

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
Curso de Mestrado em Educação Física**



**DISSERTAÇÃO**

**TRAJETÓRIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR: OS  
DOCENTES DE DANÇA DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO  
FÍSICA**

**Flávia Marchi Nascimento**

**PELOTAS, RS – Brasil**

**2011**

**FLÁVIA MARCHI NASCIMENTO**

**Trajetórias e Práticas pedagógicas no Ensino Superior: Os Docentes de Dança  
dos Cursos de Licenciatura em Educação Física**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências (área do conhecimento: Educação Física).

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dra. Mariângela da Rosa Afonso

Pelotas, RS – Brasil

2011

## **Dados de catalogação Internacional na fonte:**

(Bibliotecária Patrícia de Borba Pereira CRB10/1487)

N244t Nascimento, Flavia Marchi

Trajatórias e práticas pedagógicas no Ensino Superior : os docentes de dança dos cursos de Licenciatura de Educação Física /Flavia Marchi Nascimento ; orientador Mariângela da Rosa Afonso;– Pelotas : UFPel : ESEF, 2011.

85 p. : il.

Dissertação (Mestrado) Programa de Pos Graduação em Educação Física. Escola Superior de Educação Física. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2011.

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Dra. Mariângela da Rosa Afonso (Orientadora)  
Universidade Federal de Pelotas

---

Dr. Flávio Medeiros Pereira  
Universidade Federal de Pelotas

---

Dr. José Francisco Gomes Schild  
Universidade Federal de Pelotas

---

Dra. Maria da Graça Gomes Ramos  
Universidade Federal de Pelotas

### ***Dedicatória***

Dedico este trabalho aos meus pais, que sempre acreditaram nos meus sonhos e muitas vezes abriram mão dos seus sonhos em prol dos meus. Dedico também essa vitória ao meu amor Rafael Osório, por toda a compreensão e carinho ao longo destes dois anos de caminhada. Muito obrigada, amo vocês!

## **AGRADECIMENTOS**

Durante estes dois anos do curso de Mestrado, muitas pessoas foram importantes para que essa caminhada fosse mais alegre e mais leve.

Agradeço aos meus pais, Oscar e Vânia, por apostarem nos meus sonhos, mesmo que para isso eles tivessem que abrir mão do meu convívio diário, obrigada por tudo, amo muito vocês!

Ao meu amor Rafael Osório, não só por estes dois anos, mas também por ter sido companheiro desde o início da minha graduação. Por ser minha calma nos momentos de angústia, por ser compreensivo nos momentos em que precisei. Muito obrigada, te amo muito!

A minha orientadora, Mariângela Afonso, não só pelas orientações, mas também pela amizade e os momentos de crescimento oportunizados pela sua companhia!

Agradeço ao Grupo de Pesquisa em Educação Física e Educação - GPEFE (Leontine, Leca, Fabi, Camila e Mariângela) pelo crescimento, pela amizade, pelas conversas, pelas leituras... Vocês foram fundamentais nestes dois anos, espero que possamos continuar a crescer juntas!

Aos professores do curso de Mestrado pelos ensinamentos e pelos desafios propostos.

As professoras que fizeram parte deste estudo, por terem me recebido de forma muito gentil e terem cedido seu tempo para que eu pudesse seguir meu projeto.

A banca examinadora pelo tempo cedido e a grande colaboração neste estudo.

Aos funcionários da Escola Superior de Educação Física (ESEF), que são fundamentais para o funcionamento de nossa escola.

Peço desculpa a quem não mencionei, mas que de alguma maneira, fazem parte desta vitória.

**Muito obrigada a todos!!!**

## RESUMO

NASCIMENTO, Flávia Marchi. **Trajetórias e Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: Os Docentes de Dança dos Cursos de Licenciatura em Educação Física.** 2010. 85f. Dissertação de Mestrado – Curso de Mestrado em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS.

A formação e atuação docente tem instigado estudos no campo da Educação Física. O objetivo deste estudo foi compreender a trajetória dos professores que trabalham com as disciplinas de Dança, nos Cursos de Licenciatura em Educação Física das Universidades Federais do Rio Grande do Sul (UFPel, UFSM, UFRGS e FURG), relacionando essas trajetórias com suas práticas pedagógicas. Tratou-se de um estudo qualitativo do tipo multicase, onde foram entrevistadas as quatro professoras de Dança das referidas instituições. Foi realizada a coleta dos dados e transcrição das entrevistas, também trabalhamos com análise de conteúdo. Foram utilizadas para a coleta de dados a entrevista semi-estruturada. Podemos destacar como principais resultados: o período que compreende a infância e a adolescência, sendo marcante e decisivo para a escolha profissional; os interesses pessoais e profissionais que possuíam estreita relação definindo suas trajetórias; não havia linearidade nas escolhas de formação continuada e o trabalho docente; e havia uma fragilidade da Dança enquanto campo científico nos cursos de mestrado e doutorado no Brasil. Foram encontrados alguns pontos de convergência entre as docentes do estudo, quanto aos desafios de entrar na carreira docente, sendo estes: o domínio de sala de aula e o reconhecimento profissional pelos pares. Sobre as práticas pedagógicas, verificamos que não havia clareza quanto aos conteúdos que a Educação Física deveria priorizar nas disciplinas relacionadas à Dança. Quanto aos métodos de ensino, percebemos uma dificuldade na descrição destes em suas práticas pedagógicas, os métodos descritos estavam alicerçados na visão de ensino decorrente da formação que tiveram. No que diz respeito à metodologia de práticas avaliativas, salientamos o uso da apresentação coreográfica como instrumento para a verificação das aprendizagens, seguidos da prova escrita. Ficou evidenciado ainda, que as entrevistadas questionavam, refletiam e modificavam suas práticas pedagógicas ao longo do percurso profissional.

**Palavras-chave:** Educação Física; Dança; Trajetória dos Professores; Práticas Pedagógicas; Ensino Superior.

## ABSTRACT

NASCIMENTO, Flávia Marchi. **Trajectories and Pedagogical Practices in Higher Education: Dancing Teachers of Physical Education Graduate Courses**. 2010. 85f. Dissertação de Mestrado – Curso de Mestrado em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS.

The training and educational performance of teachers has prompted studies in the field of Physical Education. The aim of this study understanding was the trajectory of teachers that work with Dancing in Physical Education graduation courses in Public Universities of Rio Grande do Sul (UFPEL, UFSM, UFRGS and FURG), relating these trajectories with their pedagogical practices. Multiple case qualitative study, in which the four Dancing teachers from the referred institutions were interviewed. A semi-structured interview was used for data collection. After collecting data and transcribing the interviews, the content analysis was performed. As main results we could see that the childhood and adolescence period was crucial for professional choice; professional and personal interests had close relationship with defining the trajectories; there was no linearity in the choices of continuous training and teaching; there was a fragility of Dancing as a scientific field in Doctoral and Master's courses in Brazil. Some focal points were found among the teachers in the study related to the challenges of the career, being the challenges: classroom control and professional recognition by the pairs. When considering pedagogical practices, the contents that Physical Education should prioritize in the disciplines related to Dancing were not clear. About teaching methods, we noticed some difficulties in their descriptions. The methods described were grounded in the teaching views of their formation. To evaluate, it was seen the use of choreographies as a tool to check learning, followed by written test. It was clear that the interviewees questioned, thought and changed their pedagogical practices along their professional career.

**Keywords:** Physical Education; Dancing; Teachers' trajectories; Pedagogical Practices; Higher Education.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EF – Educação Física

ES – Ensino Superior

ESEF – Escola Superior de Educação Física

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDEF – Método Dança-Edução Física

UFPEl – Universidade Federal de Pelotas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

RS – Rio Grande do Sul

SUD – Sistema Universal de Dança

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Modelo de Análise.....31

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA.....	17
2.1 O docente universitário e a universidade.....	17
2.2 O docente universitário: trajetórias e práticas pedagógicas.....	22
2.3 Dança e Educação Física.....	24
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	29
4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	34
5. ARTIGO 1 – Trajetórias Docentes: da escola à universidade.....	37
6. ARTIGO 2 – As práticas pedagógicas dos professores de Dança das Universidades Federais do Rio Grande do Sul.....	59
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
8. ANEXOS.....	83

## APRESENTAÇÃO GERAL

**Para uma melhor visualização deste trabalho, organizamos seu volume em três partes, a primeira onde explicitamos a proposta da dissertação de mestrado, composta pelas seguintes partes:**

- Introdução – que tem por objetivo situar o leitor sobre a temática a ser explorada, bem como demonstrar os objetivos e a justificativa para a pesquisa.
- Contextualização da temática – exploração dos autores que dão suporte teórico ao trabalho.
- Caminhos metodológicos e relatório de campo - metodologia seguida para que alcançássemos os objetivos do trabalho, bem como descrição da pesquisa realizada.
- Referencial bibliográfico

**Na segunda parte do trabalho estão dois artigos que apresentam os resultados do trabalho de campo realizado, esses artigos são independentes e com estrutura de organização no modelo previsto para futura publicação.**

- Artigo 1 – traz os resultados referentes aos processos formativos anteriores à graduação, bem como a entrada na carreira de professora universitária.
- Artigo 2 – traz os resultados referentes às práticas pedagógicas das docentes entrevistadas, abarcando como elementos: os conteúdos, os objetivos e as práticas avaliativas das disciplinas relacionadas à Dança.

**Na terceira parte do trabalho estão as considerações finais, onde buscamos trazer as reflexões do estudo em questão.**

## 1. INTRODUÇÃO

A universidade passa por um momento de grandes transformações frente ao processo de globalização<sup>1</sup> e a expansão do acesso aos cursos superiores. Neste contexto, segundo Morosini (2000), a concepção de docência universitária está sofrendo alterações. No plano da capacitação da área de conhecimento, os parâmetros são claros, já no plano da didática enquanto prática pedagógica, esses parâmetros não são nítidos.

Deste modo, a formação do docente universitário tem instigado vários debates sobre as condições pelas quais esses profissionais ingressam na carreira acadêmica. Dos aspectos que vêm sendo marcados nos estudos em torno da temática, a prática docente, a carreira, a história de vida profissional e as políticas públicas sobre tal profissão, bem como a formação e a trajetória, são aspectos que têm provocado maiores reflexões, como demonstram os estudos de Morosini (2000); Nóvoa (1995), entre outros.

Isto se deve ao contexto no qual os docentes universitários são ou não são preparados para o exercício da docência e, conseqüentemente, como estes trabalham formando novos professores. (CUNHA; BRITO & CICILLINI, 2004.)

A Educação Física (EF) também passa por um momento de transição e transformação. Percebe-se o avanço no crescimento de pesquisas na área, embora os estudos que envolvam as práticas pedagógicas no ensino superior em EF sejam poucos. Assim, acreditamos que conhecer e compreender os processos formativos daqueles que são responsáveis pelo ensino superior, relacionando com suas práticas pedagógicas, possa contribuir para o crescimento da área em questão.

Diante do exposto, acreditamos que a formação profissional é um processo longo na vida do docente, vai além dos processos de graduação, pós-graduação, entre outros. A formação abarca a ação docente em si, bem como a reflexão desta ação ao longo do percurso profissional.

---

<sup>1</sup> Santos (2003) explica que globalização significa essencialmente o surgimento e desenvolvimento de uma esfera de relações econômicas, sociais e políticas, a nível mundial, que tende a se reproduzir como fenômenos que ultrapassam as barreiras nacionais, apesar de que continua a depender dos sistemas nacionais ou locais para assegurar sua total reprodução.

Ao adentrarmos nas questões sobre formação de docentes de EF, nos aproximamos de conceitos e opiniões de alguns autores da área da Educação, como a idéia de Freire (2007), na qual afirma que o professor deve ter uma formação permanente e que é fundamental a reflexão crítica sobre a prática. Afirma o autor, que é pensando criticamente na prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. Nóvoa (1995) acrescenta ainda, que a formação se constrói a partir de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re) construção constante de uma identidade pessoal.

Dentro deste contexto de formação de docentes universitários dos Cursos de Licenciatura em EF, estão às disciplinas que envolvem Dança. Deste modo, os docentes de tais disciplinas foram o foco de nosso estudo. Sendo assim, esta pesquisa buscou fazer mapeamento da trajetória pessoal e profissional de cada docente, e a partir daí fazer a relação entre estes elementos e as suas práticas pedagógicas enquanto formadores dos futuros professores.

Temos como premissa que os docentes universitários dos referidos cursos, que trabalham com as disciplinas envolvendo a Dança, tem na sua trajetória um longo envolvimento com a mesma. Este percurso engloba a sua trajetória desde a infância até o momento atual, e estas vivências influenciam suas práticas pedagógicas.

Contemplamos aqui como trajetória, o percurso profissional e também o pessoal, pois acreditamos que os conhecimentos dos docentes se constituem ao longo de sua vida, e essas marcas, de acordo com Nóvoa (1995), contribuem para as ações docentes.

Assim, temos como objetivo geral do estudo, compreender a trajetória dos docentes que trabalham com Dança nos cursos de Licenciatura em Educação Física das Universidades Federais do Rio Grande do Sul, bem como entender de que maneira essa trajetória influencia suas práticas pedagógicas.

Para tal objetivo, estabelecemos alguns focos de estudo como: especificar quais foram os processos formativos dos docentes das disciplinas de Dança das Universidades Federais do Rio Grande do Sul; investigar os momentos marcantes na trajetória profissional e pessoal destes docentes; entender quais são as práticas pedagógicas metodologias de ensino adotadas pelos referidos docentes e investigar quais os saberes necessários para o trabalho docente.

A fim de aproximarmos o leitor do estudo, trazemos as justificativas que levaram a pesquisar a temática referida. As justificativas se encontram em primeira pessoa do singular, porque a busca por algumas questões são anteriores ao curso de mestrado e estão imbricadas na vida profissional da autora.

Deste modo, acredito que a pesquisa, independente dos seus referenciais, traz em si parte das inquietações do indivíduo que almejou fazê-la. “A pessoa é uma presença ausente e uma ausência presente. Vive no mundo, mas não se confunde com o mundo. Distancia-se da realidade que a cerca para intervir nela e mudá-la” (WITTMANN, 2006, p.124).

Desta maneira, a Dança, que é a raiz das inquietações deste estudo, possui uma presença constante em minha trajetória pessoal e profissional. Ao entrar na Graduação em Licenciatura Plena em Educação Física, e após perceber que a Dança possuía dificuldades em se legitimar como prática pedagógica tanto no curso de Graduação em EF como na educação básica, surge o interesse em entender os motivos que levam a Dança à marginalização nestas instituições.

Os estudos de Gomes Júnior e Lima (2006) e Brasileiro (2003), também se depararam com a mesma percepção nos locais onde realizaram investigações sobre a utilização da Dança como conteúdo na escola. Percebi, então, que as dificuldades encontradas em Pelotas, aconteciam em outros locais do País. Iniciava-se assim, a busca pelo entendimento dos elementos e atores que compõem o ensino da Dança.

Ao término do curso de Licenciatura Plena em EF, iniciei o curso de Especialização<sup>2</sup>, no qual pesquisei o olhar dos acadêmicos sobre as disciplinas de Dança que fizeram parte da formação dos mesmos. Após a conclusão do estudo, senti a necessidade de aprofundamento da temática em questão. Desta vez, o foco escolhido foi os docentes que ministram as disciplinas envolvendo Dança nos Cursos de Licenciatura em EF, uma vez que acredito que o docente é um agente formador.

Entender a trajetória e conhecer os processos formativos destes profissionais nos permite, além de mapear o percurso, também reconhecer importantes componentes do “construir-se professor”, privilegiando assim, as questões sobre ação da docência.

---

<sup>2</sup> A especialização em Pesquisa em Educação Física (ESEF/UFPeI) começou no ano de 2008, com término no ano seguinte. Em janeiro de 2010 foi apresentada a uma banca avaliadora da referida instituição, os resultados da pesquisa denominada a “Dança na Universidade”.

No caso dos docentes, muitas das práticas que são vivenciadas na infância e na adolescência, atravessam os anos e permeiam as práticas que tiveram experiência com Dança ou foram bailarinos. Neste sentido o professor e coreógrafo Klaus Vianna descreve o início desta trajetória em sua vida:

Quando eu me apaixonei pela dança e pelas possibilidades expressivas do movimento, eu era quase um adolescente. Ao longo dessa ligação, que já dura mais de quarenta anos, procurei perceber e questionar os gestos e movimentos humanos em sua profundidade (VIANNA, 2005, p. 15).

Tecendo uma relação entre o que constitui um professor e a docência da Dança, acreditamos que as práticas enquanto alunos (tanto na graduação, como na educação básica e academias de Dança), permeiam enquanto docentes no ES. Ou seja, partimos da idéia de que muitas vezes as práticas educativas dos docentes que trabalham com na graduação, relacionam-se aos modelos de ensino que vivenciaram enquanto alunos.

Desta maneira, confiamos que mapear a trajetória pessoal e profissional de cada docente, nos permitirá compreender os elementos importantes no entendimento dos processos de formação dos mesmos, e posterior compreensão das práticas pedagógicas envolvidas na ação da docência.

Este estudo tem como foco o docente do ES, sua trajetória e formação. O mesmo torna-se específico ao lançar o olhar sobre os docentes que atuam nos Cursos de Licenciatura em EF e nas disciplinas de Dança, visto que pesquisas sobre estes profissionais são incipientes no campo da EF brasileira.

Sendo assim, estudos que deflagrem ou problematizem as questões próprias deste universo, ou mesmo que demonstrem os avanços e sucessos de propostas pedagógicas relevantes, colaboram no sentido de ampliar o debate sobre a formação dos docentes das disciplinas de Dança na EF.

Outra importância desta pesquisa, é que além do mapeamento da construção da trajetória e formação destes atores, a preocupação com a prática cotidiana do ser professor também se faz presente. Neste sentido, Cunha; Brito & Cicillini (2004.) apontam a necessidade de mais pesquisas sobre a formação pedagógica e a prática cotidiana do docente universitário.

Pensar e conhecer a trajetória profissional é uma maneira de pensarmos em nós mesmos, buscando respostas às dúvidas e inquietações ao longo do percurso profissional. Desse modo, pensar na educação e na formação docente, é superar a



idéia de um conhecimento pronto e acabado, fragmentado e desvinculado da vida dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Assim, para fazer uma aproximação entre trajetórias e práticas pedagógicas dos docentes – e os elementos envolvidos nesse contexto – tenho por base alguns autores da área da Educação, que ao longo do texto nos darão suporte para desenvolver a temática. Como principais autores utilizaremos: Isaia (2000, 2006); Nóvoa (1995, 2000), Morosini (2001), Bento (2008), Sacristán (1999), Trindade (1996), Tardif, Lessard e Lahaye (1991).

