

POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A DANÇA NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO EXTREMO SUL CATARINENSE

Bruna Carolini De Bona¹
Bruno Beloli Milioli²
Priscilla Semonetti Pizzetti³

RESUMO

O objetivo deste artigo é compreender as relações entre as políticas públicas para a educação e o ensino de dança na formação inicial de professores de Educação Física. A partir da análise das referências básicas utilizadas em disciplinas que têm a dança como conteúdo, buscamos levantar elementos de convergência e divergência entre tais referências e as orientações dessas políticas públicas educacionais. Das 24 obras analisadas, 15 são convergentes com as políticas, 3 divergentes e 6 sem posicionamento explícito. Isso permitiu uma primeira análise em relação à provável orientação das disciplinas de ensino da dança.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial de professores; Políticas públicas; Educação Física-Ensino da Dança.

INTRODUÇÃO

Um período de grande desestabilização e desestruturação da economia mundial se configurou nos anos de 1990. Procurando solucionar a crise, organismos internacionais afetados durante esse período iniciam a elaboração de reformas nas mais diversas práticas sociais buscando amenizar os efeitos de tão vertiginosa mudança. Na educação, os critérios utilizados por tais reformas estão presentes até hoje nas políticas educacionais, influenciando na elaboração dos currículos, na organização escolar, nas políticas de formação e em inúmeras outras áreas.

¹ Licenciada em Educação Física e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC: <http://lattes.cnpq.br/6449803501020075>.

² Graduando do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC: <http://lattes.cnpq.br/6928329447872186>.

³ Graduanda do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC: <http://lattes.cnpq.br/3048483745254272>.



A educação que se pretende a partir dessas reformas é apontada em estudos desenvolvidos por Moraes (2003, 2009), Moraes e Torriglia (2003) e Evangelista e Shiroma (2003). Uma educação que ganha importância por desenvolver as competências para garantir a sobrevivência no núcleo de um mercado fragmentado e com elevados níveis de exclusão. Uma educação que recebe como tarefa a formação para a empregabilidade, transformando o aluno em um ser trabalhador e tolerante na hora do desemprego e o professor em um espelho de profissional exemplar dentro da escola.

As políticas desenvolvidas nesse período tomam por base os saberes instrumentais relacionados ao usar, ao fazer e ao interagir. Exaltam o desenvolvimento das competências e deixam de lado uma importante ferramenta para a formação humana: o conhecimento. David (2002) nos mostra que a competência passa a ter um sentido ampliado, assumindo a função de formação educativa e qualificação para o trabalho.

Após as reformas, novas políticas públicas educacionais são elaboradas e aprovadas no Brasil. Cerca de vinte anos após o período de reformas, cabe a reflexão e a avaliação da implementação de tais políticas no país, destacando a Resolução CNE/CP 1⁴, do Conselho Nacional de Educação, de 18 de fevereiro de 2002, a Resolução CNE/CP 2⁵, de 19 de fevereiro de 2002, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física (Resolução CNE/CES n°7/2004), discutidas por autores referenciados neste trabalho.

Tendo por base o trabalho de Euzébio e Ortigara (2009), o qual procurou explicitar que conhecimento esporte vem sendo tratado nos cursos de formação inicial de professores de Educação Física, buscamos compreender de que forma o conhecimento dança é abordado nos cursos de formação inicial em Educação Física na região sul catarinense⁶ e a possível relação com as políticas educacionais brasileiras para a formação docente. Para a análise da abordagem do conhecimento dança realizamos levantamento, junto às matrizes curriculares dos cursos, das disciplinas que abordam a dança. Nos cinco cursos da região encontramos sete

⁴ Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura.

⁵ Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

disciplinas que abordam esse conteúdo. Tomamos como elemento de análise a bibliografia básica advindas das informações solicitadas junto à coordenação de cada curso. Nas sete disciplinas estão referenciadas 24 obras. A partir deste material teremos condições de verificar a aproximação ou o afastamento dos cursos de formação docente em relação às políticas públicas educacionais, suas intenções e objetivos em relação à formação dos futuros professores de Educação Física de nossa região.

A EDUCAÇÃO EM MEIO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS NEOLIBERAIS

Uma melhor compreensão do processo de mudanças ocorrido nas políticas públicas brasileiras sob a égide de uma organização neoliberal se faz necessária. As mudanças não ocorreram sem propósito. Seguindo as orientações de organismos internacionais⁷, a educação brasileira inicia seu período de reformas vislumbrando um novo projeto educacional, um projeto desenvolvido para atender e solucionar os problemas do mercado capitalista de força de trabalho. A necessidade da reforma justifica-se por afirmarem que a educação era uma barreira para o desenvolvimento socioeconômico do país, ressaltando a importância de mudanças no sistema educacional decorrentes do aumento do nível da competitividade no mercado e da busca de conhecimentos e informações necessárias para a ocupação dos postos de trabalho. O documento *Educación y conicimiento: eje de La transformación produtiva com equidade*, da Comissão Econômica para a América latina e Caribe da Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas - CEPAL/UNESCO - apresenta-se como uma das orientações desenvolvidas nesse período, apontando a difusão do progresso técnico e a sua incorporação aos sistemas de bens de serviço como condição para tornar os países latino-americanos competitivos no mercado mundial.

