



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

**ANA APARECIDA ALMEIDA DE SOUZA**

**SABERES DOCENTES DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
SOBRE O CONTEÚDO DANÇA**

**CAMPINA GRANDE – PB  
2012**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

S729s Souza, Ana Aparecida Almeida de.  
Saberes docentes de professoras de Educação Física sobre o conteúdo dança [manuscrito] / Ana Aparecida Almeida de Souza. – 2012.  
24 f. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Física Escolar) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 2012.  
“Orientação: Profa. Dra. Livia Tenório Brasileiro, Departamento de Educação Física”.

1. Prática docente. 2. Educação física. 3. Dança. I. Título.

21. ed. CDD 372.86

**ANA APARECIDA ALMEIDA DE SOUZA**

**SABERES DOCENTES DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
SOBRE O CONTEÚDO DANÇA**

Trabalho de Conclusão de Curso, natureza artigo, apresentado ao Curso de Especialização em Educação Física Escolar da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Especialista em Educação Física Escolar.

Aprovada em 03/10/2012.

**Profª Drª Livia Tenório Brasileiro/UEPB**  
Orientadora

**Prof. Dr. Eduardo Ribeiro Dantas/UEPB**  
Examinador

**Profª Drª Elaine Melo de Brito Costa Lemos/UEPB**  
Examinadora

# SABERES DOCENTES DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE O CONTEÚDO DANÇA

SOUZA, Ana Aparecida Almeida<sup>i</sup>

## RESUMO

Este estudo analisa os saberes docentes das professoras de educação física para o ensino do conhecimento dança. Trata-se de uma pesquisa qualitativa direta caracterizada pela busca de dados diretamente da fonte, possibilitando conhecer a realidade na prática. Consiste, portanto, em uma metodologia colaborativa, que envolve investigadores e professores, na medida em que estes reconhecem sua situação educativa. Realizou-se com duas professoras, ambas licenciadas em educação física, uma de instituição pública e outra de uma instituição particular de ensino da cidade de Campina Grande-PB. Os dados foram coletados por meio de entrevista semi-estruturada, analisados através das reflexões ontológicas e epistemológicas. Os saberes identificados nas falas dos sujeitos e aqui analisados nos permite apontar que há uma valorização do saber experiencial nas falas dos sujeitos, saberes esses que constituem essas professoras como pessoas que dançam ao longo de suas vidas, dentro e fora da escola. Por outro lado esses saberes foram tecidos no interior da escola, ou seja, são saberes curriculares, oriundos do que a escola escolheu para a formação dos mesmos, e estes são mediados pelos saberes disciplinares adquiridos em suas formações universitárias. O que nos permite reconhecer que esses saberes se encontram ao longo da formação destas professoras, ganhando maior relevância em momentos distintos e às vezes não reconhecidos pelas mesmas.

**Palavras-chave:** Saberes Docentes. Dança. Prática Pedagógica. Educação Física.

## **1 INTRODUÇÃO**

Diante da necessidade que a sociedade tem de formar professores capacitados nas suas diversas áreas de conhecimento, a educação física insere-se neste processo de formação. Muito se fala na reestruturação de planos de aulas, nos conteúdos que devem ser pertinentes para a formação e a aprendizagem dos alunos, mas ainda são escassas pesquisas que se tem como objeto de estudo os saberes necessários para a prática docente, especialmente sobre o ensino da dança na escola.

Através da minha experiência como professora de dança, e convivendo com colegas que atuam na mesma área, observo as dificuldades de se construir planejamentos para aulas de dança, sejam relacionados aos seus conteúdos de ensino ou a construção de eventos artístico-pedagógicos, surgindo a problemática sobre quais os saberes docentes que os professores de educação física se apropriam para ensinar o conteúdo dança nas escolas.

E a partir da minha experiência e de minha formação em educação física, foi realizado este estudo sobre os saberes docentes no ensino da dança como conteúdo da educação física, sobretudo no que diz respeito aos saberes das professoras para a condução dessas aulas. Para tal, apresenta como objetivo geral: analisar os saberes docentes das professoras de educação física para o ensino do conhecimento dança na escola.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1. Saberes Docentes**

O início para nossa discussão é, a priori, conhecer o conceito do que é ser professor e os saberes que são necessários para o docente constituir sua prática educativa. Há vários conceitos do que é ser professor, Tardif (2011) refere-se ao docente como alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em ensinar esse saber a outras pessoas. Vasconcellos (2008) retrata o professor como agente mediador e que essa mediação é realizada através do ensino. Corroborando com Oliveira (2008) ser docente é aquele que trabalha com o conhecimento e não

somente com a formação de habilidades e comportamento. Ser professor assim é tratar um conhecimento sistematizado de forma a reconhecê-lo como importante na formação humana, mediando os processos de aquisição do conhecimento e de suas novas elaborações em diferentes dimensões.

Nesta pesquisa nosso eixo central está nos saberes docentes. Para tal, faz-se necessário uma reflexão sobre quais saberes compõe a formação do professor. De acordo com a literatura científica sobre esta temática (MORAES, 2010, NÓVOA, 2001, RAYMOND et al., 1993, TARDIF, 2011; TÉBAR, 2011), o saber docente é constituído de vários saberes e de diversas fontes.

Tardif (2011) discute sobre três saberes: os disciplinares, os curriculares, os experienciais. Os saberes disciplinares são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e integram-se igualmente à prática docente através da formação; os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de formação para a cultura erudita; e os saberes experienciais surgem da experiência e são por ela avaliados, incorporando-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábito e habilidade, de saber-fazer e de saber-ser. Esses três saberes dialogam entre si, consolidando um saber docente próprio a cada professor.