## **2. CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA**

### **2.1 O docente universitário e a universidade**

Ao adentrarmos na questão sobre o ser docente no ES, é importante reconhecermos qual o contexto em que o mesmo está inserido e os reflexos que este imprimiu no agente formador. Para isso, vamos tentar compreender a instituição em que o mesmo foi formado e exerce sua função, ou seja, a Universidade. Vale ressaltar que, para entendermos esta instituição, existe a necessidade de traçarmos um breve panorama da conjuntura política, econômica e social do mundo atual.

A universidade vem sofrendo alterações devido ao processo de globalização que ocorre em nível mundial. Para Martine (2005), a globalização da era atual, iniciou-se nas últimas décadas do século XX e caracteriza-se por aumentos expressivos no intercâmbio comercial e financeiro, dentro de uma economia internacional aberta, integrada e sem fronteiras. Afirma ainda o autor, que praticamente todos os países foram instados a adotar as mesmas regras do jogo e a submeter-se aos fiscais internacionais, propiciando a expansão do mercado global.

Podemos observar que essas mudanças afetaram diretamente o modelo de universidade vigente. Trindade (1996) já advertia para as mudanças que estavam ocorrendo, ressaltando que esta se moldaria ao modelo de universidade neoliberal dos Estados Unidos e Europa, ou seja, já não se questionaria a missão da mesma enquanto instituição social e sim, haveria uma “redefinição em profundidade” (grifos do autor) do papel da instituição universitária.

Neste modelo de instituição colocada pelo autor, a universidade deve reorientar suas relações com o ambiente externo. E desta maneira, dar conta desta instabilidade e deste novo contexto, de uma clientela cada vez mais diversificada, das demandas variadas do mercado e das mudanças rápidas da sociedade.

Trindade (1996) ressalta que esse novo modelo introduziu também uma reorientação nas prioridades da universidade, especialmente no campo da pesquisa. A universidade deveria então, orientar a produção de pesquisas para a solução de

problemas e o desenvolvimento da sociedade, a fim de atender suas múltiplas clientelas.

Outro aspecto ressaltado pelo autor, é que as universidades da América Latina “enfrentam o desafio do desenvolvimento científico e tecnológico, que é comum a todas as universidades no mundo inteiro, mas de uma forma muito particular” (TRINDADE, 1996, p. 79).

Segundo o autor, essa particularidade se deve à história de nossa região. Isto porque o desenvolvimento social e econômico e as demandas da competitividade internacional impõem nas universidades da América latina, através da produção do conhecimento científico e de tecnologia, a necessidade de suprir as defasagens historicamente produzidas pelas relações de dependência dos países industrializados.

De acordo com o INEP (2010) nos últimos anos, no Brasil, houve uma expansão do ensino superior, tanto em instituições públicas quanto em instituições privadas. Essa expansão se deve, entre outros fatores, à procura pela titulação que tem por objetivo a luta por maiores salários e conseqüentemente a ascensão social.

Retomando o foco de nosso estudo, o docente do ES, também tem se modificado frente a esta expansão, pois a profissionalização de um modo geral, também se alterou. Castro (2005) descreve alguns dos pré-requisitos exigidos para o novo profissional, afirmando que passou a exigir-se uma produção de conhecimento cada vez maior, mais rápida e mais flexível, atingindo todos os setores sociais.

O autor afirma ainda, que as modernas e sofisticadas tecnologias não substituem a força de trabalho, mas dependem de uma mão-de-obra cada vez mais qualificada e bem treinada. Deste modo, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais assume papel essencial neste processo. Em outra face, cresce a necessidade de trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades e criticar propostas.

Sobre este aspecto, para os profissionais da área da educação, as exigências também passam para um patamar elevado. O perfil do docente vem se modificando para adaptar-se às mudanças enfrentadas pelas novas demandas da globalização.

Nesta perspectiva, Kuenzer (2000 *apud* CASTRO 2005) considera que, uma das primeiras características desse novo docente é compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Para isso é preciso estabelecer categorias de

análise que lhe permitam apreender as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas, fundamentado no suporte dos conhecimentos das ciências humanas, sociais e econômicas.

Sobre a educação superior, Morosini (2001) afirma que esta desempenha um papel muito importante no atual estágio de desenvolvimento econômico, “em que a inovação e a pesquisa agregam valor a uma economia baseada no conhecimento” (MOROSINI, 2001, p. 14). A autora explana, que os desafios da educação superior nos países desenvolvidos, abarcam quatro elementos, que são o acesso, o financiamento<sup>3</sup>, a gestão e o ensino.

Para tanto, neste momento tomamos como central a questão do ensino, por estar diretamente relacionado ao docente, foco de nosso estudo. Para Morosini (2001), o ensino se caracteriza por ser um desafio do ES, já que as mudanças afetaram na exigência de um número maior de habilidades por parte do docente. Além de suscitar maior flexibilidade nos requisitos, procedimentos e no crescimento dos diversos modos de ensino das novas tecnologias, o que acarretou a inovação de ensino.

Podemos compreender que a docência universitária atravessa um processo de mudança, visto que o ensino, como observado, coloca-se como um desafio complexo, exigindo do docente, cada vez mais, um número maior de habilidades e competências. Acreditamos que a formação seja um dos pontos fundamentais para dar subsídios à preparação do trabalho docente no ES.

Neste sentido, Bento (2008) organiza cinco pontos importantes para que a formação de mestres e doutores seja orientada na direção de criação de uma consciência e perfil de competências necessárias ao trabalho docente.

Para o autor, a Universidade tem como distintivo essencial a investigação, e como função primeira a preparação científica, espiritual e cultural dos seus estudantes. Assim, à cabeça do corpo de aptidões e disposições que estes devem exhibir, emerge da formação da necessidade de acumular e renovar conhecimentos, idéias e perspectivas. O docente deve ter a consciência que o conhecimento tem a função instrumental de fazer-nos evoluir e, por isso, pode nos tornar seres humanos

---

<sup>3</sup> Sobre o financiamento, Sacristán (1999) afirma que uma das conseqüências do processo de globalização, foi que os Estados-nação clássicos presenciaram o declínio de sua autoridade e legitimidade em algumas áreas de decisão que governavam. O autor descreve que o Estado “retira-se” (grifo do autor) das políticas sociais ativas e “intervencionistas” (grifo do autor), abandonando as responsabilidades de garantir diretamente entre outros elementos, a educação.

melhores, no sentido de aprimoramento individual, e desta maneira contribuir para o bem coletivo.

No segundo ponto, Bento (2008) afirma que a competência científica será falha, se não estiver apoiada numa razoável formação filosófica. Explana o autor, que a Filosofia<sup>4</sup>:

[...] coabita com a racionalidade científica e fecunda-a, tal como a outras formas e expressão da razão. [...] A Filosofia incorpora uma teoria ocupada com a procura de um sentido para a vida e para este mundo, possui implicações práticas nos planos ético, jurídico e político (BENTO, 2008, p. 175).

Para o terceiro ponto, o autor descreve que: “[...] um mestre ou doutor tem que fazer uso da *capacidade de sonhar o Grande*” (BENTO, 2008, p. 177). A formação científica é indispensável e inquestionável, mas é preciso que se tenha a capacidade de ver, admirar, almejar o Grande<sup>5</sup>. Para isso é necessário adquirir a rotina de pensar e pensar - livremente, destituído de teias e amarras ideológicas.

Já no quarto ponto, a formação de mestres e doutores deve visar, entre os vários objetivos, que eles assumam gradativamente, o papel de intelectuais, aptos e esclarecidos, para que possam intervir na discussão pública dos assuntos da sua área e dos problemas da vida e do mundo<sup>6</sup>.

E por último, mestres e doutores são *profissionais da palavra* e do ministério de escrever e dizer com estilo culto, claro e sublime, ético e estético. Portanto, devem ser formados como cultores do uso maior e do poder superior da palavra. Esta é contra o analfabetismo, a farsa, a deturpação e a injustiça. Porque, mestres e doutores são concomitantemente *oficiantes da lógica, da retórica e da palavra* (grifos do autor).

Podemos observar frente ao exposto, que as competências necessárias aos docentes do ES formam um quadro bastante extenso a este profissional. O exercício da docência não diz respeito apenas à transmissão de conhecimentos prontos e

---

<sup>4</sup> O autor diz que a Filosofia é a fonte de sabedoria e que um mestre ou doutor, deve saber responder as seguintes questões O quê?; Para quê?; Como? Porquê?. Todas elas requerem a ajuda e o amparo da Filosofia,

<sup>5</sup> Bento (2008) explica que o Grande é no sentido de sonho, imaginação.

<sup>6</sup> O autor coloca que para isso é preciso que mestres e doutores: Pensem sem limites, sem idéias e juízos pré-estabelecidos; Pensar para além do particular, em nome do universal; Introduzir o universal no particular, ou seja, importar valores e fundamentos universais para as ações humanas individuais; Ser intermediários entre o mundo das idéias e o público, a cidade, a praça;

acabados, no qual o docente baseado em conhecimentos específicos desenvolve sua prática e isto basta ao processo de ensinar e aprender.

Frente às mudanças ocorridas e aos desafios impostos, Morosini (2001) levanta quatro questões sobre a docência na universidade. A autora parte destas indagações na finalidade de advertir que a docência universitária pode superar os desafios que atravessa atualmente. As questões são: Como buscar a qualidade do ensino, da pesquisa, e da extensão? Como desenvolver a pesquisa como princípio científico e educativo? Como inovar através do uso das novas tecnologias? Como inovar através da internacionalização da educação superior?

Considerando, sobremaneira, as funções universitárias mais do que as macro políticas educativas, Morosini (2001) indica respostas aos questionamentos acima. Assim, para a primeira questão, referente à qualidade de ensino, há a necessidade de qualificar e integrar as funções da educação, de fomentar o valor do ensino, de buscar novos padrões para métodos, organização e avaliação do ensino, de buscar o equilíbrio entre a auto-avaliação institucional, comitês externos e controle estatal e de solidificar uma nova divisão do trabalho acadêmico, desenvolvimento e envolvimento da identidade corporativa.

Na segunda questão, relacionada à pesquisa, a autora salienta que: é preciso considerar a prática como fator fundamental no processo de ensinar; valorizar e refletir sobre as experiências dos alunos; valorizar o caráter interpretativo da profissionalidade do professor – ponte entre os conhecimentos sistematizados, saberes da prática social, da cultura e da estrutura sociocognitiva dos alunos; e por último, fomentar a parceria no trabalho, ou seja, as redes acadêmicas.

Ainda sobre os questionamentos de Morosini (2001), sobre o uso das tecnologias, a autora diz que é preciso reconhecer a presença de mudanças fundamentais no gerenciamento pelo suporte tecnológico, fomentar a mudança no papel dos estudantes, dos docentes e do significado da multimídia. Além disso, é necessário consolidar a educação à distância e a universidade virtual e ainda considerar as potencialidades que as novas tecnologias levam à sociedade pedagógica, em contraposição à sociedade da disciplina e do controle.

Por último, ao questionar como inovar através da internacionalização da educação superior, Morosini (2001) afirma que é preciso desenvolver as Instituições de Ensino Superior (IES) entre a diversidade cultural e a globalização, respeitar o princípio da integração e especificidades, fomentar o intercâmbio, a cooperação e a

competição salutar entre e dentro das IES, assim como conhecer, comparar, aprender e ensinar os sistemas internacionais de educação superior.

Sobre a questão da docência universitária em tempos de transformações, fundamentados na opinião da autora acima, entendemos que o docente universitário, atualmente, passa por um processo de grandes transformações sobre a concepção de docência.

A idéia de um ensino tradicional, baseado apenas na mera transmissão de conhecimentos, foi defasada devido ao processo de globalização e suas conseqüências nas estruturas políticas, econômicas e sociais do país. Podemos salientar que o exercício da docência universitária é, sem dúvida, um processo intrincado tanto para o docente que nela atua quanto para as IES.

## **2.2 O docente universitário: trajetórias e práticas pedagógicas**

Tentar compreender as práticas pedagógicas dos docentes universitários é possivelmente adentrar em seu percurso pessoal e profissional, isso pelo fato de que acreditamos, ancorados nas idéias de Nóvoa (2000), que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional

[...] A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]. Eis-nos de face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam com a maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 2000, p. 17).

Sobre tal ponto de vista, acreditamos que alguns elementos são indispensáveis para compreender o docente em sua ação pedagógica. A influência da família, da escola, dos professores, a trajetória acadêmica, as condições geográficas e os grupos sociais que o docente participa são fundamentais na construção do ser professor e sua identidade profissional.

Nesta perspectiva Isaia (2000) descreve o professor como ser unitário, entretecido pela trajetória pessoal e profissional, e que o mesmo é uma pessoa que se constrói nas relações estabelecidas com os outros que lhe são significativos, com a história social que o permeia e com sua própria história.

A mesma autora coloca que a compreensão sobre a trajetória profissional, além de incluir a idéia de uma trama de percursos, necessita incorporar a noção de

eu profissional, a fim de realmente contemplar o professor em sua unidade (pessoa/profissional). Isaia (2000), fundamentada nos conceitos de Abraham (1987), descreve que o eu profissional é concebido como mundo interior, ou seja, um complexo subjetivo (consciente e inconsciente), formado no jogo de influências inter-humanas, envolvendo significantes positivas ou negativas, objetos amados ou odiados, representando aspectos da pessoa e do grupo.

Para finalizar, Isaia (2000) descreve que o eu profissional constitui-se da dinâmica entre o eu individual e o eu coletivo. O eu profissional individual envolve um complexo subjetivo formado pelo eu real, eu ideal e eu idealizado. O primeiro decorre da possibilidade de o professor dar-se conta de suas reais possibilidades e perceber-se de forma autêntica. O segundo compreende o que o professor gostaria de ser, mas sabe que não é, segundo seus valores, ideal e aspirações, compartilhados com o grupo. O terceiro advém da ilusão de ser perfeito.

Deste modo, ao olharmos sobre o eu profissional nos aproximamos de como o professor desenvolve suas práticas pedagógicas e em que saberes essas práticas estão alicerçadas.

Mas o que são as práticas pedagógicas dos professores? Segundo Schmidt, Ribas e Carvalho (1998), a palavra prática deriva “do grego praktikós, de pratein”, e tem o sentido de agir, realizar, fazer. Diz respeito à ação e pode ter uma dimensão prático-utilitária quando tenta resolver apenas as necessidades imediatas ou como forma específica de práxis, quando tem uma dimensão da prática social dirigida por objetivos, finalidades e conhecimentos, vinculada com a prática social mais ampla.

Veiga (1994) entende a prática pedagógica como:

[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização (VEIGA, 1994, p. 16).

Ao buscar compreender o universo que compõe o compromisso do professor no exercício de suas ações pedagógicas, estabelecemos como marco de referência os saberes que advêm da vida pessoal de cada um, e as escolhas profissionais que vão se delineando/constituindo ao longo da vida. Talvez seja necessário lembrar que as dimensões pessoais e profissionais são interdependentes e que os saberes são práticas e ao mesmo tempo a materialização das nossas subjetividades.



Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), o saber docente pode ser definido como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência.

Os saberes da formação profissional são constituídos pelos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores e são compostos também pelos saberes pedagógicos. Já os saberes pedagógicos são incorporados aos processos formativos da profissão, fornecendo o arcabouço ideológico, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas.

Os saberes, que correspondem aos diversos campos do conhecimento e que se encontram hoje integrados nas universidades sob a forma de disciplinas.

Aos saberes específicos desenvolvidos pelos professores com base em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) denominam saberes da experiência, compostos por objetos-condições, nos quais estão inclusas as relações e interações que os professores constroem com os demais atores em sua prática.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) descrevem que o professor não é alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, nem é também apenas um agente determinado por mecanismos sociais. Os autores defendem a idéia do professor como um ator, ou seja, um sujeito que assume sua prática de acordo com o sentido que ele mesmo lhe atribui, possuindo conhecimentos e um saber-fazer que são oriundos de sua própria atividade docente a partir da qual ele a estrutura e a orienta.

### **2.3 Dança e Educação Física**

Ao focarmos na questão dos docentes de Dança dos Cursos de Licenciatura em EF, sentimos a necessidade de se fazer um breve histórico da trajetória da Dança, para futuramente entender em que contextos formativos estes docentes ingressaram no ES, desde a sua graduação.

No Brasil, o termo Dança ligada à EF surge no período militar, por agregação de movimentos ginásticos às suas bases elementares. Brasileiro (2009), expõe que não se trata de uma entrada marcante, uma presença viva, algo que consta como imprescindível e obrigatório, mas dá as primeiras pistas de existência. Essa agregação à ginástica esteve associada à inserção dos exercícios físicos com a implementação da tríade “educação moral, intelectual e física”;

Essa introdução da Dança nas aulas de EF ficava limitada às aulas femininas, geralmente atreladas à ginástica rítmica. Uma vez que, até o século XIX, a prática de atividade física era questão de honra aos homens como possível preparação de soldados aptos para uma situação de guerra, a chamada Educação Física Militarista. Por outro lado as aulas de Dança eram oferecidas para o público feminino com o objetivo de incentivar a graciosidade, a feminilidade. (MARINHO, 1980).

Marinho (1980) descreve que até 1930, a formação inicial em EF era vinculada as instituições militares. No entanto, foi no final desta década que surgem em São Paulo, Espírito Santo e Rio de Janeiro, os primeiros cursos superiores desvinculados das referidas instituições.

No final dos anos 30, segundo o Coletivo de Autores (1992), junto com o estabelecimento do Estado novo, o processo de industrialização e urbanização, a EF ganhou novas atribuições, como fortalecer a mão de obra para a indústria que crescia, melhorando sua capacidade produtiva.

Com relação à Dança no período de 1930, esta ganha força com a criação do Sistema Universal de Dança (SUD)<sup>7</sup>. Como explana Nanni (1995), a pesquisa por esse sistema foi com o objetivo de colocar a Dança como parte do currículo em Licenciatura em EF.

Nanni (1995), descreve ainda que o SUD foi elaborado a partir das leis que regem o comportamento motor e dos princípios universais que conduzem o movimento. A mesma autora, explica que foi a partir de um princípio que Maria Helena Sá Earp compreendeu e estruturou seu estudo sobre o movimento, o princípio da interligação das possibilidades mecânicas e motoras de diversas situações do corpo e da sua relação no tempo, no espaço, dentro de um ritmo e de uma dinâmica.

Nanni (1995) afirma que, na década de 1940, implantou-se a disciplina denominada Dança, que passa a fazer parte da formação de docente de Educação Física, na antiga Escola Nacional de Educação Física – Universidade do Brasil, na Urca, Rio de Janeiro – RJ (hoje UFRJ).

