preconceito; falta de concursos públicos na área de artes e dança para atender essa obrigatoriedade.

A dança na formação docente na educação física passa por um processo de reflexão e reestruturação. São diversos docentes/pesquisadores: Barreto (1998)<sup>11</sup>; Sborquia

---

<sup>10</sup>BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação física. – Brasília: MEC/SEF, 1997; BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação física. – Brasília: MEC/SEF, 1998; Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte. – Brasília: MEC/SEF, 1997; BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte. – Brasília: MEC/SEF, 1998; BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Ensino médio. – Brasília: MEC/SEF, 2000.

<sup>11</sup>BARRETO, Débora. Dança...ensino, sentidos e possibilidades na escola. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física, Campinas, 1998.

(2002)<sup>12</sup>; Ehrenberg (2003; 2008)<sup>13</sup>; Sborquia e Pérez Gallardo (2006)<sup>14</sup>; Pereira e Hunger (2009)<sup>15</sup> entre outros, discutindo e buscando novas relações entre a educação física e a dança, entendida neste trabalho como manifestação da cultura corporal que se concretiza em expressão gestual estimulada por desejos, idéias, emoções, objetivos.

Apesar destes inúmeros estudos, a dança na formação docente na educação física ainda encontra-se numa tempestade de areia. Caminha-se com dificuldade, os percursos são difíceis de serem localizados, há um desconforto com o que vem aos olhos e um medo no que pode ser encontrado a frente, depois de passada a tempestade. Em muitos cursos de formação os professores apresentam dificuldades em saber como abordar a dança de maneira que prepare inicialmente o licenciado para tratar este conhecimento em futuras intervenções pedagógicas. O que, como, para que e por que ensinar dança ainda são perguntas nebulosas para muitos professores da disciplina de dança que formam alunos de educação física, assim como, para professores que já se encontram há muito tempo em atuação.

Em pesquisa com professores que atuam em disciplinas relacionadas à dança nos cursos de formação inicial em educação física do estado do Paraná, Sborquia (2002) apontou que o entendimento sobre o que é dança é bastante diversificado. A partir da visão dos professores entrevistados, a autora indicou três categorias sobre o que é dança: a) dança como cultura/representação simbólica; b) associação do movimento com a música/ritmo/técnicas e c) dança como movimento inato. A autora aponta que:

[...] o que se tornou mais evidente na falas dos professores, quanto à concepção de dança, é a relação da música/ritmo com o movimento [...]. A ênfase nos discursos dos professores atém-se ao reducionismo dos movimentos rítmicos. Cabe saber, então, a que referencial teórico esta concepção está submetida (SBORQUIA, 2002, p. 98-99).

<sup>12</sup>SBORQUIA, Silvia P. A dança no contexto da educação física: os (des)encontros entre a formação e a atuação profissional. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física, Campinas, 2002.

<sup>13</sup>EHRENBURG, Mônica C. A dança como conhecimento a ser tratado na educação física escolar: aproximações entre a formação e a atuação profissional. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física, Campinas, 2003; EHRENBURG, Mônica C. O currículo de licenciatura em educação física: a questão da dança. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física, Campinas, 2008.

<sup>14</sup>SBORQUIA, Silvia P.; PÉREZ GALLARDO, Jorge S. A dança no contexto da Educação Física. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

<sup>15</sup>PEREIRA, Mariana L.; HUNGER, Dagmar A. C. F. Limites do ensino da dança na formação do professor de educação física. Motriz, Rio Claro, v. 5, n.4, p. 768-780, out-dez. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/viewFile/2926/2566>>. Acesso em: 02/01/2011.

Comenta Sborquia (2002) que apesar de alguns professores relacionarem a dança com a cultura, percebe-se uma concepção linear e de pouco embasamento.

No que diz respeito aos alunos que cursaram a disciplina EF314 – Dança, quando indagados sobre a relevância de tratar a dança na formação docente em educação física, de um modo geral as falas se direcionaram para quais seriam os objetivos da dança e não sua relevância na formação docente. Vejamos:

E, eu acho que bem importante porque eu acho que é uma base pra tudo, assim. Dá muita coordenação, muito equilíbrio, muita estabilidade, muito... muito controle do corpo. Ajuda a trabalhar o social das pessoas, e eu acho que é uma coisa importante pra qualquer professor de educação física independente de onde ele vá trabalhar (Sujeito 2).

Isso. Não deixa de ser também uma atividade física, a dança, além das outras coisas (Sujeito 1).

O sujeito 3 ao se pronunciar promoveu uma visão um pouco mais abrangente e mais próxima do objetivo que a questão pretendia atingir:

É, porque acho que como a gente tem que aprender algum esporte, tem que aprender as lutas, tem que aprender ginástica, a dança também é uma grande área da educação física. Então acho que todos têm que ter noção disso, né, um pouco de noção disso (Sujeito 3).

Mais uma vez indagados pelo moderador sobre a relevância da dança na formação docente, os alunos sentiram dificuldades em formular outras idéias, ficaram em silêncio por alguns segundos até que tivemos algumas falas:

Acho que trabalhar com coisas desconhecidas. Talvez em algumas outras matérias a gente, por exemplo, esporte adaptado. É, querendo ou não, eu vou pro futebol de cinco, eu não sei muito bem o que é, mas eu sei o que é o futebol, então eu consigo ter uma base nisso. Aí quando chega lá na disciplina de dança e a minha dança é o [...] é o siriri. Eu não sei o que é o siriri, mas eu sei que o siriri é uma dança. Mas eu não sei da onde ele veio, o que que ele é, que que faz...(Sujeito 3).

Acho que o ritmo. A noção fundamental da dança. O saber lidar com o outro, o convívio. Muitas das danças era em casal, algumas não, então saber dançar de casal ou saber dançar num círculo, ou é uma dança individual ou uma dança de todo mundo junto sem ninguém encostar em ninguém. É, alguns passos técnicos, né, que a gente aprendeu de cada dança. Um pouco da história da dança que é muito legal pra gente se situar, pra ver de onde ela veio, aonde ela se inseriu aqui no Brasil e como ela é trabalhada, se ela é trabalhada, como a gente pode trabalhar com isso, né, que é uma coisa muito legal (Sujeito 2).

Essa questão de interação mesmo, pra estimular o ritmo, interação física, digamos assim, entre as pessoas na dança. Pausa. Mas junto com esse ritmo (Sujeito 1).

E, também, acho que o como ensinar e o onde ensinar, por que ensinar aquelas danças ou os produtos, o por que ensinar e como lidar com isso (Sujeito 3).

Podemos visualizar que a visão que se tem da relevância de tratar a dança na formação docente na educação física é bastante ampla. No primeiro momento do questionamento os alunos justificaram a presença da dança na formação docente pelos benefícios que a dança pode trazer na educação do ser humano e por ela ser uma grande área da educação física. No segundo momento aparece a mesma justificativa relacionada aos objetivos da dança (ritmo; convívio; técnica; história; interação) dada no primeiro momento. E dois novos motivos: aprender a trabalhar com coisas desconhecidas promovendo uma ampliação no universo de saberes do futuro professor e aprender aspectos relacionados ao saber didático-pedagógico (o que, como, onde e por que ensinar dança na escola).

Apesar da dificuldade inicial em formular idéias sobre a relevância da dança na formação docente na educação física, podemos afirmar que no decorrer da discussão a visão de um foi influenciando a visão do outro. Sem julgar o que estamos de acordo ou não, o importante fora a reflexão que os mesmos puderam ter durante a elaboração de suas respostas.

O ambiente de formação docente deve procurar estimular nos alunos o pensamento crítico-reflexivo, a formulação de idéias, conceitos, abstrações, a participação coletiva e a prática de ações que provoquem a democratização do conhecimento. Além disso, o aluno precisa compreender que a formação inicial é somente a ponta do iceberg. Para Sborquia e Pérez Gallardo (2006), a formação de professores possui um caráter contínuo e sistemático. E é preciso incorporar a idéia que ela acontece regularmente desde as primeiras experiências nos espaços de formação se estendendo por toda sua vida profissional.

Concebendo o saber docente como um processo, e não como algo estático, acabado e definitivo, sua renovação precisa estar constantemente penetrando a prática e vice-versa. Somente por meio de uma reavaliação crítica da prática docente, realizada de forma contínua, coletiva e pelo intercâmbio constante de conhecimentos e práticas pode o professorado formar-se e aperfeiçoar-se no seu trabalho (CALDEIRA, 2001, p. 92).

Assim, aprender sobre dança na formação docente na educação física é somente o início de um processo que é muito mais abrangente. Na visão de um dos participantes da pesquisa essa percepção quanto à formação inicial é bem clara:

Não sei... eu acho que... tudo bem a professora de ballet vir fazer uma faculdade de educação física, mas para ter outros conhecimentos. Para ser professora de ballet ela não vai aprender aqui a ser professora de técnica de ballet. Ela não vai aprender aqui e nem na dança. Eu não posso falar, nem se minha dança tivesse dado seis vezes técnica de dança, eu não sei se teria saído preparada para dar aula de dança e técnica de dança. Eu acho que, fazer a disciplina, fazer a faculdade e fazer um curso de dança, aí tudo bem (Sujeito 2).

No entendimento do sujeito 2 a disciplina de dança (EF314) estava voltada para ofertar uma base de como desenvolver a dança na escola, para ter uma idéia inicial e não focar em técnicas de dança como alguns grupos que apresentaram o seminário fizeram, pois não havia tempo suficiente para isso. Para o sujeito 3 o motivo de ter focado na escola também está ligado à questão do tempo, não daria para tratar de cada técnica de dança especificamente, já que, aprender sobre dança vai muito além disso. O sujeito 1 rebate as colocações dizendo que não havia ficado claro que a proposta da disciplina era tratar a dança na escola, além disso, a disciplina faz parte do eixo básico do curso, portanto deveria ser focada de uma forma mais geral e não somente para escola. A partir desse argumento, os outros participantes aceitaram o posicionamento do sujeito 3, porém continuaram afirmando que a disciplina é responsável em oferecer ao aluno uma base para saber aonde procurar, como procurar, com quem procurar e a partir disso saber preparar e ministrar uma aula de dança.

Segundo autores como Betti (1993)<sup>16</sup>, Pérez Gallardo et al (2003), Neira e Nunes (2006)<sup>17</sup>, a formação dos docentes em educação física deve versar pela aquisição de comprometimento político. Para que o futuro professor compreenda isso é preciso que nos cursos de formação sejam oferecidas situações que levem o aluno a exercitar esse compromisso para que assim, estes profissionais em atuação busquem atender aos interesses e necessidades pedagógicas da população, valorizando muito mais a dimensão humana do que as questões técnicas.

Se quisermos, pois, que o professor trabalhe numa abordagem socioconstrutivista, e que planeje e promova na sala de aula situações em que o aluno estruture suas idéias, analise seus próprios processos de pensamento (acertos e erros), expresse seus pensamentos, resolva problemas, numa palavra, *faça pensar*, é necessário que seu processo de formação tenha essas características. Parece claro que às inovações introduzidas no ensino das crianças e jovens correspondam mudanças na formação inicial e continuada de professores (LIBÂNEO, 2006, p. 87).

Para Marques (2002, p. 47), os cursos universitários sejam em dança ou em licenciatura (podemos incluir pedagogia, artes, educação artística e educação física) poderia “funcionar como um foco de expansão de conhecimento e pesquisa na área de ensino de dança”, mas em muitos casos acaba “por perpetuar o autoritarismo dos discursos, do professor, dos planejamentos, dos objetivos, dos sistemas de avaliação”.

<sup>16</sup> BETTI, Mauro. Perspectivas na formação profissional. In: Educação Física e esportes: perspectiva para o século XXI. Wagner Wey Moreira (org.), Campinas, SP: Papirus, 1993.

<sup>17</sup> NEIRA, Marcos G.; NUNES, Mario L. F. Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas. – São Paulo, Phorte Editora, 2006.



Superando alguns dos aspectos apontados por Marques (2001), a disciplina EF314 – Dança propôs uma forma de trabalho, na qual os alunos tivessem um maior envolvimento no processo de aprendizagem da dança valorizando a co-participação, a co-responsabilidade, a participação coletiva, o debate e a pesquisa. Alguns desses aspectos aparecem nos discursos dos alunos:

Eles tavam mais de apoio, mas num, num foi uma coisa que... que partiu deles sempre partia da gente e aí eles acompanhavam e corrigiam ou concordavam (Sujeito 2).

Quanto à questão do autoritarismo podemos observar na fala que essa forma de poder foi minimizada na disciplina quando o sujeito 2 em seu discurso revela que eles (professores) estavam mais de apoio acompanhando, corrigindo e/ou concordando. Um dos papéis do professor é orientar seus alunos tornando a sua formação inicial um momento realmente de aprendizagem e não de acúmulo de informações ou obediência.

Em relação à formação docente em nível universitário, Reis (2000) afirma que nestes cursos,

[...] cuja estrutura tradicional foi pautada no poder do conhecimento do professor “catedrático”, do titular responsável pela disciplina, vem se utilizando predominantemente de metodologia que enfatizam essa autoridade, de modo por vezes tão venerado que não sobra espaço para questionamentos, controvérsia e dúvidas, chegando até a confundir-se com o exercício de um poder autoritário” (REIS, 2000, p. 06).

Um dos procedimentos da disciplina fora a desconstrução do entendimento que perpetua na relação entre professor e aluno. Tradicionalmente professor é aquele que detêm o conhecimento e o aluno aquele que vai adquirir o conhecimento através da ação do professor. O docente responsável pela disciplina de dança buscou valorizar a participação do aluno fazendo com que ele entendesse a importância de suas ações na construção do conhecimento e na formação de todo um coletivo.