Esses saberes constituem a base da formação do professor, mas há outros saberes que são necessários para o professor frente a busca da sua formação holística, que compreende uma formação geral inserida na área pessoal, acadêmica e profissional. Tardif (2011) nos apresenta os saberes dos professores sendo constituídos dos saberes pessoais; dos saberes provenientes da formação escolar anterior; dos saberes provenientes da formação profissional para o magistério; dos saberes provenientes dos programas e dos livros didáticos usados no trabalho; e dos saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

Neste sentido, reconhecemos a importância do conhecimento sobre os saberes da formação e as relações pertinentes à prática docente, que por sua vez, buscam sentido na relação intrínseca com a prática social dos professores.

Alguns autores destacam a importância dos saberes experienciais, que são também reflexos dos saberes pessoais, e sobre isso

Pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, pois, em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação (RAYMOND et al., 1993, p. 69).

Através desses diferentes saberes os professores alimentam sua prática pedagógica. Cada saber significa um tempo de amadurecimento em relação ao seu objeto de estudo, eles se relacionam, e é nesse tempo que se configura a importância na edificação dos saberes que servem de base ao trabalho docente, que por sua vez, são plurais em sua construção.

Alguns autores contemporâneos ressaltam a importância de se ter um professor com a qualidade de mediador, o que segundo Tébar (2011) algumas características didáticas para o ensino mediado são necessárias, como ser sociável, criar empatia no meio educacional, ser acolhedor, estar próximo dos alunos e ser compreensivo, ser responsável, saber planejar e organizar suas tarefas, além de ser cooperador, criativo, inovador, aberto à mudança e ser flexível. Ensinar é uma questão de personalidade, pois uma pessoa que é capaz de tomar iniciativas, de se interessar pelos alunos, de dialogar com eles, de fazer projetos, irá qualificar o seu ensino.

Moraes (2010) nos diz que necessitamos de docentes que sejam capazes de participar de trabalhos em grupo, ter capacidade para refletir criticamente sobre sua prática, sobretudo, levar seus alunos a refletirem sobre suas ações, erros e acertos e, portanto, um docente que se coloca em constante processo de formação.

A profissão docente sempre foi de grande complexidade. Os professores têm que lidar com alguns saberes, além da complexidade social, acentuada pelo fato de a própria sociedade ter dificuldades em saber para que ela quer a escola.

Os estudos de Tébar (2011) e Nóvoa (2001) ressaltam o paradigma do professor reflexivo, acontecendo, portanto, através da reflexão, do pensamento, da elaboração, e também da sua experiência que terá de ser transformada em conhecimento com a sistematização das práticas, nas instituições de ensino e nas situações de formação, além de organizar-se coletivamente, bem como ter um

conhecimento disciplinar e científico, ter um conhecimento pedagógico e um conhecimento profissional atribuído à sua prática.

Assim, para entender como se constitui esse professor, precisamos compreender como ele reúne e dialoga com seus diferentes saberes docentes, sendo destacado, neste estudo, os saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2011)

## **2.2. Dança na Escola**

Nosso estudo busca compreender os saberes docentes de professoras de educação física sobre o conteúdo dança, assim dedicamos este momento a refletir sobre o conhecimento dança na escola e sua relação com o componente curricular educação física.

O desafio da escola é de ser um agente facilitador do ensino-aprendizagem, possibilitando o acesso à diversidade de manifestações culturais, dentre elas a dança.

Cabe a escola estar aberta para uma educação que rompa com o tecnicismo exarcebado e com o espontaneísmo ingênuo e que seja possível criar um ambiente em que a condição complexa do ser humano possa ser vivida pela via da experiência estética do dançar (PORPINO, 2006).

A escola pode oferecer subsídios para o aprendizado da dança, fornecendo “parâmetros para a sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto da sociedade” (MARQUES, 2005, p. 23).

A dança tem a possibilidade de estar presente na escola via as aulas de educação física ou via as aulas de arte, ou mesmo em grupos extracurriculares, em que os alunos sintam-se interessados a praticar dança (SOUZA, 2012).

O ensino da dança pode ser reconhecido e discutido por estas áreas. Como referência recorreremos diversos autores que abordam a dança no ensino da educação física e da arte, apresentando diferentes perspectivas para os mesmos, onde alguns autores reconhecem, em sua área, os diferentes papéis do ensino da dança.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) referente a educação física a dança é vista como atividade rítmica e expressiva e que faz parte do documento de arte e tange aos aspectos criativos e à sua concepção, como linguagem artística e incluindo

[...] as manifestações da cultura corporal que têm como características comuns à intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal (BRASIL, 1997, p. 38).

Segundo Saraiva (2009, p. 207) a dança no contexto escolar é uma forma diferenciada de falar sobre as coisas que nos constituem, “uma outra possibilidade de nos apresentar *no e para* o mundo”, uma experiência que permita nos encontrar e encontrarmos o outro a partir das múltiplas formas de se movimentar.

Para Marques (1999) as aulas de dança deverão apoiar-se no pensar do aluno, no seu próprio repertório de dança como texto e a intersecção e a articulação não estática das realidades vividas, percebidas e imaginadas dos alunos. Assim,

[...] o trabalho com a dança na escola em situação educacional baseada no ‘contexto’ dos alunos seja o ponto de partida e aquilo a ser construído, trabalhado, desvelado, problematizado, transformado e desconstruído em uma ação educativa transformadora na área de dança (Marques, 1999 p. 94).

