

MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO E TECNOLOGIAS

IRLLA KARLA DOS SANTOS DINIZ

***BLOG EDUCACIONAL PARA O ENSINO DAS DANÇAS FOLCLÓRICAS A
PARTIR DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE SÃO
PAULO***



Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Humano e Tecnologias.

RIO CLARO- SP
2014

IRLLA KARLA DOS SANTOS DINIZ

***BLOG EDUCACIONAL PARA O ENSINO DAS DANÇAS FOLCLÓRICAS A
PARTIR DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Humano e Tecnologias.

Orientadora: Suraya Cristina Darido

RIO CLARO - SP
2014

793.31 Diniz, Irla Karla dos Santos
D585b Blog educacional para o ensino das danças folclóricas a partir do currículo de educação física do estado de São Paulo / Irla Karla dos Santos Diniz. - Rio Claro, 2014
214 f. : il., figs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Suraya Cristina Darido

1. Danças folclóricas. 2. Blog. 3. Educação física escolar. 4. Currículo. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: Blog educacional para o ensino das danças folclóricas a partir do currículo de Educação Física do Estado de São Paulo

AUTORA: IRLLA KARLA DOS SANTOS DINIZ

ORIENTADORA: Profa. Dra. SURAYA CRISTINA DARIDO

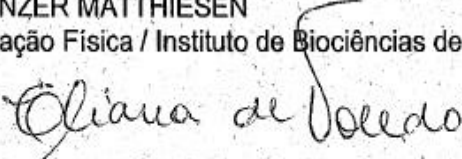
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM DESENVOLVIMENTO HUMANO E TECNOLOGIAS, Área: TECNOLOGIAS NAS DINÂMICAS CORPORAIS, pela Comissão Examinadora.



Profa. Dra. SURAYA CRISTINA DARIDO
Departamento de Educação Física / Instituto de Biociências de Rio Claro



Profa. Dra. SARA QUENZER MATTHIESEN
Departamento de Educação Física / Instituto de Biociências de Rio Claro



Profa. Dra. ELIANA DE TOLEDO ISHIBASHI
Faculdade de Ciências Aplicadas / Universidade Estadual de Campinas

Data da realização: 19 de fevereiro de 2014.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, minhas irmãs e meu pai, que foram responsáveis diretos por mais esta conquista em minha vida. Dedico ainda a todos os professores de Educação Física que acreditam em melhorias na escola e na educação como um todo.

AGRADECIMENTOS

A Deus,

A minha mãe Eliene por permitir que eu realizasse mais este sonho que parecia tão longe de minha realidade, sempre me apoiando e confiando mais do que eu mesma em minhas potencialidades.

As minhas irmãs Rebeca e Sthephany, amores da minha vida, que me orgulham cada dia mais com suas conquistas pessoais e relacionadas à nossa família. Em especial, agradeço a você Rebeca que tanto luta por nossa família e se dedica por inteiro, com certeza sem você esta conquista não seria possível.

Ao meu pai Ivanildo, pelo apoio, paciência e incentivo, além de todos os anos de trabalho duro e empenho para a construção da nossa família. Saiba que reconheço e agradeço cada sacrifício, cada dia de trabalho e sofrimento.

Ao meu namorado e parceiro de todas as horas, Felipe, que compartilhou ao meu lado cada sofrimento e alegria, sabendo compreender pacientemente as minhas ausências em tantos momentos importantes, te amo.

Ao meu sogro e a minha sogra, Macarrão e Thea. É até difícil falar de vocês, que sempre ajudaram no que puderam, assumindo literalmente o papel de pais. Muito obrigada por tudo que fizeram e fazem por mim e pelo Felipe.

A todos os meus amigos que formam a grande família do LETPEF, e em especial, à Aline, Luiz, Luciana, Amanda, Vitinho, Mariana, Heitor e Fernanda, saibam que sem o apoio de vocês todo este trabalho seria bem mais difícil.

Um agradecimento especial para Aline minha grande amiga e companheira de todas as horas, que enfrentou todos os desafios ao meu lado me ajudando sempre sem relutar, compreendendo os meus defeitos e as minhas virtudes. Obrigada Amiga!

Aos demais amigos que de longe ou de perto sempre me apoiaram e me deram força para continuar neste caminho, obrigada Flavinha, Aline Janizzeli e Marcela.

Ao Ravan e a Luciana destaco pela colaboração técnica durante o desenvolvimento do *blog*. Queridos muito obrigada pela ajuda e apoio.

A todos os funcionários da UNESP - Rio Claro que contribuíram com o seu trabalho e dedicação a esta Instituição, desde aqueles ligados a manutenção e limpeza até os diretores.

A todos os professores que estiveram ao meu lado durante este processo e puderam compartilhar dos conhecimentos e dúvidas. Em especial ao Professor Riani Costa pela disposição permanente em ajudar e pelas contribuições com o Comitê de Ética; a Professora Cristianne Macedo pelos materiais de pesquisa disponibilizados; E ao Professor José Carlos Martins pela possibilidade de ingressar no mestrado sob sua orientação.

Aos professores das escolas colaboradoras que mesmo diante de todos os problemas e dilemas enfrentados no dia-a-dia da, aceitaram participar e colaborar com o meu estudo.

A minha orientadora Suraya Cristina Darido por todo apoio, incentivo e confiança, me orientando durante todo este caminho que começou ainda na graduação, com uma menina cheia de medos e desafios a serem superados. Agradeço por cada momento em que pude contar com sua compreensão e sabedoria em guiar um caminho tão difícil de ser trilhado. De fato, faltam palavras para agradecer tudo o que você fez por mim. Muito obrigada.

As professoras que compuseram a banca avaliadora, Sara Quenzer Matthiessen e Eliana de Toledo que apresentaram sugestões valiosas para a conclusão e aprimoramento deste trabalho.

Aos órgãos de fomento que apoiaram o desenvolvimento deste projeto, a CAPES pela concessão da bolsa no início do mestrado e a FAPESP na segunda etapa deste processo. Muito obrigada, espero retornar este apoio para sociedade com a minha pesquisa e trabalho.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Página

Figura 1 - Quadro com as obras de Referência da Educação Física (PNBE-2011)..	31
Figura 2: Análise da dança nos livros do PNBE (2011).	34
Figura 3 - A dança nas Propostas Curriculares Brasileiras.	37
Figura 4 - Quadro de caracterização dos participantes.	90
Figura 5 - Danças Folclóricas no Currículo do Estado de São Paulo.	96
Figura 6 - Imagem da página principal do <i>blog</i> de danças folclóricas.	102
Figura 7 – Lampião e seu bando.	103
Figura 8 - Passo Básico.....	104
Figura 9 - Representação de figura coreográfica em colunas.	105
Figura 10 - Coreografia de xaxado.	105
Figura 11- Grupo Pisada do Sertão.....	106
Figura 12 - Chapéu no xaxado.	107
Figura 13 - Luís Gonzaga (1912-1989).....	108
Figura 14 - Algumas posições com o rifle.....	110
Figura 15 - Categoria de análise do processo de avaliação da pesquisa.	116
Figura 16 - Aula de chula: explorando as partes do pé.....	132
Figura 17- Alunos realizando desafio de chula sobre as linhas da quadra.....	132
Figura 18 - Alunos produzindo vara com jornal para dançar a chula.....	133
Figura 19 - Tutores acompanhando alunos com deficiência durante os passos de xaxado.	135
Figura 20 - Professor explicando uma das possíveis origens do xaxado.	137
Figura 21- Alunos realizando manejos com o “rifle”.	139

RESUMO

A dança enquanto um dos conteúdos da cultura corporal ainda enfrenta dificuldades para adentrar os muros da escola. Os professores de Educação Física por não possuírem experiências com este tema, tanto antes como após a graduação, ainda enfrentam limitações para tratá-lo de modo contextualizado. O currículo, resultante de uma seleção no interior da cultura, faz um recorte dos conhecimentos que devem ser tematizados na escola, oferecendo aos professores um panorama geral dos conteúdos, atuando como norteador dos componentes curriculares. O Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo, instaurado recentemente, apresenta a dança como um de seus conteúdos, no entanto, o tratamento didático-pedagógico oferecido parece sintetizado em alguns momentos. Assim, foram investigadas algumas possibilidades pedagógicas para contribuir com o trabalho do professor que já enfrenta tantas dificuldades no ambiente escolar. Diante do novo contexto que se instaura, procurou-se investir na utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) para disponibilizar aos professores conhecimentos e possibilidades complementares para o tratamento da dança em suas aulas. As TIC no contexto educacional podem viabilizar uma elaboração mais ampla do conhecimento, expandindo as fontes de informação, e propiciando ao professor tratar um conteúdo que muitas vezes não está presente no interior das aulas de Educação Física. Portanto, o objetivo deste estudo foi elaborar e avaliar um material didático complementar ao Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo, sob a forma de um *blog* educacional que subsidiasse o trabalho do professor no conteúdo de danças folclóricas proposto para o sétimo ano do ensino fundamental. Este material foi publicado e divulgado sob a forma de um *blog* educacional, que, posteriormente foi avaliado por seis professores de Educação Física do Estado de São Paulo. Ademais, dois participantes deste grupo ministraram aulas de danças folclóricas a partir do conteúdo proposto no *blog*, experimentando em situações reais de ensino as possibilidades da proposta. Os dados demonstraram que o material didático produzido pode contribuir com inserção da dança na escola, uma vez que oferece subsídios para o professor abordar este tema por meio das três dimensões dos conteúdos. O *blog* reúne ainda, elementos que disponibilizam para o docente a oportunidade de olhar para a dança por meio de diferentes facetas digitais, que incluem a imagem, o som, o texto e o vídeo, enriquecendo o ambiente de aprendizagem. As experiências didáticas na escola ilustraram que é possível inserir as danças folclóricas na escola e proporcionar conhecimentos importantes para os alunos que, muitas vezes, são privados destes saberes. Pondera-se, contudo, que algumas dificuldades interferiram no desenvolvimento da pesquisa, como, por exemplo, as limitações que os professores apresentaram com relação ao ensino da dança e as condições da escola e do trabalho. Estes fatores influenciaram na participação docente, já que alguns deles não puderam colaborar com o estudo por este contexto problemático. Entretanto, considera-se que apesar das dificuldades, pesquisas com este cunho podem colaborar com a inserção da dança no espaço escolar, tanto em escala micro, com os participantes diretos da pesquisa, quanto em macro, uma vez que o *blog* pode alcançar um grande número de educadores por meio de sua divulgação na *internet*.

Palavras-chave: Dança; Educação Física escolar; Currículo.

ABSTRACT

Dance as one of the contents of body culture still struggles to penetrate the walls of the school. The Physical Education teachers for not having experience with this issue, both before and after graduation, still face limitations to treat it in a contextualized way. The curriculum, resulting in a selection within the culture, makes a cut of knowledge that must be thematized in school, giving teachers an overview of the contents, and acting as guiding the curriculum components. The Physical Education Curriculum of the State of São Paulo, newly established presents dance as any of its contents, however, the didactic -pedagogical treatment offered seems synthesized in a few moments. Thus, some pedagogic possibilities to contribute to the work of the teacher already facing so many difficulties in the school environment were investigated. Given the new context that is established, we sought to invest in the use of Information Technology and Communication (ICT) to provide teachers knowledge and complementary possibilities for treating dance in their classes. ICT in the educational context can provide a more comprehensive elaboration of knowledge, expanding the sources of information, and providing the teacher treat content that often is not present within the Physical Education classes. Therefore, the aim of this study was to develop and evaluate a complementary teaching material to the Physical Education Curriculum of the State of São Paulo, in the form of an educational blog which subsidize the work of teachers in the content of folk dances proposed for the seventh year of elementary school. This material was published and disseminated in the form of an educational blog, which subsequently was evaluated by six teachers of Physical Education of the State of São Paulo. In addition, two participants in this group taught classes of folk dances from the proposed blog content, experimenting in real teaching situations the possibilities of the proposal. The data demonstrated that the didactic material produced can contribute to inclusion of dance in school, it offers subsidies for the teacher to address this issue through the three dimensions of content. The blog also gathers elements that provide the opportunity for teachers to look at dance through different digital facets, including image, sound, text and video, enriching the learning environment. These teaching experiences in school have illustrated that it is possible to insert the folk dances in school and provide important knowledge for students who often are deprived of this knowledge. Is weighted, however, that some difficulties had affected the development research, for example, the limitations that teachers had about teaching dance and school conditions and labor. These factors influenced the teacher participation, since some of them could not participate in the study by this problematic context. However, it is considered that despite the difficulties, research with this stamp can collaborate with the inclusion of dance at school, both in micro level with direct participants, as for macro, once the blog can reach a large number of educators through dissemination on the Internet.

Key-words: Dance; School Physical Education; Curriculum.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Objetivo.....	19
2. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, DANÇA E DANÇAS FOLCLÓRICAS.....	20
2.1 Educação Física escolar.....	20
2.2 O desenvolvimento da dança: da pré-história à escola.....	23
2.3 Afinal, o que é a dança?	26
2.4 Dança, Expressivas, Ritmo ou Atividades Rítmicas: como nomear este conteúdo?	29
2.4.3 Análise em livros: como a dança aparece?	30
2.4.4 Análise das Propostas Curriculares Estaduais: como a dança é tratada?	35
2.5 Dificuldades de inserção da dança no espaço escolar.....	39
2.6 Origem do termo folclore.....	42
2.7 Danças folclóricas.....	48
3. CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA.....	53
3.1 Implicações sobre o currículo e a Educação Física.....	53
3.2 Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo.....	58
4. TECNOLOGIAS, EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA.....	63
4.1 O que são TIC?	63
4.2 TIC na educação: possibilidades	65
4.3 Dificuldades na apropriação das TIC no contexto escolar	67
4.4 Educação Física e TIC.....	71
4.5 <i>Blog</i> : recurso didático	75
4.6 <i>Blog</i> : alguns estudos	79
4.7 <i>Blog</i> na Educação Física	81
5. METODOLOGIA.....	85
5.1 Primeira fase: análise do currículo.....	86
5.2 Segunda fase: elaboração do <i>blog</i>	87
5.3 Terceira fase: avaliação do material	88
5.3.1 Seleção dos participantes	89
5.3.2 Diagnóstico inicial: primeira entrevista semiestruturada.....	90
5.3.3 Aplicação do material do <i>blog</i> e segunda entrevista semiestruturada.....	91
5.4 Análise de dados	93

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	94
6.1 Análise do Currículo: o conteúdo de dança no sétimo ano.....	94
6.2 O processo de elaboração do <i>blog</i>	100
6.3 Categorias de análise	113
6.3.1 Possibilidades	117
6.3.1.1 Vantagens dos usos do <i>blog</i>	117
6.3.1.2 Danças folclóricas.....	129
6.3.2 Dificuldades e limitações do estudo	141
6.3.2.1 Participação docente e as dificuldades com o tratamento da dança	141
6.3.2.2 Condições da escola e as TIC.....	145
6.3.2.3 Condições do trabalho docente: implicações sobre e a dança e as TIC	149
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
REFERÊNCIAS.....	159
APÊNDICE A - MATERIAL INICIAL DO <i>BLOG</i> DE DANÇAS FOLCLÓRICAS.....	175
ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	215

1. INTRODUÇÃO

A cultura corporal reúne um conjunto de práticas que foram acumuladas e transformadas ao longo do desenvolvimento da humanidade. São elas: os jogos, o esporte, a dança, as lutas e a ginástica, práticas que na atualidade são consideradas os conteúdos da Educação Física escolar.

Darido e Souza Júnior (2007, p. 14) corroboram com esta premissa ao afirmar que a Educação Física se constitui em uma “disciplina curricular voltada a introduzir e integrar o aluno na esfera da cultura corporal, instrumentalizando-os para usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas”. Neste contexto, entende-se que a dança assume um papel importante como uma destas manifestações corporais, e assim deveria ser tratada nas aulas de Educação Física.

A dança é uma das práticas corporais mais antigas de expressão e comunicação da vida humana, firmando-se presente em diversos momentos como comemorações, culto aos deuses, rituais e festas. Como aponta Volp, Deutsch e Schwartz (1995), antes mesmo de falar, homens e mulheres já dançavam. Parte integrante da cultura humana, esta manifestação se desenvolveu junto com a sociedade e suas instituições, modificando-se e transformando-se ao longo dos anos.

No universo escolar, a dança se manifesta com fins contraditórios, ou seja, ao mesmo tempo em que não é valorizada pelos currículos regulamentares, uma vez que é tratada de modo descontextualizado e pouco significativo, ela acaba utilizada constantemente nas festividades escolares. A dança possui de certo modo, uma tradição no contexto escolar ligada aos eventos, comemorações, desfiles, entre outros, configurando sua presença na maioria das vezes, na forma de currículo oculto.

Neste escopo, o espaço ocupado por este conteúdo necessita ser ampliado e ressignificado, ofertando aos alunos possibilidades pedagógicas concretas, transformando esta tradição em outras formas de vivenciar e aprender sobre dança. As aulas de Educação Física, se constituiriam em um espaço legítimo para abordar a dança, possibilitando aos alunos conhecimentos que os auxiliassem no exercício da cidadania.

Todavia, os professores possuem dificuldades em tematizar este conteúdo por motivos diversos. Problemas como deficiências na formação inicial e continuada, a falta de experiências anteriores com este conteúdo em diferentes espaços, debilidades estruturais nas escolas, e a incredibilidade desta prática corporal, limitam a sua inserção no contexto educacional (MIRANDA, 1994).

De maneira complementar, Marques (1997) afirma que os professores têm receio de tratar conteúdos que não podem ser desenvolvidos de maneira estritamente tradicional, e assim, o ensino da dança não se encaixaria neste padrão. A autora acentua também que esta prática corporal enfrenta diversas formas de preconceito, o que favorece ainda mais o seu distanciamento da escola. Ademais, o imaginário de que “dança se aprende dançando” na vida de modo geral, ainda parece exacerbadamente difundido, e assim, a escola não disponibiliza espaço para incluí-la como um conteúdo que necessita de tratamento pedagógico específico (MARQUES, 1997).

O currículo escolar se apresenta como uma seleção dos conhecimentos da cultura (FORQUIN, 1993), envolvendo os processos escolares de maneira ampla e diversificada, incluindo as práticas pedagógicas, as filosofias educacionais, a formação de professores e os seus conhecimentos (SACRISTÁN, 2000). O currículo assume, portanto, um papel importante no desenvolvimento dos conteúdos escolares, visto que atua como um dos norteadores da prática pedagógica dos professores.

A Proposta Curricular de Educação Física do Estado de São Paulo, foco deste estudo, foi lançada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo resultando da Resolução nº 92, publicada pelo mesmo órgão em 19 de dezembro de 2007. Esta resolução tinha como objetivo uniformizar o currículo do Ensino Fundamental II e Médio das escolas públicas estaduais paulistas, a fim de corroborar com melhorias no ensino (SÃO PAULO, 2007).

Em 2010 esta proposta tornou-se oficialmente o Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo, apresentando uma sistematização dos conteúdos que deveriam ser tratados nas aulas ao longo dos anos escolares por meio de dois materiais distintos, o caderno do professor e o caderno do aluno.

O princípio metodológico deste documento está estruturado em uma perspectiva cultural, partindo da concepção do “se-movimentar” (KUNZ, 1991), que para além de uma expressão estritamente biológica, possui na cultura uma de suas premissas.

Os conteúdos da Educação Física que compreendem os jogos, esportes, lutas, danças e ginásticas, são tratados pelo currículo como eixos de conteúdo, e são propostos tanto para o ensino fundamental quanto para o médio. No entanto, os autores afirmam que existem temas que são atuais e relevantes, e que também precisam ser abordados durante estas etapas de ensino (SÃO PAULO, 2011).

Assim, o documento propõe o que eles denominam de “eixos temáticos”, que devem proporcionar inter-relações diretas com os eixos de conteúdo. Estes eixos compreendem os seguintes temas: “Organismo humano, movimento e saúde”, para o ensino fundamental; e “Corpo, saúde e beleza”, “Contemporaneidade”, “Mídias” e “Lazer e trabalho”, para o ensino médio.

Os eixos de conteúdo e os eixos temáticos estão organizados e distribuídos pelos níveis de ensino, a partir da concepção do conjunto de pesquisadores que desenvolveram o currículo. Pode-se afirmar, portanto, que foram utilizados critérios advindos das pesquisas, experiências e valores deste grupo, para definir, por exemplo, em que ano e em qual bimestre seriam tratados cada um dos conteúdos.

Isto acontece visto que não há uma sistematização em nível nacional para a disciplina de Educação Física, e assim, esta é uma estratégia corrente em elaborações curriculares da área. Entende-se esta questão não como uma crítica ao currículo, e sim como mais uma limitação que ainda permeia a Educação Física escolar como um todo.

A dança no Currículo do Estado de São Paulo não é considerada um eixo de conteúdo independente, sendo alocada no eixo de “atividades rítmicas”. Para os idealizadores do material, as atividades rítmicas são mais amplas, envolvendo diretamente elementos relacionados à organização do tempo (ritmo) no movimento, e assim engloba outras propostas de atividades, além da dança em si (SÃO PAULO, 2011).

A dança aparece pela primeira vez no Currículo, no sétimo ano do ensino fundamental, dividindo o primeiro bimestre com esporte e com o eixo temático “Organismo humano, movimento e saúde”.

Os objetivos propostos para tratar esta prática corporal estão baseados em uma perspectiva multicultural, por meio da exploração de danças folclóricas características de cada uma das regiões do país. Neste escopo, são propostas no caderno do professor: o xaxado (Região Nordeste); o carimbó (Região Norte); o siriri (Região Centro-Oeste); a catira (Região Sudeste); e a chula (Região Sul), como manifestações que deveriam ser tematizadas nas aulas de Educação Física. Todavia, o caderno do professor explora com pouca profundidade estes conteúdos, o que de certo modo, pode dificultar ainda mais o seu desenvolvimento no meio escolar.

Partindo destes apontamentos, seria importante refletir sobre algumas possibilidades pedagógicas que pudessem contribuir com a ação didático-pedagógica do professor acerca do conteúdo de dança, não privando os alunos desta importante prática corporal da cultura humana.

Considerando o novo contexto social, uma alternativa interessante para auxiliar o professor, seria por meio do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), uma vez que poderiam ser disponibilizados *on-line* conhecimentos complementares acerca das danças folclóricas em grande escala e velocidade. Nestes meandros, além do suporte encontrado nos materiais do currículo, o professor teria acesso a uma base de dados, constantemente atualizada e dinâmica, que pudesse disponibilizar alguns materiais acerca das danças propostas para o sétimo ano.

Na atualidade as tecnologias possuem presença ativa no cotidiano das pessoas, se multiplicando em novas possibilidades de comunicação, construindo um universo digital que se transforma e atinge um número maior de pessoas a cada dia. Esta *cultura digital* que caracteriza o século XXI, vivenciada atualmente por uma geração que se comunica de modo exacerbado, tece redes de conexões virtuais e reais integrando-se como extensões da humanidade (Mc LUHAN, 2006).

Entende-se que este fator representa grandes implicações na vida cotidiana, no trabalho, no lazer, e conseqüentemente na educação, podendo proporcionar

novas alternativas pedagógicas para o professor. Entretanto, no bojo destas questões, são necessárias reflexões mais sistematizadas no que diz respeito às propostas que visam elaborar, implementar e avaliar a inserção das tecnologias como mais um auxílio no trato pedagógico dos conteúdos curriculares.

As TIC ocupam um espaço significativo dentro desta nova ordem social, criando diferentes maneiras de se comunicar, informar e interagir, permeando ambientes cada vez mais diversificados. Muitas questões na modernidade envolvem as tecnologias, principalmente em relação a sua utilização em ambientes educacionais. Debates sobre os limites e as dificuldades que os professores encontram em aborda-las no contexto pedagógico, por exemplo, estão cada vez mais correntes.

O investimento em pesquisas acerca da utilização das TIC como uma possibilidade de formação complementar e continuada para os professores é cada vez mais necessário. Estratégias nesta perspectiva podem viabilizar a exploração de múltiplos conhecimentos, e neste caso, especificamente da dança que apresenta tantas deficiências no âmbito escolar.

Bonini (2009) assevera que as novas tecnologias permitem elaborações mais amplas do conhecimento, auxiliando muitas vezes, no método de abordagem e nos conteúdos programáticos para todos aqueles envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Sob a égide desta discussão, os currículos escolares que de certo modo, necessitam de restrição, poderiam usufruir das tecnologias como uma estratégia para ampliar o acesso aos conhecimentos próprios da dança.

Estes objetivos poderiam ser alcançados, por exemplo, por meio de plataformas digitais que armazenam um contingente considerável de informações e que podem ser modificadas, revisadas e ampliadas sem grandes custos.

Ademais, a utilização destas tecnologias poderia propiciar um ambiente virtual de interação entre os professores da rede estadual, criando espaços para discussão e troca de experiências envolvendo a dança, multiplicando as possibilidades de aprendizagem deste conteúdo.

É importante evidenciar que o momento ainda é delicado, visto que de certo modo, as tecnologias ainda não são dominadas e empregadas por todos, e assim,

as limitações nos usos destes mecanismos em ambientes educacionais também precisam ser consideradas.

Entretanto, o suporte didático-pedagógico que o universo digital pode proporcionar se constitui em uma possibilidade viável mesmo considerando estes entraves. Isto poderia ser verificado à medida que estes ambientes virtuais complementassem conhecimentos e informações, interligando saberes por meio de ferramentas digitais simples, de fácil acesso e sem custos.

Neste escopo, o *blog* se apresenta como uma alternativa viável, visto que se constitui em uma ferramenta digital que está conquistando espaços significativos. Características como o fácil acesso e manipulação, a interatividade e as possibilidades de fonte de conhecimento e entretenimento, são algumas das responsáveis pela popularização desta plataforma.

Desde seu surgimento na década de 1990 até os dias de hoje, os *blogs* obtiveram ampla expansão principalmente pela possibilidade de publicação rápida e sem custos de diversos conteúdos. Ademais, os seus usuários não precisavam de um amplo domínio das ferramentas “*html*” que caracterizavam a linguagem da “*World Wide Web*” (WWW). Estes recursos técnicos foram viabilizados pelas plataformas que fornecem os serviços de produção e edição de *blogs*, facilitando o processo.

De início parecido com diários *on-line*, em que eram postados *links* sobre determinados assuntos, na atualidade os *blogs* são empregados com diversos objetivos, o que já têm suscitado muitas discussões, bem como propostas de utilização em contextos educacionais.

Para Moran, Masetto e Behrens (2006) os *blogs* já fazem parte da vida dos atores sociais que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem principalmente devido às características que engloba. Estas ferramentas digitais se tornam, portanto, uma oportunidade viável de compartilhamento e troca de conhecimentos, transformando os espaços de aprendizagem.

Blogs com objetivos educacionais podem favorecer um intercâmbio de diferentes linguagens, por meio de vídeos, músicas, imagens e textos, corroborando com a ampliação dos conhecimentos dos professores e alunos. Estas trocas aconteceriam de maneira dinâmica articulando experiências reais e virtuais, que

poderiam ser transpostas didaticamente para diversas situações de ensino-aprendizagem, o que de certo modo, ainda fica limitado no papel.

Outras possibilidades que podem ser viabilizadas por meio de *blogs* educacionais referem-se à criação de espaços virtuais para reunião de conhecimentos e conteúdos disciplinares. Desta forma, os professores poderiam encontrar neste ambiente uma possibilidade de formação continuada.

Especificamente no que diz respeito à dança, um *blog* educacional pode ser uma alternativa para fornecer algumas orientações e propostas para ampliar as possibilidades pedagógicas deste conteúdo no contexto escolar. Estes fatores são reforçados quando são consideradas as dificuldades que esta prática enfrenta para fazer parte das aulas de Educação Física.

Assim, o objetivo do presente estudo foi elaborar e avaliar um material didático complementar¹ ao Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo, sob a forma de um *blog*² educacional para subsidiar o trabalho do professor no conteúdo de danças folclóricas proposto para o sétimo ano do ensino fundamental.

Para isso, desenvolveu-se um levantamento bibliográfico para compreender melhor as relações entre as TIC, Educação, Educação Física, dança e currículo. Posteriormente, foi realizada uma análise nas concepções presentes, e, em específico no Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo, incluindo os seus preceitos e atividades apresentadas.

1.1 Objetivo

Elaborar e avaliar um material didático complementar ao Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo, sob a forma de um *blog* educacional para subsidiar o trabalho do professor no conteúdo de danças folclóricas proposto para o sétimo ano do ensino fundamental.

¹ O Material didático está ao final desta dissertação, disposto no apêndice.

² *Link do blog* produzido: < <http://dancanaefe.blogspot.com.br/> >.

2. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, DANÇA E DANÇAS FOLCLÓRICAS

2.1 Educação Física escolar

A Educação Física é um campo de conhecimento que sofreu diversas mudanças ao longo de sua história, bem como intensas discussões acerca do seu objeto de estudo e a respeito do que deveria ensinar na escola. Até hoje muitos se perguntam qual a sua função nas instituições escolares, ou ainda porque existe avaliação nesta disciplina.

Oficialmente a Educação Física foi introduzida nas escolas brasileiras em 1851 com a reforma Couto Ferraz, comumente denominada de ginástica (BETTI, 1991). Em 1854, uma regulamentação referendava a presença da ginástica no ensino primário exclusivamente para o sexo masculino, e a dança, para o sexo feminino no ensino secundário (BETTI, 1991).

Em 1882 Rui Barbosa iniciou uma ampla reforma educacional, e neste novo contexto, a ginástica deveria ser obrigatória para as Escolas Normais para ambos os sexos. Todavia, esta reforma atingiu majoritariamente as escolas do Rio de Janeiro, em detrimento dos demais estados do país, que iniciaram este processo a partir de 1920 (BETTI, 1991).

O início da Educação Física nas escolas foi constituído sob o princípio do higienismo, em que o principal objetivo era atingir um estado ótimo de saúde para a população que frequentava estas instituições, ou seja, a branca. Pode-se afirmar então, que a Educação Física escolar no país possuía uma perspectiva voltada para o “embranquecimento” da população. Esta tendência ficou conhecida como eugenismo, em que por meio de exercícios físicos, objetivava-se formar indivíduos fortes e saudáveis, em oposição ao corpo fraco e doente do período colonial (CASTELLANI FILHO, 1989; BETTI, 1991).

Outras vertentes da Educação Física amplamente desenvolvidas neste período foram a militar e a médica (CAPARROZ, 1997), em que a primeira usufruiu dos exercícios físicos como uma forma de atingir um corpo forte e saudável, fatores imprescindíveis para o grupo responsável pela defesa do país; e a segunda, baseada principalmente no estabelecimento da conduta higiênica, objetivava propor novos padrões de conduta física e moral da população. Apesar das críticas inerentes

ao período, Caparroz (1997) assinala que este momento histórico contribuiu, de certo modo, para aumentar o número de praticantes de atividades físicas, atribuindo um determinado *status* para a área na época.

Devido à necessidade de sistematizar a ginástica desenvolvida até então, são “importados” de países como Alemanha, Suécia e França, os chamados “métodos ginásticos”, modelos que eram desenvolvidos desde o século XVIII na Europa. Para Betti (1991) outra escola seria a inglesa, no entanto, esta se dedicou mais ao desenvolvimento de jogos atléticos e ao esporte.

Os objetivos destes métodos na Europa foram estruturados nos princípios científicos da época, elaborados de acordo com as particularidades de cada cultura, bem como, com a ideologia de seus precursores (SOARES, 1994). No entanto, os objetivos finais acabaram sendo comuns, uma vez que estavam relacionados com a manutenção da saúde do povo, com a preparação de soldados para guerra e com a elevação moral (SOARES, 1994).

Os modelos ginásticos começam a perder espaço no Brasil por volta de 1950 com a chegada do Método Desportivo Generalizado, iniciando um intenso processo de ascensão das práticas esportivas (RINALDI, 2005). Neste contexto, a Educação Física escolar passa a ser orientada principalmente pelo esporte, tendo como propósito a aptidão física e a seleção de atletas.

Na década de 1980, a Educação Física enfrenta uma crise, visto que o modelo esportivista predominante até então, começa a receber diversas críticas por ser estritamente excludente. Este panorama pode ser identificado na proposta de aulas vigente no período, que serviam para o treinamento esportivo, e assim, apenas os mais habilidosos participavam.

Neste contexto, surgem diversas correntes pedagógicas que buscam superar o modelo esportivista, tecnicista e biologista, presente na Educação Física. Estes movimentos foram influenciados pelo momento histórico-social por qual passava o país, a Educação e Educação Física (DARIDO; RANGEL, 2005). Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pode-se encontrar uma descrição do panorama histórico do período:

O campo de debates se fertilizou e as primeiras produções surgiram apontando o rumo das novas tendências da Educação Física. Às recém-criadas organizações da sociedade civil, bem como entidades estudantis, sindicais e partidárias, somaram-se setores do meio

universitário identificados com as tendências progressistas. Simultaneamente, a criação dos primeiros cursos de pós-graduação em Educação Física, o retorno de professores doutorados que estavam fora do Brasil, as publicações de um número maior de livros e revistas, bem como o aumento do número de congressos e outros eventos dessa natureza foram fatores que contribuíram para esse debate (BRASIL, 1998a, p. 22).

Deste modo, Darido e Rangel (2005) ressaltam que o campo social contribuiu para o surgimento destas abordagens, que apesar de possuírem características distintas tinham o objetivo comum de romper com o modelo tradicional esportivista. As mesmas autoras citam alguns exemplos destas tendências consideradas renovadoras: Psicomotricidade, Cultural, Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico - Superadora, Sistêmica, Crítico - Emancipatória, Saúde Renovada e baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a), além de outras (DARIDO; RANGEL, 2005). É importante destacar que os PCN foram considerados uma tendência a partir do novo referencial que propunham, apresentando elementos voltados à formação do cidadão crítico e ativo na sociedade, além do tratamento das três dimensões dos conteúdos e os Temas Transversais.

Cada uma destas abordagens vai propor um objetivo diferente para a Educação Física escolar, no entanto, cabe ressaltar que dificilmente apenas uma delas poderá ser encontrada no contexto de aula, já que na prática pedagógica coexistem múltiplos conceitos, oriundos muitas vezes, de abordagens diferentes.

Percebe-se que a Educação Física ainda possui dificuldades para entender qual o seu real objetivo na escola, bem como quais as possibilidades de aprendizagem que pode proporcionar aos seus alunos.

Atualmente a perspectiva cultural de Educação Física tem sido comumente a mais aceita e difundida pelo meio acadêmico. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a), um dos documentos que norteiam a educação no país asseveram que o objetivo desta disciplina no ambiente escolar é introduzir os alunos no universo da cultura corporal, com propósitos de lazer, manutenção da saúde, expressividade e afetividade. De acordo com o documento:

Dentro desse universo de produções da cultura corporal de movimento, algumas foram incorporadas pela Educação Física como objetos de ação e reflexão: os jogos e brincadeiras, os esportes, as

danças, as ginásticas e as lutas, que têm em comum a representação corporal de diversos aspectos da cultura humana. São atividades que ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando ora uma intenção mais próxima do caráter lúdico, ora mais próxima do pragmatismo e da objetividade (BRASIL, 1998a, p. 28).

Darido e Rangel (2005) complementam ao afirmar que a Educação Física na escola deve proporcionar aos alunos a igualdade de oportunidades, visto que todos possuem o direito de participar ativamente das aulas; a busca pela autonomia; a reflexão crítica, acerca dos conhecimentos com os quais mantém contato, bem como a saúde e o lazer.

Esta perspectiva cultural propõe que os conteúdos da Educação Física sejam diversificados, possibilitando aos alunos vivências contextualizadas das práticas corporais que foram construídas e ressignificadas ao longo do desenvolvimento sociocultural da humanidade. Deste modo, a dança se apresenta como uma destas práticas, e, portanto, compõe os conteúdos da Educação Física escolar.

2.2 O desenvolvimento da dança: da pré-história à escola

A dança é uma das manifestações culturais mais remotas da humanidade, sendo identificada em rituais e festas muito antigas, como uma forma de comunicação corporal. Inicialmente, esta manifestação se constituiu em uma expressão por meio da linguagem de gestos e sinais, que gradativamente foi assumindo diferentes ritmos.

O que se sabe de fato, é que a dança já se fazia presente na Idade da Pedra, representando o amor, a luta, a morte, ou como modo de pedir algo ou de agradecer aos deuses. Pode-se dizer que a dança acompanhou o pensamento do ser humano e sofreu influências das instituições sociais (EHRENBERG, 2003, p. 49).

Estas afirmações foram coletadas por meio de registros pré-históricos encontrados em rochas, utensílios domésticos e cavernas espalhadas pelo mundo, como as do Levante Espanhol - Alpera (Valência) e Cogull (Lérida) – além da África do Sul (Rodésia e Orange) e da França (Solutrais e Dourdogne), que apresentavam pinturas retratando a dança em diversas situações da vida primitiva (RIBAS, 1959).

No período Paleolítico foram identificados registros de que a dança imitava os passos dos animais, como o objetivo de atraí-los, facilitando o abate, além disso, simulavam também o acasalamento entre as espécies (OSSANA, 1988). Já no período Neolítico, Rangel (2002) afirma que existia uma forte presença da dança em cerimônias religiosas, como forma de adoração aos espíritos e culto aos mortos, sendo uma atividade exclusivamente masculina.

Nanni (1989) entende a dança como uma forma de comunicação e expressão que possui códigos específicos para estabelecer relações com o receptor por meio da linguagem do movimento. Seria um fator da manifestação social, identificado por seu movimento artístico, atingindo uma realidade concreta e em constante conexão com as novas formas assumidas pela sociedade (NANNI, 1989).

Assim, a dança no contexto primitivo possuía um espaço importante, compondo situações que variavam dos festejos dos nascimentos aos momentos de culto aos mortos, expressando, portanto, uma parcela preponderante nas formas de viver, sentir e comunicar no mundo.

Ademais, percebe-se que ao longo do desenvolvimento humano a dança foi sendo transformada e ressignificada de acordo com o contexto sociocultural do qual fez parte, criando novos significados e possibilidades de expressão e comunicação. Brasileiro (2009) afirma que esta manifestação se faz presente em diversos momentos da vida, sendo experimentada de muitas formas, e com múltiplas intencionalidades.

Dançamos desde crianças, sozinhas, em rodas, nos braços de nossos pais; quando adolescentes dançamos sozinhas imaginando estar com alguém ou com alguém bem mais perto, ou mesmo com muita gente ao redor, mas sozinha na dança. Nos tempos da vida adulta, a dança afasta-se um pouco, parece que vira coisa da juventude, mas tentamos em espaços mais sociais, ou quando o rádio nos pega de surpresa no banho, na sala, na cozinha... E aí dançamos (BRASILEIRO, 2009, p. 8).

Entende-se que a dança desperta um desejo muitas vezes incontrolável de se movimentar no ritmo que embala uma festa, uma balada ou um encontro entre amigos, no entanto o “olhar do outro” sobre a exposição do corpo, muitas vezes inibe quem está tentando dançar. Na escola não é diferente, a dança apesar de presente no imaginário e no desejo dos alunos, não se apresenta como um

conhecimento integrante da cultura escolar (BRASILEIRO, 2009); (SBORQUIA; GALLARDO, 2002).

A dança entra no processo de escolarização brasileiro à medida que se associa a inserção dos exercícios e das ginásticas. Contudo, é com a implementação da tríade “educação moral, intelectual e física” que ela passa a constituir o seletivo grupo dos conhecimentos que são necessários para a formação das crianças e jovens (BRASILEIRO, 2008). De acordo com Brasileiro (2008) a dança:

[...] acompanhou os processos iniciais de escolarização do nosso país, especialmente nos espaços de exercitação, descanso, controle e festividades escolares. Já no início do século XX é possível identificar menções à sua presença enquanto conteúdo de ensino nas escolas (BRASILEIRO, 2008, p. 521).

Chaves (2002) acentua que a colocação da dança dentro dos conteúdos escolares, foi dada pela compreensão de que ela se constituía como uma prática corporal que visava um corpo eficiente e forte, diante de um processo de modernização social. O autor acentua também que isto aconteceu devido à sua ligação com os exercícios físicos e com a ginástica, sendo entendida como um movimento ritmado e gracioso, o que mudou apenas com a inclusão das danças populares, quando se intensificou como uma estratégia de comemorações escolares (CHAVES, 2002). Para tanto, evidencia-se que um dos principais objetivos com a inserção da dança, esteve baseado em interesses político-econômicos aplicados a uma sociedade cercada de novos fundamentos e iniciando processos de industrialização.

Neste período, a dança era prevista apenas para as meninas, para os meninos ficavam designados exercícios mais viris, que envolvessem alguma de suas propriedades, como por exemplo, a ritmação na marcha, evidenciando a resistência ao conteúdo para ambos os sexos.

A música, o canto, as marchas, as danças, buscam dar ao corpo dos alunos uma ordem, um lugar de postura e atitudes corretas, em busca de um homem civilizado, cortês, educado que representasse este país em processo de crescimento (BRASILEIRO, 2008, p. 522).

Deste modo, pode-se perceber que ao longo da história escolar a dança foi alvo de objetivos controversos e preconceito, sendo descaracterizada enquanto

possibilidade de criação e exploração de movimentos, inviabilizando aprendizagens mais significativas.

2.3 Afinal, o que é a dança?

A dança integra o rol de práticas que compõem a cultura corporal, e para tanto, é reconhecida como um dos conteúdos da Educação Física escolar, juntamente com os jogos, esportes, lutas e ginásticas. Esta prática pode apresentar diversas possibilidades didáticas, desde que tratada com estes fins, por meio de um espaço pedagógico legítimo no ambiente educacional.

A dança pode ainda ser entendida em diferentes perspectivas, como, por exemplo, como uma prática esportiva, uma atividade de lazer, um espetáculo artístico, um campo de conhecimento, entre outras. No presente trabalho, ela será compreendida como uma antiga prática corporal que foi transformada e ressignificada ao longo do tempo, possuindo como características básicas os movimentos ritmados, a harmonia existente entre eles e a expressividade. Termos como “manifestação cultural”, “conteúdo” ou “prática corporal” também serão utilizados ao longo do texto para referenciar a dança.

Dançar é entrar em harmonia com próprio corpo. É também a liberdade de expressar movimentos que se relacionam de acordo com o que a música, o ritmo de uma batida ou simplesmente o silêncio pode provocar. Ela reúne, mistura e transforma sensações diversas em quem dança, ou até mesmo em quem aprecia uma coreografia, por exemplo.

Mas o que é uma coreografia? Pode-se dizer que se trata de um agrupamento de movimentos que possuem uma lógica organizacional, ou seja, uma intenção ou objetivo em cada uma de suas partes. Todavia, os passos ligados em uma composição coreográfica podem parecer em algumas situações, desconexos para aqueles que assistem, mas sempre estarão carregados de significados e sentidos para quem os realizam.

Uma vertente significativa na construção sociocultural da dança refere-se justamente à expressão do sentido e das emoções. Para Barreto (2008) não há como entender a dança sem que se tenha fruído ou experimentado de suas possibilidades. Nesta conjectura, a dança possui uma forte linha relacionada à

necessidade das experiências estéticas e do fazer artístico no contexto educacional, entretanto, ela ainda é pouco explorada.

Segundo Barreto (2008) a utilização da dança na escola, enquanto um momento de expressividade humana é passageira e simplista, e precisa ser repensada para se tornar mais significativa para os educandos. Para a autora, a escola, ainda arraigada em seus padrões tradicionais, possui dificuldades em propor e executar propostas que explorem a dança e seus elementos estéticos, e necessita de mudanças radicais para que outras formas de ensinar e aprender possam ser implementadas.

Pensar a dança em sua faceta estética seria propor um projeto pedagógico em que a autonomia dos professores e dos alunos fosse respeitada, estimulando movimentos baseados no sentir, pensar e agir dos envolvidos (BARRETO, 2008). A escola daria voz aos atores escolares, exercitando o diálogo e contribuindo com a formação de sujeitos mais democráticos, críticos e sensíveis para a vida em sociedade (BARRETO, 2008).

Neste contexto, as aulas explorariam sensações, sentimentos, emoções e ideias que surgissem a partir das movimentações realizadas durante a aula, possuindo uma estreita relação com a criação de novos passos, giros, saltos, ondas, entre outros. O saber sensível se constitui em uma possibilidade de conhecer outras formas de construção e transformação do conhecimento partindo das experiências e potencialidades da existência humana, representadas pela subjetividade da paz, do belo e da felicidade (FIAMONCINI, 2002-2003).

Para Barreto (2008), uma proposta pedagógica baseada no sentido estético da dança, deve considerar elementos como improvisar, compor, apreciar e fruir, ou seja, viabilizar um processo educacional mais prazeroso e livre de movimentações estritamente técnicas, por meio da criação e da apreciação dos movimentos vivenciados.

Ademais, esta perspectiva estética defende a exploração do autoconhecimento por meio de vivências da corporeidade, maximização dos relacionamentos estéticos, e incentivos à expressividade, a comunicação não verbal e a sensibilização (BARRETO, 2008, p. 66).

No campo da formação, a dança é compartilhada como uma área de ensino tanto da Educação Física quanto da Arte, duas disciplinas que tradicionalmente já possuem descredibilidade no espaço escolar recebendo menor atenção dos currículos e projetos instituídos. Ademais, inclusive as pesquisas nestas áreas do conhecimento são consideradas mais restritas, dificultando grandes avanços (BRASILEIRO, 2009).

A autora complementa ainda que as raízes históricas de cada um destes componentes curriculares no Brasil também foram marcadas por controvérsias, atrasos e desvalorização no meio acadêmico-científico. “Enquanto a arte inicia seu percurso com a perspectiva de ser um adorno, a ginástica foi apropriada pelos conhecimentos da área médica sobre o corpo e sua necessidade de higienização e bons hábitos” (BRASILEIRO, 2009, p. 19). Estes apontamentos reforçam as limitações consolidadas historicamente na construção sociocultural destes campos.

A dança é sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (BRASIL, 1998a) como uma prática da cultura corporal que precisa ser tratada na escola assim como os demais temas. Ela está presente no bloco de conteúdos intitulado de “atividades rítmicas”, com o objetivo de promover a exploração deste conteúdo da cultura corporal na escola, enfocando na expressividade e nas diferentes formas de comunicação.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 1998b), o imaginário social de que este conteúdo é apenas uma forma de diversão ou lazer, desprovida de objetivos didáticos bem definidos, implica em reflexos negativos para esta prática corporal no contexto escolar. E desta maneira, a dança continua aparecendo somente nas apresentações dos eventos escolares, em que constantemente são reproduzidas cópias de modelos empregados pela mídia (BRASIL, 1998b).

Diante desta discussão consolidou-se certa tensão acerca de qual campo de conhecimento deveria de fato se apropriar da dança no contexto escolar. Inicialmente, esta manifestação entra no processo educacional brasileiro, aliada a prática dos exercícios físicos, ou seja, a área da Educação Física, enquanto a Arte esteve mais associada aos desenhos e trabalhos manuais (BRASILEIRO, 2009). Foi como fruto de reformas educacionais sofridas principalmente no final do século XIX

e XX, que a dança começa a ser incorporada também nos currículos de Artes (BRASILEIRO, 2009).

Apesar da existência deste conflito, não é o objetivo desta pesquisa problematizar ou discutir este embate, apenas contextualizar o leitor sobre sua existência, proporcionando uma compreensão mais ampla da dança e suas múltiplas facetas na escola. O fato é que a Educação Física também se apropria deste conteúdo, e assim, discute-se nesta pesquisa algumas possibilidades de contribuir com o trabalho do professor na exploração das possibilidades didáticas da dança na escola.

2.4 Dança, Expressivas, Ritmo ou Atividades Rítmicas: como nomear este conteúdo?

A classificação e a denominação da dança pode ser considerada um grande desafio, visto que ela pode ser entendida de diferentes formas de acordo com o contexto em que se insere, ou até mesmo com relação às intencionalidades do sujeito que dança. Parece consenso que esta manifestação se configura em um dos conteúdos da cultura corporal, no entanto, em diferentes livros, documentos, artigos, e inclusive nas propostas curriculares estaduais brasileiras, ela é empregada com diferentes nomenclaturas.

É difícil delimitar os motivos que culminaram na utilização de terminações tão diferenciadas como “atividades rítmicas”, “atividades expressivas”, “ritmo”, “ritmo e expressão” ou “dança”. No entanto, destaca-se a dificuldade de delimitar qual seria a nomenclatura mais apropriada para esta prática corporal.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, por exemplo, (BRASIL, 1998) assumiram o termo atividades rítmicas. Uma hipótese para esta escolha talvez esteja relacionada com a disciplina de Artes, uma vez que, este componente curricular já apresentava a dança como um de seus conteúdos. Desta forma, para evitar um possível “choque” de temas entre as disciplinas, os autores do documento de Educação Física tenham optado pela apropriação de outro termo.