A idéia de democratização do poder, da sua distribuição entre aluno e professor, traz ao aluno a opção de assumir responsabilidades em sua aprendizagem, diante do renovado papel do professor que orienta e mediatiza essas responsabilidades. Tal exercício metodológico, se bem conduzido por professores e alunos, pode vir a se constituir em transferência para o exercício da cidadania na sociedade e no campo de ação profissional (REIS, 200, p. 35).

Neste imenso mar de complexidade que é a universidade, o exercício de poder pode ser democratizado a partir de decisão de quem o exerce e o conquistou, por prestígio, indicação ou competência. A democracia se aprende através de exercitação. O ensino universitário e a comunidade acadêmica devem ofertar e estimular a prática de valores democráticos para que os mesmos se expandam para outros espaços sociais, inclusive para as escolas da educação básica, promovendo assim, o respeito a todos os envolvidos no processo de educação. Quanto a um aspecto relacionado ao exercício de poder do professor que diz respeito a ofertar ou não espaço para os alunos expressarem idéias e opiniões que visualizamos na pergunta de número 08 da avaliação institucional, 3% afirmaram que a ação não era permitida, 38% disseram que às vezes e 59% afirmaram que a exposição de idéias e opiniões era permitida. Acreditamos que esse aspecto precisa ser melhorado e para isso é preciso que o professor esteja atento as suas ações e atitudes minimizando a idéia de soberania que persiste na relação professor-aluno. Por outro lado quanto ao interesse por ensinar o conteúdo questionado na pergunta de número um, 87% disseram que o professor encontrou-se altamente motivado e 13% razoavelmente motivado. Este número é bastante significativo e demonstra o compromisso do professor com o fazer pedagógico, aspecto imprescindível na área educativa.

Adentrando na pergunta dois – qual a importância dos procedimentos didático-pedagógicos desenvolvidos no programa da disciplina EF314 – Dança para a formação docente, os alunos apontaram como aspectos principais: o trabalhar em grupo, o aprender pesquisar, a prática pedagógica e a discussão.

Pesquisar, eu acho que foi muito interessante pesquisar sobre uma coisa que a gente não conhecia [...] Foi muito gostoso pesquisar sobre uma coisa que eu não conhecia e expor, e ter essa liberdade de expor uma coisa às vezes errada e ser corrigido, sabe? É uma coisa muito mais de discutir do que chegar e querer mostrar tudo certinho... (Sujeito 2).

Para Freire (1996, p. 32) “a indagação, a busca, a pesquisa faz parte da natureza da prática docente [...], não há pesquisa sem ensino e ensino sem pesquisa”. Para Demo (2005, p. 2), “educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio educativo e científico e a tenha como atitude cotidiana”. O autor apresenta cinco desafios da pesquisa com fins educativos (DEMO, 2005):

- 1) (Re)construir projeto pedagógico próprio: em vez de falar pelos outros, ou de ser mero

porta-voz de teorias alheias, ou de apresentar-se como mero discípulo, precisa comparecer com proposta própria, elaborada e sempre reelaborada.

- 2) (Re)construir textos científicos próprios: trata-se de incentivar o professor a produzir textos próprios, dotados de marca científica suficiente, nos quais possa, de modo mais evidente e garantido, progredir no questionamento reconstrutivo em termos teóricos e práticos.
- 3) (Re)fazer material didático próprio: deve-se evitar que o professor se torne apenas usuário de material didático alheio, decaindo na condição de mero porta-voz. Trata-se de (re)construir proposta própria, com base em pesquisa e formulação pessoal. Disso decorre que a cada ano, busca inovar alguma coisa, acrescenta argumentos e dados, comparece mais preparado e autocrítico, e investe esforço concentrado na participação ativa dos alunos.
- 4) Inovar a prática didática: trata-se de alcançar nítida qualidade formal, privilegiando o questionamento reconstrutivo; trata-se de fomentar a qualidade política, privilegiando no questionamento reconstrutivo, a emergência do sujeito, traduzindo a competência na capacidade de inovar com ética.
- 5) Recuperar constantemente a competência: o professor precisa, com absoluta ênfase, de oportunidades de recuperar a competência, de preferência a cada semestre, através de cursos longos (pelo menos 80 horas), nos qual se possa pesquisar, contraler, elaborar, discutir de modo argumentado, (re)fazer propostas e contrapropostas, formular projeto pedagógico próprio, e assim por diante.

Para a elaboração dos seminários, os alunos organizados em pequenos grupos tiveram como tarefa pesquisar uma dança e a partir dessa pesquisa elaborar um texto e uma aula teórico-prática a ser ministrada. Na visão dos sujeitos participantes desta investigação, o aprender a pesquisar fora apontado como um dos mais importantes aspectos tratados na disciplina, e isso vai ao encontro dos objetivos propostos pela mesma.

Então a gente viu essa parte de pesquisar, ver como é que faz pra poder passar, então, a gente já vai ter essa experiência de pegar uma coisa desconhecida e transmitir o conhecimento. Acho muito importante (Sujeito 1).

Outro aspecto bastante citado nos discursos dos voluntários diz respeito às discussões e reflexões promovidas nas aulas. Para eles o ato de refletir provocou discussões que

levaram a reformulações e novos olhares acerca do que era tema da reflexão/discussão.

Porque todo mundo conseguiu refletir, criar uma outra idéia a respeito (Sujeito 3).  
E até discutir: - não concordo com isso. Não, não dá pra trabalhar com o funk na escola. Nossa!, rolou a maior discussão nessa aula. Foi muito... eu acho que foi a melhor aula da disciplina (Sujeito 2).

Eu acho que o que deu um pouco de discussão também é o fato da gente estar sempre pensando na escola e de, provavelmente, muitos de nós não ter tido isso na escola (Sujeito 3).

Para Libâneo (2006, p. 85) “a tendência investigativa mais recente e mais forte na prática de formação de professores é a que concebe o ensino como atividade reflexiva”. Este conceito perpassa outras instâncias como o currículo, o ensino, a metodologia de docência. Para Caldeira (2001), é por meio da prática reflexiva que o professor continua seu processo de formação na escola, mesmo entendendo que sua formação inicial tenha sido de qualidade. Assim, “o processo de formação deve ser entendido como um processo sempre inacabado de reconversão e escolha, reconhecida como um espaço privilegiado de formação profissional” (CALDEIRA, 2001, p. 89).

Quando questionados se essas reflexões e discussões foram geradas pela especificidade da dança ou por competência do professor, para nossa surpresa, todos responderam que elas se deram pela especificidade da dança. Esperávamos que eles respondessem que isso fora gerado pela intervenção pedagógica do responsável pela disciplina.

Pela dança (Sujeito 2)  
É...eu acho que a dança (Sujeito 3)

Ao serem indagados se não era pelos dois, pela especificidade dança e pela competência do professor, o sujeito 2 e 3 disseram que é por conta dos dois, porém mais por se tratar da dança. Muito interessante esta resposta dos alunos. Isso nos leva a pensar que nas demais disciplinas essa prática pedagógica deva ser algo pouco presente, já que, os alunos apontaram sendo o conhecimento dança que leva ao exercício da reflexão e discussão.

Aos nossos olhos, a aula de dança na formação de professores em educação física pode acontecer de forma mecânica, sem estímulo ao pensamento crítico-reflexivo e voltada puramente à aquisição de técnicas de dança e técnicas pedagógicas. Sendo assim, a forma como a dança será tratada nos cursos de formação docente na educação física estará atrelada à concepção de educação corporal, ao embasamento teórico e a visão de mundo do professor formador. Para

Marques (2005, p. 26), “as aulas de dança podem ser verdadeiras prisões dos sentidos, das idéias, dos prazeres, da percepção e das relações que podemos traçar com o mundo”. Não é qualquer forma de trabalho com a dança que promove uma visão crítica, sensível e indagadora sobre o corpo e suas relações com o mundo, assim é inegavelmente significativa a intervenção do professor.

Quanto aos aspectos avaliativos tratados na disciplina, todos os alunos concordaram com a forma como foram avaliados. Consideraram que as estratégias de avaliação utilizadas pelo docente estavam de acordo com o que fora proposto no início do semestre: participação em aula; apresentação de seminário (trabalho escrito; docência); apresentação de trabalho prático resultado dos processos criativos vivenciados nas aulas.

Mas é uma forma legal de avaliar porque são várias formas (Sujeito 2).

O ponto que precisava ser melhorado na opinião do sujeito 3 era ficar mais claro como se chegou a média de cada um, pois a sua nota não fora a esperada. Mas apesar de não ter concordado com a nota, não questionou o professor porque confiava nele e, portanto, recebeu a nota que merecia. Essa colocação é importante porque demonstra que houve uma relação de confiança construída na relação professor-aluno e isso é extremamente positivo, no entanto fica claro que houve uma falha nos procedimentos avaliativos porque afirma a aluna que não entendeu como o professor chegou a sua nota.

Eu tirei 7 e alguma coisa, eu acho. E aí eu falei: - poxa, eu me dediquei, eu vim em todas as aulas e... a gente teve problema com o grupo, né, (rindo) na apresentação. Mas por que será e tal? Mas aí pelo fato de confiar nos professores, eu não questioneei, né? Eu achei que se foi essa nota realmente...mas eu não entendi da onde veio assim...muito (Sujeito 3).

Este apontamento vai ao encontro da questão de número 06 da avaliação da disciplina realizada pelos alunos, na qual 35% apontaram que os critérios de avaliação utilizados pelo professor foram imprecisos. Isto significa que estes procedimentos avaliativos precisam ser revistos e ao docente buscar uma maior clareza na definição destes.

O professor não pode escapar a apreciação dos alunos e esta apreciação tem importância capital no desempenho do próprio docente. Para Freire (1996) não é possível ser professor sem colocar-se diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância a maneira de ser e de pensar politicamente. Afirma o autor que uma das preocupações centrais deve ser a de

procurar a aproximação cada vez maior entre o que é falado e realizado, entre o que o professor parece ser e o que está sendo. Quanto maior a solidariedade existente entre educador e educandos, maior a possibilidade de aprendizagem democrática (FREIRE, 1996).

Retornando ao aspecto da avaliação Gil (2009, p. 239) coloca que:

poucas coisas são tão desagradáveis para os professores universitários quanto a necessidade de avaliar o aprendizado de seus estudantes. Não apenas pelos esforços requeridos, mas também pelo constrangimento que representa avaliá-los e algumas vezes reprová-los. Muitos professores detestam a avaliação. Também há muitos professores que a vêem como procedimento autoritário, ideológico, injusto e excludente, o que os tem levado a duvidar de sua eficácia e a aplicá-la apenas por exigência da escola e das autoridades educacionais.

Discutindo a questão da avaliação, Gil (2009) <sup>18</sup> apresenta as acusações sofridas pela avaliação, sua importância, seus propósitos no ensino superior e as modalidades de provas que podem ser aplicadas. No entender do autor, “a avaliação precisa ser entendida como elemento necessário para que o direito de aprender efetive-se da melhor maneira possível” (GIL, 2009, p. 243).

O sujeito 1 considera que a participação é um aspecto muito difícil de ser avaliado, pois entende que é um processo bastante subjetivo. Em sua opinião, muitos alunos participam da aula somente para obter uma nota e não para aprender efetivamente aquilo que está sendo tratado na aula.

Só pra ganhar nota a pessoa vai lá e faz o que tá falando, mas ela só vai lá e faz, tipo uma coisa motora sem reflexão sobre o que que tá fazendo. Só por causa da nota de participação (Sujeito 1).

Temos aqui um desafio: como avaliar a participação em sala de aula? Como definir os critérios para saber se o aluno é participativo ou não participativo? O que é efetivamente a participação em aula. Um dos critérios apresentados pelos alunos participantes da pesquisa se refere ao aspecto da presença-ausência. Para eles não há como aprender sem ir a aula.

Ninguém aprende nada sem ir, né? (Sujeito 3)

Faltando... ou ficando sentado na hora da prática, não sei se isso está em ausência e presença, mas...(Sujeito 2).

---

<sup>18</sup> GIL, Antonio C. Didática do ensino superior. – São Paulo: Atlas, 2009.

Esses foram os apontamentos feitos em relação ao método de avaliação. Apesar de concordar com eles, os alunos apresentam algumas ressalvas, como por exemplo, a falta de clareza nas notas atribuídas a cada trabalho realizado na disciplina o que resulta no conceito final dado a cada um dos alunos.

Analisando a última questão, o sujeito 2 e 3 consideraram que a disciplina contribuiu muito para uma base inicial de como tratar a dança e como saber ser professor. O sujeito 1 também concorda que a disciplina contribuiu, porém ressalta que a mesma ficou muito focada na escola.

Mas eu acho que as aulas foram muito, muito interessantes pra gente ver o como trabalhar mesmo. Talvez, eu não tivesse noção de muitas coisas que a gente aprendeu lá. Muitos como fazer, como ensinar... (Sujeito 2).

Acho que tudo que a gente falou hoje mostra um pouco disso, né? O quanto a gente considera que a disciplina foi muito boa pra essa contribuição e o quanto a dança e a forma como a dança tem e pode ser passada na escola no contexto...não só na escola, mas no contexto pedagógico, né, educativo. E a maneira como foi tratada na escola... na disciplina, que eu acho que é uma maneira que também pode ser tratada na escola (Sujeito 3).

Ah não, sei lá, não sei se vocês vão concordar. Mas ficou muito focado na escola a disciplina, até deu um problema lá com as meninas da dança de salão que fizeram salsa (Sujeito 1).

