

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



DOUTORADO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO E TECNOLOGIAS

IRLLA KARLA DOS SANTOS DINIZ

A DANÇA NO ENSINO MÉDIO: MATERIAL DIDÁTICO APOIADO PELAS
TIC.

Tese de Doutorado desenvolvida no Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Desenvolvimento Humano e Tecnologias.

Rio Claro – SP
2017

IRLLA KARLA DOS SANTOS DINIZ

A DANÇA NO ENSINO MÉDIO: MATERIAL DIDÁTICO APOIADO PELAS TIC.

Tese de Doutorado desenvolvida no Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Desenvolvimento Humano e Tecnologias.

Orientadora: Suraya Cristina Darido

RIO CLARO – SP

2017

793.3
D585d Diniz, Irla Karla dos Santos
 A dança no ensino médio : material didático apoiado pelas TIC / Irla
 Karla dos Santos Diniz. - Rio Claro, 2017
 358 f. : il., figs., gráfs., tabs., fots.

 Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de
 Bióciências de Rio Claro
 Orientador: Suraya Cristina Darido

 1. Dança. 2. Educação física escolar. 4. Ensino médio. 5. Material
 didático. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: A dança no ensino médio: elaboração e avaliação de um material didático

AUTORA: IRLLA KARLA DOS SANTOS DINIZ

ORIENTADORA: SURAYA CRISTINA DARIDO DA CUNHA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em DESENVOLVIMENTO HUMANO E TECNOLOGIAS, área: TECNOLOGIAS NAS DINÂMICAS CORPORAIS pela Comissão Examinadora:

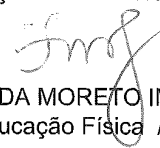


Profa. Dra. SURAYA CRISTINA DARIDO DA CUNHA
Departamento de Educação Física / Instituto de Biociências de Rio Claro - SP


Profa. Dra. VILMA LENI NISTA PICCOLO
Programa de Pós-graduação em Educação / Universidade de Sorocaba - SP



Profa. Dra. MÔNICA CALDAS EHRENBURG
Faculdade de Educação / Universidade de São Paulo / SP



Profa. Dra. FERNANDA MORETO IMPOLCETTO
Departamento de Educação Física / Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



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

Rio Claro, 06 de fevereiro de 2017

TÍTULO ALTERADO PARA:

A dança no Ensino Médio: material didático apoiado pelas TIC.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, minhas irmãs, meu pai e ao meu amor Felipe, que foram responsáveis diretos por mais esta conquista em minha vida. Dedico ainda, a todos os professores de Educação Física que acreditam na dança na escola e em caminhos para melhorar a área como um todo.

AGRADECIMENTOS

Agradecer... Acredito que esse verbo seja o mais importante em toda essa caminhada, pois nada teria sido alcançado sem o apoio dos amores, amigos, familiares, parceiros e todas as outras pessoas que de uma maneira ou de outra participaram desse processo. Isso significa que seria injusto galgar os frutos de tal desafio sem mencionar aqueles que representam, na realidade, meus motivos em direção à educação e a todos os princípios envolvidos nela, aqueles que me deram carinho, força e serenidade para continuar, perseverar e lutar pelo que acredito. Talvez, se o verbo agradecer tivesse todo o poder que de fato merece nas veredas da sociedade, não estivéssemos diante de tantos problemas sociais, políticos, ideológicos e acima de tudo de valores, por isso, sua presença é essencial, pois um mundo com mais gratidão seria transformador.

Frente essa reflexão inicial, começo nomeando aquele que me acompanhou de perto, dia a dia, parceiro de todas as horas, meu amigo, meu amor, Felipe (Fê). Uma pessoa simplesmente diferente. Uma pessoa? Não sei, as vezes pareceria uma alma de luz, alguém que me traz sorrisos com facilidade e me tranquiliza em diferentes situações. Alguém que por mais que eu tente descrever em poucas palavras não seria possível, pois suas atitudes, seu jeito de ser, sua alegria, seus sentimentos e a forma como age no mundo fazem a minha vida mais leve e feliz. Ah... se eu tivesse a oportunidade de te conhecer antes... de dividir a vida com você antes, teríamos ainda mais tempo para parafrasear o mundo em suas inquietudes, mazelas e belezas. Você com toda sua disponibilidade e amor soube suportar minhas renúncias, ausências e fraquezas. Obrigada por fazer desse caminho mais florido e mais possível. Eu sempre te digo isso, mas nesse momento reforço mais uma vez o quanto você é especial e responsável por NOSSA conquista, já que esse título teria tomado outros rumos sem a sua presença, amor e cuidado. Te amo.

Agradeço também, aqueles que diante de tanta luta, procuraram me apoiar em meus objetivos, mesmo que eles parecessem absurdos e distantes de nossa realidade. Minha família que sofreu com nossa separação mas que soube enfrentar com firmeza a luta por um futuro melhor: Mainha (Eliene), Painha (Ivanildo), Rê (Rebeca) e Ste (Sthephany), como amo vocês! É um sentimento profundo e sem margens, não dá para saber onde começa ou termina, simplesmente preenche, transborda. Toda essa trajetória foi por vocês, por nós, muito obrigada.

Mainha, obrigada por toda luta, por ser essa mulher guerreira e que tanto sofreu na vida para nos ver bem mesmo que isso não fosse o melhor para você. Obrigada por não desistir frente à cada obstáculo que te colocava diante de abismos profundos e muitas vezes duradouros. Te amo e reconheço que a vida não teria sido a mesma sem as suas escolhas tão difíceis. NUNCA esquecerei de tudo que passamos juntas e unidas. Muito obrigada!

Painha, você que sempre quis estudar e pelas dificuldades da vida não pode concretizar seus sonhos, espero te realizar em algum sentido, preenchendo um pouco do vazio que ficou em seu coração. Muito obrigada por sempre lutar para colocar comida na mesa e prezar pela educação de suas filhas, que como o senhor sempre dizia, era a única chance que tínhamos que progredir na vida, a única coisa que ninguém poderia nos tirar, o bem mais precioso. Muito obrigada.

Rê... ah... que irmã eu poderia desejar que fosse diferente de você. Mulher forte, valente, de fibra. Já disse em outras oportunidades e reforço que sem você para segurar as pontas lá em casa talvez nada disso fosse possível. Obrigada minha irmã por todas as renúncias que talvez tenha assumido em sua vida em prol dos meus sonhos, nada nesse mundo seria suficiente para te agradecer e só posso te desejar felicidade e que todas as pessoas em sua volta te encham de amor pois é o que você merece. Te amo!

Por fim, nossa pequena (sempre vai ser assim mesmo que você já seja uma mulher) minha irmã Sthephany. Você chegou em nossa família para fortalecer nossos laços e abençoar ainda mais nossa vida. Muito obrigada por tudo meu amor! Posso dizer que perdi grande parte do seu crescimento por estar longe de casa, e como isso dói. Mas saiba que assim como te dizemos todos os dias, eu estava em busca de conhecimento, e talvez esse seja o maior ensinamento que eu possa te deixar. O aprendizado nunca tem fim, busque-o sempre e faça o que ama, isso não tem preço!

Agradeço ainda 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 enquanto eu estava longe dos meus. Muito obrigada por tudo que fizeram e fazem por mim e pelo Felipe. Para sempre seremos gratos!

Tenho que agradecer também minha segunda família, meus “amigos irmãos” do LETPEF, meus “letamigos” e agregados! Aline, André, Felipe, Amanda, Mari, Dandara e Vitinho, que de uma forma mais próxima acompanharam todo esse processo compartilhando as dúvidas, medos, alegrias e ferveiros. Sem vocês não teria

a menor graça! Amo cada um em seu jeito. Também quero agradecer aos demais colegas de laboratório e companheiros de UNESP: Ana Livia, Juliano, Ipatinga, Raphaell, Guy, Nara e Carina que também compuseram essa jornada. De forma mais especial, quero destacar minha amiga de todas as horas, minha parceira de vida, Aline, que pôde junto comigo enfrentar os desafios de uma graduação, mestrado e doutorado aprendendo juntas e nos tornando cada vez mais unidas, agora em família né comadre? Te amo.

Quero agradecer também aos amigos que mesmo de longe também me apoiaram e me deram força, carinho e compreensão nessa longa jornada de estudos, em especial a Aline de Cássia e a Flávia, muito obrigada minhas lindas, que a vida ainda nos proporcione muitos momentos juntas.

No IFSP, escola em que desenvolvo à docência, quero agradecer aos meus colegas de profissão que são apaixonados pelo o que fazem e me ensinam a cada dia com suas experiências e saberes. São pessoas incríveis que me transformam a cada dia e me ajudaram diretamente na consolidação desse trabalho. Um grande beijo e um carinho enorme por vocês queridos: Tiago, Luciana, Maria Amélia, Flávio, Maria Elisa, Sabrina, Berg, Sheila e Carol. Também agradeço ao diretor (Waldo) e ao gerente educacional (Paulo) que me deram apoio institucional, não poupando esforços para a execução do estudo. Não poderia deixar de agradecer aos meus queridos alunos que se dedicaram nas aulas e me auxiliaram diretamente na pesquisa, atuando como protagonistas desse processo. Que a história da Dança na escola possa reconhecê-los por essa participação gentil, apaixonada e desinteressada. Por isso, alunos dos cursos técnicos em Informática e Química 1º e 2º anos de 2016, muito obrigada, desejo toda felicidade do mundo a vocês.

Menciono também todos os funcionários (limpeza, segurança, apoio, consultoria e administrativo) da UNESP - Rio Claro e do IFSP – Capivari, instituições que me acolheram nesse momento da vida, posto que contribuíram com o seu trabalho e dedicação em suas diferentes funções. Muito obrigada, que o trabalho de vocês possa ser mais reconhecido e não passe despercebido na correria do dia-a-dia.

Agradeço as MULHERES que compuseram minha banca avaliadora que contribuíram com suas análises, críticas e sugestões. É valioso tê-las na academia demonstrando o quanto são importantes para área como um todo. Muito obrigada Mônica, Vilma, Sara e Fernanda. Em especial, destaco as duas últimas que também foram minhas professoras (queridas) na graduação e acompanharam de perto o meu

amadurecimento ao longo dessa caminhada. Vocês também são grandes responsáveis por tudo isso.

Agradeço a CAPES pela concessão da bolsa no início da pesquisa, apoio que foi fundamental para sua execução e finalização. Espero retornar tal suporte para sociedade como um todo, e, em especial para a Educação Física escolar.

Por fim, quero agradecer minha orientadora Suraya Cristina Darido que me acompanhou desde a graduação com seus ensinamentos. Su... que caminhada! Foram longos anos aprendendo e compartilhando a vida com você que sempre confiou em mim e me propôs desafios dos quais nem eu mesma sabia que seria capaz de concretizar. Agradeço por todo apoio, conhecimento, palavra, exemplo, oportunidade... enfim... Com toda certeza devo e deverei para sempre muito a você! A professora que estou construindo a cada dia se inspira na mestra que você é, torço para que um dia os meus alunos sintam por mim a admiração que tenho por você, pois nesse dia serei uma profissional realizada. Muito obrigada pelo que fez e faz por mim e pela Educação Física escolar, que possamos continuar nossa parceria e amizade por toda a vida. MUITO obrigada.

RESUMO

Nesta pesquisa tivemos como objetivo identificar o que é relevante ensinar sobre o conteúdo dança no Ensino Médio (EM), e, a partir desses dados, elaborar, implementar e avaliar um material didático para aulas de Educação Física (EF). No EM o espaço da dança é mais restrito do que no Fundamental, devido aos problemas que essa etapa enseja, como a ausência de uma organização curricular, as dispensas das aulas regulares de EF, a reprodução dos conteúdos, entre outros. Frente a tal enredo, parece um grande desafio desenvolver esse conteúdo. Portanto, a fim de concretizar o objetivo desse estudo, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, em três etapas. A primeira procurou identificar o que é importante ensinar sobre a dança no EM a partir da análise nas Propostas Curriculares Estaduais (PCE) de EF e de entrevistas com docentes especialistas que atuam com disciplinas relativas à dança na formação inicial em Educação Física. Ainda nessa fase, produzimos um material didático para o professor, estimulando o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como recursos didáticos. O material foi pautado nas orientações propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC - Segunda versão), que foi publicada durante o processo de construção da presente pesquisa. Após a elaboração, implementamos oito aulas de danças populares no EM, tema decidido de forma colaborativa com a escola da pesquisadora e subsidiado pelas orientações da BNCC. Na terceira etapa, essas experiências foram avaliadas em um grupo focal com oito alunos, construído com auxílio da observação participante e dos registros no diário de campo. Os resultados apontaram que ainda temos limitações no que tangencia à seleção e organização do conteúdo dança no EM, apesar da inclinação para as danças populares, de salão e urbanas, dados que pudemos identificar tanto nas PCE quanto nas entrevistas com os especialistas. No que diz respeito ao material didático, ressaltamos sua relevância como um instrumento pedagógico para o professor, visto que auxilia no desenvolvimento dos saberes, no processo reflexivo e no fortalecimento de conteúdos que ainda possuem limites no campo escolar. A avaliação junto aos estudantes evidenciou maior reconhecimento da dança como um conteúdo da EF, além do impacto que as tecnologias possuem perante esse público. Aprender danças populares por meio de vídeos, jogos digitais, aplicativos e redes sociais, transformou as experiências e aproximou a realidade dos alunos da escola. Apesar das limitações enfrentadas ao longo do estudo foi possível contribuir com diferentes vertentes. Destacamos que os resultados da implementação e avaliação apontaram um maior reconhecimento da dança nas aulas de EF, o levantamento de um corpo de conhecimento mais organizado acerca “do que ensinar” sobre dança no EM, o estímulo à inserção das tecnologias na escola, além da produção de um material didático para auxiliar os professores no ensino desse conteúdo na escola.

Palavras-chave: Educação Física escolar; Dança; Ensino Médio; Material Didático.

ABSTRACT

The present study had the objective to identify the relevant elements to be taught in High School dance education (HS) to develop and evaluate teaching materials for the Physical Education (PE) classes. In High School, the dance space is more restricted than in the Fundamental School, due to the intrinsic problems of this phase, such as the lack of curricular organization, student exemptions, and the reproduction of contents. In this sense, making this content thrive throughout the High School years represents a challenge. To concretize the objectives of the present study, we carried out a qualitative research in three distinct stages. The first phase consisted in identifying the relevant elements to be taught in High School Dance education based on the Proposals for the State Physical Education Curriculum and interviews with specialists working with Dance-related disciplines in Physical Education initial formation, stimulating the use of Information and Communication Technologies (ICT) as teaching resources. In the second phase, the materials were elaborated according to the guidelines of the National Common Curriculum Basis (NCCB - Second Version), published during the development of this study. Following the elaboration phase, we implemented eight popular dance classes in HS. This topic was chosen on joint decision with the researcher's school and subsidized by the NCCB guidelines. Finally, in the third phase, the experiences were evaluated in a focus group comprised of eight students, in combination with participant observation and field record. The results demonstrated that we still have limitations regarding the selection and organization of the HS content, despite the preference for popular, ballroom and urban dances, data provided by the Proposals for the State Physical Education Curriculum and by the interviews with the specialists. With special regard to the materials, we emphasize their relevance in the teaching process, once they play an important role in the development the knowledge, in the reflective process and in the content strengthening, compensating possible limitations in the educational scope. The results of the evaluation performed with the students highlighted the acknowledgement of dance as a PE content, in addition to the impact of technology upon this group. Learning popular dances using videos, digital games, applications and social networking transformed the experiences and approximated the school to the students' reality. In spite of some limitations, the results contributed in several aspects. We highlight the outcome of the implementation and evaluation, contributing to a greater acknowledgement of dance in PE, the emergence of a more organized knowledge about "what to teach" regarding the dance content in HS, the insertion of technology in schools, and the production of a teaching material to support HS students' learning.

Key words: School Physical Education; Dance; High School; Teaching materials.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Diagrama resumo dos resultados.....	190
Figura 2: Painel feito em grafite e “lambe-lambe” pelos alunos na disciplina de Artes.	195
Figura 3: Aula Interdisciplinar: Racismo e Batuque de Umbigada.....	206
Figura 4: Coreografias dos alunos: Samba de lenço, Batuque de umbigada, ciranda e maculelê.....	207
Figura 5: Relatos de alunos que não compuseram o grupo focal.	214
Figura 6: Roda inicial.....	217
Figura 7: Exploração de brincadeiras cantadas em pequenos grupos.....	218
Figura 8: Fase de exploração: Samba de Lenço.....	219
Figura 9: Alunos divididos em grupos trabalhando na resolução de problemas. ...	221
Figura 10: Atividade Dirigida: movimentos básicos do maculelê.....	223
Figura 11: Comentários dos alunos sobre o que aprenderam nas aulas.	229
Figura 12: Fotos tiradas pelos próprios alunos com seus celulares na atividade das hashtags.....	246
Figura 13: Atividade postada no <i>facebook</i>	247
Figura 14: Relatos sobre a utilização do <i>facebook</i> e <i>whatsapp</i>	248
Figura 15: Alunos analisando imagens enviadas por <i>whatsapp</i>	251
Figura 16: Relatos sobre a utilização do <i>whatsapp</i> nas aulas de Educação Física.	253
Figura 17: Interfaces do <i>Kahoot</i>	259
Figura 18: Jogos disponíveis no <i>kahoot</i> sobre dança.	261
Figura 19: <i>Quiz kahoot</i> na sala de informática.	263
Figura 20: Resultados quiz <i>kahoot</i> – Informática A.	263

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEM	Diretrizes Curriculares do Ensino Médio
EF	Educação Física
EM	Ensino Médio
IFSP	Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
PCE	Propostas Curriculares Estaduais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

Sumário

1. Apresentação	14
2. Introdução	17
3. Materiais e Métodos	28
3.1 Primeira etapa: organização dos conhecimentos e produção do material.....	30
3.2 Segunda etapa: implementação	36
3.3 Terceira etapa: Avaliação	37
3.4 Análise dos dados	41
4. Dança: contextualizaÇÃO das etapas.....	43
4.1 Dança: análise histórica e conceito	43
4.2 Dança e o processo de escolarização: como chegamos até aqui?	53
4.3 Método de ensino da dança: qual caminho percorrer?	59
4.4 Dança: um olhar sobre a estética	82
5. Currículo, Material didático e Educação Física	90
5.1 Conceito de currículo: aproximações com o contexto brasileiro	90
5.2 Políticas curriculares, materiais didáticos e Educação Física	95
6. Educação Física, Ensino Médio e as Tecnologias da Informação e comunicação.	103
6.1 Ensino Médio e Educação Física: diagnóstico e documentos legais	103
6.2 A dança no contexto do Ensino Médio.....	114
6.3 Educação Física e as TIC.....	122
7. Resultados	136

7.1. Análise das Propostas Curriculares Estaduais	136
A- Nomenclatura utilizada	136
B- Quando e o que ensinar sobre dança no Ensino Médio?	139
7.2 Análise da Base Nacional Curricular Comum	147
A- O que e quando ensinar a dança?	147
B – Educação Física x Artes na BNCC: O que ensinar sobre dança?	158
7.3 Especialistas	168
A - O que e quando ensinar sobre dança?	168
7.4 A pesquisa-ação	189
1 – A escola e as aulas	190
2 – Dança no Ensino Médio	207
3 - TIC no ensino da dança e o Material didático	233
8. Considerações Finais	277
REFERÊNCIAS	283
APÊNDICES	311
Apêndice A – Material didático de Danças populares	311
Apêndice B – Roteiro de Observação Participante	358

1. APRESENTAÇÃO

“Esta menina tão pequenina
quer ser bailarina.
Não conhece nem dó nem ré
mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá
Mas inclina o corpo para cá e para lá
[.]

Mas depois esquece todas as danças,
e também quer dormir como as outras crianças”.
Cecília Meirelles “A Bailarina”.

Sempre fui apaixonada pela dança! Apesar de nunca ter feito aulas em academias e clubes, a emoção que eu sentia depois das piruetas e dos passos, mesmo que por vezes desengonçados, me deixavam em outra relação com o meu corpo. Era como se eu pudesse sair de mim, me libertar dos medos e me envolver nas batidas de uma música. Os meus passos acompanhavam diferentes ritmos, desde os mais acelerados até os mais lentos, embora não possuísse técnica refinada, a fluência cadenciada das coreografias criadas em diferentes situações do meu cotidiano, fazia com que eu me sentisse uma verdadeira bailarina.

Na escola, nas poucas oportunidades que pude dançar, a festa junina representou a parcela mais significativa de experiências, uma vez que foram muitas apresentações que se repetiram durante os anos. Apesar dos ensaios acontecerem semanas antes da festa, normalmente eram os professores de Educação Física e Artes que montavam as coreografias, e os alunos que voluntariamente queriam participar, ou eram escolhidos por serem mais comportados, saiam de suas aulas em horários pré-estipulados para ensaiar a coreografia. Ou seja, a ideia que se tinha era que a quadrilha não apresentava relação com nenhuma atividade ou componente curricular da escola, concretizando-se em um evento específico que tinha dia e hora para terminar.

A festa junina pouco foi tratada como um tema de aula, pois não foram estudados elementos como a história, as possíveis origens, as características principais, a cultura caipira, as diversas variações da quadrilha, ou ainda, como foram difundidos passos tão tradicionais como aqueles desenvolvidos durante o grito: “Olha a cobra... é mentira...”. Enfim, não se olhava para essa manifestação como uma fonte

de conhecimento, e sim como mais uma atividade prevista no calendário escolar, que foi deixada ali esperando o mês de junho para acontecer.

Apesar desse contexto controverso, as festas juninas de minha infância foram muito divertidas, e eu sempre fiz questão de participar de todas. Essas recordações são estimuladas pelas fotografias que decoram os álbuns de família, que trazem caipirinhas com o rosto pintado, chapéus de palha e vestidos estampados, ressaltando o protagonismo que estas festas ocupavam no espaço escolar.

No Ensino Fundamental II e principalmente no Médio, até esses poucos momentos com a dança na escola passaram a se tornar mais restritos. Parecia que os próprios alunos estavam perdendo o interesse, talvez pela longa repetição da temática ao longo dos anos, ou por se acharem “adultos” demais para dançar diante de toda a escola (sentimentos comuns de adolescentes), e assim, por um motivo ou por outro, parece que a escola vai deixando de se mobilizar para realizar as tradicionais festas juninas.

Anos depois, quando iniciei o curso de Educação Física em 2008, comecei a pensar nessas experiências que tive na infância e adolescência, bem como, nas sensações que a dança me causava, todavia, de forma mais organizada.

Durante uma pesquisa de iniciação científica, iniciei um processo sistematizado de reflexão sobre o que representava a Educação Física escolar e a cultura corporal, e me indaguei diante da ausência da dança na escola como um conteúdo, e não apenas como parte de eventos. Por que um conteúdo tão prazeroso e com tantos conhecimentos para serem ensinados não faziam parte das aulas? Será que havia problemas que dificultavam a sua presença? Foi durante o desenvolvimento desse projeto, que passei a compreender melhor os significados e limites que esse conteúdo enfrentava na escola.

Esses e outros questionamentos conviveram comigo durante o mestrado, etapa em que pude amadurecer e identificar possíveis causas para esse distanciamento. Pesquisas, leituras, análise de documentos e Propostas Curriculares, contato com a realidade das escolas, além da implementação de experiências com a dança nas aulas de Educação Física, me respaldaram para compreender toda a complexidade que esse contexto representa.

Ao longo da pesquisa de mestrado, pude produzir um material didático para ajudar os professores a tratarem a dança na escola prezando por um olhar pedagógico, e que viabilizasse um tratamento mais ampliado e significativo no campo

educacional, além de refletir sobre a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no campo escolar.

Todavia, desenvolver esse trabalho em conjunto com os professores, denotou problemas que vão além do conteúdo. As condições de trabalho, a falta de tempo para pesquisas e estudos, a precariedade dos espaços e dos materiais para aula, bem como, a insegurança que os professores já demonstravam em torno desse conteúdo, resultaram em fatores limitantes, uma vez que, mesmo com um material didático de suporte, os docentes apontaram que outros fatores precisavam ser melhorados. *“Sabe, é muito complicado! Só esse ano eu estou com 32 aulas, no ano passado eu tinha 46”*, afirmou um dos participantes da pesquisa.

Esse pano de fundo destaca as dificuldades de convidar professores para participarem de pesquisas, tendo em vista que, aquilo que poderia aproximar a Universidade da escola por meio de parcerias de sucesso, em alguns contextos se torna inviável devido às condições de trabalho docente que podem inviabilizar esse processo.

Em 2014 ingressei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo (IFSP), como professora do Ensino Médio, um espaço diferenciado para trabalhar, uma vez que valoriza a carreira, proporciona espaço na carga horária para preparar as aulas e desenvolver pesquisas, e preza pela autonomia de seus professores. Entretanto, como a unidade em que trabalho está no começo de sua implantação, acumulam-se problemas estruturais que envolvem desde a ausência de quadra e qualquer outro espaço que possa ser utilizado adequadamente, até a falta de materiais mais básicos.

Nesse sentido, diante dessa realidade paradoxal, me coloco o desafio de sistematizar um material didático que tenha como objetivo tratar a dança na escola, e ministrar aulas desse conteúdo com os meus alunos, mesmo que, desde o primeiro dia de trabalho eu tenha escutado incansavelmente a clássica pergunta: *“Sôra hoje vai ter futebol?”*.

Apesar dos pontos positivos e negativos do espaço em que trabalho, a dança ainda apresenta seus problemas e desafios próprios, para tanto, o presente projeto buscou explorar esses meandros ressignificando o espaço desse conteúdo no campo escolar.

2. INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa tivemos como objetivo identificar o que é relevante ensinar sobre o conteúdo¹ dança no Ensino Médio, e, a partir desses dados, elaborar, implementar e avaliar um material didático para as aulas de Educação Física

Entendemos a dança como uma prática corporal complexa em que elementos diversos se entrelaçam dando forma a uma composição única. É a organização do ritmo, dos gestos², da expressividade e da criatividade que em consonância estruturam o que denominamos de dança. “Dançar é entrar em harmonia com o próprio corpo. É também a liberdade de expressar. [...] Ela reúne, mistura e transforma sensações diversas em quem dança, ou até mesmo em quem aprecia uma coreografia [...]” (DINIZ, 2014, p. 25).

Foram pinturas rupestres encontradas no interior de cavernas que forneceram indícios sobre a presença da dança na humanidade desde antigas civilizações. As representações dos ritos, festejos, pedidos e agradecimentos das sociedades primitivas destacavam a importância dessa prática corporal no contexto dos hábitos e crenças de diversos povos, etnias e tribos (NANNI; 1989; VOLP; DEUTSCH; SCHWARTZ 1995; MARQUES, 1997; SBORQUIA, 2002; EHRENBERG, 2003; VERDERI, 2009).

A dança perpassou por múltiplas transformações durante o desenvolvimento da sociedade, recebendo interferências de acordo com o contexto social, político e econômico vivenciado. Ao longo do tempo, continuou permeando espaços de comemorações e confraternizações sociais e iniciou o processo de aproximação com outros campos, como o recreativo, o do trabalho e o educacional.

Segundo Soares (2004) foi a partir da inserção dos exercícios ritmados e dos métodos ginásticos na escola, logo no início do processo de escolarização brasileiro em meados do século XIX, que tal prática corporal passou a ser empregada nessa instituição, com objetivos diversos incluindo principalmente o trabalho com o ritmo.

¹ A opção de utilizar o termo “conteúdo” para designar as práticas da cultura corporal será tratada mais adiante, no capítulo 4, subseção 4.1. Dança: análise histórica e conceito.

² Gesto é compreendido por NEIRA (2007) como “movimento com significados”, apresentando como um de seus objetivos a comunicação. Para o autor, a cultura é composta por signos diversos que organizam as relações sociais, e os gestos são fundamentais nessa construção. Assim, a palavra gesto torna-se mais adequada no contexto da Educação Física e da cultura corporal no que tangencia à representação do movimento, e portanto, utilizaremos com esse significado ao longo do texto.

Nesse momento, a dança possui uma participação discreta, sendo apresentada como uma das vertentes da ginástica juntamente com a esgrima, os jogos, as marchas, a equitação e o canto (SOARES, 2004).

A partir do século XX, a dança passa a ser reconhecida de forma mais significativa no campo escolar (BRASILEIRO, 2009), todavia, ela não se consolida nas aulas de Educação Física assim como outros conteúdos. A partir dessa análise, podemos afirmar que a presença da dança foi atravessada por limitações no seio desse componente curricular³, uma vez que, inicialmente foi apresentada como parte de um outro conteúdo, demorando para ser reconhecida de forma autônoma. Ela foi reservada, portanto, como uma possibilidade de atividade externa, contribuindo para que a tradição constituída estivesse relacionada aos eventos comemorativos.

Tal situação gradativamente foi ressaltando diante da comunidade escolar o seu caráter esporádico, uma vez que era tratada apenas nos intervalos, nas rodas de amigos e nas festividades. De certo modo, podemos denominar de uma presença baseada em um currículo oculto (FORQUIN, 1993), ou seja, aquilo que não é planejado e não está previsto de maneira formal junto às demais atividades.

Contudo, entendemos que essa perspectiva disseminada até então, não é ideal quando concebemos essa prática corporal como um conteúdo da escola, e, assim, torna-se preponderante refletir sobre princípios pedagógicos, estratégias didáticas e projetos curriculares para que ela inicie um processo de desconstrução. Esta assertiva elucida-se no pressuposto de que normalmente o que aparece nas escolas ainda são coreografias copiadas de outros anos ou baseadas em festas tradicionais, isto é, nossa concepção de dança escolar precisa ser ampliada.

Quando procuramos a dança em espaços educativos como um conteúdo consolidado das aulas de Educação Física, de maneira planejada, desenvolvida a partir de objetivos claros e princípios avaliativos estruturados, dificilmente encontramos. Dessa forma, percebemos que ela tem sido deixada às margens do processo formativo (SBORQUIA, 2002; BRASILEIRO, 2009), ocupando um veio de atividade extracurricular. Apesar desses momentos também se configurarem como experiências importantes, precisamos garantir que esse conteúdo extrapole essa

³ Ao longo desse texto, o termo “componente curricular” será empregado diversas vezes, de modo a ser compreendido como os saberes que foram selecionados historicamente para serem ensinados na escola em uma determinada área do conhecimento. A fim de tornar a leitura menos cansativa e repetitiva o vocábulo “disciplina” será utilizado invariavelmente como sinônimo.

concepção, e, para tanto, é necessário valorizar propostas que sinalizem uma preocupação com a reversão desse quadro.

A Educação Física escolar possui como premissa inserir e contextualizar os alunos na esfera da cultura corporal, ou seja, um de seus objetivos é proporcionar a apropriação e o reconhecimento das práticas corporais que foram construídas e transformadas pela humanidade, sendo elas: os jogos e brincadeiras, os esportes, as lutas, as ginásticas e as danças (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2007). Ademais, esse componente curricular deve prezar pela igualdade de oportunidades aos alunos, a busca pela autonomia e a reflexão crítica acerca desses saberes (DARIDO; RANGEL, 2005; DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2007).

Portanto, é necessário que os discentes possuam ferramentas que oportunizem a leitura e a interpretação dos conteúdos, além da identificação das inter-relações que são construídas na sociedade contemporânea, sobre as danças, os esportes, as ginásticas, as lutas e os jogos. Mas será que essa diversidade de práticas tem sido proporcionada nas escolas?

Acreditamos que apesar dos avanços que a área galgou nos últimos anos, ainda estamos distantes de alcançar esse objetivo. Diante da grandeza de possibilidades que a cultura corporal representa, o que temos visto é a repetição de práticas corporais no decorrer dos ciclos escolares, limitando as vias de acesso aos direitos de aprendizagem dos discentes. Os saberes são relativizados dentro de uma lógica que, muitas vezes, penaliza o professor, mas que obviamente, não é o único culpado por todo esse processo.

A Educação Física ainda é um componente curricular frágil dentro da organização da escola, posto que, sofre com o pouco reconhecimento dos seus objetivos, a falta de materiais didáticos, condições de trabalho precárias, entre outros problemas. É toda essa conjuntura que contribui para que a comunidade continue perpetuando preconceitos e disseminando um espectro vicioso que pouco abre espaços para mudanças, e o professor se vê como participante desse processo.

Toda essa problemática que envolve a Educação Física contribui para que conteúdos menos tradicionais continuem assim, distantes da escola, e nosso projeto vem justamente na contramão desse processo. A partir do reconhecimento das finalidades desse componente curricular e da relevância de reconhecer a cultura corporal como uma gama valiosa de saberes, começamos a questionar qual seria de

fato o espaço a ser ocupado pela dança em cenários educacionais e como colaborar com o trabalho docente nesse desafio.

Os estudos confirmam que atualmente esse conteúdo pouco aparece nas aulas de Educação Física (MIRANDA, 1994; SBORQUIA, 2002; BRASILEIRO, 2009; KLEINUBING; SARAIVA, 2009; DINIZ, 2014), ou mesmo nas de Artes (MARQUES, 1997; STRAZZACAPA, 2001) na qual também é previsto. Essa conjuntura denota um espectro aviltante, o que reforça a necessidade de ações que estimulem a presença da dança na escola.

Quando direcionamos o nosso olhar para o Ensino Médio, podemos dizer que a dança perde ainda mais espaço posto que, na Educação Infantil e Ensino Fundamental, mesmo que de forma extracurricular e esporádica, esse conteúdo ainda parece chegar (GEHRES, 1997). A autora tece críticas, pois, apesar dessa presença, podemos dizer que se tratam de experiências com finalidades majoritariamente lúdicas, não que a ludicidade não seja relevante, mas faltam proposições ou objetivos mais ampliados para o ensino da dança nas escolas pensando em questões pedagógicas mais específicas.

Outro fator comumente apontado para a pouca presença da dança no Ensino Médio refere-se à falta de interesse de alguns jovens pelo conteúdo. Torna-se vital, portanto, uma investigação mais detalhada sobre quais motivos estariam por trás dessa rejeição tão lavrada por professores em sua prática pedagógica e propostas de ação para reverter tal quadro. Será que os alunos desta etapa da Educação Básica apresentam mesmo pouco interesse pela dança? Seria a vergonha um dos motivos? Ou a falta de oportunidades para vivenciar esse conteúdo na escola de forma adequada e sistematizada?

Talvez, não seja nenhuma dessas razões, ou ainda, todas elas de forma conjunta, entretanto, essa resistência pode significar que os discentes possuem a impressão de que a dança simplesmente não faz parte da aula, pois Educação Física é tida como lugar de aprender outros conteúdos, em especial, o esporte. A dança, apesar de fazer parte da vida do jovem em diferentes espaços de lazer, de trocas sociais, de comemorações familiares, entre outros, possui pouco impacto no ambiente escolar.

Todo esse enredo é agravado pelo conjunto de problemas que a dança já convive no campo escolar, como por exemplo: o receio e a falta de segurança do professor em abordar um conteúdo que não recebe muito destaque na formação inicial

(BRASILEIRO, 2009); a ausência de espaços e materiais adequados (MIRANDA, 1994), as condições de trabalho que muitas vezes inviabilizam tempo de pesquisa para os professores (DINIZ, 2012); bem como a escassez de materiais didáticos e orientações curriculares que possam auxiliar a prática pedagógica.

No Ensino Fundamental, os professores ainda parecem se arriscar mais, e nas festas e eventos estimulam a composição de uma ou outra coreografia, caracterizando as crianças e a escola, valorizando esses momentos ao aproximar a comunidade para compartilhar experiências. Porém, quando se fala no Ensino Médio a impressão remanescente é que o espaço da dança é ainda mais restrito, pois não se trata de um tema interessante para os alunos que estão preocupados com o mercado de trabalho, com o vestibular ou mesmo com os dilemas da vida adulta que se aproxima. O Ensino Médio (EM) se configura em uma etapa da Educação Básica ainda caracterizada falta de identidade, e eu de certo modo, ainda temos dúvidas acerca do que deve ser ensinado. Nesse momento, sempre nos deparamos com perguntas como: Quais são os conteúdos dessa fase? Qual o perfil de aluno que queremos formar? Qual o papel da Educação Física ao final da Educação Básica?

Apesar dos documentos legais apontarem premissas nesse sentido como a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000), que salientam essa fase como um período de aprofundamento dos conteúdos do Ensino Fundamental, parece que há poucos subsídios diante de todos os seus problemas.

Dados⁴ do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 denotam que 12,5% dos alunos abandonam o Ensino Médio ainda no primeiro ano. Já o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2013⁵, último computado até então, delineou um panorama preocupante ao destacar que a nota geral do Ensino Médio foi de 3,7 pontos em 2011 para 3,9 em 2013, permanecendo praticamente estagnada durante três anos. Além disso, no caso das escolas públicas e estaduais o índice é ainda menor (3,6). Acentuamos que não pretendemos

⁴ Fonte MEC/INEP/Censo Escolar, disponível no *site* do IBGE: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?t=abandono-escolar&vcodigo=M15>>. Acesso em 21 fev. 2015.

⁵ Fonte: Saeb e Censo Escolar, disponível no *site* no INEP – IDEB: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=8044677>>. Acesso em 20 fev. 2015.

evidenciar os entraves do Ensino Médio apenas por meio desses dados, mas, é inegável que os mesmos são indicadores importantes para o delineamento do panorama da educação no país.

A Educação Física como um todo, já apresenta um histórico de dificuldades no Ensino Médio, posto que, apesar de sua obrigatoriedade prevista na LDB (BRASIL, 1996) existem fatores limitantes que por vezes são circunstanciados como agravantes. Alguns exemplos podem ser enunciados como a ausência de uma organização curricular em nível nacional que subsidie o trabalho dos professores, na seleção e distribuição dos conteúdos ao longo dos anos escolares; a questão das dispensas (FEITOSA et al., 2003) que permite que muitos alunos sejam liberados das aulas regulares por motivos questionáveis; a reprodução maçante dos conteúdos que são ensinados no Ensino Fundamental; e a desvalorização do componente curricular em relação àqueles mais tradicionais, são alguns exemplos que dificultam o fortalecimento de sua identidade no EM.

Diante desse enredo de problemáticas, parece um grande desafio desenvolver um conteúdo que enfrenta tantos dilemas desde o Ensino Fundamental. Contudo, acreditamos que seria negligência ignorar um conteúdo da cultura corporal como se ele não fosse necessário para a formação dos alunos, ou ainda, não compusesse o corpo de conhecimento dessa área. Frente a esses apontamentos, consideramos que seria primordial contribuir com o trabalho do professor na meta de abordar a dança nas aulas de Educação Física nesse período da Educação Básica.

Refletir e colocar em prática uma proposta com esse objetivo requer cautela e ampla pesquisa, uma vez que, o panorama ainda é instável e permeado por incertezas. Por exemplo, quais temas da dança poderiam ser considerados mais relevantes para serem ensinados nas aulas de Educação Física no EM? Diante de tantas manifestações como o carimbó, o forró, o *jazz*, o *hip-hop*, o maracatu, as danças circulares, o frevo, entre outras, quais poderiam estar presentes? Em qual ano? O que seria mais relevante ensinar sobre cada uma delas? Os passos básicos? Os fatos históricos? As composições coreográficas?

Quando refletimos a partir desse viés, podemos perceber que faltam critérios, embasamento científico, e até mesmo experiências na escola que possam elucidar propostas de organização curricular, bem como acerca do que seria relevante selecionar e ensinar na escola.