Além disso, a utilização de atividades rítmicas pode ser uma tentativa de facilitar a inserção da dança no currículo, ou ainda, incluir outras atividades no mesmo eixo de conteúdo. Marques (1997) afirma que chamar o conteúdo de dança

por outras designações, apenas ressalta a dificuldade que ainda existe em assumir este conhecimento como verdadeiro ou válido no meio escolar, tentando “disfarçá-lo”, por meio de diferentes nomenclaturas.

No entanto, como aponta Forquin (1993) o conteúdo a ser ensinado pelos professores possui uma estreita relação com a identidade, e neste sentido, dificilmente ele vai ensinar algo que não possua significado verdadeiro para ele.

Jesus (2008) arrola outros motivos para a utilização de diferentes termos, afirmando que a falta de conhecimentos específicos sobre o tema, bem como a escassez de publicações e materiais que discutam esta temática na Educação Física, dificultam a delimitação do que pode ser classificado como dança ou atividade rítmica.

Para entender melhor estas questões e contribuir com a compreensão desta mistura no emprego dos termos, realizou-se uma análise documental (GIL, 2008) em alguns livros e propostas curriculares estaduais da Educação Física, a fim de delinear como a dança é denominada e quais são suas principais características.

2.4.3 Análise em livros: como a dança aparece?

Como a produção de livros na área é expressiva e diversificada, adotou-se como critério a abordagem das obras que foram selecionados pelo Plano Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE) em 2011, ano da última entrega de livros até a data de elaboração deste trabalho, para os anos finais do ensino fundamental e médio.

O PNBE foi desenvolvido em 1997 com o objetivo de promover o acesso à cultura, bem como estimular a leitura de alunos e professores por meio da distribuição de livros de pesquisa, de grandes referências e obras literárias (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013a). Assim, considera-se que utilizar os livros selecionados pelo programa se constitui em um critério relevante do ponto de vista do professor, que pode ter acesso direto a estas obras.

Para compor o acervo do professor da área de Educação Física o programa selecionou dez obras de referência, que podem ser identificadas no quadro que segue:

Título	Autor/es	Editora
Metodologia do Ensino de Educação Física	Coletivo de Autores	Cortez
Prática de ensino em Educação Física – a criança em movimento	Jorge Sergio Perez Gallardo.	FTD
Educação psicomotora - a psicocinética na idade escolar	Jean Le Boulch.	Artmed
Educação como Prática Corporal	João Batista Freire, Alcides José Scaglia.	Scipione
Jogos educativos: estrutura e organização da prática	Ambieto Ardigó Júnior, Fábio Luiz D`angelo, Caio Martins Costa e Adriano José Rossetto Júnior.	Phorte
Práticas Pedagógicas reflexivas em esporte Educacional.	<i>Adriano José Rossetto Júnior, Caio Martins Costa, Fábio Luiz Dangelo.</i>	Phorte
Pedagogia do esporte: jogos coletivos de invasão.	Riller Silva Reverdito, Alcides J. Scaglia	Phorte
Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola	Suraya Cristina Darido, Osmar Moreira de Souza Jr.	Papirus
Trabalhando com Jogos Cooperativos	Marcos Miranda Correia	Papirus
Educação de corpo inteiro - teoria e prática da educação física	João Batista Freire	Scipione

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 1 - Quadro com as obras de Referência da Educação Física (PNBE-2011).

Seis destes livros são específicos de determinadas áreas, ou seja, se debruçam exclusivamente sobre um dado conteúdo, como o jogo ou o esporte, por exemplo. Assim, para efeito deste estudo, foram analisados apenas aqueles referentes a perspectivas mais gerais da Educação Física, sendo eles: 1- Metodologia do Ensino de Educação Física, 2- Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola, 3- Educação como Prática Corporal e 4- Educação psicomotora - a psicocinética na idade escolar.

O foco principal da análise desenvolvida nos livros relacionou-se com os termos empregados para designar a dança (ritmo, expressão, atividades expressivas, entre outros), além de algumas características básicas relacionadas à sistematização e organização dos temas e a presença ou não das dimensões dos conteúdos.

No primeiro livro, “Metodologia do Ensino da Educação Física” (1) a denominação empregada foi “dança”. Nesta clássica publicação da área, este conteúdo foi contextualizado como uma expressão representativa de diversos aspectos da humanidade como emoções, religiosidade e o trabalho.

Os autores propõem uma sistematização com orientações gerais, que expressam um tratamento voltado para a disponibilidade corporal, perpassando pela exploração de diversas habilidades corporais sem ênfases nas técnicas tradicionais (SOARES et al., 1992). Para esta obra, a dança deveria integrar o currículo de todas as séries, desde o fundamental até o ensino médio, resguardando as particularidades de cada período.

Sobre as dimensões dos conteúdos, apesar de não existir referência específica a essa terminologia, pode-se dizer que houve a preocupação em propor uma abordagem que abarcasse não só a dimensão procedimental, ou seja, relacionada ao saber fazer. São propostas contextualizações e discussões em diferentes perspectivas sobre a dança e os demais conteúdos da Educação Física, por meio de uma perspectiva crítica.

Na segunda publicação analisada, “Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola” (2), os autores utilizaram uma nomenclatura expandida intitulada “Ritmo, Movimento e Dança”. Uma hipótese para esta escolha talvez esteja relacionada com a estratégia de atribuir um olhar mais amplo para o conteúdo, incluindo elementos que, às vezes, são analisados separadamente. Por exemplo, o ritmo não está presente apenas na dança, mas em todos os movimentos, no entanto, parece que ele possui mais espaço quando é abordado juntamente com a dança. Desta forma, a utilização deste termo pode ser uma estratégia dos autores para destacar a possibilidade de tratamento deste elemento juntamente com esta prática corporal.

A perspectiva adotada no livro permeia a discussão do ritmo e sua presença em diferentes atividades, bem como da valorização das danças populares tipicamente brasileiras como carimbó, festas juninas, forró, samba, entre outras. A obra não apresenta uma sistematização, mas sugere algumas atividades que procuram contextualizar os objetivos propostos. As três dimensões dos conteúdos são facilmente identificadas, postulando uma perspectiva que perpassa pela prática, conceitos e discussão dos valores.

No terceiro livro, “Educação como Prática Corporal” (3), o termo adotado foi “dança”. No entanto, há uma separação entre dança e dança folclórica. A perspectiva adotada no tratamento deste conteúdo propõe à exploração de diversas modalidades, destacando elementos ligados a orientação espaço-temporal, à socialização, e a afetividade (FREIRE; SCAGLIA, 2003).

O livro propõe uma sistematização dos conteúdos, em que a dança estaria presente de 5ª a 8ª séries, e a dança folclórica de 3ª a 6ª séries. A partir disso, pode-se dizer que esta prática corporal, de maneira geral, estaria presente da 3ª até a 8ª série, desconsiderando esta diferenciação entre dança e dança folclórica. As dimensões dos conteúdos apesar de não serem mencionadas com essa terminologia, são claramente abordadas visto que no livro é possível identificar uma preocupação com o saber fazer (procedimental), saber ser (atitudinal), e saber sobre (conceitual). Por exemplo, quando os autores dividem as habilidades que devem ser tratadas juntamente com os conteúdos, sugerem entre outras, as habilidades motoras, intelectuais e sociais (FREIRE; SCAGLIA, 2003), e em cada uma delas descreve possibilidades de tratamento destacando a importância do “fazer”, “de saber sobre”, bem como relacionadas a valores e atitudes.

No quarto livro analisado, “Educação psicomotora - a psicocinética na idade escolar” (4), foi utilizado o termo “Ritmo” para designar o conteúdo, possuindo uma perspectiva baseada na expressividade e no trabalho com harmonia, coordenação e música (LE BOULCH, 1987). Não há proposta de organização curricular, sendo apresentadas algumas sugestões de atividades. As dimensões do conteúdo não são citadas, entretanto, principalmente pela característica do livro é possível identificar uma preocupação com o tratamento dos conceitos e procedimentos.

No próximo quadro é possível observar um resumo de como esta prática corporal aparece nas obras analisadas.

Contextualização da dança nos livros do PNBE (2011)			
Título do livro	Denominação do conteúdo	Sistematização	Dimensões dos Conteúdos
1. Metodologia do Ensino da Educação Física	Dança.	Propõe uma sistematização com apontamentos gerais. A dança deveria estar presente em todas as séries.	Apesar de não fazer referência ao termo é possível identificar as três.
2. Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola	Ritmo, Movimento, e Dança.	Possibilidades didáticas, sem proposta de sistematização.	Aparecem todas de forma explícita.
3. Educação como Prática Corporal	Dança.	Propõe uma sistematização (5 ^a a 8 ^a e 3 ^a a 6 ^a).	Aparecem, mas não com esta designação.
4. Educação psicomotora - a psicocinética na idade escolar	Ritmo. (perspectiva de expressividade).	Não há proposta de sistematização, apenas algumas sugestões de atividades.	Não aparecem, mas é possível identificar a conceitual e procedimental.

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 2: Análise da dança nos livros do PNBE (2011).

No geral, com relação à sistematização dos conteúdos, estes dados demonstram como a Educação Física ainda enfrenta problemas no que tangencia a organização curricular (GONZÁLEZ, 2006; FREIRE; SCAGLIA, 2003) o que já foi discutido anteriormente no trabalho.

Nesta análise, quando foi proposta uma organização para os conteúdos, como nos livros 1 e 3 ela apareceu de maneira divergente, ou seja, a dança foi indicada, na primeira obra para todo o Ensino Fundamental, e na segunda houve uma divisão do conteúdo em dois momentos, a dança e no geral (5^a a 8^a série) e danças folclóricas (3^a a 6^a série). Isso acontece pela falta de uma proposta de

sistematização curricular que seja minimamente compartilhada, e, assim, os conteúdos quando são organizados, assumem posições variadas de acordo com a concepção de quem as concebe.

De qualquer forma, nestas duas proposições observadas (FREIRE; SCAGLIA, 2003; SOARES et al., 1992), a dança ocupou um espaço importante, uma vez que, ambos propõem que esta prática corporal seja tratada em quase todos os anos escolares.

Além disso, para tornar a aprendizagem sobre a dança mais significativa no contexto escolar, seria importante tratar este tema da cultura corporal por meio das três dimensões dos conteúdos, ou seja, explorando conhecimentos procedimentais, conceituais e atitudinais.

Nas obras analisadas foi possível identificar que, de certo modo, a Educação Física tem tentado superar a tradição ligada exclusivamente ao “fazer”, e já propõe que seus conteúdos sejam abordados de maneira mais ampla. Apesar dos livros não fazerem referência direta ao termo “dimensões dos conteúdos” em três deles foi possível identificar uma preocupação em superar a visão estritamente procedimental. Apenas a obra número 4, de Jean Le Boulch, que não enfatizou o trato da dimensão atitudinal.

Estes fatores demonstram uma inclinação para uma perspectiva de Educação Física que se preocupa em formar o aluno em sua totalidade, estimulando uma perspectiva que prioriza uma apropriação ressignificada dos conhecimentos da cultura corporal. No entanto, as aulas deste componente curricular ainda parecem distantes desta perspectiva mais ampliada, e como aponta Darido (2003) ainda são realizadas majoritariamente a partir da concepção do saber fazer.

2.4.4 Análise das Propostas Curriculares Estaduais: como a dança é tratada?

Os pilares da Educação no país são regidos pela Constituição Brasileira de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996). No que tange à efetivação do processo de sistematização curricular, que inclui a definição de objetivos, seleção e organização dos conteúdos, os responsáveis são os órgãos oficiais de ensino estaduais e/ou municipais. Estas instâncias se encarregam tanto

pela etapa de produção, quanto pela posterior implementação nas instituições escolares (BRASIL, 1996).

Após a aprovação de documentos nacionais como a própria LDB (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) houve uma intensa indicação dos órgãos públicos para que os estados brasileiros apresentassem oficialmente propostas de organização curricular. Pode-se dizer que uma das finalidades deste pressuposto seria empregar maior clareza nos objetivos educacionais do país, bem como, orientar os professores a partir de um referencial validado oficialmente em escala estadual.

Nesta seção foi analisado o tratamento dado ao conteúdo dança nas propostas curriculares de Educação Física de alguns estados brasileiros. Os fatores observados foram majoritariamente a denominação utilizada para designar a “dança”, a fim de compreender de forma ainda mais ampla como este conteúdo tem sido designado pelo país.

Como critério de seleção das propostas, aplicou-se a acessibilidade aos respectivos documentos nos *sites* das Secretarias Estaduais de Educação. Assim, foi possível acessar 17 Propostas Curriculares que estavam disponíveis, em sua maioria, por meio do documento de apresentação. Em alguns estados, a seção de Educação Física estava em um documento separado, enquanto outros possuíam um arquivo unificado para todas as disciplinas.

Os documentos analisados em ordem alfabética foram: Acre (2010), Alagoas (2010), Ceará (2008), Distrito Federal (2010), Espírito Santo (2009), Goiás (2009), Maranhão (2009), Mato Grosso do Sul (2007), Minas Gerais (2009), Paraná (2008), Pernambuco (2008), Rio de Janeiro (2010), Rio Grande do Sul (2009), Rondônia (2013), Santa Catarina (1998), São Paulo (2010) e Sergipe (2010).

Durante o processo de análise foi possível delinear em nível nacional como a dança é abordada nos documentos curriculares oficiais dos diferentes estados brasileiros e no Distrito Federal. No quadro que segue apresenta-se este panorama:

Estado (Siglas)	Denominação Empregada
AC, AL, CE, DF, GO, MA, PR, PE, RJ, SC.	Dança
ES	Corpo linguagem/ Corpo-expressão (Dança)
MS, SE	Atividades Rítmicas e Expressivas
MG	Danças e Expressões Rítmicas
RS	Práticas Corporais Expressivas
RO	Danças e Expressões Rítmicas
SP	Atividade Rítmica

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 3 - A dança nas Propostas Curriculares Brasileiras.

Com esta investigação foi possível identificar que todas as propostas analisadas apresentaram a dança como um dos conteúdos aventados para a disciplina de Educação Física, mesmo que por meio de diferentes nomenclaturas. Este dado parece demonstrar que há consenso com relação à presença desta prática corporal no currículo de Educação Física, ao menos em campos teóricos, já que a literatura aponta que este conteúdo não tem chegado efetivamente até as escolas (MIRANDA, 1994; MARQUES, 1997; BRASILEIRO, 2009; MUGLIA-RODRIGUES; CORREIA, 2013).

No entanto, este equilíbrio não é perceptível quanto à utilização do termo que designa o conteúdo. O emprego da palavra “dança” foi predominante nas propostas curriculares estaduais brasileiras analisadas (65%), enquanto que outras nomenclaturas somaram 35% do total. Apesar desta constatação, os documentos mostraram-se flexíveis, e muitas vezes utilizaram diferentes termos como sinônimos, encaminhando discussões voltadas à expressividade e ritmo. Salienta-se desta forma, a heterogeneidade que este conteúdo ainda sustenta diante desta problemática.

Apenas a proposta curricular de Goiás (2009) se posicionou com relação aos motivos/intensões que os levaram a adotar determinado termo em seu documento. A proposta acentua a tensão existente com a disciplina de Artes, uma vez que a

dança também é pontuada como um dos conteúdos desta área de conhecimento. O argumento apresentado em defesa da presença da dança também no currículo de Educação Física se dá a partir da especificidade desta prática enquanto uma manifestação da cultura corporal, com enfoque na expressão e elaboração de significados e sentidos na cultura humana (GOIÁS, 2009). Além disso, a própria história do estado de Goiás no que se refere à apropriação da temática nas aulas de Educação Física, também foi utilizada como justificativa.

A proposta de Goiás propõe um tratamento ampliado para este conteúdo, objetivando superar este choque com a disciplina de Artes, bem como, ressignificar a aprendizagem.

Podemos afirmar que a compreensão das áreas de Educação Física e de Arte quanto a esse saber não são antagônicas, ao contrário, dialogam entre si para ampliarem as possibilidades do seu entendimento e ensino na escola. A diferença é que a Educação Física aborda a dança na sua generalidade, com ênfase no fazer acompanhado sempre pela reflexão crítica das dimensões históricas e culturais que influenciam o ensino e a aprendizagem da dança por parte dos estudantes. Em Arte, a ênfase é dada ao aprofundamento teórico e prático das dimensões estéticas, investigativas e criativas dessa linguagem (GOIÁS, 2009, p. 103).

Evidenciou-se a partir da análise desta proposta, que ela reconhece a tensão existente entre as disciplinas de Educação Física e Artes, mas que isso não deveria ser olhado como um problema, mas sim como mais uma possibilidade pedagógica de abordar a dança com diferentes enfoques, resguardando as especificidades de cada área.

Percebe-se que a maioria das propostas curriculares analisadas baseou-se no conceito de cultura corporal, e, desta forma, o discurso foi similar com relação aos conteúdos da disciplina (jogos, lutas, ginástica, esporte e dança). Contudo, as concepções de Educação Física, bem como, os objetivos e metas de cada documento foram diversificados e em alguns momentos bem diferentes entre si. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (BRASIL, 1998), por exemplo, foram citados como um referencial importante em nove propostas, no entanto, houve uma apropriação parcial das diretrizes que o fundamentam. Isto pode ser entendido pelas críticas que os PCN receberam quando foram publicados (DARIDO et al., 2001), o que de certo modo, limita a sua disseminação e aceitação.

A partir da análise documental realizada tanto em obras importantes para a área, como os livros indicados pelo PNBE (2011), e nas propostas curriculares estaduais, pode-se extrair algumas considerações sobre como a dança é entendida na Educação Física brasileira. Ao menos em campos propositivos, este conteúdo da cultura corporal foi apontado como importante para se abordado nesta disciplina nos livros de espectro geral, e em todas as propostas curriculares.

No que tangencia a nomenclatura utilizada para designar a dança, apesar das distinções encontradas tanto nos livros quanto nas propostas curriculares, incluindo o embate com a disciplina de Artes, entende-se que este conteúdo faz parte da cultura corporal. Neste escopo, a apropriação do termo “dança” seria a mais adequada por expressar de modo mais significativo os sentidos desta manifestação corporal que foram historicamente definidos.

Ademais, o objetivo não é enfatizar qual área seria “proprietária” deste conteúdo, afinal, espera-se que dança seja abordada em Artes com um enfoque característico desta disciplina, que conseqüentemente, não será o mesmo aplicado nas aulas de Educação Física. O ideal, portanto, seria superar esta discussão e ambas as disciplinas apoiarem a inserção da dança na escola, que apesar de fazer parte das orientações curriculares das duas áreas, ainda parece longe das escolas.

2.5 Dificuldades de inserção da dança no espaço escolar

Ao analisar o estado da arte da dança, Muglia-Rodrigues e Correia (2013) diagnosticaram que pouco tem se produzido acerca deste conhecimento. Nos últimos dez anos, dos 2362 artigos publicados nos periódicos nacionais verificados, apenas 67, ou seja, 2,84% dos artigos analisados eram relativos à dança (MUGLIA-RODRIGUES; CORREIA, 2013). Para os autores, a Educação Física se apropriou parcialmente desta prática corporal no meio acadêmico, o que coloca em debate as dificuldades que área ainda possui com relação a esta manifestação.

Neste estudo, foram utilizadas algumas categorias para classificar a produção acadêmica da dança, e assim, os trabalhos que tratavam da dança na escola foram inseridos na categoria denominada “Pedagogia do Movimento Humano”. Alguns dados deste ensaio revelam que as pesquisas classificadas neste subtema

representaram 34,33% do total de artigos, ou seja, apenas 23 dos 67, em números absolutos (MUGLIA-RODRIGUES; CORREIA, 2013).

Apesar da maior parcela deste valor referir-se a estudos voltados para a área escolar, como sinalizado no próprio artigo, ela não representa o total. Desta forma, pode-se salientar que os trabalhos de dança na escola possuem significância ainda menor. Esta análise permite, portanto, afirmar que o panorama científico delineado no artigo corrobora com o espaço que a dança realmente ocupa na escola, ou seja, o mínimo.

Embora este conteúdo seja considerado próprio das aulas de Educação Física, apenas recentemente ele tem participado de discussões e reflexões mais sistematizadas, bem como acerca de sua presença nos currículos escolares (BRASILEIRO, 2002-2003).

Miranda (1994) aponta ainda outros motivos para justificar este distanciamento da dança do contexto escolar, como o desinteresse e a vergonha dos alunos, a ausência de espaços e materiais adequados, o preconceito e a falta de conhecimentos específicos dos professores, entre outros, o que destaca a necessidade de explorar maiores debates acerca desta prática corporal no ambiente educacional.

Na escola este conteúdo poderia significar maiores possibilidades de exploração dos movimentos, despertando no aluno uma condição concreta de sujeito ativo no mundo, colocando-o como protagonista de seus passos coreográficos, oferecendo oportunidades de criação e modificação, indo além da reprodução. Como comenta Verderi (2000), na dança não tem certo nem errado, e, portanto, deve-se criar condições para que o aluno experimente e vivencie.

Marques (1997) propõe que, além disso:

A escola pode, sim, dar parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade. A escola teria, assim, o papel não de reproduzir, mas de instrumentalizar e de construir conhecimento em/atraves da dança com seus alunos(as), pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social (MARQUES, 1997, p. 23).

Scarpato (2001) complementa que a dança na escola não deve priorizar a execução de passos perfeitos e corretos, mas sim partir do pressuposto de que o

movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno, a fim de possibilitar que este ator escolar pense de forma crítica e autônoma em termos de movimento.

A dança na escola tem que proporcionar uma formação ampla e crítica, tratando pedagogicamente das relações que se estabelecem, por exemplo, entre o corpo, seus movimentos e temas contemporâneos, como padrões de beleza, relações de gênero e diversidade étnica, corroborando com uma perspectiva de cidadão crítico e ativo da sociedade moderna (BRASIL, 1998b).

Ademais, a dança precisa ser apresentada aos alunos como uma prática corporal que possui códigos e símbolos específicos, estabelecendo uma linguagem corporal própria, capaz de proporcionar diversas redes de comunicação, interpretação e expressividade. Para tanto, cabe à escola tematizar esta forma de linguagem de maneira contextualizada, possibilitando aos alunos ferramentas para identifica-las, lê-las e transformá-las em diferentes formas de conhecimentos.

No Brasil a grande presença da dança enquanto uma forma de representação cultural do país, não apresenta reflexos desta condição na escola, visto que os professores na grande maioria dos casos não sabem o que, como, nem porque ensiná-la (MARQUES, 1997). Isto acontece muitas vezes por debilidades na formação inicial, já que este momento não oferece nenhum ou pouco contato para empregar o conteúdo nas aulas, ou ainda pela falta de outras experiências ao longo da vida. Sumariamente, os professores pouco conseguem refletir sobre possibilidades pedagógicas para o ensino crítico e criativo da dança.

Aponta-se desta forma um quadro preocupante, visto que a inserção efetiva deste conteúdo ainda parece longe de se apresentar como uma realidade nas escolas do país. Brasileiro (2009) corrobora com esta perspectiva ao afirmar que dentro do processo de escolarização brasileiro a dança se apresentou como uma área de conhecimento clássica da Educação Física, todavia ela não se faz presente no dia-a-dia desta instituição como deveria.

Este breve esboço destaca a necessidade do desenvolvimento de projetos que contribuam com a inserção deste conteúdo, ainda marginalizado, nas aulas de Educação Física, sendo o trabalho com os professores uma das possibilidades vigentes.

2.6 Origem do termo folclore

Antes de iniciar uma discussão especificamente acerca das danças folclóricas, faz-se necessário delimitar algumas reflexões sobre o conceito de “folclore”, incluindo implicações sociais e políticas no qual o termo se desenvolveu.

Nos séculos XIX e XX pode-se constatar um período intenso de discussão e elaboração do que pode ser entendido como folclore, incluindo sua organização e estruturação. A terminação foi criada em 1856 por Willian John Thoms (1803-1885), um inglês que tinha por objetivo designar um vocábulo que pudesse reunir diversos elementos da cultura popular, como saberes tradicionais, costumes, superstições, cerimônias, entre outros (BRANDÃO, 1994).

No entanto, outras fontes apontam que a palavra oriunda do inglês arcaico “folk (povo) e lore (saber)”, foi publicada pela primeira vez em 22 de agosto de 1846, no número 982 da revista *The Athenaeum* de Londres, em uma carta³ escrita por Thoms (MACEDO, 2012); (GIFFONI, 1973). Esta conceituação recebeu diversos questionamentos acerca de sua utilização, mas ainda assim, se constituiu em um marco histórico para a área dos estudos folclóricos.

A intensão de Thoms com a utilização desta palavra era substituir expressões como “antiguidades populares”, comumente utilizadas neste período, por *folklore*, e deste modo, a prática dos eruditos em registrar estas antiguidades seria confrontada com atuação dos folcloristas, que possuiriam a função de registrar o “saber popular” (PELLEGRINI; SANTOS, 1989). Ortiz (1985) acrescenta ainda que a palavra *folklore* agregaria o popular enquanto o “saber do povo”, e não apenas como frações do passado, atribuindo desta forma, “maior valor”.

Em meio a este contexto, emerge um campo de investigações e pesquisas em diversas localidades do mundo inclusive na Europa, de modo a estimular os registros dos conhecimentos populares, procurando preservá-los (RAPCHAN, 2005). Isto acontece justamente pela necessidade de diferenciação que deflorava no período, entre o que era considerado cultura erudita (dominante) e a cultura popular

³ Versão da carta publicada em Vilhena (1997), que é uma reprodução do Documento da Comissão Nacional de Folclore, número 46, de 30 de julho de 1948.

(subalterna), ou seja, para garantir que os saberes do povo carregassem um estigma de desvalorização.

No Brasil, este debate entre (popular x erudito) acontece concomitantemente com o que se entende por folclore, assim, os sentidos que o termo assumiu no país eram diferentes daqueles atribuídos na Europa, ou seja, de imediato algumas designações foram negadas, como, por exemplo, a ideia de relacionar o folclore como um produto cultural específico dos pobres e, portanto, inferior (RAPCHAN, 2005).

Em alguns momentos é possível perceber uma mistura entre os conceitos de folclore e cultura popular, o que é algo bastante comum, devido à proximidade e a relação que há entre os termos (BRANDÃO, 1994). Entretanto, no decorrer do tempo, estas designações foram ressignificadas e transformadas, e deste modo, é comum encontrá-las ora como sinônimos, ora em situações de oposição (NEIRA; SBORQUIA, 2008). Esta situação de contradição pode aparecer principalmente pela concepção equivocada de cultura popular enquanto uma manifestação subalterna, e assim, em algumas circunstâncias estas palavras podem se encontrar contrapostas justamente para distanciar o folclore desta perspectiva inferiorizada.

No presente trabalho assumem-se estes termos como sinônimos, assim como documentado na Carta Brasileira de Folclore (COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE, 1995), considerando que este debate não se coloca como primordial para esta pesquisa.

Para Vilhena (1997) no Brasil até 1950 o folclore se constituiu em um fenômeno sociocultural que necessitava ser investigado, como uma das possibilidades de se constituir uma identidade nacional para o país. Todavia a distinção que ocorreu entre sociólogos/antropólogos e os folcloristas corroborou com a descredibilidade desta área enquanto um campo de pesquisa representativo.

Foi neste contexto que se estabeleceu “o movimento folclórico” que reunia folcloristas e intelectuais que almejavam que o folclore, obtivesse reconhecimento enquanto saber científico (VILHENA, 1997). Estes estudiosos se organizaram em 1947 na Comissão Nacional do Folclore (CNFL), e em comissões estaduais, criando a Campanha de Defesa Nacional do Folclore Brasileiro (VILHENA, 1997), devido às opiniões antagônicas postas no momento. Em 1979 a Campanha de Defesa

Nacional do Folclore Brasileiro se tornou o Instituto Nacional do Folclore, atualmente com a designação de Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular⁴, órgão oficial do MEC.

A resistência aplicada ao reconhecimento das pesquisas folclóricas relacionava-se com diversas críticas, que envolviam dentre outras, a fragilidade das questões teórico-metodológicas e das fontes de coleta de dados, bem como a proximidade exacerbada entre os pesquisadores “detentores de qualidade científica” e aqueles considerados desqualificados. Ortiz (1985) complementa estes apontamentos ao apresentar também a relação imóvel que as pesquisas mantinham com o passado, ou seja, sem apresentar novas propostas, além da fragmentação e descontextualização na análise dos fatos sociais. Desta forma, academicamente pouco se produziu sobre o folclore brasileiro, principalmente por toda esta situação de desvalorização que foi consolidada.

A definição específica da palavra folclore em território nacional acabou recebendo influência de todo este contexto político, e, portanto, desmembrou alguns significados, que podem não ser de total consenso.

Durante muitos anos prevaleceu o que ficou posto na Carta do Folclore Brasileiro, que foi apresentada no I Congresso Brasileiro de Folclore, realizado em 1951 no Rio de Janeiro, a fim de, sistematizar e minimizar a problemática nomenclatura (BRANDÃO, 1994). Almeida (1957) destaca que a carta ainda possuía imprecisões conceituais, o que favoreceu a sua reinterpretação ao longo dos anos, apesar da não exploração de discussões mais teóricas.

A Carta do Folclore Brasileiro estabelecia que o folclore seria responsável pelo estudo da vida popular em sua plenitude, incluindo as maneiras de pensar, sentir e agir de um povo, que foram preservadas pela tradição e imitação. Ademais, seriam consideradas idôneas a realidade folclórica, pleiteando pelo respeito e aceitação coletiva dos conhecimentos populares (ALMEIDA, 1957).

A renovação e atualização deste conceito se fazia necessária diante do novo contexto social que se estabelecia, acentuando a ideia de que o folclore estendia-se a outras dimensões, associadas à vida do povo, bem como sua capacidade de

⁴ O *site* oficial deste órgão é: <<http://www.cnfcp.gov.br/>>.

criação, e as diferentes maneiras de refletir sobre o mundo, incluindo costumes, regras e relações sociais (BRANDÃO, 1994).

No ano seguinte a esta publicação de Brandão, em 1995, foi realizada a releitura da carta, durante o VIII Congresso Brasileiro de Folclore, objetivando adequar o conceito à nova sociedade brasileira, bem como considerar todas as pesquisas e estudos que foram desenvolvidos durante este período de pausa, entre a primeira e a segunda versão do documento. Foram consideradas ainda, as Recomendações da UNESCO sobre a Salvaguarda do Folclore, por ocasião da 25ª Reunião da Conferência Geral, realizada em Paris em 1989, e publicada no Boletim nº 13 da Comissão Nacional de Folclore, janeiro/abril de 1993. O texto do documento reformulado assumiu a seguinte conceituação:

Folclore é o conjunto das criações culturais de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressas individual ou coletivamente, representativo de sua identidade social. Constituem-se fatores de identificação da manifestação folclórica: aceitação coletiva, tradicionalidade, dinamicidade, funcionalidade (COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE, 1995).

Luís da Câmara Cascudo, um pesquisador reconhecido da cultura brasileira define que folclore “é a cultura do popular, tornada normativa pela tradição”, que extrapola o próprio vocábulo criado por Thoms (CASCUDO, 2012, p. 304).

Não apenas contos e cantos, mas a maquinaria faz nascer hábitos, costumes, gestos, superstições, alimentação, indumentária, sátiras, lirismo, assimilados nos grupos sociais participantes (CASCUDO, 2012, p. 305).

Em consonância com esta proposição, Brandão (1994) destaca que o folclore é:

Tudo aquilo que, existindo como forma peculiar de sentir e pensar o mundo, existe também como costumes e regras de relações sociais. Mais ainda, como expressões materiais do saber, do agir, do fazer populares. Não apenas a legenda do herói ancestral, o *mito* (aquilo que muitas vezes explica, tanto a camponeses quanto a índios, a origem do mundo e de todas as coisas), mas também o *rito*, a celebração coletiva que revive o mito como festa, com suas procissões, danças, cantos e comilanças cerimoniais. Não apenas a celebração, o rito, o ritual, mas a própria vida cotidiana e os seus produtos: a casa, a vestimenta, a comida, os artefatos do trabalho, os instrumentos da fiadeira [...] (BRANDÃO, 1994, p. 30).

É possível identificar nestas passagens a importância atribuída ao povo e aos seus conhecimentos, bem como, com relação à valorização de seus elementos enquanto aspectos importantes para a constituição dos saberes da humanidade. O folclore representa um conjunto de elementos que são transmitidos por meio da repetição, imitação, de "pessoa a pessoa, de grupo a grupo, de uma geração a outra" (BRANDÃO, 1994, p. 45). Portanto, os conhecimentos folclóricos não são organizados e sistematizados em situações formais de ensino-aprendizagem, sendo transformados constantemente.

Este movimento contínuo que o folclore vivencia na sociedade (BRANDÃO, 1994), contribui para que esta manifestação partilhe da cultura erudita, dita dominante, e concomitantemente da cultura popular, misturando valores e reconstruindo elementos.

A cultura erudita produz partes (ideias, crenças, saberes, artes, tecnologias, artefatos) que se tornam populares, que se folclorizam. O popular, que alguns séculos antes terá fração de uma restrita cultura de intelectuais, de novo torna-se erudito, restrito, próprio às classes dominantes (BRANDÃO, 1994, p. 74).

Cascudo (2012) assevera que o folclore deve, portanto, investigar todas as manifestações tradicionais da vida coletiva, de maneira ampla e diversificada. Para Gramsci (1968) o folclore deveria ser estudado:

(...) "como concepção do mundo e da vida, em grande medida implícita, determinados estratos (determinados no tempo e no espaço) da sociedade, em contraposição (também no mais das vezes implícita, mecânica, objetiva) com as concepções do mundo oficiais (ou, em sentido mais amplo, das partes cultas das sociedades historicamente determinadas) que se sucederam no desenvolvimento histórico. (Daí a estreita relação entre folclore e senso comum, que é folclore filosófico) (GRAMSCI, 1968, p. 184).

Neste escopo, entende-se que o folclore se constitui em um conjunto de conhecimentos populares que são passados de uma pessoa para outra, por meio da imitação e da oralidade, permeando entre as classes sociais, se transformando a cada geração, exigindo que seja interpretado dentro de cada contexto sócio-político, devido as suas particularidades. Além disso, esta manifestação merece atenção do ponto de vista científico, como um conjunto de saberes que necessitam ser

registrados e pesquisados, como derivações importantes da construção cultural da humanidade.

Mas onde entram as danças folclóricas neste contexto? Cabe ressaltar que muitos autores ao longo de seus estudos folclóricos, não possuíram como objetivo organizar ou sistematizar suas pesquisas, mas sim elaborar coletâneas de lendas, cantigas, danças, entre outros, de diversas regiões do Brasil (TOLEDO, 2011). O mesmo aconteceu com a definição das danças folclóricas, existindo maior dedicação em apresentá-las, do que conceituar o termo em si (TOLEDO, 2011).

Há ainda outra discussão pertinente no que diz respeito à nomenclatura destas manifestações, existindo controvérsias com relação ao par “danças folclóricas” e “danças populares”, elucidando um embate acerca de qual seria o melhor termo para designar tais elementos da cultura.

Toledo (2011) apoiada em Aznar (apud KODAMA; ROMANI; BACHEGA, 2001), utiliza o mesmo critério de diferenciação aplicado à arte, assumindo deste modo, a dança folclórica como aquela que não visa atender as expectativas do mercado, ou cultura de massa, é criada e desenvolvida pela própria comunidade por meio de suas crenças e valores, além de possuir importância como parte da essência do folclore (TOLEDO, 2011).

É possível encontrar ainda distinções entre os termos danças folclóricas e folguedos populares, como apresenta Pellegrini Filho (1986). Para o autor os folguedos populares são aqueles em que existem posições pré-determinadas para os integrantes, sendo constituído de enredo e personagens fixos, apresentando, portanto, uma forma estrutural básica, além disso, faz-se uso de indumentárias exclusivas e de complementos como estandartes e bandeiras. Pellegrini Filho (1986) sugere alguns exemplos de folguedos populares: bumba-meu-boi, cavalhada, congada (com embaixada), marujada, entre outros. Já para as danças folclóricas, os exemplos ofertados são: cana verde, ciranda, frevo, bem como o xaxado, a catira, o carimbó, o siriri e a chula, danças que serão abordadas no presente estudo.

Entretanto, em muitas pesquisas os conceitos “danças folclóricas” e “danças populares” são usados como sinônimos, havendo misturas e imprecisões metodológicas, dificultando esta diferenciação, ou delimitação do que seria próprio de cada um deles. No presente estudo, assume-se danças folclóricas devido a

quantidade de fontes encontradas que utilizam tal nomenclatura, inclusive o Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo.

Objetivando organizar de modo didático e possibilitar maior compreensão e aplicabilidade das manifestações folclóricas, Toledo (2011) propõe a partir de suas pesquisas e experiências um esquema ilustrativo em que são apontadas as seguintes categorias: Alimentação; Cantigas e Parlendas; Jogos e Brinquedos; Trava-línguas e ditados; Arte; Costumes e superstições; Lendas e contos e as Danças e Rodas cantadas. A partir desta classificação pode-se analisar que foram selecionados os elementos mais importantes do folclore que precisam ser ensinados na escola, e dentre eles a dança pode ser destacada.

2.7 Danças folclóricas

O surgimento das danças folclóricas ocorreu juntamente com a humanidade, em que as convenções de ordem política e social do contexto primitivo foram traduzidas em formas de comunicação e expressão, posteriormente revelada nestas manifestações (NANNI, 1995).

Outro fator determinante para as danças folclóricas refere-se à influência da intensa miscigenação que ocorreu no Brasil entre nativos e imigrantes, como italianos, africanos, portugueses, alemães, holandeses, entre outros, fator determinante na profusão de ritmos e danças (NANNI, 1995).

Ao longo do tempo, estas manifestações sofrem mudanças e vão se tornando tradições em regiões específicas, processo que pode acontecer por meio de diversos caminhos. Segundo Hobsbawn (1997) “inventar tradições” inclui procedimentos de construção, que variam desde aqueles formalmente estabelecidos, por meio de instituições, por exemplo, até os que se consolidam em pouco tempo por vias nem sempre conhecidas. Ademais, outra característica interessante apresentada pelo autor relaciona-se à finitude das tradições, ou seja, não há garantias de que elas durem para sempre.

Para Hobsbawm (1997) as tradições podem ser entendidas como um conjunto de práticas de natureza ritual ou simbólica, organizadas por regras que são abertamente conhecidas e aceitas. O objetivo principal seria inculcar determinados valores e comportamentos por meio da repetição, o que atribui uma característica de

continuidade (HOBBSAWN, 1997). Nas palavras do autor: “Consideramos que a invenção de tradições é essencialmente um processo de formalização e ritualização, caracterizado por referir-se ao passado, mesmo que apenas pela imposição da repetição” (HOBBSAWN, 1997, p. 12).

Desta forma, pode-se entender as danças folclóricas como tradições criadas no seio de comunidades específicas, que vão sendo repassadas principalmente por meio da repetição.

No que diz respeito ao conceito, Toledo (2011) assevera que as danças folclóricas são danças que manifestam, de forma expressiva e estética, a cultura de um povo, proporcionando uma identificação da região de origem, devido aos elementos que as caracterizam, como a história, lendas e costumes. Elementos como a coletividade, a expressão do íntimo, a integração social e o caráter informal também são considerados importantes para a definição deste conceito (PELLEGRINI FILHO, 1986).

De maneira análoga, Nanni (1995) aponta algumas características das danças folclóricas, estabelecendo parâmetros importantes, ao definir que elas são:

- expressões abertas de emoções, ideias, significado especial;
- representações dos usos, costumes, acontecimentos que constituíram o tempo estrutural e conjuntural em parte da história de um povo;
- padrões, costumes, maneiras e atividades espontâneas e naturais da vida e experiências significativas de um povo, perpetuadas de geração em geração, da mesma maneira resguardando assim, a sua tradicionalidade;
- Passos básicos, configurações espaciais, ritmos próprios, termos e idiomas;
- Gestos e passos ou atividades características, conotações peculiares de um povo como bater de palmas e pés, valsas e sarandeios;
- formas passar de geração em geração de maneira rígida, as tradições e costumes;
- fixas em suas características elementares, porém podem apresentar variações de província em província e sofre influências também na linguagem verbal;
- divulgação de conhecimento (história sociologia, antropologia, músicas, aspectos pictóricos, conotações corporais); [...] (NANNI, 1995, p. 78).

As danças folclóricas são, portanto, manifestações ricas em diferentes aspectos, que englobam alguns componentes que variam desde a afetividade e a

estruturação das emoções até a representação da vida cotidiana. Pode-se dizer que isto inclui os hábitos, as diversas atividades típicas de cada cultura, bem como atos religiosos e místicos.

Em consonância com esta discussão, percebe-se a necessidade de investigar as danças folclóricas no contexto educacional como uma fonte importante da constituição cultural do Brasil, uma vez que estas manifestações são reveladoras dos costumes, integrando a história, rituais religiosos, situações políticas e econômicas, e demais circunstâncias do contexto popular (NANNI, 1995).

O Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo, ao propor o tratamento das danças folclóricas nacionais visa justamente à valorização destas manifestações tipicamente brasileiras. A estratégia é levar estes conhecimentos tradicionais aos alunos, possibilitando um enriquecimento cultural por meio da ressignificação do conteúdo. As características das danças folclóricas citadas por Nanni (1995) reúnem ainda dados que atribuem grande importância para a valorização destas danças como uma temática a ser desenvolvida no contexto escolar.

Pellegrini Filho (1986) destaca a relevância de tratar estas práticas na escola por se constituírem em um traço expressivo da cultura popular, que precisa ser conhecido, vivenciado e estudado em condições favoráveis de ensino-aprendizagem. Ou seja, apenas a apresentação, ou um tratamento descontextualizado, poderia se tornar pouco significativo aos alunos, não trazendo um apanhado mais construtivo sobre estas manifestações.

Della Mônica (1989) ao analisar a inserção das danças folclóricas como conteúdo escolar afirma que é necessário oferecer condições para que os alunos compreendam o valor destas manifestações, por meio de diferentes estratégias, exigindo um planejamento do conteúdo programático por parte do professor. Além disso, a escola é um espaço responsável pela socialização do patrimônio cultural, bem como pela formação integral do aluno, e como assinala Forquin (1993, p. 14), “a cultura é conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificativa última”.

Partindo de uma concepção baseada na cultura corporal, a Educação Física possui um espaço propício para a exploração das danças folclóricas, como um meio de apropriação crítica destes conhecimentos em suas três dimensões (conceitual,

procedimental e atitudinal). Fortalecendo estes argumentos, Sborquia e Neira (2008) salientam que:

Numa visão de educação que compreende a escola como espaço determinado socialmente para a produção, reconstrução e ampliação cultural, caberá à Educação Física escolar proporcionar aos alunos experiências pedagógicas que viabilizem experiências significativas com as danças presentes no universo cultural próximo e afastado quanto a reflexão crítica acerca das diversas formas de representação cultural veiculadas nessas manifestações, oferecendo a cada aluno a oportunidade de posicionar-se enquanto produtor de cultura corporal (SBORQUIA; NEIRA, 2008, p. 92).

Toledo et al. (2004) destacam a importância do desenvolvimento das danças folclóricas nas aulas de Educação Física, pautados na necessidade de valorização destas manifestações culturais tão representativas para o país. As autoras acentuam que por meio delas é possível desenvolver a expressão e a comunicação na presença de diferentes ritmos que identificam regiões e povos brasileiros, o que se constitui, portanto, em um conteúdo de grande expressão para as aulas de Educação Física.

As danças folclóricas brasileiras têm belas histórias possibilitando envolver a criança de modo que possa representá-las, cenicamente ou dançando. Podendo desenvolver a fantasia através da interpretação das lendas, das danças e assim conhecendo a cultura local, regional, nacional do nosso povo (TOLEDO et al., 2004, p. 4).

Ensinar danças folclóricas trata-se de ensinar a história do país, perpassando por elementos como a constituição cultural do povo brasileiro, seus costumes, tradições, transformações e suas vivências corporais, reforçando como é importante a presença desta temática na escola. O objetivo não é que o aluno se torne um folclorista ou ainda um dançarino, mas sim que ele tenha experiências diversificadas de modo que ele possa identificar, conhecer e apreciar estas manifestações.

Entretanto, o professor pode encontrar dificuldades para ministrar este conteúdo tão vasto da cultura corporal, devido a diversos problemas. As deficiências na formação inicial se constituem em um primeiro empecilho, como pode ser observado no estudo de Toledo et al. (2004) em que foi verificado que os conhecimentos folclóricos são pouco tratados pelas instituições de ensino superior durante a graduação em Educação Física. Além disso, a falta de experiências e conhecimentos acerca destas manifestações durante a vida como um todo, bem

como as poucas informações disponíveis de forma organizada sobre estas manifestações, ressaltam a necessidade de ferramentas pedagógicas para auxiliar o professor.

Neste escopo, a elaboração do *blog* didático se fez necessária, para contribuir com o trabalho do professor na busca por materiais de qualidade, com fontes confiáveis, que pudessem reunir múltiplas linguagens por meio do entrelaçamento de textos, imagens e vídeos, a respeito das danças folclóricas abordadas no sétimo ano do Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo.

3. CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA

3.1 Implicações sobre o currículo e a Educação Física

Currículo é um termo polissêmico e, portanto, pode agregar diferentes significados e valores de acordo com o contexto em que é empregado. Sacristán (2000) ressalta a complexidade assumida por esta terminação, bem como a dificuldade em conceitua-la, visto que, por trás dos ideais de currículo coexistem comportamentos didáticos, políticos, administrativos e econômicos que atuam no acobertamento de múltiplos pressupostos, teorias, valores e crenças, diretamente envolvidas em sua construção.

Desde a década de 1990 que vem ocorrendo uma expressiva intensificação das discussões acerca do currículo e suas potencialidades, existindo cada vez mais a presença da cultura como um elemento indispensável neste debate (MOREIRA; CANDAU, 2007). Assim, a máxima “currículo e cultura” parecem indissociáveis quando o assunto se refere ao processo de ensino-aprendizagem, à formação, à organização e à sistematização dos conteúdos escolares na atualidade.

Parece claro até certo ponto, que a ideia de currículo perpassa por meandros que envolvem os conteúdos de ensino, as metodologias e estratégias pedagógicas, além dos processos de sondagem da aprendizagem e da avaliação. Todavia, podem ser delineadas interfaces mais amplas em torno destas questões. Para Moreira e Candau (2007):

[...] as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir (MOREIRA; CANDAU, p. 18, 2007).

O currículo reúne, portanto, todas as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, das relações sociais e da cultura, em que por meio dos esforços pedagógicos, das ações educativas e das intencionalidades didáticas, culminam na formação dos alunos (MOREIRA; CANDAU, 2007).

[...] currículo escolar deve expressar a diversidade cultural existente em nossa sociedade, organizando-se com base nas múltiplas experiências presentes nas diferentes culturas, de tal modo que os

alunos possam se reconhecer e valorizar a cultura do grupo social a que pertencem e também entender e respeitar a cultura do outro (SANTOS, 2009, p. 12).

O currículo é um instrumento bastante importante no contexto escolar, dada sua relevância para a organização e estruturação do processo de ensino-aprendizagem. Isto envolve segmentos não apenas técnicos relacionados ao planejamento dos objetivos, métodos e avaliação, mas apresenta também uma forte interface sociocultural, valorativa e política em torno dos conhecimentos tratados na escola.

Nestes meandros, pensar a estruturação do currículo recai em discussões que envolvem todos atores escolares, como professores, alunos, funcionários, e a própria comunidade, fator que dificilmente pode ser colocado em prática. Ouvir as propostas e dar voz a quem vivencia todos os problemas da realidade escolar seria um etapa importante do processo de elaboração curricular, tornando-o mais democrático, no entanto, as condições para que isto se efetive na realidade parecem inviáveis.

As relações de poder estratificadas em torno do currículo delimitam o que será ensinado nas escolas por meio de uma seleção no interior da cultura, partindo da ótica de um determinado grupo que considera tais conteúdos legítimos, não sendo, portanto, neutro (APPLE, 1994). Por mais ideológica que esta seleção possa ser, ela precisa ser feita, sendo interessante destarte, pensar em propostas e planejamentos viáveis, para que a elaboração deste documento ocorra da melhor maneira possível. Além disso, esta seleção nunca representará a totalidade, visto que não é possível ensinar no espaço escolar todos os conhecimentos que foram produzidos, transformados e ressignificados culturalmente pela humanidade.

Moreira e Candau (2007) reforçam a necessidade do currículo ser desenvolvido com responsabilidade crítica e reflexiva prezando pela criatividade e inovação, ressaltando sua importância dentro das instituições de ensino, bem como na condução dos conhecimentos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Seria necessário ainda, ofertar boas condições de formação aos professores, para que eles fossem capazes de desenvolver uma leitura crítica do currículo, transformando-o em conhecimento dentro das salas de aula (SANTOS, 2009).

