

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

A cultura da dança: percepções dos professores das actividades rítmicas expressivas na região de lisboa

Luisa Alegre¹, Ana Paula
Batalha², Ana Macara³

¹ Agrupamento de Escolas Santa Maria dos Olivais, Doutoranda FMH-UTL. rociocobena@hotmail.com

² Professora Catedrática da FMH-UTL. apbatalha@fmh.utl.pt

³ Professora Doutorada da FMH-UTL. amacara@fmh.utl.pt

1. INTRODUÇÃO

Este estudo pretende identificar qual é a cultura de dança que é construída nas escolas de ensino público de Lisboa pelos professores de Educação Física, profissionais de ensino das Actividades Rítmicas Expressivas/Dança.

Destacamos três espaços educativos que são determinantes para a disseminação da prática da Dança nas escolas de ensino básico do 2º e 3º ciclos de escolaridade obrigatória (ensino genérico regular): a área curricular de Educação Física, a área do Programa do Desporto Escolar e a área curricular de Educação Artística.

No primeiro espaço educativo, a Dança enquadrada no bloco das “Actividades Rítmicas Expressivas” é introduzida, como matéria nuclear (comum a todas as escolas), no programa curricular de Educação Física em Portugal na estrutura do Sistema Educativo em 1986 (Neves, 1995). Através do reajustamento curricular em 2001 foram incluídas as Danças Sociais e Tradicionais, como matéria alternativa (a adoptar localmente).

A dança referenciada no processo de organização do ensino da Educação Física tipifica a promoção de situações de aprendizagem através da “exploração do movimento em que os alunos individualmente ou em grupo, combinam movimentos locomotores e não locomotores segundo determinado ritmo (musical ou outro) e em que o aspecto expressivo tem um relevo fundamental”. (Currículo Nacional: p. 224). Uma das competências essenciais que é assumida na área curricular de Educação Física, baseada na concepção da participação do aluno é a “realização de actividades de forma autónoma e criativa” (p.220) traduzida na valorização da criatividade com efeitos na “...promoção e aceitação da iniciativa dos alunos, orientando-a para a elevação da qualidade do seu desempenho” (*idem*).

O objectivo específico da Dança no quadro referencial do Programa Curricular de Educação Física é: “Apreciar, compor e realizar sequências de elementos técnicos elementares da Dança em coreografias individuais e ou em grupo, aplicando os critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições” (p.13). Neste sentido Delimbeuf (1987) ao analisar o conceito de Dança Educativa afirma que a Dança do programa curricular de Educação Física em Portugal é inspirada na Dança Educativa, preconizada pela corrente inglesa, nomeadamente da escola de Laban, em que a dança como forma de arte é introduzida no âmbito educativo como veremos mais adiante, no terceiro espaço educativo.

A matéria alternativa proposta em 2001 assegurou as práticas das Actividades Rítmicas Expressivas nas escolas realizadas sob a forma da dança tradicional portuguesa, das danças sociais: latino-americanas não progressivas, modernas progressivas e as danças tradicionais portuguesas, centradas por sua vez, na estruturação rítmica de um corpo físico – relacional, a deslocar-se num determinado espaço com forma e técnica de passos e deslocamentos específicos. Também faz parte da matéria alternativa a dança aeróbica que é uma mistura da ginástica aeróbica

aliada aos conceitos da forma física com movimentos suaves originados na dança e executados numa determinada estrutura rítmica musical.

Apesar da matéria nuclear de dança (dança educativa) ter sido introduzida no quadro teórico do programa curricular em 1986 não teve impacto na articulação das práticas educativas do professor de Educação Física (Teixeira, 2004; Alegre & Macara 2006) devido ao distanciamento na compreensão existente entre o valor da dança e a actividade física motora, gerando rupturas conceptuais na forma como o corpo devia ser abordado, trabalhado e construído nas respectivas aulas. A construção cultural da dança no seio da escola, implementada a partir da inspiração da dança educativa das escolas inglesas (matéria nuclear), não foi assumida na identidade profissional dos docentes de Educação Física, pelo que se fez imperativo reajustá-la à luz do desenvolvimento curricular, através de propostas complementares de outras formas de Dança integradas na matéria alternativa em 2001. O resultado desta inversão estratégica pode verificar-se no forte impacto e receptividade que as novas formas de dança tiveram na dinamização interna das escolas e nos encontros de dinamização externa do Programa Nacional do Desporto Escolar.

No segundo espaço educativo, verificamos uma estimável promoção estratégica das Actividades Rítmicas Expressivas a nível nacional em que estas são uma modalidade, entre outras, que constituem todo o leque de actividades físico - motoras organizadas e promovidas pelo Programa do Desporto Escolar na dependência da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Compete-lhe promover as actividades da comunidade escolar através do desporto organizado entre escolas, e em interactividade com o meio circundante. Desenvolve a sua acção por meio de um Programa de Actividades Desportivas. Cada escola elabora o seu projecto de Desporto Escolar o qual é assumido pelo Órgão de Direcção da escola em consonância com os professores de Educação Física, que funcionam como pólos dinamizadores das actividades desportivas externas (actividades fora da escola) e internas (dentro da escola), com carga horária de componente lectiva para este efeito. As orientações gerais do Programa Nacional do Desporto Escolar direccionam-se no sentido que a prática desportiva nas escolas se constitua um instrumento de grande relevo e utilidade no combate ao insucesso escolar, e da melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem, bem como na promoção de estilos de vida saudáveis integrados de forma articulada e continuada, no conjunto dos objectivos gerais e específicos do Plano de Actividades das Escolas, fazendo parte do seu Projecto Educativo. Assim, o Projecto do Desporto Escolar deve ser perspectivado na escola como um instrumento de inclusão escolar. É sobre estas orientações educativas que se sedimentam as Actividades Rítmicas Expressivas nas escolas portuguesas.

No terceiro espaço educativo destaca-se a Dança incluída no programa curricular de Educação Artística, embora de forma opcional. Neste sentido a Educação Artística é reconhecida e introduzida na matriz curricular do ensino básico obrigatório na reorganização curricular através do Decreto-lei n.º 6/2001, abrindo as portas para o ensino das diferentes formas de expressão artística. Sendo uma área disciplinar de oferta semestral, cabe a cada escola decidir, segundo os seus próprios critérios e prioridades coerentes com o seu Projecto Educativo e Curricular, qual a oferta artística a propor entre as diferentes formas de manifestação artística cultural existente no meio

circundante (Dança, Música, Educação Visual, Teatro e outras), instituindo-se em cada unidade local, a área curricular disciplinar de Educação Artística. As competências essenciais da Dança como forma artística, estão definidas no Currículo de Educação Artística do Ministério de Educação (2001):

“As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive [...]” (p.149)

É neste espaço que de forma mais directa e específica se enquadra a Dança Educativa como forma de arte. Infelizmente constatamos em 2008, que menos de 10% das escolas situadas na região educativa de Lisboa optaram pelo ensino da Dança na área curricular de Educação Artística o que de forma reiterada verificamos que a sua transmissão é limitada, reforçando-se o distanciamento e desarticulação entre a dança como forma de arte e as práticas educativas de intervenção pedagógica dentro da escola. Constata-se assim, uma desapropriação desta área de conhecimento, como património cultural, na abordagem dos corpos dos jovens em contexto escolar.