A acumulação de conhecimentos técnicos implica uma complementação entre criação de conhecimento, inovação e difusão. Para desenvolver e utilizar plenamente as novas tecnologias resultam imprescindíveis alguns processos fundamentais de aprendizagem, em particular as modalidades de aprendizagem mediante a prática [...] (CEPAL/UNESCO, 1992, apud MORAES; TORRIGLIA, 2003, p.46)

⁶ ESUCRI (Escola Superior de Criciúma), FVA (Faculdade do Vale do Araranguá), UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense), UNISUL (Universidade do Sul de Santa Catarina) e UNIBAVE (Centro Universitário Barriga Verde);

⁷ Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Escritório Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e Caribe (OREALC) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), sendo os mais influentes nas reformas brasileiras;

O projeto proposto pela CEPAL em 1992 pretendia uma transformação produtiva tendo como eixo para a mudança a educação e o conhecimento. Porém, tornam-se evidentes em seus documentos as modalidades propostas para a educação: usar, fazer e interagir. Esses critérios nortearam as elaborações das prioridades nas políticas de formação, a elaboração dos currículos, a organização escolar e a articulação entre formação docente e prática pedagógica que refletem até hoje nas políticas educacionais, restringindo fortemente possibilidades mais amplas e críticas de conhecimento.

Se a educação era reconhecida nesse projeto como eixo para o desenvolvimento produtivo, certamente o projeto de formação docente foi tomado como elemento de recomposição da hegemonia dominante.

Para além da performance educativa do sistema educacional, mais uma vez está em jogo o controle sobre a maior fração do contingente de servidores públicos, a dos professores, a quem se reserva a responsabilidade de formar as novas gerações. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2003, p.85)

Não se trata apenas de preparar os professores que irão qualificar os futuros trabalhadores, mas também de transmitir valores, posturas, conhecimentos, formas de ser e estar no mundo. O professor deve servir como espelho de profissional exemplar para seus alunos. É evidente a importância do mesmo como mediador entre os alunos e a demanda da contemporaneidade, surgindo assim o professor-profissional, sendo este um dos grandes desafios da reforma: conduzir os professores pelos caminhos dessa profissionalização. Outro motivo para as reformas foi adicionar para a educação a tarefa de formar para a empregabilidade, transformando o aluno em um cidadão preparado para o mercado de trabalho.

Os documentos produzidos nas reformas educacionais do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC)⁸ – oriundos da crise educacional delineada por Fernando Collor – imprimiram forte caráter privatista e flexível às políticas educacionais, como é o caso da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96). O projeto tinha por pressuposto a existência de um sujeito incansável em sua busca de se engajar no mercado de trabalho.

⁸ Apesar das reformas terem sido configuradas durante o período de presidência de FHC, as políticas neoliberais começaram a ser introduzidas no país no governo de Fernando Collor de Melo.



Nesse universo abstrato trafegavam professores e alunos, levados a acreditar que portar competências e habilidades seria suficiente para colocá-los em sintonia com o mercado de trabalho. Nesse quadro, a escola foi gradativamente responsabilizada pelos problemas sociais e os indivíduos culpabilizados por seu fracasso pessoal. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2003, p.87)

A jogada está em propor nos documentos o que não se efetiva na prática. “A política de FHC substituiu a demanda por um professor capaz do exercício crítico em sua profissão por um professor sem críticas, cuja capacidade reflexiva foi suprimida”. (EVANGELISTA;SHIROMA, 2003, p.95). A Resolução CNE/CP 1, do Conselho Nacional de Educação, de 18 de fevereiro de 2002, e a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, são analisadas por Moraes e Torriglia (2003) como documentos idealistas, propositivos e prescritivos, sendo incoerentes de maneira geral e precariamente alicerçados. Destaca-se a ideia de um profissional formado para dominar um conjunto de competências ligadas ao domínio de seus conteúdos e de seus significados em diferentes contextos, à articulação dos conhecimentos de processos de investigação e ao gerenciamento do desenvolvimento profissional. Como se vê, o discurso proclama um futuro professor muito qualificado e competente, porém, como mão-de-obra não deve ultrapassar o que efetivamente lhe foi planejado, do que é previsto em sua formação, do alcance do conhecimento que lhe é permitido. Outro problema recorrente de todo esse processo é o aligeiramento da formação docente que impacta profundamente na produção de conhecimento. “Com a proliferação de cursos aligeirados que fornecem certificados em massa, o egresso nem se qualifica nem consegue emprego”. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2003, p.94)