Não há como isolar as várias situações nas quais esse educar se manifesta, pois o fenômeno educação, assim como o dançar, é polissêmico e suas diversas formas de manifestações inevitavelmente suscitam interrogações diversas e transitáveis entre diversos contextos (PORPINO, 2006).

A dança poderá significar na escola, e fora dela, uma possibilidade de vivermos uma utopia, ou uma poesia, escondida nas entrelinhas das narrativas prosaicas do nosso cotidiano, e cabe, portanto, ao professor, pensar em um educar que inclua a criatividade, a flexibilidade, a sensibilidade, o entusiasmo, o amor, onde esse educar pela dança pode ser compreendida como educação capaz de permitir e despertar um sentido de beleza, que não se prende a padrões ou a dicotomias, mas que rejunta fragmentos e abra novos horizontes para uma vida que não negue a sua própria realidade paradoxal (PORPINO, 2006).

A dança deve ser valorizada em sua ação pedagógica, pois pode trazer contribuições para o desenvolvimento do aluno nos diversos ciclos educacionais, onde o que se prioriza é o processo e não só os resultados (SOUZA, 2012).

A partir dessa compreensão sobre dança discutimos sobre a dança como conteúdo da educação física. Para Gaspari (2002) o ensino da dança está presente nas principais tendências que permeiam a educação física escolar, e se torna fundamental para os pressupostos pedagógicos que estão por trás das atividades de ensino, buscando coerência entre o que se pensa e o que se faz.

Apesar de existir possibilidades de inclusão da dança no componente curricular da educação física, a dança é um dos conhecimentos que vem sendo pouco trabalhado nas escolas.

Entendemos que o ensino de dança na escola deve ter sentido individual e significado social, deve ser contextualizado, pois sendo um dos elementos da cultura corporal, pode contribuir para um conhecimento de nossa realidade em diferentes âmbitos, como a referência da cultura local, regional, nacional e internacional (COLETIVO DE AUTORES, 1992; EHRENBURG; GALLARDO, 2005).

A ausência da dança nas aulas de educação física pode ser evidenciada por diferentes fatores. Brasileiro (2002, p.48-49) ressalta

No que se refere à questão estrutural, quando pensamos em dança, automaticamente, imaginamos uma sala ampla, com piso liso e espelhos por todos os lados, e acompanhada de um som de qualidade – da mesma forma que, tratando-se de esportes, pensamos em quadras sem buracos, com cobertura e demarcação de todas as modalidades esportivas [...]. O interessante, porém, é que, apesar da estrutura indesejada das quadras, continuamos a tratar o conteúdo esportivo mesmo com os limites [...].

Como ressalta a autora, dificuldades a partir da falta de recursos para a realização da aula, não impede que o professor ministre os conteúdos de dança nas aulas de educação física e, diante disso, Ehrenberg; Gallardo (2005) afirmam que o interesse pedagógico não deve estar centrado, predominantemente, no domínio técnico do conhecimento trabalhado, mas sim na possibilidade de incorporação das muitas técnicas de execução que possibilitem a sua transferência para várias outras situações ou contextos.

Para Kleinubing; Saraiva (2009) a dança na educação física deve ser trabalhada a partir do histórico de movimento de cada aluno, e por isso, nessa proposta, o professor não precisa ser um bailarino, pois cabe a ele mediar os diálogos e orientar as tarefas de movimento.

Os saberes desenvolvidos para a condução das aulas de dança como conteúdo da educação física deve vincular-se à realidade social e concreta dos alunos para que sejam significativos, de modo que haja assimilação de maneira consciente. Também devem ser conhecimentos clássicos que não se oponham ao que há de mais moderno, acompanhando o avanço da técnica e da ciência (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O papel do professor de educação física é oferecer possibilidades de análise para que o aluno compreenda os contextos históricos, sociais, culturais e de si mesmo como agente social, e embora trabalhem com a especificidade de uma área, que não pode ser reduzida à sua própria dimensão, outras dimensões estéticas, éticas, religiosas e afetivas estão presentes no cotidiano do aluno e, principalmente, nos saberes a serem tratados, que podem ser inseridos através das práticas culturais da educação física que se configuram pela gestualidade manifestada nos jogos, esportes, nas ginásticas, nas lutas, nas brincadeiras e na dança (CORTELLA, 2000; BARBOSA-RINALDI et al, 2009).

Segundo Barbosa-Rinaldi et al (2009) o docente deve ser o mediador do conteúdo-aluno de modo que o aluno possa ter acesso ao conhecimento, modificando, transformando e intervindo, bem como apreendendo os saberes relevantes à sua formação, podendo ser realizado mediante um conjunto de ações como: valorizar as experiências dançantes dos alunos; convidar profissionais que atuam com distintas modalidades para ir à escola; levar os alunos a espaços em que as manifestações dançantes sejam realizadas e incentivar pesquisas em livros, revistas, jornais e fontes *on line*, conduzindo-os para o acesso a filmes e documentários que tratem da temática.

Ao pensar a dança como conteúdo da educação física escolar, devemos trabalhá-la sobre a conscientização do corpo, ritmo próprio e externo, ritmo das coisas, da natureza e da sociedade, e dessa forma, entender a dança como manifestação da cultura que se volta para a poesia do movimento em sua relação

com a técnica, a forma e o conteúdo, tomando por alicerce os saberes estético-expressivos, histórico-culturais e educacionais (BARBOSA-RINALDI et al, 2009).