Depois desta introdução é possível entender que a problemática central da dança educativa em Portugal passa pela limitada difusão existente na área da Educação Artística. Neste enfoque a área curricular de Educação Física evidencia-se ser o espaço educativo mais permeável para a prática da dança no sistema educativo português, por ser uma área de carácter obrigatório na matriz do currículo nacional e extensivo no ensino genérico, assegurando, na melhor das hipóteses, a oportunidade de contacto, experiência, conhecimento e transmissão cultural do “fazer/criar/compor e apreciar” dança como meio de comunicação, linguagem e expressão de todas as crianças e jovens, pelo que se torna necessário identificar quais as percepções dos professores de Educação Física acerca da dança.

Se como Neves (1995) refere: “...aquilo que os professores fazem é afectado pelo que pensam” (p. 69), o estudo do pensamento dos professores permitirá analisar a forma como organizam, interpretam e avaliam em interacção com o seu comportamento o nível da intervenção pedagógica. De forma similar Carreiro da Costa (2005) sublinha: “...estudos recentes na área do pensamento e acção do professor provam o que observamos na educação de forma geral: sua prática (planeamento e interacção de ensino) é influenciada pelas suas crenças, valores e expectativas” (pp. 262). Sobre estes pressupostos pretendemos ir ao encontro do pensamento dos professores para entendermos a construção cultural de dança que é transmitida nas escolas.

1.1 A DANÇA NA ESCOLA

Cada área curricular possui um percurso histórico que a legitima e afirma na matriz do currículo (Goodson, 2001) do mesmo modo, que cada conteúdo/matéria que o integra. A Dança não foge a esta realidade, muito pelo contrário, a sua presença no

currículo em Portugal evidencia um processo de conquista e preocupação no espaço do Programa Nacional de Educação Física.

Para Gehres (2001) a polarização do significado da Dança na escola funda-se em dois paradigmas epistemológicos: um correspondente à vertente artística e outra correspondente à vertente da Educação Física. A primeira visa o desenvolvimento da Dança na forma de arte e a educação através da arte (diz respeito ao desenvolvimento da sensibilidade, estética, acção, criação e espírito crítico e apreciação) conhecida como “Dança Educativa” (Meiners, 2003; Vranken & Gendt, 1997; Mccuthchen, 2006; Batalha, 2004; Bamford, 2006). A segunda vertente da dança inserida no currículo de Educação Física, embora sobre pressupostos teóricos próximos da dança educativa, não foi fértil em terrenos dominados pelas representações e práticas dos professores de Educação Física. Para Crum (1996) citado em Vieira (2007: 81) são cinco as ideologias que têm marcado, ainda que com impactos distintos, as representações e práticas destes profissionais: a) uma perspectiva biologicamente orientada; b) uma pedagogia pedagogicamente orientada; c) uma perspectiva centrada na pessoa; d) uma perspectiva centrada no desporto e e) uma perspectiva centrada na cultura física. Coincidente com o estudo de Crum, a Educação Física de base em Portugal sofreu das influências médicas e militares, vincando posteriormente, segundo Cunha (2007:52), na afirmação do Desporto e uma certa abertura para a Actividade Rítmica Expressiva ou Dança (Brás, 1988:3), restringida aos poucos professores interessados, tanto nas aulas de Educação Física, como nas sessões com o grupo/equipa de dança do Desporto Escolar.

Na tentativa de observarmos algumas resenhas históricas que nos conduzam ao entendimento de como e porquê a Dança se integra em contexto escolar, Hartong,(1981) citado por Delimbeuf (1987) afirma que foi Isadora Duncan quem chega em 1900 à Europa e é “a primeira pessoa a propor a integração da dança na educação” (p.34). Do mesmo modo, segundo Batalha e Macara (2007):

“A Dança como meio educativo nasce das teorias filosóficas sobre a necessidade do movimento artístico fazer parte da educação. Assistimos no início do séc. XX ao aparecimento das ginásticas e dos movimentos livres e naturais de Isadora Duncan e de Dalcroze e ao expressionismo de Mary Wigman” (pág.1).

Depois da segunda guerra mundial o meio educativo anglo-saxão beneficia das ideias do coreólogo e pedagogo Rudolf Laban, o qual influenciado pela corrente pedagógica de John Dewey e as novas correntes no meio da Dança moderna propõe a integração da dança nas escolas, atribuindo um novo significado pedagógico aos movimentos explorados nesta área de conhecimento artístico (a arte e o movimento). Os apoiantes e seguidores da corrente de Laban foram Lisa Ulmann, Joan Russel, Valérie Preston Dunlop, Betty Redfern, patricia Sanderson e outros.

Segundo Delimbeuf (1997) muitos professores ingleses e norte-americanos de Educação Física sentiram-se motivados por aprofundar conhecimentos nesta área. A Dança Educativa consiste no estudo e exploração do movimento e centra-se em três eixos fundamentais de aprendizagem e experimentação: (i) **o fazer e/ou experimentar** (valoriza a experiência de dançar, o trabalho técnico e expressivo) (ii) **o criar e/ou compor** (valoriza a experiência de coreografar, o trabalho da imaginação e

da invenção) e (iii) **O analisar e/ou apreciar** (valoriza a experiência de sentir, pensar e intervir elaborando um discurso inicialmente oral, posteriormente escrito).

Na Europa, este movimento deu origem a corrente francesa nos anos setenta: a expressão corporal. As pioneiras deste movimento foram Monique Bertrand e Mathilde Dumont, que defendiam a sua importância no programa curricular de Educação Física paralelo ao ensino das actividades desportivas, garantindo-se, assim, o desenvolvimento da criança e do jovem, numa perspectiva holística. Na metanálise realizada por Delimbeuf (1987) ao narrar como a expressão corporal se introduz na área da Educação Física em França explica:

“...curiosamente, talvez pela sua posição privilegiada no seio da escola como único agente de ensino de actividades corporais, foram os professores de Educação Física a assegurar o ensino de Dança [...] com objectivos específicos de origem recreativa e social, com grande ênfase na expressividade do aluno através da vivência de situações criativas e relacionais” (p.39).

A expressão corporal teve impacto no currículo de Educação Física em alguns países da Europa e América Latina. A sua definição também está ligada aos estudos da psicomotricidade. Apesar da Dança Educativa e da Expressão corporal (a anglo-saxónica e francesa) serem similares quanto à finalidade de educar integralmente o ser humano através da abordagem do corpo em movimento de forma harmoniosa e integral, algumas estudiosas no nosso meio, como Coelho (1985), atribuem à expressão corporal um significado mais voltado para a expressão das emoções através do corpo, portanto a uma forma de reduzir o movimento artístico pedagógico ao domínio do corpo expressivo. Portugal não foi influenciado pela expressão corporal.