A falta de discussão teórica nas pesquisas educacionais, deixando-a em segundo plano, segundo Moraes (2003), repercute na produção de conhecimento da área. Este “fim da teoria” vem acompanhado de uma utopia educacional que considera a teoria uma perda de tempo ou uma especulação metafísica. “Talvez a causa mais imediata desta ‘marcha a ré intelectual’ e teórica esteja na definição e efetivação das próprias políticas públicas educacionais, em níveis nacional e internacional”. (MORAES, 2003, p.154)

As políticas de resultados propiciaram a desagregação do ambiente acadêmico, promovendo o individualismo e descaracterizando a função de docentes e pesquisadores. Para Moraes (2009, p.324) “é o professor profissional, informado pela epistemologia da prática, competente para responder às questões de suas tarefas cotidianas”.

Analisando as Diretrizes Curriculares do Conselho Nacional de Educação, verifica-se claramente o conhecimento pretendido: um conhecimento técnico-científico que busca direcionar a ação curricular para uma racionalidade prática e um modelo de formação baseado em competências forjadas a partir de situações-problema. Procurando não transparecer a lógica das competências, as diretrizes apontam em direção a uma capacitação ampliada, ao contrário da lógica de adequação direta ao mercado e à empregabilidade. De acordo com David (2002), a competência passa a ter um sentido ampliado e assume a função de formação educativa e qualificação para o trabalho.

Na área específica de graduação em Educação Física, as Diretrizes Curriculares Nacionais defendem a necessidade de se construir um perfil bem delineado para a intervenção educativa e pedagógica na escola. Tal preocupação deveria ser extensiva às demais intervenções da docência na sociedade. Esta área de conhecimento aponta para um tratamento diferenciado em razão de seu desenvolvimento histórico, científico, cultural e social e por tratar-se de uma área demarcada por uma prática pedagógica de caráter interdisciplinar. Segundo David (2002, p.127),

Enquanto área de conhecimento, a educação física configura-se como um lugar onde sistematiza, acumula, reflete, reorganiza e transforma saberes junto e/ou decorrentes da cultura corporal referenciada, como núcleo epistêmico, o conhecimento do corpo em suas várias dimensões e inter-relações com a ciência, a cultura e a sociedade.

A ação educativa da área caracteriza-se por procedimentos metodológicos fundados em bases culturais, científicas, estéticas, éticas e sociais do corpo, direcionados para a formação social e humana. Para David (2002, p.127), “o que muda e a distingue do processo educacional formal são, evidentemente, os procedimentos teóricos/metodológicos e as distintas pedagogias aplicadas num determinado *locus* social”. Socialmente a Educação Física contribui para o desenvolvimento da pessoa humana no sentido da qualidade de vida pessoal e coletiva, tendo o corpo como centro da ação educativa nos mais variados aspectos. Se a formação docente tem como eixo central a formação de competências a partir de situações-problema e a pesquisa voltada a resolver estas questões, ela se isola da área de desenvolvimento acadêmico-científico e cultural dentro da universidade, materializando o “fim da teoria” apontado por Moraes (2003).

De acordo com Taffarel (2012), a divisão acadêmica nas mais diversas áreas de formação, inclusive na formação em Educação Física, leva à sua fragilidade pelo esvaziamento teórico e contribui com a desregulamentação do mundo do trabalho. Segundo a autora, a realidade atual na formação de professores permite levantar a hipótese de que está em curso um processo de desqualificação e destruição das forças produtivas. Processo que se consolida pela retirada dos intelectuais orgânicos da luta de classes e sua transformação em intelectuais institucionais inseridos na implantação das políticas públicas mundiais de educação, pelo “recuo da teoria” (MORAES, 2003), pela fragmentação das Diretrizes Curriculares, pelo rebaixamento teórico nos currículos de graduação, pela desregulamentação profissional e, no caso notório da Educação Física, pela criação de conselhos de fiscalização profissional, representados pelo Conselho Federal de Educação Física e por Conselhos Regionais de Educação Física (CONFED/CREF).

As políticas públicas de formação de professores, baseadas numa organização neoliberal de estado, direcionam a formação das mais diversas profissões, inclusive a docência em Educação Física. Porém, nos cabe a compreensão da influência dessas orientações políticas na formação de professores de nosso país. Buscamos compreender essa relação a partir da bibliografia utilizada no trato com o conhecimento dança nos cursos superiores de licenciatura em Educação Física da região sul catarinense.

POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA RELAÇÃO A SER ANALISADA

Nas cinco instituições que possuem curso de formação docente em Educação Física da região sul catarinense – Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Universidade Barriga Verde (UNIBAVE), Universidade do Sul Catarinense (UNISUL), Faculdade do vale do Araranguá (FVA) e Escola Superior de Criciúma (ESUCRI) – encontramos sete disciplinas que abordam o conteúdo dança. Tomamos para análise as bibliografias indicadas em seus Planos de Ensino como base das mesmas, isto é, consideramos que essas obras são as que os alunos obrigatoriamente deverão estudar em seu curso.

A análise das vinte e quatro obras ocorreu em forma de síntese, buscando, a partir desse estudo, traçar uma relação com as orientações das políticas públicas para a formação

docente, procurando verificar as convergências e divergências em relação ao posicionamento dessas políticas, isto é, um conhecimento técnico, prático e instrumental. Como já mencionado anteriormente, autores já apontavam, há cerca de duas décadas, o compromisso dessas políticas com a educação: formar todos para o mercado de trabalho. Segundo Gentili (1996, p.25-26), “o sistema educacional deve promover o que os neoliberais chamam de *empregabilidade*. Isto é, a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho”. Sobre a formação docente, Moraes (2009) aponta que a construção de um tipo de profissional de educação não está mais baseada no conhecimento que possui ou transmite, mas nas competências que constrói e habilita para o convívio nas situações mais adversas.

Com base neste referencial e após a análise das obras chegamos a três posicionamentos diferenciados: obras convergentes com as orientações das políticas públicas de formação docente, de posicionamento não crítico e orientadas por um conhecimento técnico, prático e instrumental; obras divergentes das orientações das políticas públicas de formação docente, de posicionamento crítico, orientadas por um conhecimento ampliado; obras sem direcionamento quanto às políticas públicas de formação docente e com um posicionamento não explicitado. A seguir apresentamos a análise de cada posicionamento a partir de suas obras.

OBRAS CONVERGENTES ÀS ORIENTAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Das vinte e quatro obras analisadas, quatorze, isto é, 62% delas, possuem concepção de conhecimento convergente às orientações das políticas públicas de formação, caracterizando a dança em sua dimensão técnica. Grande parte das obras presentes nesse posicionamento buscam apresentar propostas de utilização da dança para professores de Educação Física, coreógrafos, instrutores, entre outros profissionais de diferentes áreas. As propostas vão desde o desenvolvimento de todas as possibilidades do movimento corporal sob aspectos físicos e psíquicos do corpo, como em Brikman (1989), até o entendimento do ensino da dança enquanto essencial para o desenvolvimento de habilidades como a leitura e a escrita, conforme Ferreira (2009).

Obras como as de Ferreira (2009), Garcia e Hass (2003), Rangel (2002), Nanni (2002), Verderi (1998) e Haselbach (1988), que apresentam elementos da dança na escola, a compreendem como auxiliar na execução de tarefas e na resolução de problemas, como recurso para o aprimoramento das habilidades básicas e ferramenta para o desenvolvimento das potencialidades humanas. Além disso, a dança é apontada como auxiliar na melhoria do processo de aprendizagem do aluno e no desenvolvimento de suas habilidades, considerando-a elemento ampliador da capacidade de interação social e componente importante no desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo social.

Outras obras, como as de Ossana (1988), Prina e Padovan (2000) e Calazans (2003) se voltam especificamente ao ensino da dança profissional, tratando das escolas clássicas e modernas em seus exercícios, apresentando conceitos altamente técnicos, dissociados da dança enquanto conteúdo curricular da Educação Física escolar. Dantas (2005) apresenta uma ampla revisão dos aspectos anatômicos e cinesiológicos do corpo humano, relacionando-os às práticas de alongamento e flexionamento para a dança e demais atividades. O quadro se encerra com os Parâmetros Curriculares Nacionais, que por ser um documento organizado pelo Ministério da Educação, inevitavelmente conflui para as políticas públicas brasileiras.

Analisando as políticas públicas de formação de professores pela lógica das competências, as obras referidas anteriormente reforçam esse modelo de formação. A dança, na perspectiva dessas obras, contribui para a formação baseada na empregabilidade a partir do momento que se transforma em ferramenta auxiliar no desenvolvimento da boa conduta, da disciplina, da concentração e memória, da autonomia e responsabilidade. Quando seu interesse se volta a desenvolver um aluno cooperativo (por outra dimensão), atento à detecção de problemas e criativo para a resolução dos mesmos, a formação em focos e baseia no enquadramento deste aluno na sociedade atual. Que empresa não gostaria de um profissional com este perfil em seu quadro de “colaboradores”?