A dança no campo escolar apresenta um contexto histórico de desvalorização e de imprecisões sobre como planejá-la e implementá-la em aulas de Educação Física, isto é, o levantamento e a investigação sobre o que ensinar ainda geram muitas dúvidas. Marques (1997) destaca que presença que a dança possui no Brasil como uma das vertentes mais expressivas de representação cultural, não traz reflexos para o seio escolar, e assim, em diversos casos, os professores não sabem o que, como, nem porque ensiná-la (MARQUES, 1997). Nesse sentido, um material didático pode se constituir em uma vertente interessante para oferecer uma possibilidade didática que possa orientar essas questões. Tal fato ressalta a necessidade de investigações que contribuam nesse sentido e possam tornar o terreno menos instável.

Muitos professores de Educação Física apontam a escassez de materiais didáticos de qualidade como uma das grandes dificuldades da área (GASPARI et al., 2006), tendo em vista que eles se sentem confusos, com limitadas opções de fonte de conhecimento ou até mesmo com poucas possibilidades de acesso ao que tem sido produzido. Ademais, salientam também o quanto eles são importantes e podem auxiliar diretamente no desenvolvimento do trabalho docente (IMPOLCETTO, 2012; BARROS, 2014; DINIZ, 2014).

Nessa discussão, materiais como livros didáticos, por exemplo, que são reconhecidamente instrumentos importantes do trato pedagógico, são ferramentas escassas na área da Educação Física (RODRIGUES; 2009; DARIDO et al.; 2010; DINIZ; DARIDO, 2012), assim, as limitações que já existem com o ensino da dança e outros conteúdos se intensificam, pois o suporte teórico pedagógico é insuficiente.

Para se construir e elaborar um material didático de dança seria necessário investigar esse conteúdo de forma mais aprofundada, levantar dados que subsidiassem a seleção dos temas que comporiam o material, além de pesquisas em fontes diversas que pudessem apontar prerrogativas e orientações nesse sentido, devido à necessidade de pilares que possam nortear a pesquisa.

Para tanto, recuperamos o objetivo desse estudo, apontado inicialmente, que foi identificar o que é relevante ensinar sobre o conteúdo da dança no Ensino Médio, e, a partir desses dados, elaborar, implementar e avaliar um material didático nas aulas de Educação Física.

A fim de concretizar esses anseios, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, em três etapas. A primeira previu a identificação do que é importante ensinar sobre a dança no Ensino Médio. Nesse sentido, realizamos uma análise nas Propostas

Curriculares Estaduais (PCE) de Educação Física no Ensino Médio, bem como, entrevistas com professores que atuam em cursos de Licenciatura em Educação Física (especialistas), a fim de delinear indicativos sobre organização e seleção curricular da dança no EM.

Contudo, ao longo do desenvolvimento dessa investigação, o currículo em nível nacional que respondesse as tradicionais perguntas “quando e o quê e ensinar” sobre os conteúdos da cultura corporal começou a ser produzido, com o nome de Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2016). Tal documento tem como objetivo estruturar os direitos de aprendizagem nas diferentes etapas da escolarização em todas as disciplinas, objetivando orientar a elaboração dos currículos e promover maior coesão sobre o que é ensinado nas escolas do país.

Diante dessa constatação e da importância de um projeto como esse para a educação como um todo, decidimos incluí-la em nossa análise e confrontar com os demais dados coletados (PCE e entrevistas com especialistas). A ideia foi identificar interfaces que contribuíssem para o enriquecimento do debate sobre o espaço da dança na escola e ampliar as reflexões sobre o que ensinar acerca desse conteúdo no EM.

No momento de elaborar o material didático, decidimos priorizar as propostas da BNCC, justamente por considerar o avanço desse material em escala nacional, tal como, a demanda de materiais didáticos que um documento como esse fomenta no cenário educacional como um todo. Dessa forma, a partir das orientações da BNCC em selecionar os temas de maneira coletiva pela comunidade escolar no EM, a proposta desse estudo foi apresentada à instituição de origem da pesquisadora e decidida de maneira conjunta com os demais docentes quais manifestações seriam abordadas nas aulas. A partir do projeto interdisciplinar definido para o semestre “Cultura e identidades locais” foram selecionadas danças que caracterizavam a região de Capivari, sendo elas: batuque de umbigada, maculelê, samba de roda e ciranda.

Tais manifestações foram propostas principalmente pela ligação com o tema central das identidades locais e pela necessidade de reconhecimento dos saberes populares que são pouco valorizados pelos discentes da instituição. Após a definição das danças, iniciamos o processo de pesquisa e produção do material didático que norteou as experiências na escola.

O material produzido (Apêndice A) contou com textos iniciais e atividades sobre as danças selecionadas, procurando ainda sugerir intervenções com as Tecnologias

da Informação e Comunicação (TIC) durante a aprendizagem dos conteúdos. Podemos dizer que, atualmente as tecnologias informacionais passaram a se inserir sistematicamente nos centros metropolitanos, disseminando-se gradativamente entre as diferentes classes sociais, principalmente a partir do século XX. Este contexto de ampliação e inserção das tecnologias na sociedade criou novas formas de comunicação, trabalho, transporte, lazer, relações interpessoais e inclusive na educação (BELLONI, 2012).

É importante destacar, que não se trata apenas de compreender as tecnologias como uma ferramenta a mais, pois estes instrumentos viabilizam ações que até então eram pouco utilizadas. A produção de compilações, análises e transformações de imagens, elaboração de conteúdo digital em grupo e individual, extensão da aprendizagem para além dos limites da escola e a interatividade entre professor e aluno, são alguns exemplos de propostas limitadas no mundo analógico.

Portanto, a proposta de incluir um olhar para as tecnologias na produção de um material didático de dança, se justifica pela compreensão de que o processo educativo não pode mais ser o mesmo, tendo em vista a revolução tecnológica que vivemos na contemporaneidade. A escola é uma instituição republicana que possui como um de seus princípios norteadores inserir os alunos na cultura, bem como conservar e transmitir os conhecimentos da humanidade de forma organizada e crítica (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009). Assim, atualmente um de seus papéis seria integrar os alunos na sociedade digital, considerando a grande interferência dessas tecnologias nos diferentes campos sociais.

Para tanto, refletir sobre o contexto criado em torno dessas ferramentas e os seus desdobramentos na vida social, além de propiciar que durante o processo educativo o acesso a computadores, *internet*, *tablets*, aplicativos diversos e demais potencialidades das TIC sejam implementadas, pode ser considerado como uma das metas do campo educacional. Por acreditar nessas premissas assumimos mais esse desafio no presente estudo.

Evidente que não propomos a inclusão de instrumentos sem preparação ou planejamento prévio, mas ao tratar o professor como mediador do conhecimento (SANCHO, 2006), sugerimos algumas estratégias para estimular experiências híbridas ao longo do material didático construído, de forma que todos possam se sentir motivados para pensar e colocar em prática propostas deste cunho. Como salienta

Baab (2004) quando se promove a interatividade com as tecnologias durante a aprendizagem, os resultados mostram-se bastante positivos.

Diante disso, muitos profissionais da educação têm proposto alternativas para utilizar estas ferramentas em contextos educacionais e formativos (DEMO, 2008; VALENTE et al., 2003; ALMEIDA; VALENTE, 2012; FERREIRA, 2014; GERMANO, 2015). Elaborar e implementar propostas que envolvem as tecnologias em ambientes de ensino e aprendizagem é um tema atual e que tem gerado debates profícuos acerca das possibilidades educativas.

Compreendemos que os nossos alunos do EM são “nativos digitais” (PRENSKI, 2001), ou seja, eles já nasceram em um mundo permeado por objetos como celulares, câmeras fotográficas, *tablets* e *notebooks*. Dessa forma, eles projetam os seus conhecimentos de forma diferente, e isso, nos colocou diante da necessidade de pensar essas questões, colocando em voga novas formas de ensinar. Nesse escopo, foi justamente tomando essa discussão como pano de fundo que procuramos refletir possibilidades de inclusão das TIC na formação dos alunos durante a produção do material didático de dança.

Na segunda fase da pesquisa, algumas atividades idealizadas nesse material foram implementadas nas aulas de Educação Física de quatro turmas do primeiro ano do Ensino Médio, a fim de verificar os limites e as possibilidades didático-pedagógicas do instrumento em questão. Posteriormente, na última etapa, utilizamos a técnica de grupo focal com oito estudantes, dois de cada turma participante, para que pudéssemos avaliar as experiências desenvolvidas na escola a partir da ótica discente. Acreditamos que ouvir os alunos seria extremamente necessário, posto que, eles são os maiores beneficiados com a melhoria da Educação Física e da qualidade com que os conteúdos da cultura corporal são ofertados na escola. Além dessas fontes de dados, utilizamos nessa etapa instrumentos como o diário de campo, técnicas da observação participante e as fotos e vídeos das aulas.

No que tangencia o corpo teórico do estudo organizamos o texto em três grandes blocos temáticos: a dança, o currículo e o Ensino Médio. No primeiro, intitulado “Dança contextualização das etapas”, assumimos quatro vertentes distintas de análise. Inicialmente no subcapítulo “Dança: análise histórica e conceito” versamos sobre elementos históricos e sobre o conceito de dança adotado na pesquisa. Na segunda, denominada de “Dança e o processo de escolarização: como chegamos até aqui?” tratamos sobre como se deu a entrada desse conteúdo na escola. Na terceira

etapa, designada de “Método de ensino da dança: qual caminho percorrer?” discutimos sobre a temática dos métodos de ensino e as possibilidades no seio da dança. Por fim, no espaço intitulado de “Dança: um olhar sobre a estética”, procuramos identificar como a vertente estética se relaciona com a dança.

No segundo bloco, designado de “Currículo, material didático e Educação Física” dividimos a análise em dois momentos: “Conceito de currículo: aproximações com o contexto brasileiro”, onde abordamos definições de currículo e as relações desses documentos com a Educação e com a Educação Física. E, posteriormente, no tema “Políticas curriculares, materiais didáticos e Educação Física”, tecemos uma relação entre essas três vertentes, destacando a importância dos materiais didáticos no contexto educacional.

Ao final, no capítulo “Educação Física, Ensino Médio e as Tecnologias da Informação e Comunicação” analisamos o tema a partir de três frentes: “Ensino Médio e Educação Física: diagnóstico e documentos legais”, em que foi realizado um apanhado acerca dessa etapa da educação, incluindo os dados oferecidos pelos documentos que regem o EM; “A dança no contexto do Ensino Médio”, subcapítulo orientado a partir das relações que esse conteúdo pode apresentar com os anos finais da Educação Básica; e por fim, “Educação Física e as TIC”, momento dedicado às possibilidades dos usos das tecnologias como ferramentas didáticas na escola.

Por fim, reafirmamos que nossa hipótese é que ainda temos poucas certezas sobre “o que” ensinar sobre dança no Ensino Médio, e, além disso, destacamos as dificuldades latentes que permeiam o trabalho docente quando nos referimos à apropriação desse conteúdo na escola. Defendemos, portanto, a tese de que os materiais didáticos se constituem em suportes pedagógicos essenciais para o trabalho docente, e, assim, podem auxiliar em diferentes etapas do processo de ensino e aprendizagem da dança. O investimento em projetos que coadunem com a produção e disseminação desses instrumentos é relevante e pode impactar no dia-a-dia dos alunos e professores que lidam com tais problemas nas aulas.

Ademais, uma síntese a partir dos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (Segunda Versão), das Propostas Curriculares Estaduais e dos apontamentos dos especialistas contribuiria diretamente com maior compreensão acerca do está sendo proposto sobre dança para todo o Brasil. Tal conjectura permitiria contextualizar esse conteúdo no Ensino Médio auxiliando em seu processo de organização curricular e na diminuição das dúvidas que permeiam o seu ensino.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo possui natureza qualitativa, ou seja, teve como finalidade descrever os diversos significados e componentes da realidade, bem como, expressar sentidos e fenômenos sociais (MAANEN, 1979). Por meio da pesquisa qualitativa o pesquisador faz um recorte espacial e temporal na realidade, elaborando um quadro que reúne descrições mais completas e detalhadas do problema investigado.

Nesse tipo de pesquisa o ambiente natural se constitui em uma das principais fontes de dados, e o pesquisador é considerado parte dos instrumentos investigativos. Para a pesquisa qualitativa, as ferramentas descritivas são extremamente relevantes, de modo que a proposta é aproximar os fenômenos analisados ofertando espaço para as impressões e atuações do pesquisador, ampliando as possibilidades de análise e interpretação dos dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A reflexão sobre as múltiplas vertentes da pesquisa qualitativa direcionou esse estudo para a pesquisa-ação (ELLIOT, 1993; THIOLENT, 1994; TRIPP, 2005). Esse método é reconhecido pela estreita associação com a resolução de um problema coletivo, em que, o pesquisador atua diretamente na situação investigada (DENCKER, 2000). Para Thiollent (1994) trata-se de uma forma de pesquisa empírica concebida em associação à uma ação, visando a solução de um problema coletivo, de forma que pesquisadores e participantes atuam significativamente. Franco (2005) afirma que essa forma de investigação trata-se de:

uma abordagem de pesquisa, com característica social, associada a uma estratégia de intervenção e que evolui num contexto dinâmico; é uma pesquisa que parte do pressuposto de que pesquisa e ação podem estar reunidas; essa pesquisa pode ter por objetivos a mudança, a compreensão das práticas, a resolução dos problemas, a produção de conhecimentos e/ou a melhoria de uma situação dada, na direção proposta pelo coletivo; [...] metodologicamente, deve ter procedimentos flexíveis, ajustar-se progressivamente aos acontecimentos; estabelecer uma comunicação sistemática entre seus participantes e se auto avaliar durante todo processo [...] (FRANCO, 2005, p. 496).

Bracht (2003) aponta que a pesquisa-ação surge com o propósito de contestar os métodos mais tradicionais de pesquisa, tendo em vista que busca superar o caráter tecnicista e analítico, por meio da aproximação entre teoria e prática. Trata-se, portanto, de promover e reconhecer a importância dos agentes sociais na produção do conhecimento. Há intenção de vincular os saberes da realidade como a própria

prática interventiva (ação), de forma que os sujeitos da pesquisa deixam de ser apenas informantes, para serem ativos durante o processo (BRACHT et al., 2002).

Para Thiollent (1994) a pesquisa-ação se trata de um método que reúne diversas técnicas da pesquisa social, se configurando, portanto, como uma estratégia participativa no que tangencia à coleta de informações. O autor complementa que as pesquisas dessa linha precisam de fato se concentrar em um problema que preze por ações diretas dos atores sociais envolvidos no processo, com foco nas intervenções que serão implementadas.

Alguns fatores são entendidos como essenciais em uma pesquisa-ação, como, por exemplo, a ação conjunta entre pesquisadores e participantes sobre o problema investigado, procurando “soluções” e/ou “explicações”, culminando apontamentos que contribuam com a pesquisa e suas diferentes etapas (THIOLLENT, 1994). O autor assevera que a pesquisa-ação se diferencia de outros métodos pela possibilidade de associar dois objetivos distintos: o prático e o do conhecimento. O primeiro se relaciona com a contribuição ao problema considerado central na pesquisa, promovendo alternativas e propostas para o seu redimensionamento; já o segundo diz respeito à construção de informações que dificilmente seriam acessadas por meio de outras técnicas de pesquisa, promovendo assim, maior conhecimento sobre problema analisado (THIOLLENT, 1994).

Apesar de ser essencial elaborar um plano de ação em uma pesquisa desse viés, é necessário estar ciente de que dificilmente ele é implementado da forma como foi idealizado (FRANCO, 2005; GIL, 2008). O planejamento é constantemente readequado em uma pesquisa-ação, tendo em vista que considera as necessidades e o progresso do estudo (PEREIRA, 1998; GIL, 2008) fatores que entendemos como positivos durante a construção de um processo investigativo. Franco (2005) acentua tal flexibilidade como um fator essencial da pesquisa-ação, tendo em vista que a mesma se consistiu em um trabalho sobre a prática, e assim, o rigor e o ritual metodológico tornam-se menos requisitados, destacando a complexidade e imprevisibilidade da investigação.

Cabe salientar que diante das especificidades do presente estudo, o mesmo foi encaminhado para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-IB-UNESP) obtendo aprovação. Ademais, todos os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo devidamente instruídos para o preenchimento.

Por fim, destacamos que a presente pesquisa foi desenvolvida em três etapas distintas que serão apresentadas a seguir.

3.1 Primeira etapa: organização dos conhecimentos e produção do material

Esse primeiro momento se caracterizou pelo levantamento de dados acerca do que é importante ensinar sobre o conteúdo da dança no Ensino Médio. Tal ação se justificou, tendo em vista que, até então, não possuíamos na área de Educação Física, um currículo base em dimensão nacional que apontasse direcionamentos nesse sentido, dificultando a delimitação dos conteúdos da cultura corporal.

Para tanto, foram realizadas duas ações distintas a fim de reunir dados sobre esse tema. A princípio, desenvolvemos uma análise documental (GIL, 2008) nas Propostas Curriculares Estaduais (PCE) de Educação Física no Ensino Médio, destacando-se os indicativos de tratamento, seleção e organização curricular da dança nessa etapa educacional. Essa técnica permite por meio de uma abordagem contextualizada do objeto de pesquisa, extrair de documentos informações que contribuam em diferentes escalas para execução do estudo.

Os documentos são considerados fontes confiáveis de pesquisa, justamente por sua estabilidade e possibilidade de revisão, o que amplia o espectro de avaliação dos dados obtidos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Para Gil (2008) são entendidos como documentos arquivos de instituições diversas como empresas, sindicatos, ONGs, relatórios de entidades, livros de registros, tabelas, entre outros, e o recorte é realizado de acordo com os objetivos de cada investigação. Para acessar as PCE de Educação Física foram utilizados como critérios a disponibilidade desses documentos nos *sites* das secretarias de educação dos respectivos estados.

Para finalizar essa etapa de levantamento de dados, desenvolvemos uma entrevista semiestruturada com professores que ministram disciplinas relacionadas à dança nos cursos de Licenciatura em Educação Física, grupo que denominamos de especialistas. Selecionamos como espectro de pesquisa as Universidades Federais, considerando sua relevância na expansão da Educação pública, de forma que foi estipulado pelo menos uma instituição por estado, e as Universidades Estaduais Paulistas, pela relevância dessas instituições em âmbito nacional e também por se tratar do estado de execução do projeto.

Como critérios para selecionar os docentes, foi definido que os mesmos precisavam atuar em cursos de Licenciatura em Educação Física, ou naqueles que ainda não foram definidos (Fase Mista), responsáveis por componentes curriculares voltados à dança, ritmo, atividades rítmicas e/ou temas semelhantes. Por fim, os professores precisavam apresentar, em relação à formação acadêmica, ao menos o título de Mestre.

Como estratégia de ação, utilizamos a *internet* para entrar nos *sites* das Universidades Federais e Estaduais, procurando identificar nos cursos de Licenciatura em Educação Física, o rol de disciplinas relacionadas à dança, bem como, os professores responsáveis por elas, para num segundo momento, convidá-los a integrar o estudo. Entretanto, alguns endereços eletrônicos institucionais não continham tais informações, o que culminou no contato por telefone para a obtenção dos dados. Após essa etapa, todos os professores foram convidados via *email*, disponibilizado por suas instituições de origem.

Depois da fase de triagem e convite, tivemos ao todo, onze instituições participantes na pesquisa, sendo elas, três Universidades Estaduais Paulistas: UNESP - Bauru (Universidade Estadual Paulista de Bauru, UNESP - Rio Claro (Universidade Estadual Paulista de Rio Claro) e UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas). E oito Universidades Federais: UFC (Universidade Federal do Ceará), UFES (Universidade Federal do Espírito Santo), UFG (Universidade Federal de Goiás), UFMS (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul), UFPR (Universidade Federal do Paraná), UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), UNB (Universidade de Brasília) e UNIR (Fundação Universidade Federal de Rondônia). Maiores detalhes sobre os motivos que culminaram na ausência das demais instituições podem ser acompanhadas na Tabela 1 dessa seção.

Tabela 1 – Instituições convidadas a participar da pesquisa.

Instituições	Resposta para integrar o estudo
Região Centro-Oeste	
UFG (Goiás)	Aceitou o convite
UFMS (Mato Grosso do Sul)	Aceitou o convite
UFMT (Mato Grosso)	Não retornou o contato
UNB (Distrito Federal)	Aceitou o convite

Região Nordeste	
UFAL (Alagoas)	Não retornou o contato
UFBA (Bahia)	Não retornou o contato
UFC (Ceará)	Aceitou o convite
UFMA (Maranhão)	Mestrado em andamento
UFPB (Paraíba)	Docente sem mestrado
UFPE (Pernambuco)	Disciplina sem professor efetivo
UFPI (Piauí)	Não retornou o contato
UFRN (Rio Grande do Norte)	Não retornou o contato
UFS (Sergipe)	Não retornou o contato
Região Norte	
UFAC (Acre)	Não retornou o contato
UFAM (Amazonas)	Curso de Licenciatura apenas em EaD
UFRR (Roraima)	Não tem curso de Educação Física
UFPA (Pará)	Não retornou o contato
UFT (Tocantins)	Disciplina sem professor efetivo
UNIFAP (Amapá)	Não retornou o contato
UNIR (Rondônia)	Aceitou o convite
Região Sudeste	
UFES (Espírito Santo)	Aceitou o convite
UFMG (Minas Gerais)	Não retornou o contato
UFRRJ (Rio de Janeiro)	Não retornou o contato
UFSCAR (São Carlos)	Rejeitou o convite.
UNIFESP (São Paulo)	Apenas curso de bacharelado
Região Sul	
UFRGS	Não retornou o contato
UFPR	Aceitou o convite
UFSC	Aceitou o convite
Estaduais Paulistas	
UNESP (Bauru)	Aceitou o convite
UNESP (Rio Claro)	Aceitou o convite
UNESP (Presidente Prudente)	Disciplina sem professor efetivo
UNICAMP (Campinas)	Aceitou o convite

USP (São Paulo)	Ausência de disciplina sobre dança
-----------------	------------------------------------

Os roteiros de entrevista, previamente elaborados, foram enviados de forma eletrônica (*email*) para que os professores tivessem contato com as questões antes da realização da mesma. Esses pesquisadores receberam ainda, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) onde os objetivos do projeto foram devidamente esclarecidos, ressaltando a relevância de sua participação.

As entrevistas foram agendadas individualmente com cada professor, realizadas por celular e gravadas por meio do aplicativo gratuito *Call Recorder*, para posterior transcrição e análise dos dados. O período estabelecido para a coleta de entrevistas foi de dois meses, contabilizado de 04 de janeiro de 2016 a 04 de março do mesmo ano.

Os professores participantes foram numerados de 1 a 11 de acordo com a ordem em que as entrevistas foram realizadas e apresentados no texto com tal denominação para preservar a identidade. Na tabela 2 temos uma descrição simples de cada um deles, em que, demarcamos o sexo por considerar essa distinção um dado relevante para os leitores.

Tabela 2: Caracterização dos participantes

Identificação	Sexo	Idade
Professora 1	Feminino	56 anos
Professor 2	Masculino	40 anos
Professora 3	Feminino	46 anos
Professora 4	Feminino	64 anos
Professora 5	Feminino	35 anos
Professora 6	Feminino	39 anos
Professor 7	Masculino	36 anos
Professor 8	Masculino	39 anos
Professora 9	Feminino	48 anos
Professor 10	Masculino	46 anos
Professora 11	Feminino	49 anos
Média de idade dos participantes		45,27 anos

Nesse primeiro momento da investigação, foram agrupados dados que remeteram aos temas da dança que esses pesquisadores consideraram relevantes para serem explorados no Ensino Médio, bem como, em qual momento (1º, 2º ou 3º ano) pensando em termos de organização curricular eles deveriam ser incluídos, além disso, houve espaço para refletir sobre como as TIC podem ser utilizadas para ensinar esse conteúdo. Segue o roteiro de perguntas que foram realizadas com os docentes.

1. Como você compreende a relevância de materiais curriculares/planejamentos que apoiem o ensino da dança na escola?
2. O que um aluno do Ensino Médio deveria saber sobre dança ao concluir essa etapa da Educação Básica? (Por exemplo, história, passos básicos, processo criativo, valorização dessas manifestações na sociedade, entre outros).
No que você se baseou para dar a sua resposta (livro, experiência na escola/universidade, documento, entre outros)?
3. Pensando em uma organização curricular para a Educação Física no Ensino Médio, em qual(is) ano(s) (1º, 2º, 3º) você sugeriria o tratamento do conteúdo de dança? Por quê?
4. Analisando a grande quantidade de danças existentes (carimbó, catira, frevo, hip-hop, forró, salsa, balé, danças circulares, entre outras) quais critérios de seleção você empregaria para selecionar uma manifestação? Justifique sua resposta.
5. A partir do critério proposto na questão anterior, aponte qual(is) dança(s) você selecionaria para ser tratada no Ensino Médio, e em qual(is) ano(s) ela(s) seria(m) ensinada(s).
6. Você já fez ou visualiza alguma possibilidade de utilização das TIC para o ensino da dança na escola?

Depois que os dados com a primeira etapa foram coletados, tivemos um panorama sobre o que deveria ser ensinado sobre a dança no Ensino Médio a partir da perspectiva dos documentos curriculares estaduais e dos docentes do Ensino Superior que atuam na formação de professores de Educação Física, o que seria utilizado como suporte para a produção do material didático.

Entretanto, ao longo do desenvolvimento do estudo, o currículo em uma perspectiva nacional, que até então não tínhamos, começou a ser debatido e construído de maneira coletiva, projeto que foi denominado de Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diante da relevância desse documento e do seu significado para a Educação Física, justamente pela falta de tradição da área no que tangencia à organização curricular, decidimos incluí-lo na pesquisa e assumir suas propostas para a elaboração do material didático pretendido. Os demais dados coletados (PCE e entrevistas) não foram descartados, de forma que optamos por discutir as três fontes investigadas confrontando seus encaminhamentos para organização curricular da dança na disciplina de Educação Física no Ensino Médio.

A proposta da BNCC para a dança no Ensino Médio propõe que a seleção dos temas seja feita de maneira coletiva pela comunidade explorando as experiências anteriores que os alunos já tiveram com a dança. Dessa forma, as metas desse estudo foram apresentadas nas reuniões coletivas com os demais professores da instituição e pensada a partir do projeto interdisciplinar dedicado aos alunos do primeiro ano. No semestre em que a pesquisa foi desenvolvida, o tema coletivo estabelecido pelo coletivo foi “Culturas e identidades locais” de forma que, foram realizados trabalhos diversos com os alunos a partir desse mote.

Assim, diante da proposta, as danças selecionadas nas reuniões foram o batuque de umbigada, o maculelê, o samba de lenço e as cirandas. Tais manifestações foram sugeridas principalmente pela ligação com o tema de identidades locais e da necessidade de reconhecimento dos saberes populares muitas vezes desvalorizados pelos alunos. Após a definição das danças, iniciamos o processo de pesquisa e produção do material didático que norteou as experiências desenvolvidas na escola.

3.2 Segunda etapa: implementação

Na segunda etapa, algumas atividades do material didático elaborado a partir das proposições da BNCC foram implementadas em oito aulas (um mês) de Educação Física do Ensino Médio do IFSP – campus Capivari, local de atuação da autora. Tal fato pode ser compreendido como uma limitação do estudo, tendo em vista que o material foi aplicado por sua idealizadora, todavia, concomitantemente, configura-se em um espaço significativo de aprendizagem e de reflexão pedagógica.

Esse momento do estudo caracterizou-se pelo desenvolvimento da pesquisa-ação, uma vez que, a partir do problema central do pouco espaço que dança possui na escola, bem como, da falta de critérios que embasassem a sua seleção e organização curricular, foi realizada uma ação interventiva. Como acentua Perrenoud (1997, p. 35) “a investigação-ação é uma via de transformação dos laços entre a investigação e o ensino, através do confronto direto das respectivas práticas num mesmo terreno”.

Franco (2005) ao analisar as produções brasileiras no que diz respeito à pesquisa-ação, aponta que há pelo menos três formas distintas, sendo elas: pesquisa-ação colaborativa, pesquisa-ação crítica e pesquisa-ação estratégica. A primeira engloba às ações em que a busca pela transformação é solicitada pelo grupo de referência dos pesquisadores, de maneira que a função dos cientistas é organizar o processo de mudança; já a segunda está relacionada com uma transformação que é idealizada pelo pesquisador a partir de investigações iniciais, e embasada por uma reflexão crítica coletiva dos sujeitos e cientistas. Por fim, no último tipo, trata-se de uma ação planejada pelo pesquisador sem a atuação dos sujeitos, de maneira que o pesquisador acompanhará os efeitos, avaliando os resultados do estudo (FRANCO, 2005).

Diante dessa proposta de classificação da autora, podemos dizer que o presente estudo se trata de uma pesquisa-ação estratégica, uma vez que, a proposta foi, a partir do problema do pouco espaço que a dança possui no contexto escolar, planejar ações interventivas com esse conteúdo nas aulas de Educação Física, procurando contribuir com redimensionamento de tal realidade.

Para tanto, foram ministradas oito aulas de dança em quatro turmas de 20 alunos cada, do 1º ano do Ensino Médio do IFSP - Capivari, empregando como apoio pedagógico o material didático produzido nessa pesquisa (Apêndice A), de modo que

foram ofertadas vivências, conceitos e reflexões sobre o tema durante as atividades. Consideramos que um mês de intervenção configurou-se em um tempo significativo para explorar as possibilidades do material produzido sem causar impactos aos demais conteúdos previstos no planejamento anual, e, por isso, foi definido como espectro mínimo de duração. No que diz respeito ao número de alunos participantes, tais especificações surgiram pela característica das turmas que a pesquisadora possuía no momento da pesquisa.

Essa fase se justificou pela necessidade de levantar as principais possibilidades e limites do material didático produzido ampliando as vertentes de análise desse projeto, uma vez que, a troca com alunos torna-se essencial diante do problema tratado na pesquisa. Como assevera Thiollent (1994) os atores sociais das situações-problema assumem durante o processo investigativo uma função ativa, de modo que, podem realizar questionamentos e contribuir com o avanço dos assuntos investigados, o que foi considerado essencial por essa investigação.

Sancho Gil (1999) reforça que uma pesquisa-ação como possibilidade inovadora precisa contribuir diretamente na construção de conhecimentos que sejam úteis ao processo investigativo, colaborando com a tomada de decisões, objetivos e metas previstas, para que seu sentido não seja perdido ao longo das etapas de execução, e assim, todos os atores envolvidos no seio da pesquisa precisam ser ouvidos e considerados ao longo do processo.

3.3 Terceira etapa: Avaliação

Para a fase de avaliação das experiências com os alunos, utilizamos o grupo focal (GATTI, 2005) como instrumento de coleta de dados. Para Minayo (2007) grupo focal se configura em uma técnica íntegra da pesquisa qualitativa, que por meio de reuniões entre participantes e pesquisadores, proporciona uma análise multifacetada acerca do objeto de estudo, apresentando flexibilidade e dinamismo.

Levorlino e Pelicioni, (2001) complementam que o grupo focal pode ser considerado como uma “entrevista de grupo”, mesmo sem haver um processo linear de perguntas e respostas entre pesquisador e participante, pois a essência dessa técnica e a interação entre os envolvidos, estabelecendo uma discussão direcionada ao tema da pesquisa.

O grupo focal permite, dessa maneira, incluir na análise dos dados o que as pessoas pensam e por que elas pensam, de modo que o pesquisador pode instigar os participantes a expressar os seus anseios em relação aos objetivos do estudo (GATTI, 2005).

Os autores divergem sobre o número mais adequado para compor um grupo focal, todavia, grupos compostos de 4 a 10 indivíduos são considerados aceitáveis para evitar conversas paralelas e interferências ao longo dos encontros. Tais reuniões não podem ser muito longas uma vez que podem comprometer o desenvolvimento das discussões, sendo apontado valores médios entre uma e uma hora e meia (LEVORLINO; PELICIONI, 2001). Contudo, por se tratarem de adolescentes, promovemos encontros mais curtos, que duraram em média 30 minutos.

Antes da implementação das aulas, como uma forma de diagnóstico acerca do que os alunos já conheciam ou vivenciaram nas aulas de Educação Física em relação à dança, foi realizado uma reunião para levantar tais informações. Nesse encontro, cada aluno falou individualmente sobre o que já havia experienciado sobre dança, tanto na escola como em outros ambientes, e trocaram informações sobre esses elementos.

Foram convidados oito alunos por meio de um sorteio aleatório, sendo dois de cada turma, todavia, antes da seleção eles foram separados em grupos de meninos e meninas, pois queríamos uma representatividade equilibrada entre sexos no projeto. Com isso, tivemos um participante de cada sexo nas quatro turmas em que o projeto foi desenvolvido, totalizando ao final, 4 meninas e 4 meninos. Nosso objetivo foi promover uma visão mais diversa das experiências desenvolvidas em aula.

Esse número foi estabelecido por se tratar de uma quantidade que permite que todos participem com tranquilidade e espaço suficiente para apontar suas impressões da pesquisa, bem como, para atender os critérios previstos no âmbito do grupo focal, já mencionados anteriormente. Os alunos foram numerados de acordo com a ordem em que as aulas foram dadas nas turmas (1 a 8) recebendo a designação por sexo (aluno/aluna) para que suas identidades fossem preservadas.

Apresentamos a seguir o roteiro da reunião de diagnóstico que foi utilizado com os alunos participantes, antes das experiências com a dança na escola, acentuando-se que justamente pelo caráter do instrumento, as perguntas foram adaptadas e complementadas em algumas situações durante o seu desenvolvimento, contribuindo com a extração de informações importantes e específicas para a pesquisa.

Roteiro de Diagnóstico

1. Como eram as aulas de Educação Física antes de entrar no IFSP? Quais conteúdos vocês tinham?
2. Vocês consideram que a dança faz parte dos conteúdos das aulas de Educação Física?
3. Vocês já tiveram o conteúdo dança nas aulas de Educação Física?
4. Em caso positivo, como foram essas aulas? Vocês tiveram dificuldades/facilidades?
5. Quais danças vocês acreditam que deveriam ser ensinadas nas aulas de Educação Física? Por quê?

Após as experiências desenvolvidas nas situações de ensino com a dança e o material didático, foi realizado mais um grupo focal com cada grupo que participou da primeira etapa. As duas reuniões foram realizadas em salas de aula da própria escola.

Roteiro Avaliativo

1. Contem como foram as experiências com a dança nas aulas de Educação Física.
2. Citem pontos positivos e negativos dessa experiência.
3. Como vocês compreendem o espaço da dança no Ensino Médio?
4. O que poderia ser diferente nas aulas? Faltou algo que vocês gostariam de comentar?
5. Como foi usar as tecnologias durante a aula? Seria diferente se elas não estivessem presentes?
6. As atividades que envolveram as tecnologias poderiam ser desenvolvidas sem elas? Como?

7. O que vocês consideram que aprenderam durante essas aulas?

Como os alunos são menores de idade, o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) foi encaminhado aos responsáveis legais, para que a participação fosse autorizada. Além disso, elaboramos ainda o Termo de Assentimento, uma versão simplificada de documento, para que os próprios alunos pudessem consentir sua participação.

Entendemos que ouvir os alunos sobre a experiência com o conteúdo da dança nas aulas de Educação Física, pôde oferecer uma gama de conhecimentos interessantes acerca de como esse conteúdo foi compreendido, ofertando um *feedback* com relação ao material que produzimos.

Cabe ressaltar que nessa etapa também foram empregadas técnicas da observação participante (GIL, 1999), uma vez que, durante esse processo tivemos a interação direta entre pesquisadora e os alunos. Desse modo, muitos dados como as respostas às perguntas realizadas ao longo das aulas, as sensações, dúvidas e reações emergentes, forneceram elementos relevantes que foram agregados ao processo investigativo.

Em todas as aulas foi utilizado um roteiro prévio de observação que foi elaborado pela própria pesquisadora, e que pode ser consultado ao final desse trabalho (APÊNDICE B). Fato que as anotações foram além dos aspectos previstos no roteiro, entretanto, tal documento foi importante para nortear os registros.

Nesse sentido, o diário de campo (THOMAS; NELSON; SILVERMAN; 2007) foi essencial para que os dados fossem sistematicamente organizados e registrados ao longo das aulas. Para esses autores, a utilização de ferramentas de registro durante o emprego de técnicas de observação é essencial, uma vez que, alguns dados podem ser perdidos se não forem devidamente computados.

Além disso, foram realizados também registros fotográficos e vídeos, o que promoveu grande diversidade na fonte dos dados, bem como, riqueza significativa de detalhes. Como utilizamos o celular para algumas atividades, registros dessas tarefas e comentários dos alunos também serão apresentados ao longo do texto. Utilizamos nesses casos, diferenciação por letras (Aluno A, B, C, etc.) para preservar a identidade também nos espaços virtuais. Isto é, quando as falas forem anunciadas por números

(Aluno 1) se tratam daqueles que participaram do grupo focal, já com as letras, comentários de qualquer estudante das turmas nas atividades virtuais.

3.4 Análise dos dados

Nessa etapa desenvolvemos uma análise qualitativa descritiva, método que depende da capacidade analítica do pesquisador e que prevê ampla seleção e posterior sintetização das informações coletadas (GIL, 2008). Segundo o autor, a análise descritiva se constitui em uma técnica adequada para investigações como a pesquisa-ação e a análise documental, vertentes que adotamos no presente estudo.

Entendemos que esse método permite uma visão ampliada dos resultados, uma vez que o pesquisador possui maior liberdade para selecionar os dados segundo os objetivos do estudo. Para tanto, discutimos de maneira aprofundada e detalhada os fenômenos identificados com as entrevistas, as análises documentais, os dois grupos focais, os relatos no diário de campo, bem como os registros em fotos e vídeos realizados durante as aulas.

Miles e Huberman (1994) preveem três fases principais em uma análise descritiva: redução, exibição e verificação. Para os autores, durante a redução é preciso selecionar e simplificar os dados, o que exige grande potencial de abstração e sintetização do pesquisador. É nesse momento que os primeiros delineamentos acerca das categorias, ou seja, dos grandes temas discutidos ao longo dos resultados são realizados. Já na fase de exibição, o propósito elementar é organizar os temas, o que consiste em identificar semelhanças e diferenças essenciais para a redação final do texto. Nesse instante outras categorias são definidas além daquelas mencionadas anteriormente. É importante ressaltar que elas devem possuir ligações com os objetivos da pesquisa, possibilitando que os resultados estejam imbricados ao conteúdo das mensagens coletadas durante o processo investigativo. Por fim, a última fase designada de verificação, diz respeito à elaboração de considerações e conclusões, buscando interpretar os dados obtidos, bem como seus limites, padrões e possíveis explicações.

Para implementar uma análise qualitativa descritiva é necessário que os objetivos estejam claramente definidos, haja um plano de trabalho coerente e as fontes de dados sejam previamente identificadas, para que o tratamento das informações levantadas seja o mais eficiente possível (GIL, 2008). Ao final, o autor

assevera que não se trata de uma análise simples, e que requer do pesquisador amplo grau de problematização dos dados, de modo que haja reflexões a partir de leituras, debates e experiências intelectuais dos atores envolvidos.