Como podemos observar houve um confronto entre aqueles que acreditavam que a disciplina tinha como proposta tratar a dança numa perspectiva voltada à escola e aquele que acreditava que a disciplina deveria ofertar um panorama mais geral sobre o conhecimento dança. Devido ao pouco espaço de tempo para desenvolver um conhecimento de tamanha complexidade, a disciplina teve como ponto fundamental ofertar saberes mínimos para que o futuro professor tenha segurança para desenvolver um trabalho inicial com dança em um ambiente educativo. Tratar de técnicas específicas não era o intuito da mesma. Se pegarmos o exemplo da dança de salão, como desenvolver todas as danças que compõe este universo? A disciplina de dança dá conta disso? Seu objetivo deve ser este?

A colocação do sujeito 2 se faz bastante pertinente, pois ressaltou-se que as técnicas específicas de cada dança não serão aprendidas em uma disciplina e sim, através de cursos, oficinas e/ou em vivências anteriores ou posteriores dentro de cada manifestação. Além disso, conhecer todas as danças existentes no mundo e dominar cada uma delas me parece muito distante de se tornar algo possível.

Não sei, mas eu acho que a nossa formação aqui seria mais voltada pra iniciação mesmo e não pra dar aula específica. Eu concordei quando as meninas deram uma aula super teórica e super de passos técnicos e tal, e eu achei que não tava dentro do proposto na disciplina, assim (Sujeito 2).

Essa discussão serve para refletirmos sobre a dança nos currículos dos cursos superiores em educação física. Como tratar a dança quando se tem apenas uma disciplina voltada ao desenvolvimento de seu universo de saberes? Focamos a questão das técnicas? Os saberes ditático-pedagógicos? Os estilos?

No caso do curso de Educação Física da UNICAMP, a disciplina de dança está no núcleo central, tanto Graduação como Formação de Professores, então como promover este conhecimento?

Nesta pesquisa apresentou-se uma possibilidade de desenvolver o conhecimento dança nos cursos de formação docente em educação física (Graduação/Formação de Professores). A intenção da disciplina EF314 – Dança e o programa preparado para o seu desenvolvimento visava mostrar para os alunos que a dança é possível de ser ensinada por todos independente do gostar ou do não gostar, do saber dançar ou do não saber dançar. Se essa forma de tratar a disciplina foi a mais adequada, não se sabe. O que se sabe é que ela contribuiu com muitos aspectos positivos na formação dos alunos que participaram da pesquisa e isso já pode ser considerado relevante. Na análise da avaliação da disciplina, também pudemos notar que houve uma grande aceitação por parte dos 69,38% da turma, deste número 47% disseram que a contribuição foi muito boa e 44% boa. Podemos afirmar diante todos os dados coletados, analisados e interpretados que o programa atingiu um resultado bastante significativo. Os participantes do grupo focal mostraram que se sentem preparados para tratar a dança em contextos educacionais e isso era exatamente o ponto fundamental da disciplina, promover o conhecimento dança ofertando aos alunos conhecimentos básicos para que a dança possa ser disseminada e valorizada nos contextos pedagógicos, principalmente, no contexto da educação física escolar.

O objetivo desta investigação foi verificar junto aos alunos que passaram pela experiência do programa da disciplina EF314 – Dança quais foram as reais contribuições deste em sua formação docente.

Os apontamentos dos participantes do grupo focal seguiram para: a) a



oportunidade de ter acesso a novos saberes culturais, até então, desvalorizados pelos meios de comunicações de um modo geral e/ou até mesmo por grande parte da sociedade; b) a importância de estabelecer relações entre o que é aprendido nas diferentes disciplinas do currículo; c) o entender que o papel do professor é o de orientar, dialogar e democratizar o acesso ao conhecimento contribuindo assim para o desenvolvimento do educando como uma pessoa crítica-reflexiva e transformadora; d) a superação de pré-conceitos e a construção de novos olhares acerca de um mesmo fenômeno, como por exemplo, o Movimento Hip Hop e o Funk; e) a compreensão do valor da pesquisa para fundamentar e estruturar as aulas fazendo com que as mesmas tenham relevância na educação dos alunos; f) a importância de ter clareza na definição dos procedimentos avaliativos para que os alunos não sejam prejudicados e g) o entender que na faculdade se aprende um mínimo de conhecimentos que ao longo da vida profissional deverão estar em constante ampliação e atualização.

São por estes e por inúmeros outros motivos que precisamos incondicionalmente ouvir nossos alunos. Com eles aprendemos, com eles aceitamos nossas dicotomias, com eles podemos enxergar a vida, o mundo por novos olhares, nos surpreender com suas criações, com suas falas, com seus gestos e com sua esperteza, aceitar suas limitações... nossas limitações... e assim nos tornarmos seres humanos melhores a cada dia.

# **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

**NOVOS SENTIDOS**







## Considerações finais: novos sentidos

Finalizando este trabalho, chegamos a importante consideração que a formação docente deve permanecer em constante diálogo com as diferentes realidades e necessidades educativas do ser humano. Na atualidade não podemos pensar nesta formação, sem pensar no aluno, seu contexto (ambiente escolar, família, comunidade etc) e o mundo que nos cerca.

Aprender o que, o como e para que ensinar é aspecto imprescindível na formação docente, portanto, função inquestionável de toda a estrutura pedagógica dos cursos de licenciatura (currículos, docentes, teorias). No entanto, isto não basta. Para saber ser professor é preciso muito mais que teorias, técnicas, competências, fazer uso de tecnologias. Para se fazer professor é preciso ter sensibilidade: sentir, ouvir, admirar, pausar, respirar... Para se fazer professor é preciso se indignar, protestar, analisar, questionar, refletir... Entender que vivemos em um mundo de contradições, do inacabamento, da infinitude e das mil e uma possibilidades...

Os conhecimentos ensinados e aprendidos em todo e qualquer ambiente educativo devem estimular a construção de novos sentidos para a vida, conseqüentemente, novas perspectivas sobre e para o mundo. Novas nuances, novos por quês, novas cores, novos desejos, novas sensibilidades...

Números, índices, porcentagens, classificações são as palavras de ordem dentro de toda a estrutura do nosso sistema educacional brasileiro. De um lado as escolas públicas, do outro as escolas privadas, cada qual com seus problemas e seus desafios. Como formar o professor de hoje? Como preparar esta pessoa para encarar os obstáculos, as lacunas, os medos, as fobias, os preconceitos?

Como diria Renato Russo, “o mundo anda tão complicado”<sup>19</sup>!

Por vezes nos perdemos em idéias, ideais, pensamentos e acometimentos. Vivemos em conflito entre o que esperamos do mundo e o que “o mundo espera de nós”<sup>20</sup>. Afinal o que queremos?

Queremos ser de tudo um pouco e um pouco de tudo. Queremos a maternidade, queremos o trabalho. Queremos o descanso, queremos a diversão. Queremos o sucesso, queremos

---

<sup>19</sup> “O mundo anda tão complicado”. Letra: Renato Russo. Música: Dado Villa-Lobos, Renato Russo, Marcelo Bonfá. Álbum: V, 1991. Disponível em: <<http://www.legiao.org/discografia.html>> Acessado em: 29/12/2010.

<sup>20</sup> “Paciência”. Composição: Lenine, Dudu Falcão. Álbum: Na pressão, 2000. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/lenine/discografia/na-pressao.html>>. Acessado em: 29/12/2010.

a privacidade. Queremos ser o artista, queremos ser o professor. Será isso possível? Se possível, não sei. Você sabe? A única coisa que sei é que tentar não custa nada.

E assim se constrói um desejo. Desejo mesmo de mudar<sup>21</sup>, de transformar, de fugir da ordem, de transgredir. A dança pode ser tudo isso e muito mais, como também pode não ser. E voltamos novamente a velha e boa contradição da vida humana.

Dadas as intensas mudanças ocorridas no mundo contemporâneo em termos político, cultural, econômico, educacional, inúmeras leituras e entendimentos são feitos pelos diversos setores e atores sociais. A educação formalizada nos espaços da escola, universidade, cursos técnicos requerem um constante repensar e uma constante reconfiguração na busca por um diálogo coerente, equilibrado e significativo diante os valores, ideais e ideologias impostas pelo sistema dominante. Cada um destes ambientes tem um papel fundamental na formação crítica da pessoa o que, por muitas vezes, é negligenciado. Cabe a todos nós, professores, instituições escolares, pais e poder público buscar garantir uma educação de qualidade para nossas crianças, jovens e adultos.

Quero ouvir uma canção de amor  
Que fale da minha situação  
De quem deixou a segurança de seu mundo  
Por amor<sup>22</sup>

E o meu amor é a educação.

---

<sup>21</sup> “Tesoura do desejo”. Composição: Alceu Valença. Álbum: 7 Desejos, 1992. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/alceu-valenca/tesoura-do-desejo.html>>. Acessado em: 29/12/2010.

<sup>22</sup> “O mundo anda tão complicado”. Letra: Renato Russo. Música: Dado Villa-Lobos, Renato Russo, Marcelo Bonfá. Álbum: V, 1991. Disponível em: <<http://www.legiao.org/discografia.html>> Acessado em: 29/12/2010.

# **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**





## Referências bibliográficas

APPOLINÁRIO, Fabio. **Metodologia da ciência**: filosofia e prática da pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

ARAÚJO, Ulisses F. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo. Moderna, 2003.

ASCHIDAMINI, Ione M.; SAUPE, Rosita. Grupo focal-estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. In: **Cogitare Enfermagem**, Paraná, v. 9, n.1, p. 09-14, 2004. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/cogitare/issue/view/193>>. Acesso em: 15/12/09.

BARRETO, Débora. **Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação Física)– Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

BETTI, Mauro. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Educação Física e esportes**: perspectiva para o século XXI. Campinas, SP: Papirus, 1993.

BENITES, Larissa.C; SOUZA NETO, Samuel; HUNGER, Dagmar. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de educação física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 343-360, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em: 11/09/2008.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. In: **Cadernos CEDES**, v.19, n. 48, ago., 1999.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio – Parte II/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CALDEIRA, Anna. M. S. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.22, n. 3, p. 87-103, maio, 2001.

CAZÉ, Ana. F. J. O; CAZÉ, Clotildes. M. J. O; PAIXÃO, Maria. L. B. Dançando a cidade: a arte em movimento. In: HILDEBRANDT-STRAMANN, R.; TAFFAREL, Celi Z. (Org). **Currículo e educação física: formação de professores e prática pedagógica nas escolas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

CHAIM JUNIOR, Ciro I. **Cultura corporal juvenil da periferia paulistana: subsídios para a construção de um currículo de educação física**. 2007. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CRUZ NETO, Otávio; MOREIRA, Marcelo R.; SUCENA, Luiz F. M. Grupos focais e a pesquisa social qualitativa: p debate orientado como técnica de investigação. **Encontro da Associação brasileira de estudos populacionais**, 13., 2002, Ouro Preto: Disponível em: <  
<http://www.scribd.com/doc/38041122/Grupos-Focais-Otavio-Cruz-Neto-Et-Al>>. Acesso em: 15/12/2009.

CLARO, Edson. **Método Dança-Educação Física: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional**. São Paulo: E. Claro, 1988.

EHRENBERG, Mônica C. **A dança como conhecimento a ser tratado pela Educação Física escolar: aproximações entre formação e atuação profissional**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

EHRENBERG, Mônica C. **O currículo de licenciatura em educação física: a dança em questão**. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. – 7 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. (Coleção leitura). São Paulo: Paz e terra, 1996.

GATTI, Bernadete. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GAMBOA, Sílvio S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GOMES, Sandra R. Grupo focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 4, Educação, p. 39-45, 2005. Disponível em: <<http://portal.uninove.br>> Consultado em: 16/08/2010.

GASPARI, Telma. Atividades rítmicas e expressivas nas salas de Educação Física. In: DARIDO, S. C.; MAITINO, E. M. **Pedagogia Cidadã: Cadernos de formação**. São Paulo, 2004.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar**. 5. ed. – Rio de Janeiro/São Paulo. Ed. Recorde, 2001.

GUIÃO DE IMPLEMENTAÇÃO TÉCNICA. **Organizar e conduzir grupos focais**. Internacional Training & Education on HIV. University of Washington, 2008. Disponível em: <[http://www.go2itech.org/resources/technical-implementation-guidesTIG\\_Grupos\\_Focais\\_A4.pdf](http://www.go2itech.org/resources/technical-implementation-guidesTIG_Grupos_Focais_A4.pdf)> Acesso em: 16/08/2010.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 15, p. 124-136, jun. 2004. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/202>>. Acesso em: 15/12/09.

LIBÂNEO, Carlos J. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 9. ed. – São Paulo, Cortez, 2006. (Coleção Questões de Nossa época; v. 67).

LINZMAYER GUTIERREZ, Luis. A. **Espaço extra-escolar: fundamentação acadêmica e importância do professor de Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

MORANDI, Carla. O descompasso da dança e da educação física. In: STRAZACCAPA, Marta; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

NANNI, Dionísia. **Dança-Educação: pré-escola à universidade**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

NEIRA, Marcos G.; NUNES, Mario L. F. **Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas**. São Paulo, Phorte Editora, 2006.

PEREIRA, Mariana L.; HUNGER, Dagmar A. C. F. Limites do ensino da dança na formação do professor de educação física. **Motriz**, Rio Claro, v. 5, n.4, p. 768-780, out-dez. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/viewFile/2926/2566>>. Acesso em: 02/01/2011.

PÉREZ GALLARDO, Jorge S.; OLIVEIRA, Amauri. A. B.; AVARENA, César. J. O. **Didática de Educação física: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação**. São Paulo: FTD, 1998. – (Conteúdo e Metodologia).

PÉREZ GALLARDO, Jorge S. et al. **Educação física escolar: do berçário ao ensino médio**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PROJETO PEDAGÓGICO FEF-UNICAMP, 2005. Disponível: < <http://www.fef.unicamp.br/>>. Acesso em: 09/12/2009.