OBRAS DIVERGENTES DAS ORIENTAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As obras que divergem das orientações das políticas públicas para a formação de professores se apresentam em um número muito reduzido. Das vinte e quatro obras, apenas

três delas compreendem a dança por um olhar crítico, 13% das analisadas: Soares (1998), Bregolato (2000) e Marques (2007).

Soares (1998), em sua obra *Improvisação & Dança: Conteúdos para a Dança na Educação Física*, busca quebrar certas hegemonias nas aulas de Educação Física e ultrapassar a dicotomia entre corpo e mente. Em relação à importância da dança na Educação Física, aponta:

Gestos e movimentos são expressão humana e esta é tudo aquilo que exceder o movimento meramente mecânico. E é esta transcendência do puramente biomecânico que nos faz humanos, capazes de observar, criar e desenvolver possibilidades de movimentos bastante diferenciados, contudo conscientes de uma gestualidade expressiva e significativa. (SOARES, 1998, p.16-17)

Segundo a autora, com a dança podemos resgatar e produzir cultura, que é o objeto da Educação. A dança possibilita a compreensão e a preservação das práticas culturais de movimentos dos povos, tendo em vista uma forma de autoafirmação de quem fomos e do que somos. Proporciona o encontro entre o homem e sua história, resgatando o sentido e atribuindo novos sentidos a sua vida. E complementa, afirmando que a dança na escola pode se apresentar como alternativa de transposição de certos limites impostos pelo mundo em que vivemos, como os do repasse e da cópia, na relação pedagógica, e os de ser massa de manobra nas relações sociais.

Bregolato (2000), apresentando a dança enquanto cultura corporal, aponta as três dimensões em que a mesma deveria se desenvolver na escola: das práticas dos movimentos corporais, da contextualização teórica, do princípio de valores e atitudes. A obra busca promover o desenvolvimento da Educação Física escolar numa perspectiva que compreenda o aluno como ser social ativo, com uma visão mais ampla e comprometida para o aluno que tem na escola a instituição legalmente responsável pela sua educação formal. Ao abordar a dança, Bregolato (2000) apresenta-a em seus mais variados estilos, buscando desenvolver as três dimensões apresentadas anteriormente, tendo por base uma concepção histórico-crítico-social.

Finalizando as obras de posicionamento crítico, Marques (2007) busca elucidar o real compromisso social da dança na escola: ampliar a visão e as vivências corporais do aluno em sociedade a ponto de torná-lo um sujeito criador pensante de posse de uma linguagem artística transformadora. Tratando do assunto dança e classe social, a autora afirma que entender o porquê de algumas práticas estarem atreladas histórica e geograficamente a esta ou aquela

classe social permite que compreendamos os processos sociais existentes relacionados às produções artísticas, a suas desigualdades e aos preconceitos em relação à dança.

É evidente o quanto essas obras se diferenciam significativamente das apontadas pelo posicionamento convergente. A dança aqui não se resume à formação da disciplina e à boa conduta, ao desenvolvimento dos elementos técnicos inerentes ao seu conhecimento. Amplia-se de modo a compreendê-la em outras dimensões, com outro compromisso social. Como cultura corporal historicamente produzida, a dança traz consigo uma série de relações que precisam ser tratadas na escola. Gênero, classe social, corporeidade: elementos apontados de forma crítica nas obras aqui expostas que denotam o trato com o seu conhecimento com outro significado. A mesma não se restringe ao auxílio na aprendizagem dos alunos em relação às suas habilidades básicas (escrita e leitura), tornando-se elemento de resgate e produção de cultura, conteúdo carregado de contradições sócio-culturais que precisam ser tematizados na escola.

OBRAS QUE NÃO POSSUEM UM DIRECIONAMENTO EXPLÍCITO

As obras sem um direcionamento explícito compreendem 25% das obras, sendo seis das vinte e quatro analisadas. Definimos nesse quadro as obras que não deixaram explícito seu posicionamento em relação às orientações das políticas de formação de professores. Não têm claro o posicionamento dos autores em relação ao papel da educação e da dança enquanto conteúdo presente na escola. Artaxo e Monteiro (2008) e Camargo (1994) trazem informações referentes à teoria musical para uma melhor compreensão dos movimentos rítmicos corporais. Della (1983) e Brandão (1982) discutem o folclore enquanto manifestação popular de um povo, baseando-se em fatos históricos. Portinari (1995) e Mendes (1987) trazem o histórico da dança, apresentando sua evolução e os traços marcantes dessa cultura através dos tempos.