Particularmente em nosso estudo, procuramos construir um rigoroso processo descritivo que foi sistemático e cíclico, dialogando os resultados com os objetivos principais da investigação. Respeitando essa diretriz, estabelecemos as categorias temáticas que foram organizadas a partir de um manejo qualitativo interpretativo. Inicialmente tivemos dois grandes blocos de dados: a análise dos documentos (PCE e BNCC) e entrevistas com os professores, etapa que teve como objetivo identificar o que ensinar sobre dança no Ensino Médio e todos os desdobramentos relativos a esse questionamento central, e posteriormente, o eixo da pesquisa-ação, fase em que desenvolvemos experiências com a dança na escola a partir do material didático que produzimos. Em cada um dos momentos, apresentamos subcategorias analíticas discutindo os temas emergentes, o que será devidamente apresentado nos resultados.

4. DANÇA: CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ETAPAS

Nesse bloco, discorreremos sobre o que entendemos sobre a dança, recuperando elementos históricos, bem como sua contextualização como um conteúdo no campo escolar. Desenvolvemos também, uma discussão sobre os métodos de ensino e suas possibilidades no contexto da dança nas aulas de Educação Física. Tecemos, por fim, reflexões sobre a estética e a dança educativa, vertente bastante significativa nos estudos dessa manifestação corporal.

4.1 Dança: análise histórica e conceito

Considerando que essa investigação procurou em uma de suas etapas elaborar um material didático para apoiar o ensino da dança na escola, julgamos que é relevante pontuar como essa manifestação foi concebida e transformada ao longo do desenvolvimento da sociedade, bem como, assumir um conceito para defini-la. Tais premissas contribuíram para que a dança, objeto de investigação desse estudo, fosse compreendida de forma mais ampliada e contextualizada a partir das metas almeçadas.

Partimos do princípio que a dança é compreendida como uma das práticas corporais mais antigas da humanidade (NANNI, 1995; EHRENBURG, 2003; VERDERI, 2009; BRASIELEIRO, 2009). Como apontam Gariba e Franzoni:

Não há como falar da dança sem percorrer a grandeza de sua trajetória ao longo dos anos, nem deixar de falar do homem, da sua corporeidade e necessidades. É importante resgatar as dimensões desse saber, já que a dança é parte integral desse processo, devido à inseparabilidade na relação desta com a história humana (GARIBA; FRANZONI, 2007, p. 155).

Esse dado, apesar de ser comumente apresentado por muitos autores, é pouco explorado de forma mais detalhada, faltando subsídios que o justifiquem. Contudo, Portinari (1999) oferece indícios em seu livro sobre o assunto, assinalando que dentre outras artes, a dança é uma das poucas que não necessita de materiais ou implementos, dependendo exclusivamente do corpo e dos gestos. Nesse sentido, provavelmente esse pode ter sido um fator determinante para que ela se apresentasse como uma das práticas mais tradicionais da humanidade. Nas palavras da autora:

De todas as artes, a dança é a única que dispensa materiais e ferramentas, dependendo só do corpo. Por isso dizem-na a mais antiga, aquela que o ser humano carrega dentro de si desde tempos imemoriais. Antes de polir a pedra, construir abrigo, produzir utensílios, instrumentos e armas, o homem batia os pés e as mãos ritmicamente para se aquecer e se comunicar (PORTINARI, 1999, p. 11).

Os povos primitivos apresentavam uma ligação forte com a dança, de modo que essa manifestação estava presente em diversos momentos de suas vidas, como caçadas, rituais, culto aos deuses, guerras, funerais e festas (EHRENBERG, 2003). Essa relação possuía, portanto, um forte significado para sua existência pessoal e coletiva, mesmo que isso não se tratasse de um processo consciente. Sabemos apenas que a vida humana e as ações do “ser” nesse período se misturavam à dança.

Essa manifestação se constituía no elo inicial de comunicação coletiva, possibilitando a formação de grupos, preservação da cultura e cooperação entre os povos, contribuindo para organização, divisão do trabalho, definições de espaços sociais, entre outros elementos (BERTONI, 1992). Para Ossona (2011) os seres primitivos apresentavam uma necessidade interior de dançar, algo que se aproximava muito mais do espiritual do que do físico, funcionando como uma válvula de libertação difícil de compreender e analisar, se relacionando com fatores como amparo, abrigo, saúde e comunicação.

Ao longo dos diversos períodos históricos ela foi assumindo papéis diferenciados explorando reflexos culturais, caracterizando civilizações e provocando concepções ampliadas em cada contexto. No período paleolítico, por exemplo, encontramos representações que a aproximam de imitações de animais, com objetivos de seduzir a caça (EHRENBERG, 2003; OSSONA, 2011). Era por meio da dança que os povos primitivos se aproximavam da natureza e criavam uma relação única entre os seus corpos e o meio que os rodeavam, exaltando sentimentos de alegria e tristeza.

A dança era, desde o período paleolítico, forma de comunicação e expressão. Através dela, os homens acreditavam atrair suas presas para se alimentarem, além de cultuar seus ritos de nascimento e morte. As emoções eram expressas pela dança que podia estar acompanhada ou não de música ou canto. Era por meio dessa expressividade que o primitivo revelava sua íntima união com a natureza. (EHRENBERG, 2003, p. 49).

De acordo com Caminada (1999) as danças desenvolvidas no período paleolítico variaram bastante ao longo dessa fase da pré-história, de forma que foi possível identificar desde as manifestações mais primitivas como as danças circulares sem contato físico, até aquelas que representavam animais e exploravam elementos mais sensuais.

No mesolítico, foram identificadas algumas manifestações relacionadas com as danças primitivas de algumas tribos, como os totemistas, que desempenhavam danças com máscaras, representando animais e danças circulares com contato físico. Ainda nesse período, são identificadas as primeiras danças agrícolas, em que elementos da natureza como a lua eram adorados como forma de agradecimento (CAMINADA, 1999).

Posteriormente no neolítico, algumas referências foram encontradas em rituais religiosos (RANGEL, 2002), principalmente como uma forma de culto aos deuses e elementos da natureza. Para Caminada (1999) nessa etapa também identificamos uma manifestação mais campesina e senhorial, reconhecida por meio de danças virtuosas, ou seja, que cultivavam relações morais e sociais. Segundo a autora, nesse período já é possível identificar danças realizadas aos pares, com abraços, com objetivos de galanteio e inclusive espécies de dança do ventre.

Analisando os três períodos pré-históricos, podemos identificar o avanço da humanidade sob o olhar da dança, que perpassou desde momentos em que o contato físico era praticamente inexistente, até danças mais sensuais e de acasalamento.

Avançando para as grandes civilizações antigas, onde o desenvolvimento era mais significativo, podemos identificar essa prática corporal em diferentes contextos. Os egípcios exploravam a dança em cortejos fúnebres, pois acreditavam que esses rituais facilitariam a passagem dos mortos para outro plano (ELLMERICH, 1987). Nesse sentido, para esse povo a dança representava a alegria, e se configurava em uma necessidade para os diversos grupos que compunham a civilização (OSSONA, 2011).

Havia também uma distinção entre duas grandes facetas da dança para o povo egípcio, uma denominada de “dancística”, onde era possível identificar uma aproximação com elementos ginásticos, principalmente a flexibilidade e a graciosidade, e outra denominada de “mímica”, que servia como elementos de distração e diversão para os nobres (OSSONA, 2011). De acordo com a autora:

Os egípcios sentiam grande atração pelos espetáculos mímicos, em especial porque não possuíam nenhum outro tipo de representação que se assemelhasse a ação dramática, tal como possuíam os gregos. A dança e os bailes, portanto, significavam para eles uma necessidade (OSSONA, 2011, p. 55).

Para Ossona (2011) os ricos e poderosos da sociedade egípcia realizavam no interior de suas casas grandes bailes nos quais a música e dança geravam experiências multissensoriais, já as pessoas menos abastadas se aproximavam da dança como uma forma de imitá-los.

Na Grécia, encontramos indícios de uma perspectiva educativa, tendo em vista que a formação dos gregos exigia harmonia entre “corpo e espírito” de forma associada com a beleza física e com a estética, fatores atingidos por meio de esportes, danças e outras possibilidades de manifestações artísticas (EHRENBERG, 2003). Nanni (1995) também afirma que para os gregos, um “homem” educado deveria saber cantar, tocar algum instrumento e dançar. Essa concepção já coloca a dança pela primeira vez na história como um elemento necessário à formação humana, o que pode ser compreendido como uma concepção de destaque.

Na Grécia também foi possível identificar os primeiros vestígios da profissionalização da dança, mesmo que a ocupação não fosse tão valorizada (OSSONA, 2011). Havia nesse contexto, uma diferenciação entre o artista e o profissional de dança, que era remunerado pelo seu trabalho. De acordo com a autora, enquanto os primeiros, representados por atores, poetas e membros de coro, dedicavam o seu talento para servir divindades, os segundos eram contratados para alegrar festas e banquetes, recebendo pagamento ao final dos eventos.

Para Ossona (2011) os temas desenvolvidos em relação à dança grega eram diversos (dramáticos, cômicos, satíricos, entre outros), possuindo uma ligação direta com a função estabelecida em cada contexto. Por exemplo, as danças religiosas assumiam papel de cortejo, incluindo gestos ágeis e violentos como as dionisíacas; já as danças sagradas exploravam várias possibilidades de êxtase, como o desejo sanguíneo e a submissão às divindades; por fim, as danças mímicas, poderiam se aproximar de gestos de luta, ao adorar deuses como Apolo e Zeus (OSSONA, 2011).

Em Roma os primeiros registros relativos à dança foram desenvolvidos por homens durante rituais ligados ao processo de sementeira dos campos, o propósito era purificar as terras e exaltar deuses ligados aos elementos vegetais e aos lavradores (OSSONA, 2011).

Com o passar do tempo, essa prática corporal esteve presente em diferentes contextos da sociedade romana, servindo múltiplas finalidades e marcando espaços inclusive em momentos marcantes da história dessa civilização. Alguns exemplos estão relacionados às danças armadas atribuídas a Rômulo, um dos fundadores de Roma, e as festas em homenagem a loba que supostamente alimentou Rômulo e Remo, regadas aos passos dos dançarinos *luperci* que dramatizavam por meio de máscaras (OSSONA, 2011).

Para Ossona (2011) em Roma identificamos a dança como um requisito social da classe nobre, de forma que, instituem-se escolas para atender o grande número de famílias que querem que seus filhos se aprimorem na arte da dança, diferenciando-os dos mais pobres, e que, conseqüentemente não possuem acesso a esses conhecimentos.

A autora conclui que no geral, a dança em Roma pode ser analisada a partir de três grandes vertentes: a primeira, desenvolvida por sacerdotes com função religiosa, a segunda, danças sociais baseadas na diversão, apropriadas principalmente pelas classes mais opulentas, e, por fim, aquelas realizadas por artistas em circos e festas privadas.

Avançando para a Idade Média a dança foi vista de forma dúbia, em que, ao mesmo tempo em que era compreendida como uma possibilidade de expressar emoções por meio do corpo foi declarada profana e pecaminosa pela igreja, instituição de grande poder nesse período (SILVA, 2009). Paralelamente, isso não significa que a igreja não utilizasse a dança em seus rituais, visto que, em muitas delas havia espaços reservados para a realização dos passos e coreografias, entretanto, essas representações deveriam ser utilizadas apenas para adorar a Deus, e, dessa forma, o que fosse externo a isso poderia não ser bem visto por tal organização religiosa.

Durante a expansão do cristianismo, a dança continuou tendo lugar de honra dentro do culto. Em algumas catedrais da Idade Média, havia um lugar sob a porta que apontava para o ocidente, denominado *ballatoria* ou *choraria*, reservado à dança. Ali os fiéis dançavam para honrar a Deus (OSSONA, 2011, p. 61).

Além disso, nesse período a dança também foi empregada como um critério para diferenciar classes sociais, visto que, a nobreza atribuía à dança um caráter de etiqueta e superioridade em relação às massas representando situações do cotidiano por meio das coreografias cortesãs (RIED, 2003). Os camponeses por sua vez, não

abriram mão dessa prática, pelo contrário, em suas festas as danças denominadas de folclóricas ou campesinas eram realizadas de maneira bastante significativa, todavia, eram diferentes daquelas representadas pelos nobres, principalmente pelos gestos mais exagerados e o amplo contato físico empregado.

No período Renascentista, identificamos uma espécie de hibridismo entre as danças cortesãs e as campesinas, principalmente pelo intercâmbio coreográfico identificado entre elas. Para Ossoona (2011) essa mistura de elementos foi crucial para que as danças cortesãs continuassem tendo espaço no Renascimento, momento em que destacamos a atuação de forma mais significativa dos primeiros coreógrafos, denominados de mestres da dança. Esses mestres selecionavam elementos das danças campesinas, refinavam e apresentavam para os nobres, fazendo um sucesso significativo com essas famílias.

Podemos dizer que essa característica torna-se uma das principais marcas desse período, pois as classes mais pobres abandonadas até então, começam a ser reconsideradas sob o olhar da arte, como produtoras de conhecimento, mesmo que a finalidade fosse questionada.

Percebemos nessa breve análise histórica que ao longo do desenvolvimento humano a dança foi transformada e adequada a contextos diversos, recriando significados de expressão, comunicação, relação com meio, com o próprio corpo e com o corpo do outro. Tal prática atuou como um marcador para diferenciar a posição econômica e social em diversas sociedades, resquícios que podem ser identificados até os dias de hoje. Brasileiro (2009) salienta que a dança se modifica intensamente se encaixando em múltiplos momentos da vida humana, atendendo a diferentes objetivos, formas e desejos. Por esse ângulo, ela pode ser compreendida como multifacetada, uma vez que, podemos encontrá-la se relacionando com diferentes metas, como, por exemplo, ao lazer, às comemorações, aos eventos cívicos, tradicionais e religiosos, batalhas/desafios, apresentações, competições, saúde, trabalho, educação, entre outros.

No entanto, é possível afirmar que, comparando a presença e o significado que a dança possuiu historicamente para a humanidade, atualmente ela agrega um espaço mais reduzido, ao menos considerando o seu reconhecimento social. Ried (2003) corrobora essa premissa, ao afirmar que, na verdade a sociedade utilizava a dança como uma via direta de comunicação, contudo, a criação e disseminação de

outras formas de linguagem como a escrita e a fala, contribuíram para que essa manifestação perdesse o seu protagonismo.

Isso aconteceu provavelmente pelo alto grau de subjetividade que se associa com a dança, tendo em vista seu caráter de interpretação pessoal em que a compreensão das mensagens pode variar de uma pessoa para outra. O corpo reconhecidamente possui a capacidade de expressar os seus sentimentos e necessidades por meio dos gestos, haja vista os estudos de interpretação da linguagem corporal. Contudo, de forma paralela, podemos identificar leituras distintas em blocos similares de gestos, o que permite, por exemplo, que uma mesma coreografia seja lida a partir de múltiplos olhares e sentidos.

Em uma análise histórica, esse fator somado às questões sociais, emocionais e ambientais pode ter estimulado a necessidade de outras formas de comunicação e expressão, e, assim, a fala e a escrita por meio de códigos próprios ressignificaram as possibilidades de interpretação e registros de mensagens, deixando a dança como uma estratégia cada vez menos utilizada.

Apesar de se configurar apenas em hipóteses, podemos reconhecer que de fato as situações vivenciadas pelas sociedades mais antigas, como festejos, cortejos fúnebres, agradecimento aos deuses, acasalamento, troca de informações com outros grupos, relação com a natureza, entre outras, tiveram na fala e principalmente na escrita uma revolução em suas formas de organização e atuação social, fato que se constituiu inclusive, em um marco histórico da evolução humana.

A - Conceito de dança

Quando pensamos na definição da dança, entendemos que se trata de um complexo desafio, exigindo grande compreensão dos seus significados e nuances que podem ser contempladas dentro de um mesmo conceito. Muitos autores, apesar de perpassarem por conceitos similares, trazem elementos interessantes que podem contribuir para a concepção empregada nessa pesquisa.

Laban (1978) assevera que a dança se trata da junção de três elementos principais: o espaço, o tempo e o movimento, apresentando o corpo como seu instrumento por excelência. Schifino (2013), influenciada pelos princípios desse autor, destaca que é por meio do corpo que os sentimentos se relacionam de maneira sublime. “Dança, nesse sentido, pode ser manifestação sagrada, expressão humana, simbolização da realidade, entretenimento, arte” (SCHIFINO, 2013, p. 64).

Siqueira (2006) assume que a dança engloba um conjunto de gestos que foram construídos culturalmente, estabelecendo um agrupamento de símbolos que se perpetuam e se transformam na sociedade. Esses símbolos representam inúmeras mensagens que podem estar ligadas ao âmbito artístico, religioso, estético e até mesmo o militar (SIQUEIRA, 2006).

A dança para Gariba e Franzoni (2007) configura-se em uma forma de linguagem associada ao gesto, que possibilita o desenvolvimento das facetas cognitivas, estéticas e éticas, contribuindo de forma qualitativa para os elementos de sociabilização e expressão. De maneira complementar Milani (2007) afirma:

Acreditamos no Dançar enquanto uma manifestação humana que, através do movimento, pode educar e contribuir para a conscientização corporal do potencial criativo, sensível e comunicativo que o ser humano é em sua totalidade e realidade, assim como pode estimular a expressão particular de cada pessoa, descobrindo-se como cidadão crítico que contribui para uma sociedade mais humana (MILANI, 2007, p. 17).

Gehres (2008) acredita que a dança se constitui em um processo sociocultural de criação e recriação humana, apoiada em Buckland (1994), a autora reforça que se trata de uma ação envolvida de sons, gestos, costumes, ambientes, interações e corpos. Por fim, a autora define que a dança é algo delicado, julgando que essa manifestação vive em constante transformação, apresentando-se a partir de vieses diversificados em cada corpo dançante.

Verderi (2009) compreende a dança como uma forma de expressão da corporeidade humana, constituída por gestos, magia, expressividade e plasticidade. Além disso, a autora assume a dança como parte da cultura corporal, apontando-a como um tema a ser tratado na escola e nas aulas de Educação Física.

A partir desses apontamentos, que em certa medida se relacionam e se complementam, embasamo-nos para construir o conceito que assumimos na pesquisa. Compreendemos que a dança se constitui em uma prática corporal complexa que engloba elementos como ritmo, harmonia, gestos e expressividade. Dessa forma, a conexão entre o corpo, o tempo e o espaço são fundamentais para a criação e expressão dos gestos, atribuindo significados diversos, uma vez que a dança é ressignificada a partir de construções socioculturais.

Nessa tessitura, assumimos que a dança compõe o rol de manifestações que denominamos de cultura corporal. Esse conceito compreende as práticas corporais que foram construídas e transformadas historicamente pela humanidade ao longo do seu desenvolvimento social (SOARES et al., 1992). Portanto, a dança possui um espaço reconhecido em conjunto com outras práticas como os esportes, as lutas, as ginásticas e os jogos.

Assumindo o pressuposto de que a Educação Física como uma disciplina escolar apresenta como premissa principal introduzir e integrar o aluno à cultura corporal (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2007), acentuamos que a dança também se apresenta como um dos conteúdos desse componente curricular, e, assim, denominamos dessa forma ao longo do texto. Mas dança é um conteúdo?

Zabala (1998) define conteúdos de aprendizagem como “todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social” (ZABALA, p. 30, 1998), indo, portanto, além dos saberes conceituais previamente definidos por cada componente curricular. Considerar que conteúdo é apenas “aquilo que se deve aprender nas disciplinas”, como a sociedade muitas vezes ainda entende, trata-se de uma concepção restrita e que desqualifica saberes relevantes. Libâneo assevera que:

Conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagogicamente e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto: conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes (LIBÂNEO, 1994, p.10)

Sacristán e Gomes (1998) complementam que o conteúdo reflete a sociedade e o que ela define como relevante, dessa maneira pode apresentar interpretações diversas na organização do processo educacional. Ele está diretamente relacionado com as expectativas que são almejadas para a formação do indivíduo dentro do seu espectro cultural (SACRISTÁN; GOMEZ, 1998).

Os conteúdos compreendem todas as aprendizagens que os alunos/as devem alcançar para progredir nas direções que marcam os fins da educação numa etapa de escolarização, em qualquer área ou fora delas, e para tal é necessário estimular comportamentos, adquirir

valores, atitudes e habilidades de pensamento, além de conhecimentos (SACRISTÁN; GOMEZ, 1998, p. 150)

Podemos dizer, portanto, que os conteúdos são multifacetados, e são empregados em um dado momento histórico com a finalidade de integrar os alunos ao meio em que vivem. Entendemos que no seio da Educação Física os saberes a serem aprendidos são as práticas corporais que foram produzidas e transformadas ao longo da história da humanidade, e que hoje, nomeamos de cultura corporal. Para tanto, as danças, as lutas, os jogos e brincadeiras, os esportes e as ginásticas se configuram em formas culturais próprias desse campo de conhecimento, e são consideradas como seus conteúdos. Darido e Rangel (2005) acreditam que a cultura corporal enquanto representação dos conteúdos da Educação Física deve propiciar aos alunos a reflexão sobre como as práticas corporais estão inseridas na sociedade, atuando na formação crítica desses atores escolares.

Coll et al. (1998) asseveram que os conteúdos têm como objetivo envolver a aprendizagem pensando nas pessoas em sua totalidade, e, para isso, estabelecem três tipos distintos, que precisariam ser abordados na escola para contemplar essa meta, sendo elas: conceitual (O que se deve aprender?), procedimental (O que se deve fazer?) e atitudinal (Como se deve ser?).

De acordo com os autores, o primeiro tipo diz respeito aos fatos, conceitos e princípios, ou seja, tomando a dança como conteúdo, ao ensiná-la na escola seria necessário saber a história, definições, quais são os seus conceitos principais, símbolos, entre outros. Os conhecimentos procedimentais se referem ao “saber fazer”, isto é, às ações e aos procedimentos. Recuperando o mesmo exemplo de conteúdo, nessa dimensão estaríamos falando justamente das vivências corporais com a dança, técnicas, saltos, giros, balanços e passos. Por fim, o terceiro tipo trata dos valores, normas e atitudes que são necessárias para que os alunos adquiram os conhecimentos da área, como, por exemplo, o reconhecimento da dança como uma manifestação cultural, a dança como um produto da mídia, o respeito ao corpo na dança, as construções de gênero envolvidas com essa prática e outros.

Zabala (1998) destaca essa tipologia proposta por Coll et al. (1998) como um instrumento de ação de destaque para a compreensão do verdadeiro papel do ensino, pois se a proposta é oferecer uma aprendizagem mais integral, a presença das três categorias (procedimental, atitudinal e conceitual) deve estar equilibrada.

Essa compreensão de conteúdo nos faz refletir sobre sua amplitude, bem como, complexidade de definição, e como afirmam Darido e Rangel (2005), está muito além do que de fato é ensinado nos componentes curriculares, ele possui movimento e pode ser transformado ao longo do desenvolvimento da sociedade. Diante desses apontamentos, acreditamos que as danças se constituem em um conteúdo da Educação Física, e que apresentam importância cultural e histórica para a formação dos estudantes.

4.2 Dança e o processo de escolarização: como chegamos até aqui?

Especificamente em âmbitos educacionais, a dança inicia sua entrada no processo de escolarização brasileiro de forma conjunta com os métodos ginásticos, pensada como possibilidade de fortalecimento corporal e harmonização por meio do ritmo (CHAVES, 2002). Os métodos ginásticos que se desenvolveram na Europa a partir de 1800, apesar de inicialmente não apresentarem nenhuma relação com a escola, acabaram sendo implementados em muitas delas. Tais métodos são considerados como uma das primeiras possibilidades de sistematização da ginástica na sociedade burguesa, apresentando como principais representantes quatro países distintos: Alemanha, Suécia, França e Inglaterra (SOARES, 2004).

Os métodos ginásticos procuravam no geral regenerar a raça, estimular o comportamento disciplinar, promover a saúde e o desenvolvimento moral, mesmo que cada um apresentasse suas particularidades (SOARES, 2004). Segundo a autora, a ginástica proposta apresentava um respaldo científico advindo da classe médica, e, portanto, gradativamente conquistou diversos adeptos e a confiança da população não apenas na Europa.

As práticas denominadas de ginástica nesse momento eram diferentes do que hoje compreendemos como tal, de forma que as marchas e corridas, a equitação, a esgrima, a natação, exercícios de força, bem como as danças, estavam previstas para serem exploradas nos métodos.

Em meados do século XIX os métodos ginásticos começam a ser implementados no Brasil, de forma que as linhas sueca e francesa assumem maior expressividade. A escola sueca procurava formar indivíduos fortes, livre de vícios e saudáveis para atuar como mão-de-obra nacional, objetivos que relacionavam com as necessidades do povo sueco em seu período de criação.

Em território nacional, o método sueco foi amplamente defendido por Rui Barbosa, sumariamente pela aproximação que a ginástica apresentava da ciência e da classe médica, setor bastante influente no Brasil República (SOARES, 2004). Tal escola previa uma organização a partir de quatro categorias distintas: ginástica pedagógica, militar, médica e estética, e, nesta última categoria, podemos identificar orientações voltadas para o trato da dança, propondo a realização de gestos suaves e belos (SOARES, 2004).

Já o método francês possuía um viés social mais significativo, principalmente por ser um país que deu origem a concepções mais liberais de educação. Segundo Soares (2004) os pesquisadores que influenciaram na criação desse método valorizavam o exercício físico como uma necessidade para formação integral dos indivíduos. Nas palavras da autora: “Na França, a ginástica integra a ideia de uma educação voltada para o desenvolvimento social, para o qual são necessários homens completos: todo cidadão tem “direito a educação”” (SOARES, 2004, p. 61). Foi justamente esse caráter mais civil, com um enfoque militar minimizado, que o método francês foi o mais presente no Brasil.

Nesse método, também é possível identificar a dança como uma das tarefas previstas, que além de outras, propunham exercícios de lutas, de natação e transposição de obstáculos. De acordo com o 15º passo de uma lição ilustrada por Soares (2004), destaca-se: “Exercício para a prática das danças pírricas ou militares e das danças de sociedade, dando a estas o mais amplo desenvolvimento” (SOARES, 2004, p. 63).

A autora assevera que a partir de 1850 a ginástica baseada no método francês passa a integrar os currículos das escolas primárias e torna-se obrigatória nas escolas normais, mesmo sem a presença de professores preparados para tanto. Nesse sentido, podemos identificar o início da dança nas instituições escolares “mediada” pelos métodos ginásticos.

Podemos dizer que, apesar dessas primeiras experiências apontarem a dança como um dos saberes necessários à formação das crianças, trata-se de um espaço controverso, pois além de não se constituir em uma perspectiva pedagógica desejável, já que estamos falando de uma linha militar, não existiam professores preparados para tanto, ainda mais considerando a pouca compreensão do que deveria ser ensinado. Ademais, temos ainda a dificuldade dos poucos registros do período, o que dificulta a

identificação de detalhes sobre como as atividades eram desempenhadas e os seus significados para o contexto formativo.

Para Chaves (2002) a dança foi empregada majoritariamente nos momentos de descanso e exercitação, acontecendo de forma mais desconectada do processo regular de aprendizagem. A autora indica que um dos primeiros registros históricos encontrados sobre a dança na escola refere-se à um arquivo mineiro de 1912, em que ela foi utilizada como uma possibilidade de descanso e controle emocional para a educação infantil (CHAVES, 2002). Corroborando esse dado, Brasileiro (2008) afirma que:

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, grifo nosso).

No século XX, Brasileiro (2008) assinala que a dança passa a ser reconhecida de maneira mais significativa pelo campo escolar, visto que, a perspectiva estritamente técnica e rígida que era desenvolvida até então, bem como, o destaque à formação disciplinar e normativa que reforçava a concepção que se tinha de educação no período, começa a dar indícios de avanços.

É evidente que não foram melhorias em grande escala, mas identificamos algumas propostas relacionadas à vertente criativa e estética da dança, principalmente com o aumento dos estudos sobre o tema. Podemos dizer, portanto, que o processo de aproximação e reconhecimento da dança no espaço escolar foi construído por meio de problemas que foram perpetuados em diferentes situações, o que inclui desde sua entrada por meio dos métodos ginásticos, até o seu direcionamento para atividades de controle emocional e disciplina.

Todavia, apesar da minimização dos elementos técnicos, inicia-se também uma tradição da dança no meio escolar, que começa a se relacionar com as festividades (BRASILEIRO, 2008), fator que persevera até os dias de hoje, como pode ser observado em outros estudos (MIRANDA, 1994; MARQUES, 1997; FIAMONCINI, 2002-2003; EHRENBORG; GALLARDO, 2005; VERDERI, 2009).

O quadro histórico de constituição da dança como um dos conteúdos escolares, pode explicar em parte, um pouco do que temos hoje, pois é possível identificar as dificuldades que foram encontradas logo no começo, bem como, as interpretações equivocadas das possibilidades dessa manifestação. Não se trata de responsabilizar

nenhum setor em específico, mas de entender o processo que culminou no quadro que dança possui nas instituições de ensino.

A- Por que a dança não tem chegado às aulas de Educação Física?

Nos dias de hoje a dança não é desenvolvida com frequência durante as aulas regulares. A literatura tem apontado inúmeros fatores que dificultam o seu trato nas aulas de Educação Física (DINIZ; DARIDO, 2015b). Alguns desses elementos referem-se à incompreensão da dança como um conhecimento relevante (MARQUES, 1990); ao sexismo, uma vez que, a dança ainda é considerada um tema feminino, e, assim, os professores preferem evitá-lo (STINSON, 1988; PACHECO, 1999; GASPARI, 2005); e a formação inicial insuficiente (GASPARI, 2005; BRASILEIRO, 2009; SOUSA; HUNGER; CARAMASHI, 2010), pois a abordagem em alguns componentes curriculares durante a graduação parecem não proporcionar um suporte adequado.

Além desses, indicadores como a falta de experiências com a dança em outros espaços (lazer, festas, encontros familiares, clubes, e até mesmo na escola enquanto foram alunos da Educação Básica), bem como, a cultura esportiva que ainda caracteriza as aulas de Educação Física (AYOUB, 2003), são fatores que podem ser considerados como limitadores no que se relaciona com a aproximação mais significativa dessa prática corporal das aulas.

Gomes Júnior e Lima (2003) em um estudo desenvolvido no curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás encontraram resultados que apontaram que 75% dos estudantes nunca tiveram experiências com a dança durante suas aulas de Educação Física na escola. Compreendemos que esse dado se constitui em um fator que contribui diretamente para que esses alunos não abordem tal conteúdo nas aulas, principalmente quando consideramos o significado dos saberes da experiência na formação e atuação dos futuros professores (TARDIF, 2007).

Santos e Hallal (2001) apontam que um dos fatores motivacionais mais importantes para a entrada de alunos em cursos de Educação Física diz respeito às suas experiências anteriores com práticas corporais, em especial o esporte. Dessa forma, eles ingressam no curso procurando por essas atividades, e assim, as chances de replicarem esses conteúdos quando se tornarem docentes, podem ser consideradas expressivas.

Apesar dessa constatação podemos dizer que a formação inicial também possui um papel relevante no que os professores vão ensinar, pois é nesse espaço que questões como essas serão refletidas. Ehrenberg (2008) afirma que um dos grandes desafios desse momento é desmistificar alguns conceitos que os alunos já trazem consigo, sejam eles positivos ou negativos. A autora salienta que em especial na dança, os “alunos-bailarinos” precisam romper com a perspectiva da academia de dança e começar a refletir acerca dessa manifestação no seio escolar, pois são ambientes com objetivos completamente diferentes. Ademais, existem ainda aqueles alunos que se dizem pouco habilidosos para a dança, ou que já sofreram situações de exclusão/exposição, que precisam passar ao longo das aulas na graduação por um processo de superação desses limites. Nesse âmbito Ehrenberg (2008) destaca a formação inicial como um momento de desmistificação e real compreensão das potencialidades desse conhecimento.

Já no que diz respeito à formação continuada, que se constitui em um processo formativo ininterrupto (ROSSI; HUNGER, 2012), na Educação Física são apontadas algumas críticas, assim como em outros componentes curriculares, uma vez que se trata de um procedimento de difícil concretização. Moreira et al., (2010) concluíram em sua investigação que os professores sugerem diversos pontos negativos do trabalho docente que dificultam o processo de formação continuada, como, por exemplo, a baixa remuneração, a falta de integração social na organização do trabalho, apontando ausência de tempo para a realização de outras tarefas, a escassez de políticas que valorizem a profissão docente, a necessidade de implementação de planos de carreira, entre outros.

Em uma pesquisa desenvolvida anteriormente, identificamos dados similares, em que os docentes de Educação Física, apesar do desejo de envolvimento com projetos e programas que viabilizem a formação continuada, alguns fatores limitadores relacionados diretamente com as condições do trabalho docente foram apontados como empecilhos decisivos (DINIZ, 2014).

Nesse âmbito, a carga horária exaustiva de trabalho, a baixa remuneração, a ausência de políticas de valorização do professor, e a falta de materiais e espaços adequados foram elementos apontados pelos docentes, para justificar a baixa aderência em projetos de formação continuada para o trato da dança nas aulas de Educação Física (DINIZ, 2014).

Ademais, Strazzacapa (2001) afirma que que todo esse rol de limitações acaba interferindo na forma como os professores participam dos projetos e programas de formação continuada, esperando que esses espaços promovam fórmulas milagrosas que resolvam os problemas escolares, e que, principalmente acarretem em pouco trabalho extracurricular. Ao relatar as expectativas de alguns docentes que participaram de um curso ministrado por ela, a autora destaca:

Alguns poucos professores participantes esperavam receber fórmulas pré-fabricadas ou receitas prontas de como trabalhar a dança no espaço escolar. Tinham a expectativa de aprender alguns “passinhos” (como disseram) ou mesmo algumas coreografias para poderem, mais tarde, transmitir a seus alunos, seja na festa junina, que se aproximava, seja nas comemorações folclóricas do mês de agosto (STRAZZACAPA, 2001, p. 75).

Gehres (1997) ao analisar como a dança é encontrada nas escolas estatais de Ensino Fundamental e Médio, evidencia que no geral, as ações envolvendo a dança são extracurriculares, ou seja, descontextualizadas do projeto pedagógico da escola, o que corrobora outros estudos (MARQUES, 2001; MORANDI, 2005). A autora afirma que tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, as experiências com a dança exploram facetas mais lúdicas, utilizadas em momentos de diversão. Não estamos querendo dizer que isso é algo majoritariamente negativo, ainda mais considerando que se tratam de experiências de diversas naturezas, e assim, também são importantes, todavia, falta um tratamento pedagógico.

Brasileiro (2003) em uma investigação realizada com professores da rede estadual de Pernambuco (participantes do projeto “Dança na escola”) encontrou dados que revelaram que nenhum docente tratava desse conteúdo na escola, e que, além disso, não consideravam uma disciplina sobre dança relevante durante a formação inicial. Esse dado mostra-se preocupante, pois desvela uma falta de reconhecimento desse conteúdo para a Educação Física, ressaltando assim, a necessidade de compreender qual o papel desse componente curricular.

A partir dessas reflexões, assumimos que o espaço ocupado pela dança no seio escolar necessita ser repensado, para que as pesquisas em espaços educacionais possam contribuir de maneira mais significativa para a sua presença nas aulas de Educação Física, prezando por uma formação que priorize o reconhecimento, a apreciação e as vivências com a dança e suas infindas possibilidades.

4.3 Método de ensino da dança: qual caminho percorrer?

A partir da proposta de construir um material didático para o ensino da dança, a fim de colaborar com a intervenção pedagógica dos professores no que tangencia esse conteúdo, faz-se necessário refletir sobre quais seriam as possibilidades metodológicas que poderiam ser empregadas no campo escolar. Nesse escopo questionamos: Qual viés metodológico poderia ser adotado? Que parâmetros estão envolvidos quando se trata de metodologia e organização didática?

No cerne dessas questões, torna-se preponderante discutir princípios pedagógicos, estratégias didáticas e métodos de ensino em um contexto mais global, e em específico com relação à dança, uma vez que nas escolas o que tem aparecido são coreografias prontas, ou copiadas de outros anos (MARQUES, 1997) inspiradas, muitas vezes, em apresentações de grupos de dança, ou ainda acessadas pela televisão ou *internet*.

É factível que não estamos criticando esses modelos, mesmo porque, às vezes essas são as únicas alternativas que algumas escolas possuem para que dança tenha algum espaço, contudo, acreditamos na relevância de refletir sobre métodos de ensino quando se tem como propósito a elaboração de um material didático.

Uma das vertentes por vezes equivocada que interfere nos métodos de ensino da dança na escola respalda-se na compreensão de que o ensino desse conteúdo é estritamente técnico, e, assim, exige um domínio perfeito de gestos específicos como piruetas, “*chassés*” e “*passés*”. Como aponta Fiamoncini (2002-2003):

Temos observado, ao longo das nossas experiências, que o trabalho com a dança na educação apresenta em sua maioria uma visão instrumental dela. [...] não podemos reduzir tal ensino à transmissão de um conhecimento já existente, de modo a priorizar a forma e as técnicas de movimentação, dentro de um ou outro estilo de dança (FIAMONCINI, 2002-2003, p. 59).

Para tanto, entendemos que essa compreensão tecnicista pode se constituir em um dos motivos que imprime de imediato, certo receio aos docentes que não tiveram oportunidade de vivenciar a dança seja durante o processo formativo ou não. Diante dessa problemática e a partir da compreensão das dificuldades e barreiras para o ensino desse conteúdo na escola, destacamos a necessidade de elaborar sugestões que procurem explorar métodos de ensino diferenciados para a aprendizagem da dança, prezando pela diversidade de temas e de estratégias metodológicas. Assim, os professores possuiriam maiores subsídios para tratar desse conteúdo na escola, o

que apesar de não ser a solução para todos os entraves, pode se constituir em uma ferramenta pedagógica interessante.

A palavra método vem do grego e significa “*meta*” (objetivo) e “*hodos*” (caminho). Podemos dizer, portanto, que método se trata basicamente do caminho que se vai percorrer para atingir determinado objetivo. O dicionário Aurélio de modo complementar assevera que se trata de um procedimento organizado que conduz a certo resultado. Já o sufixo “*logia*” implica em conhecimento, saber. Finalizando o conceito, metodologia significa o estudo dos métodos, ou seja, das vias que serão empregadas para alcançar uma determinada finalidade. No contexto da educação, poderíamos dizer que esse fim estaria voltado à aprendizagem, e formação dos alunos como seres sociais.

Compreendemos a partir desse dado, que no presente estudo, o termo a ser discutido seria métodos de ensino, tendo em vista que metodologia implica em uma perspectiva mais ampliada de estudo.

Para Libâneo (1994) métodos de ensino são ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino, almejando alcançar objetivos do trabalho docente em relação à um determinado conteúdo. São passos e procedimentos vinculados à atuação reflexiva, à compreensão e a transformação da realidade formativa, sem desconsiderar os anseios e necessidades do aluno durante o processo de aprendizagem (LIBÂNEO, 1994). Nas palavras do autor: “O professor ao dirigir, e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem, utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos, a que chamamos de método de ensino” (LIBÂNEO, 1994, p. 150).

Refletimos, portanto, que versar sobre métodos de ensino acarreta em conhecer os objetivos que se pretende alcançar, planejar quais ações podem ser empregadas no contexto educativo, bem como, o reconhecimento dos materiais didáticos, das atividades e dos recursos necessários ao fazer pedagógico. Cabe salientar que a própria compreensão dos métodos de ensino mudou ao longo dos anos, e que eles foram colocados em prática de formas diversificadas em cada contexto histórico-social atendendo a múltiplos fins (LIBÂNEO, 1994).