Na perspectiva da Dança Educativa, o seu significado integra de forma consciente todas as possibilidades de comunicação e relação (ideias e sentimentos) através de linguagem do corpo em movimento (fazendo, criando e apreciando) num determinado espaço e tempo energético. Na Dança o criador não se separa do seu objecto de criação porque é ele mesmo. Todo este processo acontece no próprio corpo facultando de forma íntima o autoconhecimento e o conhecimento do outro. A condução da dança educativa é de intenção artística, pedagógica e cultural. Está em constante construção e reconstrução. Esta forma de comunicação é um veículo de expressão artística, de libertação, de conhecimento e de interacção que faculty nas crianças e jovens, o desenvolvimento integral e inter-relacionado das: capacidades da percepção estética (como forma de posicionar-se em redor), motora (estruturação do espaço e tempo), psicológica (processos de cognição, memória operativa, espírito crítico, imaginação, inovação, engenho, criatividade) afectiva / emocional (auto confiança, auto estima, prazer e outros) social (compreensão do seu corpo e o corpo dos outros, cidadão/cidadã activa), ética (vivência de valores) e cultural e histórico (agente em constante interacção/construção/evolução). Segundo Batalha (2009):

“A Dança melhora o pensamento lógico pela forma de perceber, pensar e compreender todo o envolvimento e ao desenvolver a imaginação, relativamente aos aspectos de invenção, análise de significados e interpretação de mensagens favorece uma fabulosa lucidez de espírito”. (pp132-137)

1.2 A CULTURA DA DANÇA

A Dança como manifestação inerente à natureza humana sempre ocupou vários espaços na vida do homem e da mulher ao longo dos tempos e culturas transcontinentais, nas mais diversas situações vivenciais o que lhe confere um carácter de universalidade (Vissicaro, 2004, Thomas, 2003, Bannon, & Holt, 2003). Existem remanescências, indícios, manifestações, sinais, testemunhos que comprovam que o homem das cavernas dançava. Seja qual for o motivo, sabemos que ele ou ela dançava (Fraleigh & Hansteian, 1998). Desde os primórdios da história, a Dança acompanhou os interesses do ser humano. Esta foi sendo elaborada e construída, reelaborada e reconstruída, ou seja, a construção da Dança como manifestação cultural foi sendo reinventada, de forma mais significativa para uns e menos significativa para outros, pouco explorada ou muito explorada, descoberta ou escondida, sentida ou bloqueada (Alegre & Macara, 2006); a dança sempre esteve presente com muita intensidade em alguns seres humanos e bastante afastada de outros. As diferentes manifestações humanas consagraram-na através do rito, do louvor, da guerra, da religiosidade, da colheita e até da morte. A dança passou por diferentes metamorfoses (antiga, medieval, moderna, contemporânea), sobre influências do seu momento histórico e contexto sócio cultural.

Actualmente estas manifestações podem ser explicadas objectivamente através de uma perspectiva transdisciplinar (neurológica, filosófica, artística, sociológica, psicológica). Lawrence Parson, neurólogo especialista em estudos da música, dança e cérebro, em entrevista (2009), explica que a Dança está incorporada geneticamente na espécie humana, tal como, a linguagem ou a capacidade de fazer cálculos numéricos. Numa visão interactiva entre a música, a dança, o ser humano e a sociedade, este mesmo cientista afirma que cantar e dançar tem vantagens evolutivas na sobrevivência de uma sociedade, comparando-os com grupos sociais que não dançam, nem cantam. Justifica esta afirmação no facto de que na dança se vive intensamente as experiências das emoções integradas no corpo através de uma complexa rede de comunicação interna, promovendo-se a coesão social, a comunicação, a imitação, o autoconhecimento e o conhecimento do outro. A qualidade do conhecimento e transmissão vão garantir a aquisição/apropriação e desenvolvimento destas componentes, muito em especial as aprendizagens em ambiente escolar.

O conhecimento de conteúdo e significado de dança que o professor possui está relacionado com as suas representações, percepções e vivências acerca da dança. O conhecimento didáctico de dança está relacionado com o contacto de dança na formação profissional, e é uma competência de ensino. Tal como a linguagem, apesar de ser inata à natureza do Homem, a dança é apreendida pelo ser humano em contextos sócio culturais e educativos. Consequentemente, Delimbeuf (1987) defende que:

“Para se apropriar dos resultados da cultura material e espiritual, frutos das gerações anteriores, a criança, o homem, devem e necessitam de entrar em contacto com os fenómenos do Universo em que estão inseridos. Esse processo de comunicação é realizado através de outros homens, quer eles estejam presentes de uma forma directa ou indirecta (p.24)

Para que haja incorporização pessoal ou social de uma determinada cultura de Dança é necessário o contacto com a dança, e é dançando que nos apropriamos dela, assim como a Dança se apropria de nós, passando a sermos a unidade, ou seja a expressão e a criação da própria Dança. A forma (que é a prática educativa) e a qualidade de contacto (que é o ensino contextualizado planeado pelo professor) com a Dança é a Dança que incorporamos. Paulo Freire, pedagogo brasileiro ao explicar o processo do conhecimento sublinha que “a educação ou a prática educativa é sempre uma certa teoria posta em prática”. Assim, em situação de aula, a teoria, o conhecimento e o significado de Dança que o professor possuía, se materializa no próprio acto de ensino. A própria transmissão é uma carga cultural de manifesta importância e o seu impacto reflectir-se-á nas representações culturais dos alunos.

Na pretensão de relacionarmos dialecticamente aspectos da cultura e da Dança em contexto institucional escolar procuramos em primeiro lugar definir o que é cultura, recorrendo ao levantamento das definições de Barzanó (2009: 36) citando Hofstede ao defender que “a cultura é aprendida e é a substância que determina a identidade de um grupo humano, da mesma forma que a personalidade determina a identidade de um indivíduo”. Entendemos assim que cultura é práticas e acções sociais que seguem um padrão determinado no espaço. Refere-se a crenças, percepções, comportamentos, valores, experiências, representações, instituições, regras morais que permeiam e identificam uma sociedade.

Para Leite (2002) relacionando cultura e educação: “É quase um lugar-comum dizer que não é possível pensar a educação sem, simultaneamente, pensar a cultura e as relações existentes entre ambas”. Ainda a professora Leite acrescenta: “ A educação, enquanto processo dialógico, formativo e transformativo, supõe necessariamente um contacto, uma transmissão e uma aquisição de conhecimentos e um desenvolvimento de competências” (p.126). Ao analisar a acção educativa da dança, Delimbeuf (1987) sublinha:

“O processo de apropriação pelo homem, dos resultados do desenvolvimento sócio - histórico da humanidade, através do qual ele se torna mais homem, humano, autónomo e com um grau de maturidade tal que lhe permite não só receber, mas passar o “testemunho acrescido e melhorado pelo trabalho da sua geração, toma o nome de educação, e é imprescindível à continuidade do progresso histórico.” (p. 24)

Podemos observar que nos autores referenciados, a carga cultural no processo educativo está subjacente ao constante movimento dialéctico do dar e receber. Algo nos é dado como legado cultural e conscientes ou inconscientes, somos o seu testemunho. A cultura que subjaz no processo educativo é uma energia mutante, pela qual estamos sempre a aprender e a ser apreendidos, de forma similar às nascentes dos rios, cujos caudais, vão sendo definidos no seu percurso, são alimentados ou não por outros rios ou afluentes. Do mesmo modo Vieira (2007: 83) retrata a escola: “não só como uma agência de adaptação cultural, mas também de inovação cultural [...] assim, a aprendizagem individual não é apenas vista como uma apropriação passiva, mas também como algo activo e criador”.