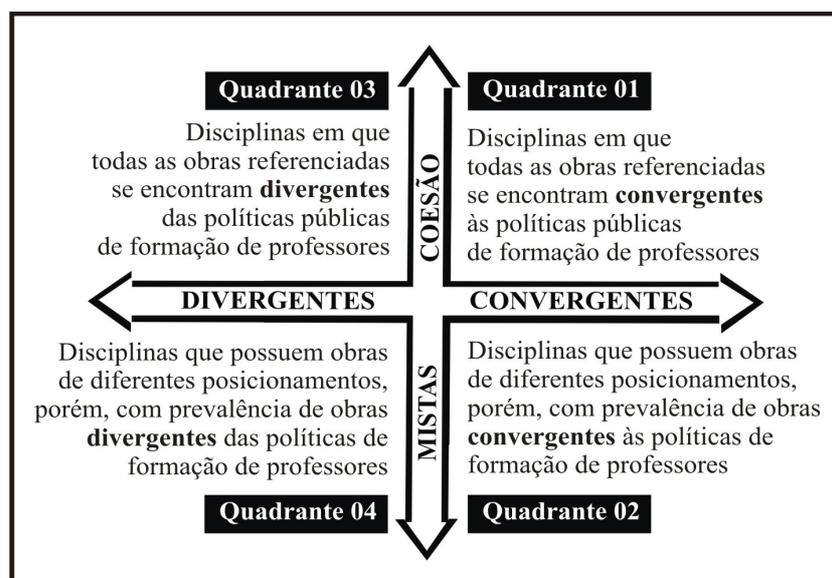
Após os quadros analisados e identificadas as obras em cada posicionamento, tomaremos como elemento de análise as sete disciplinas pesquisadas com base nas obras encontradas nos planos de ensino de cada uma delas. Compreendendo as disciplinas, podemos indicar possíveis direcionamentos da formação que cada curso e instituição buscam proporcionar aos seus acadêmicos.

ANÁLISE DAS DISCIPLINAS A PARTIR DAS OBRAS REFERENCIADAS

Para análise das disciplinas, tendo por base as obras anteriormente abordadas em cada um de seus planos de ensino, buscaremos compreender de que forma as disciplinas que tratam o conhecimento dança se posicionam quanto às orientações das políticas públicas de formação de professores e conseqüentemente a mesma postura em relação ao curso ao qual pertencem. Obviamente, estas análises são insuficientes para apontar o posicionamento político de cada instituição e curso superior. O que pretendemos é compreender se existe ou não alguma relação das políticas públicas de formação de professores com a formação que se pretende, acreditando que as referências bibliográficas básicas possam dar certo direcionamento ao nosso questionamento.

As disciplinas foram analisadas considerando suas obras e o posicionamento anteriormente indicado. Vale observar que para esta análise não estão sendo consideradas as obras que não apresentaram um posicionamento definido sobre as políticas públicas de formação docente, já que não apresentam influência considerável sobre a análise. O diagrama a seguir demonstra o mecanismo utilizado para tal análise:

Figura 01: situação das disciplinas em relação às obras da bibliografia básica referenciada



Iniciamos a análise das sete disciplinas a partir do Quadrante 03: disciplinas que possuem todas as suas obras analisadas como divergentes das políticas de formação de

professores, apresentando posicionamento crítico e conhecimento ampliado. Como previsto, nenhuma das sete disciplinas analisadas se enquadram nestas características, ou seja, nenhum dos cursos de licenciatura em Educação Física da região sul catarinense tratam o conteúdo dança tendo por referência uma bibliografia inteiramente crítica, partindo de um conhecimento contextualizado historicamente, tratado tecnicamente e discutido sócio-culturalmente.

Contrariamente a este quadrante se encontram as disciplinas contempladas no Quadrante 01: disciplinas em que todas as obras referenciadas se encontram convergentes às políticas públicas de formação de professores, consideradas nesta pesquisa de posicionamento não crítico, com base num conhecimento estritamente técnico, prático e instrumental. Neste quadrante se apresentam a maior parte das disciplinas, somando três ao total: Teoria e Metodologia da Dança e das Atividades Rítmicas (FVA); Dança, Ritmo e Movimento (UNIBAVE) e Dança na Escola (UNISUL). Cada uma das disciplinas possui três obras como referência básica. A FVA e a UNIBAVE possuem apenas estas disciplinas que tratam do conhecimento dança na graduação, portanto nos apresentam traços fortes de um posicionamento não crítico em relação ao conteúdo dança, apresentando forte relação com as orientações das políticas públicas de formação docente através do desenvolvimento das competências.