A disciplina Dança tornou-se influente ao longo da década, gerando um núcleo que liderou a disseminação da Dança em diferentes modalidades, pelas demais faculdades e escolas de EF por todo o país nos anos subseqüentes. Em

---

<sup>7</sup> A criadora responsável pelo SUD foi a professora Maria Helena Baptista de Sá Earp. Para maiores informações ver Nanni (1995).

seguida, a Dança passou a fazer parte dos currículos das licenciaturas de EF em alcance nacional.

Miranda (1991, p. 3-4) acrescenta:

Nas Faculdades de Educação Física brasileiras, a Dança tem sido estudada nos cursos de graduação, seja como parte do conteúdo da disciplina Rítmica, seja como disciplinas específicas, como por exemplo, Dança Educacional, Dança aplicada à Educação Física, Dança I, Dança II.

O SUD, hoje chamado de Teorias de Fundamentos da Dança, será mais adiante explorado neste estudo, devido a sua ligação com a EF. No momento, gostaríamos de salientar o que nos ficou evidente após o breve histórico feito até este momento: a longa trajetória que a Dança possui com a EF.

Em torno de 1950, a ginástica moderna começa a influenciar as escolas de Dança e também a EF escolar. Pode-se dizer que o que se conheceu por ginástica moderna nessa época, é reconhecido atualmente como uma mistura da ginástica rítmica e da Dança moderna, advindo das novas técnicas de Dança difundidas por grandes bailarinos como Isadora Duncan, Jacques Dalcroze, Rudolf Laban, entre outros. (GARAUDY, 1980).

Marinho (1980) denomina a ginástica, como Ginástica Feminina Moderna. Destaca que a mesma:

[...] aparece, assim, profundamente influenciada pela Dança, [...] os resíduos da dança, isto é, a preparação física dos bailarinos, dos quais se exigia flexibilidade, destreza, leveza nos saltos, se confunde, nos fins do século passado e no início do atual, com a chamada ginástica feminina (MARINHO, 1980, p. 133).

O mesmo autor afirma que, no período do final do Estado Novo até o período que antecedeu o golpe de 1964, a educação brasileira passou por um período de amplo debate acerca de seus objetivos e metas. Culminando com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, que instituía definitivamente a obrigatoriedade da EF para o ensino primário e médio.

A partir 1964, com o país tomado por uma ordem militarista e a EF pautada na soberania através do esporte, a ginástica rítmica passa a ser entendida como modalidade competitiva feminina, havendo uma ruptura entre a ginástica e a Dança.

De acordo com Ehrenberg (2009), mesmo após a separação entre as duas, ambas continuam a freqüentar a escola, mas com diferenciações. A Dança, alicerçada mais nas características do espetáculo e influenciada pela Dança moderna, enquanto a ginástica, situada mais no universo competitivo do esporte.

Após o fim do Regime Militar, surgem outras tendências preeminentes na EF. O Coletivo de Autores (1992) destaca o Método Natural Austríaco<sup>8</sup> e o método da Educação Física Desportista Generalizada, que predominou no Brasil e na escola, colocando o esporte como o centro da EF escolar.

Sobre este dado, o Coletivo de autores (1992) afirma que é tão dominante o esporte no sistema escolar, que então se têm o esporte na escola ao invés do esporte da escola e também influencia a década de 1970 no âmbito da pedagogia tecnicista.

E como se configurou a Dança, nas décadas seguintes de 1970 e 1980, nos cursos Superiores de EF? A história descreve que a disciplina denominada Dança, transformou-se ao longo dos anos após a sua criação, na disciplina denominada Rítmica.

O nome Rítmica é oriundo por influências do método<sup>9</sup> de Dalcroze<sup>10</sup>, segundo Amadei (2006), descreve que Dalcroze formulou um sistema de ensino baseado no senso rítmico que é essencialmente muscular. Brasileiro (2009), coloca sobre a Rítmica:

Destaco esta matéria por reconhecer que essa será a primeira entrada oficial da dança na formação em educação física, pois seu programa apresentava as danças tradicionais ou populares como conteúdo, bem como questões ligadas ao ritmo (BRASILEIRO, 2009, p. 33).

Brasileiro (2009) considera que o enraizamento da EF e da arte consolidou-se entre o final do século XIX e XX, exigindo assim, um processo de profissionalização e definição de seus conhecimentos a serem tratados no espaço escolar. Novos modelos escolares, novas revisões foram feitas por essas áreas para se manterem radicados na cultura escolar, que passa por mudanças contínuas.

---

<sup>8</sup> Desenvolvidos por Gaulhofer e Streicher.

<sup>9</sup> De acordo com Amadei (2006) Dalcroze formulou seu método baseado em três princípios: o desenvolvimento do sentido musical passa pelo corpo inteiro; o despertar do instinto motor conscientiza as noções de ordem e equilíbrio e por último, a ampliação da faculdade imaginativa se faz por livre troca e união entre o pensamento e o movimento corporal.

<sup>10</sup> Professor de harmonia e solfejo no Conservatório de Genebra

Destaca ainda a autora, que essa trajetória permite caminhar no século XX olhando para a efetivação do sistema de ES brasileiro e sua formação para atuação nas escolas de educação básica, bem como destacar a arte e a EF como integrantes da cultura escolar brasileira no século XXI.

Cabe ressaltar também, a criação do Método Dança-Educação Física (MDEF) de Claro (1998). Resultado do desenvolvimento do trabalho corporal que o autor vinha pesquisando há vinte anos. Seu método é advindo da experimentação de técnicas ortodoxas e com algumas alternativas, apoiando-se no enfoque multidisciplinar amparado na interdisciplinaridade. O MDEF foi transformado em Curso de Especialização de longa duração, onde ficou comprovado a eficácia do mesmo.

Ainda sobre o MDEF, Claro (1998) afirma que a união da Dança e EF deve e pode ser aplicada na época da vida do aluno, independente de ser bailarino ou atleta. Este método, com relação à sua proposta teórico-prática de trabalho corporal, é comprometido com um trabalho corporal educativo e formativo de base, predominantemente profilático. Claro (1998) resalta que o MDEF está comprometido com a melhora da qualidade de formação dos profissionais da Dança e EF.

O estudo de Gomes Júnior e Lima (2003), em entrevistas com graduandos do curso de EF da UFG, revelou que do universo de entrevistados, 75% não tiveram contato com a Dança nas aulas de EF durante a vida escolar; e acrescentam ainda que isso demonstra, mesmo depois de todo o processo de mudança pelo qual a EF vem passando, que a Dança continua sendo marginalizada.

Em outro estudo, realizado por Brasileiro (2003), no qual entrevistou docentes de EF da rede estadual das escolas de Pernambuco, descreveu que nenhum dos docentes que responderam ao questionário do estudo relatou tratar do conteúdo Dança em suas aulas, e apenas um, indica recorrer a esta em festividades e datas comemorativas. Acrescenta a autora, que os docentes entrevistados davam prioridade a alguma modalidade esportiva.

Podemos perceber que a Dança possui uma historicidade longa com a EF, pois foi através desta disciplina que a Dança conseguiu desenvolver-se na escola. No entanto, podemos observar que mesmo com essa relação histórica, a mesma ainda sente dificuldade em legitimar-se como prática importante nos cursos de Licenciatura em EF.

### **3. CAMINHOS METODOLÓGICOS**

As dimensões trabalhadas neste estudo, vincularam-se as trajetórias e as práticas pedagógicas dos docentes das disciplinas de Dança dos Cursos de Licenciatura em EF das Universidades Federais do RS.

Entendemos que esta trajetória abarca não somente os processos de ensino formal, mas também as escolhas feitas anteriormente a ela, como o envolvimento da Dança desde a infância até o momento atual. No entanto, para uma melhor compreensão das trajetórias dos docentes, denominaremos para o estudo, as trajetórias pessoais (família, lazer, entre outros) e trajetórias profissionais (formação inicial, continuada, ação pedagógica, etc.). Isaia (2006) denomina a primeira como ciclo vital e a segunda como caminhos construídos pela profissão.

Deste modo, buscamos especificar quais foram os processos formativos (formais ou não) dos referidos docente e fazer relações com as práticas pedagógicas que guiaram e guiam estes docentes. Assim, o nosso foco foi a vida adulta dos sujeitos “por ser o momento deste desenrolar em que eles se encontram” (ISAIA, 2000, p. 22).

Tratou-se de um estudo que tem como referencial a pesquisa qualitativa, e se caracterizou-se como um estudo multicase. De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que compreende um espaço mais profundo nas relações dos processos e dos fenômenos.

O estudo multicase é um dos tipos de estudos de casos, que segundo Triviños (2008), estuda dois ou mais sujeitos sem perseguir objetivos de natureza comparativa. Acreditamos que um estudo aprofundado permite a descoberta de relações que não seriam desvendadas de outra forma, sendo as análises e inferências em um estudo de caso feito por analogias de situações.

Optamos como instrumento para coleta de dados, entrevista semi-estruturada, que será aplicada pela própria pesquisadora. A entrevista é definida por Haguette (1997) como um processo de intercâmbio social entre duas pessoas na

qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado. A escolha da entrevista semi-estruturada foi pela vantagem de sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos. Além do mais, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas.

Ainda sobre a escolha do instrumento, é possível afirmar que este tipo de entrevista pode permitir aproximação maior entre entrevistador e entrevistado, o que pode admitir ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados. Bem como, permite surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade na pesquisa.

As questões da entrevista semi-estruturada foram construídas com o objetivo de mapear a trajetória vivida pelos docentes envolvidos no nosso estudo, assim como compreender suas práticas pedagógicas. Abarcaremos tanto os processos formais quanto as escolhas subjetivas relacionadas à trajetória da Dança em suas vidas.

Assim, o trabalho com trajetórias de vida nos parece algo complexo e desafiador, porque há a necessidade de se fazer a relação entre o diálogo individual e o contexto sociocultural.

Cabe ressaltar que todas as entrevistas foram realizadas pela pesquisadora em local combinado com os sujeitos entrevistados. Após a coleta dos dados e transcrição das entrevistas, trabalhamos com análise de conteúdo. Entre as muitas definições desta técnica optamos pelo conceito elaborado por Bardin (2000), que conceitua como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. A autora sistematiza essa análise em três etapas sendo elas:

**a) Pré-análise:** são desenvolvidas as operações preparatórias para a análise propriamente dita. Consiste num processo de escolha dos documentos ou definição do *corpus* de análise; formulação das hipóteses e dos objetivos da análise; e elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final.

**b) Exploração do material ou codificação:** processo através do qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais

permitem uma descrição exata das características pertinentes ao conteúdo expresso no texto.

**c) Tratamento dos resultados (inferência e interpretação):** esta etapa consiste em evidenciar as informações fornecidas pela análise, através de quantificação simples (frequência) ou mais complexas como a análise fatorial, permitindo apresentar os dados em diagramas, figuras, modelos, entre outros.

Para um melhor entendimento do estudo proposto, construímos um modelo de análise. Este modelo teve como objetivo visualizar os elementos das trajetórias pessoais e profissionais dos docentes e também as práticas pedagógicas que farão parte da pesquisa.

Optamos para a delimitação do estudo os docentes de Dança dos Cursos de Licenciatura em EF das seguintes universidades: Universidade Federal de Pelotas (UFPEl), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Rio Grande (FURG) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A escolha destas Instituições de Nível Superior se deu pelo fato de que são instituições, que na gênese acadêmica e organizacional, são similares, com características aparentemente próximas, onde a gestão e administração são guiadas, até certo ponto, pela representação do Estado Federal. Seus formatos de programas e currículos, bem como, a qualificação docente se dão no mesmo patamar.

A participação dos docentes na investigação foi viabilizada pela assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, conforme a Resolução nº. 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Pelotas que envolvem estudos desse tipo.

A identidade dos participantes e o sigilo das informações foram mantidos, evitando assim, qualquer tipo de constrangimento.

É importante salientar que este projeto já foi aprovado no Comitê de Ética da Escola Superior de Educação Física – UFPEL, protocolo número 143/2010.

Para formular as questões e após análise das mesmas, construímos um modelo de análise baseado em Quivy e Campenhoudt (1998). Este modelo permite uma melhor visualização da trajetória e das práticas pedagógicas, tanto para os sujeitos entrevistados, quanto para a organização do estudo.



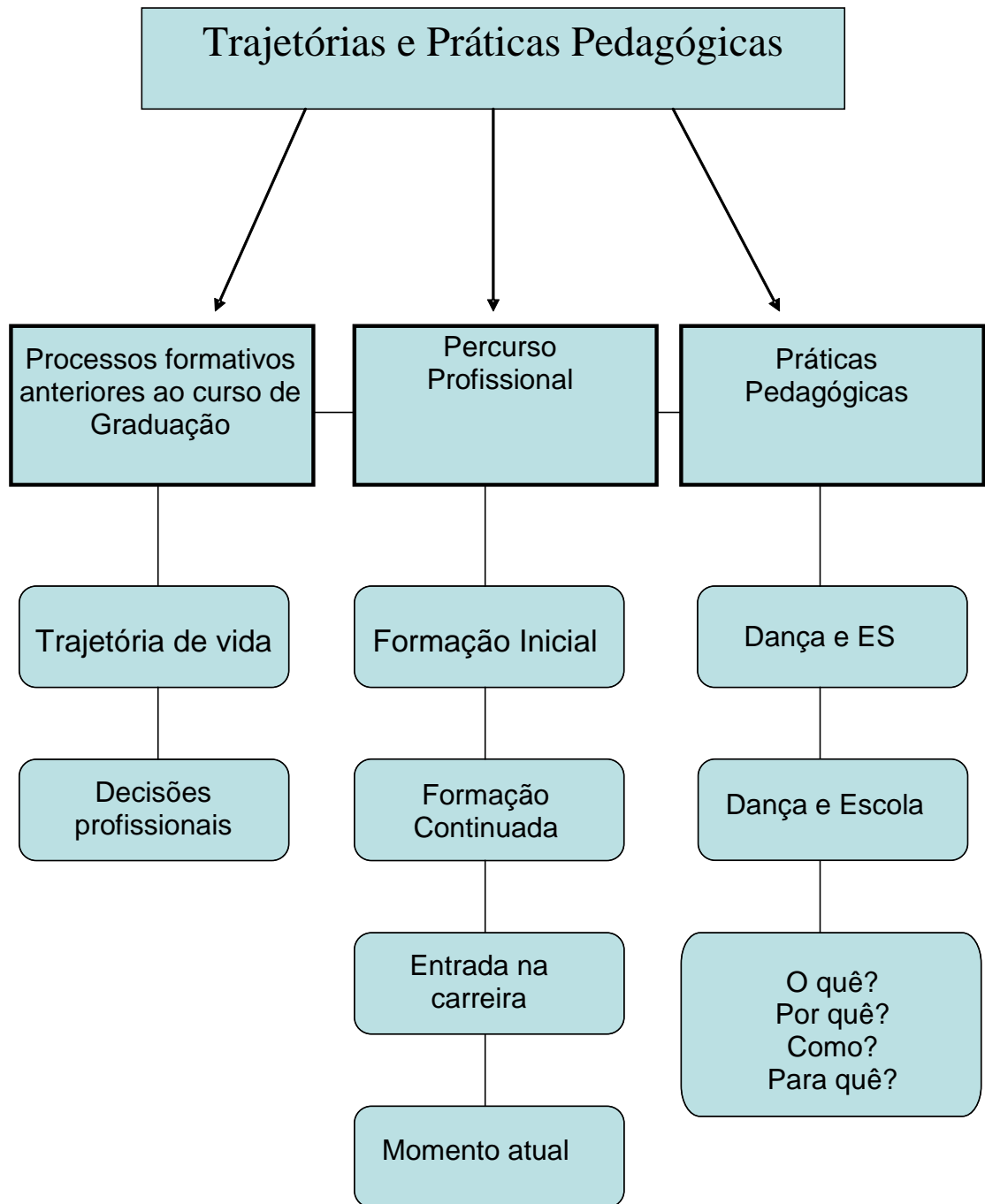


Figura 1 - Modelo de Análise

A partir do modelo de análise proposto, organizamos os dados em duas grandes categorias, dando origem a dois artigos distintos. O primeiro artigo **“Trajetórias Docentes: da escola à universidade”** é fruto dos processos formativos anteriores à graduação, e percurso profissional com seus desdobramentos, conforme a figura acima.

O segundo artigo **“As práticas pedagógicas dos professores de Dança das Universidades Federais do Rio Grande do Sul”** é referente ao bloco sobre práticas pedagógicas e seus desdobramentos, conforme figura.

#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADEI, Y. Correntes Migratórias da Dança: Modernidade Brasileira. In: BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa (Po): Editora Edições 70; 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa (Po): Editora Edições 70; 2000.

BENTO, J. O. Formação de mestres e doutores: Exigências e competências.

**Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**. v. 8, no.1, p.169-183, 2008.

Disponível em: <[http://www.fade.up.pt/rpcd/entrada\\_ingles.html](http://www.fade.up.pt/rpcd/entrada_ingles.html)> Acesso em: 12 maio 2010.

BRASILEIRO, L. T. O Conteúdo “Dança” em aula de Educação Física:

Temos o que ensinar? **Revista Pensar a Prática**, v. 6, p. 45-48, 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/56/55>> Acesso em: 17 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. L. T. **Dança - Educação Física: (In)tensas relações**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009.

CASTRO, A. M. D. A. Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação do professor. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v.13, no 49. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci\\_arttext&pid=S010440362005000400005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S010440362005000400005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)> Acesso em: 22 abr. 2010.

CLARO, E. **Método Dança Educação Física: uma revisão sobre consciência corporal e profissional**. São Paulo: Robe Editorial, 1998.

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

CUNHA, A. M. O.; BRITO, T. T. R.; CICILLINI, G. A. Dormi aluno(a)... Acordei professor(a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. **Políticas de Educação Superior**. no 11, p. 1-15, 2004. Disponível em: <

[http://www.prograd.ufop.br/Downloads/Docencianoenssup/Dormi\\_aluno\\_acordei\\_professor.pdf](http://www.prograd.ufop.br/Downloads/Docencianoenssup/Dormi_aluno_acordei_professor.pdf)> Acesso em: 15 mar. 2010.