[...] o professor deve se perguntar se no currículo com o qual trabalha há espaço para diferentes formas de manifestações culturais e, também, se permite a integração dos conhecimentos escolares, possibilitando ao aluno uma compreensão mais abrangente dos conteúdos com os quais trabalha. Ou, ainda, se os conteúdos selecionados são adequados ao ciclo de desenvolvimento e aos interesses dos alunos [...] (SANTOS, 2009, p. 13).

A tônica desta reflexão remete a importância do professor saber o conteúdo que se propõe a ensinar, para que possua segurança em mudar a ordem, adaptar, ou até mesmo reconfigurar este conhecimento diante da realidade de seus alunos. Todavia, sabe-se que dominar todos os conteúdos propostos pelos currículos não é algo fácil. A gama de saberes pertencentes a cada nível de ensino, bem como a velocidade de produção e transformação destes conhecimentos são fatores agravantes deste panorama.

Na Educação Física não é diferente, a própria formação inicial prioriza alguns temas em detrimento de outros de acordo com a instituição de ensino em que o curso é desenvolvido. Além disso, é praticamente impossível contemplar de modo contextualizado todas as interfaces da cultura corporal durante a graduação.

É justamente devido a estas questões, que o professor precisa estar em constante processo de formação, estudando e desenvolvendo pesquisas, para que o seu trabalho não fique estagnado, o que requer políticas educacionais que viabilizem tal prerrogativa.

A questão curricular na Educação Física enfrenta alguns dilemas ao longo da história, visto que ainda não existe na área um currículo mínimo em nível nacional que organize e sistematize os conteúdos específicos da disciplina. Deste modo, os professores possuem certa “liberdade” para distribuir os conteúdos pela grade curricular da maneira que julgam mais adequada ao seu contexto, diferentemente do que acontece no Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo, em que isto já está definido.

Diversos autores da área (KUNZ, 1991; FREIRE; SCAGLIA, 2004; GONZÁLEZ, 2006) discorrem sobre o assunto, considerando este problema como uma das causas que levam à falta de *status* da disciplina, bem como de legitimidade frente aos demais componentes curriculares que compõem a grade.

Kunz (1991), por exemplo, afirma que um “currículo mínimo” proporcionaria maior organização interna, minimizando a “bagunça” que caracteriza a Educação Física. Nesta perspectiva, seria possível sistematizar os conteúdos de acordo com uma hierarquia de complexidade, bem como delimitar objetivos didáticos para cada nível de ensino.

Freire e Scaglia (2004) acentuam que medidas como esta contribuiriam para que a disciplina possuísse um material teórico estruturado e que não gerasse dúvidas no professor sobre o que é específico para cada série, trazendo inúmeras vantagens para a organização do conhecimento.

Em nossa opinião um dos problemas mais graves que se perpetuam na Educação Física é a insuficiente definição dos conhecimentos que devem ser desenvolvidos por ela junto aos alunos. Os professores sentem muita dificuldade em responder perguntas como: “o que a Educação Física ensina na primeira série (ou na segunda)” (FREIRE; SCAGLIA, 2004, p. 40).

González (2006) corrobora com estes apontamentos ao acentuar que desenvolver uma proposta curricular para a Educação Física é algo essencial, visto que, a disciplina é responsável por um campo específico do saber. Assim, os professores possuem a função de organizar e explicitar os conhecimentos que integram ou não a área, potencializando desta forma, a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos.

Em um estudo desenvolvido por Rosário e Darido (2005) os autores objetivaram delinear a perspectiva de professores experientes acerca da sistematização dos conteúdos da Educação Física. Os resultados apontaram disparidades frequentes no que se refere aos objetivos da disciplina para o contexto escolar. Evidenciou-se que mesmo quando os professores são formados nas mesmas instituições de ensino, há grandes divergências nas opiniões, corroborando com a falta de identidade curricular da área.

Esta ausência de definição sobre qual o verdadeiro papel da Educação Física na escola, provoca sentimentos contraditórios no professor que acabam contribuindo com o desenvolvimento de práticas divergentes no espaço escolar (NUNES; RÚBIO, 2008). Assim, assinala-se um quadro de insatisfação no que diz respeito às suas

aulas, a desmotivação dos alunos, bem como acerca desta ausência de identidade social (DAÓLIO, 1995).

Desta forma, entende-se que os professores precisam de um norteador de sua prática para que os conteúdos não sejam apenas repetidos ao longo dos níveis de ensino, o que culminaria em melhorias significativas para este campo de conhecimento.

[...] a apresentação de um currículo, no qual esteja incluído um conjunto de princípios de sistematização, uma ordem lógica de conteúdos diversificados e aprofundados, traria diversos benefícios aos professores e alunos nas aulas de Educação Física. Para citar alguns: possibilidades de refletir sobre a própria prática; facilitar a transferência de alunos de uma escola para outra; melhor planejamento das atividades; implementação de um maior número de conteúdos; melhores condições de aprendizagem (ROSÁRIO; DARIDO, 2005, p. 168).

Como afirma Gozález e Fensterseifer (2009) a Educação Física escolar vivencia atualmente um processo de transição e transformação, em que se percebe um abandono do discurso efetivamente voltado para o “exercitar-se”. No entanto, não há certezas sobre qual seria o novo modelo para a legitimação no espaço escolar. Esta situação é ilustrada no próprio título do artigo “Entre o “não mais” e o “ainda não”” [...] (GOZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009), ou seja, foram abandonados alguns ideais considerados antiquados, mas a área ainda não alcançou o mesmo espaço das demais disciplinas enquanto componente curricular.

Diante desta falta de legitimidade, de organização curricular, e de concordância acerca dos objetivos da disciplina, como sistematizar um currículo contemplando todas as práticas corporais ao longo dos níveis de ensino? Como contribuir com o trabalho dos professores de Educação Física?

Algumas sugestões de sistematização para esta disciplina podem ser identificadas inicialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e posteriormente e de modo mais efetivo, nas Propostas Curriculares Estaduais, entretanto, nem todas estão disponíveis para análise, ou possuem objetivos claros definidos para a disciplina. Estes documentos apenas refletem toda a dificuldade que este campo disciplinar possui no que diz respeito às questões “como, o que, e em que série ensinar cada temática da cultura corporal?”.

Apesar, desta falta de legitimidade que a Educação Física apresenta no seio escolar é importante destacar que a partir da crise da década de 1980, os avanços foram significativos principalmente com o aparecimento de diferentes tendências pedagógicas que procuraram estabelecer novos paradigmas para área. Este momento possibilitou que esta disciplina pudesse conhecer novas maneiras de ensinar e aprender os seus conteúdos mesmo com a presença de diferentes linhas teóricas.

Afirmar que ainda há uma falta de reconhecimento para área, principalmente com relação a outras disciplinas, não significa que não existiu ganhos significativos com o passar dos anos, mas que ainda é necessário continuar buscando melhores condições para a disciplina na escola.

3.2 Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo

No Estado de São Paulo o Currículo de Educação Física (SÃO PAULO, 2010) apresenta uma sistematização dos conteúdos a serem tratados ao longo dos ciclos escolares, a partir da perspectiva de um determinado grupo.

A proposta curricular de Educação Física do Estado de São Paulo foi apresentada pela Secretaria de Educação do Estado (SÃO PAULO, 2007), por meio da Resolução número 92. Este documento foi publicado pelo mesmo órgão no final de 2007, com o objetivo de organizar e padronizar o Currículo do ensino fundamental II e médio das escolas públicas estaduais paulistas, bem como proporcionar reformas no ensino, que culminassem em avanços educacionais significativos (SÃO PAULO, 2007).

A necessidade de implementação de uma proposta curricular é evidenciada na carta de apresentação do material escrita pela então Secretária da Educação do estado, Maria Helena Guimarães de Castro. Nela, a organização do ensino é apontada como um passo importante para a educação estadual, uma vez que, a autonomia dada às escolas garantida pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (BRASIL, 1996), não gerou bons resultados.

Apesar do documento não apresentar a fonte destes dados considerados ruins, pode-se pressupor que eles foram baseados nos mecanismos de avaliação da educação vigentes como o SARESP e o IDEB, por exemplo. O Sistema de Avaliação

de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é o principal sistema de avaliação do estado, possuindo como um de seus objetivos monitorar as políticas públicas de educação (SÃO PAULO, 2012). Já o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é calculado a partir das avaliações do Inep e das taxas de aprovação.

Em 2010 a Proposta Curricular para a Educação Física tornou-se oficialmente o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010), apresentando cadernos bimestrais para o professor e para o aluno. Em 2013 entrou em vigor a segunda edição do Currículo (SÃO PAULO, 2011) datado de 2011, no entanto, foram encontradas poucas mudanças no novo documento apresentado pelo estado.

O princípio metodológico do Currículo de Educação Física está baseado em uma perspectiva cultural, estruturada a partir do conceito “se movimentar” (KUNZ, 1991). Para o autor, o movimento humano é uma “ação em que um sujeito, pelo seu “se-movimentar”, se introduz no Mundo de forma dinâmica e através desta ação percebe e realiza os sentidos/significados em e para o seu meio” (KUNZ, 1991, p. 162).

Esta perspectiva cultural aponta para uma Educação Física em que os alunos necessitam explorar as diversas manifestações corporais como o jogo, o esporte, a ginástica, a luta e a dança, para além de uma expressão estritamente biológica ou tecnicista, ressaltando a necessidade do “se movimentar”. De acordo com esta premissa, o indivíduo também é levado em consideração, e não apenas o movimento em si, nas palavras do autor, o “sujeito que se movimenta, a situação ou contexto em que o movimento é realizado e o significado ou sentido relacionado ao movimento” também são importantes (KUNZ, 2006, p. 79). Segundo o documento oficial do Currículo:

[...] entendemos que a Educação Física escolar deva tratar pedagogicamente de conteúdos culturais relacionados ao movimentar-se humano, porque o ser humano, ao longo de sua evolução de milhões de anos, foi construindo certos conhecimentos ligados ao uso do corpo e ao seu movimentar-se (SÃO PAULO, 2011, p. 224).

O Currículo aponta que o “se-movimentar” pode ser traduzido como a expressão individual ou grupal no âmbito da cultura corporal, em outras palavras é a

relação que o sujeito estabelece com a cultura por meio de suas experiências (SÃO PAULO, 2011).

No que tange especificamente a dança, o Currículo do Estado de São Paulo se propõe a desenvolvê-la no eixo de conteúdo “Atividades Rítmicas”. Especificamente no sétimo ano, a proposta prima por um enfoque multicultural, por meio da valorização das danças folclóricas brasileiras.

Apesar da dança estar presente no Currículo, percebem-se algumas limitações em relação aos demais conteúdos no decorrer do documento. Realizando uma análise mais minuciosa no caderno do professor do sétimo ano, é possível identificar algumas dificuldades em seu desenvolvimento. O tratamento didático-pedagógico oferecido, por exemplo, foi sucinto em contraponto com a ampla necessidade que os professores apresentam no que tange à contextualização desta prática corporal na escola.

Este problema evidencia a dificuldade que inclusive os pesquisadores que elaboraram o Currículo possuem em propor estratégias para o professor tematizar a dança nas aulas, considerando ainda todos os problemas que este conteúdo já possui na escola.

Pode-se mensurar de modo mais palpável, algumas destas debilidades do material de dança quando se compara com os demais conteúdos na estruturação do caderno do professor. Dos nove temas propostos para o sétimo ano como um todo, quatro são intitulados como esporte, dois como organismo humano, movimento e saúde, um como atividades rítmicas, onde a dança está incluída, um como luta e um como ginástica.

Nesta distribuição de imediato há um destaque oferecido às práticas esportivas, que além de possuírem mais espaço em termos de conteúdo, apresentam seus objetivos mais ampliados e esclarecidos. Por exemplo, o primeiro tema abordado no bimestre deveria ser o atletismo. Inicialmente há um texto introdutório associando o esporte ao conceito do “se movimentar”. Num segundo momento, o currículo fornece diversas sugestões de atividades, bem como estratégias de ação e propostas de discussão para o professor. O material apresenta ainda uma contextualização histórica de alguns elementos técnicos, descrevendo e ilustrando a evolução dos diferentes tipos de saltos (em altura e em

distância) ao longo dos anos. Além disso, no que corresponde às imagens que estão em maior quantidade e melhor qualidade, são retratadas técnicas, implementos e atletas importantes para o atletismo brasileiro como Adhemar Ferreira da Silva e João Carlos de Oliveira (João do Pulo).

Partindo do exposto, percebe-se que a dança recebe um tratamento mais simplificado que outros conteúdos. Desta forma, o professor terá que buscar aporte pedagógico em outras fontes, que nem sempre são fáceis de localizar e adequar aos objetivos de aula.

Gehres (1997) assevera que a dança nas escolas estatais do país, aparecem predominantemente no ensino fundamental como uma atividade extracurricular. A autora complementa que o conteúdo de maneira curricular aparece na Educação Física e na Educação Artística (Artes), no entanto, em nenhuma das duas se estabelece com credibilidade.

Neste debate, é pertinente questionar quais as possibilidades que os cadernos constituintes do currículo, possibilitam ao professor para tratar o conteúdo de dança em suas aulas. Como por exemplo, quais são os conhecimentos presentes? Quais as estratégias pedagógicas fornecidas ao professor?

Se há um consenso acerca da existência de dificuldades que estes profissionais possuem para tematizar a dança na escola, o que se pode fazer para contribuir com o seu trabalho? Como auxiliar o desenvolvimento de um conteúdo que já possui tantos problemas para se consolidar em um conhecimento pedagogicamente situado na escola?

Apesar dos questionamentos serem muitos, não se tem o propósito de responder a todos, mas, gerar algumas reflexões sobre este debate e propor estratégias para contribuir com o trabalho do professor na escola com relação ao conteúdo de dança.

Além disso, é importante salientar que os autores do Currículo encontraram dificuldades e limitações para elaborar uma proposta com este cunho para a Educação Física, visto que ainda não há consensos entre os pesquisadores da área acerca da sistematização e organização curricular. Especificamente com relação à dança e com danças as folclóricas, existem problemas ainda maiores relacionados à pesquisa e organização de informações, além dos obstáculos históricos que este

conteúdo enfrenta no contexto escolar. E assim, destaca-se que o objetivo principal não é criticar o Currículo, mas sim auxiliar na apropriação crítica da dança no contexto escolar por meio de reflexões sobre este material.

Neste sentido, é necessário reconhecer que o material produzido pode ser considerado um marco na história da área, e precisa ser refletido constantemente em diversos sentidos, objetivando contribuir com a sua estrutura, com a prática pedagógica dos professores, e conseqüentemente com a Educação Física escolar como um todo.

4. TECNOLOGIAS, EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA

4.1 O que são TIC?

A sociedade está enfrentando um processo acelerado de transformação que tem provocado modificações significativas em suas formas de organização, de atuação social, política e econômica, no lazer e no trabalho, além das esferas que envolvem comportamentos e valores. Este contexto está sendo delineado devido ao amplo desenvolvimento tecnológico que tem caracterizado a sociedade moderna nos últimos anos.

No que se refere especificamente aos meios de comunicação e informação, esta revolução parece ainda mais explícita, o que permite observar mudanças radicais em diversos mecanismos telemáticos, como, por exemplo, nos celulares, que de sistemas de telefonia móvel, passaram a minicomputadores portáteis em poucos anos. É possível afirmar que se vive a “era da informação e da comunicação”, em que, esta mesma informação é entendida como uma nova moeda de troca com grandes valores sociais, culturais e econômicos (GIDDENS, 1994).

O incentivo ao desenvolvimento do processo de modernização tecnológica no Brasil está presente desde meados da década de 1950, intensificando-se com o golpe militar de 1964, em que a internacionalização do mercado interno, da política e da cultura começam a receber maiores estímulos (KAWAMURA, 1990). Desde então, muitas políticas de desenvolvimento tecnológico foram aplicadas em diferentes setores da sociedade, como nos transportes, na indústria e nos sistemas de comunicação.

Neste contexto, materializam-se as chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) que passaram a se inserir sistematicamente nos centros metropolitanos, disseminando-se gradativamente entre as diferentes classes sociais. Assim, inicia-se um processo com características e necessidades diferentes, incluindo discussões em meandros cada vez mais tecnológicos.

As TIC podem ser compreendidas como um agrupamento de ferramentas tecnológicas que gradativamente integram o cotidiano da humanidade, sendo necessárias para uma grande quantidade de profissionais e atividades diversas (BIANCHI; HATJE, 2007). Pode-se dizer que elas resultaram da fusão de três

grandes vertentes técnicas da atualidade, que são: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas (BELLONI, 2005).

Kenski (2007) aponta que as TIC reúnem um conjunto de conhecimentos científicos que englobam os processos de produção e utilização de tecnologias específicas da área da informação e comunicação, usufruindo da ligação entre as linguagens oral, escrita, do som, da imagem e do movimento. Os seus produtos, portanto, são provenientes da eletrônica, microeletrônica e das telecomunicações, possuindo na informação sua matéria-prima e no meio virtual o seu espaço (KENSKI, 2007).

Lévy (1993) entende o avanço das tecnologias como um novo momento do desenvolvimento humano, em que por meio de múltiplas formas de produzir conhecimento, refletem-se outras necessidades, desejos e comportamentos, que assumem diferentes direcionamentos na organização social.

Para Sancho (2006) as TIC possuem um caráter transformador que atinge diretamente a forma como as pessoas pensam, lidam e agem com relação às situações do cotidiano. Além disso, estão se estruturando novos locais para troca, compartilhamento e divulgação de informações: o ciberespaço.

A aceitação das tecnologias como um elemento definidor desta realidade social, permite entender este estágio como aquele em que a humanidade mais desenvolveu suas potencialidades (ABRANCHES, 2003). O mesmo autor destaca que a superação dos limites temporais por meio das redes telemáticas, o aumento da comunicação de modo instantâneo, e o desenvolvimento de outra forma de entendimento da vida, cada vez mais virtual, são alguns dados significativos que caracterizam esta nova era da sociedade (ABRANCHES, 2003).

Assim, fica mais fácil identificar como todo este avanço tecnológico exerceu forte impacto sobre as diversas instituições sociais, bem como nas relações familiares, na cultura, na identidade e conseqüentemente na educação (BELLONI, 2005). Bianchi e Hatje (2007) afirmam que esta evolução ao reconfigurar as formas de tempo e espaço tem provocado justamente estas rápidas transformações nas diferentes formas de representações sociais que precisam ser refletidas e analisadas com responsabilidade crítica.

No que tange especificamente contexto educacional, faz-se necessário ampliar os espaços de debate, visto que a inserção das tecnologias na escola parece não ter acompanhado o mesmo ritmo das demais instituições sociais, existindo a necessidade de entender como este processo tem ocorrido.

4.2 TIC na educação: possibilidades

As crianças e jovens se constituem em grupos que lidam praticamente desde o nascimento com as tecnologias, e desta forma, são considerados “nativos” enquanto que os adultos são “imigrantes” nesta nova ordem social (PRENSKI, 2001). Isso pode ser percebido, por exemplo, na facilidade que uma criança de doze anos encontra em manipular um *tablet* com recursos em *touch screen*, e que, concomitantemente pode ocasionar algumas dificuldades para uma pessoa de quarenta ou cinquenta anos.

Pode-se dizer que o primeiro grupo mencionado possui maior ligação com o som, com a imagem, com vídeos, ou seja, mais habilidades para interagir com estas novas formas de linguagens tão exploradas na televisão, na *internet* e nos jogos eletrônicos, por exemplo. Desta forma, muito tem se discutido sobre a necessidade de trazer estas ferramentas tão presentes na vida destes jovens para a educação.

No Brasil, a educação iniciou um processo de interesse acerca das tecnologias, sem realizar, no entanto, todas as mudanças e reflexões necessárias acerca deste novo paradigma. Em 1982 o interesse do governo pela informatização da educação é expresso por meio do I Seminário Nacional de Informática na Educação, promovido pelo Ministério da Educação (MEC), pela Secretaria Especial de Informática (SEI), e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) (KAWAMURA, 1990). A autora complementa ainda que no ano seguinte em debate realizado na Universidade Federal da Bahia, constituiu-se uma política de informática na educação, por meio da criação do projeto EDUCOM.

Na década de 1990 as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) se tornam ainda mais presentes e necessárias em grande parte das atividades humanas (SANCHO, 1998). No mesmo período intensificam-se as discussões acerca do papel da educação diante do recente panorama social que se instaurava, incluindo o processo de globalização da economia e a revolução tecnológica.

Neste escopo, outras políticas públicas foram implantadas com o objetivo de avançar nestas questões e promover melhorias concretas na educação. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996, (LDB, BRASIL, 1996), e por meio de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a, 2000), já se percebem preocupações referentes às tecnologias, bem como projetos independentes como, por exemplo, o PROINFO⁵ – Programa Nacional de Tecnologia Educacional, desenvolvido pelo MEC.

O PROINFO, em específico, de acordo com os dados apresentados pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) (SÃO PAULO, 2010) foi criado especificamente para promover o uso da telemática como possibilidades de enriquecimento pedagógico no ensino. Todavia, sabe-se que muitas de suas metas não foram alcançadas, como por exemplo, provocar melhorias na qualidade do processo de ensino-aprendizagem mediada pelas tecnologias e a promoção de uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico.

Contudo, cabe salientar que o desenvolvimento de políticas sem o devido respaldo para a sua materialização por parte dos órgãos públicos, pode se tornar apenas desperdício de verbas. Ademais, outras movimentações são necessárias, como a reformulação de currículos e a preparação adequada dos professores, o que destaca a importância de promover debates e propostas condizentes com a realidade do país. O fato é que há uma distância considerável entre o discurso político do governo por meio de suas propostas acerca da inserção das tecnologias nas escolas brasileiras e os benefícios reais que elas têm proporcionado para a aprendizagem dos alunos.

Diversos autores discutem acerca da necessidade de inserção das tecnologias como mais uma possibilidade pedagógica no contexto educacional, ressaltando os problemas que existiram nas propostas e projetos implementados até então, procurando evoluir nestas questões e investigar novas alternativas.

Demo (2008) admite que se pode esperar inúmeras contribuições importantes por parte das TIC para a educação, à medida que estas se proporem a aprimorar processos de formação e aprendizagem. Entretanto, o autor expressa que esta

⁵ Programa atualmente vinculado pelo decreto 6.330, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm>. Acesso: 16/04/2013.

expectativa não pode ser automática, porque, como toda dinâmica social, ela se mostra ambígua, ou seja, pode servir para múltiplos fins igualmente contraditórios.

Mercado (1998) acentua que frente a esta nova situação as instituições escolares passam a possuir um novo desafio, que seria incorporar as TIC como um conteúdo pertinente nas aulas, bem como desenvolver e avaliar práticas pedagógicas aplicadas a este contexto. Desta forma, com os conhecimentos interligados aos recursos tecnológicos, seria possível desenvolver e aprimorar conteúdos interativos em *blogs*, *emails*, plataformas *on-line*, redes sociais, *sites* especializados, jogos digitais, entre outros, possibilitando novas maneiras de ensinar e aprender.

No entanto, a apropriação das TIC no contexto educacional ainda envolve muitos entraves e dificuldades que precisam ser analisados de modo mais cuidadoso, para que assim seja possível delinear um panorama mais real acerca deste problema.

4.3 Dificuldades na apropriação das TIC no contexto escolar

Quando se discute as limitações de inserção das TIC na escola, faz-se necessário refletir sobre qual o papel ocupado pelo professor em meio a estas novas demandas, visto que ele se apresenta como um ator social indispensável neste contexto. Para Bonini (2009) inovar por meio de tecnologias, representa um risco inevitável que diversos profissionais têm que enfrentar, uma vez que esta inovação atinge e condiciona todo processo de atualização. Neste caso, seria necessário que o professor se sentisse seguro para desenvolver os conteúdos de sua disciplina considerando os recursos tecnológicos do ciberespaço (BONINI, 2009).

A atual conjuntura da sociedade exige do professor outras formas de dedicação à aprendizagem, que precisam ser contínuas e de qualidade, visto que o formador possui um papel fundamental na mediação entre o conhecimento culturalmente produzido pela humanidade e os alunos. Contudo, sabe-se que este formador encontra inúmeras dificuldades para incluir as ferramentas tecnológicas no contexto de aprendizagem.

Alguns destes entraves estão relacionados com a falta de tratamento que estas questões recebem na formação inicial e continuada; a ausência de projetos

específicos que procurem dar condições de exequibilidade à estas propostas; a baixa qualidade das condições estruturais; e as próprias limitações que os professores possuem em lidar com as tecnologias.

No que tange à formação, seria interessante utilizar de múltiplas possibilidades para manter os professores em constante atualização, culminando em debates profícuos acerca deste assunto. Portanto, seria fundamental para este grupo a compreensão da linguagem audiovisual e da informática, para que seja possível “convertê-la em conhecimento pessoal, social e profissional”, de modo a complementar sua formação (BIANCHI; PIRES; VANZIN, 2008, p. 57).

É imprescindível que haja ainda espaço para se pensar no papel que a educação pode assumir diante das TIC, refletindo sobre as possibilidades de aprendizagem que estas ferramentas podem significar para os alunos, bem como em novas metodologias e estratégias didáticas que podem ser utilizadas. Afinal, seria um esforço desnecessário adotar diversas tecnologias e continuar usufruindo de metodologias que não dão espaço para construção e ressignificação do conhecimento.

Torna-se fundamental, portanto, promover debates sobre a inserção das TIC na educação não como um meio para a solução de todos os problemas escolares, mas sim como uma possibilidade de aprendizagem que pode ser empregada nas aulas.

Cabe salientar, no entanto, que deve ser oferecida formação continuada aos professores para a utilização das TIC, para que eles possuam a oportunidade de aperfeiçoar os usos que podem ser feitos destas ferramentas, ou ainda para pensar nestas questões que talvez não tenham sido tratadas durante a formação inicial. Contudo, as propostas devem prezar pela integração entre as TIC e os conteúdos curriculares, não se tornando apenas mais um curso sem grandes benefícios.

Uma das metas principais do PROINFO, por exemplo, é a formação continuada dos professores para os usos das tecnologias. Todavia, alguns estudos como Abranches (2003) e Salazar (2005) apontam que a maioria dos *workshops* oferecidos possui uma carga horária insuficiente, e, além disso, são voltados exclusivamente para as técnicas de utilização do pacote do *Windows*. Estes fatores apontam para a ausência de propostas efetivas de utilização das TIC com fins

didáticos, não proporcionando a exploração de *softwares* e *sites* educacionais, plataformas didáticas, vídeos pedagógicos, entre outros.

No entanto, para Masetto (2006) mesmo que as condições estruturais fossem proporcionadas ao professor, ainda assim seria difícil mobilizá-lo para incorporar as TIC em sua prática pedagógica. Para o autor, o conforto disponibilizado no tradicional papel de transmissão de saberes, deveria a partir de então, sofrer mudanças no planejamento, nas estratégias didáticas e métodos, o que não é uma tarefa fácil.

Para Sancho (2006) uma das principais dificuldades para transformar os contextos de ensino com a incorporação das tecnologias está na concepção de que a escola possui sua centralidade no professor, destacando-se que existem outros elementos que precisam ser considerados neste debate. Ou seja, apesar do reconhecimento das limitações docentes para lidar com as TIC, percebe-se que o problema não está exclusivamente neste ponto.

Segundo Masetto (2006), para que as tecnologias possam se inserir no contexto educacional de modo expressivo, alguns princípios norteadores devem ser bem esclarecidos, como a necessidade de articulação entre as tecnologias, as metodologias e as atividades, de modo que as mídias e as tarefas propostas promovam uma aprendizagem significativa. Para tanto, é necessário desenvolver novos planejamentos e estratégias didáticas, bem como processos avaliativos.

Neste escopo, uma crítica pertinente refere-se às medidas, muitas vezes indiscriminadas, de investir na aquisição de computadores, *notebooks*, *tablets*, *ipads*, livros e lousas digitais, entre outras inúmeras ferramentas tecnológicas na escola, visto que existem problemas e entraves anteriores a isto. Silva e Albuquerque (2009) relatam que esta situação corrobora com o atraso na reflexão acerca das potencialidades pedagógicas apropriadas destes recursos, culminando em dois problemas frequentes: o primeiro seria o grau contemplativo assumido pelas TIC, visto que não são utilizadas, e o segundo seria o seu consumo acrítico.

Sob a égide desta discussão, entende-se que são necessárias maiores reflexões sobre o real papel das TIC no contexto educacional, procurando mediar pedagogicamente suas qualidades e limitações. Como expresso por Bianchi, Pires e Vanzin (2008):

[...] por mais potentes que sejam os computadores ou por mais velozes que sejam as redes de transmissão, não irão acabar com todos os problemas que envolvem a questão da inserção de tecnologias na educação, pois as tecnologias têm implicações políticas, econômicas, sociais e culturais que precisam ser observadas com a maior atenção quando introduzidas em espaços educativos (BIANCHI; PIRES; VANZIN, 2008, p. 55).

Os mesmos autores complementam estes apontamentos ao afirmar que é necessário organizar e reestruturar essas informações advindas das TIC. Este processo pode ser efetivado por meio de estratégias como a reformulação de currículos e espaços físicos, além da preparação da comunidade escolar como um todo, o que atribuiria significados renovados às exigências fomentadas pela era tecnológica. Estas medidas provocariam, ao menos em escala mínima, entender quais os usos mais adequados das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Sancho (2006) propõe um esquema que ilustra de maneira objetiva as escalas que devem ser consideradas e postas em prática para que um planejamento educacional com as TIC seja o mais eficiente possível, resumindo os elementos que precisariam ser mobilizados em três tópicos principais: o contexto social, a cultura escolar e o projeto educacional.

Para a autora, o contexto social refere-se à importância de delimitar as demandas educativas da sociedade atual, o que inclui uma análise das políticas educacionais no geral (legislação, orçamentos), bem como dos planos de formação inicial e continuada dos docentes (SANCHO, 2006). Já a cultura escolar diz respeito a aspectos como a estrutura física da escola, as perspectivas locais acerca do currículo, as formas de comunicação e articulação do grupo, bem como os projetos que são desenvolvidos na escola (SANCHO, 2006). E por último, o projeto educacional da instituição, que deve possuir objetivos bem definidos, prezar pela otimização do tempo e do espaço, e adequar as metodologias e as novas formas de avaliação a outro contexto (SANCHO, 2006). Estas são apenas algumas estratégias que poderiam viabilizar de modo mais eficaz a integração entre os conhecimentos e as TIC.

Masetto (2006) destaca que incitar todas estas mudanças na organização escolar, bem como conduzi-las a um bom funcionamento, não é um desafio fácil,

considerando todos os empecilhos que existem em cada uma destas dimensões apresentadas.

Para Sancho (2006) está claro que ainda não existem condições pedagógicas favoráveis para que as TIC contemplem as expectativas de transformação educacional que muitos ainda esperam delas, contudo, almejam-se ao menos resultados mais positivos, assim como ocorreu no mundo econômico, produtivo e cultural.

4.4 Educação Física e TIC

A Educação Física enquanto um componente curricular obrigatório da Educação Básica, não pode ser excluída dos debates acerca da inserção das tecnologias no meio escolar. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000), esta disciplina foi inserida na área de Linguagens Códigos e suas *Tecnologias* (Grifo nosso), acentuando a necessidade da área também se debruçar sobre estas questões.

Apesar de não apresentar justificativas para esta classificação proposta pelos PCN, esta disciplina é entendida como integrante das diversas formas de comunicação e precisa atender a esta demanda na medida em que se propõem a pensar sobre a cultura.

Darido e Rangel (2005, p. 34) entendem a Educação Física como uma prática pedagógica cuja função é “formar os cidadãos que irão usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as manifestações que caracterizam essa área, tais como: o Jogo, o Esporte, a Dança, a Ginástica e a Luta”. Ou seja, esta disciplina compreende um conjunto de práticas corporais constituintes da cultura, e assim, deve ser contextualizada de acordo com o momento histórico e problematizada na escola, visando à formação crítica e integral desses alunos.

Todavia, Darido (2003) assume que, historicamente, as aulas de Educação Física se restringiam (e até certo ponto se mantém assim) em oferecer conhecimentos advindos da repetição e da prática dos movimentos. Ou seja, esta forte presença da dimensão procedimental, pode se traduzir em dificuldades para os professores em refletir a disciplina dentro de outras dimensões, bem como, considerar as tecnologias no contexto escolar.

Betti (2001) afirma que “a cultura corporal de movimento, senão no plano da prática ativa, ao menos no plano do consumo de informações e imagens, tornou-se publicamente partilhada na sociedade contemporânea” (p. 125). E, neste âmbito, é inevitável que se construam possibilidades para esta disciplina, uma vez que isto poderia significar maiores interações aluno/professor por meio da troca de informações, otimizando o aprendizado e tornando-o mais significativo.

Corroborando com estes apontamentos Bianchi, Pires e Vanzin (2008) destacam que:

A Educação (Física) tem sido o tema principal em inúmeros meios de comunicação (rádio, televisão, jornal, revistas e internet) há muitos anos [...]. Fora da escola, a Educação (Física) é dinâmica, interativa e moderna. No entanto, o que se vê na Educação (Física) dentro das escolas são conteúdos que se repetem a cada ano [...]. Acredita-se que ao incluir as TICs nas aulas de Educação (Física), ela estaria se conectando à mesma linguagem e frequência dos alunos, lançando conteúdos exibidos nas mídias em que os alunos têm interesse e curiosidade, discutindo-os, reconstruindo seus significados e inovando nas estratégias de ensino-aprendizagem dos seus próprios conteúdos escolares (BIANCHI; PIRES; VANZIN, 2008, p. 67).

Para que ocorram propostas pedagógicas mais efetivas no trato das TIC na Educação Física, duas áreas principais necessitam de modificações imediatas: o currículo, que ainda se apresenta arcaico; e a formação de professores incluindo a área tecnológica. Estas duas manifestações já significariam avanços no sentido de despertar olhares renovadores sobre a aprendizagem na modernidade.

Nesta perspectiva, o currículo precisaria aproveitar as novas tecnologias por meio de propostas de ensino, de maneira que tanto os professores como os alunos pudessem explorar formas diversas de compreender e vivenciar os componentes da cultura corporal, tão explorados pelo universo digital.

Sabe-se que propor mudanças curriculares é uma tarefa extremamente complexa, ainda mais no contexto da Educação Física que ainda vive um momento delicado quando o assunto é sistematização dos conteúdos, entretanto, desconsiderar todas as mudanças que já existem na sociedade contemporânea não seria viável.

No que tange à formação de professores de Educação Física voltada aos usos das TIC, apesar de parques, Bianchi e Pires (2010), Mendes (2007, 2008) e Betti

(2006) são alguns exemplos de pesquisas com este cunho. Nelas foram utilizadas diversas estratégias pedagógicas para aproximar os professores do mundo digital e virtual. Contudo, percebe-se que ainda existem muitas dificuldades para diminuir o abismo entre os conhecimentos dos professores sobre as TIC e a sua relevância na atualidade.

A dificuldade que a Educação Física apresenta em lidar com as tecnologias ainda é corrente. Bianchi, Pires e Vanzin (2008) desenvolveram um estudo em escolas da rede municipal de Florianópolis, em que, apesar de existir incentivo à inserção das tecnologias nas escolas, a Educação Física ainda se mostra distante da utilização destes recursos, frente a possibilidades educativas concretas. Além disso, os professores desta disciplina foram apontados como aqueles que apresentaram forte resistência para lidar com as TIC, deixando inclusive de participar dos espaços de formação proporcionados pela escola.

Os principais motivos apresentados pelos professores para este distanciamento é a falta de percepção acerca das relações entre as TIC e a Educação Física, uma vez que o local da disciplina é quadra, ou o campo de futebol (BIANCHI; PIRES; VANZIN, 2008). Esta justificativa apenas ressalta o discurso sobre a importância da prática que ainda é explorado na Educação Física, deixando as dimensões conceitual e atitudinal em segundo plano, ou na forma de currículo oculto (FORQUIN, 1993).

Apesar do grande enfoque que se tem dado a necessidade de formação aos professores para lidar com as TIC em sala de aula, seria interessante refletir sobre algumas de suas possibilidades de utilização como mais uma opção de formação continuada. Os professores poderiam encontrar no ambiente digital conhecimentos complementares, estratégias diferenciadas, novas informações, bem como, uma fonte segura de pesquisa.

Ginciene (2012) desenvolveu em sua pesquisa de mestrado um banco de dados acerca da prova de 100 metros rasos do atletismo. O autor reuniu na plataforma *Moodle* um vasto corpo de conhecimento acerca desta prova, agregando em um mesmo espaço virtual, *sites*, jogos, vídeos, *blogs* e redes sociais. Desta forma, o professor passou a possuir em uma única fonte de pesquisa um amplo

apanhado sobre a prova dos 100 metros rasos, com dados sobre a história, técnicas, regras, bem como alguns atletas desta modalidade.

O governo estadual também realiza algumas experiências desta forma por meio do programa RIVED⁶ (Rede Interativa Virtual de Educação), que se trata de uma plataforma *on-line* desenvolvida pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) possuindo como objetivo principal a produção de conteúdos pedagógicos digitais para diferentes disciplinas. A proposta do programa é que por meio dos materiais desenvolvidos o professor possa estimular o raciocínio e o pensamento crítico dos alunos, associando a informática e as abordagens pedagógicas.

Os materiais produzidos pelo RIVED estão disponibilizados na plataforma, com acesso livre e gratuito. Os conteúdos disciplinares estão divididos em pequenos trechos, que podem ser explorados em diversos ambientes de aprendizagem, por meio de imagens, atividades multimídia, páginas *HTM*, animações e simulações (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013b).

O *site* reúne ainda alguns artigos que podem ser utilizados pelos professores para entrar em contato com projetos que utilizaram os materiais elaborados pelo programa, no entanto, até o presente momento, não foi desenvolvido nenhum conteúdo destinado à disciplina de Educação Física.

Além disso, outras possibilidades bastante exploradas no que diz respeito à utilização de tecnologias como apoio à formação, são os cursos oferecidos na forma de Educação a Distância (EaD). Estes são proporcionados por diversas instituições, justamente com fins de formação continuada em diferentes temáticas.

A EaD tem suscitado discussões diversas acerca de seus pontos positivos e negativos, todavia, o que não se pode negar é a sua viabilidade dentro da organização da sociedade moderna, considerando todos os recursos tecnológicos e informacionais disponíveis para a sua exploração no contexto educacional (BELLONI, 2001).

Percebe-se, no entanto, que muitos professores não aproveitam de forma significativa este espaço de formação, realizando os cursos desta natureza apenas para obtenção do certificado, justamente pela possibilidade de burlar os mecanismos de avaliação. Assim, se faz necessário a criação de outros espaços virtuais, em que

⁶ O *site* oficial do RIVED é <<http://rived.mec.gov.br/>>.

os professores possam consultar quando sentirem necessidade de explorar e aprimorar conhecimentos diversos, sem a intensão direta de fazer um curso específico.

Portanto, utilizar as possibilidades que estas tecnologias apresentam, em prol da formação continuada dos professores, proporcionaria ambientes virtuais para que eles pudessem complementar os seus conhecimentos acerca da dança, principalmente por esta se apresentar como um conteúdo marginalizado na escola. Como acentuado por Silva (2011) é necessário investir no professor que já está atuando na escola, oferecendo condições para que este formador possa melhorar sua prática pedagógica, e conseqüentemente atinja melhorias consideráveis na educação como um todo.

Diante do exposto, a ampliação de discussões das tecnologias dentro da Educação Física parece necessária, para que se criem outros espaços na problematização do conteúdo de danças folclóricas, proporcionando ao professor maiores ferramentas didático-pedagógicas para tratá-lo.

4.5 Blog: recurso didático

Weblog é uma palavra da língua inglesa composta por “*web*” (página de *internet*) e “*log*” (diário de bordo), atualmente mais conhecida como *blog*. Estas páginas possuem como principais características a publicação de textos datados, o que remete a outra nomenclatura bastante comum, “diários virtuais” (SILVA, 2008).

A maioria destes ambientes possui espaço para comentários sobre cada *post* (mensagem publicada), que pode ser um texto, vídeo ou imagem. O usuário dessa ferramenta é conhecido como blogueiro ou em inglês, *blogger* (SILVA, 2008).

Os *blogs* possuem grande espaço no mundo virtual pelas características que reúnem, interligando pessoas, servindo como ambiente de troca de informações, compartilhamento de conhecimentos, entre outras. Não é fácil realizar uma estimativa precisa de quantos *blogs* ativos existem na atualidade. Em alguns *sites* especializados⁷ é possível encontrar um balanço médio, que varia entre 150 e 200

⁷ Estes dados são apresentados pela empresa Technorati especializada em monitoramento de *blogs* na *internet*. Disponível em: <<http://www.technorati.com>>. Acesso em: 31/01/2013.

milhões de *blogs*, no entanto, aproximadamente 5% do total não estão sendo atualizados por seus administradores.

O movimento dos *blogs* iniciou-se no final da década de 1990, mais especificamente em 1997 quando Jorn Barger, editor do site *Robot wisdom weblog*⁸, nomeou as páginas existentes desse tipo como *weblogs* (BARGER, 1999); (BLOOD, 2000). A princípio os *blogs* eram *sites* que reuniam *links* diversos sobre determinado assunto, formando uma espécie de rede sobre estes temas, buscando promover o acesso de outros internautas, e que aos poucos foram assumindo as características observadas na atualidade.

Em julho de 1999 foi lançado o primeiro serviço gratuito para elaboração destas plataformas (BARGER, 1999; BLOOD, 2000). Em agosto do mesmo ano a empresa *Pyra Labs*⁹ lança o *software Blogger*, que foi determinante para a popularização e disseminação do serviço de *blogs* por todo o mundo, visto que facilitou a criação e a manutenção destas páginas na rede (BLOOD, 2000).

Silva (2008) ressalta que ainda em 1999 aparece pela primeira vez o termo *blogosfera* (*blogosphere*), criado em uma espécie de brincadeira por Brad L. Graham, e empregado oficialmente em 2002, quando William Quick propõe a tal designação para o espaço virtual ocupado pelos blogueiros.

Nestes primeiros movimentos, o acesso e a manipulação de *blogs* eram propriedades de programadores de computador e de pessoas que trabalhavam diretamente com as ferramentas da *internet*, fator que tem se alterado nos últimos anos. Isto aconteceu justamente devido as modificações pelas quais os *blogs* passaram com o decorrer do tempo, deixando de exigir conhecimentos em linguagem específica de programação, e assumindo recursos mais fáceis de manipular (CRUCIANI, 2011).

Esta disseminação dos *blogs* foi efetivada justamente pela possibilidade de desenvolvimento e hospedagem gratuita destes ambientes, além da própria diversidade de recursos disponibilizados pelas empresas gerenciadoras, que

⁸ Disponível em: <<http://www.robotwisdom.com>>. Acesso em: 24/01/2013.

⁹ Em Fevereiro de 2003 a empresa *Pyra Labs* foi comprada pela Google, a dona da maior e mais utilizada ferramenta de busca da *internet* na atualidade. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u12288.shtml>> acesso em 19/01/2013.

incluem tutoriais em linguagem simples no próprio sítio, auxiliando na produção e manutenção destas plataformas (CRUCIANI, 2011).

A despeito da definição de *blog*, a literatura apresenta múltiplos significados que sofreram influências incisivas do período histórico vigente, ou seja, apresentando características novas e diferentes de acordo com a evolução destes ambientes no tempo (CRUCIANI, 2011).

Uma boa definição para o contexto da atualidade pode ser encontrada no trabalho de Castro Filho (2008) em que o *blog* é descrito como uma plataforma eletrônica em que são veiculados assuntos diversos, expressando a opinião, experiências e as pesquisas dos autores sobre determinado tema, de livre acesso e de publicações virtuais cronológicas decrescentes, ou seja, a publicação mais recente é a primeira que aparece.

Além disso, neles são apresentadas informações por meio de textos, fotos, animações gráficas, sons e vídeos, se caracterizando por este cruzamento entre diversas mídias, em que todos os usuários que acessam podem contribuir por meio de comentários, criando um espaço de interatividade (KOMESU, 2005; CASTRO FILHO, 2008).

É justamente por toda esta funcionalidade interativa, simplicidade na operação dos recursos e a baixa formalidade, que os *blogs* estão cada vez mais presentes na vida dos professores, sendo utilizados para compartilhar conhecimentos com seus pares e com alunos, além de atuar na transformação dos espaços de aprendizagem, mediando a comunicação entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2006). O espaço de debate e de publicação de experiências que pode ser construído no *blog* se constitui em um aspecto riquíssimo para os professores trocarem e construir novos conhecimentos.

Seabra (2010) reforça que se esta ferramenta for utilizada no contexto educacional de modo planejado, pode se tornar uma grande aliada dos profissionais da área da educação, podendo ser explorada de múltiplas maneiras.

Todas essas ferramentas, hoje disponíveis aos usuários, fazem com que a quantidade de informações criadas e trocadas entre os usuários aumente consideravelmente, fazendo com que cresçam

também as possibilidades de interação entre os indivíduos que fazem uso delas [...] (SILVA, 2008, p. 12).

O *blog* de danças folclóricas elaborado nesta pesquisa pode proporcionar grande interatividade entre os professores da rede estadual, criando um ambiente de troca de experiências enriquecedor, preconizando o estabelecimento de formas diferentes de ensinar e aprender sobre dança. Não obstante, é necessário que este ambiente virtual seja amplamente divulgado entre os professores, a fim de que eles possam considera-lo como uma ferramenta didática viável na ampliação de conhecimentos, utilizando-a em suas propostas pedagógicas, para que assim, a interatividade objetivada seja alcançada da melhor maneira possível.

Castro Filho (2008) acentua que um *blog* interativo e de fácil manipulação, além de auxiliar os professores com relação aos seus objetivos pedagógicos pode contribuir com a diminuição do tempo gasto na busca por informações e conhecimentos necessários para desenvolver determinado conteúdo. No contexto deste estudo, facilitaria, por exemplo, o acesso aos conhecimentos das danças folclóricas que são tão difíceis de encontrar de modo organizado e orientado na rede.

Para maior compreensão dos objetivos que um *blog* pode assumir, apresenta-se uma classificação proposta por Primo (2008) que está de acordo com as características que cada uma destas plataformas virtuais possui. As categorias propostas são: profissional, pessoal, organizacional, grupal e por fim educacional.

O *blog* profissional se constitui naquele que é escrito por um único profissional na área que atua, influenciado diretamente pelos índices do mercado; já o pessoal apesar de também se apresentar como uma produção individual, a principal intencionalidade seria o prazer; o organizacional está relacionado com assuntos corporativos de empresas; O grupal é aquele desenvolvido por duas ou mais pessoas; e finalmente o educacional, que busca o aperfeiçoamento dos trabalhos educativos, sobre diversos assuntos (PRIMO, 2008).

Nesta proposta de classificação, o *blog* educacional foi mais explorado com relação à produção colaborativa entre alunos e professores, usufruindo desta ferramenta como uma possibilidade de registro reflexivo das atividades escolares. No entanto, entende-se que a proposta do presente estudo também se classifica

como um *blog* educativo, visto que o objetivo é justamente oferecer um aporte pedagógico aos professores para tratar de um dos conteúdos da cultura corporal.

Outro fator que é importante ressaltar refere-se à seleção desta plataforma virtual enquanto suporte didático para o desenvolvimento desta pesquisa. Este processo se efetivou justamente pelas às características que o *blog* possui, como facilidade de acesso, usabilidade, baixos custos, além da possibilidade de entrelaçamento de múltiplas linguagens e interatividade, esferas que não podem ser totalmente contempladas, por exemplo, em materiais didáticos publicados em forma de livro, manuais, catálogos entre outros.

4.6 *Blog*: alguns estudos

Muitos pesquisadores têm dedicado estudos para a exploração do *blog* enquanto uma ferramenta pedagógica, procurando esmiuçar algumas de suas possibilidades educacionais. Silva e Albuquerque (2009) acentuam em sua pesquisa desenvolvida com *blog*, que empregar as TIC no contexto educacional ainda esbarra na dificuldade de criar possibilidades capazes de modificar as práticas pedagógicas, bem como auxiliar no desenvolvimento de competências cognitivas diversas com alunos e professores.

Gomes (2005) acentua que o *blog* tanto como recurso ou estratégia pedagógica, pode oferecer diversas possibilidades educacionais, que variam desde a elaboração de portfólios digitais, criação de ambientes de debate, integração e intercâmbio de conhecimentos até a existência de um espaço virtual que permite o acesso e disponibiliza informações especializadas ao professor.

Esta estratégia de proporcionar aos formadores acesso a conhecimentos e conteúdos, diz respeito aos *blogs* que reúnem os resultados de pesquisas com enquadramentos curriculares e/ou extracurriculares, possuindo informações cientificamente corretas, normalmente com autoria de pessoas e instituições educacionais com mérito e credibilidade acadêmica (GOMES, 2005).