RANGEL-BETTI, Irene; GALVÃO, Zenaide. Ensino reflexivo em uma experiência no ensino superior em Educação Física. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, p. 105-116, maio 2001.

REIS, Ivan G. **As relações de poder na formação universitária de Educação Física – uma visão dos egressos da Universidade do Estado do Pará**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho. Faculdade de Educação Física, Rio de Janeiro, 2000.

SBORQUIA, Silvia P. **A dança no contexto da educação física: os (des)encontros entre a formação e a atuação profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

SBORQUIA, Silvia P.; PÉREZ GALLARDO, Jorge S. **A dança no contexto da Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

STRAZZACAPA, Márcia. O descompasso da dança e da educação física. In: STRAZACCAPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

SOARES, Carmen L. et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério 2ª grau. Série Formação do professor).

UGAYA, Andresa S. **A dança no projeto “Arte, educação e cidadania”: um relato de experiência**. 2007. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.



# ANEXOS





**ANEXO A: Carta convite**

Campinas, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

Prezado aluno,

Vimos por meio desta, convidá-lo a participar da pesquisa intitulada **“Dança na formação docente na educação física”** que está sob a responsabilidade de Andresa de Souza Ugaya e orientação do prof. Dr. Jorge Sergio Pérez Gallardo.

O objetivo geral desta investigação é levantar junto aos alunos que passaram pela experiência da disciplina EF314 – dança, qual foi a contribuição que o programa desenvolvido no decorrer do ano de 2009 ofertou ao aluno quanto à sua forma formação como professor.

A validação do instrumento de coleta de dados será realizada nas dependências da FEF-UNICAMP no dia 01/09/2010 das 17h às 18:45h, local a confirmar. Os dados serão levantados através de uma discussão gerada no grupo composto pelos alunos que cursaram a disciplina, no qual sua presença se faz extremamente importante. Esta discussão será estimulada por um mediador que terá como ponto de partida para a discussão algumas questões-chave relacionadas ao programa da disciplina citada. A sessão terá a duração máxima de uma hora e quarenta e cinco minutos e será gravada por filmadora. Seu nome será mantido em sigilo e apenas serão divulgadas as informações referentes ao tema do trabalho. Todo este material ficará armazenado pela pesquisadora responsável.

Nossa pretensão com essa investigação é trazer reflexões acerca da dança na formação do professor de educação física e estimular a busca por ações didático-pedagógicas que fomentem novos encaminhamentos para a dança na área da educação.

Contamos com sua colaboração.

Atenciosamente,

---

Ms. Andresa de Souza Ugaya  
(pesquisadora responsável)

---

Prof. Dr. Jorge Sergio Pérez Gallardo  
(orientador)

**ANEXO B: Termo de consentimento livre e esclarecido**

Este documento visa solicitar sua participação na pesquisa: Formação docente em Educação Física frente às novas demandas educacionais: uma experiência com o conteúdo Dança, e tem por objetivo investigar o programa do conteúdo Dança desenvolvido nas disciplinas EF944 – Danças folclóricas, populares e de salão (eletiva) e EF314 – Dança (obrigatória) entre os anos 2007 e 2009 na Faculdade de Educação Física da Unicamp, verificando junto aos alunos que passaram pela disciplina quais foram as contribuições ofertadas para sua formação como professor para atuar no ensino básico. Esta pesquisa de doutorado está sendo realizada por Andresa de Souza Ugaya sob a orientação do professor Dr. Jorge Sergio Pérez Gallardo. A abordagem epistemológica adotada nesta pesquisa é a crítico-dialética, na qual o interesse é desenvolver a crítica e alimentar a práxis que transforma o real e liberta o sujeito dos diferentes condicionantes. Como técnica de coletas de dados utilizar-se-á o grupo focal e de tratamento e interpretação a análise de conteúdo. Espera-se que esta pesquisa se configure um importante estímulo nas discussões e reflexões acerca da formação e atuação do professor de Educação Física e reforce a importância de vislumbrar as manifestações corporais como fenômenos históricos- culturais.

Por intermédio deste Termo são garantidos os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre os nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem à sua integridade física, moral ou social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar desta Pesquisa.

Uma cópia deste Termo será inteiramente disponibiliza a todos os participantes desta pesquisa.

Qualquer contato poderá ser feito diretamente com a pesquisadora responsável pelo email:

[andresa.ugaya@yahoo.com.br](mailto:andresa.ugaya@yahoo.com.br) ou pelos telefones 4062-9663/11

Possíveis dúvidas e esclarecimentos:

Comitê de Ética em Pesquisa – Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp

<http://www.fcm.unicamp.br/fcm/pesquisa/comite-de-etica-em-pesquisa>

Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Cidade Universitária “Zeferino Vaz”- Campinas - SP

CEP: 13083-887

“Declaro estar ciente das informações constantes neste ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’ e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais e da minha participação na Pesquisa. Poderei pedir a qualquer tempo, esclarecimento sobre esta Pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da Pesquisa. Fico ciente também de que uma cópia deste Termo permanecerá arquivada com o respectivo Pesquisador”.

Participante: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ Celular: \_\_\_\_\_

## ANEXO C: Questionário de avaliação institucional das disciplinas

**1) Com relação ao interesse por ensinar o conteúdo da disciplina, o professor mostrou-se:**

1	2	3	4
altamente motivado	razoavelmente motivado		desmotivado

**2) Com relação à exposição de idéias, o professor:**

1	2	3	4
geralmente foi claro	algumas vezes foi claro		nunca foi claro

**3) Com relação à organização de aula, o professor:**

1	2	3	4
geralmente foi organizado	algumas vezes foi organizado		nunca foi organizado

**4) Com relação ao programa, o professor:**

1	2	3	4
cumpriu-o integralmente	cumpriu-o em grande parte		cumpriu apenas pequena parte

**5) O professor demonstrou possuir os conhecimentos necessários para resolver dúvidas ligadas ao conteúdo?**

1	2	3	4
sim	em parte		não

**6) Quanto aos critérios de avaliação, o professor utilizou:**

1	2	3	4
critérios claros	critérios imprecisos		critérios desconhecidos

**7) Dê sua opinião quanto à adequação da bibliografia:**

1	2 3	4
altamente adequada	razoavelmente adequada	inadequada

**8) O professor possibilitava aos alunos expressarem suas idéias e opiniões?**

1	2 3	4
sim	às vezes	não

**9) Nas aulas que você de fato compareceu, o professor?**

1	2 3	4
Sempre foi pontual	às vezes foi pontual	nunca foi pontual

**10) Nas aulas que você de fato compareceu, o professor?**

1	2 3	4
nunca faltou às aulas	às vezes faltou à aula	faltou muito às aulas

**11) A contribuição da disciplina para a sua formação foi:**

1	2 3	4	5
muito boa	boa	razoável	nenhuma

**12) Com relação à disponibilidade de ajuda extraclasse, para solucionar dúvidas, caso você tenha solicitado, o professor:**

1	2 3	4	5
sempre esteve disponível	às vezes esteve disponível	nunca esteve disponível	nunca solicitei

## **ANEXO D: Transcrição da sessão do grupo focal**

Moderador: Qual a relevância de tratar a dança na formação docente em educação física?

Sujeito 1: “Pode começar” (apontando para o sujeito 2).

Sujeito 2: Eu? (risada). Obrigada! (risada). Bom... eu acho, talvez, eu e a ‘fulana de tal’(se referindo a outra pessoa presente na sala) até sejamos mais suspeitas pra isso, né? Mas, eu acho de total relevância porque, inclusive, era uma discussão que rolava o tempo toda na disciplina, né? Porque têm os meninos da musculação, os meninos do futebol e sempre falam: ahhh, mas isso não é importante, por que essa disciplina é obrigatória? E, eu acho que bem importante porque eu acho que é uma base pra tudo, assim. Dá muita coordenação, muito equilíbrio, muita estabilidade, muito... muito controle do corpo. Ajuda a trabalhar o social das pessoas, e eu acho que é uma coisa importante pra qualquer professor de educação física independente de onde ele vá trabalhar.

Sujeito 1: Isso. Não deixa de ser também uma atividade física, a dança, além das outras coisas. Então, é importante para o educador físico, né, saber pelo menos alguma coisa (pausa) pra não ficar meio perdido. Então, por isso acho que os caras não viam sentido, não entendiam isso.

Sujeito 3: Talvez não entendam ainda (riso de todos).

Sujeito 2: Éhh, mesmo tendo passado pela disciplina, eles nunca vão entender.

Sujeito 1: É, então, pior pra eles.

Sujeito 3: É, porque acho que como a gente tem que aprender algum esporte, tem que aprender as lutas, tem que aprender ginástica, a dança também é uma grande área da educação física. Então acho que todos têm que ter noção disso, né, um pouco de noção disso. E eu acho assim também, existe uma faculdade de dança e, ao mesmo tempo que a faculdade de educação física, ela também acha que essa área da dança, essa grande área da dança faz parte também do seu conteúdo, todos que fazem educação física tem que ter (pausa) esse (pausa), um domínio mínimo dessa área, porque senão não faria sentido ninguém da educação física tratar da dança nas suas aulas, concorda? Se a gente tem uma faculdade de dança e só algumas pessoas da educação física querem trabalhar com a dança, não faz sentido a gente permitir a educação física cuidar disso senão todos que fazem a educação física têm uma mínima noção. Não sei se deu pra entender!

Sujeito 2: É, mais ou menos das lutas que você falou, dos esportes. Se faz parte da educação

física, todo mundo tem que ter uma...

Sujeito 3: É. Se a gente quer exigir que todos os capoeiristas que dão aulas pra crianças ou pra adultos ou pra idosos. É (pausa), e aí eu entro no assunto do conselho regional, né? Se o CREF quer exigir que todos que dão aula de lutas tenham uma noção básica dos assuntos tratados na faculdade de educação física (pausa), todos que trabalham com dança da faculdade de educação física teriam que ter o mínimo de noção disso aqui dentro.

Sujeito 1: E quem vai trabalhar com dança também.

Sujeito 3: E quem vai trabalhar com dança também, porque faz parte da categoria. Aí seria uma questão mais burocrática, né?

Moderador: Éhh? Ai... eu não posso direcionar uma...

Pesquisadora: Pode fazer uma questão.

Moderador: É, por que essa relevância, então, se eu pensar nos aspectos técnicos (pausa) que a dança pode me trazer, nos aspectos sociais que ela pode me trazer, existem outros (pausa) importantes pra formação docente da educação física que essa disciplina pôde proporcionar?

(Pausa)

Sujeito 2: Nossa! Além de social e técnico?

Sujeito 3: Eu acho que a partir do momento que a gente faz educação física, que nós somos educadores, na hora que a gente sai daqui a gente tem que pensar na nossa cultura, né, no nosso... o que a gente conhece do nosso país, dos outros países, (pausa) das práticas corporais das pessoas, de várias regiões e classes sociais etc. E a matéria foi muito importante porque teve algumas coisas que eu nunca tinha visto e que, provavelmente, eu nunca vou ver tão breve nos meios de comunicação ou nas pessoas do meu redor, né, as manifestações, mesmo o jongo ou... qual que você fez mesmo (olhando para o sujeito 1)?

Sujeito 1: Hip hop.

Pesquisadora: É, você pode falar aquilo que te marcou, por exemplo, e por que te marcou na aula.

Sujeito 3: Ahã (concordando).

Sujeito 2: Por exemplo o jongo, que (pausa)...

Sujeito 3: Isso, o jongo que... (ao mesmo tempo que o sujeito 2).

Sujeito 2: Eu acho que eu jamais tinha visto e talvez jamais visse fora daqui.

Sujeito 1: Ahã (concordando).

Sujeito 3: Talvez não entendesse o que que é. Mesmo eu acho que foi muito legal as danças



circulares. Foi a primeira aula, né? Foi muito interessante porque (pausa), é uma relação diferente que você cria com as pessoas, que ainda...

Sujeito 2: O tipo de dança (comentando).

Sujeito 1: Dançando (comentando).

Sujeito 3: E, eu achei muito interessante. Acho que aquilo, talvez, quando eu for dar aula, eu né, profissional da educação física for dar uma aula que não seja de dança porque ele era ruim, mas talvez ele possa utilizar isso na relação com as pessoas. E... a “fulana de tal” tinha falado isso, né? E, eu achei isso mesmo, um enriquecimento cultural da pessoa.

Sujeito 2: É. Eu não tinha pensado nisso. Mas...

Moderador: Alguns conhecimentos dessa... que vocês vivenciaram nessa disciplina puderam, é..., já foram vistos em outras?

Sujeito 1: Não o conhecimento específico assim da matéria de dança. Mas a gente ir lá na frente e apresentar um trabalho como se nós tivéssemos dando uma aula. É...apresentar no festival também uma coisa diferente, este é um método de avaliação. Agora a gente vê também em outras matérias, essa coisa meio (pausa), não diria alternativa, mas diferente daquele método de provinha.

Moderador: Da convencional?

Sujeito 1: Da convencional.

Moderador: Da tradicional, né?

Sujeito 2: Eu acho que só, só isso teria de bom mesmo, ir apresentar lá na frente porque (pausa), a disciplina de dança e a de ritmo, né, são duas disciplinas bem diferentes de todas as outras. Acho que, eu não fiz as ginásticas ainda, mas eu acho que em relação ao que eu já fiz, não teve nada parecido. (Pausa). O que eu assemelharia agora é com dis... vocês estão fazendo esportes adaptados? Não tão? É o método de, de organizar, né, o semestre, porque lá a gente tem vários, vários esportes e a sala foi dividida em vários grupos e cada grupo vai ensinar este esporte, que foi exatamente o que a gente fez na disciplina de dança. Ao invés dos professores, do\_\_\_\_\_ e da \_\_\_\_\_ (citou o nome dos professores) ensinarem, eles deixavam a gente trazer tudo que a gente encontrasse sobre isso e aí na hora eles complementavam e explicavam muito coisa a gente tinha dúvida e falava olha eu acho que é isso, mas eu não tenho certeza, foi uma coisa...