- EHRENBERG, M. C. **Os currículos dos Cursos de Educação Física: a dança em questão.** Tese (Doutorado em Educação Física) Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo: 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica.** São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- GARAUDY, R. **Dançar a Vida.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- GOMES JÚNIOR, L. M.; LIMA, L. M. Educação estética e Educação Física: a Dança na formação dos professores. **Revista Pensar a Prática**, v. 6, p. 31-44, 2003.  
Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/54/53>> Acesso em: 18 jan. 2010.
- HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia.** 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ISAIA, S. M. A. Professor universitário no contexto de sua trajetória como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do Ensino Superior - Identidade, Docência e Formação.** Disponível em:  
<[http://antigo.inep.gov.br/download/cibec/2000/titulos\\_avulsos/miolo-professor-do-ensino-superior.pdf](http://antigo.inep.gov.br/download/cibec/2000/titulos_avulsos/miolo-professor-do-ensino-superior.pdf)> Acessado em 25 abr. 2010.
- \_\_\_\_\_. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. M. A. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário.** Brasília, v. 2, 2006.
- MARINHO, I. P. **História Geral da Educação Física.** São Paulo: Cia Brasil Editora, 1980.
- MARTINE, G. A globalização inacabada migrações internacionais e pobreza no século 21. **São Paulo em Perspectiva.** v.19, no 3, São Paulo, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010288392005000300001&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010288392005000300001&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em: 21 abr. 2010.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- MIRANDA, M. L. J. **A Dança como Conteúdo Específico nos Cursos de Educação Física e como Área de Estudo no Ensino Superior.** Tese (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de São Paulo. Escola de Educação Física, 1991.

- MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do Ensino Superior - Identidade, Docência e Formação**. 2000
- \_\_\_\_\_. Docência universitária e o futuro: desafios e possibilidades. In: FERNANDES, C. M. B.; GRILLO, M. **Educação Superior: Travessias e Atravessamentos**. Canoas: Ed. Ulbra, 2001.
- NANNI, Dionísia. **Dança Educação, Princípios, Métodos e Técnicas**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: \_\_\_\_\_. **Vidas de professores**, 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1998.
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes Instáveis em Educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SANTOS, T. Unipolaridade ou Hegemonia Compartilhada. In: MARTINS, C. E.; SÁ, F.; BRUCKMANN, M. (orgs). **Os impasses da globalização**. São Paulo: Layola, 2003.
- SCHMIDT, L. M; RIBAS, M. H; CARVALHO, M. A. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. **Olhar do Professor**. V. 1, no. 1, Ponta Grossa, 1998. Disponível em < <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1332/976>> Acesso em: 20 fev 2010.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Vol. 1, n. 4, 1991.
- TRINDADE, H. **Universidade em Perspectiva**. Porto Alegre: Universidade do Rio Grande do Sul, 1996.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. 17 reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.
- VEIGA, I.P.A . **A prática pedagógica do professor de Didática**. 3.ed. Campinas: Papirus, 1994.
- VIANNA, K; DE CARVALHO, M. A. (colaborador). **A Dança**. 3.ed. São Paulo: Summus, 2005.

WITTMAN, L. C. Relevância Histórica da Pós-Graduação em Educação na construção da qualidade social. **Atos de Pesquisa em Educação** – PPGE/ME FURB. v. 1, no 2, p. 120-139, 2006. Disponível em <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/35/11>> Acesso em: 05 mar. 2010.

## 5. ARTIGO 1

### Trajetórias Docentes: da escola à universidade

Teachers' Trajectories: from School to University

#### Resumo

Este estudo teve como objetivo mapear as trajetórias pessoais e profissionais dos professores de Dança dos cursos de Licenciatura em Educação Física das Universidades Federais do Rio Grande do Sul. Os procedimentos metodológicos deste estudo tiveram como base a pesquisa qualitativa, e caracteriza-se como um estudo de multicasos. Para a coleta de dados, utilizamos entrevista semi-estruturada e trabalhamos com análise de conteúdo. Destacamos como principais resultados: o período que compreende a infância e a adolescência foi marcante e decisivo para as docentes entrevistadas; não há linearidade nas escolhas de formação continuada e o trabalho docente; há uma fragilidade da Dança enquanto campo científico nos cursos de mestrado e doutorado no Brasil. Ficou explicitado como desafios ao entrar na carreira docente: o domínio de sala de aula bem como reconhecimento profissional pelos pares. Deste modo, sinalizamos que o trajeto do percurso profissional não diz respeito somente ao percurso de formação inicial e continuada, mas sim, é um percurso onde se imbricam as histórias de vida de cada um, aliados a individualidade de cada sujeito.

**Palavras-chave:** Trajetória pessoais e profissionais, docente, ensino superior, Dança

#### Abstract

This study aimed to map the personal and professional trajectories of Dancing teachers from Physical Education graduation courses of Public Universities in Rio Grande do Sul. The methodological procedures of this study had as basis a qualitative research and it is characterized as a multiple case study. A semi-structured interview was used to collect data, and content analysis was done. The main results were: the childhood and adolescence period was crucial for the teachers interviewed; there is no linearity in the choices of continuous training and teaching; there was a fragility of Dancing as a scientific field in Doctoral and Master's courses in Brazil. Classroom control and professional recognition by the pairs were the challenges highlighted by the teachers. In this way, we stress that the professional path is not only related to initial and continuous training, but also a path where life stories imbricate, coupled with their own individuality.

**Keywords:** Personal and Professional Trajectories; Teachers; Higher Education; Dancing.

## ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

As pesquisas com trajetórias de vida dos professores são muito utilizadas para a compreensão da formação e atuação docente: Cunha (1997); Bueno *et al* (2006); entre outros.

Marques (2006), afirma que tais pesquisas favorecem tanto as análises aguçadas dos percursos de (auto) formação e escolarização, quanto ajudam a dar conta das articulações inerentes aos acontecimentos da vida pessoal/profissional.

Para Nóvoa (1995), as categorias das dimensões pessoal e profissional são essenciais para compreender a formação dos docentes num contexto de mudanças, afirmando que é necessário (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais. Afirma ainda, que isto permite aos docentes apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida. Compreendemos neste momento, que as dimensões, pessoal e profissional, permeiam a ação educativa de cada docente.

Deste modo, o objetivo deste artigo foi mapear as trajetórias pessoais e profissionais dos professores de Dança dos cursos de Licenciatura em Educação Física das Universidades Federais do Rio Grande do Sul. Este mapeamento foi o que nos proporcionou analisar o percurso que compreende o período da escola à entrada na universidade.

Trabalhar com formação docente requer ir além de conhecer os processos formais que levaram os docentes a atuarem no magistério. Consiste em adentrar nas histórias/trajetórias de vida destes profissionais, pois “a docência integra muito mais do que conteúdos e técnicas; integra o professor em sua totalidade; ele é o que ensina e ensina o que é.” (ASSMANN, 1998, p. 88).

Para a compreensão do que entendemos por trajetória, nos baseamos no conceito de Ortega e Gasset (1970 *apud* ISAIA e BOLZAN 2008), segundo os quais a trajetória é como ciclo de vida, percurso que envolve a noção de tempo, duração e finitude. Cada docente transita em porções de tempo ao longo de sua vida. A trajetória transcorre em etapas, fases e idades caracterizadas não apenas por uma linearidade, mas também enlaçadas uma após a outra, convivendo em uma mesma duração histórica.

Já Huberman (1995), afirma que as variáveis que compõem as trajetórias docentes, podem trazer à tona fatores novos e inesperados, capazes de alterar



profundamente o rumo de uma carreira, revelando ser este um processo dinâmico. E que “para alguns este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades.” (HUBERMAN, 1995, p. 32).

Deste modo, compreendemos que a trajetória docente no ES é marcada e modificada através das escolhas profissionais de cada docente. As decisões tomadas durante o percurso marcam positivamente ou negativamente a trajetória profissional. Da mesma maneira, acreditamos que as experiências de vida determinam essas escolhas profissionais e a forma do docente atuar na profissão.

Assim, temos como premissa que a trajetória docente integra tanto as dimensões pessoais quanto as dimensões profissionais. O docente, ao atuar em seu ofício, carrega consigo valores, crenças, experiências e aspirações oriundas do que o constitui enquanto pessoa, bem como as “suas ações profissionais o constituem” (SACRISTÁN, 1999, p. 31).

Neste sentido, Sacristán (1999), descreve que a ação educativa é própria do ser humano e estes se expressam nela. Ou seja, cada docente ao exercer sua função, traz a maneira como vê o mundo, suas aspirações, a singularidade do eu e se torna autor de sua própria vida.

Ao pensarmos no que o autor expõe, podemos refletir que a ação educativa das aulas de Dança, está impregnada da subjetividade desses atores. Suas experiências como bailarinos ou não, a maneira como compreendem a Dança dentro da EF, entre outras, influencia as suas ações educativas.

Sendo assim, a construção da profissão docente elenca vários elementos que o caracterizam como tal. Os saberes que constituem sua profissão, a identidade profissional, a sua formação (inicial e continuada), sua concepção de ensino, suas práticas pedagógicas, entre outras.

A identidade, segundo Bauman (2005), afirma ser o eu postulado, uma autodeterminação. Ela é inventada e não descoberta. Ainda o autor, esclarece que tanto o “pertencimento” quanto a “identidade” não tem a solidez de uma rocha, são bastante negociáveis e revogáveis.

As decisões e os caminhos que os indivíduos tomam são fatos cruciais para o “pertencimento” e a “identidade”. Assim, “[...] a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de

conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. (NÓVOA, 1995, p. 16).

Desta forma, a construção da identidade é um processo complexo que atravessa toda a existência do indivíduo, na interação com o mundo e com os outros. Essa interação com o social, também se desenvolve na profissão, contribuindo para uma identidade profissional.

Para Nóvoa (1995), a base do processo de construção da identidade docente é sustentada por três “A”. Que corresponde a Adesão, Ação e Autoconsciência.

Adesão em relação a valores, projetos, investimentos nas potencialidades das crianças e dos jovens. Ação, na escolha das melhores maneiras de agir e trabalhar em sala de aula. E Autoconsciência, porque em última análise, o processo de reflexão do docente conduz sobre sua própria ação – é uma dimensão decisiva na profissão docente – na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.

Compreendemos ao longo do texto e baseados nas idéias dos autores aqui citados, que a trajetória profissional está diretamente influenciada pela trajetória de vida de cada docente. Entendemos também que a identidade profissional dos docentes, entre outros fatores, está diretamente relacionada aos saberes que lhe permitem atuar no ES.

No campo da EF, as pesquisas referentes à formação e construção da trajetória docente, bem como pesquisas sobre práticas pedagógicas no ES são incipientes. Neste sentido, os autores do campo da Educação aqui trazidos criam a possibilidade de compreender tais elementos para que depois possamos compreender o que denominamos construir-se docente.

Para nós, esta construção é um processo longo e está diretamente influenciado pela história de vida de cada um. As vivências enquanto estudante, os docentes que tiveram e as escolhas profissionais são elementos importantes na construção da sua profissão e na maneira como atua nela.

## **CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Os procedimentos metodológicos deste estudo tiveram como base a pesquisa qualitativa, que segundo Minayo (1994) trabalha com motivos, significados e valores, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Inserida na pesquisa qualitativa, recorreremos à pesquisa denominada multicase, que é um dos tipos de estudos de casos, que segundo Triviños (2008) estuda dois ou mais sujeitos, sem perseguir objetivos de natureza comparativa.

Para a coleta de dados, utilizamos entrevista semi-estruturada. Optamos por seguir na entrevista, uma ordem cronológica de acontecimentos, já que trabalhamos com trajetórias de vida. Optamos também por entrevista semi-estruturada por sua vantagem de elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos. Além do mais, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas.

Após a coleta dos dados e transcrição das entrevistas, trabalhamos com análise de conteúdo. Entre as muitas definições desta técnica, optamos pelo conceito elaborado por Bardin (2000), que conceitua como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

A escolha dos sujeitos foi intencional, ou seja, foram as quatro professoras responsáveis pelas disciplinas de Dança dos cursos de Licenciatura em Educação Física das Universidades Federais do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O primeiro contato foi com os colegiados de graduação a fim de verificar as responsáveis pelas disciplinas relacionadas à Dança, após houve contato com as mesmas através de endereço eletrônico.

As entrevistas foram entre os meses de outubro e dezembro de 2010, em locais e horários determinados pelas entrevistadas.

Sobre os dados de identificação, as professoras têm diferentes idades, a professora A com 33, a professora B com 41, a professora C com 52 e a professora D com 47 anos. Todas são formadas em Educação Física e em Universidades Federais. Todas as entrevistadas possuem curso de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em nível de Mestrado, duas tem doutorado concluído e duas em andamento. A maioria das entrevistadas abrange uma longa trajetória profissional na área que atuam e na atual universidade que trabalham, sendo que a professora A tem 2, 5

anos de trabalho, a professora B possui 15 anos de trabalho com a Dança e as professoras C e D possuem o mesmo período, ambas com 19 anos de trabalho.

A participação dos docentes na investigação foi viabilizada pela assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. A identidade dos participantes e o sigilo das informações foram mantidos, evitando assim, qualquer tipo de constrangimento.

Este projeto já foi aprovado no Comitê de Ética da Escola Superior de Educação Física – UFPEL, protocolo número 143/2010.

## RESULTADOS DO ESTUDO

Entendemos que os processos formativos se dão ao longo da vida, assim, começamos nossa investigação questionando como se deu o interesse pela dança, e a partir desta questão adentramos em suas trajetórias pessoais. Desta maneira, buscamos o resgate de suas histórias de vida e suas memórias. Josso (2009), ao escrever sobre o resgate das trajetórias de vida e suas memórias, denomina esse processo de “caminhar para si”, sendo que este se apresenta como um projeto ao longo da vida e, a atualização passa em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos e fazemos.

Para uma melhor compreensão das análises realizadas, organizamos uma figura representativa dos diferentes momentos mapeados da vida pessoal e profissional dos professores.

Retomando o objetivo do estudo, construímos três eixos de análise conforme explicitado na figura 1: Infância e adolescência, vida acadêmica e entrada na carreira no ensino superior.



Figura 1: Eixos de análise

No primeiro eixo, consideramos significativo para nosso estudo investigar o período anterior a graduação, uma vez que, as escolhas profissionais estão atreladas as escolhas pessoais, assim, resgatamos suas histórias de vida e o percurso da Dança nesse processo. Observamos na fala da maioria das entrevistadas que a prática da Dança inseriu-se desde a infância, assim, trazemos as referências com relação ao tempo vivido na infância e adolescência, antes do ingresso na Universidade.

Constatamos através das falas, que os primeiros momentos de vivência corporal, estavam já marcados pelo gosto e pela prática da Dança:

*“[...] eu sempre dancei em casa, eu sempre estive envolvida com o gostar de dançar. Para mim isso é presente desde que eu me lembro, assim, em casa com o som ligado”. (PA)*

*“Desde criança, eu acho que sempre gostei resposta clássica (...) bom minha família sempre conta que eu gostava de dançar, via a abertura do fantástico, imitava as pessoas na TV, gostava de cantar, essa coisa assim, pouco exibida”. (PB)*

Juntamente com estas falas, ficou claro ao longo das entrevistas que além do gosto de dançar, a influências da escola ou dos professores de Educação Física foram importantes em suas vidas:

*“Era uma coisa meio frevo, a professora de Educação Física da escola foi quem fez. Eu me lembro bem, ela ia dando umas dicas, a gente ia fazendo outras coisas, olhando na TV, coisas assim. Aí, eu descobri a dança, nesse frevo”. (PD)*

Ficou evidenciado nestas entrevistas que os professores de Educação Física/Dança foram marcantes na vida das entrevistadas em questão, e que a escolha profissional futura, pode ter sido influenciada de forma subjetiva.

Pereira (2004), ressalta a importância da subjetividade na formação do profissional. De acordo com este autor a personalidade e a profissionalidade do profissional andam juntas, este se torna o profissional na tentativa de realizar um projeto emergente em sua subjetividade.

Ainda questionávamos nas entrevistas quais os momentos marcantes desta fase de construção da identidade pessoal. Ficou explicitado que os momentos significativos de Dança na escola e nas atividades desportivas foram muito presentes. Conforme explicitado na seguinte fala:

*“O que me marcou muito foram os trabalhos que nós fazíamos na escola, para o final do ano. Todo mundo se preparava para a coreografia, para a apresentação no final do ano. Uma delas me marcou bastante, uma das primeiras. E depois, quando eu fiz um curso com uma professora argentina de expressão corporal; e ela também trabalhava com contato e improvisação. Foram duas coisas para mim bem marcantes.” (PC)*

Outro fato que merece destaque é o relato de três docentes que tiveram como prática desportiva o envolvimento com ginástica artística ou ginástica rítmica, também trabalhada pelos professores de Educação Física, seja como atividade curricular ou extraclasse. Estas três docentes possuem a mesma média de idade e este fato pode estar associado à época que freqüentaram a escola de ensino fundamental e as práticas corporais mais vivenciadas em tal época.

A vivência das ginásticas, como prática desportiva na escola, está relacionada com a fase influenciada pelos militares dentro da Educação Física brasileira. Podemos perceber através da obra de CASTELLANI FILHO (1988), que durante o momento em que a ginástica é referida como atividade física indicada para as mulheres, no intuito de atingir as formas feminis e as exigências da maternidade futura. Também é necessário nos reportarmos à década de 1970, no qual a Educação Física no país, ainda sobre ordens militares, pautava o ensino nos esportes de alto rendimento, entre os desportos trabalhados a ginástica rítmica e olímpica.

A relação que podemos estabelecer também é o fato de que a Ginástica Rítmica possui uma ligação direta com a Dança, uma vez que, tal modalidade envolve movimentos de corpo e Dança, no qual a ginasta ao mesmo tempo maneja os aparelhos próprios dessa modalidade.<sup>11</sup>

A história mostra que o termo Dança ligada à EF, surge no período militar, por agregação de movimentos ginásticos às suas bases elementares. Brasileiro (2009), expõe que não se trata de uma entrada marcante, uma presença viva, algo que consta como imprescindível e obrigatório, mas dá as primeiras pistas de existência. Essa agregação à ginástica esteve associada à inserção dos exercícios físicos com a implementação da tríade “educação moral, intelectual e física”. Essa introdução da Dança nas aulas de EF ficava limitada às aulas femininas, geralmente atreladas à ginástica rítmica.

---

<sup>11</sup> Segundo a Confederação Brasileira de Ginástica os aparelhos para a ginástica rítmica são: corda, bola, arco, maçãs e fitas.

Voltando ao foco de nosso estudo, buscamos através das entrevistas levantar alguns aspectos da vida pessoal sobre os envolvimento com as modalidades de Dança. A professora A relatou ter tido o primeiro contato no ensino formal da Dança ao ingressar na universidade.

Podemos verificar ao longo das entrevistas que as professoras B e D tiveram um envolvimento e uma trajetória com a Dança muito parecidas. Tendo relatado a vivência em diferentes modalidades, como o jazz e o balé, bem como outras práticas: a Dança contemporânea e o sapateado americano.

As modalidades de Dança balé<sup>12</sup> e jazz<sup>13</sup> fizeram parte da história de vida da maioria das entrevistadas, ora na infância ora na adolescência. A professora A salientou durante a sua fala, que durante sua infância dançou em casa ou em comemorações de final do ano na escola, na época, fazer aulas de balé, segundo ela, era somente para quem tinha condições econômicas para frequentar as escolas de balé. Portinari (1989), afirma que sem dúvida, o balé é uma arte cara, e daí resulta o caráter elitista que lhe atribuem.