Este tipo de técnica reflete justamente a proposta do presente estudo, considerando que, a elaboração do *blog* educacional de danças folclóricas contou com respaldo científico necessário, utilizando fontes confiáveis nas pesquisas. Além

disso, caso o professor considere que o *blog* possa ser interessante aos seus alunos, ele pode indicar visitas à plataforma, com objetivos específicos.

Outra proposta didática dos *blogs* pode ser encontrada em Franco (2005). A autora investigou a interação mantida pelos alunos em um *blog* voltado para a publicação de narrativas coletivas por meio dos comentários registrados na plataforma utilizada. Para a autora, este meio digital, se manifestou como uma oportunidade educacional real de vivenciar situações de leitura, escrita e compreensão textual, multiplicando as possibilidades de ensino-aprendizagem.

Com objetivo similar Silva e Albuquerque (2009) também procuraram explorar a escrita coletiva mediada por um *blog*, no entanto, as autoras buscaram reunir em uma mesma proposta a participação de alunos, pais, professores, comunidade local e virtual, ampliando as possibilidades didático-pedagógicas.

Silva e Albuquerque (2009) destacaram ainda neste estudo que em um projeto cujo objetivo se relaciona com um *blog* educacional, muitas questões precisam ser elucidadas para que as finalidades sejam alcançadas. Assim, as autoras chamam atenção para a necessidade de elaboração de um projeto pedagógico que utilize o *blog* como um mediador na comunicação entre os participantes, para que estes entendam os objetivos, bem como seus pressupostos teóricos. Além disso, deve ser previamente delimitado o formato, conteúdo, plano de atualizações e cronograma (SILVA; ALBUQUERQUE, 2009).

Marques e Müller (2012) utilizaram o *blog* como um instrumento base na formação inicial de professoras da educação infantil do curso de pedagogia. Esta plataforma foi utilizada para realização de registros cronológicos das situações vivenciadas durante a residência do Estágio Supervisionado do curso. Nesta investigação o *blog* foi importante devido à possibilidade de troca de experiências entre as participantes e a preceptora do grupo em questão, o registro, o debate coletivo acerca das temáticas da educação infantil, a discussão e elaboração de projetos futuros, além da utilização da linguagem digital.

Já Landgraf-Valerio (2012) avaliou as possibilidades do *blog* enquanto uma estratégia de formação continuada no letramento digital de professores de Língua Portuguesa do Mato Grosso, buscando encontrar melhoras na prática pedagógica dos mesmos. O *blog* neste contexto foi sumariamente utilizado como um portfólio

digital, apresentando resultados satisfatórios para formação destes professores, o que parece refletir em mudanças positivas na prática pedagógica.

Percebe-se desta forma, que o *blog* vem sendo explorado no contexto educacional de muitas maneiras, apontando algumas possibilidades de como esta plataforma eletrônica pode contribuir com o contexto escolar e os seus atores sociais.

4.7 Blog na Educação Física

Especificamente na área de Educação Física, a produção envolvendo *blogs* não é tão expressiva, todavia, o “Labomídia” (Laboratório e Observatório de Mídia Esportiva) da Universidade Federal de Santa Catarina, se constitui em um grupo de estudos responsável por uma produção significativa envolvendo mídia e tecnologias, na qual os *blogs* têm aparecido constantemente.

Bianchi (2009) relata as dificuldades de apropriação crítica que os professores de Educação Física possuem em relação às TIC, destacando em uma das fases deste estudo, justamente algumas possibilidades didáticas envolvendo a produção de *blogs*. Durante os encontros realizados entre a pesquisadora e os professores participantes, a construção de *blogs* foi proposta como uma maneira de socializar e aperfeiçoar os conhecimentos produzidos durante as aulas.

Para Bianchi (2009) estas experiências contribuíram com o tratamento que os professores mantinham com as TIC, que passaram de unicamente instrumental para algo mais significativo. Por exemplo, os *blogs* produzidos pelos professores que inicialmente alocavam apenas pequenos textos, passaram a apresentar imagens do cotidiano dos alunos, reflexões sobre as situações vivenciadas nas aulas, além de servir como um instrumento de avaliação (BIANCHI, 2009).

Miranda (2010) utilizou o *blog* como recurso na formação inicial de professores de Educação Física, a fim de promover mudanças na maneira como lidavam com as TIC. Desta forma, o objetivo era contribuir para que estes futuros professores pudessem incorporar a cultura digital durante a prática docente, atuando como formadores de alunos críticos e ativos no contexto da sociedade atual.

Este estudo esteve pautado na realização de oficinas pedagógicas (MIRANDA, 2010), onde se demonstrava o funcionamento básico dos *blogs*,

explorando e manipulando alguns de seus recursos. O programa das oficinas possuía uma introdução às características do *blog*, pontuando aspectos como sua atuação enquanto ambiente de produção, troca e armazenamento de informação especializada. Outros elementos tratados nestas oficinas estiveram relacionados ao potencial de interatividade, cruzamento de múltiplas linguagens midiáticas e formas de estruturação destas plataformas.

Percebe-se nestes dois estudos com *blogs* na área de Educação Física que a preocupação primordial se dá em torno do distanciamento que os professores possuem em relação às TIC como um todo, objetivando uma aproximação mais efetiva da área com a cultura digital. No entanto, apesar deste ser um problema corrente, há a necessidade de efetivar propostas em que os *blogs* possam ser utilizados como um mediador da aprendizagem dos conteúdos da cultura corporal, ou ainda, como um apoio pedagógico específico aos professores.

Nesta perspectiva Silva (2012) desenvolveu um *blog*¹⁰ educacional de capoeira, cujo objetivo foi favorecer o processo de ensino-aprendizagem deste conhecimento da cultura corporal. Esta plataforma foi desenvolvida pela pesquisadora partindo dos temas abordados sobre a capoeira em algumas Propostas Curriculares Estaduais, bem como, a partir do que professores atuantes na escola consideravam importante aprender e ensinar sobre a capoeira.

Neste estudo é possível destacar como os professores que possuem dificuldades em ensinar a capoeira podem usufruir deste *blog* como uma fonte de pesquisa, visando ampliar os seus conhecimentos, bem como, as estratégias didáticas. No *blog* em questão, pode-se encontrar textos com o histórico da capoeira, planos de aula, movimentos básicos (imagens), cantigas, instrumentos específicos da capoeira, vídeos, entre outros, o que exemplifica a versatilidade desta plataforma, em termos de reunião de mídias, bem como de cruzamento de conhecimentos.

Assim, Silva (2012) reuniu em um mesmo ambiente virtual um rico corpo de conhecimentos acerca da capoeira, se constituindo em uma fonte de pesquisa confiável com acesso rápido e dinâmico para os professores de Educação Física e demais interessados no assunto.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.educacaofisicaescolarecapoeira.blogspot.com.br/>>.

A mesma autora produziu outro *blog*¹¹ educacional com o objetivo de apresentar propostas aos professores para tratar a capoeira por meio dos Temas Transversais - Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Saúde - (BRASIL, 1997) nas aulas de Educação Física.

Este *blog* foi avaliado por 23 professores de Educação Física que afirmaram que utilizariam a plataforma produzida para o desenvolvimento de suas aulas. Além disso, os participantes deste estudo acentuaram que o *blog* avaliado seria uma possibilidade viável de material didático virtual para os professores, atuando como um apoio pedagógico no ensino da capoeira na escola (SILVA, 2012).

Na presente pesquisa serão exploradas algumas alternativas didáticas do *blog* para o ensino significativo das danças folclóricas nas aulas de Educação Física, justamente pela escassez de investigações científicas na área envolvendo esta plataforma, oferecendo um apoio pedagógico aos professores que possuem dificuldades em desenvolver este conteúdo da cultura corporal.

No que se refere diretamente com os cuidados técnicos que a produção de um ambiente virtual exige, a *web designing* reúne um aglomerado de conhecimentos que podem contribuir com o desenvolvimento e aplicação do *blog* na rede. Por exemplo, quando se pretende elaborar um sítio, existem alguns aspectos que precisam ser levados em consideração, para que este ambiente virtual seja o mais agradável possível aos seus usuários, e possa desta maneira, atingir os seus principais objetivos.

Para Nielsen (2000) um aspecto que deve ser mantido diz respeito à simplicidade com o qual o sítio deve ser organizado, visando justamente maior usabilidade pelos internautas, viabilizando maior rapidez e fluidez na localização e seleção das informações.

Além disso, as questões mais importantes que o *site* se propõe a disseminar devem estar alocadas na direção dos olhos, em ordem de importância, e da esquerda para a direita, assim como são lidos os textos na maioria dos países (NIELSEN, 2000). Complementando estas questões, o autor destaca também que não devem ser empregadas muitas cores, bem como letras maiúsculas em todo o texto, o que deixa o ambiente pesado e cansativo.

¹¹ Disponível em: < <http://www.temastransversaisnacapoeira.blogspot.com/>>.

Desta forma, todos estes cuidados apontados pela *web designing* serão preconizados no desenvolvimento do *blog* de danças folclóricas, para que os professores possuam maior qualidade e facilidade no acesso às informações postadas na plataforma.

5. METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido em três etapas distintas. Em sua primeira fase, foi realizada uma análise dos conteúdos de dança apresentados pelo currículo de Educação Física do Estado de São Paulo (caderno do professor), presente no sétimo ano do ensino fundamental, para subsidiar a produção do *blog* educacional para os professores. Este nível de ensino foi selecionado, visto que, de acordo com a sistematização dos conteúdos apresentada pelo currículo, o sétimo ano é o primeiro momento em que a dança é tratada.

A segunda fase da pesquisa caracterizou-se pela elaboração do material que alimentou o *blog* de dança, que ao partir do proposto pelo currículo, voltou-se para o tratamento das danças folclóricas, sendo elas o xaxado, a catira, a chula, o siriri e o carimbó. Desta forma, o *blog* foi produzido procurando complementar o conteúdo presente no caderno destinado ao professor.

Na última etapa foi realizada a avaliação do *blog* produzido. Este processo foi efetivado por meio de entrevistas com seis professores da área, que analisaram o *blog* a partir de seu conhecimento e experiências docentes. Todos os professores foram convidados a aplicar o material com os seus alunos, todavia, apenas dois aceitaram. Estas aulas foram observadas e incluídas no processo de avaliação final do projeto.

Este estudo é de natureza qualitativa. Esta forma de investigação visa descrever e decodificar os diversos significados e componentes da realidade, bem como expressar os diferentes sentidos dos fenômenos sociais (MAANEN, 1979). Além disso, por meio da pesquisa qualitativa o pesquisador faz um recorte espacial e temporal na realidade, possibilitando descrições mais completas do problema investigado.

Para Lüdke e André (1986) a pesquisa qualitativa possibilita o contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando o processo em detrimento do produto. As mesmas autoras complementam ao apontar algumas características básicas deste tipo de investigação: o ambiente natural se constitui como fonte direta de dados em que o pesquisador é o seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; e a análise dos dados possui uma tendência indutiva.

Cabe salientar que o presente estudo, devido suas especificidades, foi encaminhando para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-IB-UNESP), sendo aprovado com número de registro 7411 (Anexo A). Ademais, todos os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo devidamente instruídos para o preenchimento, possuindo todas as suas responsabilidades e direitos oficializados neste documento.

5.1 Primeira fase: análise do currículo

A compreensão do objeto investigado foi realizada por meio de uma análise documental do caderno do professor do sétimo ano do currículo de Educação Física do Estado de São Paulo, a fim de compreender sua lógica de organização e sistematização.

A pesquisa documental fez-se necessária, uma vez que visa examinar documentos diversos por meio de uma visão ampliada do problema (GIL, 2008). Os documentos são fontes estáveis de pesquisa, visto que podem ser consultados diversas vezes, oferecendo estabilidade aos resultados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Foi analisado especificamente o eixo de conteúdo atividades rítmicas, onde a dança encontrava-se inserida. O tema estava presente no caderno do professor, para ser desenvolvido no primeiro bimestre do sétimo ano do ensino fundamental. Este material tinha como proposta tratar as danças folclóricas por meio de uma perspectiva multicultural, e para tanto, foram selecionadas cinco manifestações tipicamente brasileiras, sendo elas: o xaxado, a catira, a chula, o siriri e o carimbó.

Deste modo, realizou-se uma análise dos textos, atividades, imagens e demais sugestões presentes, a fim de identificar quais as possibilidades e limitações da proposta apresentada pelo currículo, considerando a necessidade de apoio didático complementar que os professores possuem com relação ao conteúdo de dança, e especificamente com relação às danças folclóricas, uma vez que esta é a proposta deste material.

Encerrada esta análise iniciou-se o processo de produção do material didático do *blog*, que teria como um de seus objetivos funcionar como um apoio digital para o professor tratar as danças folclóricas nas aulas de Educação Física.

5.2 Segunda fase: elaboração do *blog*

A partir dos dados encontrados na análise documental do currículo, foram elaborados materiais didáticos relacionados às danças folclóricas que foram postados no *blog*. Esta produção esteve apoiada principalmente nas limitações que os professores encontrariam para tratar este conteúdo nas aulas de Educação Física. No que tangencia a organização didática do material, foram analisados livros didáticos de outras disciplinas, bem como, alguns da área para apoiar o processo de produção e sistematização dos temas.

O teor do material elaborado foi baseado no conteúdo presente no currículo, visto que este documento reúne os conhecimentos que foram selecionados e considerados importantes para a área de Educação Física em escala estadual. E, além disso, trata-se do material oficial que os professores desta disciplina recebem para desenvolver com os alunos.

O *blog* foi selecionado como meio digital devido sua facilidade de elaboração e manipulação, possibilitando que o professor acompanhasse a produção complementar ao currículo do sétimo ano de forma mais dinâmica e veloz. Além disso, esta plataforma não possui custos, dispondo de grande capacidade de armazenamento e interatividade, por meio de um agrupamento de diferentes mídias em um mesmo endereço virtual (BRAGA, 2008).

Foram principalmente estas características que privilegiaram a escolha deste espaço eletrônico, já que estes elementos não podem ser totalmente contemplados em outros meios, como, por exemplo, em materiais didáticos publicados em forma de livros, manuais, revistas, e até mesmo *sites*, que possuem custos adicionais e muitas vezes limitações no que tange o acesso aos conhecimentos.

Foram desenvolvidas pesquisas em diversas bases de dados para construção do material de apoio do *blog* de danças folclóricas, contemplando além de textos sobre cada uma das manifestações, outras formas de linguagens como imagens, vídeos, atividades, curiosidades e músicas, gerando maiores possibilidades didáticas para o professor utilizar em sua prática pedagógica.

Depois que as investigações foram concluídas, os materiais produzidos foram selecionados e postados no *blog* educacional de danças folclóricas a partir das pesquisas e análises da pesquisadora responsável.

5.3 Terceira fase: avaliação do material

A terceira fase da pesquisa se caracterizou pela avaliação do material, que consistiu em refletir sobre os benefícios desta proposta para o trato das danças folclóricas nas aulas de Educação Física, bem como, verificar algumas de suas limitações. Entendeu-se que ter a proposta avaliada por professores que utilizavam o currículo, foi importante, à medida que eles se constituem nos principais interessados em melhorar as possibilidades didático-pedagógicas dos conteúdos da cultura corporal no contexto escolar, e, em específico, da dança.

Para tanto, inicialmente os seis professores que aceitaram participar da pesquisa foram entrevistados. Esta fase foi relevante para a caracterização geral das concepções que os professores carregavam sobre a utilização de tecnologias como apoio pedagógico, as experiências que possuíam ou não com estas ferramentas, bem como outras dificuldades que pudessem existir.

Num segundo momento, os professores foram orientados a visitar o *blog* produzido, explorando e utilizando suas ferramentas. Esta visita foi dirigida pela pesquisadora responsável para que eles se atentassem aos elementos do *blog*, como a disposição das informações, a qualidade das mídias reunidas (textos, imagens, vídeos), as propostas de atividades, possibilidades de interatividade, bem como as principais limitações.

Após esta etapa, dois professores utilizaram o material produzido em sua prática pedagógica, e ao final do projeto foram entrevistados novamente para fins avaliativos da proposta, assim como os demais participantes. Existiram, portanto, dois grupos distintos de professores: o primeiro formado por quatro docentes que avaliaram o *blog* por meio das visitas à plataforma, e o segundo, que, além disso, ministrou aulas para os alunos do sétimo ano a partir do material produzido.

Durante este período de aplicação, as aulas foram observadas pela pesquisadora, e todos os detalhes foram devidamente anotados em um diário de campo. De acordo com Thomas, Nelson e Silverman (2007) é muito importante a

utilização de dispositivos de registro durante uma observação, visto que o pesquisador possui neste instrumento a possibilidade de descrever reações, preocupações e especulações, favorecendo a interpretação da situação total, bem como a interação dos atores sociais.

5.3.1 Seleção dos participantes

Para selecionar os participantes da pesquisa, inicialmente foram direcionadas cartas-convite para algumas escolas estaduais do município de Rio Claro-SP, convidando os professores de Educação Física a participarem do estudo em questão. Neste documento foram descritos os objetivos, bem como todos os procedimentos metodológicos envolvidos na pesquisa.

Num segundo momento, as instituições receberam a visita da pesquisadora responsável. Realizaram-se reuniões com a equipe gestora e com os professores das instituições, em que foram discutidas as metas do projeto e proferidos convites pessoais para a participação no estudo.

Para a seleção dos sujeitos utilizaram-se os seguintes critérios: o professor deveria trabalhar com o Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo, em específico com o sétimo ano do Ensino Fundamental; possuir interesse em avaliar o material proposto, considerando sua relação direta com o conteúdo de dança; e contribuir com a versão final do *blog* de danças folclóricas. Fatores como sexo, idade ou tempo de atuação não foram determinantes para a inserção ou não no estudo.

A partir deste contato inicial e dos critérios de seleção, seis professores de três escolas distintas concordaram em participar do estudo, sendo 4 de uma mesma instituição e dois de outras duas. Outros professores manifestaram interesse, mas não puderam participar por não se encaixarem nos critérios pré-estabelecidos.

Os participantes foram numerados de acordo com a ordem de realização das entrevistas, fator que foi estabelecido a partir da disponibilidade dos professores. Esta numeração foi utilizada para identificação de cada docente durante o desenvolvimento deste estudo. Segue um quadro resumo reunindo algumas características dos participantes, como idade, sexo e a experiência com o conteúdo de dança.

Identificação	Idade	Sexo	Experiência com a dança	Aplicação do Material do <i>blog</i>
Professor 1	31	Feminino	Sim	Sim
Professor 2	48	Feminino	Sim	Não
Professor 3	58	Masculino	Não	Não
Professor 4	61	Masculino	Não	Não
Professor 5	48	Feminino	Não	Não
Professor 6	47	Masculino	Não	Sim

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 4 - Quadro de caracterização dos participantes.

5.3.2 Diagnóstico inicial: primeira entrevista semiestruturada

Depois que os participantes foram selecionados, realizou-se a primeira entrevista semiestruturada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Neste momento, foi construído um diagnóstico inicial sobre as principais dificuldades apresentadas pelos professores acerca do conteúdo de dança, bem como sobre a relação que eles possuíam com as tecnologias. Aspectos como as possibilidades pedagógicas que os materiais digitais poderiam apresentar, também foram investigados juntamente aos participantes.

Este momento se fez necessário para que possíveis adaptações pudessem ser realizadas no *blog* desenvolvido na pesquisa, para mapear algumas limitações que os professores encontrassem ao explorar esta plataforma, ou ainda, pontuar a opinião deles a respeito das TIC no contexto educacional.

A entrevista semiestruturada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) foi selecionada como instrumento de pesquisa, visto que possibilita maior interação entre pesquisador e participante, bem como, viabiliza respostas mais completas por meio de um diálogo dinâmico.

Cervo e Bervian (2002) afirmam que para a realização de uma entrevista é importante desenvolver previamente planejamentos, procurar conhecer realidade dos entrevistados, e criar uma situação discreta para que tudo ocorra de modo tranquilo e agradável.

Segue o roteiro da primeira entrevista, acentuando-se que justamente pelo caráter do instrumento, estas perguntas foram adaptadas e complementadas durante o seu desenvolvimento, o que contribuiu com a extração de informações importantes e específicas para a pesquisa.

Roteiro de entrevista Semiestruturada 1:

1. Você já tratou o conteúdo de dança em suas aulas de Educação Física? Quais danças foram abordadas? Por que você escolheu estas?
2. Quais danças você não tratou, mas considera importante? Por quê?
3. Para ensinar a dança na escola você já utilizou alguma tecnologia? Qual?
4. Quando você tem alguma dificuldade, ou quer pesquisar algo relacionado à disciplina, onde você busca informações?
5. Você usa a *internet* no seu dia-a-dia? O que faz neste ambiente?
6. Você acessa algum *blog*? Qual?
7. O que você faz depois que acessa um *blog*? (Compartilha, comenta, interage).

5.3.3 Aplicação do material do *blog* e segunda entrevista semiestruturada

Após a realização do diagnóstico inicial, os professores foram convidados para desenvolver uma aula de danças folclóricas a partir das propostas desenvolvidas no *blog*. Dos seis professores participantes, dois concordaram em colaborar com este momento. Ao final do projeto todos foram entrevistados novamente para fins avaliativos da proposta. Durante o período de aplicação, as aulas foram observadas pela pesquisadora, e todos os detalhes foram anotados em um diário de campo.

Os encontros com os professores foram realizados durante os horários de ATPC, tendo em vista que não havia espaços disponíveis na carga horária dos participantes para realizar as entrevistas.

Na segunda entrevista, os professores foram questionados sobre o material produzido, considerando suas possibilidades didáticas e as principais limitações em propostas como estas. O roteiro desta entrevista foi o seguinte:

Roteiro da entrevista Semiestruturada 2:

1. O que você achou do *blog* de danças folclóricas?
2. O que você lembra dele?
3. Cite pontos positivos e negativos de sua visita.
4. Quais foram suas principais dificuldades ao usar o *blog*? (relacionados ao conteúdo, a escrita, as ferramentas *web*, etc.).
5. Como você conseguiu superar estes problemas?
6. Como foi sua aula de danças folclóricas? Comente esta experiência.
7. Se você tivesse recursos tecnológicos na escola, você utilizaria algum deles em suas aulas? Quais?
8. Você registrou como foi sua aula no *blog*? Comente esta experiência.
9. Você utilizaria esta estratégia de registro juntamente com os alunos?

Com os professores que não ministraram aulas de danças folclóricas a partir do *blog* educacional proposto na pesquisa, a questão número “6” não foi realizada. Já a número “8” foi adaptada às condições destes participantes, investigando junto aos professores se eles registrariam suas experiências didáticas em um *blog*.

Ambas as entrevistas (inicial e final) foram gravadas em um mp3 para posterior transcrição, facilitando a análise e compreensão dos dados coletados, proporcionando maior fidedignidade à pesquisa.

Os fenômenos obtidos em cada uma das entrevistas foram cruzados, objetivando maior dimensão do que o *blog* didático de danças folclóricas pode

realmente contribuir com as dificuldades que os professores possuem em tratar desta prática corporal no contexto escolar.

5.4 Análise de dados

Os dados da primeira e da segunda etapa da pesquisa, que compreenderam a análise do Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo e a produção do material do *blog* de dança, receberam uma análise qualitativa descritiva.

Já os dados obtidos por meio das entrevistas foram tratados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), aplicando o que autora denomina de categorização temática, ou seja, foram organizados por meio de um tema comum aparente.

Para Bardin (2011) a análise de conteúdo reúne um conjunto sistemático de técnicas de análise das comunicações, possuindo como objetivos a descrição do conteúdo de diversas formas de mensagem. Assim, esta técnica permite a inferência de conhecimentos relacionados com as condições de “produção/recepção” destas mensagens (BARDIN, 2011).

A análise de conteúdo deve ser realizada em três fases distintas, que compreendem: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, que diz respeito à inferência e a interpretação (BARDIN, 2011).

Esta forma de análise mostrou-se adequada visto que por meio da inferência, foi possível destacar os resultados mais significativos dentro dos objetivos que este estudo pretendia alcançar.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram distribuídos em tópicos para facilitar a organização e compreensão dos dados da presente pesquisa. Serão apontados inicialmente os dados obtidos com as duas primeiras etapas que compreendem a análise do Currículo do sétimo ano de Educação Física do Estado de São Paulo, focalizando o conteúdo de dança, e o processo de elaboração do material didático postado no *blog* educacional de danças folclóricas.

Num segundo momento, serão abordados os principais resultados obtidos durante a fase de avaliação do *blog*, envolvendo as entrevistas e observações junto aos professores participantes. As categorias de análise estabelecidas serão analisadas em conjunto com as experiências e eventos ocorridos durante este processo, incluindo as impressões e falas dos professores participantes.

6.1 Análise do Currículo: o conteúdo de dança no sétimo ano

O Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo tem como base de sua organização um sistema denominado “Situações de Aprendizagem”. Esta forma de estrutura é explicitada no caderno do professor, em que o objetivo principal é que os alunos atinjam por meio das aulas desta disciplina, a diversificação, sistematização e aprofundamento dos conteúdos, conforme pontuado nas orientações iniciais do próprio material (SÃO PAULO, 2009).

Entende-se a partir destas diretrizes gerais, que o professor possua um subsídio básico para desenvolver os conteúdos selecionados para cada nível de ensino, e que os alunos por meio das situações de aprendizagem aprimorem seus conhecimentos. Conforme apresentado nas orientações para os professores sobre os conteúdos do primeiro bimestre do sétimo ano (antiga 6ª série):

Este caderno foi elaborado para servir de apoio ao seu trabalho pedagógico cotidiano com a 6ª série do Ensino Fundamental. As orientações e sugestões a seguir têm a intenção de oferecer-lhe subsídios para o desenvolvimento dos temas apresentados (SÃO PAULO, 2009, p. 9).

Todavia, ao longo do caderno do professor deste nível de ensino percebem-se algumas limitações nas propostas apresentadas, considerando que os conhecimentos acerca dos temas são resumidos em alguns momentos. Não se pode

afirmar os motivos que levaram a estas características, no entanto, sabe-se que elaborar um currículo para a Educação Física não é tarefa fácil.

O caderno do professor do sétimo ano do currículo de Educação Física do Estado de São Paulo está organizado em quatro bimestres distintos, e o conteúdo de dança, é apontado como uma das práticas corporais que deve ser abordada no primeiro bimestre, juntamente com o eixo de conteúdo esporte, e o eixo temático organismo humano, movimento e saúde.

A dança é desenvolvida no currículo dentro do eixo de conteúdos “atividades rítmicas”. No entanto, para o documento este tema “atravessa” os demais, visto que o ritmo é compreendido em sua etimologia original, possuindo relação direta com a organização temporal. Desta forma, a dança se constitui apenas em uma parcela dos conteúdos que devem explorados neste eixo.

A proposta explicitada no caderno do professor é que esta prática corporal seja empregada por meio da diversificação de ritmos, incluindo as danças folclóricas que caracterizam a cultura regional brasileira. O material não especifica qual foi o critério adotado na escolha das manifestações abordadas, nem o motivo pelo qual o sétimo ano foi selecionado como o primeiro espaço deste conteúdo no ensino fundamental.

Estes fatores indicam que na falta de um currículo oficial para a Educação Física no país, o critério adotado para sistematização acabou sendo de ordem pessoal, bem como, fruto das pesquisas e experiências de seus idealizadores, o que não é uma crítica, mas uma constatação.

O enfoque atribuído à dança no caderno do sétimo ano parte de uma perspectiva multicultural, ou seja, explorando a diversidade rítmica do Brasil por meio de manifestações folclóricas e tradicionais. Nas palavras do material, este eixo de conteúdo dará destaque: “[...] ao processo histórico das manifestações e das representações da cultura rítmica nacional, às danças folclóricas e regionais e a questão de gênero associada à dança” (SÃO PAULO, 2009, p. 8).

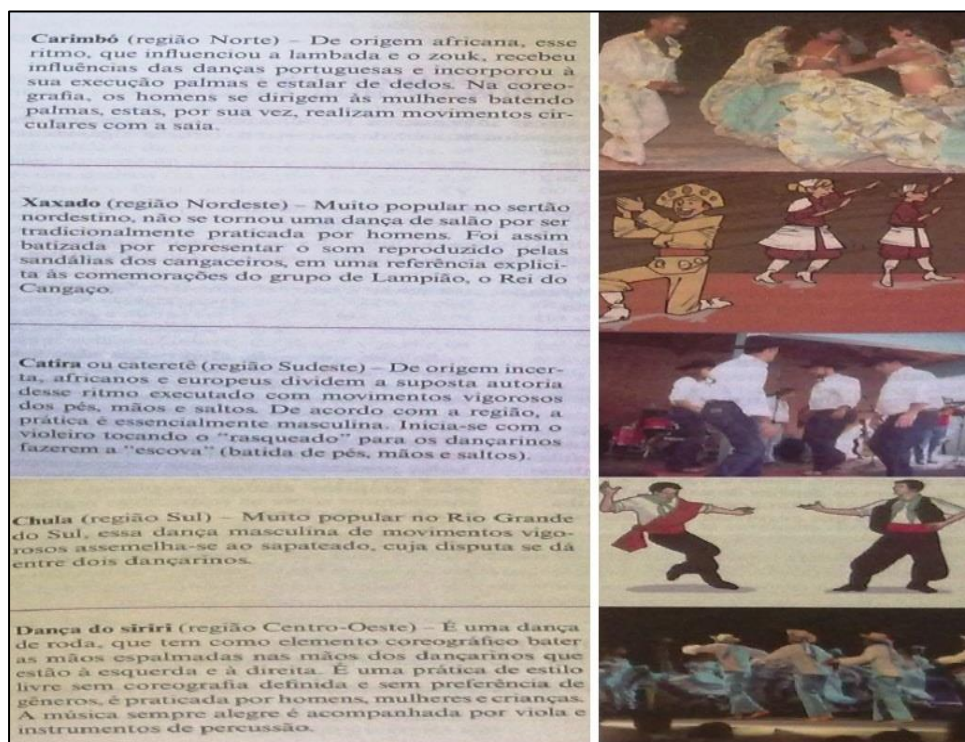
Neste escopo, a sugestão é desenvolver um trabalho com danças folclóricas que caracterizam cada uma das regiões do país. As manifestações propostas são: xaxado (Região Nordeste), siriri (Região Centro-Oeste), carimbó (Região Norte), catira (Região Sudeste) e chula (Região Sul). O documento afirma que estas são

apenas sugestões, e que o professor pode selecionar outras manifestações, desde que estejam de acordo com o objetivo geral de tratar a diversidade rítmica que caracteriza o Brasil e suas regiões.

Esta concentração de temas em uma única fase do currículo pode ser uma dificuldade para o professor, provocando algumas vezes um tratamento superficial destas manifestações, o que inclusive, se contrapõe a outras propostas, que apontam que o folclore deve/pode ser abordado em diversos anos do currículo (TOLEDO, et al., 2004; TOLEDO, 2011).

Considerando que o próprio caderno do professor aponta que este material servirá como um apoio pedagógico para o desenvolvimento dos conteúdos, a proposta de dança pode ser considerada sucinta. As danças folclóricas sugeridas podem não fazer parte de muitos currículos de formação inicial em Educação Física, e, além disso, a bibliografia disponível acerca destas manifestações é escassa.

Esperava-se, portanto, uma abordagem mais minuciosa acerca destas manifestações, contemplando entre outros aspectos, a origem, passos básicos, vestimentas típicas, sugestões de algumas atividades, entre outros. Contudo, as cinco danças folclóricas são apresentadas aos professores de modo sintetizado como é possível observar na imagem que segue.



Fonte: Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009, p. 28-29).

Figura 5 - Danças Folclóricas no Currículo do Estado de São Paulo.

Neira (2011) afirma que uma breve leitura do currículo de Educação Física do Estado de São Paulo aponta problemas como a superficialidade no tratamento dos conteúdos, delineado por uma visão generalista, já que eles são abordados de modo resumido, e sem grandes aprofundamentos.

Talvez seja difícil para o professor desenvolver um conteúdo tão amplo como as danças folclóricas com um material simplificado, o que pode corroborar com um afastamento ainda maior deste conteúdo do contexto educacional, reforçando a necessidade de materiais complementares para o professor. Utiliza-se a palavra “talvez”, uma vez que, um professor com boas condições de formação inicial e continuada, ou ainda com experiências relacionadas a estas temáticas, pode conseguir tratar as danças folclóricas apenas por meio do material disponibilizado no currículo, o que não permite, portanto, generalizações.

O material de dança do sétimo ano apresenta ainda, outras sugestões de trabalho que são apontadas ao longo do corpo do texto. Uma delas envolve o desenvolvimento de projetos interdisciplinares com os demais professores, como o de história, artes e geografia, por exemplo. O objetivo é que os alunos elaborem pesquisas em grupo acerca das danças folclóricas, e que ao final realizem um grande espetáculo que proporcione um panorama geral acerca destas manifestações. Apesar da relevância da sugestão, o currículo poderia apresentar algumas descrições de possibilidades didáticas que facilitassem a execução de propostas com este cunho.

O caderno do professor aponta também que as aulas sejam desenvolvidas com meninos e meninas em conjunto, ao sinalizar em seu texto a relevância da formação de grupos mistos tanto na realização das pesquisas quanto nas coreografias, reforçando o que foi proposto nas orientações iniciais.

A questão de gênero presente em certas danças também é relevante ao tratarmos das atividades rítmicas. O controle do ritmo (o homem é condutor nas danças em pares) ou até mesmo a exclusividade da dança pelo gênero masculino, como ocorre no xaxado pode ser analisado sob o ponto de vista do preconceito ou da timidez com relação ao dançar (SÃO PAULO, 2009, p. 27).

Todavia, apesar de existir uma situação de aprendizagem específica para este tema, faltam alguns subsídios para que este trabalho com a coeducação seja concretizado durante as aulas de Educação Física.

Sabe-se que a dificuldade acerca da participação dos meninos em aulas de dança ainda é extremamente forte, o que se constitui em mais um problema enfrentado pelo professor para inserir este conteúdo (GASPARI, 2005). A própria história da dança ressalta que a sua inserção nos currículos escolares foi efetuada apenas para as meninas, enquanto que para os meninos foram designados os exercícios mais viris, que exigiam força e velocidade (CHAVES, 2002).

A cultura sexista na Educação Física ainda é muito grande, diversos estudos como o de Costa, Silva e Ávila (2000) comprovam como as aulas ainda são majoritariamente “lideradas” pelos meninos, e assim as meninas são submetidas às suas deliberações. A construção cultural consolidada ao entorno da dança lhe atribuiu uma caracterização feminina sólida, e assim, a dificuldade de inserção de ambos os sexos ainda é grande. Stinson (1998) ao desenvolver uma pesquisa no ambiente escolar com meninos de dez a quinze anos, encontrou dados que revelam a opinião deles sobre este conteúdo: “dança é aula de menina”.

Desta forma, o currículo poderia propor algumas atividades que tratassem desta temática, como, por exemplo, por meio de estratégias metodológicas que evitassem a exposição dos alunos, bem como, textos complementares para discussão das construções culturais que existem entorno da dança, facilitando a inserção deste conteúdo no contexto escolar.

Ao final do caderno propõem-se materiais adicionais como livros, artigos, filmes e *sites*, para complementar o trabalho do professor, o que se constitui em uma estratégia interessante. No entanto, estas propostas referem-se a uma perspectiva mais geral da dança, ou seja, não há relação direta com os conteúdos propostos para o ano em questão. Por exemplo, no que diz respeito especificamente aos filmes, sugere-se a exibição de “Vem dançar” (*Take the Lead*), contudo, esta produção não se relaciona com a proposta de desenvolver um trabalho com danças folclóricas brasileiras. Não é o propósito afirmar que o filme é inadequado para discutir alguns temas relacionados à dança, no entanto, a sugestão não está integrada com a proposta do bimestre que envolve as danças tipicamente brasileiras e a sua construção cultural.

Uma possibilidade interessante seria a sugestão de alguns vídeos das danças sugeridas para o bimestre, alternativa didática que poderia auxiliar o professor,

todavia, não são ofertados *links* com este propósito. Além disso, disponibilizar algumas músicas seria outra proposta interessante, visto que a acessibilidade a canções folclóricas não é tarefa fácil.

Estes exemplos de estratégias didáticas alocadas em um mesmo ambiente virtual de fonte confiável poderiam proporcionar ao professor maiores possibilidades no desenvolvimento das danças folclóricas, o que foi possível verificar na elaboração do *blog* proposto. Cabe evidenciar, no entanto, que um material didático nunca será completo, afinal, ele se trata de uma seleção no interior da cultura que é muito mais ampla e complexa, sendo passível de limitações e problemas.

A impressão obtida por meio desta análise é que no caderno do sétimo ano os conhecimentos acerca dos conteúdos devem ser desenvolvidos principalmente pelos alunos, visto que as pesquisas sobre estas manifestações são direcionadas majoritariamente a eles.

A partir de investigações sobre o conteúdo de dança presente no caderno do professor do sétimo ano do Currículo de Educação Física, entende-se que a maioria dos professores que vão tematizar a dança no contexto escolar serão aqueles que já possuem conhecimentos e experiências com este conteúdo, ou ainda, aqueles que conseguirem tempo hábil em sua jornada de trabalho para pesquisar sobre cada uma das manifestações sugeridas.

Encontrar material de qualidade e estudar sobre o assunto, ler artigos e livros, assistir vídeos, filmes e/ou documentários, selecionar músicas, elaborar estratégias didáticas, enfim, construir um planejamento para tratar um conteúdo do qual não se possui muitos conhecimentos, torna-se um grande desafio. Isso fica ainda mais evidente considerando todas as dificuldades do trabalho docente, e em específico do professor de Educação Física com relação à dança (GASPARI et al., 2006). Este cenário aponta para um difícil quadro em que se encontra a Educação Física e o processo de inserção da dança em seu contexto.

6.2 O processo de elaboração do *blog*

Após a identificação de algumas limitações do caderno do professor, iniciou-se a elaboração do material didático pedagógico que foi publicado no *blog*¹² de danças folclóricas.

A plataforma foi documentada por meio de uma licença *Creative Commons* (CC). A CC possibilita a divulgação, cópia e compartilhamento dos conhecimentos publicados gratuitamente, reservando ou não alguns direitos, de acordo com a licença estabelecida. Este tipo de autorização foi criada com a finalidade de proporcionar a distribuição de diversos conteúdos, como textos, imagens, vídeos e músicas (CREATIVE COMMONS, 2013).

O *blog* de danças folclóricas foi licenciado pela “Atribuição - Uso não comercial – Não a obras derivadas” (by-nc-nd), que permite que os usuários façam *downloads* dos materiais e compartilhem, desde que o autor receba os créditos pela produção. Além disso, a “by-nc-nd” não autoriza a modificação nem a comercialização da obra.

Dentre outros critérios, quando materiais de ensino são licenciados de maneira aberta pela *Creative Commons*, dependendo de algumas especificações, eles podem ser considerados Recursos Educacionais Abertos (REA)¹³. Isso pode variar de acordo com o tipo de licença que é empregada, ou seja, com as limitações impostas pelos autores ao material produzido, que podem, por exemplo, comercializar a obra, deixando de ser um REA.

Os REA são entendidos, portanto, como materiais de pesquisa e/ou ensino-aprendizagem que estão disponibilizados gratuitamente ao público sob a forma de diferentes mídias digitais, permitindo e facilitando sua utilização por outras pessoas (REA-BRASIL, 2011). Pode-se dizer que são ferramentas como cursos, módulos, livros didáticos, vídeos, testes, *softwares*, etc, que podem apoiar a acessibilidade ao conhecimento (REA-BRASIL, 2011).

Por meio da Plataforma REA- Brasil o *blog* educacional de danças folclóricas pode atingir maior expressividade visto que ganha mais uma possibilidade de divulgação e massificação de seu conhecimento.

¹² *Link* do *blog* de danças folclóricas elaborado: <http://www.dancanaefe.blogspot.com.br/>.

¹³ Disponível no site <<http://rea.net.br/site/>>. Acesso em 22/12/2013.

Na produção do *blog* foi possível constatar que existem poucas informações relevantes e com fontes seguras acerca das danças folclóricas, o que pode inclusive, ter sido um dos fatores que influenciaram a falta de aprofundamento teórico encontrada no currículo.

Estas dificuldades também estiveram presentes no agrupamento das músicas e vídeos para o *blog*, que pudessem subsidiar o trabalho pedagógico do professor, visto que as fontes são extremamente escassas e com qualidade duvidosa. Todavia, cabe destacar que estes fatores não impediram a estruturação e organização do material que compôs a plataforma.

Cada manifestação presente no *blog* (xaxado, carimbó, siriri, catira e chula) foi organizada em tópicos/temas para facilitar aos visitantes a localização das informações. Estes pontos foram selecionados a partir do que se deveria saber sobre cada uma das danças folclóricas. Pela falta de embasamento na literatura que apoiasse essa seleção foram elencados aqueles necessários aos professores para ensinarem estas manifestações, bem como, os mais interessantes para os alunos aprenderem.

Neste escopo, foram selecionados: a “Origem”, em que foram tratados elementos gerais, e investigações acerca do surgimento de cada manifestação; “Dança e passos”, tópico em que foram explorados alguns passos básicos e possibilidades coreográficas; “Música e letras”, constando uma breve descrição de como são as músicas e algumas letras; “Vestimentas”, caracterizando elementos relacionados às roupas utilizadas durante a realização das danças; “Como é atualmente”, analisando o contexto da manifestação na atualidade; “Sugestões de atividades”, que reunia algumas propostas didáticas para os professores utilizarem em suas aulas; e por fim, “Sugestões de Vídeos”, que apresentam alguns materiais audiovisuais.

Danças Folclóricas na Educação Física escolar

INÍCIO XAXADO CARIMBÓ SIRIRI CATIRA CHULA MÚSICAS

quinta-feira, 9 de maio de 2013

APRESENTAÇÃO GERAL

O objetivo deste blog é proporcionar aos professores de Educação Física um espaço interativo para refletir sobre as danças folclóricas propostas pelo Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo para o sétimo ano. Assim, disponibilizamos textos complementares, vídeos, imagens, curiosidades e atividades para que o professor possa utilizar como mais uma possibilidade de aprendizagem, transpondo didaticamente para o seu contexto escolar aquilo que for pertinente.

Cabe a ressalva de que este material didático mesmo procurando contemplar alguns pontos importantes acerca destas manifestações, não abrange todas as possibilidades e conhecimentos atrelados a cada uma das danças folclóricas, se constituindo, portanto, em algumas sugestões pedagógicas.

Quem sou eu

Irilá Diniz
 Graduada em Educação Física (Licenciatura) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Rio Claro - SP. Atualmente é mestranda do Programa Interdisciplinar de Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela universidade já citada. Pesquisadora do Laboratório de Estudos e Trabalhos e Pedagógicos em Educação Física (LETPEF); desenvolve estudos relacionados com aplicação de novas tecnologias à Educação Física escolar, com a produção de materiais didáticos.
 Visualizar meu perfil completo

UpTweeT
 Visualizar

Facebook Curtir
 Visualizar

Fontes: <http://www.dancanaefe.blogspot.com.br/>

Figura 6 - Imagem da página principal do *blog* de danças folclóricas.

A seleção de informações para compor o *blog* partiu das investigações realizadas em diversas fontes de pesquisa e as experiências pedagógicas da pesquisadora ao longo do processo formativo, o que não significa que as possibilidades com o trato das danças folclóricas se esgotam nos pontos sugeridos. Escrever um material didático implica em escolhas e uma seleção no interior da cultura (FORQUIN, 1993), e isso já demonstra que o *blog* por mais elementos que aborde nunca será completo, o que, de fato, não foi a intenção, mas sim contribuir com o tratamento e apropriação das danças folclóricas na escola.

Para escrever os textos, utilizou-se uma linguagem simples e direcionada aos professores, não inviabilizando que outros internautas possam usufruir dos conhecimentos abordados no *blog* em questão. A meta foi a produção de uma material que pudesse atingir públicos diversos, por sua linguagem direta e simplificada.

A fim de exemplificar e ilustrar como foi estruturado e construído o *blog* educacional, bem como, proporcionar uma descrição do material produzido apresenta-se o conteúdo do xaxado. Ao final do estudo (APÊNDICE A) está disponível todo o material didático publicado no *blog* educacional de danças folclóricas, reunindo as manifestações abordadas.

XAXADO

1- Origem

O xaxado é considerado uma dança extremamente rica em sua cultura folclórica, entretanto, ainda há muitas controvérsias sobre sua origem específica. Acredita-se que esta manifestação tenha recebido influências europeias, indígenas e negras, nascendo em meio ao cangaço nordestino.

Para Costa (2012) o xaxado se constituía em uma dança rude dos cangaceiros que na carência de mulheres dançavam abraçados com o rifle, arrastando suas chinelas, chamadas alpercatas, no solo durante as comemorações do bando. O ruído resultante deste movimento (xa-xa-xa) seria o responsável pelo nome atribuído a dança (CASCUDO, 2012).

Outra versão seria a de que o nome xaxado derivou da palavra “xaxar”, uma variação de “sachar”, que significa escavar a terra, capinar. Os agricultores “xaxam” o feijão com uma enxada, acumulando a terra no pé do caule do broto (SANTIAGO, 2012).

Com origens no alto sertão de Pernambuco, o xaxado foi gradativamente divulgado até o interior da Bahia pelo cangaceiro Lampião e seu grupo no início da década de 1920.



Fonte: Imagem da internet.

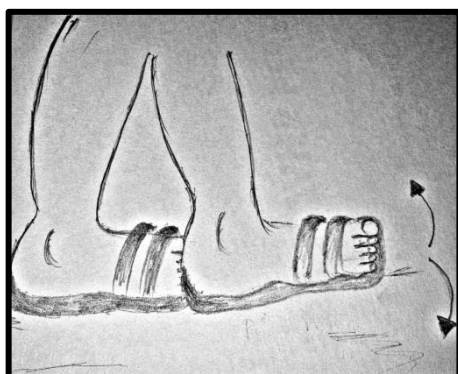
Figura 7 – Lampião e seu bando.

Devido à situação política nacional do período, o cangaceirismo, enquanto um movimento a serviço das facções em diversas lutas parecia crescer absurdamente. Lampião, um dos representantes máximos deste movimento, juntamente com sua dança favorita, o xaxado, espalhava-se por todo o nordeste (CASCUDO, 2012).

O mesmo autor assevera ainda que o xaxado se tratava de uma dança masculina, em que o rifle assumia o papel da dama. A presença feminina no xaxado se afirmou apenas com a inclusão de Maria Bonita e outras mulheres ao bando de Lampião. Para Pericás (2010), as mulheres começaram a se inserir nos bandos como uma alternativa a vida repleta de restrições e proibições da mulher sertaneja. No entanto, as mulheres eram minoria no cangaço, possuindo um papel inferior ao dos homens, apesar de algumas se destacarem. Para Pericás (2010) a presença feminina nos bandos possuiu a função de “normalizar” e “institucionalizar” esta forma de viver, que obedeciam as “regras” internas do cangaço.

2- Dança e passos

A dança pode ser desenvolvida em “[...] círculo, fila indiana, ou com um atrás do outro, avançando o pé direito em três e quatro movimentos laterais e puxando o esquerdo num rápido e deslizado sapateado” (CASCUDO, 2012, p. 732). Este é um dos passos básicos do xaxado, em que, com as mãos cruzadas atrás do corpo, pode-se caminhar, ou ainda desenvolver o passo sem sair do lugar.



Fonte: Ilustração da autora.

Figura 8 - Passo Básico.

Pode-se explorar este passo com o grupo de alunos em diferentes formações (círculos, filas, colunas) além de diversificar no número de pessoas (duplas, trios, quartetos, entre outros). Existe ainda a possibilidade de explorar o deslocamento, procurando contemplar diversas maneiras de sincronizar esta movimentação em conjunto.

Por exemplo: Com o grupo dividido em duas colunas, a coluna da direita começa o passo para direita (a perna direita inicia o movimento para o lado direito). Já a coluna da esquerda, inicia para a esquerda (a perna esquerda inicia o

movimento para o lado esquerdo), possibilitando um efeito visual intercalado interessante. É possível alternar também entre as pessoas de cada coluna.

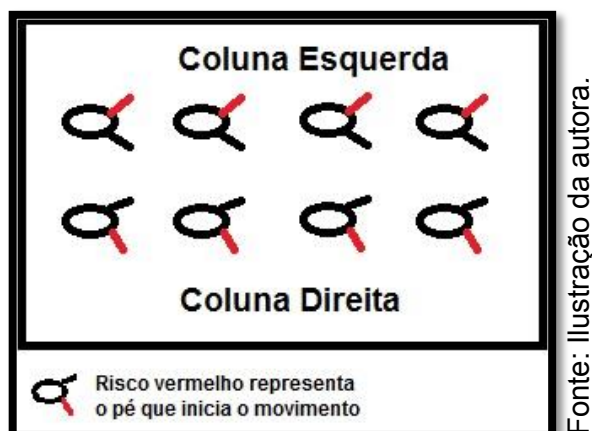


Figura 9 - Representação de figura coreográfica em colunas.