O nosso trabalho de investigação ancora no estudo da percepção individual dos docentes, apoiado nos estudos sobre as percepções, concepções e orientações de ensino dos professores que se enquadram no âmbito do programa paradigmático de investigação educativa das representações e atitudes dos professores, para

compreender as tomadas de decisão na fase pré-interactiva (Planificação docente – pensamentos pré e pós-activos). O trabalho inspira-se no modelo dos Processos de Pensamento e Acção do professor de Clark & Peterson (1986). Teixeira (2004) ao realizar um estudo sobre as mudanças das concepções dos professores sobre pressupostos em Marreiro e Tabachnick e Zeichner salienta que “as teorias e crenças influenciam a planificação docente e as decisões interactivas, do mesmo modo, que estas, pela mediação das práticas e do contexto sócio - organizativo, se repercutem sobre as teorias e crenças dos docentes” (pp. 23- 60)

Para Vieira (2007) as orientações educacionais, percepções ou concepções são um sistema de valores e de crenças sobre o que é ensinar e como ensinar, representando o entendimento daquilo que deve ser a área disciplinar no currículo e como ela contribui para a formação dos alunos. Assim, as percepções dos professores que leccionam dança nas aulas de Educação Física (crenças, significados e valores), não só orientam as suas decisões para a transmissão de conhecimento, mas para o modo como o conhecimento é produzido no processo de ensino, pelo que, identificá-las, é tarefa prioritária no nosso estudo, essencialmente para tornar o ensino da Dança de melhor qualidade, isto é, coerente com os desafios educativos do século XXI.

Carneiro, (2001) ex-ministro da educação, alarga os horizontes descentralizando a instituição escolar da produção do saber estagnado e propõe uma sociedade educativa (interacção escola e sociedade) para o século XXI, na qual, a educabilidade, a criatividade e a eticidade, concentrem a unidade do conhecimento como fundamentos da educação e da aprendizagem para o novo milénio. Nesta perspectiva, entendemos, que a criação, a inovação, o empreendedorismo, a imaginação, o irracional, o sonho, são competências, que devem ser seriamente assumidas numa escola comprometida com a formação de cidadão e cidadãs activos, e de pessoas humanas preocupadas com o seu entorno social.

A Dança Educativa de cariz pedagógico artístico e cultural potencializa o desenvolvimento destas competências e adequa-se com propriedade à lógica da articulação horizontal e transversal no Projecto Curricular e Educativo da Escola. De acordo com Roldão (2009) “o que deve ser claro e relativamente estável numa sociedade não são os programas, mas as aprendizagens curriculares a garantir” (pp33). Deste modo, a nossa preocupação centra-se com as situações de ensino e com a qualidade das oportunidades de aprendizagem nas aulas de dança que explorem e se apropriem do movimento na sua dimensão criativa e transformativa promovendo-se competências de autonomia, do espírito crítico e de inovação dos alunos e alunas. Os professores que disseminam a cultura de dança na escola e na sua comunidade educativa são os professores de Educação Física e de Actividades Rítmicas Expressivas do Desporto Escolar e por vezes o professor de Educação Artística, centrando o nosso interesse nos professores de Educação Física que asseguram nas suas práticas o ensino da dança na escola.

Utilizando estas lentes de análise guiamos o nosso trabalho de investigação formulando a primeira questão: Quais são as percepções de ensino do professor das Actividades Rítmicas Expressivas/Dança que guiam as práticas e padrões culturais na aula de Dança inserida na área de Educação Física?

Este exercício de conhecimento colectivo sobre um grupo de profissionais de ensino poderá ser relevante como um exercício de reflexão construtiva que vise melhorar a qualidade do ensino da Dança nas escolas, não só em Portugal, mas também nos países que se identifiquem com dilemas praxiológicos similares no seu contexto educativo.

2. METODOLOGIA

Este trabalho é de natureza exploratória e descritiva cujos objectivos se centram (i) na identificação das percepções dos professores que orientam o planeamento das aulas de Dança/Actividades Rítmicas Expressivas nas escolas da região de Lisboa, (ii) no levantamento das principais questões com que se debatem os professores de Educação Física face às actividades criativas e inovadoras através da dança/ Actividades Rítmicas Expressivas e (iii) na constatação das formas de Danças que são transmitidas nas escolas pelos professores inquiridos da região de Lisboa.

O estudo exploratório para Quivy & Campenhoudt (2005) é análogo à primeira fase do pesquisador de petróleo. Primeiro estuda o terreno para depois perfurá-lo. Perante a natureza do trabalho proposto consideramos importante estudar o terreno do ensino da Dança na escola a partir das percepções dos professores, na medida que a verdadeira chave da investigação educacional, é a sua própria realidade escolar, por este motivo o investigador (curioso constante) deve ir ao seu encontro, para a superar, mudar e transformar (Demo, 1987).

A metodologia adoptada apoiou-se na aplicação de um inquérito por questionário a 51 docentes que se encontravam na acção de formação: “As coisas simples da Dança”. Os dados obtidos foram estudados através da análise de conteúdo e estatística descritiva cujo procedimento respeitou as etapas de pré-análise, descrição e interpretação referencial (Bardin, 2008).

2.1 OS SUJEITOS DA AMOSTRA

A Escolha dos professores participantes caracterizou-se por ser uma amostra por conveniência (n=51), uma vez que se estes encontravam-se juntos a realizar uma acção de formação em Dança. O grupo participante pode considerar-se uma amostra representativa desta classe profissional, embora não pretendamos generalizar os resultados.

2.2 O INSTRUMENTO

O questionário foi administrado directamente aos professores. Optámos por aplicar um questionário por ter vantagem no número de sujeitos que representativamente podíamos conseguir alcançar, chegar a muitas pessoas com economia de tempo, por adequar-se aos nossos objectivos, ter fidelidade razoável e ênfase na capacidade da expressão escrita (Tuckman, 2004).

O questionário constou de três perguntas abertas sobre: a) a adequação da forma de ensino ao planeamento e intervenção; b) a exploração do movimento criativo na dança e c) a forma de dança adequada ao perfil do professor. Uma pergunta de escolha múltipla quanto à forma de dança e por último uma pergunta de escala de

medida. O conteúdo do questionário foi validado por peritos em Dança, entre eles, um da Faculdade de Motricidade Humana do Departamento de Dança da Universidade Técnica de Lisboa.

2.3 MÉTODO DE RECOLHA

Durante a acção de formação “as coisas simples da Dança” foi solicitado aos professores participantes o preenchimento do questionário no ambiente natural e de forma voluntária, possibilitando a recolha de informação precisa e factual a um número elevado de professores.

2.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Observamos que os professores de Educação Física inquiridos mostram interesse pelo ensino da dança, provavelmente por nos encontrarmos com o grupo mais restrito que valoriza a sua prática, uma vez que o ambiente natural da recolha de dados coincidia com a acção de formação “As coisas simples da dança”, na qual os professores eram participantes.

Verificamos no gráfico 1 que segundo as percepções dos professores inquiridos a forma de dança que melhor se adequa ao seu planeamento e prática profissional são as danças sociais (32% e 33%), a dança tradicional portuguesa (21% e 27%) e a dança aeróbica (22% e 23%). A dança urbana manifesta-se com menor expressão comparada às formas de dança anteriormente mencionadas (18% e 15%) e está directamente relacionada com os professores mais novos da amostra.