Seguindo nesta linha de pensamento, questionamos a presença marcante de algumas profissionais de Dança durante toda a sua trajetória. Havia nas falas um sentimento positivo e de reconhecimento pelo aprendizado.

Analisando as falas das professoras, podemos observar que as mesmas reconhecem a referência das professoras de Dança em sua trajetória e a influência destas em seu interesse por determinadas técnicas de Dança. Goodson (1992), afirma que há modelos de professores que influenciam na atuação pedagógica e que este modelo é extremamente importante para a formação profissional, podemos dizer, analisando o trecho que além do modelo, há também uma motivação. A fala seguinte nos demonstra a referência da professora B em relação a um dos seus mestres formadores:

*“(...) foi à referência, é a referência, era a mestra que tinha o conhecimento diferente que alimentava a mesma visão dos outros professores que*

---

<sup>12</sup> Segundo Portinari (1989) que a história do balé no Brasil começou em 1927, com a vinda da bailarina russa Maria Oleneva para o Rio de Janeiro. Ela fundou a Escola de Danças Clássicas do Teatro Municipal, que se tornou o principal centro de formação de bailarinos no país. Outras companhias de Balé foram surgindo, como exemplo o autor destaca o Ballet do IV Centenário de São Paulo (1954); O Corpo, de Belo Horizonte; o Ballet do Teatro Guaíra de Curitiba.

<sup>13</sup> De acordo com Mundim (2005) os primeiros indícios da dança *jazz* no Brasil surgiram por volta das décadas de 1930 e 1940, mas foram os anos 60 que a impulsionaram concretamente no país, deixando heranças técnicas até os dias atuais.

*estavam em volta (...) eles tinham o conhecimento profundo daquela técnica e transmitiam aquilo de maneira que se tornasse inteligível pra mim.” (PB)*

Após percorrermos o primeiro eixo, que mapeava escolaridade compreendida entre o período da fase da infância e da adolescência das docentes envolvidas no estudo, verificaremos que o gosto e a prática da Dança estiveram presentes nestas fases.

Voltando as questões do estudo e a fim de mapear o segundo eixo, que trata o percurso da vida acadêmica, buscamos identificar os motivos que levaram à escolha do curso de graduação em Educação Física, formação inicial e continuada.

Ficou evidente a relação entre os momentos vivenciados dentro da Educação Física escolar, mais especificamente com a Dança, e a escolha profissional, como podemos observar nas falas emitidas. Há em todas as falas um registro muito forte sobre a influência da Dança na vida ainda no período da infância. Essa influência se traduziu mais tarde na escolha profissional:

*“Eu escolhi o curso pelo meu envolvimento com a dança”. (PB)*

*“Eu acho que foi dessa minha vida, tanto no esporte quanto na dança, que eu vivi anteriormente, e que me levaram a projetar meu futuro profissional”. (PC)*

Então, questionamos se o curso de Educação Física havia preparado para o trabalho com Dança. A professora A relatou que a Educação Física possibilitou ter uma visão das possibilidades do trabalho com Dança, mas não foi clara se o curso de graduação a preparou para tal. Já a professora B foi incisiva ao responder que não a preparou, atrelando sua melhor preparação ao desenvolvimento de sua trajetória enquanto bailarina.

A professora C descreveu que a vivência em projetos de extensão universitária em grupos de Dança foi o que contribuiu bastante para a sua formação, pois na grade curricular havia somente uma disciplina relacionada à Dança. A professora D teve uma resposta afirmativa, mas ao mesmo tempo relaciona sua experiência com a Dança fora da Universidade como elemento fundamental para seu trabalho.

Podemos verificar através das respostas, que o curso de graduação foi de certa maneira importante na preparação para o trabalho, mas, é inegável a experiência anterior na Dança como elemento fundamental para de formação.



Procurando conhecer melhor a construção do ser professor, questionamos aos nossos sujeitos, suas experiências de trabalho antes de ingressar como professoras na atual Universidade. As professoras B e C trabalharam com Educação Física, durante um ano, uma em escola pública e outra particular. A professora D trabalhou com Dança em escolas particulares e academias durante aproximadamente quatro anos, já a professora A tem experiência em uma universidade particular com disciplinas não relacionadas à Dança.

Este período é denominado por Isaia e Bolzan (2008), como preparação para a carreira docente e envolve elementos como experiências no ensino médio, monitorias, estágios, curso de pós-graduação “*latu sensu*” e “*strito sensu*”, atuação como professor substituto e influências familiares e deste modo, a trajetória profissional docente vai se constituindo a partir de experiências prévias que podem direcionar futuramente o sujeito para a carreira docente.

Voltando as questões do estudo, partimos para as questões de formação continuada das professoras. Questionamos sobre cursos de mestrado e doutorado e após se os projetos dos mesmos estavam relacionados à Dança.

Ao analisar a formação continuada das professoras, observamos diferentes áreas de conhecimento, como nos revela o quadro 1:

Professores	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
<b>Especialização</b>	Sim	Não	Sim	Sim
Instituição	UFSM	---	UFPeI	UFRGS
Área de Conhecimento	Ciências do Movimento Humano	---	Ginástica Escolar	Ginástica Rítmica
Monografia sobre Dança	Não	---	Não	Não
<b>Mestrado</b>	Sim	Sim	Sim	Sim
Instituição	UFSM	UFRGS	UCPeI	Gama Filho
Área de Conhecimento	Educação	Ciências do Movimento Humano	Saúde e Comportamento	Pedagogia do Movimento Humano
Dissertação sobre Dança	Não	Sim	Não	Não
<b>Doutorado</b>	Em andamento	Sim	Em andamento	Sim
Instituição	UFPeI	Universidade Quebec	UCPeI	Universidade Técnica de Lisboa
Área de Conhecimento	Educação	Estudos e Práticas Artísticas	Saúde e Comportamento	Motricidade Humana
Tese sobre Dança	Não	Sim	Não	Sim

Quadro 1 – Formação Continuada

Observando o quadro 1, podemos perceber que a maioria das professoras fez especialização, estas por sua vez, relacionadas com a grande área da Educação Física. No entanto, ficou evidente que os projetos não estavam diretamente

relacionados à Dança, o que pode demonstrar a dificuldade em pesquisar em tal área ou até mesmo, o início de uma carreira acadêmica ainda na fase das escolhas profissionais.

Quanto à área do estudo da especialização, as professoras C e D trabalharam com projetos relacionados à Ginástica (rítmica e escolar). Cabe lembrar, como já dito anteriormente, a influência de uma prática corporal vivenciada na infância e as escolhas profissionais na vida adulta. Estas duas professoras em seus relatos contam seu envolvimento com alguma modalidade de ginástica.

Cabe ressaltar que a professora D, após a especialização, ingressou na carreira universitária como docente de graduação, com o título de especialista.

Analisando o quadro 1, constatamos que a maioria das professoras tem curso de Pós-Graduação *Strictu Senso* na grande área da Educação Física ou área afins, exemplo a Educação, como é o caso da professora B. Lembrando que a maioria das dissertações de mestrado concluídas não estavam relacionados à Dança. As dissertações que não estavam relacionados à Dança tratavam respectivamente das temáticas: Saberes Docentes; Inatividade Física e Ginástica Rítmica. Quando questionamos o motivo das escolhas feitas, obtivemos as seguintes respostas:

*“Pela especialização. Quando eu entrei na especialização, eu fiz o estudo com os adolescentes, e fui pega pela idéia dos professores da instituição. Então, é resultado muito da experiência que eu tive com relação à especialização.” (PA)*

*“Pela questão do desporto, que eu já trabalhava há um tempo. E “concepção de corpo” eu acho que foi surgindo durante o mestrado mesmo, pelas leituras que eu fui fazendo, pelas conversas com os professores, com os colegas. Então, eu fui indo para essa linha do corpo.” (PC)*

Observando as respostas, fica evidente que as escolhas profissionais vão se construindo baseados no meio em que se está inserido e os grupos sociais onde se participa. Outra questão que fica evidente é o aprofundamento de temáticas que vem sendo estudada ao longo da carreira acadêmica.

Outro fato que merece destaque é a dificuldade em realizar estudos diretamente relacionados com a Dança, uma vez que, o único mestrado nessa área está situado na Universidade Federal da Bahia e aberto recentemente.<sup>14</sup>

Ainda observando o quadro 1, verificamos que a professora B, e a professora D possuem doutorado com projetos relacionados a Dança e fizeram em países estrangeiros. Esse dado pode estar relacionado à dificuldade em realizar projetos de doutorado na área da Dança, uma vez que no Brasil, ainda não existam doutorados nessa área.

A fala da professora B, ressalta a dificuldade em pesquisar em tal área, e também a motivação que a levou em realizar o doutorado em Dança fora do Brasil:

*“Bom, porque quando eu fiz meu mestrado, e toda minha formação acadêmica, eu fazia uma intermediação entre a Dança e a Educação Física. Eu fazia o que eu chamava de traduções. Eu tinha que falar para as pessoas que não eram da área, tinha que falar desde o começo, a importância da Dança, de estudar Dança.” (PB)*

*“Eu queria falar sobre Dança com pessoas que falassem de Dança. Eu não queria mais fazer tradução para as pessoas de outras áreas, porque eu queria que quando, eu falasse em Martha Graham, em Dança pós-moderna, as pessoas já soubessem e eu não tivesse que explicar tudo àquilo né.” (PB)*

Após mapear a fase de formação inicial e continuada, é possível sinalizar que em muitos momentos a escolha pessoal e profissional se confundem, tornando a estratégia de formação um elemento determinante no futuro da carreira de docente universitário, sem dúvida, a realização do curso de mestrado, de doutorado e o ingresso na universidade como docente, se configuram como novos espaço profissionais.

O terceiro eixo investigativo apresentado neste artigo, tem como norte os elementos que compõem a vida acadêmica profissional dentro da universidade. Deste modo, compreendemos os desafios ao ingressar neste campo de trabalho, bem como os saberes necessários a atuação neste campo.

Com o propósito de resgatar os desafios encontrados ao ingressar na carreira docente no ensino superior, questionamos sobre os medos, os anseios e expectativas referentes a esta fase da carreira. Conforme as falas que se seguem, podemos observar que o domínio de sala de aula bem como os anseios por

---

<sup>14</sup> O curso de Pós-Graduação em Dança da UFBA iniciou no ano de 2006. Para maiores informações, acessar <http://www.ppgdanca.dan.ufba.br/index.html>.

reconhecimento profissional aparecem como elementos significativos da carreira universitária.

Buss *et al* (2008), afirma que essa insegurança docente pode ser sentida tanto frente aos alunos quanto à disciplina. E ainda, que a mesma é comum no início da carreira devido ao despreparo dos professores para a docência superior.

Isaia e Bolzan (2008, s/p), consideram que algumas das percepções marcantes deste período envolvem como: “solidão pedagógica, insegurança frente aos alunos e à disciplina, tanto em termos de manejo de classe, quanto de domínio do conteúdo da disciplina; centração no conteúdo específico e na necessidade de vencer o programa a qualquer custo; inadequação para a docência, ou seja, falta de domínio de uma pedagogia para esse nível de ensino”.

“Ao entrar, talvez o meu maior desafio é que eu era muito jovem e me faltava assim, uma certa confiança, não é nem na qualidade do meu trabalho, mas na autoridade para lidar com os alunos”. (PB)

“O meu único medo, que era tipo uma insegurança era: eu entrei com vinte e oito anos e os meus alunos tinham vinte. Era muita proximidade de idade. Tive algumas inseguranças por conta disso. Por uma questão de experiência, por eu estar muito próxima do meu aluno. Eu acho que isso me deixou um pouco insegura no início”. (PB)

Outro fator que podemos relacionar a entrada na carreira e a insegurança do novo docente é a questão da identidade profissional. Acreditamos que ao ingressar como docente na universidade, exige-se do profissional o entendimento da própria construção do que é ser professor ou estar professor.

Nas palavras de Pimenta (1999), a construção da identidade profissional também é complexa, construída a partir da significação social da profissão. Constitui-se também pelo significado que cada sujeito, enquanto ator e autor confere à atividade docente.

Entendemos que a identidade individual, muitas vezes, é modificada pela identidade profissional, ao longo da trajetória. Esta mudança ocorre, justamente pelo elemento que Bauman (2005), chama de “pertencimento”. O docente modifica suas idéias, maneira de agir e estar na profissão, para pertencer à identidade de um grupo.

Franco e Gentil (2007, p. 5) corroboraram com esta perspectiva ao afirmar que:

A identificação supõe a capacidade de reflexão sobre si próprio, com significações e percepção de causalidade e pertencimento, capacidade de apropriação do que se produz no agir e no decidir o destino da ação, estabelecendo assim o reconhecimento da responsabilidade com o que se é.

Questionamos ainda, sobre os momentos marcantes na vida acadêmica universitária das entrevistadas. A professora A, que possui o menor tempo de trabalho com Dança, coloca que os momentos marcantes são aqueles em que os alunos aceitam a proposta de trabalho que ela sugere em aula, e também quando ela percebe os conhecimentos absorvidos pelos discentes.

Percebemos durante a fala da professora A, sentimentos de entusiasmo e descoberta quanto aos discentes, e a expectativa de um trabalho pedagógico eficiente. Isaia (2000), sobre as fases de vida profissional dos docentes universitários, fundamentada no modelo de Huberman<sup>15</sup>, descreve que o ciclo denominado entrada na carreira docente, que compreende entre 1 a 3 anos do percurso, é caracterizado pelo contato inicial com a sala de aula e envolvendo dois componentes: sobrevivência e descoberta. O primeiro, ligado ao que se pode chamar de choque do real; e o segundo, vinculado à idéia de entusiasmo inicial por estar finalmente exercendo a profissão. Ambos são vivenciados paralelamente, mas o segundo permite agüentar o primeiro.

Isaia (2000), afirma ainda que esta fase pode envolver variadas combinações com estes dois componentes ou apresentar outros, mas a temática central está na possibilidade de exploração que pode se apresentar de múltiplas maneiras, sendo favorecida ou não por condições pessoais e institucionais.

A professora B, também coloca como marcante a percepção de que os conhecimentos e a estratégias de que ela promove em sala de aula são significativas para a formação dos seus alunos. Durante a entrevista, a mesma relatou estar inserida no curso de Dança criado recentemente, e ligado ao departamento de Educação Física. Durante vários momentos ao falar sobre suas expectativas e seu trabalho, a docente mostrou-se realizada por fazer parte do corpo docente do curso em questão.

---

<sup>15</sup> Isaia (2000) coloca que embora o modelo de ciclos profissionais dos professores, criado por Huberman (1989) sobre o percurso profissional ou ciclo de vida dos professores, é considerado um clássico na área. Mesmo referindo-se a professores secundários e da cultura francesa, o modelo, por ele apresentado, contempla percursos possíveis de serem percorridos por professores universitários da cultura brasileira.

Verificando o tempo de trabalho e relacionando com a o ciclo de vida profissional da professora B, constatamos que esta se encontra na fase denominada de *diversificação*<sup>16</sup>, que compreende o período dos 7 aos 25 anos de carreira. Percebemos então, que após a estabilização profissional, há busca por novas experiências pedagógicas, características desta fase.

Cabe ressaltar aqui, que a professora D, que também se encontra na fase de diversificação, deixa claro durante a entrevista, o interesse pela busca por novos desafios, como o desejo por outro curso de graduação.

Ainda sobre a questão anterior, a professora C relatou que a criação da disciplina denominada Dança, assim como, uma maior visibilidade dentro do curso de graduação em Educação Física foi um momento marcante na sua trajetória profissional. A professora relatou que havia prestado concurso para a disciplina de Ginástica Rítmica, mas ao assumir o cargo, foi sugerida a criação da disciplina Dança. Até então, existia na grade curricular, a disciplina de Rítmica.

Este fato lembrado, aconteceu no início de carreira e percebemos aqui, a contribuição e a influência da docente em seu campo de trabalho. Durante sua fala, a entrevistada explicita uma melhor visualização do seu trabalho referente aos colegas de profissão, demonstrando assim, a importância do reconhecimento dos pares.

No sentido contrário, há a argumentação da professora D, ela coloca que o seu trabalho com Dança não recebeu por um período o reconhecimento dos pares, fazendo com que sua afirmação profissional fosse buscada ao ministrar outras disciplinas relacionadas com sua formação nos cursos de mestrado e doutorado.

Essa relação entre o reconhecimento dos pares e a busca por afirmação profissional, está relacionado com o campo científico de Bourdieu (1983), o qual define este, como enquanto um sistema de relações objetivas entre posições adquiridas.

Define ainda, como o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da *autoridade científica* definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social. Deste modo, Bordieu (1983), coloca que não há escolha científica que não seja uma estratégia política na obtenção do reconhecimento dos pares-concorrentes.

---

<sup>16</sup> Ainda baseado em Isaia (2000) a qual utiliza os ciclos profissionais de Huberman (1989).

Em relação ao momento atual, questionamos a satisfação com o trabalho que vem sendo desenvolvido. Percebemos nas falas, que a satisfação é consequência de alguns anseios já resolvidos na prática docente, e pautadas nos seguintes pontos: a importância da entrada na universidade como docente; o reconhecimento da Dança na Educação Física, equilíbrio entre vida artística, vida acadêmica e a pesquisa e a consolidação de grupos de Dança ligados a projetos de extensão universitária.

Seco (2000) sinaliza que assim como em outras profissões, também na atividade docente, a situação de bem-estar e de satisfação, deriva da interação de elementos subjetivos (sentimento de realização, expectativas, auto-estima) com variáveis objetivas ou de contexto (condições de trabalho, sistema de incentivos, etc.). A autora descreve ainda, que uma das formas satisfatórias de perseguir na carreira docente parece decorrer de estar atento e aceitar a aventura, os riscos e os desafios, e também considerar e prosseguir grandes metas finais, bem como analisar a experiência própria e reconhecer os valores dos erros.

Podemos, pautados nas idéias da autora acima, fazer a relação entre os elementos objetivos, especificamente a condição de trabalho, como um componente fundamental quando as docentes entrevistadas revelam sentirem-se felizes ou satisfeitas com seu trabalho.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para Nóvoa (1995) as categorias das dimensões pessoal e profissional são essenciais para compreender a formação dos docentes num contexto de mudanças, afirmando que é necessário (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais. Isto permite aos docentes apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida.

Deste modo, a construção da profissão docente elenca vários elementos que o caracterizam como tal. Sua história de vida, as influências recebidas, as vivências durante o período escolar e o meio em que está inserido são fatores determinantes nas escolhas futuras.

Para reforçar esta opinião, trazemos a idéia de Sacristán (1999), o qual afirma que cada docente também age de acordo com suas próprias motivações e, deste universo, fazem parte sua história de vida, suas experiências e influências recebidas.