O que observamos a partir desses autores é que o professor de educação física ao se aproximar do ensino do conhecimento dança numa perspectiva ampla deve ter como base diferentes conhecimentos, alguns oriundos de sua formação e outros para além dela, o que está em consonância com a discussão sobre a constituição do ser professor a partir dos saberes docentes. Daí podemos questionar com que saberes os professores de educação física tem ensinado dança na escola?

### **3 METODOLOGIA**

Este estudo tem como objetivo geral: Analisar os saberes docentes que as professoras de Educação Física têm para ensinar o conteúdo de dança. E se estrutura a partir dos seus objetivos específicos, quais sejam: Identificar como se dá o papel do professor de Educação Física em relação ao processo educativo nas aulas de dança; Analisar as dificuldades das professoras encontradas nas aulas e suas possíveis causas; Diagnosticar os saberes docentes utilizados pelas professoras nas aulas.

Para atingir seus objetivos desenvolvemos uma pesquisa direta, caracterizada pela busca de dados diretamente da fonte, possibilitando conhecer a realidade na prática. Consiste, portanto, em uma metodologia colaborativa, uma das modalidades da pesquisa-ação, que envolve investigadores e professores, na medida em que estes reconhecem sua situação educativa, seu contexto de ação e sejam capazes de indagarem e teorizarem a própria prática.

A intenção da pesquisa colaborativa no meio educacional é que o sistema educativo possa ser realizado com as repercussões do produto da pesquisa, construindo coletivamente, ao longo do processo, para o conjunto dos atores envolvidos (MOURA 2004; PIMENTA, 2005).

A metodologia colaborativa contempla quatro etapas de execução: a exploratória, através da reflexão ontológica e epistemológica; de planejamento, através da reflexão metodológica; de ação, através de laboratórios e grupos focais; e

avaliação, através de seminários temáticos e sessão reflexiva (GOMES-DA-SILVA, 2009; TINOCO, 2007). Nesta pesquisa, recorreremos a etapa exploratória, que contempla os objetivos desse estudo.

Para a coleta de dados, foi elaborado uma entrevista semi-estruturada com perguntas pertinentes à experiência e formação profissional, e à prática pedagógica das professoras. Inicialmente foi realizada através entrevista, uma reflexão ontológica que, segundo Gomes-da-Silva (2009) se dá através de um memorial em que o professor irá dissertar sobre sua história de vida. Em seguida, foi realizada uma narrativa de formação, que foi desenvolvida através da autobiografia, descrevendo sua formação escolar. E por fim, foi retratada reflexões epistemológicas, onde o pesquisador apreendeu dados para a construção do contexto institucional, além de buscar compreender a escola, seus condicionantes institucionais e sociais, seu funcionamento, sua cultura peculiar.

Foram entrevistadas duas professoras formadas em educação física, sendo uma de instituição pública de ensino que identificaremos como Sujeito A, e uma de instituição privada de ensino que identificaremos como Sujeito B.

As referências sobre a formação relacionadas à dança tem o propósito de analisar as respostas das professoras, entendendo suas divergências e ideias em comum (KLEINUBING; SARAIVA 2009) e, portanto, perceber através das falas escritas, aqui relatadas, o que Freire (1996) nos ensinou, onde o espaço pedagógico e a prática pedagógica são textos para serem constantemente lidos, interpretados, escritos e reescritos.

## **4 DADOS E ANÁLISE DO ESTUDO**

### **4.1. A Dança no processo de reflexão ontológica**

A priori, a análise dos dados foi feita a partir das indagações sobre a experiência e formação inicial das professoras, o que diz respeito, portanto, à reflexão ontológica.

Sobre a formação das professoras, as duas têm licenciatura plena em educação física e uma delas graduação em jornalismo (sujeito B). Uma das

professoras está com a especialização em andamento na área de educação física escolar (sujeito A), e a outra é especialista em fisiologia do exercício (sujeito B).

Ao perguntar as professoras sobre sua experiência em relação ao ensino de dança, o sujeito A nos retratou sua iniciação à dança na escola no ensino fundamental, mas, não praticava a dança enquanto conteúdo da educação física, e sim como atividade extra curricular; teve também experiência em grupos de dança folclórica fora da escola e praticou algumas aulas de dança de salão.

[...] a educação física era vista como escolinha e não uma aula de educação física em si na sala de aula, então assim, tinha lá uma professora de dança, e ela montava as coreografias, os grupos de dança e (...) o objetivo era apresentar nos eventos da escola e fora da escola também (Sujeito A).

A recordação sobre a dança no período da infância foi questionado as professoras e estas relatam que “a dança sempre (se) fez presente na minha vida (...) acredito que antigamente eu gostava mais da dança do que hoje em dia” (Sujeito A). A representação da dança enquanto lembrança consiste fortemente na experiência do ensino atual das professoras, e segundo Kleinubing; Saraiva (2009) a experiência na e da dança deve ser compreendida como possibilidade de representação das experiências vividas, o que reflete no saber experiencial.

Eu lembro muito bem que via, assistia algum tipo de dança se apresentando; via algumas crianças dançando e ficava encantada querendo dançar, e nunca tive oportunidade. (...) meu grande sonho era subir num palco e dançar. Então em seguida, já mocinha, adolescente com 15 anos, na escola, eu estava lá um dia dançando e algumas pessoas me viram dançando e me convidaram para participar de um grupo que estava sendo formado (Sujeito B).