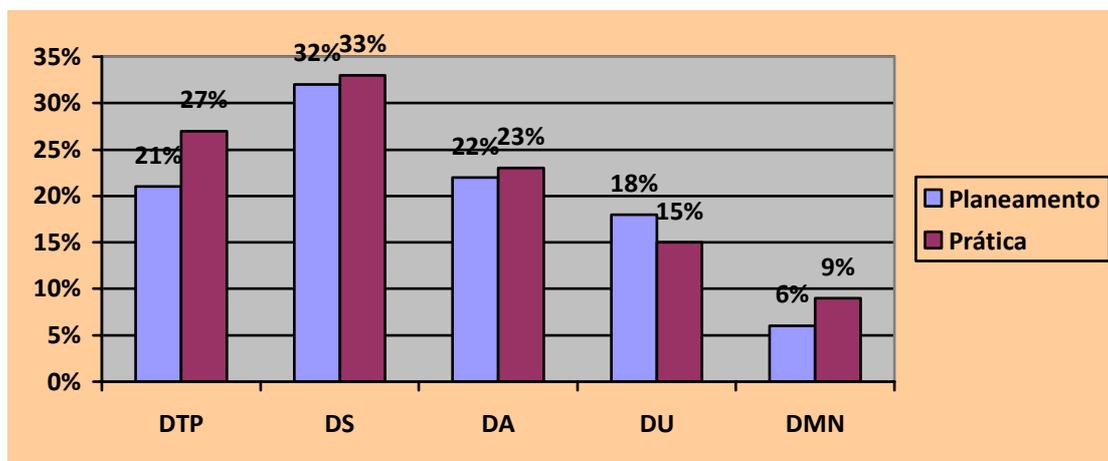
A Dança como matéria nuclear (próxima da dança educativa) é a que manifesta menor expressão na idealização, organização e prática no ensino por parte dos docentes inquiridos (6% e 9%) o que nos sugere ser a forma de dança de menor expressão, assim como, o património cultural mais alheio das práticas corporais promovidas pelo professor de Educação Física.

Curiosamente na prática docente, as danças sociais, tradicionais e aeróbica que fazem parte da matéria alternativa introduzidas em 2001 supriram, de alguma forma, a prática ausente da dança educativa proposta na matéria nuclear desde 1986, passando a ser as formas de dança culturalmente aceites, transmitidas e construídas nas aulas de Educação Física.

Verifica-se no gráfico 1 que a dança educativa como matéria nuclear continua a ser a área com menor expressão na escolha dos professores, constituindo-se na forma de dança menos explorada, não transmitida, nem preconizada na escola.

Gráfico 1

Formas de dança que melhor se adequa ao planeamento e prática profissional



Legenda

DTP dança tradicional portuguesa

DS danças sociais

DA dança aeróbica

DU dança urbana

DMN dança da matéria nuclear

Realizou-se a respectiva categorização, destacando por ordem as categorias identificadas pela justificação da escolha das formas de dança (enquadradas na matéria nuclear e alternativas) no planeamento e prática dos professores, sendo estas:

Categoria E (30,7%) centrada na motivação, gostos, satisfação, acessibilidade e características dos alunos.

Categoria A (20,4%) centrada no domínio de conteúdo do professor.

Categoria I (11%) centrada na valorização de todas as formas de movimento como experiências e oportunidade de aprendizagem.

Categoria J (7,8%) centrada na gestão de recursos espaciais e temporais.

Categoria G (6,2%) centrada na importância dada à diversidade cultural na população escolar e à promoção do género.

Categoria H (5,5%) centrada no domínio social e relacional.

Categoria F (5,5 %) centrado na identidade do aluno.

Categoria B (4,7%) centrada no domínio prático do professor.

Categoria C (3,1%) centrada na percepção do professor sobre o que o aluno deve aprender.

Categoria K (3,1%) centrada na relação com a música.

Categoria D (0,78%) centrada no cumprimento do programa curricular de Educação Física.

Categoria L (0,78%) centrada na exploração e criatividade.

A análise por categoria na tabela 1 permite-nos discriminar a justificação atribuída a cada forma de dança em percentagens:

Tabela 1 análise por categorias prioritárias no planeamento da forma de Dança

	12 Categorias	Tradicional Portuguesa	Danças Sociais	Dança Aeróbica	Dança Urbana	Dança Matéria Nuclear	Total
A	Domínio de conteúdo do professor	6,2%	7%	6,2%	0,78%	--	26 20,4%
B	Domínio prático do professor	1,6%	2,3%	0,78%	--	--	6 4,7%
C	Percepção sobre o que o aluno deve aprender	1,6% (a)	0,78%	0,78%	---	--	4 3,1%
D	Cumprimento do programa curricular de Educação Física	--	0,78%	---	--	--	1 0,78%
E	Centrado na aprendizagem do aluno	3,1%	10,2%	6,2%	10,2%	0,78%	39 30,7%
F	Centrado na identidade do aluno	0,78%	0,78%	0,78%	3,1%	--	7 5,5%
G	Diversidade cultural na população escolar e					--	

	promoção do género	1,6%	0,78%	0,78%	3,1%		8 6,2%
H	Domínio social e relacional (a)Relação com o outro (b) Não necessita pares	2,3% (a)	1,6% (a)	0,78% (b)	0,78% (b)	--	7 5,5%
I	Valorização de oportunidade de aprendizagem)	2,3%	2,3%	2,3%	2,3%	1,6%	14 11%
J	Gestão de recursos espaciais e temporais	2,3%	1,6%	1,6%	1,6%	0,78%	10 7,8%
K	Relação com a música	-	1,6%	0,78%	0,78%	--	4 3,1%
L	Exploração e criatividade	--	--	--	--	0,78%	1 0,78%
	Total						127

2.4.1 A categoria E (30,7%) centra-se na motivação, gostos, satisfação, acessibilidade e características dos alunos (as), demonstra que os professores inquiridos valorizam o processo de aprendizagem e têm a preocupação de ir ao encontro das necessidades dos seus discentes. Esta atitude é coincidente com a concepção de ensino nos Programas Nacionais de Educação Física, no sentido de valorizar e promover a participação dos alunos (as). As formas de Dança que se destacam por ordem na análise desta categoria são: as danças sociais (10,2%), urbanas (10,2%), aeróbica (6,2%), tradicional portuguesa (3,1%) e com menor expressão a dança como matéria nuclear (0,78%).

2.4.2 A categoria A (20,4%) centra-se no domínio de conteúdo do professor: “Sei ensinar melhor”, “Facilita a avaliação”, “Estou mais à-vontade”, “Tenho mais formação”. As formas de dança que se destacam por ordem na análise desta categoria são: danças sociais (7%), tradicionais (6,2%) e aeróbica (6,2%) e com menor expressão a urbana (0,78). A dança urbana está representada pelos professores mais novos da amostra estando de acordo com as influências culturais de geração, nomeadamente

do rap e hip-hop. A dança como matéria nuclear não teve qualquer expressão nesta categoria

2.4.3 A categoria I (11%) centra-se na valorização de todas as formas de movimento como experiências e oportunidade de aprendizagem. As formas de dança que se destacam com igual expressão (2,3%) são: as sociais, tradicionais, aeróbica e urbanas. Novamente, a expressão mínima concentra-se na dança como matéria nuclear com 1,6% o que significa que esta forma de dança não é valorizada como experiência e oportunidade de aprendizagem, apesar das características educativas que possui a nível da experiência de movimento, criação, composição e apreciação.