Sujeito 1: Eles tavam mais de apoio.

Sujeito 2: Eles tavam mais de apoio, mas num, num foi uma coisa que... que partiu deles sempre

partia da gente e aí eles acompanhavam e corrigiam ou concordavam e isso eu acho que esporte adaptado vai ser assim também, vai começar a semana que vem, mas essa idéia de cada grupo fazer uma coisa e apresentar pra depois ver se tava certo ou não, sabe?

Moderador: E o contrário assim, então vocês me mostraram as semelhanças, então o que que foi de especificidade da dança. Qual é a especificidade da dança?

Pausa

Sujeito 1: De trabalhar principalmente com estilos de dança, digamos assim (fala muito baixo).

Sujeito 3: Acho que trabalhar com coisas desconhecidas. Talvez em algumas outras matérias a gente, por exemplo, esporte adaptado. É, querendo ou não, eu vou pro futebol de cinco, eu não sei muito bem o que é, mas eu sei o que é o futebol, então eu consigo ter uma base nisso. Aí quando chega lá na disciplina de dança e a minha dança é o...

Sujeito 1: Siriri.

Sujeito 3: Siriri.

Sujeito 1: Siriri.

Sujeito 3: É o siriri. Eu não sei o que é o siriri, mas eu sei que o siriri é uma dança. Mas eu não sei da onde ele veio, o que que ele é, que que faz.

Sujeito 2: Nunca vi uma dança de siriri pra saber.

Sujeito 3: É nunca vi. Então acho que a disciplina, é, de dança de diferente trouxe isso uma coisa que, talvez...algumas coisas não, né, por exemplo o balé, o jazz...

Sujeito 2: A valsa.

Sujeito 3: O hip hop, o funk, a valsa, foram coisas mais presentes pra maioria, mas não pra todos. Mas outras coisas foram bem interessantes, bem desconhecidas mesmo. (Pausa). Foi específico da matéria. E isso da gente vivenciar também. É, não é tão específico, né?

Sujeito 2: É, mas é, naquele momento acho que foi, né?

Sujeito 1: Depende da \_\_\_\_\_ (não foi possível identificar o que foi falado).

Moderador: Tá, essas... essa... esse, o apresentar o desconhecido, talvez como a gente vê no processo, né, algumas coisas, mas então, vou tentar reformular a questão indo, abrindo um pouco mais. Então o que foi diferente nessa disciplina foi esse desconhecido, né? Agora pensando na dança como uma disciplina presente no currículo de educação física, do que ela vai tratar? Não só do desconhecido, mas quais são as especificidades? Se eu pensar numa disciplina de ginástica, o que ela trata? E uma de dança? Numa de ginástica também posso dizer que ela também traz

coisas desconhecidas se eu não conhecer alguma ginástica, né, mas o que seria da dança mesmo? Que teve ou que não teve, que faltou, que poderia ter tido ou o que teve e foi surpreendente.

Sujeito 2: Acho que o ritmo. A noção fundamental da dança. O saber lidar com o outro, o convívio. Muitas das danças era em casal, algumas não, então saber dançar de casal ou saber dançar num círculo, ou é uma dança individual ou uma dança de todo mundo junto sem ninguém encostar em ninguém. É, alguns passos técnicos, né, que a gente aprendeu de cada dança. Um pouco da história da dança que é muito legal pra gente se situar, pra ver de onde ela veio, aonde ela se inseriu aqui no Brasil e como ela é trabalhada, se ela é trabalhada, como a gente pode trabalhar com isso, né, que é uma coisa muito legal.

Sujeito 1: Essa questão de interação mesmo, pra estimular o ritmo, interação física, digamos assim, entre as pessoas na dança. Pausa. Mas junto com esse ritmo.

Sujeito 3: E, também, acho que o como ensinar e o onde ensinar, por que ensinar aquelas danças ou os produtos, o por que ensinar e como lidar com isso pra não criar preconceitos que nem foi o caso do funk, né, porque me marcou porque é, a gente começou isso do funk, eu disse gente tudo bem, legal, o funk é um ritmo que existe tal, mas como eu vou chegar para uma criança e colocar uma música de funk pra ela? Vou colocar um funk?

Sujeito 2: Nossa!, rolou a maior discussão nessa aula. Foi muito... eu acho que foi a melhor aula da disciplina.

Sujeito 3: É.

Sujeito 3: Vou colocar e o que ela vai fazer?

Sujeito 2: O que o pai dela vai fazer comigo, né? (risos)

Sujeito 3: Então? E aí, a gente discutiu bastante e, realmente, não existem só os funks obscenos, né? Existe um outro funk, um funk que talvez a gente não escute tanto na rádio, mas o funk tem um cunho político, que fale uma coisa... que passe uma mensagem limpa, vamos dizer assim (rindo). E que esse funk pode e deve ser trabalhado na escola e que a gente tem a obrigação de mostrar que o funk não é só aquilo, né? É muito mais. Acho que isso, o por que, o como e a forma como passar tem que ser... tem que ser aprendida na faculdade pra gente aprender a ensinar para os outros.

(Pausa)

Moderador: Vocês lembram das letras do funk criadas na aula?

Sujeito 2: Hummm....(risos)

Sujeito 1: Teve isso? (riso)

Sujeito 3: Teve.

Sujeito 2: Teve.

Sujeito 1: Não lembro.

Sujeito 2: Não, eu lembro que teve, mas eu não lembro...

Sujeito 3: Da mulher, não era? Um que era sobre a mulher. Mas eu não lembro o que que era direito.

Sujeito 2: Judiou! Eu lembro que teve mesmo essa atividade, mas eu não lembro das letras, não.

Sujeito 1: Eu nem lembrava disso! (riso)

Sujeito 2: Riso.

Sujeito 3: Riso.

Moderador: E foi interessante isso? Dessas letras? De fazer essa atividade?

Sujeito 2 e 3: Foi!

Sujeito 3: Foi muito interessante. (junto com o sujeito 2)

Sujeito 2: Foi muito legal! (junto com o sujeito 3)

Sujeito 2: Com certeza! Nossa!, foi muito legal porque a gente com certeza montou funks que não eram do tipo que a gente não ouve na rádio, do tipo que são os proibidões (sorrindo). E... foi muito legal porque foi exatamente para aplicar o que a gente aprendeu que o funk, ele tem toda uma crítica por trás, toda uma...idéia, né? Assim como toda música tem uma idéia por trás e aí cada um pensou numa idéia e expôs em forma de funk, no ritmo do funk.

Sujeito 1: Por isso que eu lembro da aula de funk. Porque o funk mostra a realidade dele. Mesmo o funk proibidão.

Sujeito 2: Ahã. (concordando).

Sujeito 1: Aquela realidade da pessoa.

Sujeito 2: É. Aquela realidade da pessoa.

\*\*\*\*\*

Moderador: A gente vai passar pra próxima questão. Pausa. Qual a importância dos procedimentos didático-pedagógicos desenvolvidos no programa da disciplina EF 314 – dança para a formação docente? (lendo pausadamente). Pausa. O como, né?

Sujeito 2: Me perdi.

Moderador: Qual a importância do processo, dos processos sugeridos na aula? Então...desse

forma de pesquisar as danças em grupo...ah... em grupos, pra... qual a importância disso pra formação de vocês? Pra formação de vocês como futuro professores?

Pesquisadora: Foi dado um tema, pesquisar, apresentar, organizar a apresentação, quem faz uma coisa, quem faz outra. É... o trabalho teórico, né? Tudo isso assim. Vocês têm que pensar toda essa dinâmica que aconteceu, dos procedimentos didáticos.

Sujeito 2: Ahã (dando entender que ficou mais clara a questão). Eu acho que a importância de trabalhar em grupo é sempre fundamental. É sempre trabalhado em muitas disciplinas, ainda mais em ritmo...ah não, em ritmo acho que os grupos eram grandes, em dança os grupos foram menores, né?

Sujeito 3: Ahã (respondendo afirmativamente o questionamento do sujeito 2).

Sujeito 2: Porque normalmente quando...é, eu lembro que estava com a \_\_\_\_\_ e com a \_\_\_\_\_, a gente tava em trio. Ihhh, normalmente quando a gente forma grupos grandes sempre tem os três ou quatro que trabalham e tem o resto que vai montar o trabalho teórico que vai passar o power point na setinha, né? Então, é... nossa! Isso foi muito interessante porque fez com que todo mundo trabalhasse...

Sujeito 1: No processo inteiro, né? Do trabalho.

Sujeito 2: Com certeza. Pesquisar, eu acho que foi muito interessante pesquisar sobre uma coisa que a gente não conhecia. Mesmo eu, peguei a valsa que vc falou (apontando para o sujeito 3) é uma coisa conhecida. Com certeza é uma coisa muito conhecida, dancei em muitas festas de 15 anos, mas e aí sabe? Não sabia da onde ela tinha vindo, não sabia quais eram as regras dela, como ela era, se ela era de competição ou não era. Ihh, o processo foi muito legal porque...às vezes você, sei lá, cê chega na aula cansado, com sono, cê senta e o professor vai começar a falar sobre valsa e aí você vai falar: - que saco!... Aí, você ir pesquisar é muito legal e, às vezes, os colegas trazerem outra coisa é muito legal. Eu sei que, com certeza, na disciplina não foi assim, né? Porque, nossa!, todo mundo dormia, a galera do fundo que era a galera que reclamava o tempo todo que a dança não devia fazer parte ia lá pro fundo e não tava nem aí, e aí a gente ratinha de ginástica e dança (falando sorrindo) sentava e assistia e eu acho que é legal inverter os papéis de vez enquando. Foi muito gostoso pesquisar sobre uma coisa que eu não conhecia e expor, e ter essa liberdade de expor uma coisa às vezes errada e ser corrigido, sabe? É uma coisa muito mais de discutir do que chegar e querer mostrar tudo certinho, talvez...

Sujeito 1: No meu caso era pesquisar uma coisa de além de não conhecer, eu não gostava. E tinha

muito preconceito. (riso)

Sujeito 2: Riso.

Sujeito 3: Riso.

Sujeito 1: Aí acabei tendo um pouco de respeito, também descobrindo a origemomé que foi do hip hop, que era meu tema. Foi muito difícil, principalmente, trabalhar com isso, por causa desse preconceito, dessa má vontade, de não gostar. Mas...

Moderador: Você gostou ou não?

Sujeito 1: Sim.

Sujeito 3: E eu acho assim, que em todas as matérias práticas daqui na faculdade, a gente treina isso, de criar uma atividade de como passar isso adiante, né? Ihh, principalmente o pessoal que faz as pedagogias. Por exemplo, pedagogia de vôlei a gente todo dia tem que criar uma atividade pra ensinar determinados passes e determinados movimentos técnicos. Ih, em todas as modalidades acontece isso, então, na dança também. O fato da gente ter que criar uma atividade para poder transmitir uma idéia, também é um modo de treinar...

Sujeito 1: Quase uma iniciação das danças.

Sujeito 2: Ahã. (concordando).

Sujeito 3: É. De treinar para saber transmitir isso.

Sujeito 2: Uma coisa que eu tava...viajando, tentando relacionar. Sei lá, às vezes eu to lá agora no meu trabalho dando aula de ginástica e me aparece alguém e fala, o professor de judô: - \_\_\_\_, amanhã não vou poder dar aula, vc vem dar aula no meu lugar? É muito... por exemplo, eu já fiz lutas, talvez até soubesse me virar um pouco, mas se fosse uma coisa totalmente nova como já apareceu: - \_\_\_\_, vc dá uma aula de valsa pra mim amanhã? É, é saber isso, sabe? Saber correr atrás, pesquisar um pouco, saber da onde veio, qual que é da...da...ahhh, como ela é, como tem que ser e como é uma aula. E às vezes é um pouco disso, né? Saber correr atrás de uma coisa que você nunca viu, pra quebrar o galho, pra fazer alguma coisa que às vezes foi pedido.

Pausa

Moderador: A busca por esta pesquisa, quando vocês saíram, quando receberam um tema e saíram em busca de pesquisar, a idéia de trazer questões históricas que vocês tão levantando isso, vocês...tinham alguma... Por que? Por que vocês trouxeram isso?

Sujeito 2: Foi pedido, não foi?

Sujeito 1: Humm, é. Eu acho que foi pedido, mas isso faz parte, dentro do tema, a parte histórica.

Eu pensei assim.

Sujeito 2: É...eu não lembro se tava como um pré-requisito do trabalho assim ou se foi idéia nossa. Não lembro mesmo.

Sujeito 3: É... não dá pra gente falar sobre uma coisa sem falar...da procedência...

Sujeito 3 e 2: Da onde veio.

Sujeito 1: Do contexto.

Sujeito 2: Lógico.

Sujeito 3: Quando veio.

Sujeito 2: Ahã. Exatamente.

Sujeito 3: Se a gente pegasse o funk sem falar que ele...é do morro, é do Rio.

Sujeito 1: Falar das origens.

Sujeito 3: Falasse, não, ele é de Nova Iorque lá. é... das Torres Gêmeas (riso).

Sujeito 2: Riso.

Sujeito 3: Num faria sentindo, né? A gente tem que falar da onde, por que, quando, como, quem...pra tentar entender...do que se trata.

Moderador: E a...ainda nos procedimentos, né, das aulas, o como essa pesquisa foi feita, como aconteceu a aula em si. Vocês tinham que apresentar, dar uma aula, uma vivência e apresentar um trabalho teórico.