Os métodos de ensino já receberam diversas críticas a partir de múltiplos vieses e do desenvolvimento de tendências pedagógicas (LIBÂNEO, 1994; RANGEL, 2005; LUCKESI, 2011). Algumas delas dizem respeito à concepção prescritiva que esse termo transpassa, de modo que sua utilização poderia interferir na ação

autônoma do professor, assumindo-o como reprodutor de um “passo-a-passo” que foi elaborado por outro indivíduo. Além disso, muitos métodos são criticados por desconsiderar o contexto sociocultural dos alunos, ou ainda, no que se refere à ideia de que eles seriam a salvação para os problemas educacionais, de modo que sempre haveria um modelo perfeito para os percalços vivenciados no campo educacional.

Apesar dessas críticas sabemos que em cada contexto, determinado método pode ser colocado em prática de uma forma diferente, a partir da realidade social de cada escola, dos interesses dos alunos, das características dos professores, entre outros fatores. Portanto, concordamos que eles não são “aplicáveis” de maneira mecânica e imutável em qualquer prática educativa (MAFREDI, 1993).

Essa discussão pode ser transferida para outros pontos além dos métodos de ensino como, por exemplo, no que diz respeito aos objetivos que pretendem ser alcançados em determinadas situações de aprendizagem. Ou seja, será que eles também podem ser alterados e adaptados a cada contexto? Para tratar brevemente dessa questão cabe recuperar as concepções de cultura propostas por Cucho (2002), em que autor identifica duas vertentes distintas: a universalista, ou etnocêntrica e a particularista ou relativista. Na primeira, a cultura representaria a vida social humana, de modo que apesar das minúcias, a expressão da totalidade seria mais relevante, isto é, a humanidade é compreendida como algo maior. Já a segunda, implica no reconhecimento das particularidades culturais, salientando justamente as especificidades locais, ou seja, costumes, características básicas, maneiras de se movimentar, a linguagem, entre outros, são elementos que só poderiam ser explicados a partir de cada contexto.

Analisando essa diferenciação, Silva, Rufino e Darido (2012) apontam que em uma concepção de cultura universalista, a cultura corporal trata-se de uma expressão humana de relevância social e histórica, e, dessa maneira, deveria ser ensinada nas escolas a partir de objetivos comuns. Em contrapartida, uma linha particularista aponta que cada contexto deveria definir as manifestações corporais que seriam tratadas no contexto pedagógico da Educação Física.

Analisando as duas expressões, concluímos que ambas são relevantes e em um contexto pedagógico, entretanto, a princípio acreditamos que existem saberes maiores que precisam ser garantidos aos estudantes, como aponta a concepção universalista de cultura, pois assim, podemos garantir direitos mínimos de aprendizagem. Caso toda a seleção e organização dos saberes fique restrita ao seio

local, teríamos disparidades significativas sobre o que deveria ser ensinado nos diversos componentes curriculares, e não só na Educação Física.

Entretanto, é necessário ressaltar que as particularidades são relevantes, pois o professor e demais atores escolares precisam ter espaço para aproximar os conhecimentos universais do contexto particular, e, assim, promover uma aprendizagem mais significativa.

Nesse âmbito, reafirmamos que não pretendemos elaborar uma receita que poderá ser replicada diversas vezes, mas oferecer alguns suportes pedagógicos que apesar de partirem de uma concepção universalista, podem ser adaptados em diferentes realidades e utilizados/adaptados na medida em que o professor considerar adequado. Além disso, há espaço para a aproximação com os contextos locais e para a autonomia docente que pode usufruir do material e construir o seu planejamento combinando espectros universalistas e relativistas. Não queremos afirmar que uma linha é superior a outra, mas selecionamos aquela que acreditamos que nesse momento seja mais adequada de acordo com nossa concepção de formação.

Recuperando a discussão sobre os caminhos metodológicos que pretendemos propor para o campo da dança, reportamo-nos em alguns aspectos da pedagogia do esporte buscando compreender como alguns autores estão pensando os métodos de ensino desse conteúdo. Independente das formas como o esporte vem sendo abordado na escola, podemos concebê-lo como um conteúdo mais presente em relação aos demais (ROSÁRIO; DARIDO, 2005), principalmente quando nos referimos a jogos coletivos como futsal, voleibol, basquetebol e handebol. Assim, podemos considerar que os seus parâmetros podem oferecer um suporte para refletir sobre a aprendizagem de outros componentes da cultura corporal, principalmente devido à quantidade de experiências e até mesmo de publicações sobre o assunto.

Nomeadamente no contexto do ensino dos jogos coletivos, Balbino (2005) assevera que refletir sobre a aprendizagem dessas modalidades, vai além de compreender abordagens de condicionamento físico, técnicas e gestos específicos. Para o autor, a ação pedagógica deve transcender esses aspectos e dirigir-se a níveis que envolvem a capacidade de solucionar problemas, aprender sobre valores, criar estratégias e interpretar metáforas, ou seja, compreender os jogos de forma mais ampla (BALBINO, 2005).

Galatti (2006) também traz contribuições quando reflete sobre a pedagogia no ensino dos jogos esportivos coletivos, ao salientar que, aprender uma modalidade vai

muito além de conhecer elementos técnicos e táticos. Para a autora é necessário considerar os valores, o comportamento do grupo e conhecer a realidade desses alunos. Nesse âmbito, um erro recorrente seria priorizar um único método, direcionando o olhar exaustivamente para o jogo e esquecendo-se de “considerar quem está jogando”, ou seja, os objetivos precisam levar em conta as necessidades dos alunos, seus anseios, dificuldades e potencialidades (GALATTI, 2006; GALATTI; FERREIRA; SILVA; PAES, 2008).

Galatti, Paes e Darido (2010) asseveram que os métodos para ensinar os jogos esportivos coletivos, precisam explorar as diferenças que caracterizam as diversas modalidades, as suas dimensões teórico-práticas, os aspectos históricos e os valores, de maneira que as três dimensões dos conteúdos, ou seja, conceitual, procedimental e atitudinal (COLL et al., 1998) sejam contempladas.

É baseado nesses e outros pressupostos, que alguns autores, ao analisar o processo de ensino e aprendizagem de uma modalidade esportiva de jogo coletivo, salientam a complexidade que tal proposta imprime (TAVARES, 2002; SCAGLIA, 2003; SANTANA, 2005; BALBINO, 2005; REVERDITO; SCAGLIA, 2007). Essa complexidade é compreendida devido ao conjunto de fatores envolvidos, a exploração além dos princípios técnico-táticos, bem como a imprevisibilidade do ambiente que envolve momentos de ordem e desordem repetidas vezes ao longo de uma disputa, possibilitando uma compreensão dinâmica, mas que ao mesmo tempo não é linear (GARGANTA; CUNHA; SILVA, 2000; REVERDITO; SCAGLIA, 2007).

Isso posto, podemos dizer que a visão reducionista que muitas vezes impera na aprendizagem dos jogos esportivos coletivos, implica em problemas e dificuldades significativas ao processo de ensino de qualquer modalidade, frente à quantidade de fatores envolvidos, que em muitas ocasiões são desconsiderados.

[...] essa maneira simplista de pensar e praticar o ensino do esporte encerra, entre outros, alguns agravantes: a) reduz a sua práxis a intervenções focadas apenas no que é racional, b) despreza outras dimensões humanas sensíveis, como, por exemplo, a afetividade, a moralidade, a sociabilidade, a beleza, o prazer, as emoções, c) desconsidera [...] unidades coexistentes e geradoras em potencial de uma série de evidências de complexidade que precisam ser tratadas pedagogicamente [...] (SANTANA, 2005, p. 1).

Quando o professor se apropria de uma visão reducionista pode acontecer o comprometimento do processo de ensino e aprendizagem. Assumimos, nesse

sentido, que essas preocupações também podem ser interpretadas no tocante à dança, uma vez que, além das relações construídas a partir dos gestos e das diferentes técnicas que são necessárias para executar passos diversos, é indispensável compreender as dimensões afetivas, ambientais e sociais. Para tanto, o prazer, a estética, a vergonha, o medo, o espaço para prática, o contato com o corpo e as possibilidades de relacionamento entre esses elementos precisam ser consideradas.

Esses apontamentos indicam que ao abordar esse conteúdo na escola é necessário transcender, ou seja, ir além de técnicas específicas e de cópias coreográficas, o aluno precisa vivenciar gestos diversos, saber de onde eles vêm, como apreciá-los, transformá-los, e, além disso, ter a oportunidade de identificar quais valores estão sendo desenvolvidos durante as aulas, refletir e atuar sobre isso, entre outras possibilidades de aprendizagem.

Transpor esses conceitos para o ensino da dança na escola torna-se possivelmente um grande desafio, mas amplia o leque de possibilidades a serem realizadas em contextos educativos. Como aponta Scarpato (2001) o pouco que é encontrado na escola limita o que professor pode explorar junto aos seus alunos, devido à exigência técnica empregada em alguns meios, e assim, dificultam-se as possibilidades que poderiam ser exploradas nas aulas.

A dança na escola vem associada a estilos que exigem uma técnica corporal com movimentos codificados, os quais requerem um ensino pautado em movimentos certos ou errados, dentro de um padrão técnico imposto pelo professor, como o balé clássico, o sapateado e outros (SCARPATO, 2001, p. 58).

Essa concepção muitas vezes arraigada, compromete a inserção da dança na escola, pois os docentes não se sentem preparados para tanto. Por exemplo, pensando no balé clássico, quantos professores se sentiriam confortáveis se fossem solicitados a ensinar um arabesque? A realidade é que talvez, alguns nem soubessem do que se trata, diante de tamanha especificidade do gesto dentro desse estilo de dança. Ampliando essa discussão para manifestações mais populares como o frevo, por exemplo, também encontramos passos difíceis de serem executados e que exigem técnicas refinadas para a execução como a “tesoura” ou “ferrolho”, e conseqüentemente muitos de nós teríamos limitações para explorá-los em nossas aulas de Educação Física.

Embasamo-nos nesses exemplos para dizer que não é apenas o balé que exige elementos técnicos, muitas danças populares, de salão, ou de rua, apresentam passos bastante específicos. Essa característica provavelmente contribui para o distanciamento dessas manifestações do campo escolar, não só pelas dificuldades de ensiná-las, mas também pelo pouco acesso que temos a elas. Contudo, mesmo quando chegam até a escola, os métodos de imitação de coreografias se tornam predominantes, uma vez que, a concepção de que a execução perfeita é sempre o mais importante ainda é predominante.

Os métodos de reprodução no ensino da dança (WOSIEN, 2000), ainda bastante empregados em academias e clubes, não deveriam ser replicados em campos escolares, aliás, nem deveriam ser tão disseminados assim, uma vez que, princípios educativos e atrelados à sensibilidade, criatividade e expressividade acabam sendo desconsiderados ou explorados de forma sutil. Nesse sentido, concordamos com Scarpato (2001) quando a autora afirma que:

A dança na escola não deve priorizar a execução de movimentos corretos e perfeitos dentro de um padrão técnico imposto [...]. Deve partir do pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno, objetivando torná-lo um cidadão crítico, participativo e responsável, capaz de expressar-se em variadas linguagens, desenvolvendo a auto-expressão e aprendendo a pensar em termos de movimento (SCARPATO, 2001, p. 59).

Portanto, é a fim de superar essas propostas mais tecnicistas, que, entender a dança em sua totalidade e complexidade, assim como algumas teorias da pedagogia do esporte vêm apontando com relação a esse conteúdo, que podemos criar novas experiências pedagógicas tanto para os professores quanto para os alunos. Nesse âmbito, os métodos de ensino da dança devem estar baseados nos princípios pedagógicos criativos, nos procedimentos que podem ser adotados durante o desenvolvimento das atividades propostas, na aprendizagem dos alunos, e até mesmo nas possibilidades de sequências didáticas que podem ser adaptadas.

A discussão sobre o ensino da técnica nas aulas de Educação Física, principalmente após o movimento renovador (BRACHT et al., 2011) vivenciou um forte momento de negação, ainda mais no que se relaciona com o processo de ensino e aprendizagem dos esportes.

Ao longo da ditadura militar no Brasil, ocorrida aproximadamente entre as décadas de 1960 e 1980 (DARIDO, 2003) os militares investiram no esporte como um

fator ideológico estratégico, explorando o êxito em competições de alto nível como fator de estímulo e reconhecimento nacionalista para a população, justamente para tornar menos evidente os problemas do regime político. Contudo, tal perspectiva acabou influenciando a Educação Física escolar de maneira contundente, pois as aulas copiaram modelos de alto rendimento, selecionando os mais habilidosos, explorando técnicas refinadas e centralizando o papel de treinador no professor.

Assim, foram tecidas diversas críticas a essa vertente, que por explorar a reprodução de gestos, a excelência motora e os aspectos fisiológicos, foi considerada por muitos autores, como tecnicista, biológica e mecânica (SOARES et al., 1992; DARIDO, 2003). Daólio (2004) destaca que essa compreensão de técnica renegava e corrigia todos aqueles que fugissem do padrão estabelecido como ideal, deixando de lado a expressão cultural. Desde então, quando se fala em técnica nas aulas de Educação Física muitos ainda se assustam e remetem a esse período histórico tão renegado por seus procedimentos metodológicos e o alto índice de exclusão dos alunos.

Todavia, nesse momento, não estamos falando desses princípios técnicos tão questionados, mas da técnica corporal, fator relevante para o aprimoramento de diversos gestos. Mauss (1974) afirma que a técnica trata-se da maneira como a humanidade usufrui do seu corpo, configurando-se em um ato tradicional e eficaz. Para o autor, as técnicas corporais apresentam um valor cultural significativo, sendo repassada ao longo das gerações. Nesse sentido, os gestos corporais não são considerados naturais, e sim ações influenciadas diretamente por fatores culturais (MAUSS, 1974).

Queremos dizer que o ensino da técnica nas aulas de Educação Física configura-se em um fator relevante, e que o professor deve estimular em seus alunos possibilidades corporais diversas por meio dela, no entanto, não deve punir ou excluir aqueles que não atingirem um nível de excelência motora, pois esse não é o papel da Educação Física escolar. Todos os alunos têm direito a aprendizagem de diversas facetas da cultura corporal, e a técnica constitui-se em um desses elementos, e assim, também precisa ser ensinada e contextualizada com os demais saberes. Como salienta Schiavon e Nista-Piccolo (2011) acerca do ensino da ginástica na escola:

Nas aulas de Educação Física escolar, um professor pode ensinar fundamentos de uma modalidade esportiva sem exigir que o

desempenho expressado pelos alunos seja compatível às exigências técnicas daquela prática, pois não são todos os alunos que demonstram aptidão para tais habilidades. Especificamente nesse ambiente, é necessário oferecer atividades que possibilitem a participação de todos, permitindo que as propostas dadas possam ser executadas pelos alunos nas próprias aulas. Não se pode exigir que os alunos tenham um desempenho equivalente a aquele expressado no alto rendimento esportivo, com precisão de seus elementos, requerendo posições corporais distintas das ações cotidianas, exatamente como as acrobacias e os manejos de aparelhos nas ginásticas (SCHIAVON; NISTA-PICCOLO, 2011, p. 139).

O problema nessa discussão é que o que acaba sendo explorado nas aulas de Educação Física trata-se de um conjunto de técnicas fragmentadas e descontextualizadas, com um fim em si mesmo, sem a preocupação com a formação integral dos alunos. Assim, a repetição de alguns gestos não é compreendida da forma como deveria, sem explicações, ou orientações sobre a sua relevância no seio da aprendizagem.

Nesse escopo, quando propício, o professor pode e deve corrigir gestos, viabilizar espaços para treinos, aprimorar elementos técnicos, para que o aluno evolua dentro de suas possibilidades de aprendizagem. Ou seja, isso não deve ser tomado como fator mais importante, suprimindo as experiências com as manifestações, bem como, o espaço de criação, ainda mais no contexto da dança onde isso se torna desestimulante tanto para os discentes quanto para os docentes que não se sentem suficientemente preparados para tanto.

A- Métodos de Ensinos na educação

Libâneo (1994) nos apresenta algumas possibilidades de métodos de ensino que podem ser implementados em campos educacionais diversos, que poderiam sugerir alternativas metodológicas para a presente pesquisa. Os métodos destacados pelo autor em sua obra são: métodos de exposição do professor, método de trabalho independente, de elaboração conjunta, de trabalho em grupo, e, por fim, o de atividades especiais, cada um com suas particularidades e se relacionando de formas específicas.

O método de exposição do professor se configura naquele em que a principal estratégia se baseia na explanação do docente sobre os conteúdos, sendo, portanto, primordialmente expositivo (LIBÂNEO, 1994). Nesse método a estratégia de exposição verbal é a mais utilizada, bem como, o emprego de exemplos e

demonstrações. Segundo o autor, a educação formal tem empregado de maneira significativa tal método ao longo dos anos, mesmo diante das diversas críticas que tal viés recebeu ao longo dos anos. Os principais fatores limitantes desse método estão relacionados a pouca participação do aluno em seu processo de aprendizagem, e à atuação por vezes autoritária do professor.

Em uma comparação com campo da dança, poderíamos aproximar tal caminho do modelo que é empregado em muitas academias, e que, em alguns contextos, é transportado para as escolas. O professor, detentor dos saberes, demonstra os passos e os alunos replicam. Por exemplo, suponhamos que há a necessidade de explorar diversos tipos de saltos em uma composição coreográfica, de acordo com essa linha, o docente faria ou explicaria a sequência, e os alunos teriam como função reproduzir.

Esse método impõe ao docente que ele deve dominar todo o conhecimento e transmiti-lo aos alunos, que por sua vez, possuem poucos saberes, ou como diria Demo (2000) são como uma tábula rasa em que despejamos os conteúdos. Além de não compactuar com essa premissa de que os alunos são como “garrafas” esperando para receber um líquido, acreditamos que essa pressão ou obrigação de que o professor é o detentor de todos os saberes pode causar limitações, tendo em vista que quando o docente não se sente suficientemente esclarecido sobre um conteúdo, ele pode acabar não abordando em suas aulas, o que frequentemente acontece com a dança.

Apesar das críticas recorrentes a esse método, salientamos sua importância, pois o professor pode trazer muitos conhecimentos aos estudantes a partir de uma explanação sobre um determinado tema, possibilitando assimilações e o desenvolvimento da habilidade para compreender discursos enquanto um receptor (LIBÂNEO, 1994). Contudo, o principal problema pode estar na utilização unilateral desse modelo durante um processo formativo, esquecendo outras estratégias e ferramentas necessárias à educação.

Outro método apresentado por Libâneo (1994) trata-se do trabalho independente, em que o aluno é direcionado à solução de problemas, explorando autonomia e a criatividade. Assume-se uma proposta de mediação do professor, e não de liberdade ou falta de instrução, ou seja, o apoio deve ser constante e ofertado na medida em que os alunos evoluam dentro da proposta idealizada. Um exemplo no escopo da dança seria colocar problemas para os alunos resolverem corporalmente,

como colocar uma música de uma determinada manifestação, e solicitar que a cada oito tempos, eles criem um passo diferente que relacione com o ritmo escolhido.

Apesar desse método se mostrar bastante interessante, cabe a ressalva de sua dificuldade de implementação, que vai desde a organização e planejamento até a execução. Isso acontece principalmente pelos diferentes níveis de cada aluno, e assim, em salas de aula com trinta ou quarenta estudantes, poderíamos encontrar problemas significativos para acompanhar o desenvolvimento individual de cada um.

Já o método de elaboração conjunta, se caracteriza pela provocação dos alunos por meio do diálogo e de perguntas instigantes, assim, a interatividade é bastante presente e a troca de conhecimentos entre os atores sociais presentes na aula é constante (LIBÂNEO, 1994). Nesse método não partimos do zero, o grupo vai elaborando de forma conjunta os saberes que pretendem construir, por meio de uma aula dialogada, uma “conversação didática”. Como salienta o autor, o professor oferece um suporte mais organizado dos saberes, e por meio da conversa, leva-se o grupo a compreender a lógica do que está sendo investigado.

Exemplos a partir da ótica da dança, seria uma aula em que professor estivesse abordando determinada manifestação e perguntasse aos alunos quais são os passos que eles conhecem, o que sabem da história, da relação com outros conhecimentos, entre outros, e aproximar a discussão de seus objetivos de aula.

As principais barreiras desse método podem estar relacionadas à dificuldade de elaborar questões que possam instigar os alunos significativamente, bem como, no planejamento dos temas e conteúdos a partir dessa lógica. Pôr em prática esse caminho metodológico implica em grande domínio sobre o tema, além da clareza sobre onde se pretende chegar a partir do diálogo construído durante a aula, para que o foco não seja perdido.

O método de trabalho em grupo se configura naquele em que os alunos devem realizar tarefas coletivas, a partir de temas de estudo elencados pelo professor. O próprio Libâneo (1994) assume que se trata de um método transitório, ou seja, seria inviável empregá-lo sozinho em todas as aulas, mas sim utilizá-lo como uma possibilidade complementar a outras estratégias. A principal finalidade desse método é a cooperação entre os membros do grupo para se chegar ao objetivo almejado, de modo que todos participem do processo de aprendizagem procurando verbalizar as conclusões encontradas durante o debate.

Nesse sentido, uma possibilidade a partir do escopo da dança seria a seleção de temas pelo professor, e a proposta de trabalhos de investigação em grupos sobre os conteúdos, que podem inclusive, ampliar a visão que os discentes assumam de alguns saberes.

Um dos problemas que podemos apontar nesse modelo é que não dá para garantir que todos possuam oportunidades para se envolver com o tema investigado, ou de participar da resolução das atividades de forma significativa. Dessa forma, os alunos devem ser constantemente orientados sobre essa premissa para que não apenas colaborem com os colegas, mas que o grupo esteja sempre atento a essa necessidade.

Por fim, o último método apresentado por Libâneo (1994) recebe o nome de atividades especiais, que para o autor vem com o objetivo de complementar os demais. O propósito desse método seria aplicar os conhecimentos aprendidos em atividades práticas como projetos, estudos do meio, um jornal escolar, entre outros. Configura-se, portanto, no momento de aplicação, e que, dessa forma, seria extremamente importante quando refletimos sobre qualquer processo de ensino e aprendizagem, o que não seria diferente para o campo da dança, o que poderia ser alcançado por meio de um festival, por exemplo.

Entendemos que essa estratégia metodológica é essencial para aprendizagem, considerando que a experiência direta com os conhecimentos e conteúdo tratados durante a aula, é um caminho permeado de significados para os alunos, uma vez que nesses espaços eles podem compreender como os saberes aprendidos na escola podem se relacionar com suas necessidades e problemas enfrentados durante a vida em sociedade.

Conhecer um pouco sobre esses métodos de ensino permite-nos enveredar sobre caminhos que podem ser assumidos durante a aprendizagem de qualquer conteúdo, percebendo os limites e possibilidades didáticas que cada um pode ofertar no campo da educação, e, em específico, durante as aulas de Educação Física. Além do mais, essa reflexão colabora e reafirma a prerrogativa de que não se pretende defender apenas um método em detrimento de outros, pois acreditamos que todos podem oferecer alternativas interessantes para o tratamento da dança no campo escolar, como foi possível observar nos exemplos apresentados. Por esse ângulo, acreditamos que a diversidade de métodos e estratégias didáticas pode auxiliar o

professor a selecionar as passagens mais adequadas ao seu contexto e contribuir com as suas expectativas de aprendizagem de maneira mais contundente.

B- Dimensão criativa e a dança

No campo de discussão da dança como um conteúdo escolar tanto na Educação Física como nas Artes, um enfoque bastante estimulado refere-se à dimensão criativa. Isso significa abordar a dança a partir da exploração de gestos básicos como andar, correr, balançar, saltar, girar, entre outros, bem como, as diversas formas de criação e expressão que podem surgir dessas manifestações (CAMPEIZ; VOLP, 2004). Para Barreto (2005) a dança nas aulas de Educação Física deve explorar a dimensão da experiência artística, mas também da apreciação, nesse âmbito, podemos estimular nos alunos tanto experiências de criação, quanto de imaginação, despertando um olhar diferenciado para apreciar essa prática corporal em contextos diversos.

Gariba e Franzoni (2007) destacam que os métodos de ensino empregados durante vivências com dança devem ser mais coerentes com o processo de ensino e aprendizagem, de modo que sejam exploradas facetas relacionadas à expressividade e criatividade, evitando a exclusão. Assim, a linguagem corporal viabilizaria transformações nos indivíduos, de modo que eles saibam os significados dos gestos, não estimulando apenas reproduções.

O processo criativo é apontado por diferentes autores (NANNI, 1995; BARRETO, 2005; SBORQUIA; GALLARDO, 2002; VERDERI, 2009) como um dos caminhos metodológicos mais viáveis para abordar a dança na escola, pois coloca problemas para os alunos resolverem por meio dos gestos, buscando sua emancipação. Em termos de aprendizagem isso implica em ganhos significativos, comparando-se com métodos que desprezam as ações diretas dos alunos e o protagonismo. Como destaca Nanni (1995) o processo criativo é substancial quando se fala em dança educacional, uma vez que pode estimular o aprimoramento do potencial de criação dos alunos.

Nesse sentido, entendemos que é um grande desafio pensar na proposição de materiais didáticos e métodos de ensino, considerando que deixar muitas tarefas sob a responsabilidade dos alunos seria vago para os professores que já apresentam dificuldades com o conteúdo. Propor algumas atividades, bem como, solicitar que os alunos pensem na dança e na importância do processo criativo é uma estratégia

primordial, todavia, há necessidade de oferecer para o professor um suporte acerca de como tratar dessas questões, e mediar o processo de construção de uma coreografia ou de um festival, por exemplo. Métodos de ensino que exploram unicamente a criação dos alunos talvez sejam difíceis de serem colocados em prática justamente pelas limitações dos professores em acompanhar esse processo.

NISTA-PICCOLO (1995) propõe durante o ensino da ginástica na escola um método denominado de “três momentos”, designação atribuída justamente porque o processo é organizado em três ocasiões distintas. Inicialmente a proposta é que o aluno possua um espaço para exploração e criação, onde o professor observa o que os discentes já são capazes de fazer.

Na segunda etapa, o docente possibilita direcionamentos sobre como executar gestos mais complexos por meio de “dicas”, atuando como um mediador do processo formativo. Como salienta Nista-Piccolo (1995):

Num segundo momento, as propostas são transmitidas por meio de pistas para que as crianças criem alternativas de trabalho, solucionem os problemas apresentados para a realização da tarefa, individualmente e em grupo; não há nesta fase direcionamento da atividade em si, apenas um direcionamento da proposta da atividade; é dizer 'o quê' sem dizer 'como' (NISTA-PICCOLO, 1995, p.117).

Ao final, no terceiro momento, o professor torna-se mais diretivo, orientando as atividades de maneira mais pontual aos objetivos que pretende alcançar, sugerindo tarefas que não foram executadas, ou ainda, aumentando a complexidade da proposta.

Este é o momento em que todas as atividades que deixaram de ser contempladas nos dois primeiros momentos são agora propiciadas de forma adequada às características da faixa etária que está sendo trabalhada; eu conduzo meus alunos a executarem as propostas, sem perder a perspectiva lúdica. Atividades que considero de extrema importância para alcançar os objetivos pretendidos naquela aula devem fazer parte deste momento, que finaliza sempre trocando com as crianças comentários sobre o conteúdo abordado (NISTA-PICCOLO, 1995, p.188).

Apesar do método dos três momentos ser desenvolvido e sistematizado para o ambiente da ginástica, ele pode ser aplicado em diferentes contextos e com outras práticas corporais (SCHIAVON, 2003), garantindo apenas que cada etapa seja cumprida e que o professor não fique desconfortável em utilizá-lo.

Entendemos que essa proposta de método de ensino poderia ser bastante interessante para o campo da dança justamente por possibilitar que o aluno mostre o

que já conhece, oferecendo esse espaço para criação e até exploração do que o corpo é capaz (primeiro momento). Tal caminho atenderia aos autores que defendem espaços pedagógicos durante as aulas para o desenvolvimento da autonomia e criatividade.

Além disso, esse método possibilitaria ao docente a atuação como mediador do conhecimento, trazendo novos desafios para os alunos a partir do que eles são capazes de executar (segundo momento). Já o terceiro momento seria aquele em que o docente, de forma mais diretiva, apresentaria novos conhecimentos aos alunos, estimulando que eles evoluíssem diante dos conhecimentos que possuem.

Pensando em uma situação prática de aprendizagem a partir desse método, tomemos como base a aprendizagem de uma dança de salão, como, por exemplo, o forró. No primeiro momento, o professor poderia organizar os alunos em pequenos grupos e pedir para que pensassem e explorassem diversos passos que eles conhecem e/ou imaginam que fazem parte do universo dessa manifestação.

O docente colocaria músicas adequadas à manifestação, ofertando espaço para que os estudantes experimentem, criem e troquem conhecimentos uns com os outros. No segundo momento, ele forneceria algumas pistas sobre como deve ser o posicionamento básico nessa dança, colocação das mãos e pernas, e corrigiria os gestos que se distanciassem de forma significativa do tema da aula. Ao final, no terceiro momento, seriam ensinados passos específicos dessa manifestação, como um giro simples, variações de como se movimentar no salão, “cestinha”, “chuveirinho” entre outros. Trata-se do momento para aprimorar os conhecimentos.

Dessa forma, atestamos que esse caminho metodológico poderia se constituir em uma das possibilidades para serem exploradas no material didático que se pretende construir ao longo dessa investigação, de forma que, além de oferecer um protagonismo ao aluno, possibilitando que ele crie e explore a partir de seus conhecimentos, bem como, espaço e valorização para a mediação do professor.

C- Método Laban

No campo exclusivo da dança, uma das propostas metodológicas mais clássicas trata-se das contribuições de Rudolf Von Laban, que apesar de não estar organizada em termos de sistematização curricular, traz apontamentos significativos. Laban se adequa aos princípios da educação progressista e construtivista, de modo que sua asserção sugere que o aluno se expresse por meio de seus próprios gestos,

tendo em vista que eles são únicos e inovadores (SCARPATO, 2011). Para esse autor, o gesto implica em um sistema complexo de estudo permeado por símbolos que se transformaram ao longo dos anos, constituindo-se em nossa primeira possibilidade de linguagem e comunicação.

O movimento, portanto, revela evidentemente muitas coisas diferentes. É o resultado, ou da busca de um objetivo dotado de valor, ou de uma condição mental. Suas formas e ritmos mostram a atitude da pessoa que se move numa determinada situação. Pode tanto caracterizar um estado de espírito e uma reação, como atributos mais constantes da personalidade. O movimento pode ser influenciado pelo meio ambiente do ser que se move (LABAN, 1978, p. 20).

Laban (1978) conclui com suas investigações e pesquisas que, uma contração muscular implica de forma paralela em um relaxamento em outro grupo de músculos, e a partir desse conhecimento, ele compila as possibilidades dos gestos que o nosso corpo é capaz de realizar. Esse trabalho de compilação coreográfica ficou conhecido como *Kinetografia* ou *Labanotation* (LOPES, 1996).

O autor destaca que o vocabulário motor de cada pessoa se configura em um rico campo de trabalho, e, assim, as principais ferramentas seriam a criação e exploração dos gestos, o que inclui os seguintes fatores: peso, espaço, tempo e fluência. Isso significa que o professor a partir da criação dos alunos poderia atuar como um mediador solicitando variações relativas ao peso (forte, moderado e fraco), ao espaço (planos baixo, médio e alto), ao tempo (lento, moderado e rápido), ou ainda às novas maneiras de fluência (livre, contínua ou interrompida). Para Laban esses fatores se constituem em vertentes significativas para a aprendizagem e vivência da dança.

Além desses elementos, as dimensões emocionais, sociais e físicas também são apontadas pelo autor como essenciais durante o processo de aprendizagem da dança, de modo que em muitas ocasiões elas podem ser consideradas indissociáveis (LABAN, 1978). O autor frisa que deve haver uma compreensão ampliada de corpo, e assim, ele reconhece que existem influências recíprocas e simultâneas entre os gestos, o processo intelectual e as emoções.

Podemos compreender que Laban deixou orientações valiosas para o tratamento da dança no seio educacional, e, por isso, o reconhecimento de suas investigações até hoje é assentido tanto pelos bailarinos quanto por pesquisadores e

professores. Foi a partir dele que a dança pôde ser interpretada de forma mais livre, baseada na improvisação, criação e mistura de ritmos e passos. A rigidez técnica e os impedimentos no que se relaciona com os diferentes estilos, principalmente as interfaces advindas do balé clássico, foram contestadas pela produção do autor. DE acordo com Milani (2007):

Laban criou, por meio de seus conceitos, uma nova concepção de Dança, ou pelo menos reavivou o que havia sido completamente esquecido pela civilização ocidental. A arte da Dança deixou de ser escrava da graciosidade e da beleza das linhas, imbuindo-se da intenção de traduzir imagens das várias forças da vida, em contínua transformação e integração entre o mundo interior do ser humano e a natureza (MILANI, 2007, p. 10).

Laban não tinha como pretensão que os seus ideais se tornassem um método de ensino, principalmente por acreditar nos princípios da improvisação e criatividade, contudo, quando sua proposta recebe um reconhecimento significativo em diferentes setores da sociedade, mesmo que de forma inconsciente, as linhas que se aproximavam dessa concepção acabaram sendo associadas aos seus ideais.

D- Sugestão de Ehrenberg e Gallardo

Outra proposta metodológica interessante que pretendemos destacar refere-se à experiência desenvolvida por Ehrenberg e Gallardo (2005). Os autores sugerem um método de ensino da dança nas aulas de Educação Física, similar ao dos três momentos que foi apresentado anteriormente para o conteúdo de ginástica, e parece incluir também alguns elementos da proposta de Laban.

Esse caminho metodológico é constituído por três espaços distintos de atividades (EHRENBURG; GALLARDO, 2005). Inicialmente propõe-se a exploração de gestos espontâneos utilizando estímulos sonoros diversos (músicas) da manifestação selecionada. Nesse primeiro instante, a linguagem corporal é tratada coletivamente, procurando conhecer o que o grupo é capaz de desenvolver. São propostas, para tanto, atividades que utilizam planos e eixos, formas de locomoção (andar, saltar, deslizar, entre outros), bem como, a interação entre os alunos.

Já no segundo estágio, depois que os discentes estão familiarizados com os gestos e com a música utilizada, é solicitada a troca efetiva de experiências entre os participantes, de modo que, um ensine passos ao outro, configurando-se em um momento para aprimorar os saberes. Contudo, nessa etapa não se deve ter preocupações mais efetivas com a estrutura de uma coreografia, de forma que os

gestos podem ser adaptados e modificados a partir das necessidades dos alunos, desde que eles estejam conscientes que há uma base já construída culturalmente que está sendo transformada (EHRENBERG; GALLARDO, 2005).

Ainda nesse momento, os alunos podem ser divididos em grupos e estimulados a construir coletivamente pequenas sequências, unindo elementos empregados no primeiro espaço da aula, bem como os que foram trocados entre eles, daí em diante inicia-se um processo mais concreto de especialização.

Por fim, o último estágio trata-se da contextualização da dança que está sendo abordada, de forma que sejam apresentados aos alunos de onde ela vem, qual sua origem e construção histórica, como são as vestimentas utilizadas, as principais características, entre outros aspectos (EHRENBERG; GALLARDO, 2005). Há nesse quadro um processo mais consciente acerca da dança vivenciada em aula, integrando diferentes formas de conhecimentos.

O método sugerido por Ehrenberg e Gallardo (2005) traz contribuições significativas para o campo da dança, pois apresenta de maneira mais explícita como implementar uma proposta de ensino desse conteúdo no campo escolar. Essa aproximação com o método dos três momentos, bem como, com alguns elementos idealizados por Laban, como a exploração dos planos e eixos e da criatividade, o tornam um método interessante e que pretendemos explorar ao longo da pesquisa.

Compreendemos que outros autores apontam propostas e métodos de ensino diferentes, todavia, não pretendemos esgotar as possibilidades, apenas apresentar algumas, procurando fomentar o debate sobre o tema, e oferecer um respaldo teórico diante do que pretendemos na pesquisa.

Reforçamos os dizeres de Libâneo (1994) quando o autor afirma que implementar métodos de ensino trata-se de um grande desafio, e, que, nesse sentido, os materiais didáticos são extremamente importantes para que os professores possam colocar em prática tais propostas. Apesar dessas limitações, entendemos que não há um método mais adequado que outro, contudo, pode existir aquele que se encaixa de forma mais apropriada a cada situação de ensino. Analisando essa conjectura, cabe ao professor avaliar, selecionar e decidir quais estratégias podem ser utilizadas em suas aulas a partir das características de cada grupo e das situações vivenciadas em diferentes contextos.

Salientamos também, que é possível combinar métodos, explorar caminhos diferentes, e criar outras possibilidades com base nas alternativas oferecidas. Assim,

acreditamos que a trajetória idealizada nessa pesquisa pode contribuir efetivamente para a ampliação de métodos de ensino no seio da dança no Ensino Médio, ofertando um leque diversificado de sugestões que sirvam de apoio aos professores.

E- Método Ensinar para compreensão – EpC

Esse método se embasa na teoria “Teaching for Understanding”, ou traduzindo, “Ensinar para compreensão” - EpC, que foi criada em 1988 pelo Projeto Zero, na Pós-graduação em Educação da Universidade de Harvard. Baseando-se na Teoria das Inteligências Múltiplas, o principal marco teórico do EpC é a premissa de que um determinado conhecimento só é aprendido por alguém quando ele consegue transformá-lo e adaptá-lo em situações diversas (VECCHI, 2006).

Dentro de sua complexidade, o Projeto Zero tornou-se uma das principais fontes para a reforma educacional nos Estados Unidos, explorando elementos relacionados com as “habilidades do pensamento” e como elas poderiam ser utilizadas em potencial, indo além dos recursos de memorização (VECCHI, 2006).

O método prevê que no lugar dos professores transmitirem técnicas e roteiros pré-estabelecidos, ele deve oportunizar espaços para a construção de hipóteses sobre os conteúdos que serão realizados, estimulando a reflexão crítica sobre tais saberes. Ou seja, a principal preocupação do EpC é a compreensão dos conteúdos, e, para tanto, o método oferece suporte para viabilizar melhores resultados nesse mecanismo.

Segundo Vecchi (2006) as rotinas escolares estão muitas vezes equivocadas ao explorarem métodos rígidos e mecânicos de aprendizagem, denotando um viés reducionista de educação e formação. De fato, o que acontece muitas vezes são técnicas para realização de provas e demais avaliações que se tornam pouco relevantes por não refletirem a realidade. Entretanto, quando o destaque é direcionado ao processo de compreensão, os alunos possuem ferramentas de ação concretas para se apropriarem dos conhecimentos e utilizá-los em contextos múltiplos, não se restringindo apenas ao processo avaliativo. Como destaca Blythe (1998) é vital a diferença entre conhecer e compreender um determinado saber. Para tanto, Vecchi (2006) aponta que:

Dentro da proposta da EpC, as atividades escolares devem desafiar a ação e o pensamento dos alunos, e, justamente pela natureza de sua definição, o Ensinar para Compreensão apresenta-se como um

veículo para um debate fecundo, que antes de qualquer coisa, entende a compreensão como desempenho (VECCHI, 2006, p. 36).

Nesse sentido, o EpC torna-se uma proposta interessante pois propõe superar estratégias mais tradicionais do meio educacional, por enxergar os alunos em suas particularidades, reconhecendo que ninguém aprende da mesma maneira. É justamente nesse preceito que se concentra sua complexidade, pois ao invés de “aplicar receitas” são propostas atividades diversas como examinar, experimentar, construir, adaptar, e assim, estimular a compreensão dos saberes por ângulos múltiplos (BLYTHE, 1998).