Foi perguntado as professoras se a família influenciou de alguma maneira a relação com a dança, e uma delas relatou que “a minha família nunca influenciou (...) eu gostava da dança a partir do que eu vivenciei na escola, ou quando eu ia para alguma festa (Sujeito A). Diferentemente da outra professora:

É (...) lá em casa, assim, minha mãe sempre teve muita vontade que eu dançasse, porque já que era uma coisa que eu queria muito. E quando eu comecei, assim, ela deu muita força, inclusive fui muito cedo, muito jovem dançar na Europa pelo grupo que participava, e assim, ela sempre me dava aquela força, aquela questão de dizer: vá, você consegue, você é capaz de tudo, você gosta muito, parecia que tava adivinhando que a minha vida ia ser dançando (Sujeito B).

Percebemos através das respostas das professoras que em algum momento de suas vidas, a prática da dança foi acolhida como saber experiencial, no seu aspecto de vivência extra e intra-escolar, de modo que o Sujeito A identificou a importância familiar para o impulso de começar a dançar, evidenciando a força que recebia para continuar o sonho de ser dançarina através do apoio da família. Percebe-se também a presença do saber curricular, onde na escola havia a presença de grupos de dança, que eram extracurriculares, mas que faziam parte da seleção cultural da escola, e neles os Sujeitos A e B se inseriram em fases diferentes, e nestes descobriram-se dançando nos palcos dentro e fora da escola.

## **2.1. A Dança no processo de reflexão epistemológica**

Neste segundo momento, contemplaremos as questões voltadas para o ensino da dança nas aulas de educação física, e ao perguntarmos como as professoras tratam o conteúdo dança nas suas aulas. Pudemos observar em seus discursos que a dificuldade de se inserir conteúdos de dança nas aulas ainda é notável, tanto pela escassez de material, quanto pela falta de vontade dos alunos em participar das aulas, principalmente no ensino médio.

Um dos dados para iniciarmos a discussão, diz respeito a formação que as professoras têm para o ensino da dança, e se essa formação é oriunda da universidade, da escola ou de experiências externas ao ensino formal. Uma das professoras enfatiza

[...] quando eu terminei a graduação, logo após eu entrei para ensinar a educação física numa escola estadual, e lá eu me deparei com muitas dificuldades, encontradas não só por professor de educação física, mas especificamente pra dança. Então assim, nos primeiros anos eu ainda é (...), coloquei o conteúdo dança no ensino médio falando sobre os fatores de movimento, falava sobre os tipos de dança que existia, a cultura e tudo mais, as vestimentas que o povo utilizava, que os dançarinos utilizavam, mas assim, nada referente à prática da dança em sim (Sujeito A).

Ainda sobre os conteúdos, uma das professoras relata

Eu trabalho exatamente isso, eu trabalho com a criança e com os adolescentes de forma que ele perceba o movimento e perceba a sua capacidade (...) eu faço também uma relação com a vida: se você é capaz de executar um movimento correto aqui, você é capaz

de resolver uma questão de matemática numa prova, você é capaz de resolver qualquer problema na sua vida (Sujeito B). [Grifo nosso].

O sujeito A demonstra que tem no saber disciplinar alguma referencia para o ensino da dança, a exemplo do ensino “dos fatores de movimento”, enquanto o sujeito B coloca como desafio a percepção do movimento e sua relação com diferentes problemas da vida, numa perspectiva interdisciplinar. No entanto, essa visão é reducionista, pois ao destacar a importância da utilização do conteúdo dança para ajudar nas ações de outras disciplinas, o faz de forma que o conteúdo da dança fica sem evidência.

A interdisciplinaridade quando promovida nas aulas de dança, poderia nos dá subsídios para familiarização com outros conteúdos, através não só do movimento, mas também da história da dança, da localização geográfica de sua inserção, dos aspectos religiosos da mesma, dentre outros.

Podemos observar, também, que as situações enfrentadas frente às instituições de ensino público e particular são distintas, pois, em relação as dificuldades apresentadas, o sujeito B não pontuou nenhum problema em relação à sua prática pedagógica e os conteúdos abordados, afirmando que

O grande problema que eu tinha, em relação a isso, era a questão que, como eu trabalho dança de salão também eu precisei do elemento masculino, né? Do homem (...) e(...) tinha a maior dificuldade, porque assim, os homens diziam que só quem dançava não era homem, eram pessoa que tinham dúvida em relação ao seu sexo, e no caso, que estava selecionando homossexuais. Só que hoje não existe mais isso. Graças a Deus e ao meu trabalho também, as escolas que eu trabalho, eu não tenho mais problemas (Sujeito B).

A questão do gênero no trabalho com a dança é sempre muito discutido quando tratado em sala de aula. Muitas vezes excluída do planejamento curricular, a dança pode ser motivo de exclusão dos alunos das aulas, por motivos preconceituosos, sendo necessário, portanto, a conscientização do docente nas aulas para que os alunos vejam esta prática como conteúdo educacional e não como distinção de sexo ou opção sexual.

Segundo Kleinubing; Saraiva (2009) a dança se concretiza através da transformação/ressignificação do movimento humano, e esse, é assexuado. Tanto o homem quanto a mulher utilizam os mesmos grupos musculares no movimento do andar, correr, saltar, e dançar é a distinção entre o movimento, em ambos os sexos,

que pode ser sob a forma que cada um pode exercer sua emoção e a sua expressão (NANNI, 1995).

Ao indagarmos sobre o que levou as professoras a utilizarem os saberes de dança da forma que elas ensinam, identificamos, a priori, conteúdos adquiridos através da professora na escola, direcionando-as para o saber curricular.