Sujeito 2: Isso. (enfaticamente)

Moderador: Ihh, me fale um pouco deles assim, qual a importância deles, dessas duas. Podia ter sido outra coisa, não sei. Vocês tinham que montar um vídeo. Vocês tiveram que fazer uma vivência e um trabalho teórico.

Pausa.

Sujeito 1: A vivência...

Moderador: Como você falou (olhando para o sujeito 1), apresentar no festival é uma outra forma de avaliação, né? Nessa disciplina tiveram essas duas.

Sujeito 2: Nessa eu acho que não...

Sujeito 1: Na temática também seria só pra gente aprender, né? Pra gente expor pro resto dos alunos...dos colegas.

Moderador: Ahã. (concordando)

Sujeito 1: E aí a parte escrita é importante pra gente colocar o pensamento no papel...ficar uma

coisa mais concreta.

Sujeito 2: É, eu não sei. Às vezes, eu acho que a parte escrita é mais pra ser avaliada mesmo, pra...pra ter um referencial teórico, pra mostrar da onde a gente pesquisou e pra mostrar uma coisa mais limpa, mais trabalhada.

Sujeito 1: Pra não ficar um eu acho.

Sujeito 2: Pra não ficar um eu acho e..., às vezes fica muito informal, sabe? Mas eu acho que pra...pro grupo, talvez a gente nem precisasse montar as idéias todas num trabalho teórico todo bonitinho, nas normas e entregar, porque só ir pesquisar e apresentar isso pra sala e fazer a vivência, eu acho que já são coisas que abrangem tudo. Eu acho que o trabalho teórico fica mais por formalidade assim. Não sei.

Moderador: E essas formas geraram discussão e reflexão durante as aulas, durante a apresentação, a exposição. Tinha a vivência, eu sou um aluno que não sou do grupo de vocês, vivenciei e aí depois...

Sujeito 2: Falava: - isso não tinha nada a ver ou...é este tipo de discussão?

Moderador: É. Como que isso...isso gerava discussão, era aberto pra uma discussão? Isso gerou reflexão em vocês?

Sujeito 3: Nossa, eu acho que...

Moderador: Ou só no trabalho que vocês fizeram?

Sujeito 2: Não.

Sujeito 3: ...no caso do funk é o maior exemplo disso.

Sujeito 2: É o maior exemplo.

Sujeito 3: Porque todo mundo conseguiu refletir, criar uma outra idéia a respeito.

Sujeito 2: E até discutir: - não concordo com isso. Não, não dá pra trabalhar com o funk na escola.

Sujeito 3: É....

Sujeito 2: Nossa! Saiu a maior briga mesmo, a maior discussão, foi muito legal. E em outros grupos também, o jongo, o siriri que eram coisas que, talvez, menos conhecidas, talvez, não geraram tanta discussão, mas geraram perguntas, que...Eu acho que o tempo todo a gente tava discutindo, né, entre quem tava apresentando e quem tava assistindo.

Moderador: E essas reflexões, essas discussões, elas se deram pela especificidade da dança?

Pausa.



Moderador: Ou pela forma de trabalho?

Sujeito 2: Ahh não, eu acho...eu acho...

Moderador: São discussões específicas da dança...

Sujeito 2: Pela dança.

Moderador: Ou são discussões que são da formação?

Sujeito 3: Da formação como educador físico?

Moderador: Isso. É. Por exemplo, se você fizesse esse mesmo método, mais ou menos esse método, como vocês falaram na disciplina de esportes adaptados...o método gera discussão, o questionamento e a reflexão ou a dança gera isso?

Sujeito 2: Eu diria que a dança.

Sujeito 3: É...eu acho que a dança.

Sujeito 3: Porque...

Moderador: Ou os dois, né?

Sujeito 2 e 3: Ahhh sim.

Sujeito 2: Os dois, mas eu acho que mais a dança.

Sujeito 3: É porque a partir do momento que a gente não tem uma regra, né, tipo os passos da valsa são esse, mas não é uma regra que os passos da valsa são este, nesta ordem, que a mão é assim, que a expressão é esta, que a música...A partir do momento que não tem uma regra que isso é moldável de acordo com o interesse e a disponibilidade das pessoas, gera muito mais discussões.

Sujeito 3: Eu acho que o que deu um pouco de discussão também é o fato da gente estar sempre pensando na escola e de, provavelmente, muitos de nós não ter tido isso na escola. Então, pensar: - mas isso realmente é colocável, aplicável à escola? Então sempre esse tipo de discussão. Mas isso atrai as crianças? Isso pode ser feito com as crianças? E, eu acho que era uma discussão que sempre tinha também.

Sujeito 1: Entra também o fato da dança como matéria. Tem disciplina que a gente apresenta lá na frente alguma coisa, mas não tem tanta discussão assim.

Sujeito 2: É, eu acho que o fato de ser a dança leva a isso.

Moderador: Isso não é uma competência do professor?

Sujeito 3: Também. Com certeza. Porque estimular as pessoas a pensarem seja um pouco mais difícil do que propor uma forma de trabalho, né? Pausa. É isso que a \_\_\_\_ falou... é...várias outras

disciplinas têm essa forma de trabalho, mas talvez nem todos os professores tenham essa...esse feeling da classe de sentir de sacar a hora de fazer uma pergunta ou que é pra fazer uma afirmação. Então, com certeza, eu acho que o professor tem muito a ver. Por isso, eu acho que é importante ter essa disciplina pra todos...

Sujeito 2: Ahã. (concordando)

Sujeito 3: Independente se as pessoas vão ser professores de dança ou não, eles tem que...Talvez, isso não é falado, mas vão perceber na observação dos seus professores como que eles tem que agir como professores. Entende assim? Então, isso do professor fazer os alunos pensarem a respeito do que tá sendo tratado, tem que ser...tem que ser tido para todos os professores. A gente não quer o aluno que só obedeça, que faça tudo que a gente quer, da maneira como quer. A gente quer um aluno que saiba conversar, que saiba questionar, que saiba falar: - mas por que esse tipo de treinamento e não aquele? Por que esse exercício para bíceps e não aquele? Por que essa tática no vôlei e não aquela?

Sujeito 2: E eu acho que isso da disciplina foi muito do professor sim. Eu diria até que a \_\_\_\_\_ e o \_\_\_\_\_ (citando os nomes dos professores) faziam perguntas de vez enquanto pra ver se gerava discussões, sabe? Às vezes, coisas que realmente eles não tinham visto ainda o grupo apresentando, mas coisas que eles julgavam importantes e assim, pra ver até onde ia. Se alguém ia pegar essa pergunta e transformar em outra e gerar uma discussão, sabe? Pausa. Então, é muito de formar professor como a \_\_\_\_\_ disse, mas de instigar...dos professores terem essa sacada de no meio da apresentação fazer uma pergunta porque não tá indo muito bem pelo o lado que ele acha que deveria tá indo, sabe? Acho que...

Moderador: Vou pra próxima, tá?

Sujeito 2: Tá.

Moderador: O procedimento de avaliação formativa foi adequado para sua formação docente? Pausa. Então, pensa como que foi a avaliação na disciplina. Se vocês acham que foi adequada. Por que? Se não foi adequada.

Sujeito 3: A avaliação, a nota que a gente teve nos outros semestres, é isso?

Moderador/Pesquisadora: Não nesse momento. A avaliação formativa, ou seja, a forma como vocês foram avaliados no processo.

Sujeito 2: Mas de avaliação mesmo? Avaliação nota?

Pesquisadora: De avaliação mesmo, nota. O que levou a te dar sua nota foram várias coisas. Essas

coisas foram positivas ou negativas? Vocês acham que a forma que vocês foram avaliados foi legal ou não foi, poderia ter sido diferente...(A intervenção do anotador foi necessária para esclarecer melhor a questão).

Sujeito 3: Eu...eu lembro que eu fiquei um pouco em dúvida da nota que eu recebi, assim. Eu falei: - mas nossa!...eu não tô esperando essa nota, né? Por que será essa nota?

Pesquisadora: Quanto você tirou?

Sujeito 3: Eu tirei 7 e alguma coisa, eu acho. E aí eu falei: - poxa, eu me dediquei, eu vim em todas as aulas e... a gente teve problema com o grupo, né, (rindo) na apresentação. Mas por que será e tal? Mas aí pelo fato de confiar nos professores, eu não questionei, né? Eu achei que se foi essa nota realmente...mas eu não entendi da onde veio assim...muito.

Pesquisadora: Então você acha que tinha que ficar mais claro?

Sujeito 3: Acho que sim.

Sujeito 2: A nossa nota foi a do trabalho, tanto apresentação tanto teórico...

Sujeito 1: Participação.

Sujeito 3: Participação.

Sujeito 2: Participação e...

Sujeito 1: O festival.

Sujeito 2: Então, teve festival esse ano? Teve?

Sujeito 1: Teve sim.

Sujeito 3: No da dança? Ahhh, daí que dividiu a sala em três?

Sujeito 1: É.

Sujeito 2: Lembrei. Pausa. É, eu não sei, não lembro quanto eu tirei. Não lembro se eu fiquei decepcionada ou se eu fiquei feliz (rindo).

Todos riram.

Sujeito 2: Não foi uma coisa que me marcou. Mas... é eu acho que ficou claro, talvez, pra você quais seriam os métodos, só não ficou claro como chegou no 7, no caso.

Sujeito 3: É. Isso. Examente!

Sujeito 2: Mas é uma forma legal de avaliar porque são várias formas. Talvez, e isso é uma discussão que sempre acontece, o festival seja uma coisa que não deveria ser obrigada. Mas não foi também. Não foi. A gente apresentou na sala. Ahhh, agora sim. Agora faz sentido.

Sujeito 1: A gente teve que apresentar no festival.

Sujeito 2: Não. A gente se apresentou na sala e se quisesse apresentava no dia. Esse também. Eu lembro que a gente tava vestido lá em cima, veio todo mundo de roupa e a gente se apresentou lá em cima... no salão. Daí quem quis se apresentou aqui embaixo.

Pesquisadora: Vocês tiveram uma nota inicial. Se apresentaram na sala e tiveram uma nota inicial. E aí se quisessem...

Sujeito 2: Se apresentava no festival.

Pesquisadora: No festival e ser reavaliado porque não ficou satisfeito com a nota você tinha essa oportunidade.

Sujeito 2: Mas não era obrigatório, né?

Pesquisadora: Não era obrigado.

Sujeito 2: Porque... ginástica que a gente é obrigado, né? Fundamentos da ginástica. E eu acho que isso é uma coisa muito ruim pra quem não se sente bem em público porque quando você for professor você vai tá lá dando sua cara a tapa, vai tá em público e tal, mas você não vai tá dançando. Eu dando uma aula de futebol eu não necessariamente vou ter que fazer um gol na frente de todo mundo.

Sujeito 1: É uma exposição.

Sujeito 2: É uma exposição que não precisa, sabe? Então, apresentar na frente da sala eu acho que é uma coisa que vale muito a pena e é pra avaliar mesmo se a disciplina era de dança, eu concordo com estes métodos de avaliação. Não concordaria em ser obrigado a ir pro festival que nem foi em fundamentos da ginástica. Mas apresentar na sala eu acho que é uma coisa interessante. Eu acho que eu concordo sim com os métodos de avaliação.

Sujeito 2: Você se sente mais à vontade do que se apresentar para um público gigante que você não conhece.

Sujeito 1: É.

Sujeito 2: Na sala você está mais à vontade.

Mediador: E esse método, eu tenho alguns itens aqui, é de avaliação. Esse método de avaliação, se eu pensar em questão de ausência e presença na aula.

Sujeito 3: Eu acho que com certeza!

Sujeito 2: É válido. Lógico! Com certeza.

Sujeito 3: Ninguém aprende nada sem ir, né?

Sujeito 2: Faltando... ou ficando sentado na hora da prática, não sei se isso está em ausência e

presença, mas...

Moderador: É, participação nas aulas.

Sujeito 2: Participação na aula.

Sujeito 1: A participação é fisicamente subjetiva a pessoa acha que tá fazendo, participando bem só que ela tá indo lá fazer.

Sujeito 2: É, é verdade.

Sujeito 1: Aí fica meio assim... a pessoa às vezes pode não entender... a participação.

Sujeito 2: Se ela estiver afim.

Moderador: Você pode explicar melhor?

Sujeito 1: Só pra ganhar nota a pessoa vai lá e faz o que tá falando, mas ela só vai lá e faz, tipo uma coisa motora sem reflexão sobre o que que tá fazendo. Só por causa da nota de participação.

Moderador: Uma reprodução.

Sujeito 1: É a mesma coisa que você ensinar anatomia. Você vai ficar decorando músculo, só que aí você não sabe muito bem por que. A lógica da coisa é mais ou menos assim.

Moderador: É... não teve a obrigatoriedade da apresentação no festival, mas vocês se apresentaram na disciplina dentro da sala pra turma e tal. É... a questão da exposição, eu posso pensar como uma especificidade da dança?

Sujeito 3: Ahh, não uma especificidade, acho que não.

Sujeito 1: Em outras coisas você pode se expor também.

Sujeito 2: Ahh sim, em outras coisas você pode se expor também. Mas não tem como fazer a dança sem se expor. Foi nisso que eu pensei de especificidade.

Moderador: Ela faz parte...

Sujeito 2: Não é só da dança, mas ela faz parte da dança.

Moderador: Ela faz parte da dança?

Sujeito 2: Não tem como fazer a dança sem se expor, entende? Mesmo ali na sala a gente tava se expondo entre amigos, mas era uma exposição. Eu acho que é da dança.

Sujeito 3: É.

Sujeito 2: Não só da dança, mas acho que na dança tem que ter. Não tem como ter dança, fazer dança sem ter a exposição.