No Quadrante 02 encontram-se as disciplinas que possuem obras de diferentes posicionamentos, porém com prevalência de obras convergentes às políticas de formação de professores. São elas: Formação Rítmica do Movimento e Dança (ESUCRI) e Metodologia da Dança e das Atividades Rítmicas II (UNESC). Nesta análise, vale ressaltar o número considerável de obras citadas como referência básica na disciplina Formação Rítmica do Movimento e Dança da ESUCRI. Foram dez obras analisadas, sendo apenas uma de posicionamento crítico e o predomínio de oito obras posicionadas de forma não-crítica (posicionamento não explícito em uma delas). Torna-se inevitável que esta disciplina tenha um caráter fortemente acrítico por este motivo. O número de obras que convergem com as políticas públicas é notadamente superior e relevante a esta análise. A disciplina Metodologia da Dança e das Atividades Rítmicas II (UNESC) apresenta cinco obras, sendo duas de

posicionamento não crítico e uma de posicionamento crítico (duas sem posicionamento explícito) apresentando certo equilíbrio entre as obras.

Para análise do Quadrante 04, algumas considerações precisam ser feitas. As disciplinas Metodologia da Dança e das Atividades Rítmicas I (UNESC) e Atividades Rítmicas e Expressivas (UNISUL) apresentam o mesmo número de obras de posicionamento crítico e não-crítico. Porém, analisando o pequeno número de livros apresentados que possuem um posicionamento crítico (três obras das vinte e quatro analisadas), acreditamos que as disciplinas oferecem ampla possibilidade de debate dos direcionamentos das políticas públicas, o que por si só pode ser considerado como uma postura crítica. Destaque para a disciplina Metodologia da Dança e das Atividades Rítmicas I da UNESC, que apresenta o maior número de obras críticas em uma única disciplina. Entre as analisadas, estas duas disciplinas são as que mais divergem das orientações das políticas públicas, sendo que suas obras tratam da dança de maneira mais ampliada, apresentando outras possibilidades de trato com o conteúdo dança para os acadêmicos em relação à Educação Física escolar.

Observando as disciplinas em sua totalidade, destacamos a obra de Nanni (2008) presente em cinco das sete analisadas, demonstrando certo prestígio e consolidação na área da dança. A obra foi considerada como convergente às orientações políticas em um posicionamento não crítico.

A grande maioria das disciplinas se encontra convergente com as orientações das políticas públicas de formação de professores: em cinco delas prevaleceram os preceitos da formação para a empregabilidade e em outras duas as obras de posicionamento crítico dividem o mesmo espaço com as obras acrílicas.

CONCLUSÃO

Torna-se evidente a relação existente entre as políticas de formação de professores e as formações oferecidas pelas instituições de ensino superior da região sul catarinense. Infelizmente, o que se apontava logo após as reformas educacionais no início da década de 1990 apresentam ainda hoje fortes indícios na formação de professores de Educação Física nas instituições pesquisadas. Todas as disciplinas, de todos os cursos, apresentaram obras de

posicionamento conservador tornando evidente a estreita relação presente entre políticas públicas e formação de professores.

Seguindo as orientações destas políticas, o conteúdo dança tende a se reduzir ao gesto técnico e suas questões práticas. Mesmo que a relação com o mercado de trabalho não seja tão evidente e direta, marcas de um saber fazer se apresentam e o que se busca com a dança acaba sendo o mesmo que se busca com outros conteúdos da cultura corporal. Constituem-se padrões de ensino que juntamente com o repasse de valores e atitudes morais, acabam por formar o aluno para o mercado de força de trabalho, sem que ao menos o mesmo compreenda o que é esse mercado e o valor que possuirá estando inserido nele.

ABSTRACT

The Goal is to understand the relationship between public policies for education and teaching dance in the initial training of Physical Education teachers. From the analysis of the basic references used in dance disciplines that have the content, we seek to identify elements of convergence and divergence between these references and educational guidelines for these policies. Of the 24 articles analyzed, 15 are convergent with the policies, 3 and 6 divergent without explicit placement. This allowed the first analysis approvable orientation of the disciplines of dance education relationship.

KEYWORD: *Training of teachers; Public Policy; Physical Education - Teaching Dance*

RESUMEN

El propósito de este artículo es entender las relaciones entre las políticas públicas para la educación y la enseñanza de la danza en la formación inicial del profesorado de Educación Física. A partir del análisis de las referencias básicas utilizadas en las disciplinas que tienen la danza como contenido, se busca identificar los elementos de convergencia y divergencia entre estas referencias y pautas educativas para estas políticas. De los 24 artículos analizados, 15 son convergentes con las políticas, divergente 3 y 6 sin colocación explícito. Esto permitió un primer análisis sobre la posible dirección de las disciplinas de la enseñanza de la danza.