Se o percurso pessoal se emaranha ao percurso profissional, e as experiências influenciam na maneira de cada docente atuar, podemos fazer uma relação entre a maneira que o docente desenvolve suas aulas com as influências recebidas de seus próprios docentes.

Durante o desenvolvimento deste estudo, constatamos que o interesse e o gosto pela prática da Dança teve início durante a infância. Percebemos que os professores de Educação Física e Dança neste período, foram importantes na decisão da escolha profissional futura das entrevistadas. Em muitos momentos, as mesmas lembraram fatos destas fases, relacionando com as escolhas profissionais e também a maneira que atuam como docente no ensino superior.

As entrevistadas lembraram como momentos marcantes na escola, as ocasiões em que a Dança esteve presente, como as festas de finais de ano, criação e apresentação de coreografias, etc.

Constamos que as modalidades de Dança mais presentes nas trajetórias das docentes foram o Jazz e o Balé, no entanto, umas das docentes relatou que não freqüentou escolas de Balé por condições econômicas na época, retratando deste modo, o caráter elitista desta modalidade

Ficou claro que as práticas da Dança durante a infância e adolescência foram decisivas na escolha do curso de Graduação em Educação Física. Porém, quando questionadas se o mesmo havia preparado para o trabalho com a Dança, as entrevistadas reconheceram como importante essa formação, mas revelaram que as experiências anteriores são o suporte para o trabalho docente.

Quanto à formação continuada, percebemos divergências em alguns pontos com a área de conhecimento que estão inseridas em cursos de mestrado e doutorado e o trabalho docente com Dança, o que nos sinalizou a dificuldade em que a Dança possui em se legitimar como área de pesquisa nos cursos de pós-graduação.

Salientamos também, alguns pontos comuns entre as docentes do estudo, como os desafios ao entrar na carreira docente, caracterizando os como: o domínio de sala de aula e o reconhecimento profissional pelos pares. Outro ponto comum diz respeito à satisfação docente, na qual todas demonstraram estar satisfeitas no trabalho.

Para finalizar, sinalizamos que o trajeto do percurso profissional não diz respeito somente ao percurso de formação inicial e continuada, e sim é um percurso



onde se imbricam as histórias de vida de cada um, aliados a individualidade de cada sujeito.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa (Po): Editora Edições 70; 2000.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu** (Col. Grandes Cientistas Sociais), São Paulo: Ática, 1983.
- BUSS, A. M. *et al.* **Professores Universitários Narrando suas Trajetórias Docentes**: Em Busca de Marcas da Vida e da Profissão. In: VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR (EDUCERE) – Edição Internacional. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/402\\_884.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/402_884.pdf)> Acesso em: 20 abr. 2010.
- BUENO, B. M, *et al.* Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003) **Revista Educação e Pesquisa**, vol. 32, nº 2. São Paulo, 2006. Disponível em <  
[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022006000200013&script=sci\\_arttext&tlng=ES](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022006000200013&script=sci_arttext&tlng=ES)> Acesso em 04 jan 2010.
- BRASILEIRO, L. T. **Dança - Educação Física**: (In)tensas relações. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papyrus, 1988.
- CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. v. 23, no 1-2, São Paulo: 1997. Acesso em < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci_arttext&tlng=en)> Acesso em: 04 jan 2010.
- FRANCO, M.E.D.P.; GENTIL, H. S. Identidade do Professor de Ensino Superior: questões no entrecruzar de caminhos. In: FRANCO, M.E.D.P. e KRAHE E. D.( Orgs.) **Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento**. Porto Alegre: Série RIES/PRONEX Edi Pucrs, v.1, 2007.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto 1992.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

ISAIA, S. M. A. Professor universitário no contexto de sua trajetória como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do Ensino Superior - Identidade, Docência e Formação**. Disponível em:

<[http://antigo.inep.gov.br/download/cibec/2000/titulos\\_avulsos/miolo-professor-do-ensino-superior.pdf](http://antigo.inep.gov.br/download/cibec/2000/titulos_avulsos/miolo-professor-do-ensino-superior.pdf)> Acesso em 25 abr. 2010.

ISAIA, S. M. A; BOLZAN, D. P. V. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Revista Linhas Críticas**, v. 14, no. 26, Brasília, 2008. Disponível em <

[www.fe.unb.br/linhascriticas/artigos/n26/compreendendo.pdf](http://www.fe.unb.br/linhascriticas/artigos/n26/compreendendo.pdf)> Acesso em: 10 maio 2010.

JOSSO, M.C. **Experiência de Vida e Formação**. FIGUEIREDO, M. X.B; HACK, J. L. (Orgs). UFPel: Faculdade de Educação, 2009.

MARQUES, Z. M. O. **Como se chega ou como nos tornamos docentes no ensino superior**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais e Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

MUNDIM, A. C. R. Uma possível história da Dança Jazz no Brasil. In: **Anais do III Fórum de Pesquisa Científica em Arte. Escola de Música e Belas Artes**: Paraná, 2005. Disponível em

<[www.republicacenica.com.br/downloads/textos/Jazz%20embap.pdf](http://www.republicacenica.com.br/downloads/textos/Jazz%20embap.pdf)> Acesso em: 22 fev 2010.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PEREIRA, M. V. Subjetividade e Memória: Algumas Considerações sobre Formação e Autoformação. In: OLIVEIRA, V. F. (Org.) **Imagens de Professor: significações do trabalho docente**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- PORTINARI, M. **História da Dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes Instáveis em Educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SECO, G. M. S. B. **A satisfação na actividade docente**. 2000. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2000.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. 17 reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

## 6. ARTIGO 2

### **As práticas pedagógicas dos professores de Dança das Universidades Federais do Rio Grande do Sul**

Pedagogical Practices of Dancing Teachers of Public Universities in Rio Grande do Sul

#### **Resumo**

Este estudo teve como objetivo compreender a prática pedagógica dos professores de Dança dos cursos de Licenciatura em Educação Física das Universidades Federais do Rio Grande do Sul. Os procedimentos metodológicos deste estudo tiveram como base a pesquisa qualitativa e caracterizou-se como um estudo de multicasos. Para a coleta de dados, utilizamos entrevista semi-estruturada. Após as análises das entrevistas, compreendemos que não havia uma clareza quanto aos conteúdos que a Educação Física deveria priorizar nas disciplinas relacionadas à Dança. Quanto aos métodos de ensino, ficou claro, que os métodos estavam alicerçados na visão de ensino que as docentes possuíam e oriundos da formação que tiveram. Referente às práticas avaliativas utilizadas, percebemos que o uso da apresentação coreográfica, como instrumento para a verificação das aprendizagens, seguidos da prova escrita, foi o mais constante. Ficou explícito também que as entrevistadas questionavam, refletiam e modificavam suas práticas pedagógicas ao longo do percurso profissional.

**Palavras-chave:** práticas pedagógicas; professor universitário; Dança

#### **Abstract**

The objective of this study was to comprehend the pedagogical practices of Dancing Teachers of Physical Education Graduation courses in Public Universities in Rio Grande do Sul. The methodological procedures of this study had as basis a qualitative research and it is characterized as a multiple case study. A semi-structured interview was used to collect data. After analyzing the interviews, we comprehend that the contents that Physical Education courses should prioritize in the disciplines related to Dancing were not clear. When considering teaching methods, it was clear that the methods were grounded in the teaching views they had when still training. Referring to assessment practices, we noticed the use of choreography presentation as a tool to check learning, followed by written test. It was also seen that the interviewees questioned, thought, and changed their pedagogical practices along their professional careers.

**Keywords:** Pedagogical Practices; University Teacher; Dancing.

## INTRODUÇÃO

Conhecer o cotidiano do trabalho docente é adentrar nas práticas pedagógicas do professor, seja ele da educação básica ou do ensino superior. Cunha (1989), que define como prática pedagógica o processo que caracteriza a descrição do cotidiano do professor na preparação e execução de seu ensino, perpassando todos os seus componentes. Dentro dos componentes das práticas pedagógicas, trataremos dos saberes que fundamentam essas práticas bem como a seleção dos conteúdos das aulas das disciplinas de Dança, os objetivos, os métodos de ensino e avaliação

O foco deste estudo são os professores de Dança das Universidades Federais do Rio Grande do Sul. Entendemos ser de fundamental importância a ação do docente na formação inicial dos alunos de Educação Física. Deste modo, este texto traz algumas considerações sobre as práticas pedagógicas dos professores universitários.

Trazemos para a primeira discussão os saberes, por acreditarmos que as práticas pedagógicas dos docentes fundamentam-se em saberes. Tomamos como referencial as idéias de Tardif (2007), para a discussão dos saberes docentes, que em outras palavras denomina como os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente.

O autor descreve que os saberes dos professores são uma realidade social materializada através da formação, de programas, de práticas coletivas, de uma pedagogia institucionalizada, etc e ainda, ao mesmo tempo são os saberes dele. Tardif (2007, p. 17), situa os saberes “entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo”.

Ainda baseados nos conceitos de Tardif (2007), o autor descreve a natureza dos saberes em seis fios condutores. Neste momento, descreveremos brevemente estes fios para posteriormente relacionarmos com as questões encontradas ao longo do nosso estudo. O primeiro fio condutor relaciona **o saber e trabalho**, no qual o saberes dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho, ou seja, o saber deve estar a serviço do trabalho. O segundo fio tem relação com a **diversidade do saber**, porque envolve no próprio exercício do trabalho conhecimentos e um saber-fazer diversos, provenientes de fontes diversas. O terceiro fio condutor diz respeito à **temporalidade do saber**, porque estes são adquiridos no contexto de uma história e de uma carreira profissional.

No quarto fio, o autor traz a **experiência de trabalho enquanto fundamento do saber**, pois os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir a base da prática e da competência profissional. O penúltimo fio, trata dos **saberes humanos a respeito dos seres humanos**, traz a idéia de um trabalho interativo, ou seja, um trabalho onde um trabalhador se relaciona com seu objeto de trabalho fundamentalmente através da interação humana, no caso da educação, o saber na interação entre professores e alunos. E, o último fio condutor, relaciona os **saberes e a formação de professores**, o autor coloca a necessidade de repensar a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho.

Retomando a temática de nosso estudo, reconhecemos como desafiador a tentativa de entender as práticas pedagógicas dos docentes universitários, uma vez que, acreditamos pautados nas palavras de Cunha (1998), que a concepção de conhecimento preside a definição de prática pedagógica desenvolvida na universidade. A autora explica que a universidade, principal instituição de produção e distribuição de conhecimento, também tem sido o lugar de reprodução de fazer ciência, nem sempre conscientemente escolhido, mas sim como algo inerente a própria natureza.

Deste modo, Cunha (1998), descreve que foi através da concepção positivista e do paradigma epistemológico, que definiram o ensino na universidade, seus currículos e as práticas de sala de aula. Descreve a autora, que só na metade do século XX o método científico positivista começou a ser questionado como o único capaz de validar o conhecimento sobre os homens e o universo.

Assim, acreditamos que os professores universitários entrevistados podem ter suas práticas pedagógicas alicerçadas sob a base de concepção da sociedade e educação, fruto das trajetórias pessoais e da formação que obtiveram ainda durante a fase da formação inicial.

Anastasiou (2004), afirma que um dos elementos fundamentais das práticas pedagógicas dos docentes universitários está na discussão sobre o ensinar, o aprender e ao apreender.

Em relação ao ensinar, devemos esclarecer que este contém em si duas dimensões, sendo uma utilização intencional e outra de resultado, ou seja, a intenção de ensinar e a meta pretendida. E que “O verbo ensinar, do latim *insignare*,

significa marcar com um sinal, que deve ser de vida, busca e despertar para o conhecimento”. (ANASTASIOU, 2004, p. 13)

Já em relação ao apreender, seu significado está ligado aos verbos, segurar, prender, assimilar mentalmente, entre outros. No entanto, não se trata de um elemento passivo, e sim é necessário agir, informar-se, tomar para si. Já o verbo aprender, “derivado do apreender por síncope, significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação de...” (ANASTASIOU, 2004, p. 14).

Ainda na perspectiva da autora acima, expõe que cabe ao docente decidir quais ações estão presentes na meta que estabelece ao ensinar. Se for apenas receber a informação, a exposição oral será suficiente. Entretanto, se a meta está direcionada à apropriação do conteúdo pelo aluno, é necessário que o docente se reorganize, superando a ideia de que aprender está vinculado ao processo de memorização e que este vá em direção ao apreender.

Quando a autora acima se refere às ações que o docente estabelece, fizemos menção aos métodos de ensino que este seleciona para a sua prática e, quando a meta trata-se dos objetivos traçados para alcançar o ensino desejado, normalmente mensurados através da avaliação discente.

Compreendemos, ancorados no conceito de Libâneo (1994), que os métodos de ensino são as ações do docente no sentido de organizar as atividades de ensino, a fim de que os discentes possam atingir os objetivos em relação a um conteúdo específico, tendo como resultado a assimilação dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas dos mesmos.

O mesmo autor ressalta a importância da relação entre o objetivo, o conteúdo e o método, que devem ter por característica a interdependência. Da mesma forma que o método é determinado pela relação objetivo-conteúdo, pode também influir na determinação de objetivos e conteúdos, ou seja, os métodos na proporção que são utilizados para a transmissão e assimilação de determinadas matérias, atuam na seleção de objetivos e conteúdos.

Na questão sobre a avaliação, Souza e Votre (1993), define a avaliação como o diagnóstico sobre qual a posição do aluno em determinado momento em relação aos objetivos estabelecidos e por que tem ou não dificuldades de progredir. No entanto, Luckesi (1995), faz críticas à rotina do docente o qual tem como procedimentos metodológicos transmitir o conteúdo, marcar a data da “prova”,

aplicar a atividade avaliativa, corrigir, entregar o resultado e depois, recomeçar mais uma vez o trabalho acadêmico.

Para o autor, este de procedimento, nada mais é do que verificação dos resultados, pois a avaliação deve direcionar o objeto numa trilha dinâmica enquanto a verificação o “congela”. Isso quer dizer que, para o desenvolvimento do processo avaliativo, necessariamente tem-se que verificar, mas posteriormente é preciso tomar uma atitude no sentido de modificar a situação verificada, isto sim é avaliação.

Assim, este estudo tem como foco investigativo a descrição e análise das práticas pedagógicas dos professores de Dança dos cursos de Licenciatura em Educação Física das Universidades Federais do Rio Grande do Sul.

## **TRAJETÓRIA METODOLÓGICA**

Os procedimentos metodológicos deste estudo tiveram como base a pesquisa qualitativa, que segundo Minayo (1994), trabalha com motivos, significados e valores, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Inserida na pesquisa qualitativa, recorreremos à pesquisa denominada multicase, que é um dos tipos de estudos de caso, que segundo Triviños (2008), estuda dois ou mais sujeitos, sem perseguir objetivos de natureza comparativa.

Para a coleta de dados utilizamos entrevista semi-estruturada. Este tipo de entrevista tem como vantagem a elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos. Além do mais, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas.

Após a coleta dos dados e transcrição das entrevistas, trabalhamos com análise de conteúdo. Entre as muitas definições desta técnica, optamos pelo conceito elaborado por Bardin (2000), que conceitua como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

A pesquisa abrangeu o universo de professoras, num total de quatro, que são as encarregadas pelas disciplinas de Dança dos cursos de Licenciatura em Educação Física das Universidades Federais do Rio Grande do Sul.



O primeiro contato foi com os colegiados de graduação a fim de verificar as responsáveis pelas disciplinas relacionadas à Dança, após houve contato com as mesmas através de endereço eletrônico.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de outubro e dezembro de 2010, em locais e horários determinados pelas entrevistadas.

As instituições envolvidas são: Universidade Federal de Pelotas (UFPeI), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Sobre os dados de identificação, as professoras tem diferentes idades, a professora A com 33, a professora B com 41, a professora C com 52 e a professora D com 47 anos. Todas são formadas em Educação Física e em Universidades Federais. Todas as entrevistadas possuem curso de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em nível de Mestrado, duas tem doutorado concluído e duas em andamento. A maioria das entrevistadas abrange uma longa trajetória profissional na área que atuam e na atual Universidade que trabalham, exceto a professora A que possui 2, 5 anos de trabalho com Dança. Já a professora B possui 15 anos de trabalho e as professoras C e D tem 19 anos de trabalho.

A participação dos docentes na investigação foi viabilizada pela assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. A identidade dos participantes e o sigilo das informações foram mantidos, evitando assim, qualquer tipo de constrangimento. Este projeto já foi aprovado no Comitê de Ética da Escola Superior de Educação Física – UFPEL, protocolo número 143/2010.

## **ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS**

Para melhor compreensão das respostas obtidas através das entrevistas, organizamos a análise e interpretação dos resultados em dois blocos distintos. O primeiro bloco diz respeito à fase atual de trabalho das docentes, e os saberes necessários para a prática docente. O segundo bloco trata das análises referentes aos conteúdos ministrados nas aulas de graduação, trazendo os resultados referentes aos objetivos, os métodos e a avaliação, entendidas como práticas pedagógicas.

Questionamos então, para a análise da situação de docência, quais as disciplinas já haviam sido ministradas durante a trajetória profissional no ES. Todas as professoras relataram já terem trabalhado ou ainda trabalham com disciplinas não

relacionadas à Dança, como: Metodologia da Pesquisa, Educação Física Escolar e Atividade Motora Adaptada (PA); Recreação I, Ginástica Rítmica, Ginástica Rítmica Desportiva I, Estágios no Ensino Médio (PB); Ginástica de Concepção, Educação Física para a Pedagogia (PC) e Ginástica Olímpica, Estágio escolar e Psicologia (PD).

Verificamos que as disciplinas ministradas mencionadas pelas docentes fazem referência, ma maioria das vezes à formação adquirida nos cursos de mestrado e doutorado. Analisando a formação continuada das entrevistadas, verificamos quanto à especialização, estudos na área de conhecimento das Ciências do Movimento Humano, Ginástica Escolar e Ginástica Rítmica. Quanto ao mestrado, encontramos pesquisas na área de Educação, Ciência do Movimento Humano, Saúde e Comportamento e pedagogia do Movimento Humano. Quanto ao doutorado, duas docentes cursaram na área da Dança, em países estrangeiros, e as outras duas estão com o doutorado em andamento na área de conhecimento sobre Saúde e Comportamento e Educação.

Ao resgatar através das falas quais as disciplinas diretamente vinculadas à Dança, podemos verificar diferentes nomenclaturas bem como distintas disciplinas com ementas diferentes para exemplificar a temática Dança. Nas falas ficou evidenciado que o conteúdo Dança estava diluído nas disciplinas de Dança-Rítmica, Danças, Dança de Salão, etc.