Vecchi (2006, 2012) apresenta que para colocar em prática uma proposta pedagógica a partir do EpC, o professor precisa seguir cinco passos básicos: o fio condutor, que seria a definição da meta almejada; os tópicos produtivos, ou seja, a seleção dos temas a serem abordados; as metas de compreensão, que se referem a resposta de três perguntas básicas: “o que, como e quando” os alunos vão compreender; o desempenho de compreensão, que se constitui nas possibilidades de utilização dos saberes em novas situações; e, por fim, a avaliação diagnóstica contínua, que se trata da retroalimentação acerca do que foi produzido tanto pelos professores quanto pelos alunos (VECCHI, 2006).

A partir de uma ampla pesquisa sobre esse método, Vecchi (2006) desenvolveu um estudo em que pôde analisar o EpC no âmbito da Educação Física, apontando alguns caminhos para o seu emprego no ensino das práticas corporais. Para o autor, algumas orientações pedagógicas são fundamentais, como, por exemplo, a aprendizagem por solução de problemas, os desafios, o protagonismo discente, o espaço para questionamentos, o apreço pela criticidade, as avaliações constantes e progressivas, entre outros.

Especificamente no campo da dança, Vecchi (2011) também elaborou uma proposta para o ensino das danças de salão, encontrando resultados bastante positivos. Para o autor, o ensino das danças de salão deve reconhecer o potencial dos alunos e considerar suas experiências de vida, aproximando a aprendizagem de um contexto crítico e autônomo. Nesse sentido, devem ser ofertados desafios motores e resoluções de problemas que levem os alunos a transformarem os saberes aprendidos em outros ambientes.

F- Síntese dos métodos

A partir das discussões que foram desenvolvidas acerca dos métodos de ensino na educação, e dos exemplos apresentados no escopo da dança, assumimos que todos, em diferentes escalas, podem contribuir de maneira significativa para o processo de ensino e aprendizagem desse conteúdo na escola.

Nesse sentido, procuramos a partir dessas vertentes, delinear o método que empregamos no material didático idealizado nessa pesquisa, a fim de sintetizar e organizar aspectos diversos sugeridos em alguns deles. Destacamos mais uma vez que não procuramos estabelecer qual seria o melhor caminho metodológico para ensinar a dança, mas sim, apresentar uma estrutura para o material que elaboramos.

No que diz respeito à utilização das TIC, pretendemos que as mesmas sejam tratadas ao longo do material em diversos momentos, de forma que sejam incluídas quando forem necessárias e possibilitem novas oportunidades de aprendizagem para os alunos. Não teremos, nesse âmbito, um momento específico de abordagem dessas ferramentas, tais estratégias serão elaboradas e distribuídas ao longo do material de acordo com as possibilidades de ação pedagógica.

Diante de tais apontamentos, evidenciamos em seguida a sequência do método de ensino que foi empregado no estudo.

Roda inicial

Nesse momento, o professor pode introduzir o tema que será abordado na aula, identificando o que os alunos já sabem sobre o conteúdo. Poderíamos dizer que se trata do primeiro espaço para a contextualização dos saberes, ofertando a oportunidade para verbalização de opiniões e troca com os colegas. Nesse sentido, algumas perguntas norteadoras podem ser utilizadas pelos professores, como, por exemplo: Vocês conhecem esse conteúdo? Já experimentaram? Como foram essas experiências? Sabem de onde vem essa prática?

Nesse instante, é possível abordar diretamente os conceitos, ou seja, elementos relativos à origem, transformações históricas e como conteúdo se relaciona com outros saberes da cultura, o que não impede abordagens nesse sentido, em outros momentos da aula.

A roda inicial pode ser considerada imprevisível, uma vez que, não saberemos o que os alunos vão trazer para o debate, e, assim, o professor precisa estar preparado para múltiplas situações, que vão do excesso de informações e perguntas

até o silêncio. Para tanto, a mediação docente é essencial na condução da aula, a fim de que os seus objetivos de aprendizagem sejam atendidos.

Exploração

Esse espaço é dedicado para que os alunos explorem os gestos, é nesse ponto que eles poderão vivenciar passos diversos, ouvir as músicas e aprender em conjunto com os demais, por meio da introdução aos procedimentos. A exploração permite que eles executem o que já sabem, observem o que os colegas são capazes de fazer, compartilhem conhecimentos, vivenciem o ritmo, criem e recriem gestos baseados nas músicas e em outras possibilidades.

O desenvolvimento de atividades corporais com maior liberdade propicia ao professor conhecer os seus alunos e identificar o que eles são capazes de executar, o que além de oferecer protagonismo aos discentes disponibiliza uma visão mais ampla acerca da linha de aprendizagem (onde estamos e onde pretendemos chegar). Essa etapa não pode ser confundida com aula livre, pois o docente deve orientar o que deve ser explorado, pensando em suas metas e como as atividades propostas se relacionam com o conteúdo abordado.

Nesse âmbito, algumas orientações básicas devem estimular que os alunos mudem a direção dos passos, aumentem ou diminuam a amplitude, executem em outros espaços, em duplas ou grupos maiores, com objetos diversos, em velocidades distintas, entre outras possibilidades.

Solução de problemas

Na solução de problemas o objetivo é que os alunos consigam utilizar os conhecimentos explorados ao longo da aula para resolver desafios propostos pelos professores. Isso mobiliza o conhecimento de uma forma diferenciada pois os coloca diante de experiências concretas de aprendizagem, criando caminhos novos para a construção dos saberes.

Isso quer dizer que os estudantes estarão aprendendo ao longo de todo o processo de resolução de um determinado problema, e não apenas com o produto final, mobilizando saberes que envolvem tanto aqueles que já possuem, quanto os que foram acumulados ao longo das aulas. Esses problemas podem ser de natureza procedimental, conceitual e atitudinal, criando alternativas distintas e que sejam passíveis de exploração nas atividades propostas.

Com relação aos procedimentos, alguns exemplos poderiam ser a produção de trabalhos que envolvam, por exemplo, a seleção de uma coreografia que os alunos deverão recriar uma parte específica, produção de pequenas sequências a partir de temas previamente selecionados, transformação dessas séries com base em materiais e músicas diversas, entre outros.

Direcionamento

É nesse momento que o professor deverá intervir diretamente na aula, definindo de forma mais específica quais gestos/conceitos se aproximam do conteúdo previsto, abordando aquilo que será o tema principal. O objetivo é aproveitar e manter um grau de desenvolvimento com base no que já foi realizado nas etapas anteriores, para que não haja grandes divergências no processo.

A intervenção do docente pode acontecer de várias maneiras, ou seja, não estamos falando apenas da ideia de reprodução, em que há um modelo propagado pelo professor e que deverá ser replicado pelos estudantes, mas de atividades variadas que imponham uma compreensão mais ampliada em relação ao conteúdo. Isso posto, podemos dizer que tarefas como análise de imagens e filmes, demonstração, transformação e criação de passos a partir de um determinado espectro (tema da aula), jogos rítmicos, entre outros, podem ser citados como alguns exemplos dessa etapa.

Roda final

A roda final se constitui no último momento da aula, momento em que o professor recupera os conhecimentos aprendidos, efetivando uma avaliação do que foi desenvolvido pelos alunos. É também o espaço para discutir as sensações, os anseios e as dificuldades encontradas no decorrer das tarefas. Isso não quer dizer que o professor não possua autonomia para desenvolver ações dessa natureza em outros momentos da aula, todavia, a fim de facilitar a organização estamos propondo para o final.

Nesse escopo, algumas questões mobilizadoras podem ser realizadas, como: O que vocês aprenderam na aula de hoje? Como foi essa experiência? O que vocês gostariam de ter feito que não foi contemplado? Quais foram as principais dificuldades? O professor pode solicitar aos alunos que além de verbalizar, façam anotações do caderno, para que em outras aulas esses elementos sejam recuperados

e comparados. Tal estratégia pode ajudar principalmente os alunos que são mais tímidos.

Por fim, salientamos que esse momento é muito importante para que os alunos expressem a relação que estabeleceram com o conteúdo, com os colegas e com o próprio corpo durante a aprendizagem, de modo que ele torna-se bastante significativo tanto para o professor, quanto para os estudantes.

4.4 Dança: um olhar sobre a estética

A partir de um olhar mais complexo sobre a dança na escola, evidenciamos que as relações construídas a partir dos gestos devem ser compreendidas de maneira ampliada, para que as dimensões humanas e afetivas sejam consideradas. Nesse contexto, a estética assume um espaço de destaque, e os autores tanto da área de Artes quanto da Educação Física têm salientado a relevância dessa vertente para o campo educacional.

Fiamoncini (2002-2003) acredita que a faceta estética da dança ainda é pouco explorada no meio escolar, e que os aspectos históricos, bem como, os elementos técnicos, se sobressaem no pouco que tem chegado a estas instituições. Vianna (1990) ilustra tal dado ao afirmar que existem muitas pessoas que executam belas piruetas, todavia, são poucas que sabem apreciar uma música e a forma como um passo de dança se encaixa em suas batidas. Será que podemos ensinar ou proporcionar atividades que exploram essas vertentes na escola? Ademais, temos condições para atender essa demanda considerando como os professores têm assumido a Educação Física na atualidade? Antes de procurar compreender esses questionamentos, faz-se necessário pontuar como adotaremos a concepção de estética no presente estudo.

Ao longo do desenvolvimento da humanidade muitos autores procuraram traduzir esse elemento tão discutido pela filosofia desde a Antiguidade clássica. Em especial a civilização grega, recebe um destaque por procurar compreender e dar sentido ao conceito de estética, que em tal momento histórico, se relacionava com o termo “*aisthesis*” – faculdade do sentir. Tal designação se associava com as conexões que podiam ser construídas a partir dos cinco sentidos humanos, se concretizando em uma espécie de percepção ligada ao prazer (JAUSS, 2002). Ou seja, a estética estava relacionada aos sentimentos, a fruição e ao contentamento que poderia ser alcançado por meio de fatores estimuladores.

Para os gregos, contemplar a “*aisthesis*” trata-se de um desafio considerável, uma vez que, as faculdades do sentir precisam ser estimuladas para que o ser humano seja compreendido em sua totalidade e possa alcançar a felicidade. Nesse escopo, as experiências com a arte, a música e a dança são apontadas como essenciais para que os indivíduos pudessem alcançar essa tal plenitude (NANNI, 1995).

Pombo (1995) ressalta que estética se relaciona com as sensações, ou seja, com a possibilidade de atingir o autoconhecimento, o que, proporcionaria um patamar diferenciado para observar, compreender e se situar na sociedade. O prazer estético é uma espécie de liberação, que viabiliza uma criação do mundo a partir da ótica pessoal, uma renovação da percepção social e interior, tratando-se de uma reconfiguração da experiência subjetiva (JAUSS, 2002).

Nesse sentido, acreditamos que esse conceito é de difícil de delimitação, inviabilizando enquadrá-lo em um padrão fixo, uma vez que elementos como a subjetividade, os sentimentos e o prazer são bastante relativos, ainda mais julgando que os estímulos sensoriais podem gerar respostas diversas em seus receptores. Essa característica da estética pode ser compreendida como um fator limitante no que tangencia à implementação de experiências com esse tema em contextos educacionais e formativos.

De forma mais contemporânea, temos a concepção de estética relacionada com a reflexão sobre “o belo” e as experiências que podem ser construídas a partir dele (NADAL, 1990). Hegel (1988) acentua que a estética é uma ciência filosófica que possui como um dos seus principais objetivos analisar a subjetividade embutida no belo e em sua relação com arte, assinalando uma conexão transcendental.

No contexto da arte, o “belo” pode ser atingido por meio de manifestações como o teatro, a música, as pinturas, as esculturas, a dança, entre outros. Portanto, estética nesse ponto, não diz respeito à redução a um determinado padrão, ou a uma visão simplista sobre as coisas do mundo, pelo contrário, trata-se de uma vertente crítica que procura uma aproximação com a produção humana e a sua subjetividade, além das diferentes maneiras de apreciação (NADAL, 1990).

De maneira análoga, Hegel (1988) destaca que o belo natural está em uma condição inferior ao belo artístico, pois enquanto o primeiro trata-se de uma condição de existência, o segundo provém da participação do espírito, e assim, estariam em um patamar mais alto. Portanto, para o autor, o belo e a arte caminham de maneira

unificada, se constituindo em uma unidade sensível, possibilitando que alma se conheça melhor.

Apesar desses dados apresentados, a definição de estética, não se trata de algo fácil, principalmente devido às divergências conceituais encontradas, bem como, pela quantidade de dados disponíveis. Como aponta (LARA, 2011) o próprio significado do termo sofreu diversas alterações com o passar dos anos, e nesse sentido é possível identificar, inclusive, autores que negam a relevância do tema. A autora afirma que essa negação está relacionada à falta de objetividade na construção do conceito, descaracterizando-o como campo legítimo de conhecimento. Apesar disso, acreditamos nos significados que podem ser construídos a partir da concepção estética e seus caminhos de ação no seio educacional.

Nesse sentido, nos aproximaremos da discussão que aponta a estética como uma das possibilidades do sentir, da subjetividade envolvida nessa discussão e dos conhecimentos que podem ser construídos a partir das experiências com a arte e, em específico com a dança, procurando conceber a importância dessas vivências para a formação integral dos alunos. De acordo com Orey (1996) os elementos artísticos apresentam um papel decisivo na educação, pois exercitam nossos sentidos, de modo que, passamos a olhar, ouvir e sentir a partir de outras configurações, ultrapassando limites que até então, entendíamos como barreiras sensoriais.

Para Lovisolo (1997) o desenvolvimento interior e a subjetividade dos alunos orientados mediante o sentido estético, são condicionantes de destaque quando estamos falando em formação/educação, de modo que, as teorias da pedagogia contemporânea vêm ofertando destaque para o tema. Neno (1997) corrobora essa assertiva ao salientar que a formação estética pode ser considerada como um dos principais vetores da educação integral, de modo que, os valores da subjetividade são essenciais para que os alunos se tornem críticos a partir de suas experiências pessoais.

Entretanto, propostas nesse sentido, ainda não estão presentes de forma significativa na escola, julgando que as principais possibilidades, apesar de discretas, têm sido construídas apenas pela Educação Física e pela disciplina de Artes (LOVISOLO, 1997). Para o autor, a reflexão sobre a estética e a dimensão subjetiva deveria ser mais ampliada e tratada por outros componentes curriculares, contudo, a estrutura educacional ainda se prende aos conteúdos ditos universais. A despeito do autor destacar que a abordagem estética tem sido tratada apenas pela Educação

Física e pelas Artes, constatamos que pouco tem sido desenvolvido na escola até então, revelando a necessidade de propor ações pedagógicas que explorem esse tema.

A dança, como um conteúdo da Educação Física, significaria uma possibilidade relevante para alcançar o prazer e a apreciação estética, e inclusive, se apresenta como um caminho reconhecido para tal (FREIRE, 2001; BARRETO, 2005; LACERDA; GONCALVES, 2009). Como destaca Alves (2009) a dimensão estética coloca a experiência com a dança em outro patamar, tornando o momento com essa manifestação expressiva uma maneira única de explorar e reconhecer o próprio corpo:

A experiência fantástica de dançar é um momento de insólita percepção. Nela, é como se a unidade do Eu se evadisse revelando, na vazão deste egresso fugaz, a atuação de um corpo Outro por ele próprio desconhecido. Daí seu caráter inconcebível na concretude real. Não falo aqui de uma dança específica, mas do ato de se entregar à dança, ou seja, à espontaneidade da atuação corporal. Através deste deslocamento, o corpo se coloca à disposição em relação à abertura da profundidade de si (SOARES, 2009, p.334).

Essa proximidade da dança com a estética se relaciona diretamente com as sensações, pois, como assevera Barreto (2005) não há como compreender a dança sem viver ou explorar suas diversas vertentes, é necessário experimentar. Além disso, essa manifestação se configura como uma expressão da imaterialidade humana e das impressões íntimas, funcionando como um catalizador da capacidade de criação (LACERDA; GONCALVES, 2009).

Alves (2009) pontua que a dança transforma as sensações corporais numa interação que transborda a consciência expressiva, posto que, em meio à movimentação corporal no espaço, são implantadas novas relações com o tempo e com o ambiente. A partir dessa conjectura, podemos dizer que são potencializados diversos contornos para a recriação do corpo, do espaço e dos sentidos, tornando-se atemporal. O autor sinaliza que esse processo viabiliza que o sujeito se desloque para diferentes estados de consciência, estabelecendo e criando novos canais perceptivos e afetivos.

Acreditando na responsabilidade da Educação Física nesse contexto, e oferecendo destaque a dança como uma das alternativas para tratar a dimensão estética, podemos dizer que há necessidade de organizar estratégias para abordar esse conteúdo, tendo em vista as limitações de colocar em prática propostas como

estas. Para Lacerda e Gonçalves (2009), a escola, ainda arraigada em seus padrões tradicionais, possui problemas para propor e executar estratégias que explorem as facetas estéticas e artísticas da dança, o que ressalta a necessidade de mudanças substanciais na concepção de educação, para que outras maneiras de ensinar e aprender sejam colocadas em prática.

Analisando por esse ângulo, poderíamos questionar: o que deveria ser explorado em uma aula de dança, para que os elementos estéticos pudessem ser contemplados? Como destaca Fiamoncini (2002-2003) abordar a estética é abrir espaços para sensibilização, ou seja, para que as vivências possam ser sentidas em diferentes aspectos. Barreto (2005) complementa que a reflexão sobre a dança a partir da vertente estética deveria acontecer por meio de um projeto pedagógico que estimulasse a realização dos passos a partir do pensar, sentir e agir dos envolvidos. Dessa forma, a instituição escolar daria espaço para o protagonismo discente considerando a fruição e contribuindo com a formação de sujeitos mais democráticos e sensíveis às suas necessidades e a dos demais na sociedade (BARRETO, 2005).

Freire (2001) aponta que ao iniciar um programa de dança os alunos precisam ser estimulados a observar os gestos do colega, e ser capaz de organizar comentários sobre ele, ofertando uma espécie de *feedback*. Tal atividade estimularia os alunos a saberem analisar, e com o tempo aprimorar essa capacidade, o que auxiliaria tanto para o processo criativo como para a consciência apreciativa. De acordo com Freire (2001):

As crianças precisam estar conscientes de que a dança é um meio de expressão e comunicação. Através da regular observação e discussão do trabalho em sala de aula e da dança profissional, quando possível, elas gradualmente podem reconhecer a linguagem da dança. Também necessitam estar preparadas para serem capazes de olhar e ouvir perceptivelmente e com imaginação, assim como interpretar e avaliar a dança atentando para as características específicas do trabalho (FREIRE, 2001, p. 36).

Ratificando esse posicionamento, Jauss (2002) assevera que devemos valorizar a formação do aluno espectador, pois em termos pedagógicos a recepção estética significa uma ampliação da aprendizagem, tendo vista que, a partir dessa conformidade as diferentes formas de entrada possibilitam um redescobrimto de si. Assim, fundamentado nessa experiência, o aluno ressignifica suas vias de diálogo com obras artísticas de distintos níveis, deixando de ser um mero receptor, para atuar como agente na construção dos sentidos de cada composição.

As aulas poderiam ser estruturadas, portanto, por meio das sensações e emoções que emanassem dos passos executados, apresentando uma relação direta com a criação e a modificação de estruturas rítmicas a partir do que está sendo construído naquele momento. Para Fiamoncini (2002-2003) o saber sensível se configura em uma alternativa para conhecer e reconhecer as potencialidades do corpo, além da compreensão da existência humana, evidenciadas pela subjetividade da paz e da felicidade.

Uma proposta pedagógica que fosse construída a partir do sentido estético da dança elencaria como um de seus objetivos a promoção de espaços para a improvisação, composição/criação, fruição e a apreciação (BARRETO, 2005). Em alguns contextos, podemos dizer que oportunidade de saber apreciar uma composição de dança, é tão enriquecedora como vivenciá-la, e isso pode e deve ser estimulado durante a idade escolar. Tal fato viabilizaria uma formação mais integral dos alunos, bem como, o aprimoramento do olhar estético sobre a sociedade, estruturando um processo educacional mais prazeroso e menos repetitivo.

Barreto (2005) complementa que a vertente estética resguarda a exploração do autoconhecimento ao empregar experiências corporais livres, maximizando os relacionamentos estéticos, e estimulando a expressividade, as múltiplas formas de comunicação não verbal, o contato corporal, e, por fim a sensibilização do ser, visando à emancipação crítica dos alunos. Ademais, temos ainda a dimensão criativa, que se constitui em uma das mais significativas ao proporcionar uma reconfiguração do que pode ser entendido como dança, pois, como aponta Alves (2009, p. 340) “O processo de construção gestual associa signos visuais, corporais e sonoros, numa composição não figurativa de impacto sensorial e emocional”, que modifica a forma de ser e estar no mundo.

Considerando essa lógica, Freire (2001) aponta que principalmente com as crianças mais jovens os resultados tendem a ser mais positivos, devido à capacidade que elas possuem para criar sem tantos receios de se expor ou de errar diante do grupo. Esse dado pode ser considerado como um estímulo significativo, para tratar a dança nos anos iniciais do Ensino Fundamental aproveitando que os preconceitos não são tão fortes.

As crianças pequenas possuem um repertório de movimentos naturais e habilidades expressivas. Muitas adquiriram um sentido elementar de consciência estética do movimento, fazendo-o conscientemente, mas com prazer e com consciência da fluência e do ritmo. Nesses anos

iniciais, esse deleite e satisfação em expressar-se através de movimentos devem ser aproveitados como oportunidades de aprendizagem designadas para desafiar e desenvolver todo esse potencial (FREIRE, 2001, p. 35).

Quando pensamos no Ensino Médio, as dificuldades são maiores, pois nessa faixa etária, problemas como a resistência a “novos” conteúdos na Educação Física, a vergonha em expor o corpo diante da turma, o medo de errar, entre outros elementos, muitas vezes, atrapalham o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, quando a dança apresenta algum espaço, os alunos preferem reproduzir coreografias a propor composições a partir da sensibilidade ou do que os seus corpos são capazes de fazer. Isso denota uma preocupação excessiva com a forma, ou seja, com a maneira como os receptores compreenderão a coreografia apresentada, como eles vão avaliar. Todavia, os estudantes precisam entender que se trata muito mais do que isso, principalmente porque impressões como essas cristalizam os gestos e prejudicam a experiência subjetiva com a dança.

Para tanto, reconhecemos e assumimos o desafio de estimular as vivências corporais com esse conteúdo junto aos jovens e adolescentes, por acreditar em sua relevância e nos benefícios que pode proporcionar em termos de autoconhecimento e de valorização da dimensão estética. Tal argumento ilustra a importância do professor, uma vez que as intervenções pedagógicas não podem ser drásticas, elas precisam ser gradativas, em que, por meio de pequenos desafios os alunos se acostumem a criar, a experimentar e a sentir o que a dança e a apreciação estética podem significar.

Freire (2001) sugere como estratégia didática no contexto do ensino da dança em uma perspectiva estética, o uso de vídeos, pois a partir deles é possível não apenas aprender novos passos, mas também criar e apreciar bailarinos profissionais e grandes espetáculos. Concordamos com autora no que diz respeito à relevância dessa ferramenta, ainda mais levando em consideração que muitos professores não possuem experiência com tal conteúdo. Ademais, na atualidade a *internet* pode oferecer esse recurso de maneira rápida, fácil e gratuita em *sites* especializados como o *youtube*. Assim, os docentes podem ter acesso a uma grande quantidade de vídeos, multiplicando as alternativas de ação na escola.

A perspectiva estética, apesar de se constituir em uma via interessante para o trato da dança na escola, pode encontrar limitações no que diz respeito à compreensão dessas experiências pelos alunos, bem como, devido à dificuldade dos

docentes em colocar em prática atividades que atendam a esta perspectiva. Os discentes acostumados com propostas mais tradicionais podem encontrar problemas para se adequar aos procedimentos que valorizam a subjetividade, a criação e a apreciação estética. Já os professores se intimidarão diante da ausência de um suporte didático que os oriente no trato pedagógico desse conteúdo, bem como pela falta de critérios que possam mensurar o significado da experiência estética para cada um, dificultando também as formas de registros e inclusive de avaliação (FREIRE, 2001).

É evidente que podemos propor algumas alternativas para ajudar o professor nessa tarefa, todavia, é necessário compreender que o processo formativo nem sempre é linear, e, assim, alguns elementos poderão escapar à burocracia dos formulários avaliativos, do planejamento estabelecido, ou das expectativas de aprendizagem, de modo que é necessário equilíbrio para ponderar a situação.

Assim, reforçamos mais uma vez a importância de um material didático, que além de oferecer esse suporte pedagógico, possa dar algumas sugestões aos docentes de como tratar essa perspectiva e desenvolver experiências estéticas com a dança. Nesse sentido, o próprio professor pode explorar as ferramentas didáticas apresentadas e adequar à sua realidade.

5. CURRÍCULO, MATERIAL DIDÁTICO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Nessa seção, abordamos definições de currículo, relações desses documentos com a Educação e com a Educação Física, bem como, desenvolvemos uma discussão sobre o que são materiais didáticos e como são compreendidos nas aulas desse componente curricular.

5.1 Conceito de currículo: aproximações com o contexto brasileiro

Devido sua importância no contexto educacional, o currículo configura-se em um documento que recebe um destaque considerável no cenário pedagógico, o que tem intensificado os debates sobre o seu papel nos últimos anos (MOREIRA; CANDAU, 2007). Nesse sentido, a comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários), os gestores da área educacional e inclusive os políticos, promovem discussões sobre esse elemento e os seus impactos no processo de ensino e aprendizagem. Faz-se necessário, portanto, compreender como essa ferramenta pode ser definida, bem como, sua importância e influências dentro do contexto educacional, sem deixar de relacionar esses aspectos com o escopo da presente pesquisa.

As concepções de currículo no Brasil foram influenciadas sobremaneira pelos Estados Unidos, principalmente ao longo das décadas de 1960 e 1970 (MOREIRA, 1999). De acordo com o autor, tratava-se basicamente de uma transferência educacional, posto que, o movimento de ideias, as práticas pedagógicas e os princípios educacionais foram replicados em território nacional. A partir da década de 1980 são identificadas tentativas de promover uma transformação na teorização curricular do país, concretizando um espectro mais crítico e autônomo em relação às referências estrangeiras. Entretanto, o início conturbado, influenciou significativamente a compreensão e os significados que o currículo acabou assumindo no país (MOREIRA, 1999).

Deste modo, podemos dizer que o currículo se trata de um elemento bastante difícil de ser conceituado (MOREIRA, 1997; SACRISTÁN, 2000), justamente pelas interferências externas, bem como, por sua característica multifacetada, que engloba significados e valores diversos a partir de cada nicho social. Sacristán (2000) aponta que por trás da compreensão de currículo sempre há ideais políticos, administrativos, sociais, econômicos, concepções pedagógicas variadas, entre outros. Ou seja, apesar

de muitos pesquisadores elaborarem conceitos, provavelmente estaremos expostos à diferentes interpretações e abordagens educacionais existentes, bem como aos debates teóricos sobre quais seriam as melhores opções a serem adotadas em cada contexto.

Para Moreira (1997) quando se fala em currículo tradicionalmente os termos mais associados são “conhecimento escolar” e “experiência de aprendizagem”. Segundo o autor, no que diz respeito ao primeiro, é possível afirmar que o currículo estaria imbricado com o conhecimento tratado pedagogicamente pelas instituições de ensino e pelo que é aprendido pelos discentes. Nessa concepção, podemos identificar perguntas clássicas como, “O que um currículo deve conter?”, ou ainda, “Como podemos organizá-lo?” (MOREIRA, 1997, p. 12). Tal vertente tratou-se de uma das mais aceitas no cenário educacional e gradativamente foi transformada ao longo do desenvolvimento da educação (MOREIRA, 1997).

Já a segunda linha, associada às “experiências de aprendizagem” tem origens nas linhas educacionais e teorias pedagógicas do século XVIII, que a partir das mudanças sociais, econômicas e políticas que ocorreram no período, começaram a considerar de maneira mais significativa as particularidades de cada indivíduo, dando maior ênfase às formas e métodos em relação ao conteúdo (MOREIRA, 1997). Nesse escopo, identificamos que o currículo passa a expressar um agrupamento de experiências pedagógicas que serão construídas e avaliadas pela escola e professores.

Ao longo do tempo, essas duas linhas foram ampliadas, e aspectos como o planejamento pedagógico, os objetivos do processo de ensino, bem como, os procedimentos de avaliação, também passam a ser englobados pelas discussões de currículo (MOREIRA; CANDAU, 2007), ofertando um significado mais amplo para compreensão desse elemento.

Tratando especificamente dos conceitos, apesar das reconhecidas limitações para a formulação e aceitação, faz-se importante perpassar por alguns deles, procurando delinear um panorama sobre esse tema. Moreira (1997) afirma que currículo se constitui em um instrumento que é empregado em diversas sociedades com o objetivo de desenvolver a transformação e a renovação dos conhecimentos que foram historicamente construídos e acumulados pela humanidade. Ademais, segundo o autor, ele age também como um condutor na formação de crianças e jovens de acordo com os valores e princípios tidos como desejáveis dentro de um determinado

contexto. Diante dessa assertiva, constatamos que o currículo apesar de apresentar uma relevância significativa na organização dos saberes, não se trata de uma ferramenta universal, atendendo as demandas de diferentes localidades e os princípios estabelecidos em muitas culturas.

De maneira análoga, Silva (1988) considera que o currículo representa o conjunto de dados selecionados a partir dos conhecimentos disponíveis na sociedade, que são organizados considerando os fatores políticos, econômicos e sociais. Ademais, a autora inclui no conceito os condicionantes culturais, psicológicos e cognitivos dos alunos como fatores relevantes, o que além de expandir a definição atribui um caráter mais flexível tendo em vista a diversidade de elementos que tais marcadores implicam ao termo.

Nos PCN do Ensino Médio (BRASIL, 2000) também identificamos uma abordagem interessante, nele o currículo é concebido como um instrumento de ação democrática que vem para contemplar conteúdos e métodos de aprendizagem, com objetivos de formar os discentes para executar atividades diversas na vida em sociedade, no mundo do trabalho e nas experiências subjetivas, valorizando uma integração desses domínios. É relevante destacar nessa definição o papel democrático atribuído ao currículo, o que vemos como um fator bastante positivo, bem como a aproximação com o âmbito do trabalho, o que deve ter acontecido justamente pela faixa educacional que o documento se debruça, ou seja, o Ensino Médio.

Já Sacristán (2000) afirma que o currículo se trata da “práxis”, que é constituída a partir das diferentes formas de conceber a educação e aprendizagem, e que não se esgota nas aulas, conteúdos, ou atividades, desvela-se em algo maior, englobando todos esses elementos e considerando os resultados de suas combinações. Segundo o autor, o currículo:

É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino (SACRISTÁN, 2000, p. 15 - 16).

Currículo, nesse intuito, se configura em um documento norteador da prática pedagógica que evidencia um movimento constante, uma vez que, transforma-se a partir das necessidades do meio educacional e das mais diversas circunstâncias, longe de se dedicar apenas às questões de conteúdo (SACRISTÁN, 2000). Concordamos com essa premissa, posto que, a aprendizagem não é linear, e, assim,

o currículo precisa ser flexível diante dos desafios do processo de ensino e aprendizagem, ou ao menos, oferecer espaços legítimos para readequação das propostas formativas. Nesse sentido, podemos dizer que ele precisa ser avaliado constantemente diante das carências da comunidade local, sem desconsiderar os seus princípios didáticos.

Saviani (1991) acentua também que o currículo pode ser compreendido como um apanhado de atividades que são alocadas no espaço e no tempo escolar, configurando-se em uma seleção de saberes construída com base em interesses distintos. Isto é, estaria relacionado diretamente com o que acontece na escola, possuindo, dessa forma, um fluxo constante, asserção que se assemelha com os pressupostos indicados por Sacristán (2000).

Apesar de se tratar de um conceito abrangente, pois em certa medida, se refere aos elementos que permitem o funcionamento da escola, Saviani (1991) assinala que temos que ser cuidadosos para não classificar tudo como currículo, pois isso o tornaria esvaziado e não permitiria uma compreensão mais sólida dos seus significados. O autor vem reafirmar, nesse âmbito, que o currículo engloba as atividades nucleares da escola e os fundamentos para o seu desenvolvimento, de forma que haja discernimento para separar o que é curricular e o que é extracurricular.

Silva (1988) também faz um alerta interessante no que tangencia à definição de currículo, posto que, não devemos resumi-lo em textos monotonamente descritivos e/ou prescritivos, à seleção de conteúdos e às fórmulas de avaliação. Ao assumir uma postura como essa, estaríamos desconsiderando as relações que são construídas dentro das escolas e fundamentadas nesses fatores, bem como, as mudanças que precisam ser colocadas em prática ponderando a conjuntura política e cultural de cada localidade. A crítica postulada por Silva (1988) vem para contrapor uma visão reducionista de currículo, e, além disso, reforçar justamente a ideia de fluxo/movimento previamente anunciada por Sacristán (2000) e Saviani (1991).

Saviani (1991) vai além ao fundamentar a necessidade de que o currículo seja assimilado pela comunidade, pois ela que dará sentido às suas expectativas, e assumirá os desafios de aprendizagem e os objetivos traçados pelas unidades escolares. Isso quer dizer que, de fato o currículo não pode ser compreendido como algo engessado e que dirige a prática pedagógica sem ofertar espaços para mudanças e/ou alterações, deve, ao invés disso, atuar como um norteador subsidiando o trabalho docente ao longo das ações formativas. Concordamos com tal

premissa, e ressaltamos que o currículo é antes de tudo um ponto de partida, um parceiro na construção do saber. No seio da Educação Física tal asserção se torna ainda mais forte, ainda mais, considerando as dificuldades históricas que a área possui com relação ao debate curricular, bem como, com temas como seleção e organização de conteúdos, fatores que reverberaram em outros problemas ao longo de sua história.

Diversos documentos curriculares que já foram elaborados no Brasil acentuaram essa premissa de proteção da autonomia docente, mesmo que a interpretação que foi feita não demonstrasse isso. Na LDB (BRASIL, 1996), por exemplo, apesar da afirmação de orientações para um currículo comum, que garantisse direitos mínimos de aprendizagem, é possível destacar a valorização das especificidades do universo particular de cada núcleo escolar. Como identificamos em um trecho do Artigo 26º:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Saviani (1991) também reconhece que além da valorização da diversidade atribuída as condições locais, faz-se necessário que os alunos tenham acesso aos saberes compreendidos como universais pela sociedade, isto é, deve existir espaço para as duas vertentes, caso contrário, correríamos o risco de proporcionar formações extremamente específicas. Podemos dizer, portanto, que mesmo assentindo a importância dos saberes particulares, reconhecemos a carência de um currículo base que oriente a ação pedagógica. Isto é, uma anuência acerca de um currículo que considere esses dois espectros, proporcionaria maiores condições para a apropriação dos verdadeiros sentidos da aprendizagem, efetivando uma articulação entre os conteúdos e valores universais e singulares.

Por fim, diante dessa breve análise realizada sobre currículo, salientamos que no presente estudo, o compreendemos como um orientador da prática pedagógica, englobando os conhecimentos escolares, os fatores sociais, culturais, políticos e econômicos que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Reforçamos também o seu caráter como unificador dos saberes mais gerais, bem como, dos anseios locais, promovendo as orientações para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Dessa forma, temas como seleção e organização dos

saberes, políticas curriculares, materiais didáticos, planejamentos, conteúdos, objetivos, métodos de ensino e avaliação serão considerados ao longo da pesquisa por se relacionarem, mesmo que em diferentes medidas, com o currículo.

No próximo tópico, procuramos direcionar a discussão para os materiais didáticos e sua relação com as políticas curriculares, bem como, sua influência na Educação Física, a fim de aproximar a reflexão do campo da dança.

5.2 Políticas curriculares, materiais didáticos e Educação Física

Pensando justamente no desenvolvimento das políticas curriculares e nos documentos que foram produzidos no Brasil a fim de contribuir com debate sobre currículo, afirmamos que essa temática sempre designa reflexões consideráveis principalmente pela força política e pela centralidade que o currículo recebe nas discussões educacionais no país (JALLADE, 2000).

A construção e efetivação de políticas curriculares constantemente são apontadas como fatores importantes para a melhoria da educação (MOREIRA, 1999), de forma que oferta maior organização do processo formativo e disponibiliza subsídios para que toda a comunidade escolar atinja os seus objetivos. Fato que estamos assumindo a relevância destas políticas apenas como um dos aspectos relevantes no subsídio à educação, coadunando a existência de muitos outros que não serão tratados de forma pontual nessa seção.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, as políticas curriculares são apontadas como uma expressão cultural, principalmente por sua atuação na seleção das práticas e conteúdos dentro da cultura, para serem tratadas na escola. Segundo o documento: “Trata-se de uma ação de fôlego: envolve crenças, valores e, às vezes, o rompimento com práticas arraigadas” (BRASIL, p. 8, 2006). Constantemente as políticas curriculares assumem a função de modernizar os pilares educacionais, de trazer novas propostas e de estimular que a educação supere princípios avaliados como obsoletos. Todavia, não consideramos que esse processo seja simples, justamente pela distância que identificamos entre as orientações previstas nos documentos e o trabalho que é efetivado nas instituições escolares.

Outro fator relevante diz respeito à organização política do país, dado que, com frequência uma proposta educacional pode ser abandonada com a troca dos partidos políticos e, conseqüentemente, dos gestores da educação pública. Por que não

aproveitar projetos, documentos e ações que foram avaliadas de maneira positiva em outros governos? As disparidades entre os partidos políticos acabam prejudicando diretamente a construção de um projeto educacional mais forte para o país, e, assim, ao final de cada mandato, podemos passar por períodos conturbados. Nesse escopo, ações conjuntas e menos radicais viabilizariam uma proposta mais sólida e contínua dentro do contexto educativo, apresentando impactos menores e sem tantas interrupções promovidas, muitas vezes, pela negação dos projetos anteriores.

As políticas curriculares no Brasil são constituídas a partir de três níveis institucionais básicos: federal, estadual e municipal (SILVA, 2003), de forma que, cada um em sua instância assume a responsabilidade de discussão, produção e implementação desses documentos e metas nas escolas (BRASIL, 1996). Essa distribuição acontece principalmente pelas dimensões continentais do país, posto que, seria inviável empregar apenas um documento considerando todas as particularidades regionais existentes.

Segundo Sampaio (2010) posteriormente à aprovação de documentos como a LDB (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) que ofertaram pilares curriculares mais gerais, foi possível identificar uma indicação expressiva das esferas públicas para que propostas mais específicas fossem elaboradas e colocadas em prática nos municípios e estados, aproximando as teorias propostas dos contextos locais.

O principal objetivo dessas orientações era que as metas educacionais do país fossem fundamentadas com base nos princípios curriculares previstos nesses documentos regulamentadores já mencionados (LDB, DNC, PCN e outros), e pudessem respaldar a atuação dos professores e da comunidade escolar de forma mais pontual, já que os materiais citados propunham elementos mais gerais (SAMPAIO, 2010).