2.4.4 A categoria J (7,8%) centra-se na gestão de recursos espaciais e temporais, para otimizar os espaços reduzidos e a aula propriamente dita, nomeadamente realizando o aquecimento com recurso à dança na parte inicial da aula. As formas de Dança que se destacam por ordem na análise desta categoria são: a tradicional portuguesa (2,3%) e as sociais, aeróbica e urbana com a mesma expressão (1,6). A matéria nuclear representa 0,78% comparativamente com as outras formas de dança.

2.4.5 A categoria G (6,2%) centra-se na importância dada à diversidade cultural na população escolar e à promoção do género. As formas de Dança que se destacam para atingir este objectivo são: a urbana (3,1%), a tradicional portuguesa (1,6%) e as sociais e aeróbica com valores menos expressivos (0,78%). A matéria nuclear não está enquadrada nesta categoria contrariando toda a literatura (Macara,2001; Batalha, 2004; Marques, 2001; Muller, L & Schneeweis, 2006; Meiners, 2003) que demonstra o valor da dança educativa na integração da pessoa no seu entorno social e cultural.

2.4.6 A categoria H centra-se no domínio social e relacional e a categoria F centra-se na identidade do aluno com igual expressão percentual 5,5%.

Quanto à análise da categoria H verificamos que no domínio social e relacional há uma bifurcação sub categorial: uma que promove a relação e outra que a desvaloriza no seu planeamento. Observamos que enquanto a escolha da dança tradicional portuguesa e a dança social centra-se na promoção da relação entre pares, a dança urbana e aeróbica foram opções para alguns professores inquiridos com o intuito de promover o trabalho locomotor individual, em detrimento do contacto com o outro e a interacção social.

Relativamente à análise da categoria F verificamos que o professor sente a necessidade de oferecer formas de dança com que o aluno (a) esteja familiarizado, seja esta uma tendência ou moda, como forma de cativar a participação do aluno (a). As formas de Dança que se destacam por ordem na análise desta categoria são: a urbana com 3,8%, a social, tradicional e aeróbica com valores similares em 0,78%.

Nesta categoria a dança como matéria nuclear não é considerada uma vez que não faz parte da cultura do aluno (a) nem do professor (a).

2.4.7 A categoria B (4,7%) centra-se no domínio prático do(a) professor (a), isto é na escolha de formas de dança que facilitem o ensino por terem passos pré definidos e uma coreografia preestabelecida. As formas de dança que se destacam por ordem na análise desta categoria são: as sociais com 2,3%, as tradicionais 1,6% e a aeróbica com 0,78%. As urbanas e a dança como matéria nuclear não foram consideradas nesta categoria provavelmente porque a criação/composição de movimentos é componente forte nestas formas de dança.

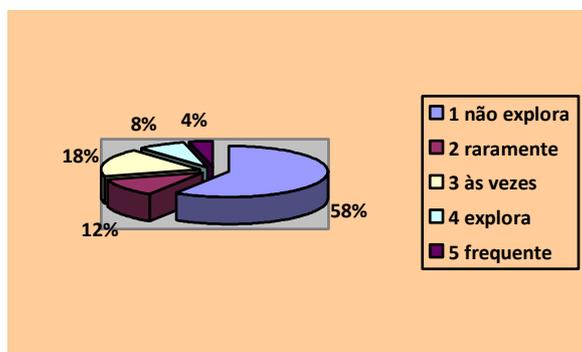
2.4.8 A categoria C centrada na percepção do professor sobre o que o aluno deve aprender e a categoria K centrada na relação com a música obtiveram o mesmo valor percentual 3,1%. Na categoria C o professor é o decisor no que diz respeito à escolha de dança que garanta a transmissão do seu património cultural através de sons e movimentos característicos e específicos. Isto vai de encontro ao conhecimento e reconhecimento da identidade cultural que deve ser trabalhado e construído nos alunos e alunas. Nesta categoria observamos que a dança, também, é um meio para conhecer e partilhar a cultura dos outros. As formas de dança que se destacam por ordem na análise desta categoria são: tradicional portuguesa (1,6%) e as sociais e aeróbica com 0,78%. As urbanas e a matéria nuclear não foram consideradas no propósito desta categoria.

Relativamente à categoria K centrada na relação com a música para o desenvolvimento das capacidades de coordenação espaço – temporais, a escolha de sons mais cativantes para alunos e professores recai nas danças sociais 1,6%, principalmente nas danças sociais latino-americanas caracterizadas pela alegria e vitalidade contagiante dos ritmos. A aeróbica e urbana obtiveram o mesmo valor percentual 0,78%.

2.4.9 A categoria D centra-se no cumprimento do programa curricular de Educação Física e a categoria L centrada na exploração e criatividade, ambas com 0,78%. Verificamos na categoria D um valor pouco expressivo (0,78%) o qual traduz que o ensino das danças sociais corresponde à exigência profissional assumida só na resposta do professor inquirido, embora não seja do seu agrado. Relativamente à categoria L (0,78) centrada no propósito de explorar e criar movimentos, observamos que, para além de ser a última categoria com uma expressão mínima, comparativamente ao resto das categorias, é a única forma de dança, nas percepções dos professores, que parece relacionar estas componentes ao corpo em movimento. Estas componentes que são fulcrais como complemento do desenvolvimento do movimento humano integral e interactuante com o seu meio social estão parcialmente ausentes nas práticas dos docentes inquiridos.

No gráfico 2 observamos que 4% dos professores inquiridos exploram com frequência a componente criativa nas actividades de dança, aliados a 8% dos professores que em menor escala, também recorrem a esta estratégia e 18% de forma esporádica. De forma oposta, 58,5% dos professores não exploram esta componente em situação de ensino da dança e 12% dos professores raramente a integram na sua prática. Estes valores revelam uma alta percentagem de professores de Educação Física que não beneficiam da componente criativa em situação de ensino da dança. Este dados podem ser explicados através do estudo de Vieira (2007) realizado em Portugal, em que demonstrou que os professores de Educação Física “apresentam perfis de orientações educacionais diversificadas, expressando leituras e interpretações diferentes no entendimento que fazem dos Programas Nacionais de Educação Física escolar” (p. 302).

Gráfico 2 O movimento criativo nas aulas de dança



Quanto à justificação revelada pelos professores inquiridos que **não** exploram o movimento criativo nas aulas de dança ou raramente o fazem (70,5%), identificamos as categorias que apresentamos na tabela 4, organizadas em três aspectos que nos elucidam acerca das percepções do fenómeno Dança na escola:

Tabela 4

	f (n=35)	%	Razões porque NÃO exploram o movimento criativo

Centrada no professor	18	51,4	Falta de motivação, falta de formação, falta de domínio a esse nível, falta de conhecimento, sinto dificuldade, não se enquadra no meu perfil, não me sinto à vontade, não tenho competência e não arrisco, falta de autoconfiança, menos à vontade para coreografar.
Centrada no aluno	10	28,5	Falta de motivação, Dificuldade de concentração em tarefas não conduzidas, Relutâncias em aceitar, Os alunos solicitam outro tipo de Dança.
Outros	7	20	Falta de espaços fechados, Existem muitas matérias no programa, Pouco tempo, não é decisão do Grupo Disciplinar e devo seguir o programa.