Na fala das professoras pesquisadas, podemos observar que mesmo a influência e o contato com a dança tenham sido adquiridos pelo reflexo do ensino escolar, o sujeito A ressaltou não utilizar os mesmos objetivos de formar grupos para apresentações esporádicas nos eventos escolares.

Então assim, o que me influenciou muito (...) mas a professora que me ensinou quando eu fazia o colégio, quando eu fazia o 2º, 3ºano. Então o que hoje eu sei, foi referente a minha experiência, né? Então claro que eu não vou fazer o mesmo que a minha professora do colégio fazia, porque ela tratava a dança como simplesmente formar uma coreografia e apresentar, mas a partir dali, eu já, aprendia novas coisas, já aprendia o que é dança, movimento (Sujeito A).

Podemos perceber em sua fala que apesar de não reconhecer os métodos e objetivos estruturados das aulas de dança na educação física escolar da sua época, os movimentos que deram impulso para a apreciação e carreira artística e docente, são oriundos dessas aulas, podendo ser visto e inserido como saber curricular em sua prática atual. Mas esses foram transformados provavelmente com o acesso aos saberes disciplinares, oriundos da formação, bem como de outras experiências para além da escola, saberes experienciais.

Em relação aos embasamentos teóricos que as professoras seguem com o trabalho da dança na educação física, uma das professoras nos relata que “embasamento teórico, eu acredito que nenhum. Eu parto mais pela minha experiência, pela minha prática” (Sujeito A).

A outra professora relatou que o seu embasamento teórico é sobre a cultura popular, o que diz respeito, também, à sua vivência pessoal e com a sua formação acadêmica. “Tenho uma vivência com dança popular muito grande é (...) o meu trabalho de especialização envolve isso também, então embasamento teórico que eu tenho é exatamente dentro da questão da cultura popular” (Sujeito B).

O sujeito A não crê que não tenha embasamento teórico, mas na realidade ela não o reconhece em seu processo de atuação, pois em citações anteriores

afirma ensinar os fatores de movimento, afirma separar o que vivenciou na escola do que faz hoje, isso está além do seu saber experiencial, dialoga com os demais saberes. Enquanto o sujeito B afirma que seu embasamento maior é oriundo da formação na especialização, assim disciplinar.

Na maioria das vezes, a ensino da dança é visto apenas sob a visão prática. A teoria, bem como o conhecimento científico e metodológico não são propriedades e nem saberes para a construção das aulas, e isso fica explícito na argumentação dos sujeitos.

A dança por ser uma área com várias ramificações e possibilidades de prática e ensino direciona, na maioria das vezes, o seguimento mais intenso de determinado estilo e, no ensino da dança nas aulas de educação física acontece o que denomina-se de tríade de saberes, onde cada saber depende do outro, mas nessa especificidade, podemos reconhecer que o que prevalece é o saber experiencial no discurso dos sujeitos e por conseguinte saberes oriundos da formação curricular e disciplinar, ofertados nas escolas e nas universidades, também são apresentados nas entrelinhas.

Em todas as áreas de ensino existem dificuldades, com o ensino da dança não é diferente. Ao ser perguntado sobre as dificuldades que as professoras passam com o ensino da dança na escola no componente curricular da educação física, foi relatado que:

Sim (...) bastante até. É(...) quando eu terminei a graduação que eu iniciei a prática nas escolas, eu não imaginava como o professor de educação física, ele passa por tantas dificuldades, é(...) com a falta de espaço, seja com a falta de material. E, (e) (...) como isso é muito frequente nas escolas, então a maioria dos professores, eles usam de desculpa para não dar uma boa aula. (...)E assim (...) o ensino da dança termina sendo mais difícil ainda, porque os alunos e os professores já são acostumados com esse tipo de prática, que acabam não inserindo o conteúdo de dança na escola (Sujeito A).

Diferentemente da outra professora,

Não. (...) eu acho porque eu tenho muito tempo já com dança e não tenho mais dificuldades. A gente sempre tem problemas, porque lidamos com pessoas em especial com crianças e adolescentes (...) então existe esse problema que torna extremamente normais naturais que a gente tem que saber conduzir direitinho pra gente conseguir os objetivos (Sujeito B).

Podemos observar através dos relatos das professoras, uma distinta posição sobre as dificuldades enfrentadas em sua prática pedagógica. O fato de atuarem em instituições públicas e particulares pode influenciar nessa análise, pois as necessidades de um espaço adequado para dar aulas de dança, apoio da gestão da escola, são necessários para o bom andamento do ensino da dança, e que comumente não se vê nas escolas públicas de ensino, o que inviabiliza o estímulo tanto para os professores, como também para os alunos nas aulas de dança.

Finalizando nossa análise epistemológica, indagamos sobre como as professoras trabalham com a dança em termos de objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação nas aulas de educação física na escola, um ponto bastante importante para analisarmos como está a estrutura das aulas em si, ou seja, os fundamentos da prática pedagógica.

O sujeito A inicia sua fala ressaltando a sua dificuldade em incluir o componente dança nas suas aulas “(...) hoje é bem mais difícil eu incluir o conteúdo dança na escola (...) não depende só de mim como professora, depende de uma organização da escola, do horário, pra você ter uma ideia, o meu horário ele se choca com outros professores de educação física” (Sujeito A). Podemos perceber que antes de falar de seus objetivos e estruturação das aulas, a professora nos colocou sobre a dificuldade de inclusão desse conteúdo, não por motivos particulares, mas por uma questão de organização geral, que não depende apenas dela. Assim, o espaço passa a ser um fator determinante para a seleção de conteúdos.