Moderador: E... e teve um trato em relação a isso na disciplina? Um cuidar da exposição como parte... se eu to pensando que isso que isso é da dança, não só da dança, eu posso pensar que se

isso acontece em outras disciplinas, mas nessa disciplina de dança teve um tratamento... eu não sei se a palavra tratamento pedagógico... do como fazer. Eu como professora vou me expor, então isso é da docência, eu vou tá na frente do grupo em algum momento. Se eu penso que isso faz parte da dança, as pessoas vão tá direcionando olhares para mim e, eu às vezes, me incomodo com isso ou eu vejo que meu aluno não tá confortável com isso. Isso foi tratado na disciplina?

Sujeito 2: Não sei.

Moderador: Como tratar a exposição no ensino-aprendizagem?

Sujeito 2: Do aluno?

Moderador: É, no processo de ensino-aprendizagem.

Sujeito 2: Eu não tenho certeza. Até diria que não.

Sujeito 3: É, não foi falado. Mas em nenhum momento eu acho que foi dito ou foi feita alguma exposição que incomodasse alguém.

Sujeito 2: Não. É, realmente eu acho que na disciplina não. Mas a gente não chegou a conversar, por exemplo.

Sujeito 3: É.

Sujeito 2: Como tratar isso se isso acontecer.

Moderador: Como tratar isso quando eu for professor.

Sujeito 2: Exatamente.

Sujeito 1: Só lembrei de uma situação. Quando eu fui apresentar eu tava bem nervoso. A pessoa vai falando e daí você fica mais. Daí a \_\_\_\_\_ percebeu e foi coerente: - o \_\_\_\_\_ tá nervoso e vocês ficam aí falando...

Sujeito 3: É verdade.

Sujeito 2: Isso é verdade.

Sujeito 1: Isso foi a parte, foi a coisa mais direta que fez em relação a isso.

Sujeito 2: Mas não conversar sobre o ensino-aprendizagem quando nós fôssemos professores e quando a gente tivesse isso acontecendo na nossa aula, sabe? Eu acho que a gente pode ter faltado (risos). Nunca tinha pensado! Olha, nunca tinha pensado nisso.

Moderador: E quando o menino colocou o dedo na bunda do outro?

Sujeito 2: Nossa! É verdade (gargalhada). Você tava rindo do que você tinha escrito (se referindo à pesquisadora)?

Sujeito 3: Nossa!!!

Moderador: Isso teve um cuidado pedagógico?

Sujeito 2: Teve. Uma bronca feia (gargalhada). Nossa, o \_\_\_\_\_ ficou muito bravo (enfaticamente) porque eu acho que no momento que foi e com as pessoas que foram, não chocou ninguém, né? Porque eram dois amigos e eles não são dos mais...

Sujeito 3: Politicamente corretos.

Sujeito 2: É, politicamente corretos. Então, não impressionou ninguém. Eu acho que enquanto a gente tava assistindo, a gente continuou assistindo, acabou a apresentação, acabou e aí o \_\_\_\_\_ veio dar uma bronca que aí todo mundo, né? Eu acho que verdade...

Sujeito 1: Na nossa vivência a gente já soubesse disso e o \_\_\_\_\_ talvez não.

Sujeito 2: É (risos), o \_\_\_\_\_ não. E foi uma coisa que, que fez... acho que talvez até pelo tão bravo que o \_\_\_\_\_ ficou ninguém discutiu. Mas foi uma coisa que ele...

Sujeito 1: Mas eu acho que a colocação dele foi boa.

Sujeito 3: Com certeza!

Sujeito 2: Com certeza!

Moderador: A intervenção do professor \_\_\_\_\_?

Sujeito 2: Exatamente. Ele falou bastante sobre isso. Eu acho que foi bem...

Sujeito 3: Porque apesar de você se sentir envergonhado realizando alguma atividade... é... você tem que continuar tendo respeito por esta atividade, né? Não é porque você tá com vergonha que você tem que colocar a atividade numa situação de...

Moderador: Satizando?

Sujeito 3: É, que você vai satirizar aquilo, né? Então, é o que a \_\_\_\_\_ (se referindo a pessoa da sala) falou, não é porque ela vai ter que fazer um gol na frente de alguém, por exemplo, que ela vai lá e vai fazer de qualquer jeito. E... ainda mais quando você fala de uma coisa como a dança e... aí as pessoas que gostam de esporte vão acabar discutindo. Mas que tem áreas muito do que as pessoas são... e... dos valores, das crenças e... e disso tudo, né?

Sujeito 2: É da personalidade de cada um, né?

Sujeito 3: É. De um povo, né? Duma comunidade. Você não pode pegar aquilo só porque aquela situação de se expor...

Sujeito 1: Um símbolo.

Sujeito 3: Isso, um símbolo e transformar numa coisa ruim...

Moderador: Então teve um trato pedagógico nesse momento?

Sujeito 2: Teve.

Moderador: E em um outro momento quando uma pessoa imitou um bicha? Estereotipando um outro momento da dança. Como que foi isso?

Sujeito 2: Nem lembro quem foi e como foi, mas...

Sujeito 1: Foi negócio de militar.

Sujeito 2: Foi. Foi coisa de militar.

Sujeito 1: Aí foi o \_\_\_\_\_ que fez.

Sujeito 2: Ahhhh, foi o meu!!!! Ahhh, foi o meu grupo!!!

Todos riram!!!!

Sujeito 2: Ai... não foi bicha, aí o \_\_\_\_\_ ficou bravo... eu lembro disso. Foi porque (risos)... que engraçado, é um teste de memória, adorei isso! (risos). Ai que engraçado! Aí eu não concordei muito com o \_\_\_\_\_ porque eu... eu não sei... primeiro que a gente não quis mostrar isso. Eu não tenho certeza, mas foi por causa daquele pulinho que a gente sempre dá? Aquele de ladinho? (perguntou aos demais participantes).

Sujeito 1: É.

Sujeito 2: É, né?

Sujeito 3: Acho que sim.

Sujeito 2: Não foi por causa daquela produção que a gente enfiou uma roupa pra dentro assim para fazer de menina?

Sujeito 3: Acho que não.

Sujeito 2: Esse foi de ritmo e expressão, né?

Sujeito 3: Não sei.

Sujeito 2: É. Eu acho que foi isso mesmo. Porque era um pulinho nada a ver, satirizando o high school musical que eles sempre dão, sabe esse pulinho de lado (fez o gesto do pulo)? Foi esse pulinho que a gente deu, só que foi todas as meninas e meninos juntos e aí ele levou para um lado totalmente contrário e... eu acho até que assim... posso tá errada, mas talvez se a gente tivesse feito alguma coisa pra... pra mostrar gay ou outra coisa neste sentido também não estaria errado. Talvez... não sei... dependendo do modo como a gente fizesse é uma coisa que tá na nossa realidade, sabe? E, às vezes...

Sujeito 1: Mas acho que ele fala da mesma maneira do \_\_\_\_\_ e do \_\_\_\_\_ (citou nome de alguns alunos). Sei lá, acho que foi a mesma idéia.



Sujeito 2: É... pode ser. É eu acho que foi uma coisa que no momento não fez muito sentido porque a gente não quis mostrar isso e o tratamento foi o mesmo, a bronca foi a mesma. Não sei. Não sei. (risos)

Moderador: Eu vou passar pra última questão, tá?

Sujeito 2: Tá.

Sujeito 1: Sim senhora.

\*\*\*\*\*

Moderador: Você considera que os conhecimentos abordados no programa da disciplina EF 314 – dança são passíveis de serem desenvolvidos em contextos educacionais?

Sujeito 2: Com certeza!

Moderador: Por que? E qual a relevância?

Sujeito 2: Nossa, com certeza!

Pausa.

Sujeito 2: Talvez, sem a disciplina...Pausa...Não sei, como eu já disse que sou eu suspeita, né, porque acho que a \_\_\_\_\_ (citou o nome de uma das pessoas presente), o \_\_\_\_\_ (citou o nome da outra pessoa presente) tá meio por fora. Mas a gente veio da ginástica sabe? Então, eu desde que eu tenho nove anos eu tô num grupinho de ginástica na escola, tô aprendendo e, talvez, hoje eu use muito do que foi positivo e do que foi negativo naquelas minhas aulas de quando eu era criança em conjunto com o que eu aprendo aqui. Mas eu acho que as aulas foram muito, muito interessantes pra gente ver o como trabalhar mesmo. Talvez, eu não tivesse noção de muitas coisas que a gente aprendeu lá. Muitos como fazer, como ensinar...

Sujeito 3: E o que...

Sujeito 2: E o que ensinar. Foi bem, bem interessante, eu acho.

Sujeito 1: Então, de repente, sei lá, a gente vai, sei lá, pro nordeste e lá tem muitas dessas questões de danças típicas, então mesmo no interior de São Paulo, a gente não vai conhecer. Então a gente viu essa parte de pesquisar, ver como é que faz pra poder passar, então, a gente já vai ter essa experiência de pegar uma coisa desconhecida e transmitir o conhecimento. Acho muito importante.

(Pausa)

Sujeito 3: Acho que tudo que a gente falou hoje mostra um pouco disso, né? O quanto a gente considera que a disciplina foi muito boa pra essa contribuição e o quanto a dança e a forma como

a dança tem e pode ser passada na escola no contexto...não só na escola, mas no contexto pedagógico, né, educativo. E a maneira como foi tratada na escola... na disciplina, que eu acho que é uma maneira que também pode ser tratada na escola. Assim, se eu tenho uma turma de ensino médio, isso de pegar...essa forma metodológica, ela é muito...ela funciona bem, ela alcança os objetivos.

Sujeito 1: Ah não, sei lá, não sei se vocês vão concordar. Mas ficou muito focado na escola a disciplina, até deu um problema lá com as meninas da dança de salão que fizeram salsa.

Sujeito 2: Ahh, mas eu acho que era a proposta.

Sujeito 1: Mas...

Sujeito 2: No meu ver era a proposta da disciplina porque se não fosse pra ser na escola, eu acho que...

Sujeito 1: Mas ainda não tava dividido se era bacharel ou licenciatura...não era específico, então...

Sujeito 2: É.

Sujeito 1: Uma coisa mais geral.

Sujeito 2: Mas eu acho que pra ser... eu não sei agora...é uma questão de regra, mas eu não sei como funciona, mas eu acho que para ser professor de dança em uma academia de dança, por exemplo, talvez se você for da dança e não da educação física você possa e até deva mais do que a gente. Pausa. Não sei, mas eu acho que a nossa formação aqui seria mais voltada pra iniciação mesmo e não pra dar aula específica. Eu concordei quando as meninas deram uma aula super teórica e super de passos técnicos e tal, e eu achei que não tava dentro do proposto na disciplina, assim. Eu achei que era a proposta.

Pesquisadora: Vocês acharam que fluiu aquela aula?

Sujeito 2: Eu achei que não.

Sujeito 3: Não. Eu achei não.

Sujeito 2: Eu achei que não.

Sujeito 1: Eu achei boa.

Sujeito 2: Pra proposta que eu imagina que era a proposta...

Sujeito 1: Pra mim esta proposta não tava clara de ser só...

Sujeito 2: Entendi.

Sujeito 3: É, é aquilo que eu falei...

Sujeito 1: Só voltado pra escola.

Sujeito 3: ...no começo. Como a dança é uma grande área da educação física não é só na escola que ela vai ser trabalhada e quando a gente entra nestes aspectos técnicos do conselho regional e tudo, quem faz educação física pode dar aula de dança específica, né?

Sujeito 2: Ahã. (concordando).

Sujeito 3: Tanto que...é...tem várias professoras de ballet, bailarinas mesmo que vem pra educação física e...ao invés de ir pra dança, pra continuar nesse caminho, né, dando aula de dança. Mas ao mesmo tempo eu acho que como era uma disciplina que a gente tinha meia aula pra cada...era meia aula, né?

Sujeito 2: É. Duas horas.

Sujeito 3: Meia aula pra cada modalidade, pra cada estilo de dança, a gente nunca tinha aprofundado muito nas coisas técnicas porque a gente ir passar uma coisa de uma coisa muito maior que não é só técnica, né? É o estilo, é passar aquela mensagem do estilo, das pessoas que criaram aquilo e por que. E aquele negócio... aí a gente volta naquilo, né, como, por que, onde, tal...do contexto social mesmo. Então, como a gente só tinha duas horas pra passar tudo...talvez só técnica não tenha sido suficiente pra...

Sujeito 1: Mas também poderia ter...

Sujeito 3: Também poderia ter...

Sujeito 1: Só que aí eu acho que foi outro grupo que fez.

Sujeito 2: Foi. Foi outro grupo que fez. É. Eu, eu não concordei. Pausa. Não sei... eu acho que... tudo bem a professora de ballet vir fazer uma faculdade de educação física, mas para ter outros conhecimentos. Para ser professora de ballet ela não vai aprender aqui a ser professora de técnica de ballet. Ela não vai aprender aqui e nem na dança. Eu não posso falar, nem se minha dança tivesse dado seis vezes técnica de dança, eu não sei se teria saído preparada para dar aula de dança e técnica de dança. Eu acho que, fazer a disciplina, fazer a faculdade e fazer um curso de dança, aí tudo bem. Mas eu não entendi que a disciplina era pra esse sentido, entendeu? Eu achei mesmo que ela era de base e de saber adaptar e...ensinar pra escola, sabe? Tanto que a gente colocou o funk na escola...

Sujeito 3: É.

Sujeito 2: ...e é uma coisa que talvez ninguém nunca imaginasse.

Sujeito 3: Eu acho que entra um pouco também... também da minha visão da faculdade...

Sujeito 2: Ahã (concordando).

Sujeito 3: ...assim porque... eu acho que...ai...não sei...mas a visão que eu tenho é que às vezes a gente vai sair daqui sabendo um pouco de tudo e muito de nada...