Comumente os passos do xaxado estão relacionados com o tema bélico, ou seja, das lutas e guerras que os grupos de cangaceiros travavam com frequência em meio à caatinga do sertão. Deste modo, apesar dos movimentos parecerem graciosos, devem ser executados com firmeza e forte caracterização.

O rifle possui espaço importante nas coreografias de xaxado, assim, enquanto os passos são executados, a arma deve ser batida no chão ao ritmo da música, ou ainda empunhada simbolizando movimentos de guerra. Na escola podem-se usar cabos de vassouras ou canos de P.V.C. para representar o rifle.



Fonte: Imagem da internet.

Figura 10 - Coreografia de xaxado.

3- Música e Letras

As letras ecoadas durante o xaxado inicialmente não possuíam acompanhamento musical, se caracterizando por sua agressividade, temas bélicos inerentes ao cangaço e diversas sátiras, contudo, eram simples e fáceis de serem memorizadas pelos ouvintes (CASCUDO, 2012).

“ Lá vem sabino
Mais Lampião;
Chapéu de couro,
Fuzil na mão!

Lampião tava durmindo
Acordou muito assustado
Deu um tiro numa graúna

Pensando qu’era soldado!”
(CASCUDO, 2012, p. 732).



Fonte: Imagem da internet.

Figura 11- Grupo Pisada do Sertão.

Esta canção ressalta características da vida no cangaço, que dentre outros pontos, esboça uma vertente lúdica, visto que retrata uma brincadeira entre Sabino e Lampião. Alguns estudos sobre a vida no cangaço apontam que no cotidiano os cangaceiros eram bastante brincalhões (SILVIA; BRITO, 2012).

Câmara Cascudo traz outras contribuições importantes quando supõe que o “Parraxaxá” - gritos entoados pelos cangaceiros nos intervalos das descargas dos fuzis contra os soldados da polícia – podem, ter sido anterior ao xaxado influenciando-o, visto que ambas manifestações surgiram praticamente no mesmo ambiente e sob condições iguais. O parraxaxá agride os soldados em seu canto, apontando as covardias e os crimes do adversário, além de enaltecer a coragem do bando e os chefes bandoleiros (CASCUDO, 2012).

“Eu não respeito poliça,
Soldado nunca foi gente,
Espero morrer de velho

Dando carreira em tenente.

Aí moleque Higinio,
Só tenho pra te dá;
A bala do meu rifle,
A ponta do meu punhá!”
(CASCUDO, 2012, p. 531)

Confrontando os trechos apresentados é possível identificar algumas semelhanças entre o canto do xaxado e o parraxaxá, como as rimas e o tema bélico do cangaço, contudo afirmações mais concretas acerca dos limites entre as influências que cada manifestação desferiu sobre a outra são difíceis de estabelecer.

Outro fato interessante sobre o xaxado, é que em suas coreografias os dançarinos utilizam muito do grito em diversos momentos, o que se relaciona com sua origem aliada à guerra e as lutas no cangaço.

4- Vestimentas

As roupas utilizadas no xaxado são baseadas nas vestimentas características dos cangaceiros, ou seja, em tons de cáqui e marrom, com camisas de manga longa e calças cumpridas feitas com tecido grosso e couro, que eram utilizadas para a proteção contra os espinhos da caatinga, além do chapéu e das alpercatas. No chapéu em específico, é possível observar a existência de materiais brilhantes, como pequenos pedaços de espelhos, vidros ou moedas. Estes detalhes eram utilizados na época do cangaço para enfeitar o acessório, bem como para atrapalhar a mira de um possível inimigo sob o sol do sertão, já que eles poderiam refletir a luz no rosto dos oponentes.



Fonte: Imagem da internet.

Figura 12 - Chapéu no xaxado.

É possível identificar ainda na caracterização dos grupos de xaxado outros acessórios como lenço no pescoço, moringa ou cabaça pendurada no corpo das mulheres e os óculos de sol com lentes arredondadas nos homens.

5- Como é atualmente?

Atualmente o xaxado é visto principalmente em coreografias estilizadas de grupos artísticos, que costumam se apresentar em festas juninas, em que os dançarinos fazem evoluções, dançam juntos, separados, mas sempre mantendo a característica de arrastar as alpercatas no chão (GASPAR, 2012). Além disso, os grupos costumam também se apresentar em festivais específicos, que acontecem principalmente na região nordeste.

Apesar das mulheres participarem mais ativamente das apresentações atualmente, comparando-se com o período de surgimento do xaxado, o destaque ainda é masculino, sendo este quem empunha o rifle (GASPAR, 2012).

Em Serra Talhada (PE) cidade natal de Lampião, conhecida com a capital do xaxado, acontece desde 2002 o “Encontro Nordestino de Xaxado”, organizado pela fundação Cabras de Lampião. O objetivo do evento é reunir diversos grupos de xaxado, a fim de preservar a tradição desta manifestação.

Alguns grupos de xaxado:

- Grupo Cangaceiros de Lampião - Solidão (PE).
- Os Cabras de Lampião - Serra Talhada (PE).
- Grupo Raízes Nordestinas – Fortaleza (CE).
- Grupo Pisada do Sertão – (PB).



Curiosidade

Luís Gonzaga, considerado o “Rei do baião” foi uma expressão importante para a disseminação do xaxado, estimulando que o mesmo fosse tocado nas rádios, televisões e teatros.

Fonte: Imagem da internet.

Figura 13 - Luís Gonzaga (1912-1989).

6- Sugestões de atividades

Professor, inicialmente é interessante que você possua músicas de xaxado, (que podem ser algumas das sugeridas neste *blog*) para que seja possível vivenciar alguns passos deste ritmo nordestino.

É interessante também que você consiga criar juntamente com seus alunos algumas atividades, coreografias e vivências de passos partindo do que for mais interessante para o seu grupo.

No início do tópico “Sugestões de Atividades”, será sugerida em todas as danças folclóricas uma contextualização histórica. Isso não significa que você deve começar a aula com esta atividade. O objetivo é que os alunos possam conhecer um pouco mais da história de cada dança folclórica, o que pode ser feito de diferentes maneiras e momentos.

Proposta A: Contextualização histórica

Realizar um apanhado histórico da manifestação é algo importante, momento em que podem ser apontadas as possíveis origens e características do xaxado. Deste modo, procure explorar diversas formas de trazer estes conhecimentos aos alunos, utilizando, por exemplo, imagens, vídeos ou até mesmo trechos de músicas apresentadas neste *blog*.

Sugestão: O que é o que é?

- Será uma competição;
- Divida os alunos em dois grupos;
- Sem revelar sobre qual dança será aula, escreva diversas características históricas do xaxado em pequenos papéis;
- Eles serão as pistas;
- Separe estas pistas por ordem de dificuldades em três caixas;
- Sorteie uma pista de cada vez para cada um dos grupos;
- Sempre retire as pistas da caixa com mesmo nível de dificuldade para os dois grupos;
- Os alunos devem ir anotando suas pistas;
- O grupo que descobrir qual a dança será o tema da aula vence;

- As pistas irão contando um pouco da história do xaxado, que deverão ser reunidas ao final da atividade e discutidas com os alunos.

Proposta B: Vivenciando o passo básico

Objetivo: conhecer o passo básico do xaxado.

- Disponha os alunos em círculo; (Esta estratégia contribui para que eles se sintam mais a vontade).
- Ensine o passo básico já descrito anteriormente (seção número 2), e peça para que todos realizem ao mesmo tempo ao som da música;
- Os alunos podem fazer o passo inicialmente sem sair do lugar;
- Sugira a realização do passo em deslocamento.

Variação

- Proponha que a mesma atividade seja realizada em duplas ou trios.
- Solicite que eles se ajudem entre si, tentando sincronizar os movimentos em deslocamento pela sala.

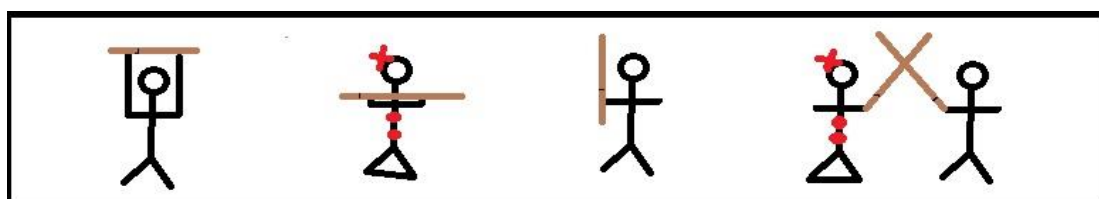
Proposta C: Explorando o rifle

Objetivo: explorar a utilização do rifle juntamente com alguns passos de xaxado.

- Peça para que os alunos levem cabos de vassouras ou canos de PVC (caso não seja possível, uma estratégia seria produzir canudinhos de jornal, no entanto, este impossibilita o som ao bater o “rifle” no chão).

- Oriente os alunos a fazerem o passo básico em deslocamento empunhando o rifle e depois batendo no chão;

- Explore outras maneiras de utilizar o rifle ao propor o deslocamento pelo espaço: segurando o rifle com os braços esticados para cima na posição horizontal; mirando um alvo; apontando pra cima; cruzando o rifle com um colega, etc. Estas movimentações podem ser observadas nesta sequência na ilustração que segue:



Fonte: Ilustração da autora.

Figura 14 - Algumas posições com o rifle.

Proposta D: Identificação do ritmo

Objetivo: explorar a audição e identificação do ritmo de xaxado com os alunos.

- Selecione várias músicas de diversos gêneros (Rock, clássica, latina, pagode, xaxado, entre outras);
- Coloque gradativamente um trecho de cada música;
- Peça para que cada aluno anote individualmente em seu caderno qual das músicas que ele ouviu é de xaxado;
- Ao final, corrija a atividade em conjunto com o grupo, justificando as respostas.

Proposta E: Criação e composição de coreografias

Objetivo: proporcionar aos alunos momentos de criação e exploração dos conhecimentos aprendidos.

Este momento é interessante à medida que coloca os alunos em posição de criadores. Por meio de alguns elementos que foram fornecidos nas atividades anteriores já é possível elaborar pequenas coreografias. Por exemplo:

1. Fazer um deslocamento inicial pelo espaço por meio do passo básico;
2. Vivenciar diferentes formações no grupo (semicírculo, colunas, fileiras uma de frente para a outra, etc.) executando o passo básico;
3. Inserir movimentações diversas com o rifle;

- Apenas com estes três passos descritos, já é possível compor uma pequena coreografia.

- No entanto, apesar de naturalmente os alunos explorarem estes movimentos nas coreografias, visto que eles já foram trabalhados nas outras atividades propostas, explore a criatividade solicitando outras composições.

Proposta F: Exibição de vídeos

Objetivo: proporcionar aos alunos uma visão mais ampla desta manifestação, por meio da apresentação de algumas coreografias de xaxado.

- Mostre aos alunos algumas apresentações de xaxado tanto de grupos folclóricos específicos como de alunos (algumas serão sugeridas neste *blog* no

tópico “Sugestões de vídeos”), o que pode expandir a visão dos alunos acerca desta manifestação.

- Peça para que eles identifiquem nos vídeos os elementos que foram tratados em aula anotando em uma folha.

- Ao final podem ser confeccionados cartazes ilustrativos a partir dos elementos identificados nos filmes.

7- Sugestões de vídeos

Professor, selecionamos alguns vídeos que podem contribuir com o seu trabalho acerca do xaxado, incluindo coreografias, apresentações e um documentário, que trazem alguns conhecimentos acerca do assunto. Caso você se interesse, eles poderão ser exibidos aos seus alunos, bem como utilizados nas atividades.

→ <<http://www.youtube.com/watch?v=miOILzPPcoc>>. Acesso em 08/06/2012.
Vídeo de apresentação do grupo de Xaxado “Pisada do Sertão” no centro Cultural Banco do Nordeste em Sousa, na Paraíba.

→ <<http://www.youtube.com/watch?v=mIHhw3q1UrA&feature=related>>. Acesso em 08/06/2012.
Vídeo de alunos do ensino médio da escola Antônio de Amorim Coelho que realizaram um trabalho com xaxado, culminado na coreografia da música "Paraíba Masculina"- de Luiz Gonzaga. Com ele é possível perceber que existem possibilidades de desenvolver um trabalho pedagógico com seus alunos também.

→ <http://www.youtube.com/watch?v=0Zxu_pWoPeQ&feature=related>. Acesso em 08/06/2012 (Parte 1).
Trecho do documentário Xaxado – “A dança de cabra macho”. Mostra o xaxado em suas várias formas por meio do olhar do Grupo de Xaxado Cabras de Lampião. Com depoimentos de diversas pessoas contemporâneas de Virgolino Ferreira, contam um pouco do que viram na época do cangaço. Direção de Camilo Melo. CAMMAR ÁUDIO&IMAGEM. O documentário está disponível em sete partes que estão disponíveis no *blog*.

6.3 Categorias de análise

Antes de apresentar as categorias de análise presentes nos resultados serão descritas inicialmente as experiências didáticas obtidas com as aulas de danças folclóricas desenvolvidas nas escolas parceiras pelos professores 1 (com experiência em dança) e 6 (sem experiência) que aceitaram participar desta fase do estudo. Objetiva-se por meio de um relato sucinto, situar o leitor sobre o que foi desenvolvido em cada uma das escolas.

As aulas foram descritas separadamente (Escola A e B) trazendo uma caracterização inicial dos docentes colaboradores e das turmas em que as aulas foram realizadas.

A pesquisadora responsável ofereceu um apoio presencial anterior ao processo de aplicação, para que os participantes pudessem esclarecer possíveis dúvidas com relação ao conteúdo do *blog* ou ainda discutir o planejamento da aula.

As experiências vivenciadas na escola mesmo diante de todas as dificuldades foram extremamente positivas do ponto de vista da formação dos alunos. Todos que puderam realizar as aulas ministradas pelos professores de turma, apesar do conteúdo fazer parte do currículo do segundo bimestre do currículo vigente, ainda não haviam vivenciado as danças folclóricas.

Ambos os docentes, relataram que principalmente pela falta de condições de ministrar aulas sobre o tema, bem como, pelo desinteresse dos alunos, acabaram oferecendo apenas aulas teóricas e pediram pesquisas sobre o tema durante o segundo bimestre, período em que o conteúdo deveria ter sido ministrado. Este fator ilustra como a dança ainda não aparece com frequência, em comparação a outros conteúdos da cultura corporal.

Escola A: professor 1

O professor responsável por esta aplicação era uma mulher com 31 anos de idade que já possuía experiência com algumas danças, principalmente com a dança afro e com as danças circulares. Além disso, ela já havia abordado estes conteúdos em suas aulas de Educação Física com diferentes turmas. Com relação especificamente às danças folclóricas, ela não possuía experiência e nunca havia

tratado do tema na escola, fator justificado principalmente pelas condições de trabalho.

A aplicação durou três aulas, uma inicial com 50 minutos e na semana seguinte mais duas com duração total de 100 minutos. Tal organização e divisão das aulas foi idealizada pela professora participante, que possuiu total autonomia para decidir como iria organizar as atividades. A turma foi formada por 25 alunos mistos do sétimo ano do Ensino Fundamental com idade média de aproximadamente 12 anos.

A primeira aula tratou-se de uma contextualização geral das danças folclóricas propostas no currículo, este momento foi desenvolvido por meio de atividades de pesquisa e pequenos seminários na sala de informática da escola. Já a segunda foi específica de chula, manifestação selecionada pela professora por meio de critérios pessoais, incluindo sua caracterização, história e vivências práticas desta dança. Para tanto, a docente utilizou-se de estratégias como situações-problema, charadas e esquemas na lousa.

Escola B: Professor 2

O professor 2 se tratava de um homem com 47 anos de idade, bastante experiente no ensino público. Ele já atuou com diferentes faixas etárias, no entanto, não possuía experiência significativa com a dança, se constituindo inclusive, em um dos conteúdos que ele apresentava muitas dificuldades. Apesar destas limitações, o docente já desenvolveu algumas aulas com danças propostas pelo Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo, como, por exemplo, o *zouk*.

A turma participante desta escola também era mista e possuía 27 alunos do sétimo ano do ensino fundamental, com média de idade de aproximadamente 13 anos, pois existiam alguns estudantes mais velhos. Além disso, havia dois alunos com deficiências, um menino com deficiência intelectual e física e uma menina com deficiência física, ambos utilizando cadeiras de rodas.

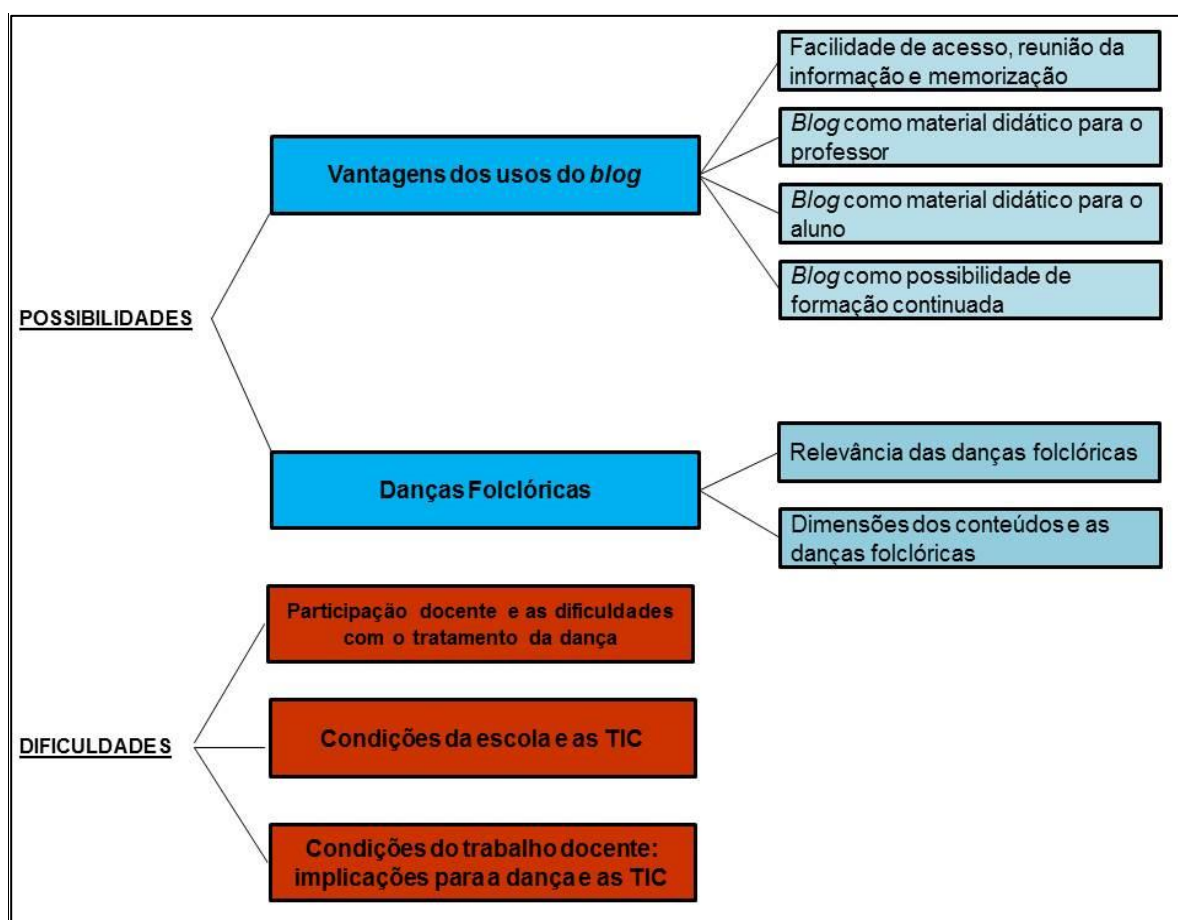
O professor selecionou duas aulas do seu planejamento, totalizando 100 minutos corridos, para abordar o tema, ele também organizou de maneira autônoma e selecionou o conteúdo por meio de intencionalidades pessoais. A dança folclórica escolhida foi o xaxado, que de acordo com o docente chamou sua atenção pela forte

ligação histórica com o cangaço nordestino e com o grupo de Lampião, tema de seu interesse.

O professor utilizou diversas estratégias como imagens, materiais alternativos e trava-línguas para abordar os elementos históricos e as características básicas do xaxado, num segundo momento explorou passos básicos com o grupo e montou uma pequena coreografia.

Apresentação das categorias

Nesta subseção serão exploradas as categorias de análise que emergiram das temáticas centrais, ou seja, das danças folclóricas e das tecnologias materializadas na forma do *blog* educacional. Serão apontados os dados obtidos por meio do cruzamento das informações levantadas nas entrevistas semiestruturadas e nas observações desenvolvidas ao longo da pesquisa. Essas informações foram organizadas em categorias de análise e apresentadas no esquema que segue, a fim de facilitar sua compreensão.



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 15 - Categoria de análise do processo de avaliação da pesquisa.

As falas dos professores serão empregadas para ilustrar os resultados e as discussões, e para tanto, serão utilizados os números apontados inicialmente na metodologia, para melhor identificação das impressões de cada um deles.

6.3.1 Possibilidades

Nesta seção serão exploradas as principais possibilidades didáticas que emergiram desta pesquisa. Este processo será desenvolvido por meio da análise de duas subcategorias, a primeira envolvendo o *blog* e suas principais vantagens, e a segunda sobre as danças folclóricas.

6.3.1.1 Vantagens dos usos do *blog*

A- Facilidade de acesso, reunião da informação e memorização

Os seis professores participantes conceberam o *blog* de danças folclóricas como uma ferramenta interessante do ponto de vista formativo, principalmente pela oportunidade de explorar conhecimentos acerca dos conteúdos mais fragilizados na Educação Física escolar, como é o caso da dança.

Depois da visita ao *blog* todos os docentes se recordavam de seu propósito, bem como, de suas características gerais, apontando elementos como os temas principais de cada dança incluindo fatores históricos e culturais explorados na plataforma. Este fator revela que apesar do contato com o *blog* não ter sido aprofundado com quatro dos seis professores, visto que estes não participaram da fase de aplicação, o grupo como um todo recebeu a proposta de modo positivo.

“O blog é muito interessante... muito assim... que dá para ser utilizado em aula, pois é uma coisa bem dinâmica, é uma coisa para se usar em sala de aula, e não é só para você, é para os alunos também, porque a dança é meio difícil... você sabe né? Mas com esse daí até que dá para trabalhar”. (Professor 4).

“Achei educativo é... achei... que dá para ser trabalhado. É... gostei dele, gostei! É um blog que eu vou usar a hora que for falar de danças folclóricas”. (Professor 5).

Um estudo desenvolvido por Silva (2012) também apontou, a partir da perspectiva de professores, o *blog* como uma ferramenta didática interessante para a Educação Física, voltado, no entanto, para o ensino da capoeira. Os *blogs* também já foram explorados em outras áreas de conhecimento, tanto com docentes como com alunos em diferentes níveis de ensino, alcançando resultados positivos e demonstrando algumas de suas possibilidades e vantagens educacionais como é

possível observar em Moresco e Behar (2006); Lendengue e Silva (2010); e Santiago e Lima (2013).

A plataforma construída mostrou-se viável uma vez que pôde armazenar uma extensa quantidade de informações sem custos, carregando como característica a facilidade de produção e manipulação, e, além disso, não exigiu grandes conhecimentos acerca das ferramentas *html*, corroborando com os apontamentos de Franco (2005). O autor cita estes elementos como vantagens importantes do *blog*, o que lhe atribui grande capacidade pedagógica e formativa, desde que empregados em fins educacionais.

Foi possível reunir em uma plataforma digital um conteúdo consistente com diversas formas de linguagens, complementando o conteúdo de danças folclóricas proposto pelo Currículo do sétimo ano de Educação Física do Estado de São Paulo e multiplicando as possibilidades de inserção deste tema na escola.

Moresco e Behar (2006) salientam que os *blogs* se constituem em um espaço educacional privilegiado, uma vez que permite uma reflexão acerca da escrita postada pelo autor, além das mensagens publicadas pelos visitantes, construindo uma comunidade virtual receptiva.

Acentua-se que no *blog* elaborado nesta pesquisa estas vias podem ser multiplicadas pelo intercruzamento de linguagens, que ultrapassam a leitura e a escrita, sobretudo pela presença dos vídeos, imagens e músicas. “Desta forma, são ampliadas as possibilidades de um diálogo mais autêntico e profundo com outras formas de saber, outros pontos de vista favorecendo a interdisciplinaridade, ajudando a construir redes sociais e redes de saberes” (MORESCO; BEHAR, 2006, p. 3).

Neste escopo, os professores apontaram que principalmente os vídeos e as imagens presentes no *blog* podem ser considerados pontos relevantes do material, uma vez que estes recursos ofereciam uma visualização mais concreta de cada uma das práticas corporais tratadas no *blog*, criando novas possibilidades de conhecimento e aprendizagem.

“O que me chamou mais atenção foi a catira, porque você colocou os vídeos, e isso ajudou bastante, para eu poder pegar e mostrar para os meus alunos, daquela forma que você colocou acho que é bem

legal, até porque tinha... adulto fazendo, mas tinha criança também, que são pessoas da idade deles trabalhando... é isso". (Professor 5).

Estudos que propõem a utilização do vídeo e da imagem em ambientes educacionais não são recentes, inclusive por meio da televisão (GREENFIELD, 1988; MORAN, 1991; CARRAVETTA, 1997). Os usos do vídeo podem implicar em diferentes objetivos e metas educacionais (MORAN, 1991), alguns deles podem estar relacionados à sensibilização, ilustração, simulação, conteúdo de ensino, entre outros, o que destaca a versatilidade destas ferramentas em espaços educativos.

Carvalho (2012) desenvolveu um estudo em que foi produzido e avaliado um vídeo didático para o ensino da ginástica na escola. Neste trabalho, o vídeo foi apontado como uma proposta bastante positiva pelos professores participantes, se apresentando como uma ferramenta capaz de ampliar o conhecimento sobre a ginástica de modo dinâmico e objetivo. Além disso, o vídeo pode possibilitar uma ampliação sobre o conceito de ginástica, bem como reflexões e debates sobre o tema durante as aulas de Educação Física, enriquecendo as possibilidades formativas (CARVALHO, 2012).

A exploração da linguagem audiovisual como apoio ao professor denota outras maneiras de mobilização do conhecimento, proporcionando uma percepção acima da reflexão, promovendo respostas aliadas com a afetividade e a emoção (FERRÉS, 1996). Estes fatores podem inclusive ser apontados como preponderantes no entendimento do vídeo e da imagem como boas ferramentas didáticas, por provocarem estímulos e respostas diferenciadas, quando empregados com objetivos bem definidos e contextualizados.

Na plataforma produzida foram incluídos documentários, coreografias de grupos folclóricos específicos de cada manifestação, bem como apresentações escolares, ilustrando algumas possibilidades no trato das danças folclóricas nas aulas, estimulando o professor a desenvolver diferentes projetos.

"[...] eu achei alguns vídeos excelentes! Ainda mais porque tinha, assim, de um grupo profissional... e um grupo escolar... achei assim fantástico... e com coisas bonitas, coisas bem feitinhas... nada de super produção [...] eu achei assim muito legal pois mostra que é possível fazer". (Professor 2).

Franco (2005) ressalta que os *blogs* podem ser produzidos em diversas temáticas, e no que se refere especificamente àquelas elaboradas com propósitos educacionais, o número vem aumentando demasiadamente em especial pelas vantagens já citadas durante o trabalho. Ademais, como as redes sociais estavam interligadas com a plataforma do *blog*, existiu um espaço para compartilhamentos como uma via vantajosa de divulgação de todo material publicado.

Quando os professores foram questionados sobre as dificuldades técnicas para acessar o *blog*, o discurso apresentado foi homogêneo, ressaltando o quanto esta plataforma é simples de ser acessada por estar disponível na *internet*. Isso foi observado uma vez que os recursos utilizados foram simples e já faziam parte do cotidiano dos participantes.

Todo o grupo, inclusive os mais velhos, já estava ambientado com o computador e com a *internet*, pontuando que muitas de suas tarefas diárias já eram desenvolvidas neste meio. A partir destes meandros, entende-se que navegar pelo *blog* não significou grandes desafios aos docentes, característica que foi apontada como um dos pontos positivos da plataforma desenvolvida.

“Não, não existiu dificuldade, achei muito fácil, já estou acostumada com a internet, né? Então foi bem tranquilo”. (Professor 5).

“Não! Eu não sei como seria outro professor, mas pra mim foi construído de uma forma bem pedagógica, tá bem facinho assim de usar, não tive dificuldade nenhuma”. (Professor 6).

Apesar da literatura apontar todas as dificuldades que os professores possuem em se apropriar das TIC de modo significativo e contextualizado no ensino dos conteúdos (MASETTO, 2006; SANCHO, 2006; OLIVEIRA, J. 2012), esta investigação suscitou algumas possibilidades, destacando que ferramentas mais simples da *internet*, como o *blog*, já podem ser implementadas em ambientes educacionais sem maiores receios.

Portanto, salienta-se que o que falta é a exploração de maiores estratégias didáticas que possam oportunizar aos educadores a utilização das tecnologias mais acessíveis, corroborando com a sua efetiva inserção no contexto escolar e a ressignificação dos espaços de ensino e aprendizagem.

Além disso, como destaca Oliveira J. (2012) os professores não devem se acomodar em sua função formativa, desperdiçando oportunidades de ampliar as formas de ensinar e aprender. É imprescindível que ele se aproprie das ferramentas tecnológicas construindo direcionamentos pedagógicos e educacionais interligados aos seus objetivos em sala de aula.

Outras características positivas apresentadas pelos professores sobre o *blog* referiram-se à linguagem empregada, a possibilidade de organização do texto em tópicos (abas eletrônicas) e as estratégias adotadas na organização das ideias e disposição das informações, o que permitia ao internauta encontrar os conteúdos e conhecimentos que procurava dentro da plataforma de maneira fácil e rápida.

“Não, não tive dificuldades, é um blog que como eu falei pra você [...] é fácil de entrar, é fácil de você achar o que você tá procurando, tudo bem organizado, com boa visualização. Então, eu achei assim, muito fácil de trabalhar com ele, não tive dificuldade nenhuma no acesso ao blog”. (Professor 2).

Essas ferramentas oferecidas pelo *blog* auxiliam a situar o professor dentro de uma plataforma educacional ao fornecer direcionamentos básicos para o internauta, que encontra as informações bem organizadas e separadas, proporcionando dinamismo e praticidade nas pesquisas realizadas dentro deste espaço virtual.

B - *Blog* como material didático para o professor

A ausência de materiais didáticos de qualidade para os professores de Educação Física é uma das grandes dificuldades apresentadas pelos profissionais da área (GASPARI et al., 2006). Rodrigues (2009); Darido et al. (2010). Diniz e Darido (2012) apontam que ferramentas como livros didáticos, por exemplo, são praticamente escassas na área da Educação Física, limitando ainda mais o trabalho do professor, apesar de existir a possibilidade dele construir seus próprios materiais.

Maciel, Silva e Bazzo (2007) subscrevem esta carência de materiais complementares para os professores, sugerindo o uso das tecnologias como possibilidades viáveis para suprir esta deficiência, ressaltando assim, a importância de trabalhos científicos com este cunho. As tecnologias, neste escopo, podem

ressignificar a concepção de material didático, ampliando possibilidades e ressignificando as formas de utilização e contextos educacionais, o que oferta ao *blog* um espaço interessante.

Mesmo os dois professores que já possuíam algumas experiências com a dança, principalmente devido à abrangência do conteúdo, pontuaram a necessidade de materiais didáticos complementares, destacando o *blog* como uma alternativa viável em seu discurso.

“O ponto positivo é que você tem uma ferramenta a mais para trabalhar, e geralmente, quando você vai dar uma aula, isso é importante. Então, você ter acesso a estes sites é muito bom [...] todos os professores deveriam ter esta oportunidade”. (Professor 1).

“Então... é um site aonde eu vou procurar mais vezes, né?... Porque ai fica fácil... é muito fácil para mim buscar as informações no seu blog... principalmente porque tá tudo no mesmo lugar, arrumadinho.... pronto para usar....ai eu vou lá e busco, é mais rápido!” (Professor 5).

Entretanto, um dos professores acentuou que existe preconceito com relação à utilização de materiais didáticos diversos na Educação Física, como se isso diminuísse a capacidade do professor durante as aulas, o que apesar de ser um equívoco, é entendido como um obstáculo para a inserção de diferentes recursos nas aulas desta disciplina.

Concorda-se com Sacristán (2000, p. 155) quando o autor afirma que “o professor pode utilizar quantos recursos sentir necessários para auxiliá-lo [...]” a fim de complementar e dar sentidos diversos a sua atuação formativa. Os professores não devem se sentir diminuídos por utilizarem materiais didáticos durante a sua atuação docente, pois usufruir desta estratégia pode enriquecer ainda mais o ambiente de aprendizagem gerando novas formas de ensinar e aprender.

Esta discussão merece destaque, pois a escola como um todo precisa compreender que o professor não só pode, mas deve explorar diferentes materiais didáticos, o que contribui para que o educador possa diversificar sua prática, as metodologias empregadas, as atividades oferecidas, tornando o processo de ensino e aprendizagem ainda mais enriquecido.

Atitudes de preconceito com relação à Educação Física parecem ser evidenciadas pela estreita relação com a dimensão procedimental, o que sugere que

esta disciplina não pode usufruir de materiais didáticos. Neste sentido, seria necessária uma compreensão mais ampliada desta área de conhecimento, pontuando que não são ensinados apenas conhecimentos práticos, mas também conceitos e atitudes, e que se assim fosse, nada impediria a utilização de recursos e/ ou materiais didáticos.

A professora 1, por exemplo, desenvolveu a maioria das atividades durante a sua aplicação na escola a partir do que foi sugerido no *blog* de danças folclóricas, usufruindo do potencial didático desta ferramenta e adaptando ao seu contexto. O material foi muito importante principalmente pela ausência de confiança da participante em elaborar atividades práticas sobre este conteúdo. Assim, esta experiência destaca justamente a relevância de materiais didáticos de apoio para o professor que possam servir como um ponto de partida para explorar temas diversos da área.

“Eu utilizei todas as aulas do blog, quer dizer não tudo, mas bastante coisa do que tinha lá, ficou muito mais fácil para dar aula, pois todo conhecimento estava em um mesmo lugar, foi bem mais fácil do que ficar procurando em livro, juntando toda a informação... acredito que o blog é uma boa alternativa para o professor”. (Professor 1).

“Eu gostei do blog, [...] fica fácil montar a aula com o material que tem lá, ficou bastante pedagógico, usei bastante nessa aula que eu fiz, porque muita coisa que não tem no caderno dos alunos, o blog acabou acrescentando e dando um aprofundamento”. (Professor 6).

As atividades propostas no *blog* educacional também foram ressaltadas durante as entrevistas principalmente pela facilidade de preparação e execução. Além disso, o emprego de materiais simples ou ainda as sugestões de produção de alguns podem colaborar com a sua execução no contexto escolar.

Quando se pretende produzir um material didático é necessário partir de atividades simples de serem planejadas e executadas, e que possuam objetivos bem definidos, para minimizar os riscos de confusão por parte de professores e alunos. Entende-se que não é o grau de elaboração ou sofisticação de uma atividade que garante o seu sucesso, mas sim a relação com os objetivos da aula e do conteúdo, do professor, dos estudantes e da escola como um todo. Neste escopo, foi interessante identificar esta prerrogativa presente no trabalho sendo destacada pelos professores como pontos relevantes.

“Cheguei a ver as atividades que você propõe, achei que são atividades fáceis, de interpretação fácil, não requer material muito sofisticado, ao contrário, material fácil que você tem em mãos numa escola. O grande problema que a gente vê na escola... e se depara é o espaço que é dado para gente trabalhar, principalmente com a dança, tem que ter todo um local apropriado e nós não temos, e coisas assim podem ajudar.” (Professor 3).

Afirma-se, portanto, a necessidade de disponibilizar materiais didáticos que reúnam atividades diversas, textos complementares, curiosidades, vídeos, entre outros, que possam proporcionar aos professores maiores ferramentas para abordar os conteúdos da cultura corporal como um todo e das danças folclóricas.

Ademais, cabe ressaltar que os professores possuem autonomia para criar e refletir sobre estas ferramentas e adequar ao seu contexto de ensino da forma que considerarem pertinente e significativo aos seus alunos. Este apontamento foi reafirmado em diversos momentos ao longo do *blog* educacional, justamente para salientar a importância do educador diante de um material didático de apoio.

A possibilidade destes materiais serem estruturados por meio de plataformas eletrônicas solidifica maiores oportunidades de acesso e massificação do conhecimento, considerando que virtualização atinge grandes públicos na sociedade moderna (ALMEIDA; VALENTE, 2012). Para o grupo participante do estudo, possuir um ambiente digital e sem custos adicionais, significa ampliar os ambientes de aprendizagem de modo rápido e organizado, considerando que o ciberespaço na atualidade tem se tornado um dos principais meios de pesquisa e comunicação (LÉVY, 1993).

“Eu achei interessante, pois, de tudo que eu já vi da apostila que chega pra mim, esse blog ele vai diretamente de encontro com a necessidade que o professor de Educação Física tem de material! Principalmente no que se refere ao folclore, então vem facilitar bastante o nosso trabalho [...]. (Professor 3)

A utilização de meios virtuais e tecnológicos como materiais didáticos diferencia-se pela presença da linguagem digital que reúne a imagem, o som e o movimento, oportunizando que o conhecimento aconteça por intermédio de diferentes vias, corroborando com um maior aprofundamento do conteúdo estudado (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2006). Destarte, o *blog* de danças folclóricas constitui-se em uma possibilidade didática interessante para a Educação Física e

para o ensino da dança como um todo, devido à facilidade de ser ampliado e atualizado sempre que necessário, além de atingir um público significativo se divulgado com intensidade.

C- Blog como material didático para o aluno

A simplicidade no emprego dos recursos e facilidade para navegar pela plataforma proporcionou o acesso não apenas dos professores, fator objetivado por este estudo, mas também dos alunos. A estratégia que foi apontada pelos seis docentes participantes como viável diante do que eles vivenciaram e analisaram no *blog* de danças folclóricas.

“Eu acho que ele serve, além de ter informações específicas para professor, para o aluno que não tem conhecimento também, já que ele é bem fácil. É tanto, que eu passei ele para os alunos, e os alunos entraram, pesquisaram e gostaram do que viram. É uma porta de acesso para outras coisas. Eu acho que tanto para o professor como para o aluno que quer pesquisar o blog é uma excelente possibilidade. Ficou bem legal... ficou bacana”. (Professor 1).

“Usaria [se referindo ao blog]! Até como uma fonte de pesquisa para os próprios alunos, para eles fazerem pesquisa mesmo, ligada a parte de folclore!”. (Professor 4).

Neste escopo, foi interessante observar como os professores espontaneamente apontavam o *blog* de danças folclóricas como um bom material para ser indicado também aos alunos, mesmo sem serem questionados diretamente sobre esta possibilidade durante as entrevistas.

“Eu acho que dá para usar... tá bem nítido pra eles... [...] dá para usar até com os alunos mesmo... tá bem tranquilo”. (Professor 2).

Em uma das aulas aplicadas pela professora 1 foi efetuada uma experiência com os alunos no *blog* de danças folclóricas, situação que será descrita com maiores detalhes para melhor compreensão do que foi desenvolvido.

Na aula inicial a professora 1 apresentou um panorama geral acerca das cinco manifestações abordadas no *blog*, ou seja, aquelas propostas pelo currículo (xaxado, chula, carimbó, siriri e carimbó) e dividiu os estudantes em cinco grupos, em que cada um se responsabilizou por uma dança folclórica. Todos os alunos

foram levados para a sala de informática, que possuía 17 computadores em boas condições de uso e com acesso a *internet*, devido à parceria com o Projeto ACESSA Escola¹⁴. Neste espaço, cada grupo foi orientado a desenvolver pesquisas específicas sobre a prática corporal sob sua responsabilidade.

Neste momento, cada grupo visitou diversos *sites* de maneira mais autônoma, possuindo como tarefa realizar uma apresentação ao final da aula reunindo os principais elementos encontrados nas pesquisas. A professora foi passando pelos grupos norteando os alunos sobre como a tarefa deveria ser desenvolvida e tirando demais dúvidas.

Depois desta etapa cada equipe apresentou as informações coletadas acerca de cada dança folclórica resultando em um apanhado geral do conteúdo, os alunos foram colocados como protagonistas durante a atividade, ao explorar os resultados de suas pesquisas para toda sala. Como abordado nos PCN+ (BRASIL, 2000b) propor atividades em que os alunos sejam os protagonistas é muito importante para a sua formação, todavia estimular a participação ativa dos alunos não significa que os professores não devem interferir no processo de aprendizagem, mas sim que precisam atuar como mediadores do conhecimento.

As apresentações foram simples, contudo, os estudantes se mostram interessados pelo assunto e souberam compartilhar os conhecimentos com muitos detalhes. No final, a docente indicou o *link* do *blog* de danças folclóricas produzido nesta pesquisa para que os alunos pudessem comparar as informações que eles haviam encontrado com aquelas presentes na plataforma. Este momento foi bastante interessante principalmente pelo debate gerado na sala acerca de algumas divergências encontradas entre as informações obtidas nas pesquisas em relação às presentes no *blog*.

A intervenção da professora neste âmbito foi muito importante, principalmente ao destacar a fragilidade da *internet* na disseminação de informações e conteúdos, visto que, apesar deste meio se tratar de uma excelente fonte de pesquisa, muitas vezes não se pode atribuir tanta credibilidade aos dados encontrados, fazendo-se necessário ampliar as ferramentas de busca e checar as fontes utilizadas. Estes apontamentos geraram momentos de reflexão e debates na sala de aula, e os

¹⁴ Este projeto será descrito com mais detalhes no tópico “Condições da escola e as TIC”.

alunos apresentaram diversas experiências no que tangencia a divulgação de informações incorretas ou duvidosas pela *internet*.

Esta experiência pode ilustrar mais uma possibilidade didática do *blog*, apesar de não se constituir em um dos objetivos da pesquisa, já que os alunos puderam visitar a plataforma e se apropriar dos conhecimentos abordados. Estes estudantes tiveram a oportunidade de conhecer de maneira mais aprofundada as danças folclóricas, por meio de sua história, características básicas, vestimentas e os valores, fatores importantes do ponto de vista educacional-formativo. Talvez, esta tenha sido uma das poucas chances deste grupo em aprender mais sobre as danças folclóricas e os seus significados, considerando as limitações que os professores possuíam em tematizar este conteúdo.

D- Blog como possibilidade de formação continuada

A utilização das TIC e em específico do *blog* como estratégias de formação continuada para os professores de Educação Física, também emergiu como uma possibilidade durante este estudo. Empregar estas tecnologias como apoio a atuação docente pôde proporcionar avanços na prática pedagógica, ressignificando conteúdos e ampliando o acesso a temas que possuem pouco espaço na escola.

Concorda-se com Scherer (2005) que a formação e a educação não ocorrem apenas em espaços presenciais, e assim, os ambientes virtuais podem preencher lacunas da formação inicial, ou até mesmo atualizar conteúdos, teorias e estratégias, proporcionando para o professor novas formas de aprender.

Muitos estudos já empregaram as TIC como estratégias de formação continuada (VILARINHO; SANDE, 2003; SILVA, 2005; MOREIRA; LOREIRO, 2009; BARCELOS, 2011) em diferentes áreas, ressaltando a relevância que as tecnologias vêm ocupando no campo educacional como uma via de acesso ao conhecimento em larga escala e com baixos custos.

As demandas atuais referentes à formação inicial e continuada são outras, e necessitam passar por mudanças substanciais nos currículos e metodologias, principalmente no sentido multidisciplinar e na acelerada obsolescência do conhecimento (BELONI, 2001). Com isso, destacam-se os pontos positivos de empregar ferramentas digitais que podem ser atualizadas com facilidade e eficiência

oferecendo aos docentes conhecimentos acerca de sua disciplina em tempo real e com as alterações que forem acontecendo ao longo do tempo.

A formação continuada é necessária em diversas áreas, e o professor não deve se eximir deste processo procurando ressignificar a sua prática explorando os diferentes conteúdos da cultura corporal nas aulas de Educação Física. Entende-se que o *blog* de danças folclóricas produzido e avaliado nesta pesquisa pode atuar como uma possibilidade virtual de formação continuada, já que a plataforma disponibilizou um conteúdo educacional consistente acerca das cinco manifestações folclóricas propostas como conteúdo curricular oficial da área.

A utilização de um ambiente virtual educacional que favoreça a participação ativa do professor em seu processo de aprendizagem, bem como, a troca de conhecimentos entre os internautas, pode contribuir para que estes atores aumentem as oportunidades de formação. Neste âmbito, o *blog* reúne características que podem colocar o docente como protagonista de sua própria aprendizagem ao oferecer liberdade de acesso, utilização e compartilhamento.

Ambientes virtuais de aprendizagem como o *blog*, empregados com fins de formação continuada exigem elementos importantes para que sejam reconhecidos como tal (SCHERER, 2005). Por exemplo, a necessidade de pré-organização, fontes confiáveis e recursos digitais variados, se constituem em alguns fatores que podem propiciar aos visitantes usufruir de possibilidades formativas mais ricas, atribuindo a uma ferramenta virtual maiores condições de oferecer um apoio pedagógico.

Apesar do *blog* educacional se referir a uma possibilidade formativa “livre”, ou seja, deve ser autogerida pelo próprio educador devido à ausência de tutores de apoio, acredita-se em sua importância uma vez que o seu acesso será feito por aqueles que se interessarem pelas danças folclóricas. Ademais, caso seja necessário, o *blog* pode atuar como um canal de contato com a pesquisadora responsável considerando que há espaço para troca de conhecimentos, interatividade e/ou dúvidas.

As experiências obtidas principalmente com os professores que aplicaram o material demonstram em situações reais, como o *blog* pôde atuar como uma ferramenta de formação continuada, já que foi por meio desta plataforma que os

docentes tiveram a oportunidade de aprofundar mais os seus conhecimentos acerca das danças folclóricas.

“O blog ajuda bastante... é importante para estudar... é bacana, é totalmente diferente de ficar guardando um monte de papel... que você vai procurar e depois não acha”. (Professor 1).

Salienta-se que este ambiente pode ser enriquecido ainda mais e proporcionar maiores oportunidades de formação continuada expandindo os temas abordados, e oferecendo conteúdos ainda mais diversificados e interativos para os professores.

6.3.1.2 Danças folclóricas

A- Relevância das danças folclóricas

Um fator bastante presente na fala dos professores durante o estudo referiu-se à relevância do folclore e, em específico, das danças folclóricas como conteúdos pertinentes para serem ensinados na escola e nas aulas de Educação Física.

“As danças eram muito o foco, que dá para trabalhar dentro das escolas na parte de folclore mesmo né? Porque dá para você trabalhar bastante com a parte de folclore, só que dai eles [alunos] não são acostumados [...]”. (Professor 4).

As danças folclóricas se constituem em uma temática que gradativamente conquistou seu espaço em planos educacionais, e que, atualmente integra as Propostas Curriculares Estaduais de diversos estados brasileiros (ACRE, 2010; PERBAMBUCO, 2008; SÃO PAULO, 2010; PARANÁ, 2008), além de outros.

Ademais, o folclore e seus elementos, como a alimentação, as crenças, a arte, as lendas e as danças também são apontados em alguns estudos como ricos elementos da cultura que precisam ser ensinados nas escolas de modo planejado e organizado (MEGALE, 2000; LIMA, 2003; IZUMI; MARTINS JÚNIOR, 2006; TOLEDO, 2011).

Entretanto, este conteúdo ainda não faz parte da realidade das escolas públicas. Desta forma, as danças folclóricas necessitam de maiores oportunidades para serem inseridas na Educação Física, pois sua abordagem nesta disciplina pode

levar o aluno a refletir sobre o conhecimento de sua própria cultura e história, por intermédio de textos e contextos diversificados (SBORQUIA; GALLARDO, 2002; SILVA, 1996).

Silva (1996) relata que, além disso, o trato das danças folclóricas na escola explora a capacidade de exprimir sentimentos e emoções por meio de seus diferentes ritmos e coreografias. Estas manifestações quando inseridas com objetivos bem definidos e planejados podem ainda oportunizar reflexões sobre a pluralidade cultural que caracteriza o país (SILVA, 1996), envolvendo o respeito aos credos religiosos, aos papéis sociais e econômicos e a cultura popular.