Em relação aos objetivos do ensino da dança, elas relatam que

O meu objetivo, seria não de formar grupos de dança pra apresentar, pra apresentação, que essa é a mente que existe da gestão da escola, seria pra dar a dança na escola pra que eles vivenciassem a dança, mas não em intenção de formar coreografia, de apresentação, nada disso, mas que eles vivenciassem os fatores de movimento, que eles pudessem é (...) vivenciar os ritmos e os vários estilos de dança que existe no Brasil (Sujeito A).

Ao destacar “mas não em intenção de formar coreografia”, ressalta a forma com que, muitas vezes, a dança é direcionada. O fato de se trabalhar com movimentos, pode ocasionar o estímulo ao movimento isolado, e não raro, quando se trata de coreografias construídas ao longo do ano letivo, com o propósito de

apenas apresentar como espetáculo, se vê comumente o trabalho voltado para a forma e, conseqüentemente, uma dança estereotipada, o que não deve estar como objetivo desse componente. Não se trata aqui de um processo onde a coreografia é culminância, onde o ensino chega a um produto sistematizado. Corroboramos com Freire (1996) que nos diz que as habilidades e capacidades devem ser consideradas, mas não podem ser objetivos únicos da proposição de atividades pedagógicas, pois desse modo o professor passa a ser um educador com muito pouco de formador, com muito mais de treinador, de transferidor de saberes.

O sujeito B ressaltou a importância do trabalho psicológico ao se tratar de objetivos das suas aulas, ressaltando o “aprender a se gostar” através da dança.

[...] eu não quero ser só, não quero ser apenas uma professora de dança, eu quero ser uma professora pra vida. Meu objetivo principal é que essa criança, que esse adolescente aprenda a se gostar (...) se eu chegar no final do ano e aquela pessoa que achava que tinha problemas de autoestima, conseguir que ela se goste mais um pouquinho (de si) e cadê a parte de dança? Isso para mim é segundo plano, porque eu estou numa escola, eu não estou em uma companhia profissional, eu tô trabalhando aquele ser humano (Sujeito B).

Aqui o sujeito B entende a dança como recurso terapêutico na escola, mas não cabe a escola essa função. Uma outra possibilidade de reconhecimento dos sujeitos é apresentado por Fiamoncini; Saraiva (1998) que entendem que a dança pode ser uma forma libertadora para a expressão dos corpos, pois o movimento de dança é o espaço exterior da imaginação, que esse movimento libera sentimentos e emoções, além de refletir e expressar as transformações do ser no todo, e ao expressar a dança, “somos capazes de expressar, de modos singulares, o entendimento que temos do mundo que nos cerca, bem como capazes de expressar nossas emoções e sentimentos, sem dominarmos uma técnica específica” (SARAIVA, 2005 p. 197).

Sobre a metodologia adotada nas aulas, nos foi dito que

(...) o conteúdo que eu uso, isso vai depender muito da turma, depender muito de cada pessoa. Muitas vezes numa turma só a gente tem que trabalhar vários ritmos (Sujeito B).

Quando a professora refere-se “vai depender muito da turma” é frequente essa reação dos professores que lidam com a dança, pois, como já dito, a dança tem várias possibilidades de expressões, o que leva o docente a pesquisar os

gostos dos alunos para compor a sua estruturação de aula, o que confirma junto a Saraiva (2005) que a relação de cada pessoa com a dança é diferenciada conforme sua vivência subjetiva e a realidade social.

Sobre a avaliação realizada nas aulas, relatou-se que “A avaliação (feita) com eles referente ao que eles aprenderam, a reflexão que eles tiveram enquanto o que eles viram, vivenciaram (...) e não avaliação de movimento motor (Sujeito A).

A outra professora, nos diz sobre sua avaliação

Se eu chegar no final do ano, né? E trabalhar com a criança o ano todo, chegar no final do ano e aquela pessoa que achava que tinha problemas de autoestima, conseguir que ela se goste mais um pouquinho. (...) a parte de dança? Isso aí pra mim é segundo plano, porque eu estou numa escola, eu não estou em uma companhia profissional, eu to trabalhando aquele ser humano, A avaliação, aí essa avaliação que eu acho mais complicado, porque cada um tem sua diferença, e eu acho que é importante é (...) eu perceber isso nos meus alunos (...) eu gosto muito que eles criem coreografias; em cima disso e a gente ver, eu fazer essa avaliação (Sujeito B).

Identifica-se no sujeito A a preocupação com o processo da aprendizagem e não com o movimento em si, ou seja, o desempenho técnico isolado. Enquanto o sujeito B direcionando para uma análise psicológica do aluno, não apenas através dos movimentos e exercícios; além de inserir, em seu processo avaliativo, o processo de criação coreográfica como ferramenta de avaliação.

## **5 CONCLUSÃO**

Os saberes identificados nas falas dos sujeitos e aqui analisados nos permite apontar que há uma valorização do saber experiencial nas falas dos sujeitos, saberes esses que constituem essas professoras como pessoas que dançam ao longo de suas vidas, dentro e fora da escola, mas com maior presença da experiência fora da escola pelo sujeito B. Foram as experiências com grupos de dança que vieram a tona nas memórias das professoras para começar a falar de sua aproximação com a dança na história de suas vidas e formação para o ensino.