Silva (2003) assevera que as políticas curriculares se constituem apenas em pontos de partida, e que, sempre há necessidade de construção de diversos materiais de apoio como guias, normas, grades e livros didáticos, que ofertarão o suporte mais adequado para efetivação desses currículos. Essa exiguidade acaba acontecendo porque se espera que tais documentos sejam práticos e funcionais em seus núcleos de ação, contudo, justamente por não contemplarem tudo o que seria realmente necessário, reforçamos a relevância de materiais de apoio no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Tal averiguação não se trata de uma crítica, visto que, concordamos que os currículos não devem ser documentos longos, de forma a privilegiar orientações e o suporte pedagógico com o objetivo de que sua apropriação seja facilitada. Entretanto, salientamos o valor das ferramentas de suporte, que precisariam, nesse âmbito, serem garantidas para que as escolas conseguissem de fato aproximar os currículos dos conhecimentos que chegam até as salas de aula. Destarte, salientamos o espaço dos materiais didáticos como instrumentos de apoio relevantes no tratamento dos saberes educacionais que são selecionados e organizados pelas políticas curriculares.

A- O que são materiais didáticos?

De maneira objetiva, podemos dizer que materiais didáticos são as ferramentas que auxiliam os professores no cumprimento de suas atividades docentes, concedendo um suporte pedagógico no desenvolvimento do seu trabalho. Esses instrumentos sempre estiveram presentes na atuação dos professores, contudo, sua expressividade aumentou significativamente com os princípios educacionais voltados para as massas que foram adotados por diversos países a partir do século XIX (MOLINA, DEVIS, PEIRÓ, 2008).

Pensando em alguns exemplos no campo da educação, os materiais didáticos considerados mais tradicionais seriam as apostilas e livros didáticos (BITTENCOURT, 2004), enquanto que na Educação Física, as bolas, apitos, cordas, arcos, entre outros, assumiriam o protagonismo (MOLINA; DEVIS; PEIRÓ, 2008). Isso acontece principalmente pela concepção que ainda se tem desse componente curricular, corriqueiramente associado ao campo exclusivo das atividades práticas e esportivas. Ressaltamos, todavia, que tanto a ideia mais tradicional relacionada com os livros didáticos, quanto àquela dirigida aos materiais esportivos podem ser compreendidas como restritas no que tangencia à compreensão dos materiais didáticos, e, nesse aspecto, pretendemos ampliá-la.

De acordo com Sacristán (1991) podemos denominar de materiais didáticos, todos os instrumentos ou objetos que atuam como recursos ao longo do processo de aprendizagem de algum saber. Martínez Gorroño (2001) complementa afirmando que todos os recursos que expõem temas, agrupam experiências práticas, e exemplificam conteúdos, procurando facilitar o processo de tomada de decisão dos docentes diante de suas escolhas pedagógicas, podem ser concebidos como materiais didáticos.

Nesse sentido, alguns exemplos poderiam ser livros, mapas conceituais, painéis, esquemas, cadernos de atividades, entre outros. Ademais, atualmente, considerando o amplo desenvolvimento tecnológico da sociedade poderíamos incluir também os materiais audiovisuais e advindos da informática (MOLINA; DEVIS; PEIRÓ, 2008) como, os aplicativos, as ferramentas de texto e imagens, as redes sociais, os *softwares*, etc., desde que usados com finalidades educativas.

Com essa premissa, intensificamos a importância dos materiais didáticos como instrumentos facilitadores da aprendizagem, intermediando os saberes entre professores e alunos. Zabala (1991) ratifica esses apontamentos acrescentando que esses instrumentos disponibilizam maiores critérios para que o professor possa tomar suas decisões no que se refere ao planejamento, à intervenção e a avaliação.

No campo específico da Educação Física, Molina, Devis e Peiró (2008) propõem uma classificação dos materiais didáticos demonstrando sua amplitude e organizando a produção, a fim de facilitar sua compreensão. Para os autores, existem três grandes categorias: os “materiais impressos”, os “recursos materiais” e os “materiais audiovisuais e informáticos”, de forma que cada uma dessas classes englobaria intencionalidades distintas.

A primeira delas – materiais impressos - se divide em quatro instâncias: impressões direcionadas para as escolas, como os projetos institucionais e planejamentos; os instrumentos para os professores, ou seja, as sequências e livros didáticos, artigos, textos variados, e outros; os materiais de apoio aos alunos, como as fichas, diários, esquemas, cadernos de sala e livros didáticos; e, por fim, materiais para a família, isto é, notas, textos complementares e informativos (MOLINA; DEVIS; PEIRÓ, 2008).

Dessa categoria, os livros didáticos merecem um destaque considerando sua ampla presença no contexto educacional como um todo, uma vez que, se configuram em um dos materiais mais vigentes em sala de aula (BITTENCOURT, 2004; MOLINA; DEVIS; PEIRÓ, 2008). Já no seio da Educação Física, essa representatividade não pode ser equiparada (RODRIGUES; DARIDO, 2010; DINIZ; DARIDO, 2012), pois tradicionalmente a área não possui uma relação significativa com esses instrumentos, principalmente em relação à outras áreas como Língua Portuguesa e Matemática. Ou seja, isso não significa que não há trabalhos nesse sentido na EF, apenas que eles são reduzidos e ainda precisam ser ampliados.

O professor Hudson Ventura Teixeira produziu um dos primeiros livros didáticos da Educação Física (TEIXEIRA, 1983), que apesar de ter sido elaborado para os discentes, acabou sendo apropriado de forma significativa pelos professores da Educação Básica. Isso aconteceu porque o material reunia diversos planos de aula e atividades que embasavam a aprendizagem de vários elementos da cultura corporal, e assim, os docentes acabaram empregando essa ferramenta como apoio em sua atuação pedagógica.

Em propostas mais recentes Rodrigues (2009) e Impolcetto (2012), por exemplo, elaboraram livros didáticos de basquete e voleibol respectivamente, e encontraram resultados bastante positivos, recebendo avaliações significativas dos professores, mesmo para conteúdos que podem ser considerados mais tradicionais nas aulas de Educação Física, como é o caso do esporte.

Segundo Impolcetto (2012) os docentes participantes de sua pesquisa apontaram o livro didático como um material vantajoso principalmente pela contribuição com a organização curricular dos conteúdos previstos para a aula, deixando os conhecimentos menos dispersos. Assim, a autora identificou que o livro didático pode ofertar maior credibilidade para a área, além de se constituir como uma fonte segura de pesquisa para os professores.

Rufino (2012) também desenvolveu um livro didático em sua investigação, entretanto, o material versava sobre as lutas. Nessa proposta, diferentemente das anteriores, o conteúdo selecionado é pouco abordado nas aulas de Educação Física (RUFINO, 2012), assim como acontece com a dança. No trabalho, o livro foi produzido de forma colaborativa com professores, e nele também foram encontrados resultados relevantes que convergiram para valorização dos materiais didáticos de apoio para o desenvolvimento das aulas. A partir desses exemplos, destacamos a atuação de pesquisas que evidenciam a viabilidade de elaborar e implementar livros didáticos na Educação Física, contribuindo não apenas para a inserção de conteúdos menos convencionais na escola, mas também com a sugestão de novas metodologias e estratégias pedagógicas.

Ressaltamos, todavia, que os livros didáticos não são unanimidade e recebem diversas críticas (SACRISTÁN, 2000; BITTENCOURT, 2004) principalmente pela possibilidade de limitar a prática pedagógica ao disponibilizar pouco espaço para reflexões do trabalho docente, funcionando em alguns momentos como uma espécie de “receita”. No entanto, não concordamos com tais premissas e acreditamos na

relevância desses e de outros materiais para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, atuando como um mobilizador dos saberes.

Retomando a classificação sugerida por Molina, Devís e Peiró (2008) no segundo bloco denominado de “recursos materiais”, há proposição de três subdivisões: materiais consumíveis, ou seja, lápis, borrachas e cadernos; os esportivos, que agrupam os equipamentos como as bolas, cones e colchonetes, e, por último, as instalações físicas, representadas pelo ginásio, pátio, salas de aula, e outras. Nessa categoria, o destaque envolve os materiais esportivos, que tradicionalmente parecem os mais próximos do escopo da Educação Física (MOLINA; DEVÍS; PEIRÓ, 2008).

Segundo dados do contexto espanhol, os materiais voltados para o ensino dos esportes ainda são os mais frequentes nas aulas desse componente curricular, tanto no ensino infantil como no fundamental, sendo o maior destaque ocupado pelas bolas. Apesar de ser uma análise voltada a outro país, assumimos que ela poderia ser aproximada da realidade brasileira, julgando que o esporte ainda é o conteúdo hegemônico na EF, apesar de identificarmos avanços principalmente após o período renovador (BRACHT et al., 2011). Há necessidade, portanto, de superar essa cultura voltada exclusivamente para o reconhecimento dos materiais esportivos, sem deixar de valorizar, entretanto, importância dessas ferramentas dentro da especificidade da área.

Ao final, na última categoria denominada de “recursos audiovisuais e informáticos”, Molina, Devís e Peiró (2008) não propuseram nenhuma divisão, citando como exemplos os reprodutores de imagem, vídeo, áudio e arquivos em MP3, os projetores, os computadores, entre outros. Segundo os autores, a incorporação dos materiais audiovisuais nas aulas de Educação Física pode ser considerada como uma novidade, posto que, esse componente curricular não possui tradição no que tangencia o emprego de tais ferramentas nos seus procedimentos de ensino.

Todavia, reforçamos a importância de explorar esses recursos no seio da cultura corporal, com objetivo de aproximar os temas da área com as ferramentas virtuais que já integram a vida das crianças e jovens na sociedade atual. De acordo com Molina, Devís e Peiró (2008):

Los medios audiovisuales e informáticos pueden aportar fluidez a las clases y lograr un clima de continuidad pedagógica [...].Dependiendo de cómo se utilicen, pueden [...] facilitar el aprendizaje o ayudar a analizar críticamente las actividades físicas y deportivas para

defenderse del poder e influencia que ejercen los medios de comunicación en la cultura física de la sociedad (MOLINA; DEVÍS; PEIRÓ, 2008, p. 193).

A proposta dos autores ao salientar o trato com os materiais audiovisuais se justifica na necessidade de não desconsiderar a forma como a cultura corporal vem sendo tratada nas publicidades, na televisão e na *internet*, corroborando apontamentos já desenvolvidos por Betti (2001) no Brasil. A ideia é que a mediação do professor proporcione uma discussão crítica sobre os reflexos da mídia nos conhecimentos da disciplina, versando sobre temas como saúde e padrões de beleza, esporte e violência, exercício físico e saúde, o gênero nas práticas corporais e outros (MOLINA; DEVÍS; PEIRÓ, 2008).

A partir da classificação apresentada, identificamos uma ampliação do conceito de materiais didáticos, refletindo a quantidade de elementos que são necessários ao fazer pedagógico e o quanto podemos alterná-los ao longo do nosso trabalho, ainda mais em uma área que possui limitações na diversificação de suas ferramentas. Os próprios autores demarcam, no entanto, a existência de outras possibilidades de categorização, bem como, os limites da proposta, visto que, alguns materiais podem não se encaixar em nenhuma das subdivisões sugeridas, risco eminente em qualquer classificação temática.

Afirmamos, nesse sentido, a magnitude dos materiais didáticos como auxiliares ao trabalho docente, contudo, reconhecemos sua fragilidade e até onipotência, posto que, os usos desenvolvidos a partir de cada contexto são diversificados, não havendo garantias. Area Moreira (1999) acentua que os materiais didáticos assumem as concepções educativas de seus elaboradores, e, dessa forma, nem sempre teremos posicionamentos concordantes, o que pode levar a múltiplas possibilidades, tanto positivas como negativas. Dentre os fatores negativos, poderíamos mencionar, por exemplo, o total abandono dos materiais sem ao menos avaliá-los, taxando-os de opressores.

Já os fatores positivos estariam relacionados com a ação reflexiva que o professor faz de seus materiais, os tornando únicos ao criarem possibilidades formativas renovadoras, pois uma atividade ou um vídeo didático podem ser empregados com finalidades bem diferentes de acordo com os objetivos da aula e com as metas do professor dentro de sua proposta (AREA MOREIRA, 1999). De acordo com Molina, Devís e Peiró (2008):

Los materiales curriculares resultan un elemento imprescindible de la enseñanza que no deben verse como una merma del protagonismo docente del profesorado. Para ello, **los materiales curriculares deben permitir al profesorado indagar y experimentar su potencialidad curricular a través de la diversidad en el uso de los mismos** (MOLINA; DEVIS; PEIRÓ, 2008, p. 189, grifo nosso).

Isto é, a atuação dos professores sobre os seus materiais didáticos transforma as oportunidades formativas por meio da diversidade de estratégias que podem ser empregadas nas aulas, bem como, por meio da própria interpretação e direcionamento que eles queiram atribuir em determinada ação pedagógica. Nesse sentido, pretendemos que o material didático de dança elaborado nessa pesquisa possa cumprir com o seu papel no apoio pedagógico para o desenvolvimento desse conteúdo, mas que, além disso, possa estimular ações formativas ainda maiores.

6. EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO MÉDIO E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.

No presente bloco, analisamos como o componente curricular Educação Física se desenvolve no Ensino Médio, realizando um diagnóstico dessa fase educacional, bem como uma reflexão sobre o espaço ocupado pela dança em tal momento. Ademais, discutimos também sobre as possibilidades das TIC como estratégias didáticas nos espaços educacionais.

6.1 Ensino Médio e Educação Física: diagnóstico e documentos legais

A relação construída em torno da Educação Física no Ensino Médio (EM), ainda pode ser considerada delicada, mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) efetivando sua obrigatoriedade em toda a Educação Básica (BRASIL, 1996). O problema histórico do pouco espaço que esse componente curricular apresenta na escola se agrava no Ensino Médio, pois com a preparação intensa para o vestibular e para o mundo do trabalho, além das brechas encontradas na lei que permitem as dispensas (DARIDO et al., 1999; ZONTA et al., 2000; BRASIL, 2003), o panorama agrava-se ainda mais.

O EM como área de investigação das pesquisas e projetos em Educação Física, também possui um espaço reduzido, e assim, os estudos se direcionam de forma mais efetiva para etapa imediatamente anterior, ou seja, o Ensino Fundamental (DARIDO et al., 1999). Em uma pesquisa desenvolvida por Rufino et al. (2013), em que os autores analisaram o estado da arte do EM na Educação Física entre os anos de 2001 a 2011, os dados mostraram-se críticos, uma vez que, dos livros, artigos, dissertações e teses produzidas no período, apenas 1,7% se relacionavam com o EM. Esse espectro ressalta a necessidade de explorarmos de forma mais contundente as possibilidades que a Educação Física pode encontrar no EM, o que além de proporcionar ganhos no campo acadêmico, pode gerar ações pedagógicas significativas nessa fase da Educação Básica, contribuindo para um quadro mais positivo.

Os alunos do EM muitas vezes são taxados como pouco participativos ou desinteressados por muitos professores, o que dificulta uma aproximação mais significativa entre eles e a escola, contribuindo para um processo de desvalorização

ainda maior da área que parece descontextualizada. Isso pode ser identificado principalmente pela exaustiva repetição de conteúdos vivenciada pelo corpo discente, facilmente identificada nesse período (DARIDO et al., 1999), o que ocorre por diferentes motivos, inclusive pela falta de organização curricular e de um corpo teórico próprio que seja uma referência consolidada para a EF (KOLYNIK FILHO, 2000).

Contudo, temos ainda o fato de que os próprios estudantes não valorizam a Educação Física, principalmente pelas experiências que tiveram em anos anteriores, pautadas pela seleção dos mais habilidosos, a exploração de poucos conteúdos durante o ano letivo (monocultura esportiva), ou ainda pela ausência de um planejamento construído a partir da progressão dos conhecimentos da cultura corporal. Gruppi (1998) afirma que as aulas de Educação Física são desqualificadas no EM porque são entendidas como momentos de recreação e lazer, de modo que não há objetivos de aprendizagem definidos, ou ainda, conteúdos e atividades que relacionam conhecimentos em suas diferentes dimensões.

No período noturno, o problema parece ainda mais grave, tendo em vista que constantemente os alunos são privados dessa disciplina, pois a escola, ao respaldar-se em algumas brechas da legislação, não oferece as aulas, ou as coloca no contra turno. De acordo com a lei 10.793 de 2003, adendo elaborado à LDB 9394/96, a Educação Física é reafirmada como um componente curricular obrigatório da Educação Básica, contudo, é assumida como facultativa em diferentes casos, sendo eles: ao aluno que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas diárias, que possua trinta anos ou mais, tenha prole, esteja cumprindo serviço militar ou apresente alguma doença infectocontagiosa (BRASIL, 2003). Essas ocorrências, na maioria das vezes, acometem os estudantes que frequentam o período noturno, que por sua vez, ou não têm acesso ou não conseguem de fato frequentar as aulas no contra turno.

Evidenciamos, contudo, que esses problemas também acontecem no EM diurno, entretanto, parece que há maiores problemas à noite. Em uma pesquisa desenvolvida por Impolcetto et al. (2014), os autores identificaram que de um total de 2.645 alunos matriculados em sete escolas de diferentes cidades do estado São Paulo, 41 ou 0,64% dos alunos do período diurno recebem dispensas das aulas por motivos de saúde ou licença maternidade.

Já no noturno, o problema é mais delicado, pois das 7 escolas participantes, em 3 a Educação Física nem consta na grade curricular, uma vez que a escola já

pressupõe que todos os alunos trabalham e, assim, a partir desse critério justifica o não oferecimento desse componente curricular. Ademais, do total de 1921 alunos, 1585 são dispensados por meio de atestados de trabalho, enquanto os demais ou não têm a oferta da disciplina ou recebem relatórios positivos de frequência mesmo sem estarem presentes nas aulas (IMPOLCETTO et al., 2014).

Esse quadro denota que nas escolas investigadas nesse estudo, as aulas de Educação Física são praticamente inexistentes à noite, e que apesar de se constituir em um componente curricular obrigatório, o seu espaço não está sendo garantido pelas instituições de ensino. Uma das hipóteses mais prováveis para isso são as exceções previstas na lei, que parecem ter virado regra acontecendo com uma frequência significativa. As aulas que são oferecidas fora do horário regular acarretam em diversos problemas, pois mesmo ao tentar amenizar a questão, a escola continua perpetuando a ideia de que a EF não seria relevante, justamente por sua condição, que a coloca separada das demais áreas. Temos ainda como fator decorrente dessa alternativa, o aumento significativo do número de dispensas (DARIDO, 2004), pois muitos estudantes não conseguem frequentar as aulas nos horários propostos.

A ausência da Educação Física nas escolas acaba contribuindo para um aviltamento ainda mais significativo desse componente curricular, pois a comunidade escolar como um todo, assume que ele “não cabe” no currículo regular, e por isso, foi deixado para outro período ou até mesmo “excluído”, considerando que as dispensas acabam exilando-o. Nesse sentido, podemos destacar que o uso de atestados para liberação das aulas de Educação Física trata-se de um problema significativo e que merece nossa atenção no sentido de refutá-los, pois se tratam de documentos que comprovam ainda mais esse problema da área.

Ademais, os atestados que são entregues nas escolas não são apenas voltados às questões de saúde ou trabalho, mas também oriundos de instituições externas que afirmam que os alunos já realizam atividades físicas suficientes ao longo da semana, e assim, não precisam participar das aulas (NUNES, 2007). Nesse sentido, Vago (1999) assevera que:

[...] Há iniciativas de aceitar que práticas corporais realizadas fora do ambiente escolar (em academias e clubes, por exemplo) sejam consideradas substitutas do ensino de educação física realizado na escola. Nesse caso, as escolas estariam desobrigando-se das tarefas de realizar o ensino de educação física, num movimento de terceirização de serviços. Ora, isso seria uma sentença de morte para

o caráter educativo da educação física como prática escolar, que no limite provocaria o seu desenraizamento escolar, isto é, sua exclusão do ambiente escolar (VAGO, 1999, p. 41).

Concordamos com Vago (1999) em seus apontamentos e acentuamos o grave problema inclusive de reconhecimento que essas atitudes desencadeiam para a área e para a sua valorização como um componente curricular. Diante disso, devemos assumir o quanto esses elementos precisam ser refletidos no campo da Educação Física e combatidos de maneira contundente, procurando se aproximar das demais áreas no que tange os pedidos e concessões de dispensas.

Podemos afirmar que esse contexto começa a influenciar o imaginário que os próprios alunos definem para a disciplina, visto que, ao compreenderem que se encaixando em determinados perfis, podem ter a dispensa das aulas respaldada na lei 10.793 de 2003. Nesse escopo, estabelece-se uma espécie de cultura de não reconhecimento desse componente curricular, interferindo nas formas como a área é concebida socialmente. Barni e Schneider (2008) corroboram essa premissa ao destacar que a Educação Física no EM se encontra em uma situação constrangedora, pois além de todo o contexto histórico de desvalorização e problemas no que se refere à clareza sobre o que deve ser ensinado, os alunos são amparados por lei, para conseguirem liberação das aulas.

As dispensas previstas na lei atribuem à Educação Física, um caráter específico de atividade, ou seja, como se o componente curricular fosse apenas um amontoado de práticas (DARIDO et al., 1999). Castellani (2003) reforça essa assertiva, pois de acordo com o autor tal consideração está julgando a área como momento de “prática pela prática”, não havendo, portanto, um reconhecimento de seus saberes. Será que não há conhecimentos relevantes que os alunos do Ensino Médio estariam sendo privados com essas dispensas? O que o fato de ter filhos ou trabalhar, interfere na aprendizagem dos conteúdos da cultura corporal? Como salientam Impolcetto et al., (2014):

Estas reflexões nos ajudam a compreender o papel que a Educação Física assumiu historicamente no cenário escolar e os desdobramentos desta concepção de Educação Física, para a construção de um estereótipo da disciplina, caracterizado pela sua singularidade no contexto escolar. Tais aspectos levam alunos, professores e a comunidade escolar, bem como a sociedade de uma maneira geral, a não reconhecer o professor de Educação Física, tampouco suas aulas como parte do projeto pedagógico da escola,

mas sim como atividade extracurricular voltada para o treinamento, a saúde e para o lazer (IMPOLCETTO et al., 2014).

De fato, as premissas legais reafirmam essa concepção de atividade para a Educação Física, no entanto, a atuação docente e outros problemas também reforçam tal condicionante, como, por exemplo, a inclinação que a área tem em tratar apenas os saberes de natureza procedimental, em detrimento dos demais. Kolyaniak Filho (2000) assevera que muitos professores contribuem com essa prerrogativa, uma vez que, limitam-se em suas aulas ao papel de treinador, comandando a execução de exercícios e esportes, deixando a função de formador em segundo plano.

Brito e Matarelli (1999) consentem com tal viés em sua pesquisa, apontando que 74,4% dos alunos entrevistados em um colégio relatam que não há contextualização dos conteúdos nas aulas de Educação Física, tendo em vista que não são abordadas explicações, discussões ou uma aproximação entre os saberes desenvolvidos na escola e a vida dos alunos. Os autores concluem afirmando que os discentes demonstram interesse nos conhecimentos da área, todavia, não sabem ao certo quais são os seus objetivos, nem como solicitar tais saberes junto aos professores.

Tal conjectura pode ser identificada justamente pela falta de experiências com aulas de Educação Física que se direcionem com propostas desse tipo, de forma que os alunos só conhecem modelos estritamente procedimentais, em que a repetição de jogos é constante. Lorenz e Tibeau (2001) identificaram em seu estudo, desenvolvido em uma escola particular e uma pública, que os alunos compreendem a Educação Física como um espaço de distração e lazer, como se as aulas se resumissem a um agrupamento de atividades.

De acordo com Moehlecke (2012) o EM carrega marcas negativas ao longo de sua história, principalmente por ser recorrentemente identificado como um espaço sem identidade, com objetivos pouco claros e com um caráter majoritariamente propedêutico. Inicialmente pensado para preparar a elite em direção ao ensino superior, gradativamente ele passou a abranger o ensino profissionalizante procurando atender também às classes menos favorecidas, de modo que a partir de 1931 por meio do decreto n. 29.890/31 inicia-se um processo de consolidação que será efetivado apenas em 1942 com a Lei Orgânica do Ensino Secundário (MOEHLECKE, 2012).

Para a autora esse primeiro momento de expansão foi determinante para marcar o EM como um espaço de dualidade, pois enquanto as massas buscavam uma perspectiva profissionalizante direcionada à atuação nas indústrias que iniciavam sua implantação no país, paralelamente era possível identificar o ensino propedêutico, que se direcionava a continuidade dos estudos (MOEHLECKE, 2012). Essa análise permite identificar que desde o início de sua implantação, o EM foi marcado por dificuldades na compreensão de sua real finalidade.

Nos últimos anos o Ensino Médio passou por diversas mudanças, principalmente no que se refere aos documentos legais e o reconhecimento social, buscando superar esses problemas históricos. Nesse sentido, o que outrora prezava apenas por uma formação técnica/profissionalizante e/ou ingresso no Ensino Superior, atualmente prevê uma expansão dos seus princípios.

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996) o EM faz parte da Educação Básica, devendo ser implementado em três anos. Ele é compreendido como um direito de todo cidadão, fator que vem para reafirmar prerrogativas previstas na Constituição Federal Brasileira de 1988, em que ele era assinalado como uma obrigação do Estado (BRASIL, 1988). Assim, identificamos suportes legais que asseguram o EM a toda população, sem a princípio, contestarmos como ele vem sendo colocado em prática nas escolas do país.

Como estabelece a LDB o EM é identificado como um espaço que deveria aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, proporcionar a preparação básica para o trabalho e/ou continuidade dos estudos, além de prezar pela formação cidadã, considerando aspectos relativos aos valores, a educação ética, ao aprimoramento da autonomia e do pensamento crítico (BRASIL, 1996). Ademais, há também uma preocupação com uma formação tecnológica e científica e uma apropriação dos conhecimentos teóricos e práticos dos componentes curriculares. Esse diagnóstico inicial permite compreender a importância dessa etapa da Educação Básica, que acontece em um momento decisivo na vida dos jovens.

Podemos dizer, portanto, que a LDB prevê um EM de qualidade e contextualizado com a realidade dos alunos, destacando elementos relevantes da vida dos alunos, que ao frequentar as aulas vive um momento de amadurecimento e de decisão em suas vidas. Mas será que conseguimos garantir esses fatores na escola? Ou ainda, será que isso vem acontecendo nas diversas salas de aula do Brasil de

maneira igualitária? Como acompanhar e avaliar o impacto que o EM vem alcançando na sociedade?

Castro (2008) salienta que o EM no Brasil ainda apresenta grandes marcas da desigualdade, e que na maioria das vezes não são garantidas todas as possibilidades que os estudantes poderiam ter acesso, de modo que, o enfoque no mercado de trabalho ainda é dado em instituições de ensino que atendem uma população mais pobre, enquanto que naquelas mais abastadas há um direcionamento mais efetivo à continuidade dos estudos, ou seja, o acesso ao Ensino Superior.

Além da LDB, existem outros documentos que respaldam o EM, como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000), os Parâmetros Curriculares Nacionais Mais - PCN+ (BRASIL, 2002), as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN (BRASIL, 2013). Cada um com seu viés, o fato é que tais documentos estão previstos para darem suporte ao desenvolvimento do EM na escola, por meio de orientações didático-pedagógicas e apoio à comunidade na compreensão dos objetivos que devem ser colocados em prática a longo de sua implementação.

Os PCNEM especificamente no seio da Educação Física, apontam que o componente curricular apresenta diversas formas de intervenção a partir da cultura corporal (jogos, danças, lutas, ginásticas e esportes), indicando que deve ser proporcionado aos alunos uma formação integral e crítica (BRASIL, 2000). No documento há uma sinalização sobre a importância de aproximar o aluno do EM ao universo da Educação Física, e um dos conteúdos mais explorados para tal é o esporte. Por fim, os PCNEM destacam a não obrigatoriedade em aplicar os princípios previstos no material, pois tratam-se de orientações para subsidiar as diferentes possibilidades de atuação docente, e o mesmo deve possuir autonomia para tanto.

Já no PCN + identificamos orientações mais específicas acerca da classificação da Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Em 1999 uma primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) apresentou uma sugestão de divisão do Ensino Médio em três grandes áreas do conhecimento, sendo elas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Desde então, a Educação Física passou a ser classificada na primeira categoria, contudo, ainda era difícil entender por que ela foi

agrupada em conjunto com Artes, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa e Informática.

Nesse sentido, o PCN + vem com o intuito de facilitar essa compreensão, oferecendo uma fundamentação teórica que procura justificar porque a Educação Física entrou nesse bloco. Para tanto, o documento propõe uma análise a partir da representação das linguagens e da comunicação, fatores apontados como comuns entre essas áreas de conhecimento. Tal intersecção de saberes viabilizaria uma articulação interna entre essas áreas, por isso, foram organizadas dessa forma (BRASIL, 2002).

Para a área de Educação Física a proposta foi elaborada a partir de conceitos que almejam proporcionar aos alunos ferramentas para decodificar e interpretar os signos e símbolos da cultura corporal, visto que, os jogos, danças, esportes, ginásticas e lutas são considerados como linguagens. As metas preveem que os estudantes possam manejar e traduzir diante dos desafios do dia-a-dia os conhecimentos acumulados ao longo do desenvolvimento da disciplina. Ademais, espera-se que sejam construídas competências e habilidades para analisar os diferentes recursos expressivos da linguagem corporal, resgatando os elementos da cultura e reconhecendo os seus significados e valores (BRASIL, 2002).

Já no documento das Orientações Curriculares Nacionais para o EM (BRASIL, 2006) há uma recuperação dos elementos históricos e legais que envolvem a Educação Física, todavia, a área de linguagem é deixada à margem da discussão. O documento recupera fatores relacionados à cultura juvenil e a escola como um espaço de atuação dos alunos, onde a diversidade sociocultural deve ser respeitada e assumida como um dos princípios norteadores.

Com relação aos conteúdos, o documento sugere que as aulas sejam estruturadas a partir de eixos temáticos, que podem tanto emergir do contexto dos alunos, como serem relacionados por professores e demais membros da comunidade escolar, procurando aproximar as práticas corporais de temas como o gênero, espetacularização da mídia, diversidade, ocupação do espaço público, entre outros (BRASIL, 2006). Nesse sentido, as orientações curriculares propõem um tratamento transversal entre conteúdos da cultura corporal e diferentes assuntos que se relacionam com o contexto social, mas pouco foi considerado acerca do que já havia sido sugerido em propostas anteriores.

Apesar das orientações e pressupostos apresentados em cada documento analisado, acreditamos que ainda faltam princípios norteadores mais concretos acerca da organização curricular, uma vez que, apesar da autonomia do professor estar garantida, identificamos que há uma variedade de conteúdos da cultura corporal que ainda são deslegitimados nas aulas de Educação Física, como é o caso da dança. Talvez direcionamentos mais expressivos em termos de documentos curriculares promovam impactos significativos na área, uma vez que antigas dúvidas ainda são recorrentes, como, por exemplo: O que ensinar? Quando ensinar? O que os alunos devem saber ao final do Ensino Médio?

Nesse sentido, um material mais recente talvez possa apresentar uma proposta mais significativa, trata-se da nova versão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCN (BRASIL, 2013). As DCN trazem linhas diversificadas para a educação em seus diferentes níveis, bem como, propostas de ampliação do aporte didático que já havia sido oferecido até então pelas produções existentes. O documento está organizado em partes distintas de acordo com as etapas da educação, de forma que pretendemos focar em suas orientações gerais e no espaço dedicado ao EM.

As DCN publicadas em 2013 passaram por uma atualização de suas propostas, no que se refere ao documento de 1999, o que foi necessário devido às mudanças que ocorreram na educação nos últimos anos, como, por exemplo, a implementação do Ensino Fundamental de Nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos 4 aos 17 anos. Além disso, essa nova versão, traz elementos importantes que foram pensados para tornar o suporte curricular mais significativo.

As DCN apontam o EM como uma fase estratégica da formação dos alunos, principalmente nos últimos anos, tendo em vista o crescimento econômico do Brasil, e a globalização da sociedade, de forma que a conclusão da Educação Básica é essencial para que os jovens possuam uma formação mínima para atuação em diferentes campos da sociedade, seja na continuidade dos estudos, no acesso ao conhecimento ou na inserção ao mercado de trabalho. A perspectiva prevista nas DCN procura ampliar a concepção de Ensino Médio, ao apontar que:

Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia

intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais (BRASIL, 2013, p. 145).

Contudo, mesmo com essa concepção, as próprias DCN reconhecem as debilidades do EM, salientando que talvez essas premissas não estejam sendo atendidas como deveriam, provavelmente por problemas que vão desde a falta de conhecimento sobre o que ele deve proporcionar, até as condições para que essas premissas sejam garantidas. Nesse sentido, nos últimos anos algumas propostas começaram a ser elaboradas a fim de proporcionar maior reconhecimento do impacto da formação de nível médio no Brasil.

Uma dessas proposições refere-se à Base Nacional Curricular Comum (BNCC), projeto que foi encampado pelas DCN e que prevê a organização e o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem para todas as redes de ensino, sejam elas públicas ou particulares. Um dos principais objetivos é delinear uma base de conhecimentos para cada componente curricular, ou seja, definir quais são os direitos de aprendizagem do aluno em cada fase educacional. Tal medida promoveria maior equidade no acesso aos saberes essenciais à formação básica, uma organização mais significativa no sistema educacional e um apoio na elaboração de materiais didáticos e propostas curriculares dos estados e municípios (BRASIL, 2013).

A existência de uma Base Nacional Curricular Comum já foi prevista na Constituição Federal, e até mesmo na LDB, contudo, o projeto ainda não havia sido encampado de maneira contundente principalmente pelas críticas e resistência por parte dos professores, que temem o engessamento da atuação docente. Entretanto, recentemente com a publicação das DCN (BRASIL, 2013) e a necessidade de melhorias na Educação, a proposta adquiriu força e está em fase de elaboração e discussão. Para sua execução, foi reunido um corpo de especialistas e professores de cada área para planejar e executar as ações esperadas, num segundo momento, o material foi disponibilizado à comunidade para análise e sugestões.

Tal proposta pretende proporcionar maior organização curricular no país, permitindo que saibamos minimamente o que esperar de um aluno ao final de cada ciclo. Nesse âmbito, está sendo construído um quadro de direitos de aprendizagem mais sólido para cada componente curricular, viabilizando maior compreensão dos

conhecimentos que precisam ser explorados nas escolas, e conseqüentemente o que os alunos deverão saber ao final de cada fase.

O projeto pode contribuir também para que as avaliações em larga escala como ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), Prova Brasil, e outras, possam a partir do que for definido pela Base Nacional Comum elaborar as provas, o que se constituiria em um processo mais justo e capaz de delinear a realidade dos avaliados. Além disso, um aluno ao mudar de escola, ou de estado, por exemplo, não seria tão prejudicado diante das discrepâncias que atualmente caracterizam a educação brasileira.

Apesar do estabelecimento de um quadro que serviria como base dos conhecimentos, as instituições escolares ainda possuiriam espaços no currículo para consolidar a parte diversificada, ou seja, continuariam apresentando autonomia para organizar e desenvolver saberes a partir do contexto local, como previsto pelas próprias DCN. Ademais, o documento deixa claro que não se pretende estabelecer como os conteúdos deverão ser aprendidos, mas sim, o que deve ser aprendido, justamente para que haja maior liberdade na implementação das metodologias de ensino, e que tanto alunos como pais, saibam quais são os seus direitos de aprendizagem. Como apontado nas DCN:

A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar. Perpassa todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. É organizada em temas gerais, em forma de áreas do conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, selecionados pelos sistemas educativos e pela unidade escolar, colegendamente, para serem desenvolvidos de forma transversal (BRASIL, 2013, p. 32).

Nesse sentido, perceberemos o quanto a proposta parece interessante, uma vez que, ao mesmo tempo em que será proporcionado um espaço comum de expectativas de aprendizagem, garantindo o direito dos alunos com relação aos saberes, as especificidades regionais não serão desconsideradas. Ou seja, as instituições escolares continuarão com autonomia no que se refere à concepção pedagógica, assumindo o formato mais adequado com sua proposta de ação.

Analisando possíveis impactos da BNCC na Educação Física, compreendemos que parece um grande desafio elaborar um corpo de conhecimentos que deve estar presente em cada etapa da Educação Básica, justamente pela ausência de

experiências anteriores, materiais, ou até mesmo de propostas já implementadas. Talvez, áreas mais consolidadas como Língua Portuguesa e Matemática encontrem menos empecilhos em um processo como esse, entretanto, trata-se de um avanço significativo em relação a documentos anteriores, uma vez que esse aspecto mostrava-se como uma deficiência.

A proposta da BNCC vem com o objetivo de trazer melhorias para o sistema educacional brasileiro, sendo respaldada em pesquisas e experiências bem sucedidas em outros países. Não estamos esperançosos de que sua efetivação resolva todos os problemas da educação no país, todavia, esperamos ações positivas, e melhoras nos aspectos já mencionados nessa seção, principalmente na Educação Física.

Fazendo um apanhado de todos os documentos analisados, compreendemos que os princípios pedagógicos previstos talvez não sejam suficientes para garantir melhorias no Ensino Médio ou na Educação Física, uma vez que podemos identificar certa distância entre a realidade das escolas, e a idealização dos pilares previstos em documentos curriculares. Todavia, acentuamos que eles se constituem em ferramentas significativas para nortear e legitimar a atuação docente, ao oferecer um suporte teórico e pedagógico acerca do que se espera do seu trabalho. Consideramos ainda, que os documentos retratam o avanço que a educação vem apresentando nos últimos anos, e que há necessidade de garantir essas melhorias nas instituições escolares.

6.2 A dança no contexto do Ensino Médio

Ao longo desse texto, já temos demonstrado por meio da literatura o quanto a dança possui um espaço pouco significativo na escola, seja na Educação Física ou nas Artes. Ao focar o Ensino Médio, identificamos dados ainda mais preocupantes, tendo em vista que, quanto mais velhos os alunos se tornam mais longe a dança fica de suas experiências educacionais, enquanto os esportes coletivos de quadra continuam hegemônicos (GRASSI, 1994; GUEDES; GUEDES, 1997; PEREIRA, 2000).

Brasileiro (2002-2003) apresentou dados que reforçam essa premissa, salientando que os professores tornam-se mais resistentes no ensino da dança com alunos mais velhos, como é possível observar nas falas dos participantes: “[...] 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)”. Esse trecho foi desferido por um dos professores participantes da pesquisa para justificar porque a dança não seria tratada (BRASILEIRO, 2002-2003, p. 48).

Scarpato (2004) defende que a dança deve integrar as aulas de Educação Física desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, contudo, a autora reconhece a existência de diversos empecilhos, bem como a carência de subsídios para selecionar e organizar esse conteúdo ao longo dos anos da Educação Básica. Podemos dizer que as limitações para o tratamento da dança no EM têm causas diversas, e que seria difícil eleger o principal fator, contudo, pretendemos analisar esse estágio escolar de forma mais contundente e levantar algumas hipóteses.

Concordamos com Gehres (1997) que os professores encontram menor resistência para tratar a dança com os alunos mais novos, ou seja, mesmo que de maneira eventual esse conteúdo ainda acaba sendo explorado no Ensino Infantil e no Fundamental. A imagem das crianças dançando nas festas até parece bastante corriqueira, todavia, é importante ressaltar que em muitas situações se configuram em momentos desconectados do currículo regular da escola, ficando restrito ao espaço dos eventos.