Os professores admitiram que o folclore como um todo, tem sido pouco explorado na escola, e parece cada vez mais distante dos alunos, bem como das atividades planejadas. Em diversos momentos das entrevistas pôde-se identificar como os docentes acreditam na importância de abordar o folclore e seus elementos como um todo na escola, mas eles parecem desmotivados diante do conteúdo, principalmente, pela falta de interesse dos estudantes com relação ao tema.

Esta discussão pode estar relacionada com diversas questões como, por exemplo, a própria falta de tradição da região sudeste, e, em específico, de São Paulo em valorizar e reconhecer o folclore como um tema importante da cultura. Não se trata de penalizar o estado, mas de reconhecer que historicamente a tradição folclórica possui pouco espaço em sua conjuntura social em comparação com a região nordeste, por exemplo. Este panorama apenas reflete ainda mais a necessidade de intervenção pedagógica do professor na direção de tornar o folclore um conhecimento valorizado e explorado nas escolas paulistas.

Além disso, outros elementos como a ligação com as festas e encontros religiosos muitas vezes, atreladas ao folclore, se traduz em mais um elemento que pode afastar a tematização destas manifestações na escola, em alguns momentos para preservar a perspectiva de educação laica, em outros por preconceito. É relevante compreender que abordar o folclore na escola não se trata de doutrinação religiosa, mas sim, de conhecimento e aprendizagem da cultura do país. Neste escopo, o *blog* pode renovar e elucidar algumas propostas para inserir as danças folclóricas no seio escolar.

Para os participantes as danças folclóricas já fizeram parte do contexto educacional de modo mais significativo, apontando que, na atualidade esta tradição vem se perdendo. Este quadro parece preocupante, uma vez que os alunos pouco conhecem estas manifestações e a escola tem deixado de explorá-las como possibilidades de aprendizagem.

Assim, destaca-se como as duas experiências desenvolvidas na escola foram importantes para os alunos e professores participantes, tendo em vista, que o conteúdo pouco tem chegado até a escola. Por exemplo, a primeira aula da professora 1 foi bastante enriquecedora em termos de contextualização do tema, bem como, da exploração das características das danças folclóricas, já que os alunos puderam explorar o conteúdo por meio das pesquisas realizadas na sala de informática.

Nessa aula, o contato inicial com as danças folclóricas foi realizado majoritariamente a partir da perspectiva da professora 1, tendo em vista que, a forma como ela desenvolveu as atividades não havia sido sugerida no *blog*. Isso pode exemplificar o espaço de autonomia que a docente possui diante do material didático proposto, elemento que foi observado durante o desenvolvimento das atividades.

Para Nóvoa (1997) apesar de todos os processos de opressão política e hierarquização existente na escola que dificultam a atuação docente, é muito importante prezar pela autonomia do professor nos processos educacionais corroborando com melhores condições de atuação e contribuindo com o seu desenvolvimento. Neste contexto, foi permitido que a professora tomasse decisões autônomas durante o projeto, e pudesse construir o melhor ambiente de aprendizagem a partir de suas experiências e expectativas docentes.

As duas últimas aulas da professora 1 foram específicas sobre o conteúdo de chula, termo que os alunos nunca tinham ouvido falar até as aulas que foram ministradas na escola. A escolha por esta manifestação foi realizada exclusivamente pela professora a partir de sua análise no *blog*, não havendo intervenção da pesquisadora responsável neste processo. O propósito foi justamente oferecer liberdade e conforto para que ela pudesse selecionar e organizar os conteúdos da aula a partir de suas decisões pessoais.

A abordagem utilizada pela docente foi instigante para os alunos, uma vez que, por meio de perguntas e charadas ela foi construindo junto com o grupo alguns conceitos importantes sobre as danças folclóricas e sobre a chula.

“A outra aula a gente foi recuperando o que eles lembravam destas atividades, pra poder entrar especificamente na chula, que seria dada na aula prática. Eu achei que eles não iam lembrar.... mas pelo contrário lembraram bastante... Eles são capazes.. mas como ninguém estimula ai eles fingem que não lembram porque é bem mais fácil....”. (Professor 1).

Isto demonstra como as danças folclóricas podem ser ensinadas na escola de modo interessante e motivante para os alunos, em especial pelas experiências práticas e pelo envolvimento do grupo com a aula, fatores observados durante esta experiência. Os alunos puderam realizar passos básicos em pequenos grupos, sobre as linhas da quadra, e também sobre a vara de chula que foi construída pelo grupo com jornal. Ao final, uma grande roda foi formada e alguns alunos participaram dos desafios de chula, em que um aluno propõe um passo e o outro tem que reproduzir sem errar.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 16 - Aula de chula: explorando as partes do pé.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 17- Alunos realizando desafio de chula sobre as linhas da quadra.

A produção das varas com material alternativo sugerida no *blog* foi recebida de maneira positiva pelos estudantes, em que, cada um pôde construir a sua e dançar sobre ela, assim como tradicionalmente a chula é desenvolvida. A professora colaboradora sugeriu que em vez de uma folha de jornal, cada aluno utilizasse duas, o que possibilitaria que a vara ficasse mais longa, ofertando mais espaço para a realização dos movimentos.

A utilização de sucata para a produção de materiais complementares para as aulas de Educação Física é uma estratégia importante, considerando que a ausência de recursos é uma realidade eminente em diversas escolas públicas (SEBASTIÃO; FREIRE, 2009). Alguns estudos já destacaram a relevância da construção de materiais alternativos para o ensino de conteúdos diversos na Educação Física como as lutas e ginástica (VENÂNCIO; CARREIRO, 2003); o atletismo (MATTHIESEN, 2005); o desenvolvimento de habilidades com bola e equilíbrio (BATISTA, 2003), entre outros.

Gaspari et al. (2006) identificaram em seu estudo que esta alternativa é constantemente utilizada pelos professores de Educação Física como uma das possibilidades de minimizar as dificuldades encontradas nas aulas desta disciplina, podendo contribuir com melhorias significativas nas aulas. Neste estudo em específico, a produção da vara com jornal além de contribuir com a vivência e com o ensino da chula, atuou também como uma estratégia de motivação para os alunos durante a aula.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 18 - Alunos produzindo vara com jornal para dançar a chula.

Apesar dos alunos ao final da aula já parecem cansados para realizar alguns passos, principalmente pela intervenção docente, o grupo se envolveu nas atividades e nenhum estudante deixou de participar, inclusive os meninos, que normalmente apresentam ainda mais resistência ao conteúdo de dança e sofrem preconceito quando se interessam por ele (STINSON, 1998; GASPARI, 2005; GIUSEPP; ROMEDO, 2004; SEFFNER; SANTOS, 2012).

As experiências que o professor 6 desenvolveu na escola, também evidenciaram como as danças folclóricas são importantes para as aulas de Educação Física, e para a escola como um todo, explorando diversas de suas ferramentas educacionais.

Um exemplo que merece destaque nesta aula referiu-se a inclusão de dois alunos com deficiências que participaram ativamente da aula, e o que no início foi uma preocupação do professor, tornou-se uma rica experiência de aprendizagem para todos, incluindo docente, alunos e pesquisadora.

Este fator desde o início da pesquisa se tratou de um receio do professor 6, uma vez que, para que houvesse de fato um processo inclusivo, todo o grupo deveria participar das atividades com oportunidades similares. Assim, a partir desta preocupação o docente designou dois alunos para atuarem como tutores destes colegas, acompanhando-os durante as tarefas e demais desafios encontrados durante a aula.

A adoção desta estratégia corroborou com a participação efetiva de todos, e os alunos com deficiência também puderam vivenciar este conteúdo não só por sua faceta conceitual, mas também atitudinal e procedimental.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 19 - Tutores acompanhando alunos com deficiência durante os passos de xaxado.

Considerando que a inclusão efetiva de crianças com necessidades educacionais especiais provoca impasses diversos no cotidiano escolar (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005), entende-se que diante deste desafio o professor colaborador se saiu muito bem, oferecendo condições reais durante a aula para que todos pudessem participar e explorar as danças folclóricas.

Depois que alguns passos básicos foram vivenciados, os alunos juntamente com o professor construíram uma pequena coreografia, realizando-a em conjunto. O grupo recebeu a aula desenvolvida durante a pesquisa de maneira bastante positiva, mostrando-se interessado no tema, além disso, esta experiência proporcionou diversos conhecimentos e despertou o grupo para outros temas da cultura corporal além do esporte, conteúdo que é tratado com mais frequência durante as aulas.

Estas descrições puderam ilustrar como foi importante para as escolas parceiras receber o presente projeto, oferecendo um material didático de danças folclóricas por meio do *blog*, e disponibilizando um apoio maior para tratar este conteúdo, que além de ser proposto pelo Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo trata-se de um rico conhecimento da área.

B- Dimensões dos conteúdos e as danças folclóricas

Entende-se a Educação Física como uma disciplina que se propõe a inserir e contextualizar os alunos na cultura corporal, de forma que, eles possam usufruir das diversas práticas existentes na sociedade como os jogos, o esporte, as lutas a ginástica e a dança (DARIDO, SOUZA JÚNIOR, 2007).

Para tanto, é importante que os alunos possuam a oportunidade de vivenciar estas manifestações sob a ótica das três dimensões dos conteúdos, ou seja, conceitual (saber sobre), procedimental (saber fazer) e atitudinal (saber ser) (COLL et al., 2000). Aprender sobre as práticas corporais por meios das três dimensões dos conteúdos significa ampliar o conhecimento sobre estes temas a partir de diferentes eixos, tornando o processo de aprendizagem ainda mais significativo e diversificado aos estudantes.

Todavia, sabe-se que a dimensão procedimental é muito importante para a Educação Física, ou seja, “o saber fazer” é uma das marcas deste campo de conhecimento e historicamente carrega uma ligação muito forte com a área (DARIDO, 2003; BARROS, 2006; CARMO JÚNIOR, 2011).

Para os docentes participantes desta pesquisa uma das maiores dificuldades em ensinar a dança na escola está na insegurança em demonstrar este conteúdo, ou seja, em como ensiná-lo (MARQUES, 1997; TSCHOKE, 2007). Desta forma, procurou-se no *blog* de danças folclóricas suprir esta necessidade propondo alguns passos básicos e ilustrando-os por meio de desenhos, imagens e vídeos. É claro que esta dificuldade pode apenas ser minimizada por meio do *blog*, mas já significou um subsídio didático interessante ao professor para que ele possua maiores condições de abordar este conteúdo.

Os professores ressaltaram que compreendem a experiência prática como fundamental para a Educação Física, e assim, a possibilidade de assistir alguns passos e coreografias proporciona maiores elementos para que eles possam ressignificar estes conhecimentos e explorá-los em suas aulas.

“Eu acho que o vídeo ajuda a aprender os passos [...] você pode ver eles fazendo... Tem a parte de história... as formações básicas, e realmente os desenhinhos dá para... ajudar também.” (Professor 2).

Apesar das demais dimensões dos conteúdos (conceitual e atitudinal) também estarem presentes na fala dos professores, parece que um dos maiores impedimentos para a abordagem da dança na escola é de fato a ausência de segurança para ensinar a dançar, e, desta forma, a presença deste apoio didático no *blog* foi destacado pelos participantes.

Para facilitar a compreensão de como as danças folclóricas podem ser tratadas por meio das três dimensões dos conteúdos em situações de ensino, serão reportadas algumas situações de aprendizagem vivenciadas durante a aplicação do *blog* educacional de danças folclóricas na escola, na qual o professor utilizou o material sugerido no *blog*.

A aula do professor 6 tratava-se do xaxado e foi iniciada com um desafio direcionado aos alunos baseado em um trava-línguas: “A Sacha filha da Xuxa fez xixi no chão da sala”. Os alunos foram desafiados individualmente a repetir esta frase, o que foi uma atividade prazerosa e motivante.

O objetivo do professor com esta proposta foi realizar uma brincadeira com a palavra “sachar” e a relação estabelecida com o “xaxar”, que posteriormente daria origem à manifestação do xaxado. A estratégia adotada propiciou aos alunos entender como algumas palavras que são escritas na norma culta de uma determinada maneira podem ser pronunciadas de modo mais simplificado com o passar do tempo.

Num segundo momento, o educador explicou o sentido da palavra “sachar - capinar” utilizando uma enxada, demonstrando o movimento dos pés que era desenvolvido enquanto os pequenos agricultores “sachavam” o feijão, estabelecendo a relação deste processo com a origem do xaxado.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 20 - Professor explicando uma das possíveis origens do xaxado.

Foi muito interessante do ponto de vista pedagógico observar as estratégias adotadas pelo professor para abordar a dimensão conceitual do xaxado, uma vez

que, ao desenvolver o resgate histórico desta manifestação, bem como alguns conceitos importantes para aula, ele adotou metodologias diferenciadas para que este momento se tornasse mais significativo para os alunos.

Isto remete também à relevância do professor para o processo de ensino e aprendizagem e como as metodologias empregadas podem trazer novos significados para a aprendizagem (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2007), expandindo as oportunidades de acesso ao conhecimento.

Shigunov (1997) pondera que o emprego de metodologias inovadoras podem oportunizar resultados significativos para a aprendizagem, tendo em vista que se constituem em poderosos estímulos, despertando o interesse e a curiosidade dos alunos pelo saber. Esta prerrogativa pôde ser observada, por exemplo, nos rostos das crianças ao observar o professor entrando na sala de aula com uma enxada, parecia que todos queriam saber o que aquela ferramenta estava fazendo ali, e como ela poderia manter alguma relação com a aula.

Outra estratégia implementada para tratar a dimensão conceitual foi a utilização de diversas imagens impressas, ilustrando como o xaxado surgiu em meio as batalhas e pelejas entre a polícia, os fazendeiros e os cangaceiros nordestinos. A história de Lampião, bem como, a inserção feminina no bando por meio de Maria Bonita também foram temas explorados durante a aula.

As fotos utilizadas pelo professor estimularam os alunos a desenvolver diversas perguntas sobre o tema estabelecendo um rico ambiente de troca de conhecimentos entre os alunos e o professor. Como salienta Shigunov (1997) o debate, a reflexão e a possibilidade de se expor e ser ouvido durante a aula são algumas ferramentas que aproximam os alunos do conhecimento, tornando-o mais expressivo.

Já a dimensão atitudinal foi abordada em diversos momentos durante a aula de xaxado. Algumas situações podem ser destacadas, como, por exemplo, nos momentos em que o professor ressaltou a importância do respeito mútuo entre os alunos, bem como, a compreensão do xaxado como uma manifestação popular genuinamente brasileira e que necessitava de reconhecimento.

Contudo, ficou evidente durante a aula que o professor 6, tinha como uma de suas principais preocupações desconstruir o preconceito que alguns alunos

possuíam com relação às manifestações nordestinas e com a região nordeste como um todo. Alguns alunos que pareciam ser vitimados pelas “brincadeiras” constantes realizadas durante as aulas por serem originários desta região do país, se sentiam ainda mais tímidos para participar de maneira ativa durante as atividades.

A intervenção do professor 6, neste âmbito, foi admirável não só por reprimir a existência de alguma espécie de discriminação ou preconceito com relação a estes alunos, mas também por salientar o quanto isso era errado do ponto de vista ético. A postura adotada pelo docente foi de estímulo para que os alunos enxergassem o xaxado e as demais manifestações nordestinas sob uma perspectiva de respeito e valorização, elucidando em sua prática pedagógica uma preocupação com a dimensão atitudinal.

Finalmente, no que tangencia a dimensão procedimental, apesar de se constituir em um das principais dificuldades do professor 6, ele propôs e conduziu as atividades com competência. Durante a aula cada aluno recebeu um cabo de vassoura para simbolizar o rifle, que possuiu grande importância durante o desenvolvimento das coreografias e apresentações de xaxado. Isto deixou o grupo ainda mais disposto e ansioso para vivenciar a manifestação.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 21- Alunos realizando manejos com o “rifle”.

A caracterização, ou seja, as vestimentas utilizadas durante a realização desta manifestação também foi apresentada aos alunos, que em geral, se tratam das roupas tradicionais utilizadas pelos cangaceiros. O professor pontuou que ao

originar o xaxado, o cangaço influenciou a dança com seu estilo rústico e ligado a temas bélicos.

O professor ensinou aos estudantes o passo básico do xaxado, descrito e ilustrado no *blog*, bem devagar e repetiu diversas vezes com o grupo. Principalmente por sua facilidade de execução nem professor nem alunos possuíram dificuldades para dançar. Além disso, como todo o grupo fez ao mesmo tempo distribuídos em um círculo, os alunos se sentiram mais estimulados e a vontade para experimentar, metodologia que ajudou no desenvolvimento da dimensão procedimental.

Em alguns momentos o professor sentiu dificuldades em avançar na realização de movimentações mais diversificadas, principalmente por limitações pessoais com a dança, todavia, no decorrer das atividades ele ficou mais a vontade e desenvolveu a aula com facilidade. Foram executados também passos em deslocamento, em duplas e com o “rifle”, representado pelo cabo de vassoura.

Pode-se observar por meio da experiência vivenciada na aula do professor 6, alguns exemplos de como tratar as danças folclóricas por meio das três dimensões dos conteúdos, destacando o potencial formativo desta temática e como ele pode ser ainda maior quando tratado em uma perspectiva ampliada. Isso não significa que estas são as únicas possibilidades existentes, mas pode contribuir com o entendimento de como pode ser uma aula a partir desta premissa.

Destaca-se que propor um planejamento para a disciplina de Educação Física, ou até mesmo, especificamente para as danças folclóricas, por meio das três dimensões dos conteúdos não é tarefa fácil. Todavia, foi interessante observar como podem surgir ainda mais possibilidades educacionais quando há esta preocupação, ainda mais se o objetivo for formar um cidadão mais crítico diante das práticas corporais, capaz não só de vivenciá-las, mas também de compreendê-las e refletir sobre elas em um contexto social.

6.3.2 Dificuldades e limitações do estudo

Durante o desenvolvimento da pesquisa existiram algumas limitações e dificuldades que serão descritas nesta seção a fim de pontuar a interferência que estes fatores significaram para o processo de planejamento e execução dos objetivos deste estudo. As categorias definidas foram: Participação docente e a dificuldade com o tratamento da dança, Condições da escola e as TIC, e por fim Condições do trabalho docente: implicações para a dança e as TIC.

6.3.2.1 Participação docente e as dificuldades com o tratamento da dança

Definir e selecionar os participantes foi um dos problemas iniciais enfrentado durante o estudo, uma vez que, a apesar das escolas se mostrarem receptivas para colaborar com os propósitos da pesquisa, no momento em que as fases da investigação eram esclarecidas aos professores de Educação Física, havia resistência.

O contato inicial realizado com as equipes gestoras das escolas foi na maioria das vezes motivante, os diretores e coordenadores apontaram a dança como uma carência em seus projetos pedagógicos, ressaltando a necessidade de parcerias que pudessem ampliar o espaço deste conteúdo nas atividades curriculares. Todavia, apesar do entusiasmo com a proposta, eles ofereceram total autonomia para os professores de Educação Física aceitarem ou não participar do estudo, o que se trata de uma atitude correta.

Desta forma, algumas instituições apesar do interesse inicial da equipe gestora em colaborar com a pesquisa não puderam, uma vez que os professores não aceitaram participar. Um dos principais motivos para estas negativas estruturou-se pela etapa de aplicação de algumas sugestões didáticas oferecidas no *blog* educacional de danças folclóricas, o que parecia gerar insegurança nos professores.

Durante as visitas nas escolas, alguns docentes, inclusive, afirmaram que poderiam contribuir com a fase de avaliação do *blog*, mas não aplicariam as aulas por causas diversas como: interferência no planejamento existente para suas turmas, a falta de interesse dos alunos pelo conteúdo, já haviam dado este tema em

forma de pesquisa, falta de espaços adequados, além do pouco domínio com relação à dança.

“A minha formação, foi uma formação voltada exclusivamente para o esporte, a Educação Física, ela tinha como parâmetro o esporte. Além disso, em primeiro lugar, nós não temos material, em segundo lugar nos não temos espaço que a gente possa realmente elaborar uma aula de dança, não temos sala preparada. Então, fica muito difícil [...]”. (Professor 3).

Estas justificativas corroboram com outras pesquisas que investigaram junto aos professores os motivos que os impediam de inserir a dança na escola (MARQUES, 1997; TSCHOKE, 2007; CAPRI, FINK, 2009). Brasileiro (2002-2003) traz em sua pesquisa outros depoimentos de professores justificando a não abordagem da dança na escola:

- Infelizmente não foi possível vivenciar o conteúdo dança na escola, por muitos motivos: 1º) espaço físico: o salão existente na escola passou a funcionar como sala de aula para o primeiro grau menor; 2º) material humano: turmas mistas, faixa etária bastante diferenciada; enfim no início do ano, ao apresentar os conteúdos, não houve boa aceitação da dança, principalmente, pelos alunos de idade mais elevada. (Profª A-Q). [...].
- Não. Quando trabalhava na escola, a mesma não oferecia local adequado, nem tampouco materiais para poder implantar essa modalidade. [...]. (Profª C-Q).
- Não: falta de conhecimento; espaço; dificuldades com turmas mistas (preconceito). (Profª. D-Q). (BRASILEIRO, 2002-2003, p. 48).

Brasileiro (2008) evidenciou que apesar destes motivos se apresentarem como comuns no que tangencia a inserção da dança na escola, a ausência de conhecimento sobre este conteúdo parece um dos principais, e que acaba sendo camuflado em meio a tantos problemas. Como salienta Neira (2011) dificilmente um professor ensinará um conhecimento se ele não possuir uma profunda compreensão de suas possibilidades educacionais, e assim, a dança acaba perdendo espaço na escola.

Entende-se que quando um professor possui conhecimentos significativos sobre um determinado conteúdo, não serão ausências de materiais específicos ou de espaços adequados que o impedirão de trata-lo. Toma-se como exemplo o que Brasileiro (2002- 2003) delineou:

No que se refere à questão estrutural, quando pensamos em dança, automaticamente, imaginamos uma sala ampla, com piso liso e espelhos por todos os lados, e acompanhada de um som de qualidade – da mesma forma que, tratando-se de esportes, pensamos em quadras sem buracos, com cobertura e demarcação de todas as modalidades esportivas. Essa, sem sombra de dúvidas, não é a realidade das escolas públicas estaduais (BRASILEIRO, 2002-2003, p. 48-49).

A autora complementa que apesar da estrutura indesejada das quadras o esporte ainda é ministrado com frequência, com espaços adaptados, materiais alternativos, entre outros. Então por que com a dança não pode acontecer o mesmo? Será que uma sala vazia para a dança não é mais fácil de conseguir do que uma quadra poliesportiva independentemente da condição física em que se encontra? (BRASILEIRO, 2002-2003). Estes fatores só evidenciam ainda mais o quanto a falta de conhecimento sobre a dança é um dos elementos mais fortes para justificar o seu distanciamento da escola.

Neste âmbito, a formação inicial acaba sendo apontada como um fator relevante, tendo em vista que ela parece insuficiente para respaldar a atuação docente acerca da dança (SBORQUIA, 2006). “Professores de educação física não se veem capacitados para tratar de um conhecimento que foi desenvolvido em uma ou duas disciplinas em seus processos de formação” (BRASILEIRO, 2008, p. 525).

Apesar de reconhecer que o suporte oferecido nos cursos de graduação em Educação Física não é suficiente para apoiar o trabalho do professor na escola, Brasileiro (2008) reporta que historicamente conquistaram-se melhorias significativas. Isto pode ser observado, por exemplo, com aumento de cursos de formação inicial da área que começaram a apresentar disciplinas voltadas para a dança, além da obrigatoriedade destes componentes curriculares para ambos os sexos, elementos que demoraram a ser conquistados.

Todos estes fatores com relação à insegurança que os professores possuem sobre a dança interferiu diretamente no desenvolvimento deste estudo, tornando-se uma dificuldade corrente ao longo do processo de coleta.

Situações como o convite para que a pesquisadora responsável aplicasse o material nas aulas foram comuns, todavia, não foi possível por se distanciar do

escopo deste trabalho que pretendia que o *blog* fosse avaliado pelos professores, atores a quem o material se destina basicamente.

Strazzacappa (2001) destaca que muitos professores quando são convidados a participar de projetos que envolvem a dança esperam que sejam oferecidas fórmulas e manuais, e que dê, portanto, pouco trabalho extra. Entretanto, a autora afirma que o professor não deve se eximir de sua função formativa e reflexiva e que precisa conceber projetos com este cunho a fim de complementá-los e enriquecer sua prática pedagógica.

Após diversas negativas para encontrar professores dispostos a colaborar com todas as etapas do estudo, foram convidados aqueles que aceitaram apenas avaliar o *blog* por meio de visitas à plataforma e fornecer suas impressões por meio das entrevistas. Foi durante este processo, que um dos participantes aceitou aplicar o material com seus alunos, uma vez que gostou da proposta e considerou interessante abordá-la na escola.

Ao final da coleta dois professores haviam desenvolvido aulas a partir do *blog* educacional de danças folclóricas, e, por conseguinte, apesar de ricas experiências poucos alunos tiveram a oportunidade de vivenciar as atividades que poderiam ter contribuído com uma visão mais ampla sobre este conteúdo. Ademais, se mais educadores tivessem aceitado ministrar as aulas de danças folclóricas o trabalho seria enriquecido com uma quantidade maior de dados sobre as possibilidades e fragilidades do *blog* produzido.

Isto posto, faz-se necessário ampliar as experiências com mais alunos e professores em situações reais de ensino e aprendizagem, bem como, a quantidade de aulas, oferecendo mais espaço para as danças folclóricas no contexto escolar e maiores oportunidades para que as manifestações culturais que caracterizam o Brasil se tornem presentes durante a prática pedagógica dos docentes.

6.3.2.2 Condições da escola e as TIC

Outras limitações encontradas referem-se à imprevisibilidade e os problemas da escola, o que atuou no prolongamento do período de execução do estudo. Isto aconteceu tendo vista que, os encontros com os professores eram marcados e muitas vezes tiveram que ser cancelados devido a reuniões extraordinárias, feriados e pontos facultativos não previstos, faltas dos docentes, entre outros.

A ausência de salas de informática com condições de uso, rádios com entrada USB, Datashow em funcionamento e espaços adequados para prática de atividades também se constituíram em elementos que interferiram no estudo, principalmente nas escolas em que foram aplicadas as aulas de danças folclóricas. O planejamento dos professores tiveram que ser adaptados a realidade das instituições de ensino, e as vezes, algumas atividades tiveram que ser canceladas por problemas com os materiais.

Esta conjuntura denota que apesar da utilização das tecnologias, das mídias eletrônicas e da *internet* serem propostas como ferramentas pedagógicas há mais de quinze anos, como se pode observar, por exemplo, em Moran (1997), a escola pública e os currículos não conseguiram acompanhar o ritmo de desenvolvimento técnico-científico da sociedade, de forma que o uso significativo das TIC na escola ainda não é uma realidade total.

“Então a gente até tem alguns recursos, o problema é que é número reduzido e de vez em quando não funciona, um exemplo é na aula hoje, dá um “pau” se fica na mão porque não tem jeito [...]”
(Professor 6).

Nesta fala o professor 6 está fazendo menção ao que aconteceu em sua aula de xaxado, já que ele pretendia exibir no *Datashow* alguns vídeos de apresentações de xaxado extraídos do *blog* para os alunos, no entanto, o aparelho da escola apresentou problemas técnicos e não funcionou. Desta forma, esta estratégia foi cancelada e outras propostas foram empregadas para dar continuidade a aula.

Os dados obtidos com as entrevistas e observações elucidaram um panorama delicado no que tangencia o acesso que os professores e alunos possuem as tecnologias dentro da escola, principalmente devido às limitações estruturais que estas instituições ainda enfrentam.

“Então, só tem o Datashow nessa escola, e eu utilizo, mas a internet aqui no geral, não tem, não funciona [...]. Se tivesse recursos ligados à internet eu usaria também, mas a estrutura ainda precária”. (Professor 2).

Apesar das escolas participantes possuírem parceria com o Projeto ACESSA Escola¹⁵, apenas uma delas de fato está com este espaço em condições de uso. O ACESSA Escola é um programa do Governo do Estado de São Paulo, desenvolvido em conjunto pelas Secretarias de Estado da Educação e de Gestão Pública, com a coordenação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2013).

O objetivo deste projeto é promover a inclusão digital dos alunos, professores e funcionários da rede pública estadual por meio do financiamento de salas de informática com acesso a *internet* (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2013). É função da escola organizar projetos, pesquisas e aulas neste espaço de ensino-aprendizagem, por meio de um ambiente com acesso ao mundo virtual para o seu público.

Todavia, em duas escolas esta sala ainda não estava funcionando por problemas diversos, como falta de recursos financeiros, de espaços adequados, problemas na estrutura elétrica da escola, entre outros. Em uma das instituições parceiras, inclusive, não havia nenhum acesso à *internet*, mesmo nas dependências administrativas. Assim, alguns professores enfrentaram limitações para acessar o *blog* educacional de danças folclóricas nas escolas, transferindo esta visita para outros espaços.

As tecnologias ainda possuem dificuldades para adentrar os muros da escola, considerando que apesar da existência de projetos específicos para estimular a melhoria das salas de informática, e conseqüentemente o acesso à *internet*, as instituições públicas ainda esbarram em muitos problemas. Pode-se afirmar que a escola ainda não se apropriou das tecnologias, assim como as demais instituições sociais, e neste contexto, ainda é difícil consolidar projetos educativos mediados pelas TIC.

¹⁵ Portal do ACESSA Escola disponível em: <<http://acessaescola.fde.sp.gov.br/>>.

É fato que as tecnologias não podem ser compreendidas como “salvadoras” de todos os problemas escolares, no entanto, elas se constituem em uma possibilidade que vem crescendo no contexto educacional por fazer parte da sociedade como um todo, ocupando um espaço cada vez mais significativo em diversas áreas. Além disso, as TIC reúnem recursos diferenciados que podem ampliar o contingente de estratégias educativas, fatores que são multiplicados em uma velocidade acentuada.

Parece existir um abismo entre a relação que os alunos e professores possuem com as tecnologias fora e dentro da escola, visto que, enquanto no mundo exterior elas são cada vez mais presentes e articuladas à vida social, dentro da escola ainda reinam dúvidas e dificuldades em atrelá-las ao processo formativo.

Almeida e Valente (2012) afirmam que crescimento das tecnologias móveis com conexão à *internet* sem fio vem permitindo o uso ainda mais intenso das TIC em diversos espaços. Todavia, nas escolas esta afirmação parece não possuir muita força. Em nenhuma das instituições participantes havia *wireless* ou até mesmo um planejamento para implantação do sistema, e, ademais, muitos dos alunos não possuíam sequer *internet* em suas casas.

Os professores participantes do estudo entendem as tecnologias como ferramentas cruciais de pesquisa e comunicação, e salientaram que hoje dificilmente consultam seus livros e materiais de faculdade. Quando foram questionados sobre suas fontes de pesquisa para tratar um assunto em aula, por exemplo, a resposta foi unânime: a *internet*.

“Bem... atualmente a forma de pesquisa mais rápida, e a que eu uso, é a internet! Hoje em dia não tem como! Eu uso livros também, mas o problema é que os livros nem sempre estão atualizados, serve para algumas coisas mais básicas, né?”. (Professor 2).

“[...] E muitas vezes, um grande problema que eu vejo também, é que os livros quando começam a chegar para você, muitas vezes já estão defasados! Já dentro da internet, você tem um contexto totalmente diferente! Ela acompanha as mudanças de maneira mais confiável. É o hoje né? O ontem já deixou de existir... Então, fica mais fácil com o acesso a internet”. (Professor 3).

Todos os participantes apontaram a *internet* como um recurso de rápido e fácil acesso, garantindo boas oportunidades de pesquisa aos conhecimentos da

área como um todo, destacando que se estas ferramentas estivessem acessíveis na escola, eles as utilizariam durante suas aulas. Alguns trabalhos já empregaram a *internet* como uma ferramenta interessante para a formação docente, bem como para a educação à distância (MORAES, 2002; VALENTE et al., 2003; AZINIAN, 2004), o que demonstra o potencial desta ferramenta quando há a possibilidade de emprega-la em prol da educação.

“Se tivesse recursos ligados à internet eu usaria também, mas a estrutura ainda precária”. (Professor 5).

“Ah sim, usaria! Primeiro que nós estamos, como a gente fala né, no terceiro milênio né? E hoje a criança, ela está com celular, está com o computador, o tempo inteiro na cabeça, e ela vai de encontro com a necessidade. O que ocorre é que a escola não está preparada pra isso né?”. (Professor 3).

Contudo, os problemas com os usos das tecnologias em ambientes educacionais persistem inclusive quando há *internet* e recursos disponíveis, uma vez que, na escola onde as salas de informática possuíam boas condições de uso, as dificuldades foram latentes durante o estudo.

Este panorama pôde ser observado, em princípio, pela insuficiência de computadores para os alunos, e posteriormente pelas barreiras para reservar as salas de informática, espaço concorrido entre as disciplinas. Neste embate pela utilização do local, a Educação Física dificilmente é considerada prioridade, sendo muitas vezes marginalizada dentro do currículo escolar.

Os professores de Educação Física precisam compreender melhor as possibilidades didáticas que as TIC podem propiciar em contextos educacionais, e quais benefícios elas podem trazer para o contexto das aulas desta disciplina. Quando isso ocorrer, eles podem iniciar propostas pequenas, que possam posteriormente ganhar espaço na escola a partir dos seus resultados. Quando um projeto é bem desenvolvido possui grandes chances de ser reconhecido pelos alunos, demais professores e a comunidade escolar como um todo, e assim, a área pode conquistar um espaço mais significativo, sem ser contestada por isso.

6.3.2.3 Condições do trabalho docente: implicações sobre e a dança e as TIC

Um fator apontado constantemente pelos professores participantes do estudo como um agravante no envolvimento em projetos de formação continuada, ou mesmo na dedicação em aprender mais sobre conteúdos diversos fora do período escolar referem-se às condições do trabalho docente. Um dos professores participantes afirmou o seguinte sobre ensinar a dança na escola:

“E aí, você até vai na internet para pesquisar as coisas e tal... mas as condições de trabalho que você tem são muito difíceis, e assim, geralmente você só passa uma pesquisa e pronto! Sabe, é muito complicado! Só esse ano eu estou com 32 aulas, no ano passado eu tinha 46. [...] Mas, volto a reafirmar que é muito difícil, estou com um projeto de balé afro aqui na escola, mas tem sempre, milhões de dificuldades”. (Professor 1).

“[...] na realidade faltou tempo pra mim poder treinar mais né, aí ficaria ainda melhor”. (Professor 6).

A possibilidade de interatividade que o *blog* possui (KOMESU, 2005; CASTRO FILHO, 2008; LEDENGUE; SILVA, 2010) também foi prejudicada por fatores que envolviam as condições do trabalho docente. Apesar dos participantes já apresentarem experiências com *blogs* diversos, eles assumiram que normalmente não interagem com os demais internautas quando visitam plataformas como estas.

“Não interajo, eu só pego as informações que são úteis para mim, eu sei que é um pouco egoísta... mas eu só pego o que preciso e já saio, num dá tempo”. (Professor 1).

Além disso, durante o estudo, eles também não se apropriaram desta possibilidade interativa, mesmo sendo estimulados para tal. Quando indagados sobre esta resistência o discurso apontou a falta de tempo com a principal justificativa, já que, o trabalho consome não só o período em que estão na escola, mas também parte do que estão em casa, por meio de planejamentos, correções de trabalhos e provas, pesquisas, entre outras tarefas.

“Não registrei as aulas no blog, porque não organizei meu tempo para isso. Depois que saio da escola é muito difícil, pois ainda tenho que organizar as próximas aulas e fazer... fazer... as minhas coisas pessoais também... é muito difícil adequar tudo”. (Professor 1).

O processo de precarização do trabalho docente já tem sido estudado em diversas pesquisas (FERNANDES, 2010; PINO et al., 2004; SAMPAIO; MARIN, 2004; OLIVEIRA, D. 2012) apontando os efeitos que ele pode causar na atuação dos professores e conseqüentemente na aprendizagem dos alunos. Compreender o panorama que se tem na atualidade acerca das políticas que permeiam este tema requer uma análise mais profunda, a fim de engendrar uma reflexão mais fundamentada.

As diversas reformas educacionais realizadas ao longo da história do país interferiram diretamente nos rumos que o trabalho docente assumiria na atualidade. Algumas medidas resultantes destas reformas como a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério); a ampliação dos sistemas de avaliação nacionais, como o SAEB e ENEM, e a centralidade atribuída à administração escolar, colocando as instituições de ensino como parte primordial no processo de planejamento e gestão, influenciaram na autonomia do professor e na valorização do seu trabalho (OLIVEIRA, 2004).

O objetivo central destas medidas foi ampliar o acesso à educação básica, baseado em uma premissa de “educação para todos”, sem, no entanto, aumentar demasiadamente os investimentos, o que provocou efeitos negativos, interferindo na qualidade educacional oferecida e nas condições do trabalho docente.

Neste estudo, o excesso de carga horária e de alunos por sala, baixos salários, falta de materiais didáticos, ausência de acompanhamento da gestão e a desvalorização da profissão são alguns dos fatores apontados pelos participantes que têm dificultado sua atuação.

“[...] Normalmente, nós trabalhamos em 3 ou 4 professores no mesmo ambiente, e é dado só a quadra muitas vezes, o espaço é pequeno, muitas vezes até tem que dividir quadra, e isso é muito difícil!” (Professor 3)

Durante as entrevistas, foi possível perceber inclusive a desmotivação dos professores em se empenhar em novos projetos, um cansaço aparente provocado pela rotina do trabalho. Noronha (2001) salienta que, além disso, muitas tarefas que a escola designa ao professor, vão muito além do que ele recebeu em sua formação inicial, visto que, em muitos casos ele se vê desempenhando funções de assistente social, psicólogo, agente público, entre outras, extrapolando o que é próprio do seu cargo. Todo este panorama favorece uma perspectiva de perda de identidade profissional (NORONHA, 2001), que é reforçada diante dos desafios da rotina escolar.

Especificamente para a área da Educação Física, estes delineamentos podem ser mais aprofundados, pois a área é ainda mais desvalorizada no contexto escolar. Desta forma, os docentes se veem encurralados em meio aos problemas da carreira somados aos agravantes do campo da Educação Física escolar.

Como avançar em uma disciplina que já possui problemas históricos como a falta de prestígio social? Como ensinar a dança se a formação inicial não dá conta e se não existem condições que permitam processos permanentes de formação continuada? Como propor novos conteúdos em sala de aula se os alunos parecem que não querem aprender? Alguns destes questionamentos podem oferecer um suporte para compreender as limitações enfrentadas pelos professores de Educação Física durante o trabalho, corroborando com as dificuldades encontradas nesta pesquisa para estabelecer um grupo disposto a participar desta investigação.

A resistência dos alunos a dança perpassam por questões históricas e culturais que deram a Educação Física uma perspectiva fortemente ligada ao esporte (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2007) o que afastou outros conteúdos da cultura corporal das aulas desta disciplina. Desta forma, fica difícil para os alunos aceitarem outras propostas nas aulas, pois o imaginário do que deve ser ensinado neste componente curricular está enraizado tornando-se uma dificuldade corrente para os professores.

Em uma pesquisa realizada por Darido et al. (2011) 29,3% dos alunos participantes afirmaram que não gostariam que a dança fosse abordada nas aulas de Educação Física, o que demonstra a distância que muitos estudantes ainda apresentam com relação a este conteúdo. Todavia, os autores salientam que o

desinteresse dos alunos por outros conteúdos da cultura corporal, além do esporte, pode estar relacionado ao fato de que eles ainda não tiveram a oportunidade de conhecer e vivenciar outros temas (DARIDO et al., 2011). Assim, eles acabam apontando como preferidos, aqueles conteúdos que eles mantêm mais contato durante as aulas, como é o caso do voleibol, futebol, basquetebol e handebol.

Neste sentido, a dança além de enfrentar os problemas tradicionais de inserção na escola (BRASILEIRO, 2002-2003; TSCHOKE, 2007; MUGLIA-RODRIGUES; CORREIA, 2013) deve lidar ainda com todo este contexto de precarização do trabalho docente e demais problemáticas das aulas de Educação Física e das instituições de ensino.

“[...] a estrutura da escola, é o que mais impede ensinar a dança, esse que é o grande problema. E não é só a estrutura física, a forma como a escola está estruturada, impede que trabalhos diferentes sejam realizados, tudo de novo na escola é difícil de ser colocado em prática! A burocracia atrapalha muito, para você conseguir levar um aluno na sala de informática, para pedir para usar o Datashow, para pedir o som... para tudo isso, existem obstáculos! A coisa mais fácil é você ficar quietinho na sua aula.... sem pedir nada... e não dando trabalho para ninguém”. (Professor 3).

Este enredo narrado pelo professor ilustra o sentimento de desvalorização arraigado de sua profissão, panorama este que impede, muitas vezes, os docentes de se engajarem em projetos que favoreçam a entrada da dança de forma mais significativa nas aulas de Educação Física. É preciso que este conteúdo faça parte da cultura escolar assim como outras práticas da cultura corporal, para que, quando for abordada na escola não seja compreendida como “novidade”, mas sim como tema pertencente ao currículo que é tratado com frequência, o que é proposto no Currículo do Estado de São Paulo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de elaborar e avaliar um material didático de danças folclóricas, publicado por meio de um *blog* educacional, esta pesquisa pôde reunir um corpo de conhecimento significativo sobre este tema e investigar junto a professores da rede pública do Estado de São Paulo quais as principais possibilidades pedagógicas da proposta desenvolvida.

A partir do conteúdo proposto pelo Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo do sétimo ano do ensino fundamental foi possível avançar no tema das danças folclóricas e produzir um material de apoio aprofundado e com mais subsídios didáticos para favorecer a inserção deste conteúdo na escola.

Ouvir os professores acerca das possibilidades do *blog* elaborado neste estudo evidenciou o quanto estes atores necessitam de materiais didáticos complementares para aprimorar seus conhecimentos e refletir sobre a sua prática pedagógica. Ademais, trouxe mais uma ferramenta para tratar as danças folclóricas junto aos estudantes de forma sistematizada, contribuindo para que eles não sejam privados de conhecer este conteúdo em suas três dimensões.

A importância do saber da experiência (TARDIF, 2002) dos docentes participantes foi imprescindível para que eles pudessem avaliar o *blog* de danças folclóricas a partir de seus saberes profissionais, que incluem limitações, desejos, conhecimentos e teorias advindos de diversas situações vivenciadas no meio escolar. Este fator coloca o *blog* produzido em um patamar mais significativo, pois considerou o olhar de diferentes professores para a sua finalização e avaliação, público para quem ele é destinado.

Pode-se fazer um contraponto com o Currículo do Estado, destacando como o *blog* pode contribuir com o aprofundamento dos conteúdos abordados, multiplicando as possibilidades de ensino e aprendizagem por meio da linguagem digital e virtual. Cabe salientar que o propósito não é destituir a importância do currículo, mas sim, ressaltar a existência de outros materiais que podem ajudar os educadores em suas aulas e demais desafios pedagógicos.

Deste modo, apesar das restrições encontradas durante o desenvolvimento da pesquisa, o *blog* se apresentou como uma alternativa pedagógica viável para

professor no trato de conteúdos que possuem pouco espaço na escola, como é o caso das danças folclóricas.

Neste sentido, este trabalho suscitou contribuições importantes para a área das danças folclóricas e sua inserção efetiva nas aulas de Educação Física. Os professores participantes puderam se aproximar desta temática e explorar durante sua prática pedagógica conhecimentos acerca deste conteúdo, que até então, nunca tinham sido explorados.

Diversas características reunidas no *blog* destacam a sua potencialidade enquanto ferramenta educacional. Fatores como facilidade de uso, capacidade de armazenar diferentes mídias e disponibilidade de atualização, evidenciaram-se como elementos facilitadores do seu emprego em contextos educacionais.

O *blog* atuou também como uma espécie de formação continuada para os professores, já que o grupo participante não havia mantido contato com as danças folclóricas durante a formação inicial. Destarte, eles puderam durante a pesquisa conhecer melhor o tema por meio de diversas facetas, envolvendo textos, imagens, vídeos e atividades, bem como, pelas aulas ministradas, que se constituíram em momentos riquíssimos de aprendizagem para todos os atores sociais envolvidos.

Contudo, mesmo com o apoio oferecido pelo *blog* educacional é difícil mensurar se os professores continuarão ministrando aulas de danças folclóricas sem a existência de um projeto complementar que lhes ofereçam subsídios pedagógicos para tanto, o que se trata de uma limitação do estudo. Ou seja, apesar de todo o esforço é difícil explorar até onde este trabalho pode significar saltos importantes para a inserção das danças folclóricas na escola. Espera-se que os pontos positivos alcançados nesta proposta possam motivar os professores a continuar abordando este conteúdo e divulgando suas experiências por meio do *blog*.

Apesar de todos os dilemas que o professor enfrenta, ele ainda é tido como um dos únicos responsáveis por proporcionar melhorias significativas na educação, como afirma Galvão (2002, p. 65) “O professor exerce uma função única dentro da escola. Ele é o elemento de ligação entre o contexto interno –, a escola, o contexto externo – a sociedade –, o conhecimento dinâmico e o aluno”. Portanto, este formador necessita não só de projetos como este, mas de valorização, de melhores

condições de trabalho e de políticas públicas de incentivo que possibilitem que a formação dos alunos seja a melhor possível.

Para que o *blog* possa alcançar de forma significativa o público a quem ele se destina, ou seja, os professores de Educação Física do Estado de São Paulo faz-se necessário que sejam adotadas algumas estratégias de divulgação, culminando em maiores acessos à plataforma produzida.

Em consonância com esta prerrogativa, foi solicitado aos professores participantes do estudo que compartilhassem o material publicado no *blog* com seus colegas de profissão e demais educadores, bem como, por meio das redes sociais, aumentado à disseminação do conteúdo produzido e ampliando as vias de contato com a escola.

O acesso direto com as redes sociais se torna uma estratégia praticamente indispensável, considerando o alto número de usuários destes mecanismos na atualidade. Em pesquisas da ITU (*International Telecommunication Union*) os dados apontam que cerca de 1 bilhão de pessoas no mundo utilizam redes sociais como *Facebook*, *Twitter*, *Linkedin* e *Orkut* (ITU, 2012). No Brasil, incluindo *blogs*, *microblogs* e fóruns, dados do IBOPE (2013) revelam que 46 milhões de pessoas acessam estes tipos de *sites*, representando 86% dos usuários ativos da *internet*.

Estes dados reportam a eficiência destes mecanismos em conectar pessoas. Assim, por meio das redes sociais é possível compartilhar o *link* do *blog* disseminando seu conteúdo para um grande contingente de pessoas de modo rápido, gratuito e eficiente, atingindo um público que vai além dos professores que colaboram com a pesquisa.

Os dados estatísticos do *blog* (dados disponibilizados exclusivamente ao responsável pela página) apontaram que o *site* já obteve 4218 acessos desde que foi criado no início deste estudo, com números médios de visita variados em cada dia. É importante destacar que estes valores não contabilizam os acessos da pesquisadora responsável pelo *blog*. Ademais, apesar do *blog* estar escrito em português e possuir no Brasil a fonte principal de todos os seus acessos, ele já foi visitado em outros países como Estados Unidos, Alemanha e China, reportando a grande disseminação do conteúdo publicado no *blog*.

A Plataforma REA - Brasil também se constitui em uma via interessante para que o material didático possa chegar aos educadores. No *site* do REA há um grupo aberto de discussão em que o *link* de acesso ao *blog* foi postado, este ambiente serve justamente para divulgação de materiais, dúvidas, debates, entre outros assuntos relacionados à digitalização e o compartilhamento de conhecimentos. Este espaço virtual tornou-se ainda, interessante para manter contato com grupos espalhados pelo país que estão construindo e discutindo sobre outros Recursos Educacionais Abertos de diversas áreas.

Foram efetuados ainda diversos contatos com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a fim de tentar estratégias de divulgação mais diretas com os professores. No entanto, até o presente momento não houve retorno. Neste escopo, a divulgação continuará principalmente por intermédio das redes sociais e da plataforma REA – Brasil que tem proporcionado um retorno interessante por intermédio de perguntas e dúvidas sobre o material postado no *blog*.

O *blog* pôde servir também como uma via de divulgação do trabalho interno das escolas parceiras, já que, ao final da pesquisa todos os professores participantes foram convidados a escrever na plataforma suas experiências sobre o conteúdo de danças folclóricas, destacando elementos que considerassem importantes como sugestões, dicas, opiniões, entre outros.