PALABRAS CLAVES: *Formación del profesorado; Políticas públicas; Educación Física - La enseñanza de Danza.*

REFERÊNCIAS

- ARTAXO, Inês; MONTEIRO, Gizele de A. *Ritmo e movimento*. Teoria e Prática. São Paulo: Phorte, 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 01*. Diário Oficial da União. Brasília, 18 fev. 2002.
- _____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 02*. Diário Oficial da União. Brasília, 19 fev. 2002.
- _____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES 07/2004*, 31 de março de 2004.
- _____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. vol. 7. Brasília: 1997.
- BRANDÃO, Carlos R. *O que é Folclore*. São Paulo. Brasiliense, 1982.
- BREGOLATO, Roseli A. *Cultura Corporal da Dança*. São Paulo: Ícone, 2000.
- BRIKMAN, Lola. *A linguagem do movimento corporal*. São Paulo: Summus, 1989.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (Coord.) *Dança e educação em movimento*. São Paulo: Cortez, 2003.
- CAMARGO, MariaL.M. *Música/movimento: um universo em duas dimensões*. Aspectos técnicos e pedagógicos na Educação Física. Belo Horizonte: Villa Rica, 1994.
- CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de latransformaciónproductiva com equidad*. Santiago, 1992.
- DANTAS, Estélio Henrique Martin. *Alongamento e Flexionamento*. 5ed. Rio de Janeiro: Sharpe, 2005.
- DAVID, Nivaldo Antônio Nogueira. A formação de professores de educação básica: dilemas atuais para a educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 119-133, jan. 2002.
- DELLA, Mônica Laura. *Manual do Folclore*. 2ª ed. São Paulo: Edart, 1983.
- EUZÉBIO, Carlos Augusto; ORTIGARA, Vidalcir. Na teoria a prática é outra? Análisedo conhecimento esporte nos cursos de formação inicial de professores de Educação Física no

sul catarinense. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v.33, n. 1, p. 653 a 669, 2011.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia M. (Org). *Illuminismo às Avestas: produção do conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, Vanja. *Dança escolar: um novo ritmo para a educação física*. Rio de Janeiro: Sprint, 2009.

GARCIA, Ângel; HAAS, Aline N. *Ritmo e Dança*. Canoas: ULBRA, 2003.

HASELBACH, Barbara. *Dança, improvisação e movimento: expressão corporal na educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1988.

MARQUES, Isabel A. *Dançando na escola*. 4ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MENDES, Miriam G. *A dança*. São Paulo: Ática, 1987.

MORAES, Maria Célia M. Recuo da Teoria. In: MORAES, Maria Célia M. (Org). *Illuminismo às Avestas: produção do conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v.27, n.2, p. 315-346, 2009.

MORAES, Maria Célia M.;TORRIGLIA, Patrícia L. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento In: MORAES, Maria Célia M. (Org). *Illuminismo às Avestas: produção do conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro:DP&A,2003.

NANNI, Dionísia. *Dança educação: princípios, métodos e técnicas*. 4 ed. Rio de Janeiro: Sprint. 2002.

NANNI, Dionísia. *Dança educação: da pré-escola à universidade*. 4ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

OSSONA, Paulina. *A educação pela dança*. São Paulo: Summus, 1988.

PORTINARI, Maribel B. *História da dança*.2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

PRINA, Federica C.; PADOVAN, Maurizio. *A dança no ensino obrigatório*. Lisboa: FundaçãoCalousteGulbenkian, 2000.

RANGEL, Nilda Barbosa C.. *Dança, educação, educação física: propostas de ensino da dança e o universo da educação física*. Jundiaí: Fontoura, 2002.



SÁ, Ivo R. De; GODOY, Kathya M. A. de. *Oficinas de dança e expressão corporal: para o ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, Andresa S. *Improvisação e dança: conteúdos para a dança na educação física*. Florianópolis: UFSC, 1998.

TAFFAREL, Celi N. Z. Formação de professores de Educação Física: Diretrizes para a Formação Unificada. *Revista Kinesis*, Santa Maria, v.30, n.1, p. 95-113, 2012.

VERDERI, Érica Beatiz L. P. *Dança na Escola*. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

Bruna Carolini De Bona
Rodovia SC 445 – Km 44, s/n.
Bairro: Santa Luzia/ Siderópolis - SC
brunacarolinidebona@hotmail.com

Bruno Beloli Milioli
Rua General Lauro Soudré, nº 159
Bairro Comerciário/ Criciúma - SC
bruno.milioli@gmail.com

Priscila Semonetti Pizzetti
Rua Paulo Rizzieri, nº 83
Bairro: Centro/ Içara - SC
priscilla_pizzetti@hotmail.com