No EM as barreiras parecem aumentar, e assim, nem em momentos comemorativos encontramos o conteúdo, de maneira que diversos impedimentos são apontados para justificar sua ausência. Santoso e Freitas (2010) realizaram uma pesquisa com dez professores de Educação Física do EM, e constataram que 70% não se sentem seguros para tratar a dança, pois o suporte oferecido na graduação não é avaliado como suficiente. Os professores apresentam dificuldades inclusive com a definição do conteúdo, ou seja, para eles é um desafio delimitar como seria uma atividade com essa prática corporal.

Esse dado pode ser ilustrado, por exemplo, com as respostas fornecidas pelos docentes quando foram questionados sobre o momento em que consideravam que o conteúdo estava sendo contemplado em suas aulas. Os resultados apontaram respostas como: exposição cultural, alongamento e aquecimento, expressão corporal, ginástica rítmica, entre outros (SANTOSO; FREITAS, 2010). Isto é, para uma parcela dos professores participantes dessa pesquisa, ao propor um aquecimento com música, e até mesmo ao abordar a ginástica rítmica, a dança já estaria sendo contemplada, não havendo necessidade de outras abordagens.

Em outro estudo Kleinubing, Saraiva e Francischi (2013) desenvolveram uma investigação com a dança no EM, e apontaram que as principais dificuldades para tanto, estiveram relacionadas com as questões de gênero, bem como, à vergonha. Santoso e Freitas (2010) também encontraram limitações associadas ao preconceito de gênero, de forma que 80% dos professores participantes reconheceram tal fator como um impedimento considerável.

Entendemos no presente esse estudo, que o gênero se trata da construção social que é atribuída ao “ser homem ou ser mulher” na sociedade, ou seja, as formas deliberadamente estabelecidas para distinguir os espaços que categoricamente deveriam ser ocupados por cada um desses grupos (SCOTT, 1995). A autora destaca essa temática como uma área essencial de investigação, pois as formas de perceber e agir no mundo, bem como, as relações de poder são estabelecidas como base nessas diferenciações que foram culturalmente definidas. Para a autora:

[...] O termo “gênero” também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontraram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar a luz e de que homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. “Gênero” é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1995, p. 75).

A temática de gênero parece ficar significativamente exposta quando se trata do EM, principalmente pela relação que a dança culturalmente possui com aspectos da feminilidade, e assim, um “conteúdo de menina” enfrenta resistência considerável quando é proposto para todos. Diniz (2014) também encontrou em suas investigações, limitações relacionadas com esse tema, em que um dos professores participantes de sua pesquisa salientou que, ensinar dança nas aulas de Educação Física para ele é extremamente complexo, posto que, sua condição de homem dificulta a abordagem do conteúdo, e, além do mais, os meninos foram apontados mais uma vez como desinteressados por essa prática corporal.

Nesse relato evidenciam-se dois problemas distintos, o primeiro reforça como a dança é associada eminentemente com a figura da mulher, pois o docente justifica que “ser homem” dificulta o ensino desse tema, e o segundo, reflete como a área

continua esbarrando na sujeição do professor aos interesses dos alunos. Reconhecemos que a construção social sobre os gêneros de fato interfere no ensino da dança, todavia, não deveria ser um impedimento, diante da compreensão e valorização das práticas da cultura corporal como saberes necessários à formação. Já no que se refere ao questionamento dos alunos sobre os conteúdos da Educação Física, esbarramos em um fator cultural, posto que esse componente curricular estabeleceu um imaginário que o associa ao esporte, e, por conseguinte, encontraremos pela frente um processo que precisa ser desconstruído para que tal oposição seja minimizada.

Retomando a discussão de gênero, podemos dizer que ela parece recorrente quando se trata do ensino da dança na escola, Brasileiro (2003) assevera que os próprios professores apontam as turmas mistas como uma barreira. A princípio, podemos entender esse dado como um ímpeto dos professores para que as aulas fossem separadas, a fim de que, ambos os grupos pudessem ser atendidos em seus interesses. Contudo, será que isso poderia ser resolvido por meio de uma divisão entre sexos? Concordando com tal prerrogativa, assumiríamos que todos os meninos não gostam de dança da mesma forma que todas as meninas gostam, o que se trata de um equívoco.

A reflexão sobre gênero se configura em um obstáculo histórico que se fez presente inclusive no processo formativo, considerando que em alguns cursos mais antigos de Educação Física, os homens não podiam participar de disciplinas relacionadas aos ritmos ou dança, da mesma forma que as mulheres eram impedidas de praticar o futebol (BRASILEIRO, 2003). Isso quer dizer que, para os professores que frequentaram esses espaços educacionais, além de todo o imaginário social que demarca o papel da dança como algo feminino, a própria formação inicial reforçou concepções como essa.

Historicamente muitos argumentos construídos no contexto da discussão de gênero foram estruturados a partir de conceitos clássicos da Biologia (fisiologia e anatomia, por exemplo), e gradativamente iniciamos um processo de naturalização da força masculina e da fragilidade feminina (KLEINUBING, 2007). Assim, o que a princípio foi galgado por diferenças biológicas, passa a ser transferido para o contexto social, demarcando espaços e definindo o lugar de cada um na sociedade. Como exemplo, a autora acentua que no período pós-industrial instauram-se “formas de ser” diferentes para homens e mulheres, visto que, enquanto os primeiros possuíam

privilégios em diversos setores da sociedade, as segundas ficavam restringidas aos afazeres do lar. Saraiva et al. (2005) corroboram essa assertiva indo além, afirmando que a partir dessas diferenciações, encontramos a fixação de paradigmas com relação à apropriação dos direitos, de forma que os homens garantem uma vida reconhecida nos espaços públicos, e as mulheres ficam presas ao privado.

Situações como essas foram perpetuadas em diferentes conjunturas sociais, e podem ser encontradas até hoje, o que acentua a necessidade de refletir sobre esse tema por meio de uma análise contextualizada. Nesse sentido, temos que considerar que se trata de um quadro edificado culturalmente, e que é constatado inclusive em espaços educacionais, como acontece com a dança e outras práticas corporais.

Todo esse rol de problemáticas relacionadas ao gênero reforçam estereótipos que ainda são apontados como limitadores na apropriação da dança na escola, de forma que, as representações sociais que são construídas em volta dessa discussão interferem na maneira como ela é concebida em um espaço educacional. Portanto, apesar dos percalços acreditamos na dança como uma oportunidade de aprendizagem para todos, e, nesse sentido, a defendemos como mais uma forma de manifestação da cultura corporal que precisa de um espaço reconhecido na escola e no EM.

Os documentos curriculares, os dispositivos legais, a formação continuada, os fóruns de debate e até mesmo as mudanças pelas quais a área passou ao longo do seu desenvolvimento, podem ser considerados como fatores que contribuíram para que problemas como a resistência a qualquer conteúdo se tornassem menos frequentes nas aulas. Entretanto, estamos falando de um processo histórico de negação da dança como uma prática corporal acessível a todos, o que notabiliza a urgência de projetos, políticas públicas, investimentos na formação, além de outras ações afirmativas, para que as mudanças comecem a ser identificadas de modo considerável.

Outro elemento que foi apontado por Kleinubing, Saraiva e Fransischi (2013) como um fator delicado no contexto do Ensino Médio refere-se à vergonha, que atua diretamente na autoestima do jovem e em sua idealização social no espaço escolar. Na fase da adolescência pequenos problemas tornam-se grandes com facilidade, dado que, a intervenção dos colegas que riem dos passos e/ou fazem piada com a exposição do corpo do outro, provoca falta de vontade dos alunos em participarem das atividades com a dança. Para Kleinubing (2007):

Além do medo de ser avaliado negativamente pela performance dos movimentos apresentados, hoje, há uma forte preocupação com a estética corporal, principalmente quando na exposição pública, como é o caso do corpo que dança. [...] Essas normas e padrões ideais que hoje estão potencializadas nas questões relacionadas ao corpo afetam, principalmente, os jovens já que esses mais que ninguém precisam estar de acordo com as imagens veiculadas (KLEINUBING, 2007, p. 53-54).

Para os jovens as normas e padrões sociais são fatores extremamente importantes e as questões relacionadas com o corpo afetam a maneira como eles se sentem e são percebidos pelo nicho social escolar (KLEINUBING et al., 2013). Segundo Goellner (2005) hoje vivemos em uma sociedade que supervaloriza o corpo magro, e o excesso de gordura é mais do que rejeitado, é julgado em muitas circunstâncias como falta de autocuidado e displicência. Os jovens são considerados as principais vítimas dessa exploração excessiva da imagem e do corpo definido, se constituindo em um dos grupos mais cobrados, e, por consequência, aqueles que sofrem diretamente os efeitos de tal quadro.

Nesse escopo, a compreensão do que a dança representa para os estudantes pode transformar a aula em um espaço intimidador, pois nela o corpo fica em situações vulneráveis do ponto de vista exposição, pois a blusa levanta, a calça justa acentua as curvas, diversas partes do corpo se movimentam, e, em vista disso, a vergonha se manifesta. Ocasionalmente, apenas a ideia de que algo assim aconteça durante a realização de algum gesto, já é estimulado um estado apreensivo. Nesse aspecto, para Kleinubing (2007):

[...] a pessoa que não se “enquadra” nesse padrão de corpo pode sentir-se envergonhada e afastar-se da dança, não pelo fato de não saber dançar, mas por ter medo de ser “desprestigiada” por aquilo que dá visibilidade ao que é/está, ou seja, seu corpo (KLEINUBING, 2007, p. 54).

Ao fazer uma comparação com aulas de outros componentes curriculares em que o espaço da “carteira” é praticamente predominante, podemos compreender como a Educação Física representa certa insegurança aos alunos. Enquanto naquelas as limitações, os problemas, os medos e os erros ficam restritos ao caderno, ou seja, à esfera particular, na Educação Física, temos uma exposição deliberada das potencialidades e limitações de cada um, e, por conseguinte, todos ficam vulneráveis não apenas ao julgamento do professor, mas também ao dos colegas.

Germano (2015) também identificou a vergonha como um fator limitante ao longo do desenvolvimento do seu estudo com a dança nas aulas de Educação Física, de modo que alguns participantes acentuaram a dificuldade em dançar diante do olhar do outro. Contudo, o autor demarca que estratégias diversas podem ser colocadas em prática para minimizar essas questões, como, por exemplo, a criação de um espaço harmônico e aberto ao diálogo, a intervenção do docente sempre que necessário, discussões sobre qualquer problema, entre outras.

Além disso, podemos acrescentar propostas que não estimulem a exposição dos alunos durante a construção da aula; a realização de atividades de sensibilização com vendas; a divisão de grupos por afinidade, possibilitando que os estudantes desenvolvam o conteúdo próximo de quem se sintam mais confortáveis; a organização dos alunos em roda, onde não há um centro específico de atenção; o emprego de vídeos, uma vez que o foco se mantém na tela e não no corpo do outro; e outras possibilidades.

Fato que o problema da vergonha não ocorre apenas quando esse tema da cultura corporal está sendo tratado, a exposição do corpo se configura em uma especificidade da área de Educação Física, todavia, por toda a representação social que a dança possui, além de muitas vezes ela ficar restrita aos ambientes externos à escola, consideramos que há um agravante em seu desenvolvimento.

De forma paralela a essas questões, é relevante considerar o fenômeno das “culturas juvenis”, pois os mesmos jovens que não se interessam pela dança nas aulas de Educação Física, se apropriam dessa e de outras manifestações em espaços diversos. Segundo Dayrell (2002) os jovens sentem a necessidade de se expressar, e, para tanto, empregam comportamentos e atitudes que possam representá-los na sociedade.

É possível constatar esse fenômeno nas ruas, nas escolas ou nos espaços de agregação juvenil, onde os jovens se reúnem em torno de diferentes expressões culturais, como a música, a dança, o teatro, entre outras, e tornam visíveis, através do corpo, das roupas e de comportamentos próprios, as diferentes formas de se expressar e de se colocar diante do mundo (DAYRELL, 2002, p. 122).

De maneira similar, e mais específica em relação aos temas de ação da Educação Física, o currículo do estado de São Paulo aponta que os adolescentes possuem numerosas afinidades com as manifestações da cultura corporal como o *hip*

hop, a capoeira, as artes marciais, a musculação, entre outras, dependendo dos seus vínculos socioeconômicos e culturais (SÃO PAULO, 2010, p. 41). Isso quer dizer que há espaço para aproximar os alunos do EM para as aulas dessa disciplina, e que precisamos tomar atitudes que impulsionem essa possibilidade.

Kleinubing (2007) afirma que a dança imprime e reflete diferentes modos de ser dos jovens, e um dos exemplos mais expressivos refere-se justamente ao hip hop, movimento que foi construído e apropriado por esse público em diversos lugares do mundo. O hip hop é compreendido como uma expressão cultural que vai além da dança, envolvendo música, grafites, estilos específicos de se vestir e falar, entre outros aspectos, contudo, percebemos que a dança apresenta um espaço significativo em sua construção. Nesse sentido, poderíamos apontar o *street dance* (dança que caracteriza o hip hop) como uma possibilidade de prática a ser tratada no EM.

Catani e Gilioli (2008) sugerem nesse escopo, outros exemplos de manifestações como o *punk* e o *reggae*, que também ascenderam da identidade juvenil. Esse público procurava novos sentidos às suas vidas por meio da música e da dança, posto que suas angústias e anseios não eram compreendidos pelas principais instituições sociais, ou seja, a escola e a família. Atualmente, poderíamos destacar no contexto brasileiro o *funk*, que vem conquistando o público jovem de maneira cada vez mais expressiva, permeando o espaço escolar significativamente.

O *funk* apesar de marginalizado em muitos setores da sociedade, hoje permeia o circuito cultural formal e o alternativo do país, e assim, o público jovem está consumindo tal manifestação a partir de vieses distintos (DAYRELL, 2002). Desse modo, o *funk* e suas ramificações também podem se constituir em um tema para ser discutido e problematizado no EM, o que inclui sua constituição histórica, transformações, relação com as comunidades da periferia, letras, coreografias, entre outros. Quando ressaltamos o *funk* tem assumido em alguns contextos, abordá-lo em um espaço educacional pode ser um processo delicado e contestado, entretanto, nos omitir diante do impacto dessa manifestação para o público jovem, seria um contrassenso quando pensamos nos discursos de aproximação da educação com cultura local.

É fato que os jovens não podem ser analisados sob a ótica da uniformidade, aliás, a diversidade se configura como uma de suas características preponderantes, o que justifica o emprego do termo “culturas juvenis” no plural. Para Dayrell (2002) não há espaços para homogeneização, a juventude é um grupo em constante

transformação e que se adequa muitas vezes a partir das singularidades do contexto local, abrindo espaço para pluralidade de grupos.

Apesar dessas possibilidades discutidas a partir das culturas juvenis, acreditamos que ainda falta uma ponte que promova uma aproximação mais significativa entre o que é executado fora da escola e o que é proposto entre os seus muros. Propostas nesse espectro precisariam da mediação do professor, bem como, do apoio do projeto pedagógico da escola e da comunidade como um todo, estimulando um trabalho coletivo.

Além dessas características que procuramos analisar no que tangencia o quadro da dança no EM, como o gênero, a vergonha e a influência das culturas juvenis, destacamos que outros fatores podem interferir como, por exemplo, a formação inicial e continuada dos professores, falta de definição sobre o que deveria ser ensinado, deficiências na infraestrutura escolar, o desinteresse dos alunos pelo tema e pela a aula de Educação Física como um todo, além de outros. Contudo, a proposta era compreender os problemas mais específicos dessa etapa da formação, considerando a especificidade do estudo.

Cabe ressaltar que essas questões também podem ser identificadas em outras etapas da educação, principalmente no final do Fundamental II devido à proximidade de faixa etária, contudo, ainda temos poucos dados a partir de experiências concretas, projetos e pesquisas com a dança no EM. Tal fase acaba sendo caracterizada por uma junção de todos os problemas que a dança já enfrenta na Educação Física, agravados pelos limites que ele ainda concentra no processo educacional brasileiro.

A partir dessa análise entendemos que há a necessidade de maiores experiências com a dança nas aulas de Educação Física no EM, para que viabilizemos o debate, o confronto de ideias, os limites e possibilidades desse conteúdo para os jovens, as experiências corporais, a criação e reinvenção por meio do corpo, do ritmo e da expressividade.

6.3 Educação Física e as TIC

Antes de iniciar debates mais profícuos sobre as possíveis relações entre as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) e a Educação Física, é importante contextualizar o motivo que nos levou a adotar tal termo nesse estudo. Para tanto,

estabelecemos alguns parâmetros para que esta análise possa ser compreendida de maneira mais significativa.

Podemos dizer que tecnologias são ferramentas criadas pela humanidade para facilitar a sua vida em sociedade e a realização das atividades diárias. Assim, cadeiras, pratos para colocar os alimentos, camas, canetas para escrever, e até mesmo a primeira pedra que foi utilizada como ferramenta, se tratam de instrumentos tecnológicos idealizados para minimizar os problemas do cotidiano. Como aponta Kenski (2010) as tecnologias podem ser consideradas como múltiplas ferramentas que permitiram à humanidade criar estratégias para acompanhar suas necessidades, independentemente do período histórico vivenciado. Lima Júnior (2003) sintetiza essa definição salientando que tecnologia:

Consiste num processo criativo através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de encontrar respostas para os problemas de seu contexto, superando-os. Neste processo, o ser humano transforma a realidade da qual participa e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo (LIMA JÚNIOR, 2003, p. 12).

Nesse âmbito, as tecnologias conviveram e convivem na vida social humana desde muitos anos, servindo a diferentes finalidades. Quando nos referimos especificamente às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) direcionamos aos aparatos voltados exclusivamente para as relações de troca de informações e comunicação, e, assim, alguns exemplos podem ser o jornal, a televisão, as revistas e o rádio.

Alguns autores compreendem esse conceito de forma mais ampliada, e acrescentam que essa troca de informações pode acontecer por meio de ferramentas reais e virtuais (FERREIRA; DARIDO, 2014), de modo que o termo TIC englobaria também as ferramentas do “*world wide web*” (www). Isso ocorre principalmente pela prerrogativa de que há um elo entre as linguagens oral, escrita, sonora, da imagem e do gesto (KENSKI, 2010; BELLONI, 2012). Por conseguinte, o termo TIC seria capaz de incluir tanto os instrumentos de comunicação mais tradicionais, como o jornal, o rádio e a revista, quanto aqueles advindos da tecnologia digital, ou seja, computadores, câmeras digitais e celulares.

Dentro desse debate conceitual, outro termo presente refere-se ao composto Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC). Para alguns autores o

adjetivo “novas” possibilita de forma mais adequada a inserção dos instrumentos informacionais associados à linguagem digital e que alcançaram progressos significativos nos últimos anos (CASTELLS, 1999). Assim, o termo NTIC poderia elucidar de maneira mais específica sobre quais tecnologias estaríamos falando, que para além do papel ou da TV permitem uma espécie de onipresença galgada pelos aparelhos multimídias (COSTA, 2012).

De forma crítica, Miranda (2007) aponta que demarcar a qualidade “nova” em nada acrescenta no domínio do conceito, e poderia, portanto, ser considerado um anexo facultativo. A autora salienta que o “novo” hoje, talvez possa estar ultrapassado amanhã, assim, tal emprego não se justificaria. Kenski (2010) reafirma essa premissa, e acredita que a terminologia TIC seria suficiente para contemplar todas as tecnologias da informação e comunicação, sejam elas digitais ou analógicas.

Todavia, recentemente outra alternativa tem sido proposta a fim de solucionar esse impasse, trata-se do termo TDIC, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (AFONSO, 2002). Essa sugestão aponta que os aparelhos eletrônicos, que além de englobarem as questões relativas à informação e comunicação, utilizam-se da lógica binária (0 e 1) em seu funcionamento, seriam melhor caracterizadas com a presença da palavra digital. Nesse âmbito, aparatos como celulares e *smartphones*, câmeras fotográficas, *notebooks*, *tablets*, e suas diversas possibilidades de ação na web 2.0 (*sites*, *blogs*, redes sociais, *wikis*, entre outros), assumiriam o destaque dentro do rol de tecnologias informacionais quando tal designação fosse empregada.

Identificamos a partir dessas reflexões que existem designações diversas para denominar essas ferramentas do campo da informação, como TIC, NTIC ou TIC, e que, para alguns autores essas terminologias são sinônimas ou até mesmo complementares, relacionando também, nomenclaturas como mídias, mídias digitais, meios de comunicação de massa, tecnologias da informação, entre outras (CASTELLS, 1999; KENSKI, 2010; COSTA, 2012). Tal fato pode até certo ponto, apresentar-se como uma limitação para os leitores, uma vez que, dificulta uma maior apropriação e afinidade com o termo, tornando a discussão difusa em algumas circunstâncias.

Nesse âmbito, apesar da grande disseminação de conceitos para designar as mesmas ferramentas, apontamos que no presente estudo assumiremos a expressão TIC, por considerar que ela possui maior representatividade na literatura, aparecendo de maneira mais contundente nos textos e livros que versam sobre o uso das

tecnologias na educação. Salientamos, contudo, que isso não impede que artigos e livros que adotaram outras terminologias sejam citados ao longo do texto para construir a fundamentação dessa pesquisa.

As TIC receberam destaque em meio ao desenvolvimento da web 2.0, que revolucionou o mundo da *internet* ao viabilizar as interações que outrora seriam inviáveis com a tecnologia denominada de “1.0”. Conteúdos que eram elaborados apenas por programadores ou especialistas da área da informática, e que chegavam aos receptores por meio de uma linha de fluxo unidirecional, hoje são substituídos por uma verdadeira rede de conexões, em que todos podem produzir e receber conhecimentos.

Nesse sentido, podemos dizer que cotidianamente trocamos informações por meio das tecnologias, o que além do estabelecimento de novas vias de comunicação, permite que possamos usufruir e criar conteúdos diversos de forma rápida e eficiente. Nesse contexto, as TIC estão ocupando um espaço cada vez mais significativo na sociedade contemporânea, provocando transformações significativas em nossa cultura (CASTELLS, 1999). Para tanto, o autor destaca que:

Como a cultura é mediada e determinada pela comunicação, as próprias culturas, isto é, nossos sistemas de crenças e códigos historicamente produzidos são transformados de maneira fundamental pelo novo sistema tecnológico e o serão ainda mais com o passar do tempo (CASTELLS, 1999, p. 414).

A década de 1980 torna-se o prenúncio da era multimídia, em que a informática deixa de ser vista apenas como um setor técnico-industrial e passa a se fundir com as telecomunicações (LÉVY, 1999). O processo de digitalização dos mais diversos setores da sociedade e a atuação dos microprocessadores e das memórias digitais tornava-se a base estrutural de todo o domínio das telecomunicações, reconfigurando os caminhos de acesso à informação. Para o autor surgem novas mensagens interativas, como, por exemplo, os videogames, as interfaces gráficas, os hipertextos, as experiências sensório-motoras, entre outras possibilidades.

Nesse sentido, o período de 1970 até o início de 1990 pode ser considerado como determinante para a constituição de um novo movimento sociocultural, em que as redes de computadores até então mais individualizadas se aglutinaram exponencialmente, permitindo o estabelecimento de uma conexão uniforme, que passaria então, a contribuir diretamente para o aumento do número de usuários

(LÉVY, 1999; SANCHO, 1998). Começa a ser instituído a partir de então, uma corrente cultural dinâmica, espontânea e imprevisível, capaz de determinar um curso diferente para a organização social da humanidade.

Para Lévy (1999) vivemos atualmente em uma espécie de cibercultura, ou seja, em uma sociedade constituída a partir da globalização e do desenvolvimento tecnológico, o que estabeleceu uma nova compreensão do que é ser e estar no mundo. Para o autor não adianta negar a expansão da tecnologia, pois os seus impactos estão se alastrando inadvertidamente por diferentes áreas, sendo um grande desafio mensurar esse quadro em números reais.

Principalmente no contexto das telecomunicações, podemos dizer que os avanços ocorreram de forma avassaladora, de modo que, passamos em pouco mais de quinze anos, das longas jornadas até o recebimento de uma carta, as mensagens em tempo real, ou seja, atingimos um fluxo fugaz de informações. Nesse escopo, Lévy (1999) acredita que as telecomunicações são responsáveis por conectar o mundo de uma ponta a outra, por instituir transações virtuais, possibilitar trocas de saberes e até mesmo aproximar realidades distintas.

A quantidade bruta de dados disponíveis se multiplica e se acelera. A densidade dos links entre as informações aumenta vertiginosamente nos bancos de dados, nos hipertextos e nas redes. Os contatos transversais entre os indivíduos proliferam de forma anárquica. É o transbordamento caótico das informações, a inundação de dados, as águas tumultuosas e os turbilhões da comunicação, a cacofonia e o psitacismo ensurdecido das mídias, a guerra das imagens, as propagandas e as contrapropagandas, a confusão dos espíritos (LÉVY, 1999, p. 11-12).

Silva (2003) reafirma essas premissas ao apontar que vivemos na sociedade da informação, que emergiu da convivência exacerbada com o mundo das telecomunicações, de modo que a humanidade passa a não se atentar apenas aos mecanismos da industrialização, mas também ao novo modo de produção constituído a partir das trocas de informações via computador. “As tecnologias digitais surgiram, então, como a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento” (LÉVY, 1999, p. 31).

Essa reconfiguração do espaço, das ações e da vida cotidiana atingiu proporções significativas, promovendo alterações e reflexões em diferentes setores

da organização civil. A sociedade passa a ser observada como um sistema em rede cada vez mais conectado à informação digital, culminando em consequências impactantes nas formas de conviver em grupos, de trabalhar, de ganhar dinheiro e de se relacionar afetivamente.

Essa assertiva nos faz refletir sobre o quanto toda essa revolução acabou representando desafios significativos para o campo da educação, o que pode ser identificado tanto nos contextos formais (escolas e instituições de ensino diversas) quanto nos informais (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2010). Acreditamos na relevância dessa discussão principalmente pelo papel estratégico ocupado por essa área na formação de jovens que passam a lidar com um mundo completamente diferente.

É na década de 1990 que se intensificam os debates acerca de como a educação deve refletir e atuar sobre o espaço que as tecnologias vêm ocupando na sociedade, mensurando qual deveria ser o papel dos educadores diante dessa revolução cibernética (SANCHO, 1998). A partir de então, muito tem se falado sobre os benefícios, riscos e limites de programas que visam estimular o uso de TIC na escola de diversas formas (PRETO, 1996).

As tecnologias podem assumir no seio educativo, a tarefa de facilitar o diálogo entre os conteúdos e a aprendizagem, tendo em vista que atuam na transformação das maneiras de ensinar e aprender, ao explorar a linguagem multimídia e digital. Elas devem ser empregadas quando existirem possibilidades de ação que sejam significativas à aprendizagem, e não inseridas indiscriminadamente sem propósitos ou planejamentos que se relacionem com a prática.

Algumas sensações e interações só podem ser mediadas por meio de tecnologias, com a produção de um vídeo, o compartilhamento de informações em tempo real, a extensão da aprendizagem de forma colaborativa para além da sala de aula, as simulações de conteúdos, entre outras possibilidades. Como asseveram Castro Filho et al., (2009):

Apesar de sua elaboração ser consideravelmente mais onerosa, o uso de materiais audiovisuais para fins educativos é incentivado, já que eles criam maiores possibilidades para a inserção de depoimentos, relatos, expressões e, sobretudo, emoções, elementos pouco presentes nos conteúdos impressos e bastante significativos para diminuir eventuais estados de isolamento (CASTRO FILHO et al., 2009, p. 49).

Nesse sentido, acreditamos que as tecnologias possuem a capacidade de promover alterações no processo de ensino e aprendizagem, apresentando como um de seus principais desafios amenizar o abismo existente entre as práticas escolares e o contexto social dos alunos por de estratégias singulares. Assim, deixar de empregar tais instrumentos pode significar um risco eminente, dentro da atual configuração social e educacional. Concordamos com Valente (2002) que:

A solução para uma educação que prioriza a compreensão é o uso de objetos e atividades estimulantes para que o aluno possa estar envolvido com o que faz. Tais alunos e objetos devem ser ricos em oportunidades, que permitam ao estudante explorá-las e, ainda, possibilitar aberturas para o professor desafiá-lo e, com isso, incrementar a qualidade da interação com o que está sendo feito (VALENTE, 2002, p. 6).

A inovação a partir da inserção das TIC prevê a preparação de professores para que sejam capazes de atuar como formadores integrais, envolvidos diretamente com a educação, colaborando com a construção e transformação do conhecimento em conjunto com os estudantes (SANCHO, 2006). Faz-se necessário, portanto, prezar pelo desenvolvimento de um currículo que considere as premissas constituídas pela era digital (VALENTE, 2013), posto que diretrizes curriculares obsoletas, podem atrapalhar a implementação de ações que prezem pela apropriação novas metodologias. Além disso, ressaltamos a necessidade de ações políticas que possam resultar em projetos concretos dentro das salas de aulas (VANDERLINDE et al., 2010).

John Dewey já criticava desde o século XX a dissociação entre a vida real dos alunos e o que eles aprendiam na escola, de forma que, o ambiente educacional parecia desconectado das situações do cotidiano. Nessa tessitura, temos que destacar o quanto as tecnologias permeiam a vida em sociedade e como a escola tem atuado diante dessa realidade, e assim, os nativos digitais (PRENSKI, 2001) não se reconhecem nesse espaço.

Contudo, cabe a ressalva de que essas ferramentas não podem ser compreendidas como estratégias autossuficientes no ensino dos conhecimentos (DEMO, 2008). Jonassen (2000) assevera que há a necessidade de aliar as tecnologias à construção do conhecimento, a fim de provocar mudanças significativas no processo educativo a partir da mobilização do processo cognitivo dos alunos.

O autor acentua ainda que os estudantes precisam ser desafiados a pensar, e assim, as ferramentas tecnológicas e, em demasia o computador, podem viabilizar diferentes possibilidades, desde que os estudantes se envolvam cognitivamente com os conteúdos. Trata-se, portanto, de uma nova maneira de aprender, pois é possível identificar uma parceria intelectual entre os alunos e as tecnologias. De acordo com o autor:

[...] quando os alunos trabalham com computadores, reforçam as potencialidades do computador e o computador, por sua vez, reforça o pensamento e a aprendizagem dos alunos. Desta parceria resulta uma aprendizagem maior do que o potencial do aluno e do computador sozinhos (JONASSEN, 2000, p. 16).

Transcendemos essa concepção para outras ferramentas tecnológicas, pois não se trata apenas de utilizar diversos aparatos, mas de associá-los aos objetivos de aula e principalmente ao conhecimento que se pretende construir. De acordo com Jonassen (2000) isso acontece quando as atividades desenvolvidas com as tecnologias permitem a representação das ideias dos alunos; quando eles produzem conteúdos multimídia; nas possibilidades de comparação de dados mediada pelas TIC; nas simulações de problemas e aproximação com o contexto dos envolvidos; na construção de conhecimentos a partir de uma comunidade virtual; entre outras diversas possibilidades.

Essas tarefas podem ser viabilizadas pelo que Jonassen (2000) denomina de ferramentas cognitivas, ou seja, bases de dados, mapas conceituais digitais, sistemas de representação virtual, ambientes de conversação, web conferências, entre muitas outras possibilidades. Tais mecanismos constituídos a partir dos aparatos tecnológicos e do computador poderiam ampliar e ressignificar as formas de pensar e interagir na sociedade estimulando a criação de conteúdos e interpretações mais contextualizadas, contrariando ideais de reprodução e memorização de curto prazo daqueles conhecimentos disponibilizados pelo professor (JONASSEN, 2000).

As ferramentas cognitivas representam uma forma eficiente e eficaz de integrar os computadores nas escolas. Podem ser utilizadas transversalmente no currículo escolar, para levar os alunos a pensar profundamente acerca do conteúdo que estão a estudar. As ferramentas cognitivas são parceiros intelectuais que facilitam a construção de conhecimento e a reflexão por parte dos alunos (JONASSEN, 2000, p. 33).

Ferramentas cognitivas, portanto, nada mais são do que os novos recursos que a princípio poderiam não ter objetivos educacionais, mas que a partir do interesse da

educação, passam a assumir um papel de objetos de aprendizagem ou objetos educacionais digitais (WILEY, 2000). Para Jonassen (2000), estamos falando de recursos advindos da tecnologia que podem ser empregados para oferecer um suporte pedagógico na aprendizagem de conhecimentos diversos.

Fato que ferramentas cognitivas também podem ser construídas a partir de elementos não tecnológicos, como textos, imagens, jogos, e outras atividades, contudo, pretendemos explorar esses mecanismos a partir dos avanços que as tecnologias têm alcançado nas últimas décadas, e os novos caminhos pedagógicos que podem ser traçados a partir disso (JONASSEN, 2000).

Entendemos, nesse sentido, que é imprescindível a mediação constante do professor, acompanhando o desenvolvimento dos alunos em todas as tarefas e desafios pedagógicos criados durante as aulas e para além delas. Ademais, a presença de metodologias ativas que coloquem os alunos como protagonistas do processo de aprendizagem por meio de estratégias diferenciadas torna-se um procedimento pedagógico essencial em uma proposta que envolva o trato com as TIC.

Nesse sentido, a criação de ambientes de aprendizagem interativos [...] impulsiona novas formas de ensinar, de aprender e interagir com o conhecimento, com o contexto local e global, propicia a capacidade de dialogar, representar o pensamento, buscar, selecionar e recuperar informações, construir conhecimento em colaboração por meio de redes não lineares (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 31).

Diante desses meandros a aprendizagem não pode ser entendida como imutável e gradual, pelo contrário, deve versar sobre as características e necessidades dos alunos, procurando viabilizar o acesso a conhecimentos diversos, tornando-os mais contextualizados. Nas palavras de Jonassen (2000) ela precisa ser significativa, ou seja, colocar os discentes no papel de protagonistas de sua aprendizagem, por meio da construção de saberes, da articulação entre diversos conteúdos, na aproximação com os temas do cotidiano e na possibilidade de trabalhar em grupos associando as ferramentas digitais.

Para tanto, a grande influência das tecnologias nas diferentes esferas sociais, e o fato de que os jovens já nascem imersos na realidade digital e virtual (WEISS; CRUZ, 1999; PRESKY, 2001) destacam o fato de que estamos diante de fatores relevantes para a intensificação do debate sobre as potencialidades dos instrumentos tecnológicos na educação.

Para Prensky (2001) os chamados nativos digitais, já aprendem de outras maneiras, e assim, eles não podem continuar usufruindo de um sistema educacional que não foi pensado a partir de suas carências. Com base nesses pressupostos, podemos afirmar que ao viver em um mundo predominantemente tecnológico, as formas de pensar e processar as informações são bem discrepantes das gerações anteriores (PRENSKY, 2001).

Os alunos de hoje – do maternal à faculdade – representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia. Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, vídeo game, tocadores de música digital, câmeras de vídeo, telefones celulares e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital (PRENSKY, 2001, p. 1).

Isso posto, somos colocados diante de um grande desafio, ou seja, pensar como o sistema educacional poderia se adequar a esse novo mundo, utilizando mecanismos de ação a partir do que já temos, bem como, planejar intervenções futuras nos respaldando em condições que ainda estão por vir.

Elaborar e executar possibilidades pedagógicas fundamentadas nos recursos que as tecnologias oferecem, significa ampliar o conjunto de alternativas educacionais, além de aproximar os instrumentos tão explorados pelos jovens fora do contexto escolar. Esta estratégia pode tornar a aprendizagem mais significativa, motivadora e até mesmo, inovadora, tendo em vista que se propõe a incorporar elementos que já fazem parte da realidade dos alunos. Ademais, pode viabilizar que estudantes e professores se envolvam de forma mais efetiva nas tarefas e atividades escolares.

Nas diretrizes do currículo do estado de São Paulo o emprego das TIC é apontado como uma das metas necessárias à formação dos alunos, pois na atualidade elas são determinantes para a disseminação do conhecimento (SÃO PAULO, 2012). De acordo com o documento é função da escola preparar os alunos para conviver em uma sociedade onde a informação possui tanta importância, oferecendo instrumentos para que eles possam atuar de forma crítica e independente (SÃO PAULO, 2012).

Os benefícios que as tecnologias apresentam em experiências educacionais em diversos componentes curriculares, como Matemática (MISKULIN, 2006; ROCHA, et. al, 2007), Química (BRÁS, 2003), Língua Portuguesa (SILVEIRA NETO, 2012),

entre outros, podem ser encontrados em alguns estudos. Neles, algumas potencialidades dos ambientes virtuais, computadores, programas, *softwares*, jogos digitais, *tablets* e *notebooks* são exploradas em situações de ensino, a fim de ampliar e aproximar a aprendizagem do contexto dos alunos. Diversos pontos positivos são salientados nessas pesquisas a partir das experiências com as TIC, como a criticidade em diferentes abordagens e temas, a motivação para aprender, a troca de ideias e saberes entre colegas e professores, e as novas possibilidades de aprendizagem constituídas por meio desses métodos (BRÁS, 2003; MISKULIN, 2006; ROCHA, et. al., 2007; SILVEIRA NETO, 2012).

Nas aulas de Educação Física esse universo é um pouco mais restrito, contudo, algumas pesquisas têm sido realizadas, e esse espectro tem aumentado nos últimos anos, demonstrando possibilidades significativas de apropriação dessas ferramentas nas aulas desse componente curricular (BIANCHI; PIRES; VANZIN, 2008; MENDES, 2008; ALENCAR, 2012; FERREIRA, 2014; GERMANO, 2015). Para as Diretrizes Curriculares de Educação Física do estado do Paraná (2008) o professor necessita romper com a maneira tradicional de ensinar os conteúdos em suas aulas, de forma que possa interligar práticas corporais com os demais saberes da sociedade moderna. Betti (2001) compartilha desses apontamentos ao salientar que a cultura corporal, principalmente no que tangencia o consumo de informações e imagens, atualmente é amplamente partilhada na sociedade, o que abre um rol de possibilidades educacionais. Destacamos, nesse âmbito, a necessidade de propor ações mais específicas para contemplar esses objetivos.

[...] a educação para as mídias ou mídia-educação, não importa o nome, esta missão – da sociedade, do Estado, da escola – urgente há mais de dez anos e agora é crucial. Apropriar-se das telinhas, dominá-las e a seus fantasmas, não se deixar dominar por eles. Este parece ser o caminho mais eficaz para a emancipação da cidadania (BELLONI, 2012, p. 44).

A Educação Física tem sido colocada como alvo em diversos meios de comunicação há anos, como em *sites*, *blogs*, revistas e televisão, ou seja, fora do âmbito escolar podemos dizer que ela é dinâmica e moderna (BETTI, 2001). Nesse sentido, incluir as TIC nas aulas dessa de EF, seria uma oportunidade de conectá-la a mesma frequência dos discentes reconstruindo saberes e significados exportados da vida externa para a escola (BIANCHI; PIRES; VANZIN, 2008, p. 67).

Ferreira (2014) desenvolveu em sua pesquisa uma proposta a partir dos jogos digitais nas aulas de Educação Física, construindo de modo colaborativo com um professor da rede estadual, propostas de implementação de conteúdos sugeridos pelo currículo desse componente curricular. Foram utilizados ao longo da investigação jogos disponíveis gratuitamente na *internet*, bem como, adquiridos de forma paga (Jogos do Xbox 360). Como principais resultados, a autora encontrou dados que ratificaram a relevância da inserção das TIC no contexto da Educação Física principalmente pela motivação, ampla participação dos alunos e por auxiliar na aprendizagem dos conceitos, procedimentos e atitudes.