Na tabela 4, observamos que a principal razão pela qual o movimento criativo da dança não é explorada em situação de ensino está centrada no professor com 51,4%. Este dado é relevante ao assumirmos o professor, como agente cultural e promotor da dança na escola, o qual não só deve cumprir uma função de transmissão passiva do conhecimento e domínio de movimentos padronizados, mas de promotor do conhecimento, autoconhecimento e descoberta de competências criativas e inovadoras dos alunos (as) através do ensino qualificado da dança em meio escolar coerente com os desafios do século XXI.

Quanto à justificação revelada pelos professores inquiridos que às vezes ou **ESPORADICAMENTE** exploram o movimento criativo nas aulas de dança identificamos duas categorias com pouca expressão: Só como jogo de interacção social e para quebrar rotinas.

Na tabela 6, observamos que a justificação revelada pelos professores inquiridos (4%) que com **FREQUÊNCIA** exploram o movimento criativo nas aulas de dança, aliada à dos professores (8%) que, também, aplicam esta componente, possui pouca expressão. No entanto, ao resgatar os factores que fazem a diferença comparativamente aos grupos anteriores, verificamos nas percepções destes professores, nomeadamente na categoria centrada na tarefa, que o ensino da dança, requer não só conhecimento, mas valorização que estes atribuem à tarefa, embora enfatizada no domínio motor. Neste sentido, compreendemos que só se pode valorizar aquilo que se conhece.

Tabela 5

	f (n=6)	%	Razões porque com FREQUÊNCIA exploram o movimento criativo
Centrada no			

professor	1	16,6	<ul style="list-style-type: none"> Tenho especialização
Centrada no aluno	1	16,6	<ul style="list-style-type: none"> Dar espaço de criação aos alunos
Centrada na tarefa	4	66,6	<ul style="list-style-type: none"> Ajuda a compreender os gestos motores básicos O importante é a qualidade do movimento Envolve os fundamentos da dança Exploração do espaço e ritmo Valorizo a apresentação da coreografia final

Na tabela 7, verificamos que os professores inquiridos ao justificar a escolha da forma de dança com o seu perfil identificam-se melhor com a matéria alternativa do Programa Nacional de Educação Física em 84,3%, em detrimento da matéria nuclear com 3,9%. A dança urbana (Hip-hop) obteve um valor mais expressivo 11,7% do que a dança como matéria nuclear com 3,9% (dança educativa).

Nas percepções dos professores as principais categorias que se destacam na escolha das matérias alternativas de acordo com o seu perfil são: gosto pessoal 21,6%; formação satisfatória 19,6%, maior experiência 17,6% e maior à-vontade para ensinar e demonstrar 13,7%, seguidas de categorias menos expressivas. Nestas mesmas categorias, a matéria nuclear não tem qualquer expressão, excepto quando só um professor manifesta gosto, embora com dificuldades de implementar na escola.

Tabela 7

Categorias	DTP/DS/DA	DU	D MN	Total
	%	%	%	
Maior experiência	13,7	3,9	--	9 17,6%
Gosto pessoal	11,7	7,8	1,9	11 21,6%
Maior à-vontade para ensinar e demonstrar	13,7	---	---	7 13,7%
Sou antigo	3,9	---	---	2 3,9%
Formação satisfatória	19,6	---	---	10 19,6%
Aceitação dos alunos	5,9	---	---	3 6%
				4

Promove a cooperação e inter-ajuda Aproxima às pessoas	7,8	---	---	8%
O ritmo agrada-me	5,9	---	---	3 6%
Para juntar com a criatividade, expressão e o padrão	1,9	---	---	1 2%
Gosto só que é difícil de implementar na escola	---	----	1,9	1 2%
Total	43 84,3%	6 11,7%	2 3,9%	51

Legenda:

DTP Dança tradicional portuguesa

DS Danças sociais

DA Dança aeróbica

DU Dança urbana

D M/N Dança matéria nuclear

3 CONCLUSÕES

A oportunidade de aprendizagem de dança educativa na escola para todos é garantida nas aulas de Actividades Rítmicas Expressivas/ Dança da área curricular de Educação Física, pelo que procurámos identificar as percepções de um grupo de professores da região educativa de Lisboa acerca da cultura de dança que transmitem na sua prática de ensino, podendo concluir-se:

3.1 A cultura de dança que é transmitida nas escolas está direccionada para a forma e padrão de movimentos propostas na matéria alternativa do Programa Nacional de Educação Física em Portugal: as danças sociais, a dança tradicional portuguesa e a dança aeróbica, em detrimento da matéria nuclear ou dança educativa que privilegia três eixos fundamentais: fazer/criar e apreciar o movimento humano.

- 3.2 Verificamos preocupação por parte dos professores em ir ao encontro das necessidades dos alunos e centrando o seu ensino nestes, porém, com pouca propensão na utilização de estratégias de ensino de dança que promovam um ambiente de criação e inovação, pela falta de conhecimento, domínio e análise da dança como forma de expressão, de criação, de diversificação da linguagem corporal e meio de comunicação.
- 3.3 Através do ensino das danças sociais, tradicionais e aeróbica garante-se o cumprimento e aferição do Programa Curricular de Educação Física.
- 3.4 A dança urbana é progressivamente absorvida em situação de ensino formal centrada nos interesses, características e gostos dos alunos. Assume-se, também, como recurso estratégico de actuação pedagógica perante a diversidade cultural existente na população escolar.
- 3.5 A falta de promoção das componentes da expressão, criação e exploração do movimento sobre a forma de qualquer género de dança nas aulas de Educação Física centra-se no domínio do professor e/ou professor(a) a este nível.
- 3.6 A análise dos resultados quanto ao ensino da dança nas aulas de Educação Física dos professores inquiridos revela um conhecimento de conteúdo e didáctico limitado na forma de expressão, de criação, de linguagem corporal e de comunicação, gerando a transmissão de uma cultura fragmentada da Dança, de tímida intervenção artístico-cultural que possa promover um ambiente de criação e inovação que acompanhe os desafios e metas educativas do século XXI

BIBLIOGRAFIA

ALEGRE, L & MACARA, A. *Que Dança (s) na Educação Física e nos Sistema Educativo* In Dança e Movimento Expressivo. Edição FMH. Lisboa, 2005, pp.93-98.

ALVES, J. *Dimensões e manifestações de cultura.*

<http://terrear.blogspot.com/2009/02/dimensoes-e-manifestacoes-da-cultura.html>

Consultado no 2/2/2009

ASSANTI, R & HAMALAINEN. *Dance at School – The Manifold Possibilities of Dance.* The 7th Dance and the Child Conference daCi- UNESCO. Kuopio.1997, pp. 21.

BAMFORD, A. *The Wow Factor- Global Research Compedium on the Impact of the Arts in Education.* Waxmann Munster. Germany. 2006, pp. 5-46

BANNON, F. & HOLT, D. *Trans-cultural aesthetic: Dance improvisation exploring body-mind knowledge.* In A. Macara & Batalha, (Eds.), *Pulses and impulses for dance in the community.* Proceedings of International Conference. Edições FMH. Lisboa. 2003.