Por outro lado esses saberes foram tecidos no interior da escola, ou seja, são saberes curriculares, oriundos do que a escola escolheu para a formação, não oriundos das atividades curriculares e sim extracurriculares, mas que integram o espaço educativo. Assim, recupera-se nas falas dos sujeitos a participação nos

grupos de dança na escola, a participação em apresentações na escola, o reconhecimento de que neste espaço a professora trabalhava só com coreografia. Na realidade está neste bloco de saberes boa parte do que o sujeito A diz não querer repetir em suas aulas.

E para finalizar, reconhecemos a presença dos saberes disciplinares que é negado pelos sujeitos, mas ao relatarem como se embasam teoricamente, fica explícito que há um conhecimento que se localiza na formação universitária, seja no nível da graduação seja na especialização, e assim termos como 'fatores de movimento' aparecem no discurso do sujeito A e 'cultura popular' no sujeito B.

O que nos permite reconhecer que esses saberes se encontram ao longo da formação do professor, ganhando maior relevância em momentos distintos e as vezes não reconhecidos pelos mesmos.

## ABSTRACT

This study analyzes the faculty knowledge of physical education teachers for the teaching of dance knowledge. This is a qualitative research characterized by direct search data directly from the source, allowing to know the reality in practice. Therefore consists in a collaborative methodology, which involves researchers and teachers, in that they recognize their educational situation. Was held with two teachers, both licensed in physical education, a public institution and the other from a private school in the city of Campina Grande-PB. Data were collected through semi-structured interviews, analyzed through the ontological and epistemological reflections. It was found a predominance of experiential knowledge in the subjects' speech, but that they are being mediated by disciplinary and curricular knowledge.

**KEYWORDS:** Teachers knowledge. Dance. Pedagogical Practice. Physical Education.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA-RINALDI, B, P, I.; LARA, M, L.; OLIVEIRA, A, A. Contribuições ao processo de (re) significação da educação física escolar: dimensões das brincadeiras populares, da dança, da expressão corporal e da ginástica. **Revista Movimento**. V. 15, n. 4, p. 217-242, out/dez, 2009.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEE, 1997.

BRASILEIRO, L. T. O conhecimento curricular escolar: o conteúdo dança em aulas de educação física na perspectiva crítica. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 5-18, set./dez, 2002.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORTELA, M, S. **Escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2000.

EHRENBERG, C, M; GALLARDO, P, S, J. Dança: Conhecimento a ser tratado nas aulas de Educação Física Escolar. **Revista Motriz**, vol. 11, n.2 pp. 121-126, Rio Claro, mai/ago 2005.

FIAMONCINI, L.; SARAIVA, M. C. Dança na escola: a criação e a co-educação em pauta. In: Kunz, E. (Org.). **Didática da educação física**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998, p. **130-142**.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GASPARI, C, T. A Dança aplicada às tendências da Educação Física Escolar. **Revista Motriz**, vol. 8 n. 3, pp. 123-129, Rio Claro, set/dez, 2002.

GOMES-DA-SILVA, P. N.; OLIVEIRA, A. B.; CASTRO, L. S. Estágio Supervisionado em Educação Física: Docência e pesquisa na escola de Educação Física da UFPB. In: JEZINE, E. (Org). **Desafios pedagógicos**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2009, p. 85-102.

KLEINUBING, D, N.; SARAIVA, C, M. Educação Física Escolar e dança: Percepções de professores no ensino fundamental. **Revista Movimento**. Porto Alegre, V. 15, n.04 p. 193-214- out/dez, 2009.

MARQUES, I. **Dançando na escola**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARQUES, I. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. São Paulo, Cortez, 1999.

MORAES, Maria Candida; NAVAS, Batalosso, Juan Miguel (Orgs.). **Complexidade e Interdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak ed., 2010.

MOURA, M. G. C. Pesquisa Colaborativa e a Formação Continuada do professor de Educação de Jovens e Adultos: uma reflexão necessária. In: **Anais do II Encontro de Pesquisa em Educação do UFPI**. Teresina, 2004.

NANNI, D. **Dança Educação**: Princípios, Métodos e Técnicas. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

NÓVOA, A. **Ser Professor, ser Pesquisador**. Programa Salto para o Futuro. Entrevista concedida no dia 13 de setembro de 2001.

OLIVEIRA, Fortes, Valeska (Org.). **Imagens de professor**: significações do trabalho docente. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Vol. 31, n.3, pp. 521-539, 2005.

PORPINO, K. O. **Dança é educação**: interfaces entre corporeidade e estética. Natal, RN: EDUFRN, 2006.

SARAIVA, M, C. O sentido da dança: arte, símbolo, experiência vivida e representação. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 219-241, set/dez., 2005.

SOARES, C, L. O corpo, o espetáculo, a ginástica . In: **Anais do Fórum Brasileiro De Ginástica Geral**, 1999, Campinas, v. 1, p. 19-21.

SOUZA, A, A. A. **A prática pedagógica do balé clássico na educação infantil: revelando caminhos**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. 12<sup>a</sup>.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TÉBAR, Lorenzo. **O Perfil do Professor Mediador: Pedagogia da Mediação**. São Paulo: Editora Sena, 2011.

TINOCO, E. J. B. **Educar para a solidariedade: Uma perspectiva para a educação física escolar**. 2007, 345f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

VASCONCELLOS, C, S. **Para onde vai o professor: Resgate do Professor como sujeito de transformação**, 13<sup>o</sup> Ed. São Paulo: Libertad, 2008.

---

<sup>i</sup> Graduação em Educação Física pela Universidade Estadual da Paraíba. Contato: ana\_bailarina16@hotmail.com