Sujeito 2: e muito de nada (falando ao mesmo tempo com o sujeito 3).

Sujeito3: É.

Sujeito 2: Às vezes, eu sinto isso também.

Sujeito3: Você tem que aprender um pouco de basquete, né?

Sujeito 2: Ahã. (concordando).

Sujeito 3: Você vai aprender o suficiente pra que? Pra dar na escola. Assim na escola, por que na escola? Não, não querendo dizer que na escola você vai dar pouco...

Sujeito 2: É só uma iniciação.

Sujeito 3: ...mas é que na escola você vai ter um ano pra passar tudo.

Sujeito 1: Mais ou menos...

Sujeito 3: Pra passar um pouco de tudo?

Sujeito 2: É. É só uma iniciação, uma base.

Sujeito 3: É. Então, acho que a gente vai sair daqui conhecendo tudo...mas sabendo nada...

Sujeito 2: Mas pra ser técnico de alguma coisa ou você veio dessa coisa...

Sujeito 3: Exatamente.

Sujeito 2: ...ou você vai buscar algum curso, vai buscar um professor e vai atrás extra-faculdade.

Sujeito 3: Ahã (concordando). Que a gente talvez tenha focado na escola exatamente por isso, por que na escola a gente vai ter pouco tempo e aqui a gente tinha pouco tempo pra falar de cada coisa.

Sujeito 2: Ahã (concordando).

Sujeito 3: Mas não que a gente não possa dar uma aula daquilo...bem não sei.

Moderador: E vocês acham que tudo na faculdade vai ser aprendido numa disciplina?

Sujeito 3: Não.

Sujeito 2: Não.

Sujeito 3: Acho que nada vai ser aprendido numa disciplina, a gente vai conhecer...

Sujeito 2: A gente vai...

Sujeito 3: Vai ser aprendido mesmo...

Sujeito 1: A gente vai ter ferramentas para...desenvolver...

Sujeito 2: Uma disciplina vai complementando a outra...é...acho que é.

Moderador: Se eu pensar que no contexto educacional, pode ser uma escola e eu tenho na escola legalmente autorizado a educação física por nove anos e se eu dividir um pouquinho de aula para cada parte da cultura corporal eu vou ter...(contanto no dedo)...uns dezoito meses durante nove anos pra trabalhar danças...pode ser um tempo curto ao longo... E se eu pensar em outro contexto educacional, eu vou trabalhar numa ONG ou numa associação de bairro, dança.

Sujeito 1: Aí eu acho que você vai trabalhar mais especificamente, talvez.

Moderador: Aí a disciplina...o que foi o conhecimento da disciplina? O conhecimento da disciplina ajudaram ou não ajudaram? Ou...

Sujeito 3: Ajudaram...

Sujeito 2: Ajudaram a aprender...

Sujeito 3: Ajudaram porque a gente conheceu assim...a base.

Sujeito 2: Exatamente. Ajudaram a conhecer a base.

Sujeito 3: Faz de conta que eu tenho um mês pra trabalhar uma modalidade, aí eu ia ter que buscar mais coisas teóricas. Mais...

Sujeito 2: Exatamente.

Sujeito 3: Mais coisas específicas daquela dança.

Sujeito 2: Mais conhecimento.

Sujeito 3: Não daquela dança técnica, mas daquela dança...

Pesquisadora: Mas você acha que você tem essa base?

Sujeito 3: Tenho.

Pesquisadora: A disciplina te ofereceu isso?

Sujeito 2: A base sim.

Sujeito 3: Sim.

Sujeito 1: Sim.

Sujeito 2: A disciplina ensinou a base. Exatamente o que a gente tá falando. Eu acho que ela ensina a base.

Sujeito 3: É a base.

Sujeito 2: O que você precisar aprofundar, você vai atrás, se aprofunda...

Pesquisador: Você acha que você vai conseguir ter essa flexibilidade, esse “opa” (estalar dedos) e dar conta do negócio?

Sujeito 2: Eu acho que sim.

Pesquisadora: \_\_\_\_\_ (citando o nome do sujeito 1), o você acha?

Sujeito 1: Eu consegui fazer isso por sinal?

Pesquisadora: Ah é? Então conta isso.

Sujeito 2: Risos.

Sujeito 1: Eu tava trabalhando num projeto aqui do laboratório. Aí eu fazia dança de salão, mas eu não tenho tanto conhecimento. Aí o cara me botou pra dar dança de salão. Aí eu corri atrás, pesquisei as coisas que eu vi aqui, que vi na disciplina. E acabou que deu certo, o pessoal gostou e tudo mais...(falando de forma engraçada).

(Riso de todos)

Sujeito 1: E eu gostei.

Sujeito 2: E a gente tem atrás de quem correr também, né? Eu acho que se um dia eu precisasse de alguma coisa de dança, correria atrás de você na hora (se referindo a pesquisadora). \_\_\_\_\_ (citando o nome da pesquisadora) me ajuda, onde vou procurar, porque, talvez...

Sujeito 1: Você sabe onde procurar.

Sujeito 2: É. Sabe onde e com quem procurar. Então, a gente teve uma base e a gente sabe que precisando...a gente sabe ir atrás de quem correr e aonde correr pra poder aprofundar mais.

Moderador: Então, vocês...Eu posso fazer uma reflexão? (pergunta o moderador para a pesquisadora?)

Pesquisadora (Anotador): Pode porque a gente tá encerrando!

Sujeito 2: Posso ter uma reflexão... (risos)

Pesquisadora (Anotador): Faltam sete minutos. Então vai fazer essa reflexão, a gente abre pra vocês falarem as últimas coisas e a gente encerra, tá bom?

Moderador: Então...é... a partir dessa base, se eu precisasse aprofundar o conhecimento em alguma das danças que vocês viram, a única necessidade era técnica? Seria outras técnicas dessa dança? Por exemplo o jongo. Se...O que foi aprendido deu uma base de conhecimento, se eu tivesse um mês pra trabalhar jongo, só faltariam aspectos técnicos?

Sujeito 2: Eu acho que sim. (timidamente falando).

Sujeito 3: Eu acho que faltaria um pouco assim...de conviver com as pessoa que vive...

Moderador: Aspectos culturais?

Sujeito 3: ...vive jongo. Como é a atmosfera de uma roda de jongo. É roda que fala, né?

Pesquisadora: É.

Sujeito 3: Uma roda de jongo. Por que as pessoas estão ali...

Pesquisadora: Isso era incentivado na disciplina?

Sujeito 2: Com certeza.

Pesquisadora: De vocês terem acesso, ir nestas festas, participar destas festas?

Sujeito 3: Eu acho que sim.

Sujeito 2: Eu acho que sim.

Sujeito 3: Eu acho que sim.

Pesquisadora: Porque sempre foi falado isso, né?

Sujeito 3: Sempre.

Pesquisadora: É importante tá aprendendo aqui, mas é importante o que?

Sujeito 2: Vivenciar, né? Porque aqui a gente tá vivenciando entre várias pessoas que não sabem. Entre várias pessoas que foram procurar e, talvez, às vezes o pessoal do jongo, as três pessoas que trabalharam jongo, foram, viu, vivenciaram e passaram. Mas a gente tá aprendendo com pessoas e que tão passando. Então, se a gente tivesse essa oportunidade seria bem...eu acho que é uma coisa bem interessante e é uma coisa que foi incentivada.

Sujeito 1: Conhecer a comunidade, o lugar...

Sujeito 3: É a gente só dá o que a gente tem...não adianta.

Sujeito 2: É.

Moderador: E isso poderia acontecer indo no lugar ou trazendo?

Sujeito 3: Ambos.

Moderador: É depois isto seria possível no ambiente...no contexto escolar?

Sujeito 3: Com certeza.

Sujeito 2: Com certeza.

Moderador: Na escola...numa associação?

Sujeito 2: Com certeza. Pausa. Eu acho que se você tiver dentro de uma escola isso será mais difícil de levar...a escola inteira pra um ambiente, talvez, pra vivenciar. Mas trazer as pessoas pra escola seria muito rico. E até pra ONG tal.

Sujeito 3. É. É verdade.

Moderador: Vocês lembram do grupo de jazz da \_\_\_\_\_ (citando o nome de uma aluna)?

Sujeito 3: Era o meu. Pausa. Aí era isso. Como a gente via um pouco mais aquela realidade da \_\_\_\_\_ (citando o nome da aluna) e eu, a gente quis pegar uma parte daquilo, porque pra elas não

cabia, não tinha como passar tudo sobre aquilo nas duas horas. Então a gente pegou o que a \_\_\_\_\_ (citando o nome da aluna) estava vivendo no momento, né, que ela tinha ido fazer um curso em Nova Iorque com um coreógrafo do filme “Hair Spray”, então ela pegou uma parte de uma coreografia e quis passar pro pessoal um pouco daquilo. Eu acho assim, a gente conseguiu passar um pouco do que é a realidade musical de jazz, mas a gente não conseguiu passar o que é o jazz. Talvez. Porque realmente a gente pegou uma parte.

Pesquisadora: O que é o jazz ou o que é a técnica do jazz?

Sujeito 3: O que é a técnica do jazz...

Sujeito 2: É. Eu acho que só não foi a técnica do jazz.

Sujeito 3: É que o jazz...mas a gente não conseguiu passar a técnica do jazz.

Pesquisadora: E caberia passar a técnica do jazz?

Sujeito 3: É...

Sujeito 2: Foi muito bacana.

Pesquisadora: Como pensar o jazz dentro de uma realidade que quase ninguém conhece e que eu tenho que trabalhar?

Sujeito 2: E foi nesse dia que a \_\_\_\_\_ (citou o nome de uma aluna) trouxe o grupo dela (comendo bombom).

Pesquisadora: O grupo chegou tarde e não deu pra ver.

Sujeito 2: Foi exatamente isso. Eles trouxeram um grupo de jazz pra gente ver, o que é o jazz com técnica, com regra...

Sujeito 3: Com figurino, com tema, contando a história do jazz.

Pesquisadora: Só que o grupo chegou tarde, aí eles ficaram pra apresentar a noite, na disciplina.

Sujeito 2: É, eu não assisti.

Pesquisadora: Gente! Então oh, faltam dois minutos pra seis, vocês querem finalizar, fechar, falar as últimas palavras. Foi interessante? Vocês gostaram?

Sujeito 2: Foi muito legal...relembrar (risos). Muito.

Pesquisadora: \_\_\_\_\_? (indagando o sujeito 1).

Sujeito 1: Gostei.

Pesquisadora: Vocês acham que as perguntas foram boas, coerentes?

Sujeito 2: Eu acho que sim. Eu não tenho certeza o que foi pergunta da \_\_\_\_\_ (se referindo a moderadora), sua pra \_\_\_\_\_ (moderadora) e o que tava no papel. Mas eu acho que o conjunto



destas três fontes...

Moderadora: Possibilidades...

Sujeito 2: ...elas foram boas.

Pesquisadora: Então foram boas?

Sujeito 3: Acho que sim. Acho que com mais gente, talvez, acho que não fosse dar muito certo.

Pesquisadora: É, né?

Sujeito 1: Talvez uns falasse mais, outros menos.

Sujeito 2: Eu acho que seria legal você pegar uns mocinhos da musculação pra responder, eu acho seria bem legal (falando enfaticamente). Você ia ter...nossa!

Pesquisadora: Eu vou pedir ajuda de...eu vou desligar (se referindo a câmera de gravação). Ah não deixa aí! Eu vou pedir ajuda de vocês então, pra depois assim... eu vou sentar com a \_\_\_\_ (se referindo a moderadora) a gente vai conversar um pouco e depois quando a gente for fazer de novo, eu vou tentar criar esse grupo não muito grande que eu acho também que foi um número bom, talvez quatro pessoas...

Sujeito 2: É, talvez, quatro a cinco pessoas.

Pesquisadora: Acho que quatro, cinco pessoas é um número ideal. E gente tenta pegar um mocinho desse que aceite vir pra pesquisa.

Sujeito 2: Nossa, ia ser muito legal.

Pesquisadora: Porque eu acho que tem meninos lá que podem contribuir muito.

Sujeito 3: Eles são legais, só não gostam de dança!

Sujeito 2: São! Eu gosto muito deles! Eles só não gostam de dança. E eu acho que se a gente oh é pra ir lá dar sua opinião sobre a disciplina é capaz daí eles vir. Aí que eles vem. – Eu posso falar o que eu achei sobre a disciplina? Então eu vou (imaginando o que essa turma de meninos fariam). Eu não duvido não! (risos).

Pesquisadora: Vou pedir ajuda de vocês nisso.

Sujeito 2: Pode pedir!

Pesquisadora: Obrigada!

Sujeito 2: Pode mandar email se a gente não se encontrar. E aí a gente conversa.

Pesquisadora: Então vamos fazer assim, eu escrevo pra vocês e vocês sugerem alguns nomes, aí eu entro em contato, mando email pra essas pessoas...

Sujeito 2: E \_\_\_\_ (citando o nome de uma aluna) comeu bola, mas a \_\_\_\_ é uma boa pessoa pra

vir, apesar dela ter nossa idéia...ela é bem cri-cri.

Risos.

Pesquisadora: Então beleza. Eu vou precisar da ajuda de vocês pra fazer a próxima sessão, de ajudar que pelo menos mais quatro pessoas para essa discussão.

Sujeito 3: Eu acho que tem sim \_\_\_\_\_(falando o nome da pesquisadora). Você viu a lista que te passei

Pesquisadora: Vi.

Sujeito 3: Tinha até o Ronaldo, né? Você não viu?

Sujeito 2: Ronaldo, o fenômeno.

Sujeito 3: Todas as listas é isso!

Sujeito 2: Lista de email não pode passar.

Pesquisadora: Ahh entendi. (risos). Obrigada pela participação de vocês e vamos nos falando!