BATALHA, A. P. *Metodologia do Ensino da Dança.* Edição FMH. Lisboa. 2004, pp. 8-47

BATALHA, A.P. *As Rodas e os Jogos Cantados como Inovação na Formação. (Re)Aprender a Brincar - da Especificidade à Diversidade.* Universidade dos Açores. Ponta Delgada 2009. pp.129-140

BATALHA, A. & MACARA, A. *A Dança como forma de literacia artístico-expressiva.* Actas da Conferência Nacional de Educação Artística. Ministério da Educação. 2007.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo.* Edições 70. Lisboa, 2008, pp. 5-40

BARZANÒ, G. Cultura de lideranças e lógicas de responsabilidade. Edição Fundação Manuel Leão. Vila Nova de Gaia. 2009, pp. 33-40

BRAS, J. *Metamorfoses na formação de professores de Educação Física*. <http://www.grupolusofona.pt/.../3C8E9A4C071824ECE040A8C01E0835AA>. Universidade Lusófona. Lisboa.1988, pp.3

CARNEIRO, R. *Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. 2ª edição Manuel José Leão - Coleção FML. Vila Nova de Gaia. 2003

CARREIRO DA COSTA. *Changing the curriculum does not mean changing practices at school: The impact of the teachers beliefs on curriculum implementation*. In Carreiro da Costa (ed.). *The Art and Science of Teaching in Physical Education and Sport*. edição FMH. Lisboa. 2005, pp.257-277.

CLARK, C & PETERSON, P. *Teachers thought process*. In Merldin Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching (255-296)*. New Yor: MacMillan. 1986

COELHO, H. *Sobre o Conceito de Dança*. Edição FMH Revista Ludens, Vol. 9, Nº 4.. Cruz Quebrada. 1985, pp. 74

CUNHA, C. *A Educação Física em Portugal*. Edição Jardim Tabaco. Vila Nova de Gaia, Portugal. 2007, pp.52.

CRUM (1996) *A crise da identidade da Educação Física* in Vieira: as orientações educacionais dos professores de Educação Física. Edição Piaget. Lisboa. 2007, pp. 81

DELIMBEUF, J. *Uma análise do conceito de dança educativa*. Tese de mestrado não publicada em expressão e comunicação. Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana. 1987, pp.35-50 .

DELIMBEUF, J. *A Dimensão Educativa da Dança no Período de 1940 a 1990*. Tese de mestrado não publicada em Metodologia da Educação Física. Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana. 1997, pp.7-62.

DEMO, P. *Introdução à Metodologia da Ciência*. Edição Atlas, São Paulo, Brasil.1987 pp. 4-25.

FRALEIGH, S. & HANSTEIAN, P. *Resesarching dance*. Pittsburgh University of Pittsburgh Press. USA. 1998, pp.2-46

FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. 2ª Edição Paz e Terra. São Paulo. 1992.

GEHRES, A. *Corpo – Dança – Educação na Contemporaneidade ou da Construção de Corpos Fractais*. Dissertação de Doutorado não publicada. Universidade Técnica de Lisboa.Faculdade de Motricidade Humana. 2001, pp.2-28

GOODSON, I. *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto Editora. Porto. 2001: pp. 147-172.

HARTONG, C *Intégration de la danse dans l'éducation* in Delimbeuf: Uma análise do conceito de dança educativa. Tese de mestrado não publicada em expressão e

comunicação. Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana. 1987, pp.34

LABAN R. *Modern educational dance*. 3 Ed. Plymouth: Northcote house. London.1988

LAWRENCE PARSON. Danza, música y cérebro. Entrevista em: <http://www.in.com/videos/watchvideo-lawrence-parsons-danza-y-cerebro-entrevista-en-redes-2387243.html> 21/6/ 2009.

LEITE, C. *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Edição Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa. 2002 pp. 123-137.

MACARA, A. *Apreciação e prática da dança na educação, ou a democracia no ensino das artes*. Ed. FMH Revista Estudos de Dança, Nº 5/6. Lisboa. Dezembro 1997, pp.115.

MACARA, A. *Do You Dance? A comparative study between physical education, dance and high school student's interest in dance*. Proceedings, AIESEP Congresso Internacional.UTL. Lisboa 2001

MACARA, A. & VANFRAECHEM. *Técnica e Expressão em Diferentes Géneros de Dança: Estudo Comparado das Preocupações do Bailarino de Dança Moderna e Dança Popular*. Edição FMH Revista Estudos de Dança, Nº 5/6. Lisboa. 1997, pp.63.

MARQUES, I. *Ensino de dança hoje*. Edição Cortez .São Paulo, Brasil.2001.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo / revista de ciências da educação · n.º 8 · jan/abr 22. Consultado em <http://sisifo.fpce.ul.pt>. 2009, pp. 7-19.

McCUTHCHEN, B. Teaching dance art as art in education, Human Kinetics. United States. 2006, pp. 3-40

MEINERS, J & SCHILLER, W. *Dance – moving beyond steps to ideas*. Edited by susan Wright. Sidney 2003, pp. 91-115

NEVES, A. (1995). *Os Professores e os programas de educação física: Representações e atitudes*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade do Porto - Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Porto. 1995, pp. 69)

MINISTERIO DE EDUCAÇÃO. *Currículo Nacional de Ensino Básico – Competências Essenciais de Educação Física*. Ministério de Educação. Portugal. 1991, pp. 219-229

MINISTERIO DE EDUCAÇÃO. Programa Curricular Do Terceiro Ciclo. 1991.

MINISTERIO DE EDUCAÇÃO. *Reajustamento De Educação Física* . Lisboa: Ministério de Educação. 2001

MINISTERIO DE EDUCAÇÃO. Programa Curricular de Educação Artística.2001, pp. 149.

MINISTERIO DE EDUCAÇÃO. *Dança. Orientações curriculares 3º ciclo do ensino básico*. Educação Artística. 2001

- MULLER, L & SCHNEEWEIS. *Tanz in Schulen*. K-Kieser. Germany. 2006.
- QUIVY R.& CAMPENHOUD L. *Manual de investigação em ciências sociais*. 4ª Edição Grávida. Lisboa.2005, pp. 10-24
- ROLDÃO, M. (1998). *Gestão curricular na área de História*. In Emanuel Medeiros (coord.) I Encontro de Didáticas no Açores, Ponta Delgada: Universidade dos Açores. 2002, pp.133-145.
- STINSON, S. (2004). *Teaching ethical thinking to prospective dance educators*. In L. Rouhiainen et. Al (Eds), *The same difference? Ethical and political perspectives on dance*. Theatre Academy. Helsinki. 2005, pp. 235-280
- TEIXEIRA, C. *Caracterização do Ensino da Dança – 2, 3º ciclo e Ensino Secundário*. Edição FMH Revista Estudos de Dança, Nº 7/8, Jan-Dez. Lisboa. 2004, pp.169-177.
- TEIXEIRA J. *Mudança de Concepções dos Professores*. Edições Piaget. Lisboa. 2004, pp. 23-60
- THOMAS, H. *The body, dance, and cultural theory*. Basingstoke: Palgrave McMillan New York. 2003, pp. 1-20
- TUCKMAN, B. *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa 1994, pp. 305-366
- VIEIRA, F. *As orientações educacionais dos professores de Educação Física e o currículo institucional*. Edição Piaget. Lisboa.2007, pp. 39-88.
- VISSICARO, P. *Studying Dance Cultures around the world: An introduction to multicultural Dance Education*. Dubuque: Kendall/Hunt. 2004
- VRANKEN,R. & GENDT, E. *Analysis of Dance Elements as a Contribution to Education*. Edição FMH Revista Estudos de Dança, Nº 5/6. Lisboa. 1997, pp. 21.