Neste âmbito, o *blog* produzido poderia também se tornar parte da escola, se constituindo em um canal *on-line* de divulgação dos projetos e experiências com a dança, que poderiam ser compartilhadas com todos os visitantes e internautas da plataforma produzida. Entretanto, apesar dos participantes considerarem este convite interessante no momento em que foi feito, até a elaboração desta versão do estudo nenhum comentário foi postado no *blog*.

Foi elaborada também uma página extra no *blog* para descrever o perfil dos docentes e das escolas participantes, como forma de dar crédito as instituições parceiras e aos colaboradores deste projeto. Os dados foram solicitados aos professores para que fossem publicados apenas informações previamente autorizadas.

As estratégias de divulgação adotadas nesta pesquisa precisam ser contínuas, uma vez que, o material produzido reúne um conteúdo importante para a

Educação Física, e, neste sentido, quanto mais acessível for para os professores, mais possibilidades de inserção das danças folclóricas na escola serão estabelecidas.

As tecnologias empregadas nesta pesquisa não trouxeram dificuldades para os professores, já que não existiram problemas para navegar pelo *blog*, ou utilizar qualquer um de seus recursos. Este fator denota que um dos grandes problemas dos professores de Educação Física ainda está no conteúdo, uma vez que, a dança não faz parte da formação inicial e nem da realidade da escola.

A insegurança dos professores em tratar o conteúdo de dança ainda é um problema corrente, o que pôde ser observado na resistência encontrada entre os participantes para colaborar com a etapa de aplicação do conteúdo.

Ensinar as danças folclóricas de maneira sistematizada nas instituições de ensino, mesmo com o Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo apontando este conteúdo para a disciplina, não é indicativo suficiente para que os professores consigam trata-lo em suas aulas. Deste modo, os docentes por não se sentirem preparados e sem condições de trabalho que permitam aprofundar os seus conhecimentos sobre o tema, acabam adotando estratégias que privilegiam a realização de leituras e pesquisas pelos alunos, ou até mesmo, ignorando o conteúdo durante o ano letivo. Estas medidas colaboram ainda mais para o distanciamento da dança das aulas de Educação Física, bem como, compreensões equivocadas por parte dos alunos acerca deste conteúdo.

Investigar junto aos professores a relação mantida com a dança e com as tecnologias dentro e fora da escola viabilizou compreender de forma mais fidedigna sob quais pilares esta pesquisa foi construída, destacando o quanto a dança ainda enfrenta problemas no seio escolar, e o quanto as tecnologias podem ou não ser empregadas com fins educacionais.

Considera-se que pesquisas com este cunho colaboram com a inserção da dança no espaço escolar, tanto em escala micro, com os participantes diretos da pesquisa, quanto em macro, uma vez que o *blog* pode alcançar um grande número de educadores por meio de sua divulgação na *internet*. Além disso, seria interessante expandir as ferramentas tecnológicas utilizadas, para que outras possibilidades pedagógicas pudessem ser construídas e exploradas na escola,

procurando atrelar as necessidades da educação com o processo de desenvolvimento tecnológico.

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, S. P. **Modernidade e formação de professores: a prática dos multiplicadores dos núcleos de tecnologias educacional do Nordeste e a informática na educação.** 2003. 284f. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação de São Paulo – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ACRE (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Série Cadernos de Orientação Curricular: Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental – Caderno 1: Educação Física.** Rio Branco, 2010.
- ALAGOAS (Estado). Secretaria de Estado de Educação e do Esporte. **Referencial Curricular da Educação Básica para as escolas públicas de Alagoas.** Maceió, 2010.
- ALMEIDA, R. **A inteligência do Folclore.** Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1957.
- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, 2012.
- APPLE, M. W. Na política do conhecimento oficial faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.
- AZINIAN, H. **Educação a distância: relatos de experiência e reflexões.** Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2004.
- BARCELOS, G. T. **Tecnologias na prática docente de professores de Matemática: formação continuada com apoio de uma rede social na internet.** 2011. 332 f. Tese. (Doutorado em Informática na Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução L. A. R.; A. Pinheiro. 1. ed. revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARGER, J. **Weblog Resources FAQ.** 1999. Disponível em: <<http://www.robotwisdom.com/weblogs/index.html>> acesso em: 16 de Julho de 2009.
- BARRETO, D. **Dança... Ensino, sentidos e possibilidades na escola.** 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- BARROS, A. M. de. **Práticas Pedagógicas em Educação Física e o tratamento da Dimensão Conceitual dos Conteúdos.** 2006. 144f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.
- BATISTA, L. C. C. **Educação Física no ensino fundamental.** Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

BELLONI, M. L. **Educação à Distância**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2005.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

_____. Imagens em ação: uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de educação física do ensino fundamental e médio. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 95-120, 2006.

_____. Mídias: aliadas ou inimigas da educação física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 7, n. 2, p. 125-129, jul./dez. 2001.

BIANCHI, P; HATJE, M. A formação profissional em Educação Física permeada pelas tecnologias de informação e comunicação no centro de Educação Física e desportos da Universidade Federal de Santa Maria. **Pensar a Prática**, v. 10, n. 2, p. 291-306, jul./dez. 2007.

BIANCHI, P; PIRES, G. L. Possibilidades para o ensino-aprendizagem com Tics na Educação Física escolar: uma experiência com blogs. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 45-55, mar. 2010.

BIANCHI, P; PIRES, G. L.; VANZIN, T. As Tecnologias de Informação e Comunicação na rede municipal de ensino de Florianópolis: possibilidades para a educação (física). **Revista Linhas**, v. 9, n. 2, p. 56 – 75, jul./dez. 2008.

BIANCHI, P. Relato de experiência em mídia-educação (física) com professores da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC. In: PIRES, G.; DORENSKI, S. (Orgs). **Pesquisa em educação física e mídia: contribuições do Labomídia/ UFSC**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2009.

BLOOD, R. **Weblogs: a history and perspective**. 2000. Disponível em: <http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html>. Acesso em: 18 jan. 2013.

BONINI, A. M. **Ensino de Geografia: Utilização de Recursos Computacionais (Google Earth) no Ensino Médio**. 2009. 182f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

BRAGA, A. A. **Personas Materno-Eletrônicas: feminilidade e interação no blog Mothern**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

BRANDÃO, C. R. **O que é o folclore**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm> Acesso em: 18 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos Temas Transversais, ética. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental - MEC/SEF, 1997.

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

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: Secretaria de Educação, 2000b.

BRASILEIRO, L. T. **Dança - Educação Física (in)tensas relações**. 2009, 473f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BRASILEIRO, L. T. O conteúdo “dança” em aulas de educação física: temos o que ensinar? **Pensar a Prática**, Goiás, v. 6, p. 45-58, jun. 2002-2003.

BRASILEIRO, L. T. O ensino da dança na Educação Física: formação e intervenção pedagógica em discussão. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 4, p. 519-528, out./dez. 2008.

CAPARROZ, F. E. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**: a Educação Física como componente curricular. Vitória: UFES, 1997.

CAPRI, F. S.; FINCK, S. C. M. A dança no contexto da educação física. Uma análise da prática de ensino no processo de formação docente. **EF deportes**, Buenos Aires, año 13, n. 128, 2009. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd128/a-danca-no-contexto-daeducacao-fisica.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

CARMO JUNIOR, W. Educação Física e a Cultura da Prática. Rio Claro, **Motriz**, v. 17, n. 2, p. 361-371, abr./jun. 2011.

CARRAVETTA, L. TV: linguagem, produção cultural e o resgate da oralidade. Porto Alegre, **Revista Famecos**, n. 6, jun. 1997.

CARVALHO, A. O. **Ginástica na escola e a utilização da tecnologia audiovisual (vídeo)**. 2012. 147f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e

Tecnologias) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

CASCUDO, L. C. **Dicionário do folclore brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Global Editora, 2012.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas (SP): Papyrus, 1989.

CASTRO FILHO, J. A. Linguagens Midiáticas e Comunicação em EaD. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 79. p. 47-58, 2008.

CEARÁ (Estado). Secretaria da Educação. **Coleção Escola Aprende: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Fortaleza, 2008.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

CHAVES, E. **A escolarização da dança em Minas Gerais (1925 – 1937)**. 2002. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE. 1995. **Carta do Folclore Brasileiro**. Salvador: CNF. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/geral/folclore/carta.pdf>>. Acesso em: 15/01/13.

COSTA, J. H. Luiz Gonzaga: entre o mito da pureza musical e a indústria cultural. **Revista espaço Acadêmico**, n. 130, mar. 2012.

COSTA, M. R. F.; SILVA, R. G.; AVILA, A. B. Relações de gênero no cotidiano das aulas de Educação Física de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. In: Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa, n. 8, 2000, Lisboa, Portugal. **Anais do VIII Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa**, 2000, p. 167-168.

CREATIVE COMMONS. **History**. Disponível em: <<http://creativecommons.org/about/history>>. Acesso em: 25 jul. 2013.

CRUCIANI, J. M. **A produção de blogs dentro e fora da escola sob a lente analítica das identidades e dos gêneros discursivos**. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; FERREIRA, A. F.; RUFINO, L. G. B; OISHI, S. B. M. Educação Física na Escola e as Novas Orientações Para o Ensino Médio. In: PINHO, S. Z.; J. P. P OLIVEIRA (Orgs.). **Núcleos de Ensino da Unesp [recurso eletrônico]**: artigos dos projetos realizados em 2009, 2011, p. 157-176.

DARIDO, S. C; IMPOLCETTO, F. M; BARROSO, A; RODRIGUES, H. A. Livro didático na educação física escolar: considerações iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, 2010.

DARIDO, S. C.; RANGEL-BETTI, I. C.; RAMOS, G. N.; SANCHES, L.; RODRIGUES, L. H.; GALVÃO, Z. MOTA, E. V.; CUNHA, F. Educação Física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 61-72, 2001.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar Educação Física**: possibilidades de intervenção na escola. Campinas: Papyrus, 2007.

DELLA MÔNICA, L. **Manual do Folclore**. 3. ed. São Paulo: Global, 1989.

DEMO, P. **TICs e Educação**. 2008. Disponível em: <<http://pedrodemo.sites.uol.com.br/textos/tics.html>>. Acesso em: 25 set. 2011.

DINIZ, I. K. S; DARIDO, S. C. Livro didático: uma ferramenta possível de trabalho com a dança na Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 18 n. 1, p.176-185, jan./mar. 2012.

DISTRITO FEDERAL (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Educação Básica**: Ensino Fundamental – séries anos finais. Brasília, 2010.

EHRENBERG, M. C. **A dança como conhecimento a ser tratado pela educação física escolar**: aproximações entre formação e atuação profissional. 2003. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Básico Escola Estadual**. Guia de implementação/ Secretaria da Educação. Vitória, 2009.

FERNANDES, H. C. **O trabalho docente**: pauperização, precarização e proletarianização. 2010. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2010.

FERRÉS, J. **Vídeo e Educação**. Tradução: Juan Acuña Lorens. Porto Alegre. 2. ed. Porto Alegre, 1996.

FIAMONCINI, L. Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética. **Pensar a Prática**, Goiás, v. 6, p. 59-72, jul./jun., 2002-2003.

FORQUIN, J. C. **Currículo e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, M. F. Blog Educacional: ambiente de interação e escrita Colaborativa. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, n. 16, 2005, Juiz de Fora, MG. **Anais do XVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, 2005.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

GALVÃO, Z. Educação física escolar: a prática do bom professor. **Revista Mackenzie de educação física e esporte**, v. 1, n. 1, p. 65-72, 2002.

GASPAR, L. Xaxado. **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar>>. Acesso em: 4 jun. 2012.

GASPARI, T. C. Dança. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). **Educação Física na Escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

GASPARI, T. C.; SOUZA JÚNIOR, O.; MACIEL, V.; IMPOLCETTO, F. M.; VENANCIO, L.; ROSÁRIO, L. F.; IÓRIO, L.; DITOMASO, A.; DARIDO, S. C. A realidade dos professores de Educação Física na escola: suas dificuldades e sugestões. **Revista Mineira de Educação Física**, v.14, n.1, 109-137, 2006.

GEHRES, A. F. Dançar nas escolas apesar das escolas: projeto em andamento. In: CONBRACE, n. 10, 1997, Goiânia, GO. **Anais do X CONBRACE**, 1997.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1994.

GIFFONI, M. A. C. **Danças Folclóricas Brasileiras**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GINCIENE, G. **A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino dos 100 metros rasos**. 2012. 149f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

GIUSEPP, E.; ROMEDO, E. "...Para ser macho não pode negar fogo, tem que ser viril. Então não tem nada a ver com a dança..." **Revista da Faced**, n. 8, p. 139-154, 2004.

GOIÁS (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano**: currículo em debate. Matrizes Curriculares. Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2009.

GOMES, M. J. Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. In: Simpósio Internacional de Informática Educativa, n. 7, 2005, Leiria, Portugal. **Anais do VI Simpósio Internacional de Informática Educativa**, 2005.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009.

GONZÁLEZ, F. J. Projeto Curricular em Educação Física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, R. (Org). **O fenômeno esportivo**: ensaio crítico-reflexivo. Chapecó: Argos, 2006, p. 69-109.

GRAMSCI, A. **Literatura e Vida Nacional**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GREENFIELD, P. M. **O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica**: os efeitos da TV, computadores e video-games. São Paulo: Summus, 1988.

HOBBSAWM, E. Introdução: A invenção das tradições. In: HOBBSAWM, E; RANGER, T. (Orgs.). **A invenção das tradições**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p. 9-23.

IBOPE. **Número de usuários de redes sociais ultrapassa 46 milhões de brasileiros**. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/paginas/numero-de-usuarios-de-redes-sociais-ultrapassa-46-milhoes-de-brasileiros.aspx>>. Acesso em: 04 jan. 2014.

ITU. **Tendências na Reforma de Telecomunicações 2012: regulamentação inteligente para um mundo de banda larga**. Disponível em: <<http://www.itu.int/ITU-D/treg/publications/trends12.html>>. Acesso em: 04 jan. 2014.

IZUMI, C. M.; MARTINS JUNIOR, J. A relevância do folclore nas escolas municipais: um estudo sobre a dança folclórica. **Iniciação Científica Cesumar**, v. 8, n. 2, p. 111-117, 2007.

JESUS, G. B. **As atividades Rítmicas e a Educação Física escolar**: possibilidades de um trato em um outro ritmo. 2008, 215f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

KAWAMURA, L. **Novas tecnologias e Educação**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

KODAMA, K.; ROMANI, C. F.; BACHEGA, M. (Orgs.). **Folclore Brasileiro**. São Paulo: Copidart, 2001.

KOMESU, F. B. **Entre o público e privado: um jogo enunciativo na constituição do escrevente de Blogs da internet**. 2005. 261f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

KUNZ, E. Pedagogia do Esporte, do Movimento ou da Educação Física. In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Orgs). **Educação Física Crítico-Emancipatória: Com uma Perspectiva Alemã do Esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006, p. 11- 22.

LANDGRAF-VALERIO, C. L. Letramento Digital: o blog como estratégia de formação de professores. **Revista Tecnologias na Educação**, ano 4, n. 7, dez. 2012.

LE BOULCH, J. **Educação psicomotora - a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1987.

LENDENGUE, M.; SILVA, K. Blog na educação: criando ambientes virtuais de aprendizagem. In: Encontro Nacional de Estudantes de Biblioteconomia, Documentação, Gestão, e Ciência da Informação, n. 33, 2010, Campina Grande. **Anais 33º ENEBD**. João Pessoa: UFPB.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIMA, R. T. **Abecê do Folclore**. 5. ed. São Paulo: Ricordi, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAANEN, V. J. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. **Administrative Quaterly Science**. v. 24, n. 4, p. 520-526, dez. 1979.

MACEDO, C. G. **Folclore na dança em Porto Alegre: a formação do Conjunto de Folclore Internacional Os Gaúchos (1959 a 1966)**. 2012. 118f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) - Faculdade de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MACIEL, N. A. P.; SILVA, E. A. A. M.; BAZZO, W. A. Refletindo acerca da ciência, tecnologias em sociedade: enfocando o ensino médio. **Revista Iberoamerica de Educación**, Madrid, n. 44, p.147-165, mai. 2007.

MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Educação Física – 1º ao 9º ano – Ensino Fundamental**. São Luís, 2009.

MARQUES, D. V. A.; MÜLLER, F. Experiências com blog na pesquisa e na formação inicial de professoras de educação infantil. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 43-61, jan./jun. 2012.

MARQUES, I. A. Dançando na Escola. **Motriz**, Rio Claro, v. 3, n. 1, p. 20-27, 1997.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2006, p. 133-173.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Fundamental**. Campo Grande, 2007.

MATTHIESEN, S. Q. Uma abordagem escolar do atletismo como manifestação esportiva. In: BRASIL. Ministério do Esporte. Comissão de Especialistas de Educação Física. **Manifestações dos esportes**. Brasília: Universidade de Brasília/CEAD, 2005.

MC LUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensão do homem**. 18. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MEGALE, B. N. **Folclore Brasileiro**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MENDES, D. S. Articulações Entre Lazer e Mídia na Educação Física Escolar. **Motrivivência**. Ano XX, n. 31, p. 241-250. dez. 2008.

MENDES, D. S. Formação continuada de professores de educação física, pesquisa-ação e mídia-educação: relato de uma experiência em andamento. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, n. 15, 2007, Recife, PE. **Anais do XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, 2007.

MERCADO, L. P. Formação docente e novas tecnologias. In: Congresso Iberoamericano de Informática na Educação, n. 4, 1998, Brasília, DF. **Anais do IV Congresso Iberoamericano de Informática na Educação**, 1998. Documento não paginado.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular CBC de Educação Física**. Belo Horizonte, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. (2013a). Disponível

em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368&Itemid=574>. Acesso em: 23 jul. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Rede Interativa Virtual de Educação**. (2013b). Disponível em: <<http://rived.mec.gov.br>>. Acesso em: 24 abr. 2013.

MIRANDA, L. V. T. Oficinas pedagógicas de blogs na Educação Física: um relato de experiência. **Motrivivência**, Ano XXII, n. 34, p. 208-222, jun. 2010.

MIRANDA, M. L. J. A dança como conteúdo específico nos cursos de Educação Física e como área de estudo no ensino superior. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 8, n. 2, p. 3-14, jul. /dez. 1994.

MORAES, M. C. **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2002.

MORAN, J. M. Como utilizar a Internet na educação. **Ciência da informação**, v. 26, n. 2, 1997.

MORAN, J. M. **Como ver Televisão** – leitura crítica dos meios de comunicação. São Paulo: Ed. Paulinas 1991.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2006, p. 133-173.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J; PAGEL, S. D; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.) **Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-21, 2007.

MOREIRA, A.; LOUREIRO, M. J. Enquadramento das TIC na formação contínua de professores. In: COSTA, F. (Coord.). **Competências TIC**. Estudo de Implementação, v. 2, Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, 2009, p. 117-160.

MORESCO, S. F. S; BEHAR, P. A. Blogs para a aprendizagem de física e química. In: **CINTED - UFRGS**, v. 4, n. 1, jul. 2006.

MUGLIA-RODRIGUES, B.; CORREIA, W. R. Produção acadêmica sobre dança nos periódicos nacionais de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 1-9, 2013.

NANNI, D. A dança como forma de expressão e comunicação-uma visão holística. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 41-45, 1989.

NANNI, D. **Dança-Educação: Pré-escola à Universidade**. Rio de Janeiro: Editora Sprint, 1995.

NEIRA, M. A proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 25, n. 6, p. 23-27, 2011.

NORONHA, M. M. B. **Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde**: estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros. 2001. 157f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Universidade Federal de Minas Gerais/Universidade de Montes Claros, Belo Horizonte/Montes Claros, 2001.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 15-33.

NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul./dez. 2008.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Retratos da Escola**, v. 2, n. 2/3, 2012.

OLIVEIRA, J. S. Professor X TICS: dificuldades ou comodismo? **Diálogos Educacionais em Revista**, v. 3, n. 1, 2012.

ORTIZ, R. **Cultura popular**: românticos e folcloristas. São Paulo: Ed. PUC, 1985.

OSSANA, P. **Educação pela Dança**. São Paulo: Editora Summus, 1988.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física**. Paraná: Governo do Estado do Paraná. Curitiba, 2008.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L. F.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 48 p.

PELLEGRINI, A.; SANTOS, Y. L. **Antropologia cultural e folclore**. São Paulo: Olimpika, 1989.

PELLEGRINI FILHO, A. **Danças Folclóricas**. 2. ed. São Paulo: Esperança, 1986.

PERICÁS, L. B. **Os cangaceiros**. Ensaio de interpretação histórica. São Paulo: Editora Boitempo, 2010.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação. **Orientações teórico-metodológicas**: Ensino Fundamental, Educação Física. Recife, 2008.

PINHO, S. Z.; OLIVEIRA, J. B. B. (Orgs.). **Dados eletrônicos** (1 arquivo) – São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011, p. 157-176.

PINO, I.; OLIVEIRA, R. P.; CAMARGO, E. A. S. P.; FREITAS L. C.; GOERGEN, P.; SGUISSARDI, V; PIOZZI, P. Globalização e educação: precarização do trabalho docente (Parte II). **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1101-1102, 2004.

PRENSKI, M. **Digital Game-Based Learning**. New York: McGraw-Hill, 2001.

RANGEL, N. B. C. **Dança, Educação, Educação Física**: Propostas de ensino da Dança e o universo da Educação Física. Jundiaí: Fontoura, 2002.

RAPCHAN, E. S. Folclore. In: GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.) **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

REA-BRASIL. **Recursos Educacionais Abertos**. 2013. Disponível em <<http://rea.net.br/site/>>. Acesso em 25 jul. 2013.

RIBAS, T. **Que é o Ballet**. 3. ed. Lisboa: Coleção Arcádia, 1959.

RINALDI, I. P. B. **A ginástica como área de conhecimento na formação profissional em educação física**: encaminhamentos para uma reestruturação curricular. 2005. 232f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular**: um novo formato. Educação Física. Rio de Janeiro: Governo do Rio de Janeiro, 2010.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Lições do Rio Grande**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Artes e Educação Física. Referencial Curricular, v. 2. Porto Alegre, 2009.

RODRIGUES, H. A. **Basquetebol na escola: construção, avaliação e aplicabilidade do livro didático na escola**. 2009, 174p. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2009.

RONDÔNIA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Estado de Rondônia**: Educação Física. Porto Velho, 2013.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da Educação Física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 167-178, set./dez. 2005.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução de E. F. F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALAZAR, R. **O Programa Nacional de Informática na Educação – Proinfo – em Santa Catarina**: uma análise sociotécnica das capacitações (2002-2004). 2005. 130 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, 2004.

SANCHO, J. M. A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. In: SANCHO, J. M. (Org.). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 22-49.

SANCHO, J. M. De tecnologias da Informação e Comunicação a Recursos Educativos. In: SANCHO, J. M.; HERNADEZ, F. **Tecnologias para transformar a educação**. Tradução V. Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares. Florianópolis, COGEN, 1998.

SANTIAGO, E. **Xaxado**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/danca/xaxado/>>. Acesso em: 21/11/2012.

SANTIAGO, M. F. C.; LIMA, R. W. Blog: Uma Ferramenta de Aprendizagem no Ensino Médio Inovador. In: Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE), n. 2, Workshop de Informática na Escola (WIE), n. 19, 2013, Campinas. **Anais...**, p. 80-89.

SANTOS, L. A construção do currículo. In: **Currículo**: conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2009, p. 10-14.

SÃO PAULO. **Carta de apresentação do SARESP** - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEE. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2012/>>. Acesso em: 22 ago. 2012.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. 2. ed. Secretaria da Educação. São Paulo: SE, 2011.

SÃO PAULO. **Resolução nº 92 de 19 de dezembro de 2007**. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), 2007.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP). **Currículo do Estado de São Paulo**. Revista do Professor. São Paulo: IMESP, 2010.

SÃO PAULO. **Caderno do professor**: educação física, ensino fundamental- 6ª série. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2009.

SBORQUIA, S. P. **A dança no contexto da educação física: os (des) encontros entre a formação e a atuação profissional**. 2002. 178 f. Dissertação (Mestrado) - FEF/ Unicamp, Campinas, 2002.

SBORQUIA, S. P.; GALLARDO, J. S. P. As danças na mídia e as danças na escola. **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**. Campinas, v. 23, n. 2, p. 105-118, jan. 2002.

SBORQUIA, S. P.; NEIRA, M. G. As Danças Folclóricas e Populares no Currículo da Educação Física: possibilidades e desafios. **Motrivivência**, Ano XX, n. 31, p. 79-98, 2008.

SCARPATO, M. T. Dança Educativa: Um fato em Escolas de São Paulo. **Cadernos Cedex**, Ano XXI, n. 53, abr. 2001.

SCHERER, S. **Uma estética possível para a educação bimodal**: aprendizagem e comunicação em ambientes presenciais e virtuais uma experiência em estatística aplicada à educação. 2005. 241f. Tese (Doutorado em Educação: currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SEABRA, C. **Tecnologias na escola**. Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, 2010.

SEBASTIÃO, L. L.; FREIRE, E. S. A utilização de recursos materiais alternativos nas aulas de educação física: um estudo de caso. **Pensar a Prática**, v. 12, n. 3, 2009.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Acessa escola**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 23 ago. 2013.

SEFFNER, F.; SANTOS, D. C. Ser homem, ser bom aluno, ser dançarino: tudo isso se aprende na escola? **Revista Artíficos**, v. 2, n. 4, 2012.

SERGIPE (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular**: Rede Estadual de Ensino de Sergipe. Aracaju, 2010.

SHIGUNOV, V. Metodologia e estilos de atuação dos professores de Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 8, n. 1, p. 29-36, 1997.

SILVA, A. C. Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 527-554, jul./set. 2011.

SILVA, A. C. P.; BRITO, E. Z. C. Xaxado: a construção da identidade e da memória social do cangaço. In: III Congresso Internacional de História da UFG/ Jataí: História e Diversidade Cultural. 2012, Jataí. **Anais (...)**. Jataí: Universidade Federal de Goiás, p. 1-11, 2012.

SILVA, L. M. **O ensino da capoeira na Educação Física escolar: blog como apoio pedagógico**. 2012. 175f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias), Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

SILVA, L. T. ALBUQUERQUE, M. Blogs pedagógicos: possibilidades de interação por meio da escrita coletiva de hipertextos cooperativos. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**, v. 8, n. 2, p. 91-108, 2009.

SILVA, M. Docência interativa presencial e online. In: VALENTINI, C. B.; SOARES, E. M. S., (Orgs). **Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando idéias e construindo cenários**, Caxias do Sul: Educs, 2005.

SILVA, S. A. P. S. Educação Física escolar: relação com outros componentes curriculares. **Motriz**, Rio Claro, v. 2, n. 2, 1996.

SILVA, T. T. **Blogs e as ferramentas de publicação pessoal no processo de construção de subjetividades**. 2008. 142 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

STINSON, S. Reflexões sobre a dança e os meninos. **Pro-Posições**, v. 9, n. 2, p. 55-61, 1998.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 53, p. 1-11, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TOLEDO, E.; BELLINI, J. M.; AMINE, R. RODRIGUES, R. V. A relevância do folclore como conteúdo da Educação Física escolar. **Revista Corpoconsciência**, Santo André, n. 14, p. 55-77, jul./dez. 2004.

TOLEDO, E. O folclore na escola: um esquecido, porém precioso, conteúdo da Educação Física. In: MOREIRA, E. C.; PEREIRA, R. S. **Educação Física escolar: desafios e propostas 2**. 2. ed. São Paulo: Fontoura, 2011, p. 65-92.

TSCHOKKE, A. Os passos da dança: dos PCNs à sala de aula um estudo de caso da dança dos professores da rede municipal de ensino da cidade de Campo largo. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, n. 15, 2007, Recife. **Anais...** Recife: CBCE, 2007.

VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B.; ALMEIDA, M. E. B. (Orgs). **Educação a distância via internet**. São Paulo: Avercamp, 2003.

VENÂNCIO, L.; CARREIRO, E. A. Ginástica. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Orgs.). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, p. 227-243.

VERDERI, E. B. L. P. **Dança na Escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

VILARINHO, L. R. G; SANDE I. C. Formação continuada de professores em cursos on-line: novas perspectivas no processo ensino-aprendizagem? In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE) – NCE, n. 14, 2003, Rio de Janeiro. **Anais...** IM/UFRJ.

VILHENA, L. R. **Projeto e Missão**: o movimento folclórico brasileiro (1947- 1964). Rio de Janeiro: Funarte: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

VOLP, C. M.; DEUTSCH, S.; SCHWARTZ, G. M. Por que dançar: um estudo comparativo. **Motriz**, Rio Claro, v.1, n.1, p. 52-58, jun./1995.

APÊNDICE A - MATERIAL INICIAL DO *BLOG* DE DANÇAS FOLCLÓRICAS

Introdução

Cada manifestação presente no *blog* (xaxado, carimbó, siriri, catira e chula) foi organizada em tópicos/temas para facilitar aos visitantes a localização das informações. Estes pontos foram selecionados a partir do que se deveria saber sobre cada uma das danças folclóricas. Pela falta de embasamento na literatura que apoiasse essa seleção, partiu-se de princípios considerados importantes do ponto de vista da pesquisadora, ou seja, foram elencados aqueles que seriam necessários aos professores para ensinarem estas manifestações, bem como, os que seriam interessantes para os alunos aprenderem.

Neste escopo, foram elencados: a “Origem”, em que foram tratados elementos gerais, e investigações acerca do surgimento de cada manifestação; “Dança e passos”, tópico em que foram explorados alguns passos básicos e possibilidades coreográficas; “Música e letras”, constando uma breve descrição de como são as músicas e algumas letras; “Vestimentas”, caracterizando elementos relacionados às roupas utilizadas durante a realização das danças; “Como é atualmente”, analisando o contexto da manifestação na atualidade; “Sugestões de atividades”, que reunia algumas propostas didáticas para os professores utilizarem em suas aulas; e por fim, “Sugestões de Vídeos”, que reuniam alguns materiais audiovisuais.

Cabe a ressalva de que este material didático mesmo procurando contemplar alguns pontos importantes acerca destas manifestações, não abrange todas as possibilidades e conhecimentos atrelados a cada uma das danças folclóricas, se constituindo, portanto, em algumas sugestões pedagógicas.

XAXADO

Como o material de xaxado foi apresentado no tópico “O processo de elaboração do *blog*” nesta seção ele não será repetido. Serão apontados apenas as referências das imagens e alguns *sites* consultados em sua produção.

Referências das imagens

Figura 1: <<http://artecenica.no.comunidades.net/index.php?pagina=1075705521>>. Acesso:04/06/12.

Figura 2: Ilustração de Irla Karla dos Santos Diniz.

Figura 3: Ilustração de Irla Karla dos Santos Diniz.

Figura 4: <<http://comunidadecultural.blogspot.com.br/2012/03/xaxado.html>>. Acesso: 09/11/2012.

Figura 5: <<http://comunidadecultural.blogspot.com.br/2012/03/xaxado.html>>. Acesso: 9/11/12.

Figura 6: <<http://www.triunfo.pe.gov.br/noticiaCompleta.asp?codigo=1703>>. Acesso: 06/06/2012.

Figura 7:< <http://vandonsobral.blogspot.com.br/2011/06/xiii-festival-de-xaxado-de-serra.html>>. Acesso: 06/08/2013.

Figura 8: <http://wwwfaladetudomestre.blogspot.com.br/2011_06_01_archive.html>. Acesso: 06/06/2012.

Figura 9: Ilustração de Irla Karla dos Santos Diniz.

10- Sites Consultados

→ <http://www.edukbr.com.br/artemanhas/folclore_dancas_xaxado.asp>. Acesso em 04/06/12.

→ < <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php>>. Acesso em 04/06/2012.

CARIMBÓ

1- Origem

O carimbó se constitui em uma manifestação folclórica que inclui dança e música. Característico da região norte do país, mais especificamente do Pará, possui origens no sincretismo entre as culturas negra, indígena e ibérica (GABBAY, 2010). Sobre este assunto Costa (2011) afirma que existem linhas muito tênues entre o nível de influência que cada cultura pode ter despendido para a constituição do carimbó, afirmando que muitos pesquisadores ao tentar delimitar estas contribuições acabaram não encontrando resultados específicos.

O termo carimbó está associado a uma espécie de tambor africano feito com um tronco escavado internamente, em que, em uma das extremidades se aplica um couro descabelado (CASCUDO, 2012). Este instrumento acabou sendo o utilizado no ritmo que mais tarde recebeu o mesmo nome.



Figura 1: Carimbó (Tambor).

De acordo com Costa (2011) as primeiras referências ao termo carimbó podem ser encontradas em leis dos municípios de Vigia e Belém, datadas do final do século XIX. Nesta última, por exemplo, a Lei nº 1.028, de 5 de maio de 1880, presente no Código de Posturas de Belém, o carimbó é explorado da seguinte forma: “É proibido, sob pena de 30.000 reis de multa: (...) Fazer batuques ou samba. (...) Tocar tambor, carimbó, ou qualquer outro instrumento que perturbe o sossego durante a noite, etc” (COSTA, 2011, p. 79). Nesta passagem, pode-se identificar a

repressão disferida sobre as manifestações negras, fato característico em todo território nacional durante este período.

Para o pesquisador Bruno de Menezes citado por Cascudo (2012), e Costa (2011) o carimbó era comumente encontrado na Região Atlântica do Salgado, em municípios como São Caetano de Odivelas, Curuçá, Marapanim, Maracanã, Bragança, entre outros, bem como nas cidades da Ilha de Marajó. Isto atribuía ao carimbó uma forte regionalidade, o que ainda impedia que esta manifestação se tornasse uma dança urbana mais popular.

Alguns artistas que tentaram incluir o carimbó em espaços urbanos tiveram dificuldades, como Pinduca, que chegou inclusive a ser vaiado em algumas festas de Belém frequentadas pelo público jovem na década de 1970 (COSTA, 2011).

Todavia, este panorama começou a ser revertido devido ao próprio contexto histórico por qual passava o país, em que se iniciavam manifestações contra o regime político vigente, bem como, o surgimento da Bossa Nova anos antes, que já estimulava a realização de festivais voltados para experimentação de outros gêneros musicais (COSTA, 2011).

As canções mais tradicionais de certo modo ficavam restritas a estes festivais estudantis, enquanto que o carimbó feito por artistas de origem mais popular atingiram o grande público comercial, como é o caso de Pinduca, por exemplo, (COSTA, 2011).

Foi em meio a este processo que o carimbó passou a ser mais aceito e divulgado, se caracterizando como grande expressão cultural do norte do país. Em contrapartida, alguns grupos de folcloristas se posicionaram contrários a esta “modernização” do carimbó, visto que, neste processo ele perdeu muitas de suas características tradicionais, principalmente relacionados aos seus instrumentos, gerando certa tensão.

Nas palavras de Costa (2011) a popularização do carimbó incentivou a formação de dois grupos com objetivos e visões diferentes acerca desta manifestação. Enquanto o grupo designado “pau e corda” defendia o carimbó de raiz, tentando protegê-lo de elementos mais comerciais e de instrumentos eletrônicos, como as guitarras e os baixos, por exemplo, o outro grupo tentava firmá-lo como um produto no disputado mercado da música.

Para Costa (2010) as principais características que diferenciam o carimbó raiz do moderno se referem ao seu instrumental específico, a dança e a música. Os instrumentos do carimbó raiz incluem três grandes tambores de madeira (os carimbós), que possuem uma extremidade coberta com couro animal, tocados normalmente na horizontal. Além disso, em alguns casos, um segundo tocador realiza o contratempo da marcação do toque do couro, com baquetas de madeira na parte traseira do tambor. Na dança, as mulheres ficam mais “paradas”, aguardando serem cortejadas pelos homens, que não podem ser encobertos pela saia.

Este grupo era representado por folcloristas e estudiosos diversos, além de artistas suburbanos como é o caso de Verequete (GABBAY, 2009); (COSTA, 2011). Já o grupo considerado moderno, foi intensamente representado pela figura de Pinduca, que modificou o carimbó acrescentando elementos caribenhos, bem como diversos instrumentos eletrônicos (GABBAY, 2009); (COSTA, 2011). Para ele esta iniciativa não se tratava de deturpação, mas sim de modernização, o que para ele, permitiu tornar o carimbó [...] um produto comercial, ao acessar o mercado massivo de discos, com isso transformando-o, em suas próprias palavras, em “Música Popular Brasileira” (COSTA, 2011, p. 154).

É fato que o carimbó conquistou reconhecimento em nível nacional devido a esta vertente mais comercial, que divulgou o ritmo por todo país, no entanto, é preciso compreender que a tradição desta manifestação necessita da notoriedade que lhe é própria.

2- Dança e passos

A dança do carimbó é realizada em círculo feito com homens e mulheres, em que, em um dado momento, uma das damas vai ao centro requebrando e trejeitando sua saia, ao som da percussão, que inclui o carimbó - instrumento- (CASCUDO, 2012). O autor completa ao enfatizar que a bailarina gira e faz fortes movimentos com sua saia, impulsionando-a em direção ao parceiro mais próximo.

A dama pode ainda, fazer movimentos ondulatórios requebrando com as mãos na cintura, enquanto os homens batem palmas, estalam os dedos e também fazem rodopios acompanhando-a no ritmo da música.



Figura 2: Carimbó

Também é possível desenvolver coreografias em outras formações, como em colunas ou filas, por exemplo, estimulando os alunos a andarem pelo salão, sendo que as meninas sempre utilizarão das saias para deixar os movimentos ainda mais graciosos.

Com os alunos em duplas, enquanto o menino marca a batida com uma pisada forte no chão, as meninas podem girar envolta deles.

O ponto máximo do carimbó é conhecido como “Peru de Atalaia” ou “Dança do Peru”, momento em que a dama deixa um lenço cair no chão e o seu parceiro tem que pegá-lo usando apenas a boca, exigindo, portanto, muita flexibilidade do menino. Este momento da dança pode ser adaptado caso haja resistência dos alunos, por meio de outras maneiras de recolher o lenço, no entanto, é importante que eles conheçam a cultura desta manifestação característica da região norte do país.

3- Músicas e Letras

A música do carimbó é acelerada com batidas fortes e envolventes, que parecem convidar para dançar. No entanto, existem diferenças entre as músicas do carimbó raiz e aquele mais modernizado, em que foram incluídos instrumentos elétricos, que não constituíam a origem desta manifestação.

Desta forma, pode-se dizer que o carimbó está baseado em instrumentos como “tabaques”, “carimbós” ou “curimbós” e suas fortes batidas, que constituem a

base da percussão, se destacando em meio aos demais instrumentos do conjunto (COSTA, 2011).

As letras das músicas de carimbó são bastante alegres, com temas e linguagem regional, retratando o cotidiano dos povos que vivem na região em que o carimbó começava a se manifestar (TORRE, 2009). Seguem algumas estrofes de versos entoados em algumas músicas de carimbó:

“A rosa só é bonita,
Quando ela tá na roseira.
A moça só é bonita
Quando ela é solteira”.

(bis)

_____//_____

“Arriba seringandu,
Cajueiro, caju, ah!
Arriba rapaziada
Vamos vê nossa iaiá”

“Maria me dá teu lenço,
Que eu quero chorá com ele.
Eu choro, eu choro, eu choro,
Eu quero chorá com ele”

“Verônica me convidou
Pra ir na praia apanhá ajirou
Eu não, eu não, eu não,
Que a mamãe não me mandou”.

Professor, você pode treinar com os alunos algumas estrofes do carimbó, criando diferentes ritmos e entonação, utilizando as palmas para marcar o ritmo, assim enquanto um grupo desenvolve a coreografia o outro pode fazer a percussão, utilizando o próprio corpo, tambores ou até mesmo baldes, como uma alternativa.

4- Vestimentas

As vestimentas no carimbó incluem roupas muito floridas e coloridas principalmente da dama, com diversos acessórios como pulseiras colares e flores no cabelo. A roupa deve ser constituída com um top e uma saia rodada.

Os homens normalmente utilizam camisa também estampada com flores e calça branca, procurando combinar com a roupa feminina. É possível encontrar ainda, grupos em que os homens aparecem dançando sem camisa, apenas com a calça. No que se refere ao sapato, todos os dançarinos realizam os movimentos descalços.



Figura 3: Carimbó.

5- Como é atualmente?

Atualmente o carimbó se apresenta como uma manifestação que representa o norte do país, sendo reconhecido por muitas pessoas, notadamente, devido às novas características que incorporou, permitindo sua entrada no mercado da música. Já o carimbó raiz continua concentrado na região norte.

Existem campanhas lideradas por artistas, ativistas, pesquisadores e produtores culturais, que apoiam que o carimbó seja reconhecido como Patrimônio Cultural Brasileiro (site oficial do movimento: <http://campanhacarimbo.blogspot.com.br/>), entretanto, este objetivo ainda não foi alcançado (GABBAY, 2010). Existem diversas manifestações e eventos que tentam conquistar este título ao carimbó, um deles seria o FEST RIMBÓ, que já acontece há dez anos em Santarém Novo, no Pará.

Além disso, em Marapanim (PA), considerada a capital do carimbó, ocorre desde 2008, A Grande Festa do Carimbó, que possui como objetivo não deixar que a tradição na cidade, bem como em todo o Pará, seja perdida.



Figura 4: Carimbó

Alguns grupos de carimbó se seguem:

- Grupo de Carimbó Sancari (PA)

Site do grupo:<<http://www.sancari.com.br/m%C3%BAasicas.php>>.

- Grupo Para-folclórico Por do sol (PR) – este grupo inclui em seu repertório diversas coreografias de carimbó que podem ser facilmente encontradas no *you tube*.

- Grupo de carimbó Som de Pau Oco (PA).

6- Sugestões de atividades

Professor, é interessante que você possua músicas de carimbó, (que podem ser algumas das sugeridas neste *blog*) para que seja possível vivenciar alguns passos desta manifestação tão característica do norte do país.

São apresentadas a seguir apenas algumas propostas de atividades que você pode utilizar de acordo com as necessidades do seu contexto pedagógico.

Proposta A: Contextualização histórica

É interessante realizar um apanhado histórico da manifestação, apontando suas possíveis origens e características. Deste modo, procure explorar diferentes

formas de trazer estes conhecimentos aos alunos, utilizando, por exemplo, imagens, vídeos ou até mesmo trechos de músicas apresentadas neste *blog*.

Por exemplo:

- Exiba um dos vídeos sugeridos de uma das coreografias de carimbó;
- Peça para que os alunos anotem em seus cadernos características gerais desta manifestação a partir do que eles observaram;
- Monte na lousa um painel com estas características, e, por meio delas, vá contextualizado o carimbó historicamente.

Proposta B: Produção de vestimentas

Objetivo: produzir indumentárias para utilizar durante a aula de carimbó, estimulando a criatividade e a autonomia.

- Professor incentive os alunos a se caracterizarem para dançar, visto que principalmente a saia feminina e o lenço ocupam um papel muito importante na coreografia.

- Uma sugestão é utilizar TNT para produzir peças como saias para as meninas e coletes para os meninos. Outros adereços como as flores, colares, e chapéus também podem ser construídos ou adaptados.

- Explore o trabalho em equipe e a criatividade para a produção destas indumentárias.

- Registre este momento por meio de fotos e depois construa um mural em conjunto com o grupo para expor o trabalho da turma.

Proposta C: Jogo Peru de Atalaia

Objetivo: proporcionar por meio do jogo, maior compreensão desta figura para o carimbó.

- Distribua os alunos aleatoriamente pela sala;
- Espalhe diversos lenços (que podem ser feitos de TNT) pelo espaço;
- Ao som do carimbó peça para que eles se desloquem pela sala;
- Ao comando do professor todos devem pegar um dos lenços do chão;

- A cada rodada do jogo o professor deve pedir que os alunos peguem o lenço com uma parte diferente do corpo, até chegar na boca, assim como é realmente no carimbó.

Proposta D: Vivenciando os passos

Objetivo: proporcionar e explorar algumas vivências com os passos de carimbó.

A partir dos passos que foram apontados no tópico número 2, procure explorá-los separadamente ao som da música de carimbó.

- Disponha os alunos em círculo alternando um homem e uma mulher (Figura 5 - 1);

- Uma menina de cada vez deve ir ao centro balançando a sua saia (Figura 5 - 1);

- Enquanto isso os meninos batem palmas e um dos pés no chão no ritmo da música;

- Eles podem também fazer esta movimentação enquanto o círculo gira;

- Em duplas, mais ainda em posição de círculo, as meninas giram em torno dos meninos (Figura 5 – 2);

- Realização do “Peru de atalaia”: uma a uma as meninas se dirigem ao centro do círculo e derrubam seus lenços, e os seus respectivos pares o recolhem (Isto acontece com um par de cada vez).

- Durante a realização do “Peru de Atalaia”, os casais que estão aguardo sua vez batem palmas, e as meninas mechem suas saias.

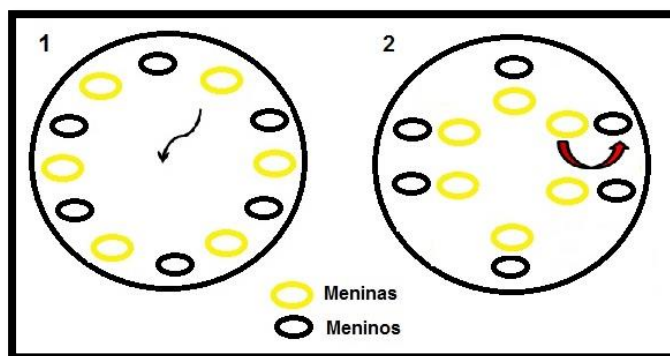


Figura 5: Representação das formações.

7- Sugestões de vídeos

→ <<http://www.youtube.com/watch?v=x9MDagcL1V4>>. Acesso em 06/06/2012.

Alunas do EMEIF Prof. Tereza Ito Polidório de Alvares Machado – SP, dançando carimbó no segundo festival do folclore na cidade de Alvares Machado.

→ <<http://www.youtube.com/watch?v=QM6B3CcxGQ&feature=related>>. Acesso em 06/06/2012.

Grupo Folclórico Rosa dos Ventos.

Filmado por Tigrão Produções.

Músicas: A Garota do Tacacá – Pinduca; A Dança do Carimbó – Pinduca;

Altamira Pará.

8- Referências

CASCUDO, L. C. **Dicionário do folclore brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Global Editora, 2012.

COSTA, T. L. Carimbó e Brega: Indústria cultural e tradição na música popular do norte do Brasil. **Revista Estudos Amazônicos**, v. 6, n. 1, 2011, p. 149-177.

GABBAY, M. M. Representações sobre o Carimbó: Tradição X Modernidade. In: IX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Norte, Rio Branco, **Anais...** 2010.

TORRE, O. O carimbó e a história social da Grande Vigia, Pará 1900-1950. **Revista Estudos Amazônicos**, v. 4, n. 2, 2009, p. 113-150.

9- Referências das imagens

Figura1: <<http://dancasfolcloricas.blogspot.com.br/2011/04/carimbo-2.html>>. Acesso em 20/03/2013.

Figura 2: <<http://equilibriodistante.blogspot.com.br/2008/12/coisas-do-meu-brasil-dana-do-carimb.html>>. Acesso em 07/06/2012.

Figura 3: <<http://guararas.webnode.com/carimbo/>>. Acesso: 04/06/12.

Figura 4: <<http://www.flogao.com.br/raphadfenix/61719524>>. Acesso: 06/06/2012.

Figura 5: Ilustração de Irla Karla dos Santos Diniz.

10- Sites consultados

→ <<http://www.jangadabrasil.com.br/revista/abril65/fe65004c.asp>>. Acesso em: 07/10/2012.

→< <http://campanhacarimbo.blogspot.com.br/>>.

Acesso em: 13/10/2012.

SIRIRI

1- Origem

O siriri é uma dança típica do Mato Grosso acompanhada por música e versos cantados (CASCUDO, 2012). Realizada na região sul de Cuiabá há mais de duzentos anos, o siriri reflete a miscigenação entre negros, índios, portugueses e espanhóis que ocuparam a região no decorrer da história (HANSEN et al., 2005); (SANT'ANA; VELHO; SILVA, 2012).

Com relação ao termo “siriri” Hansen et al. (2005) após várias consultas e depoimentos coletados entre dançarinos e tocadores desta manifestação, não encontraram informações contundentes sobre a origem desta nomenclatura.

O siriri é considerado uma dança que remete as brincadeiras e aos divertimentos indígenas, dançado por homens, mulheres e crianças em diversos espaços que vão desde uma sala até um terreiro (HANSEN et al., 2005).

Santos (2011) afirma que o povoamento das terras mato-grossenses, na época capitania de São Paulo, iniciou-se em 1719, às margens do Rio Coxipó, que resultaram em dois núcleos populacionais: Arraial de São Gonçalo e da Forquilha. O primeiro possuía entre seus habitantes os índios Coxiponé, que deram origem a um dos grupos mais conhecidos de Siriri na atualidade, o Flor Ribeirinha (SANT'ANA; VELHO; SILVA, 2011). Além disso, a região se caracterizou como um dos principais locais de expressão do siriri (SANTOS, 2011).