Há uma diferenciação das disciplinas pelo fato das professoras trabalharem em diferentes instituições e estes possuírem uma construção de currículos distintos. No entanto, ao adentrar nos conteúdos que essas professoras desenvolvem dentro destas disciplinas, ficou evidenciado que, há uma aproximação entre as temáticas trabalhadas, como podemos observar nas falas seguintes:

*“Bom, eu trabalho com danças folclóricas, dentro da dança, da disciplina Dança obrigatória, eu trabalho com atividades rítmicas, rodas cantadas. Eu trabalho com o contexto da dança, ou seja, pensar a dança desde os primórdios da civilização - quando se reconhece que havia dança - até entender as rupturas, os diferentes estilos, como é que eles vão se consolidando na humanidade, na sociedade.” (P.A)*

*“aspectos históricos e culturais da dança cênica e aspectos históricos e culturais das danças populares (...) aspectos históricos e culturais da dança de salão”. (P.B)*

Durante as entrevistas houve um destaque para a forma de construção e organização das disciplinas de Dança, existindo liberdade e autonomia na escolha dos conteúdos e na forma de conduzir os mesmos. Há nesta questão certo contentamento em trabalhar desta forma. Por outro lado, fica implícito que a falta de um denominador comum para a organização curricular pode significar o espaço ainda não definido para a importância da Dança e sua proposta de formação na Educação Física durante a formação inicial

Miranda (1994) e Sborquia (2002) apontam críticas sobre a Dança no currículo da Educação Física, afirmando que a mesma nos currículos da Educação Física não possuem objetivos claros e existe uma falta de definições dos conteúdos a serem desenvolvidos.

Enherberg (2008), em estudo com professores de Educação Física da rede e avaliando os currículos dos Cursos de Licenciatura em EF, em São Paulo, apontou falhas ao abordar a Dança nos currículos dos cursos estudados e afirma que:

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. Aliás, esses foram elementos apontados como necessários pelos professores envolvidos nessa pesquisa (EHRENBERG, 2008, p. 124).

Ainda sobre as disciplinas podemos perceber que a escolha da estruturação de cada disciplina ministrada tem uma vinculação direta com as experiências vivenciadas durante o percurso que as docentes foram bailarinas/alunas de Dança na fase anterior de entrada na docência universitária.

Ainda com relação à estrutura acadêmica da Dança na universidade, foi citado como um elemento de descontentamento a pouca carga horária destinada às disciplinas de Dança e isto foi fortemente lembrado pelas entrevistadas. As mesmas afirmaram ser pouca a carga horária, por se tratar de uma temática com um vasto campo a ser estudado e pelo fato também da necessidade de vivências práticas aliada ao embasamento teórico.

Nascimento (2010) em estudo realizado em uma universidade federal aponta que a carga horária destinada a Dança, se comparada aos esportes, é muito reduzida, pois ao longo do curso, os acadêmicos vivenciam apenas duas disciplinas relacionadas à Dança. E afirma ainda a autora, que os acadêmicos saem do curso

sem a experiência corporal e teórica necessária para desenvolver a Dança como conteúdos em suas práticas enquanto professores da educação básica.

Sobre o nosso ponto de vista, acreditamos que um dos fatores que dificulte o desenvolvimento das aulas de Dança nos cursos de Licenciatura em Educação Física, seja além da pouca carga horária destinada a essas disciplinas, a falta de experiência prévia com a prática da Dança por parte dos discentes.

O mesmo estudo demonstrou que os alunos de EF, ao entrarem na graduação, possuem pouca experiência com Dança, no qual 69,23% dos entrevistados responderam não terem tido experiências com esta prática antes de ingressar na Graduação.

Gomes Júnior e Lima (2003), em entrevistas com graduandos do curso de EF em outra universidade federal, encontraram resultados similares com os resultados de Nascimento (2010). O estudo de Gomes Júnior e Lima (2003), afirma que 75% dos entrevistados não tiveram contato com a Dança nas aulas de EF durante a vida escolar.

Ao falar sobre os saberes necessários para a docência no ensino superior, especificamente na área da Dança, todas as professoras ressaltaram a necessidade de experiência prática e saberes teóricos. Cabe ressaltar que durante as falas, a maioria das entrevistadas afirmou que não precisa ser bailarino para ser professor, mas, que se deve ter experiência com a Dança ou disponibilidade corporal para a aprendizagem de novas técnicas.

Ainda sobre a questão dos saberes, as professoras afirmaram que o docente que trabalha com Dança deve ter alguns conhecimentos específicos tais como: aspectos históricos e culturais da Dança; conhecimentos sobre anatomia, cinesiologia e fisiologia; estilos de Dança, princípios pedagógicos da Dança.

Tardif (2007), afirma que os saberes dos professores são uma realidade social materializada através de uma formação e ao mesmo tempo são saberes dele (grifos do autor), situado deste modo entre o individual e o social, entre o ator e o sistema.

Percebemos na fala das entrevistadas que esses saberes foram se estabelecendo e se modificando ao longo da trajetória profissional e que também, novos saberes são construídos à medida que os docentes enfrentam novos desafios.

Cunha (2004), afirma que o exercício da docência nunca é estático ou permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte, são novas caras novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações. Deste modo, os conhecimentos dos docentes também não são estáticos, ao contrário, são heterogêneos, plurais. (TARDIF, 2007).

Assim, diante das oscilações destes saberes profissionais que dão sustentação a um ensino prescritivo e legitimado pelo conhecimento científico, o docente vê-se numa emergência de construção de novos saberes. Desta forma, surgem questões como: Em que medida consigo atender as expectativas de meus alunos? Como compatibilizá-las com as exigências institucionais? Como motivar meus alunos para as aprendizagens que extrapolam o utilitarismo pragmático que está em seus imaginários? De que maneira aliar o ensino e pesquisa? Que competências preciso ter para interpretar os fatos cotidianos e articulá-los com meu conteúdo? entre outras. (Cunha, 2004).

Algumas das questões acima, apontadas por Cunha (2004), surgiram ao longo das entrevistas do nosso estudo. Uma preocupação fortemente evidenciada nas falas é de como motivar o discente para as aulas de Dança e o aproveitamento das disciplinas na atuação dos mesmos enquanto professores na escola:

*“(...) porque durante muito tempo eu me questionava o que isso vai dar para os meus alunos?” (PB)*

*“A minha perspectiva com os alunos da faculdade é que eles entendam que a dança é uma cultura e que as pessoas têm direito a esse acesso. E nesse direito ao acesso, não significa que eu vá transformar meu aluno em bailarino.” (PA)*

Cunha (2004) descreve que as respostas às questões do cotidiano docente, requerem respostas de natureza cultural e pedagógica. Isto porque, os impasses que os docentes enfrentam cada vez menos dizem respeito ao domínio do conteúdo de suas matérias de ensino. O que a autora coloca ficou evidenciado ao longo das falas, percebemos que as professoras sentiam-se seguras quanto ao domínio dos conteúdos, mas, sentiam-se desafiadas em momento como escolher os conteúdos a ser trabalhado, motivar os alunos para a prática e tentar abarcar os conteúdos em poucas disciplinas

No segundo bloco de análise e retomando as questões de estudo e a fim de verificar como as docentes em questão desenvolvem seus conteúdos, adentramos

nas práticas pedagógicas das mesmas. Temos como base que essa prática se dá na relação entre o processo de ensino-aprendizagem e os mecanismos utilizados para um ensino eficiente.

Para isso, abarcamos dentro dessa grande categoria, as subcategorias que são: objetivos das aulas de Dança, os conteúdos desenvolvidos, os métodos de ensino e processos avaliativos das disciplinas de Dança. Para uma melhor visualização destas subcategorias criamos o quadro abaixo.

Professor	A	B	C	D
Objetivos	Compreender a Dança como cultura corporal	Desenvolver visão global da Dança	Trabalhar com os princípios artísticos e pedagógicos das Danças	Desenvolver visão global da Dança
Conteúdos	Danças folclóricas, atividades rítmicas, rodas cantadas, diferentes estilos de Dança, questões de gênero.	Aspectos históricos e culturais da Dança cênica, aspectos históricos e culturais das Danças populares.	História da Dança, ritmo e musicalidade.	Diferentes estilos de Dança, aspectos curiosos das Danças, Dança no contexto atual, Dança <i>versus</i> Educação Física, história da Dança.
Métodos de Ensino	Diretivo Construção coletiva	Diretivo-reflexivo Dialógico	Métodos criativos Tempestade de idéias Resolução de problemas	Simple ao complexo Pequenos e grandes grupos
Avaliação	Apresentação coreográfica; Prova escrita	Apresentação coreográfica Prova escrita Relatórios Apresentação trabalho Presença em aula	Apresentação coreográfica Seminários	Apresentação coreográfica Prova escrita Debates

Quadro 2 – Práticas pedagógicas

Analisando o quadro 2, ficou evidente quanto ao objetivo das aulas de Dança na formação do aluno de licenciatura em Educação Física que, as professoras B e D tinham como objetivo que os discentes ao final das disciplinas tivessem uma visão mais global da Dança. Já a professora A pautou a sua fala afirmando que os discentes do curso de graduação devem entender a Dança como uma cultura corporal e os mesmos devem proporcionar espaço dessa cultura nas suas práticas enquanto professores da escola.

Podemos perceber aqui, uma coerência desta professora com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), que estrutura a Educação Física como um conjunto de conhecimentos que se divide em três grandes blocos: esportes, jogos, lutas e ginásticas; conhecimentos sobre o corpo; atividades rítmicas e expressivas, sendo entendidas essas últimas como manifestações da cultura corporal que têm como características comuns a intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal, tratando especificamente das Danças, mímicas e brincadeiras cantadas. (BRASIL, 1997)

Para finalizar esta questão, a professora C, ao longo da entrevista deixou claro que trabalha com improvisação e métodos criativos e por isso, traça como objetivos que os alunos consigam compreender a Dança enquanto processo pedagógico e criativo.

Improvisação é uma metodologia de trabalho com Dança, que segundo Sampaio (2007), busca trabalhar com reações espontâneas às diferentes fontes de estímulos através exercícios que desenvolvam a expressão dramática, formas, espaço, tempo e peso, criando uma Dança inteiramente pessoal, estimulada pela fantasia e sua expressividade, possibilitando assim, ao Dançarino, o gosto e o prazer de Dançar.

Desta maneira, ficou claro, que as professoras trabalham com a Dança nas Licenciaturas em Educação Física, tem como objetivo aquilo que cada uma acredita ser importante para a formação de seus alunos, baseadas na visão que possuem da Dança na Educação Física.

Quanto aos conteúdos que as docentes trabalham nas disciplinas de Dança, podemos observar que há uma diversidade destes, mas com alguns pontos em comum, como o histórico da Dança, citado por três entrevistadas. Cabe ressaltar que a maioria das entrevistadas relatou que os conteúdos são de escolha das docentes, havendo uma liberdade no trabalho com as disciplinas.

Ainda sobre a questão dos conteúdos, a professora D relatou que estas escolhas estão relacionadas com sua trajetória na Dança, baseada em sua ótica profissional e pessoal.

Ao pensar sobre os objetivos das aulas de Dança na Educação Física, uma questão importante é sobre quais os métodos de ensino que as mesmas trabalhavam.

Durante as falas das professoras, podemos perceber que há certa dificuldade em falar sobre os métodos de ensino na medida em que há uma diversidade nas formas de trabalhar. A entrevistada D nos descreveu que seleciona os métodos a partir das turmas, afirmando que o perfil dos discentes muda ano após ano.

Analisando o quadro 2, temos como resultados uma variedade de métodos de ensino. Assim, entendemos ser importante a compreensão do que são estes métodos a fim de verificar as práticas pedagógicas de cada docente envolvida no estudo.

Baseados nas opiniões de Rangel (2005), ressaltamos a importância de diferenciar alguns conceitos, que muitas vezes, são utilizados como sinônimos nas práticas docentes. É o caso de método e técnica, ambos extremamente relacionados, porém, com significados distintos. Para a autora, método é o caminho, o trajeto até o alcance do objetivo traçado, já a técnica consiste em como percorrer esse caminho, seus procedimentos, seus passos.

Rangel (2005), coloca ainda um terceiro conceito, as atividades, que são as ações dos alunos orientadas pelos procedimentos, no sentido de reconstruírem o caminho (o método da aprendizagem do conhecimento). Deste modo, a autora coloca como métodos de ensino os seguintes elementos: os métodos de ensino predominantemente individualizado e os métodos de ensino aplicados a grupos.

Libâneo (1994), acrescenta além dos métodos citados por Rangel (2005), os seguintes métodos de ensino: Método de exposição pelo professor, onde o aluno assume uma posição passiva perante a matéria explanada, pode ser de vários tipos de exposição: verbal, demonstração, ilustração, exemplificação; Método de elaboração conjunta, no qual a interação entre o professor e o aluno visa obter novos conhecimentos e as atividades especiais – são aquelas que complementam os métodos de ensino.

Observando as entrevistas, podemos notar que há uma certa confusão do que venha ser métodos de trabalho e técnica de ensino. Há uma aproximação dos métodos descritos pelos autores da educação e do campo da didática.

Retomando as ideias de Cunha (1998), acreditamos que os métodos citados pelas docentes estão alicerçados na concepção de ensino que as mesmas detêm. No entanto, ao verificarmos a menção quanto a estes métodos e analisando as suas falas ao explicar os mesmos, ficou claro que alguns métodos possuem nomenclaturas distintas, mas, em sua essência são parecidos.



Deste modo, organizamos os métodos citados pelas docentes e trazemos para a discussão, a concepção de ensino que este método está relacionado. O método diretivo ou frontal, que segundo Kunz (1999), dá poder pleno ao professor, onde não há democratização dos processos pedagógicos, relaciona-se com a visão tradicional de ensino, que segundo Cunha (1998), pauta a aprendizagem em formas mecânicas e repetitivas e o professor detém os saberes necessários para a aprendizagem. Ao verificarmos a formação inicial das entrevistadas que compreende o período final de década de 1970 e a década de 1980, corresponde ao tipo de modelo onde professor através de metodologias diretivas pode ter influenciado sobre práticas atuais.

Ao analisarmos os métodos de construção coletiva e dialógica, nos quais os docentes juntamente com os alunos vão dialogando na busca por conhecimento, verificamos aqui a concepção de educação libertadora de Paulo Freire. De acordo com Cunha (1998), nesta concepção o educador é um problematizador e os alunos são investigadores críticos em diálogo com o educador.

Quanto ao método diretivo-reflexivo, citado pela professora B, percebemos aqui o uso do método diretivo, mas, com uma ruptura com o modelo tradicional, já que neste caso, há uma tentativa de uma prática reflexiva. Segundo Krug (2001), o movimento denominado ensino reflexivo surgiu em diferentes países a partir de uma crise educacional e conseqüente necessidade de reforma.

Krug (2001; 2009), descreve que essa prática reflexiva<sup>17</sup> opõe-se, explica o autor, à racionalidade técnica, pois o professor ao refletir sua prática torna-se agente criativo, reflexivo, questionador. E ainda, descreve que:

[...] os conhecimentos práticos do professor são sempre o reflexo da realidade objetiva, mas, também, sempre são um reflexo de natureza subjetiva, pois operam em determinados professores, cujas características individuais determinam o seu caráter; além disso, realizam-se sempre em uma dada linguagem, cujos conteúdos de pensamentos, ligados às experiências sociais, determinam também o seu caráter (KRUG, 2009, p. 23).

Ainda sobre as falas das entrevistadas, verificamos uma aproximação de terminologias muito utilizadas dentro da área da Educação Física nas décadas de

---

<sup>17</sup>Krug (1999 *apud* Krug 2009) explana que esta forma de abordagem do conhecimento tem sua inspiração numa corrente teórica ainda pouco conhecida no Brasil, que teve seu início com o livro "The reflective practitioner", de Donald Schön, do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, em 1983, e, posteriormente, com outro livro "Educating the reflective practitioner", em 1987.

1970 e 1980, onde havia influência dos modelos de ensino proposto por Musk Mosston<sup>18</sup>, como constatado no relato da professora C sobre o uso do estilo de ensino resolução de problemas<sup>19</sup>.

Verificamos também na fala da professora D, inferências feitas sobre a utilização de uma metodologia que privilegia o aprendizado em pequenos e grandes grupos<sup>20</sup> relatada pela professora D.

Ficou evidente, que todas as entrevistadas utilizam o trabalho em grupos em suas práticas e a maioria utiliza o método de ensino de exposição pelo professor. Temos ainda, duas docentes que utilizam a elaboração conjunta e a professora C, que trabalha com técnicas de ensino, como a chamada tempestade de idéias, que segundo Miranda (1996), não é um método e sim, uma técnica que objetiva estimular a criatividade em grupos, onde se tem um problema e o grupo é estimulado a pensar em soluções viáveis e inviáveis. Todas as ideias são ouvidas e trazidas até o processo de compilação ou anotação de todas as ideias ocorridas, e assim evoluindo as ideias até a chegada da solução efetiva.

Retornando ao foco de nosso estudo, partimos para avaliação. Desta maneira, ficou claro uma diversidade de métodos avaliativos. A apresentação

---

<sup>18</sup> De acordo com Gozzi e Ruete (2006) Durante a década de 1960, o Professor Muska Mosston, da Rutgers University, desenvolveu uma teoria de relacionamento entre professor e aluno, e a representou através de um diagrama o qual nomeou de Spectrum dos estilos de ensino. O Spectrum é uma teoria que analisa a estrutura de tomada de decisões em um comportamento de ensino e suas conexões. Segundo as autoras, Mosston acreditou que a identificação e o esclarecimento desta estrutura seria extremamente benéfica, tanto para o professor, como para o aluno, no qual o processo de ensino requer uma seqüência de decisões tomadas pelo professor as quais se diferenciam de acordo com o estilo de ensino, e as decisões tomadas pelo aluno definem sua maneira de aprender. Gozzi e Ruete (2006) afirmar que o conhecimento do Spectrum possibilita ao professor a consciência e o conhecimento dos vários estilos de ensino e também fornece um guia prático para a implantação e o trânsito de um estilo de ensino para o outro.

<sup>19</sup> Mosston (1982) distingue o estilo de ensino denominado Resolução de Problemas em duas categorias: o Divergente e o Convergente. O primeiro consiste na busca de repostas múltiplas e divergentes. Os objetivos deste estilo são compreender e perceber a estrutura da atividade, desenvolver a criatividade e a habilidade de verificar várias soluções para um problema determinado. A resolução de problema convergente consiste propor um problema que terá uma única solução. O objetivo deste estilo é descobrir a solução para um problema, para esclarecer uma questão, chegar a uma conclusão, empregando procedimentos lógicos, raciocínio e pensamento, sendo encaminhada a resposta para uma única solução.