Outra localidade que também têm forte expressão desta manifestação é Cáceres (MT) (HANSEN et al., 2005), que encontrou nos idosos a principal fonte de divulgação do siriri na cidade, visto que a tradição se desgastou com o tempo.

O siriri é conhecido por “dança mensagem” visto que não somente sua música, mas também sua coreografia e expressão procuram transmitir o culto a amizade e o respeito.

2- Dança e passos

Hansen et al. (2005) afirmam que a coreografia do siriri é bastante variada, e muitas vezes não possui uma interpretação definida.



Figura 1: siriri.

Cascudo (2012) traz no dicionário de folclore um estudo realizado por Max Schimdt (1942) sobre o siriri, em que há uma descrição dos dançarinos e cantadores, que formavam uma grande roda e, assim um par de cada vez ia ao centro bailar. Enquanto esperam sua vez, os demais casais batem palmas e dançam ao ritmo da música.

O mesmo estudo destaca que a dança tinha muitas variações, utilizando diversas formações e figurações durante o seu desenvolvimento. Além disso, os movimentos vão ficando cada vez mais rápidos e alegres.

O siriri dançado em roda tem como característica a simplicidade de suas coreografias, em que os componentes aos pares realizam movimentos em círculo, impulsionando com os pés o giro do corpo (HANSEN et al., 2005).

Outro estudo apresentado no dicionário de folclore, realizado por Rossíni Tavares de Lima - Gazeta de São Paulo, 25/05/1957-, descreve que o siriri também possui momentos em que é dançado em filas uma de frente para a outra, de homens e mulheres que se enfrentam (Figura 2). Ao som dos instrumentos, das palmas e do coro, os cavalheiros saem em busca das damas dançando, “sambando” (Figura 2).

Um casal por vez pode passar entre as duas filas sem dar as mãos, um de frete para o outro (Figura 3). Eles saem de uma extremidade indo em direção a outra, e quando chegarem ao destino, vem outro casal (CASCUDO, 2012). Os demais dançarinos podem bater palmas e pés, enquanto esperam sua vez de atravessar o corredor formado pelas duas filas.

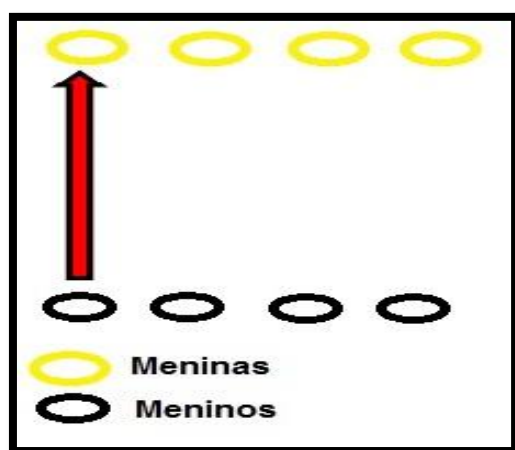


Figura 2: Cavalheiro em busca da dama.

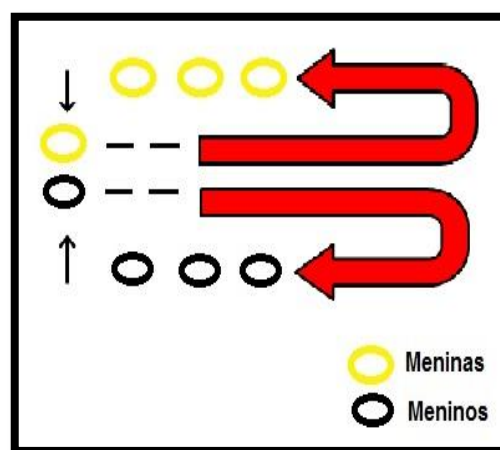


Figura 3: Passando pelo túnel.

Os gestos coreográficos são características importantes para o siriri que devem ser executados com graciosidade e animação assim como são pedidos nas letras das músicas, que variam entre bater palmas, pés, estalar os dedos, colocar as mãos na cintura, giros, entre outros (HANSEN et al., 2005).

Também é predominante no siriri o balançado da saia pelas mulheres ao ritmo da música, enquanto executam seus giros e passos.

3- Música e letras

O siriri possui coreografias diversas, com melodias alegres, e letras que tratam da vida ribeirinha e das tradições religiosas. O ritmo contagiante e harmonizado é marcado pela batida de instrumentos tradicionais como a viola de cocho, o mocho e o ganzá (HANSEN et al., 2005); (SANT'ANA; VELHO; SILVA, 2012), ilustrados nesta ordem a seguir.

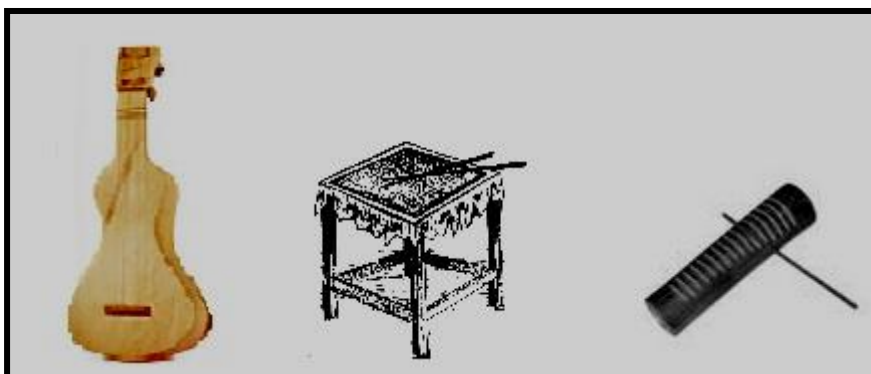


Figura 4: Instrumentos tradicionais do siriri.

A seguir um pequeno trecho cantado no siriri, também resultante dos estudos de Schimdt, presente no Dicionário de Folclore (CASCUDO, 2012):

“Me mandarão esperar
 Na tranqueira do capim
 Esperei desesperei
 Quem quer bem não faça assim”.

“Lá em cima daquele morro
 Tem um pé de alfavaca
 Um homem que não tem rede
 Dorme no couro da vaca”.

(CASCUDO, 2012, p. 652).

4- Vestimentas

Felícitas (1958) descreve como deve ser a indumentária do siriri: os cavalheiros normalmente trajam calças cumpridas e camisas coloridas, enquanto as

damas usam grandes saias estampadas com tonalidades alegres, à moda da região do Mato Grosso, além disso, outro acessório comum é a flor no cabelo das mulheres.



Figura 5: Siriri.

5- Como é atualmente?

A dança siriri, ao longo dos anos passa a conquistar novos espaços deixando de ser restrita as comunidades ribeirinhas, sendo considerada uma das principais referências culturais do Estado do Mato Grosso (SANTOS, 2011). Neste contexto, um de seus instrumentos musicais, a viola de cocho, foi reconhecida como patrimônio nacional e registrada no Livro dos Saberes do Patrimônio Imaterial Brasileiro pelo IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - (SANTOS, 2011).

Atualmente no estado é realizado o “Festival de Cururu e Siriri” pela Secretaria Municipal de Cultura de Cuiabá, que recebe apoio da iniciativa privada. O evento é desenvolvido desde 2001 como uma forma de estimular a prática destas danças tradicionais, bem como evitar que sejam esquecidas.

Alguns grupos de Siriri são:

- Flor Ribeirinha.
- Grupo de Cururu e Siriri Esperança de Nobres – MT.

6- Sugestões de atividades

Proposta A- Contextualização histórica

Orienta-se que seja desenvolvida uma contextualização histórica desta manifestação explorando estratégias diferentes das tradicionais.

Por exemplo: traga uma música de siriri e coloque para os alunos ouvirem;

- Pergunte a eles como seria uma dança para esta música;
- Ofereça orientação a partir das características que forem apontadas;
- Gradativamente vá introduzindo os elementos históricos, além de características que ilustrem o siriri, até que os alunos descubram sobre qual manifestação você está falando.

Proposta B: Jogo inicial de roda

Objetivo: Resgatar a tradição das brincadeiras de roda e indígenas, visto que estas manifestações influenciaram a criação do siriri.

- Peça previamente para que os alunos realizem pesquisas sobre as brincadeiras de roda que seus pais e avós brincavam;
- Também é interessante que eles tragam aquelas que fizeram parte de sua própria infância;
- Recolha este material e em conjunto com o grupo explore algumas destas brincadeiras;
- Pergunte aos alunos, quais das brincadeiras vivenciadas que eles não conheciam; Ou ainda, quais são as preferidas? Quais possuem nomes diferentes, mas são executadas da mesma maneira? Etc.;
- É interessante que você também leve propostas e se possível algumas de origem indígena;
- Depois das vivências, é importante justificar o propósito desta atividade, que seria identificar nestas formas de manifestação, a relação com o siriri.
- Esta relação pode ser encontrada na origem do siriri, que recebeu influências de brincadeiras de roda e indígenas.

Sugestão de brincadeira indígena: “Olha a laranja Madura” (Etnia Pataxó)

(Extraída do livro: “Jogos e culturas indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola”, p. 117).

- Os alunos dão as mãos formando um círculo;
- Ficam girando na roda;
- Cantam a música:

“Olha a laranja madura,
 Que cor são elas,
 Elas são verdes, vê amarela,
 Vira (citar o nome de alguém da roda),
 De cor de canela”.

- A pessoa que teve o nome citado, deve virar de costas para o centro da roda e continuar de mãos dadas;

- Quando todos estiverem virados, canta-se outra música, para que uma a uma as crianças voltem à posição normal;

- A música para resgatar é: Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar, eu tirava (citar nome) do fundo do mar (GRANDO; XAVANTE; CAMPOS, 2010).

Proposta C: explorando os sentidos

Objetivo: começar a vivenciar alguns elementos do siriri (como a ida ao centro da roda para dançar), e aguçar outros sentidos para sentir a música e a dança;

- Coloque uma música de siriri;
 - Disponha os alunos em roda;
 - Dois alunos ficam vendados no centro da roda dançando;
 - Peça para que eles dancem de acordo com o que sentem a partir da música que estão ouvindo;

- Os alunos na roda começam a girar;
 - Em um dado momento peça para que um aluno da roda fale uma palavra qualquer, os alunos do centro devem tentar adivinhar quem falou;

- Quando isso acontecer troca-se os alunos do centro por aquele que pronunciou a palavra, que deve convidar um dos outros colegas que estão na roda para ir junto;

- Estes são vendados, e recomeça a brincadeira;

Obs.: O ideal é que todos os alunos vivenciem este momento de ir até o meio da roda para dançar.

Proposta D: Identificando os instrumentos

Objetivo: Conhecer os instrumentos tradicionais do siriri.

- Traga imagens de diversos instrumentos (guitarras, violões, tambores, flautas e inclusive dos instrumentos tradicionais do siriri);
- Espalhe estas imagens em pequenos grupos;
- É importante que em cada grupo existam imagens de instrumentos aleatórios, bem como daqueles característicos do siriri;
- Coloque alguma música tradicional de siriri;
- Peça para os alunos tentarem identificar quais dos instrumentos que eles possuem imagens fazem parte da música de siriri que está sendo tocada;
- Ao final apresente os instrumentos corretos, caracterizando-os.

Sugestão: Outra possibilidade é tentar produzir estes instrumentos com material reciclável, como, por exemplo, o ganzá, que pode ser adaptado com uma latinha de alumínio com cortes em sua extensão, e um palito de churrasco para passar sobre ela, resultando no som.

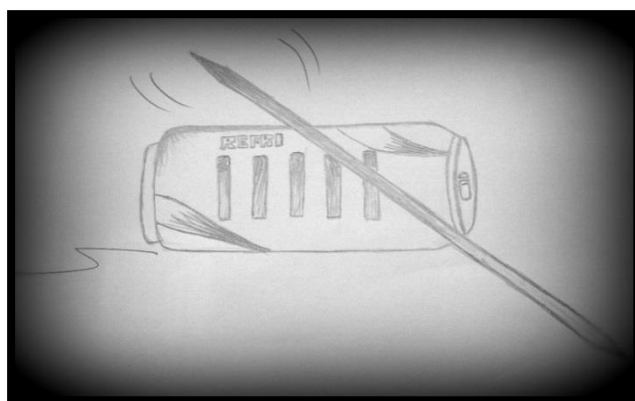


Figura 6: ganzá feito de material reciclável.

Outras alternativas são os recipientes de alguns achocolatados em pó que possuem um *designer* com marcas em alto-relevo, e desta forma, ao passar o palito de churrasco na superfície destes potes, também é possível produzir um som interessante.

Proposta E: Vivenciando os passos.

Objetivo: Explorar a criatividade dos alunos com relação ao siriri.

- Desenvolva uma pequena coreografia de siriri a partir das descrições dos movimentos oferecidos no tópico número 2, explorando estas movimentações, bem como posições coreográficas;

- Explore ainda a criatividade dos alunos e peça para que eles criem alguns passos para serem realizados durante a coreografia.

7- Sugestões de vídeos

→<<http://www.youtube.com/watch?v=2JqMAHuqkEo&feature=related>>. Acesso em: 06/06/2012.

Grupo de cururu e siriri Esperança de Nobres – (MT) Apresentando em Lucas do Rio Verde no 8º Festival de dança e cultura tradicional mato-grossense.

Presidente: Valdomiro.

No vídeo é possível encontrar os instrumentos tradicionais do siriri, como a viola de cocho, o mocho e o ganzá.

→<<http://www.youtube.com/watch?v=M7fILu3dzGw&feature=related>>. Acesso em: 06/06/2012.

Grupo de Siriri Mirim- Flor do Cerrado.

Festa de São Sebastião 2011 – Bocaína - MT.

→<<http://www.youtube.com/watch?v=BMSiHVvsPy0&feature=related>>. Acesso em: 06/06/2012.

Apresentação do grupo Asa branca- 2008 – Show: Brasil de ponta a ponta.

8- Referências

CASCUDO, L. C. **Dicionário do folclore brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Global Editora, 2012.

FELÍCITAS. **Danças do Brasil**. Rio de Janeiro: Tupy Editora, 1958.

HANSEN, C.; AMORIM, D. A.; GRACIA, G.; SENRA, J. F.; ARAÚJO, L. F. Siriri. In: GRANDO, B. (Org). **Cultura e dança em Mato Grosso**: Catira, Curussé, Folia de Reis, Siriri, Cururu, São Gonçalo, Rasqueado e Dança Cabocla na Região de Cáceres. Cuiabá: Unemat Editora, 2005.

SANT'ANA, A. P.; VELHO, A. F.; SILVA, M. B. **Grupo de Siriri Flor Ribeirinha de Cuiabá: mídia e legitimação da tradição na pós-modernidade**. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_antteriores/anais16/sem05pdf/sm05ss16_06.pdf>. Acesso: 06/06/2012.

SANTOS, G. L. A Dança Siriri na contemporaneidade em MT: ressignificações, novas relações e trocas. **Revista Internacional de Folkcomunicação**, v.1, 2011.

9- Referências das imagens

Figura 1: <http://teatrogan.blogspot.com.br/2011_07_01_archive.html>. Acesso em: 05/06/2012.

Figura 2: Ilustração de Irla Karla dos Santos Diniz.

Figura 3: Ilustração de Irla Karla dos Santos Diniz.

Figura 4: Adaptado de figuras da internet. Acesso: 04/06/12.

Figura 5: <<http://mundodadanca1.blogspot.com/2011/09/mato-grosso-do-sul-volta-ao-brasil-em.html>> Acesso: 04/06/12.

Figura 6: Ilustração de Irla Karla dos Santos Diniz.

CATIRA

1- Origem

Catira ou Cateretê como também é conhecida, é uma dança rural característica do sudeste do Brasil, apesar de já ter sido encontrada em estados da região sul e centro-oeste, sendo observada desde o período colonial (CASCUDO, 2012). Existem muitas controvérsias sobre sua origem, uns acreditam ser indígena, outros africana, ou até mesmo europeia. Borges (2009) realizou um estudo que apresenta as possíveis influências que cada um destes povos pode ter representado no desenvolvimento da catira, fazendo um apanhado histórico das contribuições tupi, lusitana, espanhola e africana.

Complementando este estudo, Alceu M. Araújo encontrou em suas pesquisas diversas semelhanças entre a catira e outras manifestações como o “bate-pé, racha-pé, sapateado, cateretê mineiro, fandango” (ARAÚJO, 1964, p. 121). Assim, pode-se perceber a linha tênue que existe entre as diversas manifestações brasileiras, bem

como a sua miscigenação, o que destaca a dificuldade de delimitar onde começa uma e termina a outra.

A catira é dançada por homens devidamente trajados com chapéus na cabeça, organizados em filas uns na frente dos outros, utilizando-se de fortes movimentos realizados com as mãos e pés, ao som da viola-caipira (CASTILHO; CASTILHO, 2005).



Figura 1: Catira.

Para Araújo (1964), uma das grandes contribuições para a catira encontra-se nas longas trajetórias dos tropeiros no transporte de gado e alimento entre os estados. Durante a pousada e momentos de descanso, eles dançavam batendo os pés e criando ritmos, o que de certo modo, contribuiu com a divulgação e expansão da catira. Provavelmente sua origem exclusivamente masculina seja um resquício desta atividade que era realizada majoritariamente por homens.

2- Dança e passos

Ao som da viola os catireiros entram com o “bate-pé e bate-mão”, e dependendo da região podem ser incluídos pulos e volteios (BORGES, 2009). Estes movimentos devem ser realizados no ritmo da música, o que dá um belo efeito sonoro à catira.

A moda é cantada entre os toques da viola para o descanso dos dançarinos (CASCUDO, 2012), e desta forma, os passos de catira são executados apenas quando os cantadores estão em silêncio realizando exclusivamente a parte instrumental.

Rossini Tavares citado por Felcitas (1958, p. 89) ao descrever a coreografia da catira descreve que para começar o cateretê o violeiro entoia o seu rasqueado, enquanto os dançarinos fazem a “escova”, ou seja, um bate-pé, bate-mão e seis pulos, que são realizados diversas vezes durante o desenvolvimento da moda de viola.

Quando termina a moda, os dançarinos realizam uma figura intitulada “Serra a acima” [...] em que rodam um atrás do outro, da esquerda para a direita, batendo os pés e depois as mãos. Feita a volta completa, os dançadores viram-se voltam para trás, realizando o que se denomina “Serra abaixo” (FELÍCITAS, 1954, p. 89). Ao final todos devem retornar ao seu lugar de início.



Figura 2: Catireiros do Araguaia.

3- Música e letras

A catira é desenvolvida ao som da viola caipira, possuindo letras diversas, mas que normalmente estão relacionadas à vida no campo, causos e brincadeiras.

“Parece uma coisa a toa
 Mas tem muito que sabe
 Que não é qualquer pessoa
 Que dança o cateretê”
 (CASCUDO, 2012).

HOMENAGEM AO CATIRA

(Luiz Fernando e João Pinheiro)

“Afirmo o pé companheiro nós vamos entrar na função
 Pra cantar um recortado eu mudei a afinação

Foi pra atender um pedido, o chamado de um irmão
Lá pras bandas de Rio Claro nós vamos é dar trabalho
Pros campeão da região”.

“A festa vai começar abre a roda no salão
Grupo Catira Brasil é líder na tradição
Moçada boa no pé não fica parada não
É escola no catira o mundo inteiro admira
Já vem de seis geração”.

“Bate palma rapaziada, bate forte o pé no chão
É no estilo mineiro que eu faço a saudação
Pra cantar um improviso eu canto com perfeição
Canto em qualquer altura não toco em viola dura
Só gosto é de trem bão”.

“Esse é o derradeiro verso guarde a viola e o violão
Vai aqui nossa homenagem e o nosso aperto de mão
Aos amigos do catira orgulho do meu sertão
Pros amigos verdadeiros Luiz Fernando e João Pinheiro
Pede paz e proteção”.

4- Vestimenta

Os trajes para o desenvolvimento da catira normalmente incluem o chapéu, a botina, calça comprida, camisa de manga longa (xadrez) e gravatas feitas com lenços (BORGES, 2009). Na catira quando há participação feminina, utiliza-se o mesmo traje.

A botina ocupa um lugar muito importante, pois o som formado pelas batidas do pé no chão proporciona um efeito sonoro bem característico desta manifestação, complementando o ritmo da viola.

5- Como é atualmente?

Atualmente a catira é praticada principalmente no interior do Brasil, em estados como Minas Gerais, São Paulo, Goiás, Mato Grosso do Sul e Tocantins (BORGES, 2009). Assim, a coreografia da catira muda de acordo com a região em que é praticada, sendo que em Minas Gerais, difunde-se uma das mais tradicionais (BORGES, 2009).

Apesar das raízes estritamente masculinas, as mulheres conquistaram seu espaço na catira, e hoje em dia já existem grupos femininos que divulgam o ritmo, assim como, grupos mistos.

Alguns grupos de catira:

- Os favoritos da Catira – Guarulhos (São Paulo). Site do grupo: <http://www.osfavoritosdacatira.com.br/quem_nois_e.php>.

- Tradição Goiana – Goiana Ocidental (Goiás).

- Catira Brasil – Rio Claro (São Paulo). Site do grupo: <http://www.catirabrasil.com.br>

Em 2010 aconteceu o primeiro Festival Nacional de Catira, em Uberaba (MG), o evento contou com dezoito grupos de catira, promovendo grande encontro bem como divulgação desta manifestação característica da região sudeste do país.

6- Curiosidade

Vieira e Vieirinha se consagraram como “Os maiores catireiros do Brasil”, apesar de também desenvolverem outros estilos musicais. A dupla sertaneja divulgou a música caipira por todo o país, apresentando-se em programas de rádio e televisão principalmente nas décadas de 1950 e 1960. Atualmente os dois já faleceram.

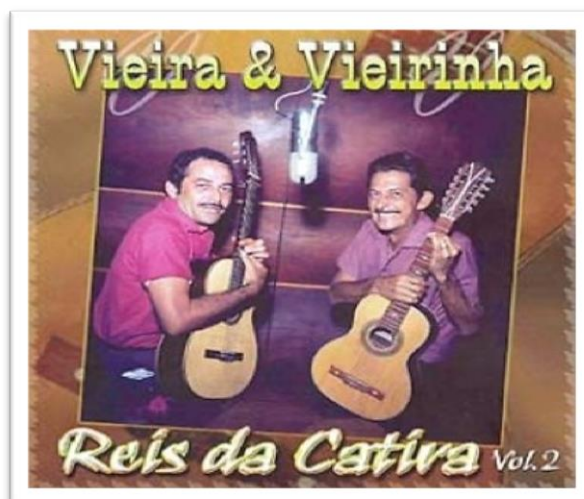


Figura 3: Vieira e Vieirinha.

7- Sugestões de atividades

É importante frisar que as atividades não precisam ser desenvolvidas na ordem em que são apresentadas, nem mesmo serem todas utilizadas, você pode selecionar aquelas consideradas mais interessantes ao seu contexto.

Proposta A: Contextualização histórica

É interessante realizar um apanhado histórico da manifestação, apontando suas possíveis origens e características. Deste modo, procure explorar diferentes formas de trazer estes conhecimentos aos alunos, utilizando, por exemplo, imagens, vídeos ou até mesmo trechos de músicas apresentadas neste *blog*.

Proposta B: explorando os conhecimentos dos alunos

Objetivo: pontuar o conhecimento que os alunos possuem sobre catira, já que ela é característica da região sudeste, região de origem do Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo.

- Faça um pequeno roteiro de perguntas sobre a catira;
- Peça para que os alunos respondam em sala, instruindo-os para colocarem o máximo de informações que eles souberem;
- Depois, solicite que eles levem o mesmo roteiro para seus pais e avós, é necessário que a entrevista seja desenvolvida com ambos (devido as questões de idade);
- Monte um quadro comparativo entre as informações obtidas com os alunos, pais e avós;

Discussão: levante elementos sobre o quanto os alunos, pais e comunidade sabem da catira, manifestação originária da região em que eles moram, apontando elementos como a diminuição da tradição desta manifestação ao longo dos anos.

Sugestão: Outra possibilidade interessante seria realizar um trabalho de campo pelo bairro da escola, entrevistando a comunidade local sobre a catira.

Proposta C: Pesquisando músicas de catira.

Objetivo: montar um CD de catira junto com os alunos.

- Leve os alunos até a sala de informática;

- Coloque algumas músicas em que podem ser desenvolvidas coreografias de catira (modas de viola);
- Se possível coloque alguns vídeos para que eles possam assistir;
- Entre em *sites* de *download* grátis de músicas (Sugestão: www.4shared.com);
- Peça para que os alunos a partir das músicas que ouvirem, pesquisem outras possibilidades de músicas para executar coreografias de catira;
- Ao final selecione algumas músicas e monte um CD com as faixas escolhidas pela turma.

Proposta D: Combinações rítmicas

Objetivo: Explorar algumas combinações rítmicas para serem usadas em coreografias de catira.

- Disponha os alunos em círculo;
- Proponha algumas combinações de “bate-palmas” e “bate-pés”. Por exemplo:

1. Bate o pé direito no chão (quatro vezes);
2. Bate o pé esquerdo (quatro vezes);
3. Salto no lugar com os dois pés no chão;
4. Bate palma (quatro vezes).

Outra sugestão:

1. Bate palma (duas vezes);
 2. Bate o pé direito no chão (três vezes);
 3. Bate o pé esquerdo no chão (três vezes);
 4. Bate palma (duas vezes).
- Crie um determinado ritmo que esses movimentos deverão seguir;
 - Explore outras possibilidades de combinação de “bate-pé e bate-mão”;
 - Explore estas combinações em velocidades diferentes.
 - Ao final pergunte aos alunos como eles se sentiram durante a realização dos movimentos, se gostaram, quais foram as principais dificuldades encontradas, entre outros.

Proposta E: Momento de criação

Objetivo: estimular a criatividade dos alunos na criação de movimentos.

- Escolha juntamente com a turma uma música de catira;
- Divida a turma em grupos de cinco ou seis alunos, e a partir do que foi realizado na atividade anterior peça para cada um criar uma combinação de “Bate-pé e bate-mão”;
- Os alunos deverão encaixar as movimentações na música escolhida;
- Lembre-se que os movimentos da catira são feitos durante a parte instrumental da música;
- Explore a criatividade dos alunos para que eles não repitam a mesma ordem dos movimentos dados por você;
- Ao final todos apresentam os seus movimentos.

Proposta F: Construindo uma coreografia de catira

Objetivo: construir uma coreografia de catira em conjunto com os alunos.

- Escolham uma música;
- A partir dos passos dados por você, bem como, daqueles criados pelo grupo, proponha a construção de uma coreografia em conjunto;
- Depois de pronta, fotografe ou filme a composição produzida;
- Convide a comunidade para assistir a apresentação.

8- Sugestões de vídeos

→ < <http://www.youtube.com/watch?v=UJ2R7zu2uGo> >.

Apresentação de alunos.

→ < <http://www.youtube.com/watch?v=9IkINjW-vhM&feature=related> >.

Catira Brasil se apresenta no Programa Viola Minha Viola, transmitido pela TV Cultura, São Paulo/SP - (01/09/2004).

Apresentação de Inezita Barroso.

Música: Violeiro sem viola (pagode).

Autores: Lourival dos Santos e Paraíso.

→<<http://www.youtube.com/watch?v=S09RejvYeUQ&feature=related>>.

Catireiros do Araguaia interpretam composição de Joana Fernandes.

Show Voa Viola - Belo Horizonte, 1/12/2010 no Palácio das Artes.

9- Referências

ARAÚJO, A. M. “Festas”, “Bailados” e “Mitos e Lendas”. Folclore Nacional. Edições Melhoramentos, v. 1, 1964.

BORGES, C. M. O povo brasileiro e a catira. **EFDeportes-** Revista Digital - n. 139, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd139/o-povo-brasileiro-e-a-catira.htm>>. Acesso em: 25/07/2012.

CASCUDO, L. C. **Dicionário do folclore brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Global Editora, 2012.

CASTILHO, D.; CASTILHO, W. **Raízes caipiras de Piracicaba na era da Globalização**: Cururu, Catira e Moda de viola. Piracicaba: C.N. Editora, 2005.

10- Referências das imagens

Figura 1: <<http://www.encontrodeculturas.com.br/2010/noticiasDetalhe.php?id=389>>. Acesso: 04/06/12.

Figura 2: <<http://www.leocarreiro.com.br/cultura/index.html>>. Acesso em 4/06/2012.

Figura 3: <<http://kdletras.com/vieira-e-vieirinha/discografia/reis-da-cativa---vol.-2>>. Acesso em 10/04/2013.

CHULA

1- Origem

Assim como o carimbó, a chula também se manifestou na forma de música (canto) e dança. O bailado é característico do sul do país, mais especificamente do estado do Rio Grande do Sul, onde é dançado preferencialmente por homens com uma coreografia ginástica e agitada (CASCUDO, 2012).

O pesquisador complementa que esta manifestação provavelmente possui origem em Portugal, nas proximidades da região do Douro e do Minho, no entanto, ainda existem algumas imprecisões com relação a esta versão. Uma das hipóteses seria que chula teria se originado com os grupos do Natal e Reis, que em caso de recusa as ofertas, apregoavam um canto, que seria da chula (CASCUDO, 2012). Já

a dança seria resquício do bailado realizado sobre as uvas, e a mistura destas possíveis origens deste modo, a chula gaúcha seria uma mistura destas possíveis origens.

Por suas características de desafio, a chula se aproxima do “malambo” dos platinos, e pela necessidade de habilidade de dança sobre a lança, aproxima-se de algumas danças dramáticas brasileiras, como os “moçambiques” (CÔRTEZ; LESSA, 1956).

A chula se trata de uma dança realizada prioritariamente pelos homens, que realizam sapateados e movimentos acrobáticos sobre uma lança em forma de desafios. Tradicionalmente, estas disputas são desenvolvidas pelos meninos desde cedo, como forma de manutenção da cultura local.

2- Dança e passos

Uma das características principais na chula é o rápido sapateado, bem como, figurações complexas que exigem coordenação, equilíbrio e ritmo do pé. A chula normalmente é desenvolvida em forma de desafio entre dois indivíduos.

Para que o desafio seja realizado coloca-se uma lança/vara no chão, medindo cerca de quatro metros (BORGES, 2009), no entanto, para ser desenvolvida na escola, não é necessário que a vara possua este tamanho. Os movimentos são realizados sobre este objeto, de um lado para o outro, e deste modo, não é permitido pisar sobre ele. Os participantes se posicionam na ponta da lança para iniciar a peleja avançando e retornando em seus passos (CÔRTEZ; LESSA, 1956).



Figura 1: Chula.

Durante o desafio cada um dos oponentes apresenta uma sequência de movimentos, que o outro deve repetir, e em seguida, elaborar a sua composição acrescentando outros elementos. Será desqualificado do desafio aquele que não conseguir reproduzir com exatidão os movimentos do parceiro, ou ainda, perder o ritmo, se afastar da música, errar o passo ou pisar na vara (CÔRTEZ; LESSA, 1956); (BORGES, 2009). O vencedor será o dançarino que não for desclassificado por estes elementos citados, e realizar figuras que os oponentes não consigam repetir.

Existem outras maneiras de realizar o desafio, uma delas pode ser por meio da dificuldade e habilidade exigidas no desenvolvimento dos passos. De acordo com a comissão julgadora, vence o desafio o chuleador que realizar os movimentos mais complexos, acrobáticos, e rápidos sem encostar na lança.

De acordo com Côrtes e Lessa (1956, p. 64) a coreografia da chula é dividida nas seguintes fases:

1. “Preparação da figura pelo dançarino A”: Ao som da música nomeada de “preparação”, o dançarino A executa, em uma das extremidades da lança, uma marcação de passos sem sair do lugar. Na outra extremidade o dançarino B permanece imóvel.

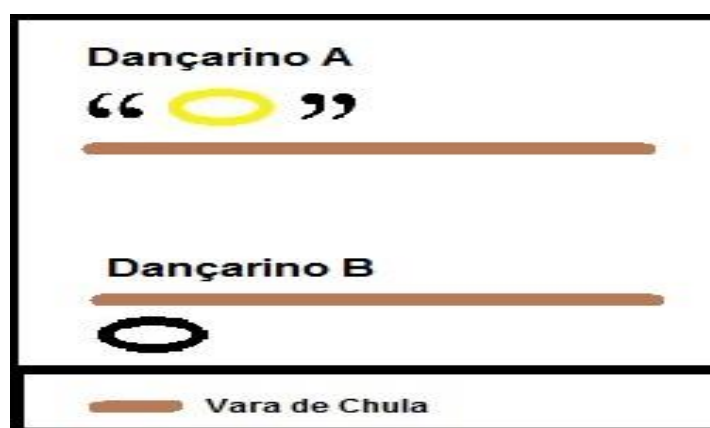


Figura 2: Preparação da figura pelo dançarino A.

2. “Execução da figura pelo dançarino A”: Movendo os pés de uma região para outra da vara, ao som da melodia intitulada “desafio” o dançarino A se movimenta ao longo da lança, retornando ao seu lugar inicial no final de sua apresentação. O dançarino B observa seus passos atentamente, uma vez que deverá repeti-los.

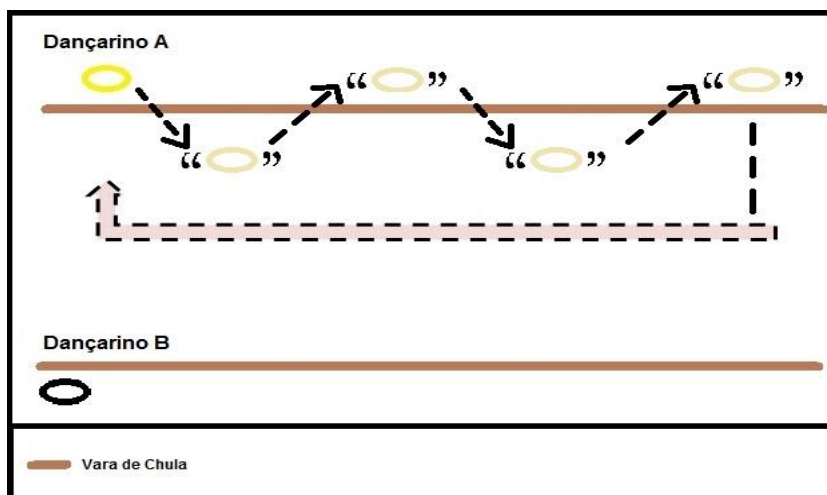


Figura 3: Execução da figura pelo dançarino A.

3. “Pausa na coreografia”: O dançarino B tem a oportunidade de recordar os passos executados pelo seu adversário.
4. “Repetição da figura pelo dançarino B”: Este momento se desenvolve ao longo da melodia de desafio, em que o dançarino B repete os passos do seu oponente. Ao término de sua apresentação, o dançarino B ao volta a sua posição inicial.

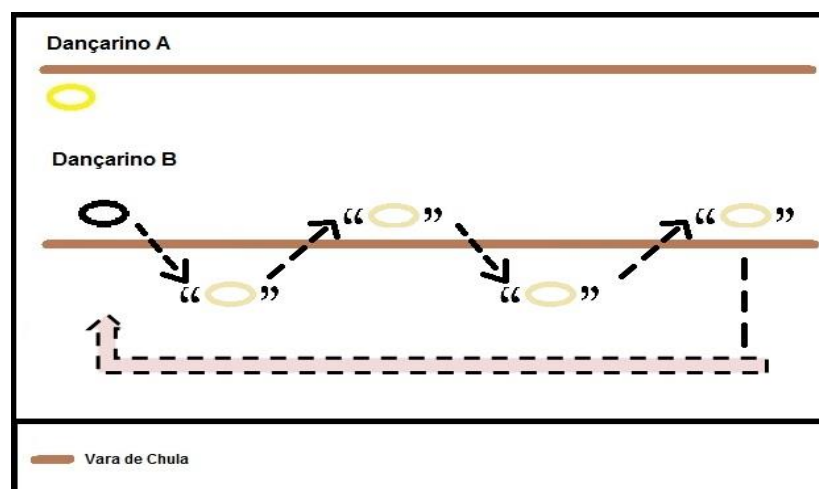


Figura 4: Repetição da figura pelo dançarino B.

5. “Preparação de nova figura pelo dançarino B”: Assim como acontece na figura 1, no entanto quem realiza os movimentos preparatórios é o dançarino B, enquanto o A aguarda imóvel.
6. “Execução da nova figura pelo dançarino B”: Assim como acontece na figura 2, no entanto, é a vez do dançarino B, ao som da melodia desafio, percorrer a vara executando os seus passos.

O dançarino A repetirá estes passos, acrescentará outros, e assim o desafio vai se desenvolvendo sucessivamente, com os momentos de pausa e de preparação.



Figura 5: chula.

Existem diversas possibilidades de realizar este sapateado, que varia desde a batida do pé inteiro no chão, somente com o calcanhar, bem como apenas com a ponta do pé, o que dentre as danças gaúchas é considerado bem específico da chula (CÔRTEZ; LESSA, 1956). Além disso, os dançarinos da chula saltam de um lado para o outro da vara, ajoelham-se e levantam-se rapidamente, cruzam as pernas fora e sobre a lança sempre no ritmo da música. É possível encontrar também giros e volteios sobre este objeto, sempre existindo a forte marcação com os pés.

3- Música e letras

A música na chula utiliza-se assim como em outras danças gauchescas da viola e da sanfona, chamada por eles de “cordeona” ou “gaita” (CÔRTEZ; LESSA, 1956). Ao ritmo do fandango os desafios de chula são realizados, normalmente com músicas sem letra, se restringindo ao som da gaita e da viola.

Durante a realização do momento de preparação que precede o desafio, o coro pode entoar o seguinte canto:

“Venha seu MES-ter-Chula,
Ai seu ChuLI-a-dor,
E dê uma PA-ra-dinha
Para o TO-cador.

Venha seu MES-tre Chula,
Ai que ChuLI-a-bem,
E dê uma PA-ra-dinha
Para MIM-tam-bém”.
(CÔRTEZ; LESSA, 1956, p. 65).

A sílaba escrita com letra maiúscula deve ser entoada de modo mais forte que as demais.

4- Vestimentas

Para a realização da chula os homens se vestem com roupa tradicional gaúcha, o que inclui botas de cano mole e grandes esporas, bombacha, guaiaca, camisa de cor única, lenço de seda ao pescoço e chapéu, além de acessórios que podem variar como colete e faixa na cintura. Apesar das mulheres não desenvolverem a chula, quando participam de algumas coreografias mesmo que de modo secundário, usam roupa típica de uma prenda gaúcha, que se resume ao seu vestido rodado, de longo comprimento, podendo ser estampado ou liso. Na maioria das vezes elas usam seus cabelos presos com um coque.



Figura 6: vestimentas.

5- Como é atualmente?

Embora as mulheres não realizem os desafios de chula, atualmente em composições coreografadas elas acabam sendo inseridas, entretanto sem ocupar lugares de destaque, ou até mesmo realizarem movimentos sobre as lanças, papel ocupado apenas pela figura masculina. As prendas devidamente trajadas com roupas gaúchas, normalmente ficam atrás assistindo aos desafios, ou ainda, fazem em algumas apresentações a abertura, com movimentações dos seus vestidos ao ritmo da música.

Um festival que inclui a disputa da chula é o Festival Regional de Cultura Gaúcha, que possui como objetivo resgatar a cultura deste povo, agregando entidades tradicionalistas da região oeste de Santa Catarina. O festival reúne competições de diversas modalidades além da chula, em categorias mirim, juvenil, adulto e veterano, dando forma e credibilidade às manifestações características desta região do país.

Outro festival importante é o ENART (Encontro de Artes e Tradição Gaúcha), que também reúne apresentações de diversos componentes da cultura desta região do Brasil.

6- Sugestões de Atividades

Proposta A: Contextualização histórica

Assim como pontuado nas atividades das demais danças folclóricas é interessante que seja desenvolvida uma contextualização histórica da chula procurando explorar diferentes estratégias. Esta estratégia contribui para a exploração de características gerais e históricas acerca da manifestação estudada.

Proposta B: Conhecendo as vestimentas

Objetivo: Proporcionar aos alunos maiores conhecimentos acerca da caracterização das indumentárias utilizadas na chula.

- Selecione diversas imagens de roupas utilizadas e não utilizadas na chula. Caso haja dificuldades para localizar fotos destas peças, podem ser usadas apenas palavras contendo o nome, por exemplo: lenço, botas, terno, etc.

- Distribua os alunos em grupos;

- Para cada grupo forneça estas imagens embaralhadas e peça para que eles “montem” a vestimenta completa que caracteriza a chula;

- Em conjunto com todo o grupo caracterize como é esta indumentária.

Obs.: Caso os alunos não conheçam algumas peças específicas da chula, seria importante que fossem levadas algumas imagens para facilitar a identificação.

Proposta C: Explorando as diferentes partes do pé.

Objetivo: explorar as diferentes maneiras de bater o pé no chão, para que as possibilidades na chula sejam maiores.

- Numere partes do pé que podem ser batidas no chão;

Ex: Ponta do pé = 1; Calcanhar = 2; Pé inteiro = 3;

- Ao som de um fandango gaúcho, peça para que os alunos caminhem pelo espaço;

- Ao seu comando, quando for falado o número “1”, todos devem bater com a ponta dos pés no chão; “2”, o calcanhar; e “3” o pé inteiro;

- Conforme a música vai sendo desenvolvida, combine números, e assim eles terão que combinar os movimentos. Por exemplo: Se a combinação for “2 e 3”, os alunos terão que bater primeiro o calcanhar e depois o pé inteiro no chão, e assim sucessivamente, vá explorando combinações.

Obs.: Solicite na atividade que os alunos façam com ambos os pés, e até desafiá-los a fazer com os dois ao mesmo tempo.

Proposta D: Sincronizando os passos.

Objetivo: explorar a construção de diferentes ritmos com os pés, parte essencial da chula.

- Disponha os alunos em roda;
- Explore batidas dos pés no chão (calcanhar, ponta, pé inteiro);
- Construa em conjunto com os alunos uma espécie de sequência, acrescentando entre as batidas nos pés, pequenos saltos e giros.
- Por exemplo: Primeiro todos batem o pé direito inteiro no chão;
- Depois o esquerdo;
- Ponta do pé direito e calcanhar direito;
- Ponta do pé esquerdo e calcanhar esquerdo;
- Saltar no lugar com os dois pés inteiros no chão;
- Terminar com um giro no lugar.
- Peça sugestões aos alunos e vá mudando estas sequências;
- Todos devem executar em conjunto.

Proposta E: Passos na vara de chula.

Objetivo: Executar sequências de passos sob a vara que caracteriza a chula.

- Peça que os alunos levem cabos de vassoura, canos de PVC, ou ainda podem ser construídos canudinhos de jornal para representar a vara da chula;
- Cada aluno deve possuir a sua vara;
- Explore as sequências de passos desenvolvidas nas atividades anteriores, no entanto, agora elas serão realizadas sobre a vara, trocando de lados, saltando, cruzando os pés sobre ela.
- Lembre-se que não é permitido tocar na vara enquanto são executados os movimentos.

Proposta F: Hora do desafio

Objetivo: organizar e desenvolver um desafio de chula, assim como acontece nos festivais gaúchos, para que os alunos possam vivenciar esta experiência.

- Distribua a sala entre os juízes e competidores;
- Peça para os alunos que ficaram na comissão julgadora elaborarem regras para o desafio (tempo e ordem de apresentação, critérios de julgamento, pontuação, etc.);
- Professor atue na mediação da atividade;
- Utilize a sequência de apresentação da chula apresentada neste *blog* no item número 2, para basear a desafio da turma;

Obs.: Tente trocar os alunos durante a realização dos desafios, de modo que todos participem das duas posições (juízes e dançarinos).

As normas da chula podem ser adaptadas, e assim, pode-se construir um desafio em que os alunos se sintam mais a vontade de participar. Por exemplo, os desafios poderiam ser realizados em grupos, o que expõe menos as dificuldades e limitações de cada aluno.

7- Sugestões de vídeos

→<<http://www.youtube.com/watch?v=WPqIqGLbtk0>>. Acesso em 06/06/2012.

Inicialmente há no vídeo apresentações de Tirana do Lenço e Bailado, ao final, há uma apresentação de chula, todas apresentadas no ENART (Encontro de Artes e Tradição Gaúcha).

→<<http://www.youtube.com/watch?v=LPRZ8MENguA>>. Acesso em 06/06/2012.

O vídeo mostra um resumo de competições em forma de desafio no ENART cujo site oficial é <http://www.enart.org/>.

→<<http://www.youtube.com/watch?v=qIUE0IOIALE&feature=related>>. Acesso em 06/06/2012.

Apresentação do Conjunto de Folclore Internacional (CFI) "Os Gaúchos" em comemoração ao seu 50º aniversário, realizado no Salão de Atos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em novembro de 2009. As mulheres aparecem compondo a coreografia de modo discreto e sem participação ativa.

8- Referências

BORGES, C. M. O povo brasileiro e a catira. **EFDeportes-** Revista Digital - n. 139, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd139/o-povo-brasileiro-e-a-catira.htm>>. Acesso em: 25/07/2012.

CASCUDO, L. C. **Dicionário do folclore brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Global Editora, 2012.

CÔRTEZ, J. C. P.; LESSA, L. C. B. **Manual de danças gaúchas**. Porto Alegre: Oficinas Gráficas da Imprensa Oficial, 1956.

9- Referências das imagens

Figura 1: <<http://bobeoudancou.wordpress.com/2012/05/05/>>. Acesso: 04/06/12.

Figura 2: Ilustração de Irla Karla dos Santos Diniz.

Figura 3: Ilustração de Irla Karla dos Santos Diniz.

Figura 4: Ilustração de Irla Karla dos Santos Diniz.

Figura 5: <<http://sabimentos.blogspot.com.br/2011/03/chula.html>> Acesso: 05/06/2012.

Figura 6: <<http://culturasdosul.blogspot.com.br/2010/09/roupas-gauchos.html>>. Acesso: 21/11/12.

10- Sites Consultados

→<<http://ifolclore.vilabol.uol.com.br/dancas/chula.htm>>. Acesso em 07/06/2012.

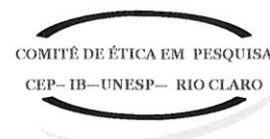
→<<http://ifolclore.vilabol.uol.com.br/dancas/chula.htm>>. Acesso em 07/06/2012.

→ <<http://www.frcq.co.nr/>>. Acesso em 10/10/2012.

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Rio Claro



DECISÃO CEP Nº 115/2012

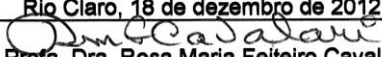
Instituição: UNESP – IB – CRC	Departamento: Educação Física
Protocolo nº: 7411	Data de Registro CEP: 09.10.2012
Projeto de Pesquisa: "A dança no currículo do Estado de São Paulo: limites e possibilidades para Educação Física escolar"	

Pesquisa Individual	Pesquisador Responsável: -.-
	Colaboradores: -.-
Pesquisa Alunos de Graduação	Pesquisador Responsável: -.-
	Orientando(a): -.-
Pesquisa Alunos de Pós-Graduação	Pesquisador Responsável: Irla Karla dos Santos Diniz
	Orientador: Suraya Cristina Darido

Objetivo Acadêmico:	<input type="checkbox"/> TCC
	<input checked="" type="checkbox"/> Mestrado
	<input type="checkbox"/> Doutorado
	<input type="checkbox"/> Outros – (especificar)

O Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências da UNESP – Campus de Rio Claro, em sua 54ª reunião ordinária, realizada em 18/12/2012.	
<input type="checkbox"/>	Aprovou o Projeto de Pesquisa acima citado, ratificando o parecer emitido pelo relator.
<input type="checkbox"/>	Desde que atendidas as pendências apontadas na reunião (vide anexo), aprova o Projeto de Pesquisa acima citado.
<input checked="" type="checkbox"/>	Referendou o Projeto de Pesquisa acima citado.
<input type="checkbox"/>	Aprovou retornar ao interessado para atendimento das pendências encontradas (prazo máximo de 60 dias):
<input type="checkbox"/>	Não Aprovou.
<input type="checkbox"/>	Retirou, devido à permanência das pendências.
<input type="checkbox"/>	Aprovou o Projeto de Pesquisa acima citado e o encaminha, com o devido parecer, para apreciação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa- CONEP/MS, por se tratar de um dos casos previstos no capítulo VIII, item 4.c.

↙ "Formulário para Acompanhamento dos Protocolos de Pesquisa Aprovados"
Data de Entrega: Setembro de 2014

Rio Claro, 18 de dezembro de 2012.
 Profa. Dra. Rosa Maria Feiteiro Cavalari Coordenadora do CEP