<sup>20</sup> Segundo Xavier (1986) o trabalho em pequenos e grandes grupos são técnicas de ensino. O primeiro caracteriza-se por dividir a turma em grupos menores e desenvolver atividades como Grupos Rotativos, Seminários, Grupo de Verbalização e Grupo de Observação (GVGO), etc. Já o trabalho em grandes grupos consiste em trabalhar com o grande grupo, utilizando para isso atividades como Mesa-redonda, Painéis, Conferências, etc.

coreográfica apareceu em todas as falas como uma maneira de avaliar os discentes, seguidos da prova escrita.

Concordamos que, para os conhecimentos da Dança, as possibilidades de manifestações práticas são extremamente necessárias, mas segundo Ehrenberg (2008), é importante salientar a preocupação com trabalhos práticos que exijam performances e desempenho técnico dos alunos. De acordo com a autora, durante a formação inicial, os futuros professores não precisam ser testados e nem tampouco avaliados por sua performance de movimento. Isto só reforçaria a ideia de atribuir valores melhores para os melhores dotados em aptidões específicas.

Deste modo, Ehrenberg (2008), afirma que as avaliações devem ser diversificadas, ou seja, as várias maneiras de avaliar a compreensão dos conhecimentos estudados devem fazer parte de um programa.

As professoras B, C e D salientaram em suas falas que seus métodos de avaliação foram se modificando com o passar do tempo e que hoje em dia, percebem que a prova escrita não é fundamental para a avaliação dos discentes. Cabe lembrar que essas três entrevistadas possuem em média 17 anos de profissão, fato este que pode estar associado com as muDanças na maneira de avaliar. A muDança nas formas de avaliar bem como a utilização dos instrumentos relaciona-se com as características da fase da carreira<sup>21</sup> que as docentes se encontram.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após o importante suporte teórico dos autores expostos neste texto e os resultados de nosso estudo, compreendemos que, ser docente no ES abarca uma complexa teia de formação. Elementos subjetivos e objetivos se enlaçam, fazendo com que cada sujeito possua uma trajetória formativa diferente e conseqüentemente práticas pedagógicas distintas.

Entendemos que a compreensão do ser docente no ES, vai além da análise da sua trajetória pessoal e profissional. Requer compreendê-lo a partir destes

---

<sup>21</sup>Isaia (2000) baseada no modelo de Huberman (1989) descreve que a fase da *Diversificação*, que compreende o período dos 7 aos 25 anos de carreira, tem como características: o estabelecimento de percursos individuais decorre da possibilidade de o professor, mais estabilizado, iniciar novas experiências pedagógicas. Motivação e dinamismo são a tônica, envolvendo a busca de ascensão pessoal, tanto administrativa, quanto acadêmico-científica, bem como a necessidade de contribuir para a reformulação do sistema, convergindo para o otimismo próprio a este período.

elementos – levando em consideração tanto os processos formais quanto os elementos subjetivos – e relacioná-los à maneira como desenvolvem suas práticas pedagógicas.

Deste modo, apontamos como importantes pontos as seguintes considerações:

- Compreendemos que não há uma clareza quanto aos conteúdos que a Educação Física deve priorizar nas disciplinas relacionadas à Dança. Como já visto anteriormente, os docentes trabalham de acordo com suas experiências e também de acordo com visão do que é Dança na Educação Física. Não queremos colocar que isso de maneira negativa nem tampouco defender a padronização de um conteúdo para a Dança nas universidades, mas defendemos a necessidade de repensar a Dança enquanto espaço formativo dentro da área da Educação Física.
- Quanto aos conteúdos de ensino, a escolha destes ficam a critério das professoras. Se por um lado há uma autonomia nas escolhas, por outro lado há falta de critérios definidos de como realizar essas escolhas.
- Quanto aos métodos de ensino, percebemos uma dificuldade em descrever a utilização destes em suas práticas pedagógicas. Ficou claro, que os métodos estão alicerçados na visão de ensino que as docentes possuem e são decorrentes da formação que tiveram.
- Sobre as práticas avaliativas, verificamos o uso da apresentação coreográfica como instrumento constante para a verificação das aprendizagens, seguidos da prova escrita. Constatamos que as professoras vão modificando suas maneiras de avaliar com o transcorrer da trajetória profissional e este fato pode estar relacionado com a fase da carreira em que se encontram.
- As entrevistadas questionam suas práticas pedagógicas e procuram modificar suas escolhas metodológicas longo do percurso profissional, nos dando a entender que existe sim a reflexão sobre a própria ação docente, e esse aspecto ficou bem salientado nas falas das professoras B, C e D, as quais tem uma trajetória profissional longa.

Cunha (1998) define essa preocupação com a prática docente como um momento de conflito, é uma tentativa de o professor tentar exercer sua função da melhor maneira possível. E ainda afirma que:

[...] em muitas situações, ele exerce atitudes de acordo com a expectativa que sobre ele se joga, mas em outras, procura construir um novo papel, que responda a uma nova idéia de ensinar e aprender, com contornos ainda poucos claros mas intensamente desejados (CUNHA, 1998, p. 35).

Acreditamos que há ainda um longo caminho a percorrer para que o ensino na Dança dentro dos cursos de Educação Física esteja totalmente legitimado. Entendemos que o professor é de extrema importância para que isso aconteça, uma vez que o mesmo é responsável pelas ações tomadas no campo pedagógico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, Aprender, Aprender e Processos de Ensino. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (orgs.) **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa (Po): Editora Edições 70; 2000.

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

CUNHA, I. C. Inovações Pedagógicas e a reconfigurações dos Saberes no Ensinar e Aprender na Universidade. In: **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra: Portugal, 2004.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

CUNHA, M. I. **O Professor Universitário na transição de paradigmas**. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 1998.

EHRENBERG, M. C. **Os currículos dos Cursos de Educação Física**: a Dança em questão. Tese (Doutorado em Educação Física) Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo: 2009.

GOMES JÚNIOR, L. M.; LIMA, L. M. Educação estética e Educação Física: a Dança na formação dos professores. **Revista Pensar a Prática**, v. 6, p. 31-44, 2003.

Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/54/53>> Acesso em: 18 jan. 2010.

GOZZI, M. C. T.; RUETE, H. M. Identificando estilos de Ensino em aulas de educação física em segmentos não escolares. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 5, no.1, 2006. Disponível em <<http://www3.mackenzie.com.br/editora/index.php/remef/article/view/1304>> Acesso em: 24 fev 2010.

ISAIA, S. M. A. Professor universitário no contexto de sua trajetória como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do Ensino Superior - Identidade, Docência e Formação**. Disponível em:

<[http://antigo.inep.gov.br/download/cibec/2000/titulos\\_avulsos/miolo-professor-do-ensino-superior.pdf](http://antigo.inep.gov.br/download/cibec/2000/titulos_avulsos/miolo-professor-do-ensino-superior.pdf)> Acesso em 25 abr. 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática do Professor**. Ed. Cortez, 1994.

LUCKESI, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

KUNZ, E. A imprescindível necessidade pedagógica do professor: o método de ensino. Revista Motrivivência, ano XI, no. 13, 1999. Disponível em

<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewFile/14359/13176>> Acesso em: 24 fev 2010.

KRUG, H. N. **Formação de Professores Reflexivos: ensaios e experiências**. Santa Maria: O autor, 2001.

KRUG, H. N. Teorizando o processo de construção do conhecimento prático do professor... de educação Física. In: KRUG, H. N.; PEREIRA, F. M.; AFONSO, M. R. (orgs.) **Educação Física: formação e práticas pedagógicas**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2009.

NASCIMENTO, F. M. **A Dança na Universidade**. 2010. Monografia (Especialização em Educação Física) Programa de Pós-Graduação Em Educação Física, UFPel, Pelotas.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

MIRANDA, M. L. J. A Dança como conteúdo específico nos cursos de educação física e como área de estudo no ensino superior. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 8, no. 2, p. 3-13, 1994.

MIRANDA, S. **Oficinas de dinâmica de grupos para empresas, escolas e grupos comunitários**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

MOSSTON, M. **La Enseñanza de la Educacion Fisica: Del comando al descubrimiento**. Buenos Aires: Editorial Paidó, 1982.

RANGEL, M. **Métodos de ensino para a aprendizagem e dinamizações das aulas**. Campinas: Papyrus, 2005. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

SAMPAIO, L. Improvisação, estudo e reflexão. **Revista Eletrônica Aboré**, Publicação da Escola Superior de Artes e Turismo, 2007 - Edição 03/200. Disponível em

<[http://www.revistas.uea.edu.br/old/abore/dialogos\\_pedagogicos/0307/Lia%20Sampaio.pdf](http://www.revistas.uea.edu.br/old/abore/dialogos_pedagogicos/0307/Lia%20Sampaio.pdf)> Acesso em 05 fev 2011.

SOUZA, N. M. P. E.; VOTRE, S. J. Ensino e Avaliação em Educação Física. In: VOTRE, S. J. (Org.). **Ensino e Avaliação em Educação Física**. 1. ed. São Paulo: Ibrasa, 1993.

SANTOS, T. Unipolaridade ou Hegemonia Compartilhada. In: SBORQUIA, S. P. **A Dança no contexto da educação física: os (des)encontros entre a formação e a atuação profissional**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Unicamp, Campinas.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. 17 reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

XAVIER, T. P. **Métodos de Ensino em Educação Física**. São Paulo: Editora Manole, 1986.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise dos dados e interpretação dos resultados ficou claro que as trajetórias pessoais e profissionais se entrelaçam, fazendo com que cada docente possua uma trajetória distinta. No entanto, um ponto comum das trajetórias das entrevistadas é o fato que o gosto ou o interesse pela Dança foi despertado ainda na infância.

Verificamos que alguns momentos foram marcantes na infância e na adolescência, como as práticas desportivas e a prática da Dança na escola. Ficou explicitado a aproximação da Dança com a Ginástica Rítmica ou Olímpica, reveladas ao longo das entrevistas.

Outro fato marcante, que remeteu a infância e adolescência das entrevistadas, foi o reconhecimento das influências dos professores de Educação Física/Dança na escolha profissional futura e também reconhecem os professores de Dança como mestres formadores.

Entre as modalidades de Dança vivenciadas pelas docentes, percebemos que as modalidades de jazz e balé fizeram parte da maioria das entrevistadas, ora na infância, ora na adolescência. Outras modalidades também surgiram como o caso da Dança contemporânea, do sapateado americano, etc.

Podemos perceber que a escolha profissional foi influenciada pelas práticas desportivas e de que tiveram ao longo da trajetória pessoal, uma vez que havia o reconhecimento por algumas professoras que foram quase que um modelo de professor a ser seguido.

Ao adentrarmos na formação inicial, todas as professoras sinalizaram ser importante o curso de graduação para o trabalho com Dança, no entanto, percebemos ao longo da entrevista, que é a partir das vivências enquanto bailarinas ou alunas de Dança que advém o que Cunha (1998) denomina de *performance* dos docentes, descrevendo que as experiências de vida e o ambiente sócio cultural são componentes-chave na explicação do desempenho atual do professor, pois é o



conjunto de valores e crenças que dão escopo à *performance* dos docentes. Explica a autora que os conjuntos de valores e crenças são frutos de suas histórias e suas experiências de vida.

Ainda sobre a perspectiva anterior, percebemos que os saberes mobilizados na ação docente são oriundas da formação inicial e continuada das docentes bem como os da própria prática de sala de aula, mas, também estão fortemente alicerçadas em experiências anteriores a estas fases, o que corrobora com Tardif (2007) ao afirmar que os saberes dos docentes são plurais, compósitos e heterogêneos porque envolve, no próprio exercício da docência, “conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente.” (TARDIF, 2007, p.18)

Ao percorremos o formação continuada das docentes, percebemos um desencontro entre os cursos de mestrado e doutorado com a área de atuação que as mesmas se encontram, o que nos revelou a fragilidade da Dança enquanto campo científico na universidade, já que no Brasil há apenas um mestrado na área da Dança e cursos de doutorados existam apenas em países estrangeiros.

Quanto à carreira docente na universidade, percebemos que as professoras encontraram desafios ao iniciar como docente no magistério superior e estes estavam relacionados ao domínio de classe e a busca de reconhecimento dos pares. Ainda sobre a carreira docente, ficou explicitado nas entrevistas a satisfação no trabalho no momento atual.

Ao verificarmos as práticas pedagógicas das docentes em questão, ficou claro que a temática Dança está diluída em várias disciplinas dentro do currículo da Licenciatura em EF e que há uma fragilidade na formatização dos conteúdos desta temática na formação inicial dos alunos. Constatamos que não há uma clareza do que venha ser a Dança na formação dos discentes.

Constatamos uma fragilidade na descrição dos métodos trabalhados em aula, e percebemos que as metodologias desenvolvidas, bem como a concepção de educação, são oriundas da formação inicial que tiveram.

Ficou claro que as docentes em questão, foram modificando seus saberes e repensam a própria prática docente.

Na tentativa de fechar nossas análises acreditamos que é de fundamental importância repensar a Dança dentro do espaço formativo dentro dos cursos de Graduação em Educação Física, assim outros estudos são oportunos para que se

possam compreender melhor quais as tensões vividas pelo professor de ES e quais estratégias pedagógicas tem dado suporte às escolhas metodológicas, não só dentro da especificidade da Dança como em outras disciplinas.

## **ANEXOS**

## Anexo 1



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
Rua Luiz de Camões, 625 • Bairro Tablada • CEP: 96055-630 • Pelotas/RS  
Telefones: (53) 32732752/3283 7485 • Fone Fax: (53) 3273 3851**

### **INSTRUMENTO DE PESQUISA ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

#### **1. IDENTIFICAÇÃO DO (A) PROFISSIONAL:**

SEXO: ( ) F ( ) M

Idade: \_\_\_\_\_

#### **BLOCO 1: PROCESSOS FORMATIVOS ANTERIORES A GRADUAÇÃO**

01. Como surgiu o interesse em Dançar?

02. Com que idade começaste a Dançar?

03. Quais as modalidades de Dança que praticaste e quanto tempo em cada uma?

04. Interrompeste a prática da Dança em algum momento?

Em caso afirmativo, porquê?

05. Quantos professores (as) de Dança tiveste neste percurso como bailarino/aluno de Dança?

06. Eles (as) eram bons (as) professores (as)? Por quê?

07. Trabalhaste com Dança antes de ingressar no ES? Em caso afirmativo:

- Quanto tempo?

- Em que instituição (ões) ?

- Quais as modalidades desenvolvidas?

08. Antes de cursar a faculdade, fizeste algum curso (profissionalizante/técnico)? Em caso afirmativo:

- Qual?

- Quanto tempo?

- Este curso foi importante para a escolha profissional? Por quê?

09. Até o ingresso no curso superior, pensando na tua trajetória enquanto aluno/bailarino, quais foram os momentos marcantes nesse percurso?

10. Queres comentar algo não contemplado nos questionamentos?

## **BLOCO 2: FORMAÇÃO E PERCURSO PROFISSIONAL**

1. Curso de Graduação?
2. Ano de formação?
3. Por que escolheste este curso?
4. Fizeste especialização?
  - a. Em que área de conhecimento?
  - b. Instituição:
  - c. Por que fizesse nesta instituição?
  - d. Nome do Projeto
  - e. Como se deu a escolha deste estudo?
  - f. 6Ano de conclusão
5. Fizeste mestrado?
  - a. Em que área de conhecimento?
  - b. Instituição:
  - c. Por que fizesse nesta instituição?
  - d. Nome do Projeto:
  - e. Como se deu a escolha deste estudo?
  - f. Ano de conclusão
6. Fizeste Doutorado?
  - a. Em que área de conhecimento?
  - b. Instituição:
  - c. Por que a escolha desta instituição?
  - d. Nome do Projeto:
  - e. Como se deu a escolha deste estudo?
  - f. Ano de conclusão:
7. Trabalhaste em outra instituição de ensino antes de ingressar nesta? Em caso afirmativo:
  - a. Em qual instituição?
  - b. Por quanto tempo?
8. Quais as disciplinas que ministraste?
9. Há quanto tempo trabalhas como professora das disciplinas de Dança nesta universidade?
10. Quais as disciplinas que ministras atualmente?

11. Tu achas que a formação acadêmica te preparou para esse trabalho?
12. Quais foram os desafios enfrentados ao entrar na carreira docente? Por quê?
13. Participas de grupos de pesquisa? Quais?
14. Estás feliz atualmente com seu trabalho? Por quê?
15. Farias outro curso de Graduação/Pós-Graduação atualmente? Qual? Por quê?
16. Quais foram os momentos marcantes na tua trajetória profissional?
17. Queres comentar algo não contemplado nos questionamentos?

### **BLOCO 3: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

1. Quais são os saberes necessários para atuação como docente em tua área de trabalho?
2. Quais os conteúdos que desenvolves em tuas aulas? (O quê)
3. A partir de quais critérios se deu a escolha de tais conteúdos? (Por quê)
4. Quais os métodos de ensino que trabalhas em tuas aulas? (Como)
5. Em relação aos discentes, quais são os critérios avaliativos nas tuas disciplinas?
6. Como o desenvolvimento das aulas influencia na formação dos teus alunos? (Para que)
7. Quais foram os momentos marcantes nessa trajetória?
8. Queres comentar algo não contemplado nos questionamentos?

## Anexo 2

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador responsável: Flávia Marchi Nascimento  
 Instituição: Universidade Federal de Pelotas – Escola Superior em Educação Física  
 Endereço: Rua Conselheiro Silveira Martins, 538, apto 101, Pelotas/RS  
 Telefone: (53) 3305-0686 – (53) 9159-1559

Concordo em participar do estudo “Trajetórias e Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: Os Docentes de Dança dos Cursos de Licenciatura em Educação Física”. Estou ciente de que estou sendo convidado a participar voluntariamente do mesmo.

**PROCEDIMENTOS:** Fui informado de que o objetivo geral será “Conhecer e mapear a trajetória dos professores que trabalham com as disciplinas de Dança nos Cursos de Licenciatura em Educação Física das Universidades Federais do Rio Grande do Sul, relacionando essas trajetórias com suas práticas pedagógicas”, cujos resultados serão mantidos em sigilo e somente serão usadas para fins de pesquisa.

**RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES:** Fui informado de que não existem riscos no estudo;

**BENEFÍCIOS:** o benefício de participar na pesquisa relaciona-se ao fato de que os resultados serão incorporados ao conhecimento científico, contribuindo para o debate da temática em questão.

**PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA:** Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento.

**DESPESAS:** Eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

**CONFIDENCIALIDADE:** Estou ciente de que a minha identidade permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo.

**CONSENTIMENTO:** Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do participante/representante legal: \_\_\_\_\_ Identidade: \_\_\_\_\_

ASSINATURA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR:** Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF/UFPeL – Rua Luís de Camões, 625 – CEP: 96055-630 - Pelotas/RS; Telefone:(53)3273-2752.

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL \_\_\_\_\_