Para Ferreira (2014) apesar das limitações encontradas, relacionadas principalmente com a falta de estrutura da escola, experiências como essa ressaltam o potencial pedagógico das TIC para o campo desse componente curricular, de modo que outras propostas precisam ser colocadas em prática para que os dados disponíveis sobre o assunto sejam reconhecidos e ampliados em contextos diversos.

Propor o uso das tecnologias especificamente no ensino da dança, como pretende esse estudo, se trata de um grande desafio, principalmente pela aproximação que esse conteúdo possui com as experiências corporais, e, assim, a inclusão das TIC parece uma proposta complexa e ao mesmo tempo inovadora. Dessa forma, indagamo-nos: Seria possível aproximar do contexto da dança instrumentos como computadores, celulares e os recursos disponíveis na *internet* sem desprezar a experiência corporal?

Concordamos que em nada adianta encher as aulas de computadores se não houver objetivos claros, relação com os conteúdos da área e a mediação do professor. Como alguns estudos têm apontado, se a prática docente não for alterada os resultados das experiências com as TIC não serão satisfatórios (MIRANDA, 2007). Ademais, a preparação para o uso dessas ferramentas exige que os atores escolares tenham consciência que não se trata de quantidade de aparatos, mas de qualidade nos processos de aprendizagem e adequação as expectativas de cada realidade.

Germano (2015) desenvolveu uma pesquisa em que o celular foi empregado como recurso pedagógico para o ensino do hip hop nas aulas de Educação Física em duas escolas, uma pública e outra particular. No estudo, o autor encontrou resultados bastante positivos em ambas as instituições, envolvendo, dentre outros, fatores como a extensão da aprendizagem para além da sala de aula, a motivação e a interatividade

estimulada pela utilização de ferramentas tecnológicas, a inovação, e até mesmo discussões de valores sobre temas desenvolvidos ao longo da pesquisa.

Apesar das dificuldades, Germano (2015) destaca que mesmo na escola pública, em que as condições estruturais eram inferiores, foi possível desenvolver a pesquisa e estimular os alunos a realizar as atividades propostas, em que, principalmente por meio dos recursos do celular, foram realizados vídeos, pesquisas, imagens e discussões sobre a cultura do hip hop.

Essa experiência denota as potencialidades das TIC nas aulas de Educação Física, e em específico com a dança, demonstrando como elas podem ressignificar a aprendizagem, a partir de propostas interativas que aproximam alunos e professores. Nesse caso, pudemos observar também que o envolvimento do docente-pesquisador com a proposta, bem como, a apresentação do projeto aos alunos foram fatores decisivos para que eles se sentissem parte do processo de aprendizagem. Essa prerrogativa reforça a importância do professor acreditar na proposta para que ela possa ser desenvolvida com qualidade.

É fato que ainda existem muitas limitações no que tange à inserção das tecnologias em ambientes educacionais (MASETTO, 2006; SANCHO, 2006; MENDES, 2008; OLIVEIRA, 2012; DINIZ, 2014), uma vez que a escola ainda não está preparada em termos estruturais, uma vez que os recursos disponíveis não funcionam de forma regular e os docentes ainda se sentem inseguros (MIRANDA, 2007).

Borges Neto (1999) aponta que diferentes componentes curriculares apresentariam limitações ao pensar a inserção de tecnologias em seu planejamento de aulas, tamanho o desafio de enfrentar tantas barreiras. Nesse âmbito, o autor sinaliza que a superação desses e outros obstáculos relacionados ao emprego das TIC no campo escolar, ainda passa, mesmo que forçosamente pela formação do professor, e isso precisa ser analisado para que ações interventivas possam ser tomadas.

Para Perrenoud (2000) os professores precisam estar cientes que suas atribuições vão além da preparação e do planejamento dos seus conteúdos, de modo que eles precisam apresentar competências profissionais que perpassem pelos saberes da vida em sociedade. Nesse escopo, o autor destaca que a educação precisa considerar as tecnologias diante da dimensão que elas têm alcançado na atualidade, pois caso contrário, a escola estaria imersa em uma realidade totalmente diferente da do aluno.

Encontramos resultados positivos de propostas que sugerem a utilização das TIC, de maneira que eles precisam ser destacados e ampliados, viabilizando a outros professores exemplos de como explorar essas ferramentas no campo educacional. Não adianta dizer aos docentes o que precisa ser feito, mas apontar caminhos, ofertar orientações, proporcionar condições para que o trabalho possa ser conduzido sem que o culpado por todas as mazelas da educação sejam eles.

Para tanto, pretendemos refletir e propor no material didático de dança, algumas possibilidades de inserção das TIC nas aulas de Educação Física, procurando aproximar tais propostas do contexto desse componente curricular destacando também a inovação desses componentes. Esperamos nesse sentido, ofertar ao professor sugestões didáticas adequadas ao contexto do Ensino Médio sem descaracterizar a especificidade da área e do conteúdo e sem forçar situações de aprendizagem, visto que, uma das características do emprego das TIC em ambientes educacionais é usufruir de suas potencialidades quando for possível e relevante. Esperamos que o professor se sinta confortável e autônomo para explorar as orientações didáticas, apropriando-se do mesmo a partir de seus saberes, experiências e das características dos alunos.

7. RESULTADOS

Os resultados foram organizados inicialmente em dois blocos que versam sobre como a dança é compreendida nos documentos oficiais (PCE e BNCC) e pelos professores que foram entrevistados. Isto é, eles foram discutidos a partir de questionamentos como: Qual a melhor nomenclatura para caracterizar a dança? O que ensinar sobre dança no EM? Em quais anos? Ao final, realizamos breves considerações para esses dados.

Num segundo momento (pesquisa-ação) construímos as categorias descritivas a partir das experiências desenvolvidas na escola. Utilizamos os dados obtidos com o grupo focal, assim como as fotos, vídeos e os registros do diário de campo para compor a análise.

7.1. Análise das Propostas Curriculares Estaduais

A- Nomenclatura utilizada

Ao todo foram analisadas 21 Propostas Curriculares Estaduais (PCE) relativas ao Ensino Médio. Para selecionar os documentos investigados, empregamos como critério sua disponibilidade nos *sítes* das Secretarias Estaduais de Educação, bem como, na plataforma eletrônica da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que devido aos seus objetivos, reuniu diversos documentos como esses em seu banco de dados.

As PCE analisadas em ordem alfabética foram: Acre (2010), Alagoas (2014), Amapá (2009), Amazonas (2012), Ceará (2008), Distrito Federal (2013), Espírito Santo (2009), Goiás (2009), Maranhão (2015), Mato Grosso (2010), Mato Grosso do Sul (2012), Minas Gerais (2009), Paraná (2008), Pernambuco (2013), Piauí (2013) Rio de Janeiro (2013), Rio Grande do Sul (2009), Rondônia (2013), São Paulo (2012), Sergipe (2010), Tocantins (2010).

Uma análise geral dos documentos investigados nos permite afirmar que suas orientações eram bastante diversas, de forma que aspectos como organização dos conteúdos da cultura corporal, propostas de sistematização, concepções teóricas, entre outros elementos, mostraram-se bem divergentes. Esse dado fortalece argumentos em defesa de um documento norteador mais amplo como a BNCC, uma vez que, ela proporcionaria direcionamentos para que todos os currículos pudessem partir de uma unidade mais concisa para todo país. Nesse âmbito, até então

identificamos que cada estado delineou metas bastante divergentes para a Educação Física, o que podemos associar como a dificuldade que a área ainda possui em delimitar “o que” e “quando” ensinar.

Os dados refletem essa assertiva, e iniciamos o debate com a limitação em apontar a dança como um conteúdo das aulas dessa disciplina. Como já constatamos em outro estudo (DINIZ; DARIDO, 2015a), muitos livros, documentos como os PCN e até mesmo as PCE do Ensino Fundamental apresentam nomenclaturas distintas para designar a dança

Nas PCE do Ensino Médio analisadas na presente pesquisa, identificamos dados que ainda ressaltam essa dificuldade, tendo em vista que, apesar da maioria dos documentos assumir o termo “dança” (12 PCE – 57,14%) ainda encontramos grande variedade de vocábulos utilizadas para representá-la. Na Tabela 3 expomos aqueles empregados pelas PCE e salientamos composições como “atividades rítmicas e expressivas”, “práticas corporais expressivas”, “ritmo e expressividade”, entre outros, o que reforça os obstáculos que a dança ainda enfrenta para ser nomeada nos documentos curriculares.

Tabela 3: Nomenclatura utilizada para denominar a dança.

Estados	Nomenclatura empregada
AC, AL, AP, AM, CE, DF, GO, PE, PI, PR, RO, SE.	Dança
ES e MT	Dança e Atividades Rítmicas e Expressivas
MS, TO	Atividades Rítmicas e Expressivas
MA	Dança e Atividades Rítmicas
MG	Dança e expressões rítmicas
RJ	Ritmo e Expressividade
RS	Práticas Corporais Expressivas/ Dança
SP	Atividade Rítmica

Identificamos ainda nessa análise que alguns documentos propuseram palavras em “pares” para designar o conteúdo, como é possível identificar, por exemplo, o Maranhão que sugere “dança e atividades rítmicas”. Optamos por deixar

separado justamente para destacar a presença do outro termo, tendo em vista que colocar junto com os demais estados que utilizaram apenas “dança” deixaria esse dado invisível. É difícil mapear as motivações que culminaram nas escolhas efetuadas pelos documentos, já que há diferentes linhas teóricas e preceitos por trás de cada um. Todavia, constatamos que essa insegurança para denominar a dança não é recorrente com outros conteúdos, ou seja, esporte é sempre esporte, ginástica é sempre ginástica, de forma que não encontramos tal miscelânea de conceitos.

Jesus (2008) salienta que a utilização de diferentes termos deriva da falta de conhecimentos específicos sobre o tema, o que se agrava com a ausência de publicações e materiais que discutam esta temática na Educação Física. Assim, temos poucas informações sobre o que é compreendido como atividade rítmica, ritmo e expressão, expressividade entre outros, o que intensifica as dúvidas sobre o assunto.

Apesar dessa discussão, acreditamos que o melhor termo ainda seria “dança” tendo em vista sua relevância histórica e social como prática corporal e conteúdo da Educação Física escolar. Posto que, apesar de pequeno é inquestionável que o espaço que a dança galgou nas escolas foi graças ao trabalho e engajamento de professores de Educação Física, e, nesse sentido, ações que contribuam para legitimá-la são essenciais.

Acreditamos que uma maior apropriação da palavra dança nos documentos curriculares colabora, mesmo que indiretamente, com a diminuição de sua invisibilidade. Ademais, o termo é mais completo e pode abarcar outras dimensões colocadas em seu lugar como, por exemplo, “ritmo e expressão” que não necessariamente se refere à dança. Trouxemos tal assertiva pois ritmo é um movimento cadenciado e constante que relaciona-se, em certa medida, com a ideia de fluxo. Logo, ele pode ser desenvolvido em atividades de diversas naturezas e não apenas na dança. Pensando nisso, em que medida seria adequado substituir a palavra dança por ritmo ou atividades rítmicas?

Uma ilustração para esse argumento pode ser identificada na PCE de São Paulo, em que o documento sugere justamente a abordagem do “[...] ritmo no esporte, na luta, na ginástica e na dança” (SÃO PAULO, 2012, p. 249). Ou seja, propor atividades rítmicas como sinônimo de dança parece limitar inclusive o próprio conceito de ritmo, exacerbando uma ação genérica e pouco significativa. Podemos elucidar o mesmo pressuposto no que tangencia à expressão/expressividade ou atividades

expressivas, isto é, no fundo estamos mascarando a dança com termos vagos e que podem ser desenvolvidos em outros conteúdos.

Como já discutimos em outro estudo (DINIZ; DARIDO, 2015a) a insistência na utilização de outros termos pode estar relacionada à resistência da disciplina de Artes em relação à presença da dança na Educação Física, por acreditar que isso interferiria de forma negativa em sua autonomia em relação ao tratamento desse conteúdo. Essa tensão também já foi identificada ao longo da produção dos PCN de Educação Física em 1997 e agora recentemente, mais uma vez com a produção da BNCC, assunto que retomamos no próximo tópico.

A existência desse conflito se confirma quando as próprias PCE colocam em seus textos referências a essa questão com objetivo de evitar problemas com a disciplina de Artes, ou até mesmo para justificar a presença da dança, como é o caso de Goiás e Tocantins, por exemplo. Goiás (2009) reconhece a existência do atrito e se posiciona ao afirmar que a dança também deve estar na Educação Física pois há especificidades nas áreas, e, nesse escopo, não haveria problemas em compartilhar saberes. Já Tocantins (2010) se coloca de maneira menos diretiva, ao salientar que a proposta de Educação Física vem para complementar a de Artes, uma vez que essa disciplina possui uma área específica para esse conteúdo. Ou seja, a impressão aparente é que de fato o problema com a Arte interfere na apropriação da dança pelos documentos curriculares de Educação Física. Assim, na tentativa de evitar conflitos, criamos outro problema que foi justamente a utilização de várias nomenclaturas para designá-la.

Essa análise permite afirmar que a posição de algumas PCE em abdicar do direito de utilizar o termo dança, constitui-se em um ato delicado ainda mais quando os vocábulos utilizados pouco contribuem para a valorização e o reconhecimento da dança no campo escolar, confundindo a comunidade como um todo. Reconhecemos que ações como essas podem reforçar estereótipos e dificuldades em assumir esse conteúdo na Educação Física, fortalecendo ainda mais o uso da palavra dança.

B- Quando e o que ensinar sobre dança no Ensino Médio?

Direcionando o enfoque para outro ponto de análise das PCE do Ensino Médio, identificamos a proposição da dança em 19 dos 21 documentos investigados, tanto Piauí (2013) quanto Sergipe (2010) propuseram esse conteúdo até o Ensino

Fundamental. O documento do Piauí sustenta no EM uma base teórica voltada para a saúde, explorando saberes como DST (Doenças Sexualmente Transmissíveis), doenças crônicas (diabetes, sinusite, asma), drogas, conhecimentos biomecânicos, fisiológicos e anatômicos. Dessa forma, práticas da cultura corporal como esporte, ginástica, jogos e lutas assumem uma perspectiva mais alinhada a esses saberes. Por exemplo, conteúdos anatômicos são explorados por meio da ginástica rítmica, de forma que o aluno tem como objetivo identificar e denominar os segmentos corporais envolvidos nas atividades práticas dessa modalidade.

Apesar do veio biológico predominante nessa PCE, ressaltamos que há propostas direcionadas aos elementos educacionais e técnico-táticos no esporte, valores e sociedade, argumentação crítica dos saberes, produções autônomas dos alunos, entre outros. Isto é, mesmo assumindo uma orientação claramente voltada ao campo da saúde, não se trata de uma vertente unilateral ou mesmo embasada em princípios tecnicistas, provavelmente a equipe responsável por sua elaboração acredita que esse deve ser o papel da Educação Física na escola.

Para tanto, a composição do documento é compreendida a partir de quatro blocos distintos: “O que deverá ser aprendido”, “O que deverá ser ensinado”, “Como deverá ser ensinado”, “Como deverá ser avaliado”. Ao aprofundar questões relativas ao universo da saúde, nutrição e fisiologia, a dança acabou não selecionada como um dos conteúdos no EM. Podemos observar nas passagens que seguem algumas indicações do documento no campo “O que deverá ser aprendido”, que nos ajudam a interpretar um pouco mais detalhadamente a PCE:

Discutir o que caracteriza a doença crônica, causas, medidas preventivas e como lidar com elas a fim de reduzir a interferência na qualidade de vida. Compreender o que é a diabete, os tipos, as causas e consequências. Compreender a importância de prevenir-se contra o uso de drogas (PIAUI, 2013, p. 39). [...]

Observar as articulações em esqueleto humano, destacando diferenças quanto à composição e aos movimentos que podem realizar. Analisar os movimentos articulares durante aula prática. Discutir medidas preventivas, os primeiros sinais de uma lesão e qual profissional devem consultar. Observar em exame de raios X, ossos, articulações e se há presença de alteração (osteoporose, fratura, desalinhamento) (PIAUI, 2013, p. 49).

Apesar de ser um documento recente, essa PCE destoa de orientações curriculares apresentadas em textos importantes como os PCN (BRASIL, 1998b) e as

DCNEM (BRASIL, 1999), principalmente pelas conexões com temas muito específicos do âmbito da saúde. O enfoque ao discurso médico e a preocupação incessante com a ausência e a prevenção de doenças, configura-se em uma dimensão que já esteve presente em demasia na Educação Física, mas que hoje apresenta uma concepção ressignificada (BRACHT, 2012).

O pensamento médico-biológico foi criticado pelas tendências renovadoras que anseiam sua superação (BRACHT et al., 2011), justamente pelas marcas de exclusão que tradicionalmente estiveram presentes na área. Tal constatação, no entanto, não implica na concordância com a retirada da saúde das aulas e currículos, mas que ela seja abordada a partir de uma perspectiva coletiva e contextualizada com as práticas corporais, como indicam pressupostos mais recentes (DEVIS, 2003; CARVALHO, 2006; BRACHT, 2012).

No que tangencia especificamente a dança, diante do intuito de atender as expectativas relativas à saúde, a PCE de Piauí não se adequou às propostas elucidadas para o EM, assumindo uma orientação direcionada à essa vertente.

O documento de Sergipe (2010) também propõe a dança até o Ensino Fundamental. Essa PCE é fruto do trabalho coletivo dos professores do estado e de uma equipe técnica, construída a partir das experiências dos participantes e dos levantamentos que foram feitos no estado sobre as expectativas de ensino/aprendizagem. Considerando o processo de construção da PCE, uma hipótese para ausência da dança no EM, talvez esteja relacionada com a compreensão por parte dos docentes-autores das dificuldades em tratá-la no EM, tendo em vista que os alunos nessa faixa etária são aparentemente mais resistentes. Não obstante, assim como no Piauí não há menções no texto que justifiquem a ação tomada pela proposta.

Sergipe também explora no EM de forma bastante significativa a dimensão da saúde, sugerindo a abordagem de temas como padrões de beleza, mídia, corpo e saúde, entre outros. O conteúdo predominante é o esporte prezando por interfaces com o lazer, atividade física e saúde, porém, diferentemente do Piauí (2013), os elementos socioculturais foram abordados de maneira mais expressiva ao longo dos objetivos da proposta. As sugestões no âmbito da saúde são construídas em uma perspectiva mais coletiva e sem desconsiderar o contexto sociocultural, corroborando as novas tendências pedagógicas. É possível observar em uma das passagens direcionadas ao 1º, 2º e 3º ano do EM um exemplo de como o documento se posiciona:

Compreender os fatores que promovem qualidade de vida e avaliar as atitudes de risco presentes no cotidiano social do mundo contemporâneo. Análise crítica sobre as funções da prática esportiva enquanto elemento da cultura corporal, reconhecendo e avaliando as diferentes funções do esporte, benefícios e consequências para os indivíduos que o pratica. Realizar atividades físico-esportivas tendo em vista a promoção da autonomia dos educandos na construção de um estilo de vida saudável (SERGIPE, 2010, p. 139).

Nessa passagem observamos uma proposta mais alinhada com as reflexões recentes sobre o espaço que a saúde deve ter nas escolas, prezando por uma educação mais contínua e não apenas direcionada à prevenção de enfermidades, trata-se da construção de atitudes e valores para além das aulas. Concordamos que esses direcionamentos parecem mais adequados a nossa realidade, ainda mais quando consideramos a quantidade de aulas de Educação Física que normalmente são oferecidas por semana (duas) e os impactos que um programa voltado à saúde poderia significar na prática. Portanto, uma abordagem que discuta e trate a saúde para além da prática de exercícios físicos e da identificação dos grupos musculares, objetivando uma educação para a saúde, parece mais adequada segundo os apontamentos dos autores que se debruçam sobre o tema (DEVIS, 2003; CARVALHO, 2006; BRACHT, 2012).

Recuperando como a dança foi proposta nas demais PCE analisadas (19) ao longo do estudo, identificamos que em pelo menos em um dos anos do Ensino Médio o seu tratamento foi sugerido. Além disso, a maioria dos documentos propôs a dança em todos eles (1º, 2º e 3º ano), conforme pode ser observado na Tabela 4.

Tabela 4: Quando ensinar a dança no Ensino Médio?

PCE	Manifestação da dança
AL, AM, AP, ES, MA, MS, PE, RO, RS.	Todos os anos do EM.
AC e SP.	1º e 3º anos do EM.
RJ	Apenas no 2º ano do EM.
CE, GO, MG, MT, PR e TO.	Não propõe organização curricular ano a ano mas sugere a dança como um conteúdo legítimo do EM.
DF	Nesse documento a área de Linguagem foi sistematizada de forma conjunta, e assim não é possível identificar em alguns momentos se a dança é conteúdo de Artes ou Educação Física.
PI, SE.	Dança não é proposta no EM.

Ter a dança indicada na maioria das PCE para todos os anos do Ensino Médio (9 de 19 Propostas - 47,36%) demonstra uma compreensão significativa de sua relevância no contexto educacional para esses documentos, ressaltando que o seu espaço seja garantido na escola. Ou seja, em termos curriculares há indícios consideráveis sobre a importância da dança no EM, o que também foi encontrado em análises feitas nas PCE do Ensino Fundamental (DINIZ; DARIDO, 2015a). Esses dados revelam uma identificação com textos importantes da área como o Coletivo de Autores (SOARES, et al., 1992), os PCN (BRASIL, 1998b) e os encaminhamentos delineados pelas tendências renovadoras que propõem uma Educação Física para além do esporte (DARIDO, 2003; BRACHT, 2011).

Podemos dizer que de acordo com as Propostas Curriculares Estaduais analisadas, ou pelo menos com a maioria delas, a resposta para o questionamento “Quando ensinar a dança?” seria: em todo o Ensino Médio. Porém, ainda identificamos uma distância considerável entre o que os documentos estão suscitando e a dança que de fato tem chegado às escolas brasileiras.

Em termos de proposta de conteúdo, ou seja, em relação ao questionamento “O que deve ser ensinado sobre dança no Ensino Médio?” os dados são bastante diversificados, e, além disso, muitos documentos deixam tal proposição em aberto, sugerindo que essa decisão seja tomada pelas escolas e professores, seguindo a tendência de valorizar as particularidades de cada região, ou seja, reforçando uma concepção mais relativista de cultura e educação (CUCHE, 2002). Já discutimos em outros momentos do texto a importância que atribuímos a existência de alguns direitos de aprendizagem que deviam ser minimamente estabelecidos, o que compactua com uma visão mais universalista de cultura (CUCHE, 2002). Isso significa que subscrevemos uma proposta que entende a cultura corporal como uma expressão humana de ampla relevância e que requer a designação de metas comuns, sem desconsiderar as particularidades de cada região.

Os documentos curriculares, muitas vezes, são utilizados pelos docentes como um respaldo teórico, e a ausência de pilares norteadores mais específicos podem atrapalhar a construção do trabalho educacional e contribuir com o distanciamento de conteúdos menos tradicionais. É crucial afirmar que não estamos entendendo o professor como alguém incapaz de criar o seu currículo, pelo contrário, acreditamos que muitos deles já estão habituados com esse e outros desafios do fazer pedagógico.

Entretanto, acentuamos a necessidade de traçar algumas linhas gerais de uma caminhada complexa em direção ao dilema “o que” ensinar na Educação Física.

Essa falta de direcionamento pode até ser entendida como positiva por alguns segmentos, mas tem uma parcela significativa de docentes que se sente perdida e até mesmo insegura diante das decisões que precisam tomar. Destacamos ainda, uma preocupação com a repetição de conteúdos, posto que, muitas vezes a Educação Física se torna refém das escolhas dos professores (SOARES, 1996). Segundo a autora quando um docente tem afinidade por uma determinada prática, os alunos ficam fadados a tê-la por muito tempo. Já imaginou um professor de Matemática que gosta de trigonometria ensiná-la repetidamente ao longo de todo o EM? Isso acontece com frequência na Educação Física, e, nesse sentido, acreditamos na importância de garantir os direitos de aprendizagem dos alunos por meio de documentos curriculares procurando minimizar a pouca diversidade que ainda acomete a disciplina.

Logo, diante da pergunta “O que ensinar sobre dança no Ensino Médio?” de acordo com as PCE, não construiremos uma análise ano a ano pois os dados encontrados foram bastante dispersos. A ideia foi apresentar algumas interfaces entre os documentos tomando todo o EM como foco. Na Tabela 5 indicamos os dados mais frequentes identificados ao longo do estudo.

Excluimos Sergipe e Piauí do catálogo tendo em vista que esses estados não propuseram a abordagem da dança no EM, somando dessa forma 19 documentos. Cabe salientar, que uma proposta pode aparecer em mais de um item, pois ela não apresenta apenas um dos conteúdos/temas sugeridos na primeira coluna. Ademais, é importante delimitar que apresentamos dados que apareceram de maneira explícita no texto, posto que, em algumas PCE os termos utilizados eram vagos e passíveis de diversas interpretações. Por exemplo, a proposição de “danças do Brasil” pode incluir danças de salão, urbanas ou mesmo manifestações populares, e assim, ficava inviável mensurar se a PCE apresentava ou não uma dessas manifestações.

Por fim, nem todos os temas/conteúdos citados por cada PCE aparecem na tabela, justamente pelo destaque àqueles mais citados.

Tabela 5 – O que ensinar sobre dança no EM segundo as PCE?

Proposta de Conteúdos/Temas	PCE	Tipos de conteúdos
Danças populares/folclóricas.	AP, AM, DF, ES, GO, PR, PE, RS, RO, TO, SP.	Procedimental
Danças urbanas (<i>funk, hip-hop, passinho</i>).	GO, MA, PR, RS, SP, TO.	
Danças de salão (<i>forró, salsa, valsa, tango</i>).	GO, PR, TO.	
Gênero e dança.	GO, MA, MS, MG.	Atitudinal
Mídia e dança.	MA, MS, MG, TO.	Conceitual
História / aspectos socioculturais das danças tratadas.	AP, ES, GO, MA, MG, MT, PE, TO, SP, RO, RS.	
Proposições generalistas: práticas de dança, dançar em diferentes espaços, passos de dança, ritmo na dança, etc.	AC, MT, ES, AL, AP, AM, DF, ES, MA, MG, MS, PE, MT, RJ, RO, SP, PE.	_____
Sem proposição.	CE.	_____

Os dados demonstram o quanto ainda há dúvidas sobre o que deve ser ensinado sobre dança no EM frente à diversidade de encaminhamentos, bem como pela presença de sugestões generalistas que pouco ajudam o professor. Por exemplo, a indicação do ensino de “práticas de dança” sugerida em vários documentos é pouco elucidativa, o que provavelmente aconteceu na tentativa de garantir autonomia aos docentes e a comunidade escolar acerca da seleção dessas práticas. Contudo, quando consideramos as adversidades enfrentadas pelos docentes no ensino da dança, tal direcionamento mostra-se raso e pode refletir em um silenciamento desse conteúdo na escola. As experiências em espaços educacionais têm demonstrado que são necessárias diferentes formas de apoio aos professores, o que acentua a relevância das PCE no oferecimento de um suporte no mínimo acerca do que precisa ser garantido aos estudantes.

Em contrapartida, identificamos encaminhamentos relevantes no que diz respeito a grupos específicos de manifestações, mesmo sem a clareza significativa no que tangencia os critérios que culminaram em tais indicações, como é o caso das danças populares, de salão e de rua.

As danças populares, por exemplo, foram citadas por 11 PCE (57,89% dos 19 documentos). Comparando com os demais dados, temos que reconhecer o impacto dessas manifestações para os documentos curriculares, sinalizando que os saberes da cultura popular precisam ser reconhecidos no ambiente educacional. Cascudo (2012) afirma que a cultura popular é uma fonte rica de conhecimentos que passa por modificações diárias, trata-se de um processo lento e significativo sob um terreno imaterial coletivo. São saberes com grande importância social, histórica, valorativa e funcionalidade para a humanidade, e por isso, há a necessidade de transcender para diferentes esferas da aprendizagem.

As danças populares caracterizam comunidades atribuindo múltiplos significados ao ambiente em que são realizadas (NANNI, 1995). A autora complementa que são frutos da miscigenação e acompanharam o desenvolvimento dos povos, fornecendo saberes sobre a sociedade humana como um todo. Nesse âmbito, corroboramos a importância das danças populares no EM como um saber que traduz os costumes dos povos, suas histórias, músicas, ritmos, comportamentos sociais, crenças, entre outros. Tais conhecimentos são mediados por conotações corporais que lhes atribuem sentidos únicos, enveredando caminhos sobre os quais cada povo constrói e transforma sua cultura. São discussões como essas que precisam compor o espectro escolar da EF, extrapolando as vivências corporais em si, e possibilitando acesso às demais dimensões.

Reconhecemos que a crítica à visão generalista de algumas PCE talvez não resolva o problema da ausência da dança na escola, afinal, os docentes não vão incluí-la no planejamento diante de uma melhor caracterização acerca do que deve ser ensinado em documentos curriculares. Entretanto, acreditamos que propostas mais objetivas podem auxiliar principalmente no que diz respeito ao cumprimento dos direitos de aprendizagem dos alunos, que precisam ser garantidos e respaldados em propostas curriculares. São esses documentos que legitimam o trabalho do professor e podem colaborar diretamente com maior compreensão dos estudantes, da coordenação pedagógica, dos pais e dos demais atores escolares sobre qual o real papel da Educação Física na escola.

Vertentes mais amplas como os PCN já cumprem esse papel, e nele temos orientações que indicam a dança, a luta, o jogo, o esporte e a ginástica como conteúdos da Educação Física. A partir desse viés, as Propostas Curriculares Estaduais deveriam indicar trajetórias mais específicas para cada conteúdo traduzindo justamente as diretrizes anteriores em propostas mais palpáveis.

Diante de todas as questões levantadas em relação à organização curricular, em 2016 foi lançada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que vem justamente com esse objetivo, ou seja, responder questões como: O que e quando ensinar de cada conteúdo da cultura corporal? Como organizar os direitos de aprendizagem ao longo dos anos? Essas e outras indagações foram pensadas a partir das necessidades do aluno e quais seriam os seus direitos básicos de aprendizagem ao final do processo formativo em cada disciplina.

Isso posto, no próximo tópico analisaremos como esse documento se posiciona em relação à dança no Ensino Médio e aproximar as discussões com os dados encontrados nas PCE.

7.2 Análise da Base Nacional Curricular Comum

A- O que e quando ensinar a dança?

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) tem como objetivo estruturar os direitos e objetivos de aprendizagem para diferentes etapas de escolarização, a fim de orientar a elaboração dos currículos e promover maior coesão entre eles. A BNCC foi proposta ao longo da realização desse estudo, e, após um processo de consulta pública, está em sua segunda versão.

O documento apresentou grande participação da população e obteve apenas no portal oficial da Base 7.429 manifestações em seus textos introdutórios iniciais, e, em específico no Ensino Médio (Educação Física) mais de 171.000 contribuições. Além disso, foram elaborados pareceres críticos, fóruns e outros eventos com associações educacionais para analisar o documento (DARIDO; DINIZ, 2016).

O fato é que o objetivo desse estudo, sustentado a partir da necessidade de identificar o que é relevante ensinar sobre dança no Ensino Médio, acaba de certo modo, contemplado com a proposta da BNCC. Os clássicos problemas da Educação

Física relativos ao “o que” e “quando ensinar” são encaminhados por esse documento que foi produzido por um grupo de especialistas e professores da área.

Diante dessa constatação, decidimos incluí-la em nossa análise e confrontar com os demais dados coletados, procurando identificar interfaces que contribuíssem para o enriquecimento do debate sobre o espaço da dança na escola, ampliando as reflexões acerca do que ensinar sobre esse conteúdo no EM.

A dança na BNCC é proposta nos cinco ciclos escolares em que a Educação Física está presente (1º ao 3º ano; 4º e 5º; 6º e 7º; 8º e 9º e 1º ao 3º ano do Ensino Médio). Esse conteúdo, juntamente com o esporte e a ginástica foram os únicos elencados em todas as etapas escolares, enquanto os demais (jogos e brincadeiras, lutas e práticas corporais de aventura) foram distribuídos apenas em alguns ciclos.

Logo de imediato, destacamos a relevância que é atribuída à dança na BNCC, visto que, em comparação com o esporte e a ginástica, a dança aparentemente possui registros de dificuldades mais acentuados no campo escolar, ao menos no que diz respeito à sua legitimidade como um conteúdo.

Ao analisar a história da Educação Física, identificamos no esporte um destaque irrefutável, independentemente das estratégias metodológicas que foram e ainda são utilizadas para ensiná-lo, podemos salientar a relevância desse fenômeno tanto na disciplina como na sociedade como um todo. Já a ginástica, apesar das dificuldades enfrentadas na atualidade para se estabelecer como um conteúdo regular das aulas (AYOUB, 2003; SCHIAVON, NISTA-PÍCCOLO, 2011), nas décadas de 1970 e 1980 apresentou um espaço significativo na área, sem mencionar outras evidências de sua notoriedade histórica.

Reforçamos que ao longo desse curso as dificuldades relativas ao processo de ensino e aprendizagem tanto do esporte quanto da ginástica foram latentes, principalmente no que diz respeito aos métodos excludentes e tecnicistas que selecionavam os mais habilidosos, todavia, mesmo com tais percalços acreditamos que essas práticas corporais enfrentaram menos problemas de legitimidade. Isso pode ser identificado, de imediato, com a presença deles nas aulas regulares de Educação Física, enquanto a dança, como já abordamos diversas vezes ao longo desse estudo, quando aparecia estava relacionada aos festejos, ou seja, desconectada da disciplina.

Por esse ângulo, podemos dizer que se trata de um ganho político significativo ter a dança no mesmo patamar da ginástica e do esporte em um documento curricular

desse porte, o que contribui significativamente com a luta por seu reconhecimento no espaço escolar. Esse dado, corrobora aqueles encontrados nas PCE, que também sinalizaram, em sua maioria, o reconhecimento da dança como um conteúdo importante da Educação Física escolar. O desafio agora é minimizar a distância entre o que prevê os documentos curriculares (PCE, PCN, DCN, BNCC, entre outros) e o que efetivamente é desenvolvido nas escolas.

Caso a BNCC seja aprovada como está (já foi aberta a comunidade e passa por alterações), as PCE que não propuseram a abordagem da dança no Ensino Médio, e inclusive, nas etapas anteriores precisarão se adequar às novas orientações curriculares em instância nacional, afinal, essa é uma das metas do documento. Teríamos, portanto, documentos curriculares em todo o Brasil indicando a dança como um conteúdo relevante para toda a Educação Básica.

No que diz respeito ao questionamento “O que ensinar?” sobre dança, a BNCC divide o conteúdo em cinco momentos distintos de acordo com os ciclos estabelecidos, conforme pode ser observado na Tabela 6.

Tabela 6 – O que ensinar sobre dança – Proposta da BNCC para Educação Física.

Temas propostos	Ciclos
- Danças da cultura popular do contexto local. - Rodas cantadas e brincadeiras rítmicas	1º
- Danças populares do estado e do Brasil. - Ritmo, gestos e espaço das danças populares.	2º
- Danças populares do mundo. - Ritmo, gestos e espaço das danças populares do mundo.	3º
- Danças urbanas e de salão. - Ritmo, gestos e espaço das danças de salão e urbanas.	4º
- Pluralidade de danças no contexto do lazer. - Danças populares da contemporaneidade. - Ritmo, espaço e gestos de danças selecionadas pela comunidade. - Compreender transformações históricas e recriar as danças vivenciadas.	5º

Diante do desafio de seleção das danças que seriam tratadas ao longo da Educação Básica, um dos critérios utilizados do primeiro ao terceiro ciclo foi uma escala de localização. Ou seja, há uma proposição que evoluiu do universo micro para o macro, iniciando com as danças da cultura local, seguindo para as estaduais e

nacionais, e, por fim, as internacionais. Frente à dificuldade de colocar em prática uma organização/classificação da dança a partir da lógica interna, ou seja, com base nas unidades motoras e na forma como elas se organizam no movimento como um todo (PARLEBÁS, 2001), supomos que a BNCC acabou adotando outra alternativa para orientar o trabalho de seleção das danças. Vale ressaltar que o mesmo critério foi assumido para os conteúdos de jogos e lutas, isto é, não se trata de um indicativo exclusivo para a dança e talvez tenha outros motivos relacionados com essa decisão. Disciplinas como Geografia e História também utilizaram na BNCC, encaminhamentos a partir desse critério na construção de seus objetivos.

Eleger o que será ensinado torna-se um processo ainda mais complexo perante à falta de propostas de classificação, respaldo teórico-prático, maior unidade nas PCE já produzidas, além de organizações didáticas sólidas em âmbitos educacionais. Mesmo diante das ações de algumas prefeituras em criar organizações curriculares e dos trabalhos individuais executados por muitos professores, ainda são escassas as publicações sobre o tema. Assim, diante desse percalço, foi uma saída estratégica e bem sucedida da BNCC propor uma escala de localização como ferramenta para organizar as danças, uma vez que, ao mesmo tempo em que há embasamento teórico em sua proposta, não engessa as práticas docentes.

Podemos dizer que nesses três primeiros ciclos talvez haja um destaque para as danças populares justamente por esse critério de localização. Como aponta Nanni (1995) as danças populares/folclóricas são costumeiramente denominadas de regionais, nacionais, internacionais, entre outros termos, acentuando características relativas à sua origem. A variação dos vocábulos acontece de acordo com a escala de expressividade que a manifestação possui na dimensão em questão (local, estadual, nacional ou internacional).

Isto é, quando falamos em danças da cultura local, como propõe a BNCC, logo nos remetemos às manifestações populares que caracterizam o povo de uma determinada região. Compreendemos que quando a BNCC propõe indicativos nesse sentido, não necessariamente ela estaria se referindo às danças populares, mas sim, as manifestações que são expressivas em uma determinada localidade, e, assim, pode ser o *funk*, o forró, o samba ou até mesmo o frevo, vai depender justamente da variação regional. Contudo, principalmente pelas associações com os termos, bem como, pelo reconhecimento das danças populares e dos seus saberes, há chances

significativas delas galgarem espaços importantes do primeiro ao terceiro ciclo nos currículos escolares.

De maneira mais específica acerca do que ensinar sobre dança, há no documento um objetivo comum nos ciclos a saber: conhecer os ritmos, os gestos e os espaços das danças abordadas em cada etapa. Isto é, a BNCC preceitua que os alunos reconheçam essas manifestações por meio dos passos característicos, locais de execução e organização rítmica, salientando minimamente **o que** precisa ser garantido como os direitos de aprendizagem dos alunos.

Na prática, é possível interpretar esses direcionamentos da seguinte forma: Suponhamos que nas aulas de Educação Física de uma cidade do interior do Sergipe, o Parafuso, dança popular reconhecida no estado, seja a manifestação selecionada pela comunidade. O professor baseado na BNCC, compreende a importância de construir com seus alunos experiências pautadas nos movimentos dessa dança, nos locais em que ela é executada e na identificação do seu ritmo. Tal recomendação auxilia os discentes a diferenciar o parafuso de outras danças que ele conhece, bem como, daquelas que virá a conhecer. Já o professor consegue estruturar o seu planejamento visto que já possui um ponto de partida sobre as vertentes que precisará abordar durante as aulas.

É importante frisar que temos nesse exemplo uma compreensão sobre os direitos mínimos que precisam ser disponibilizados aos alunos em relação à dança selecionada. Assim, o professor pode inicialmente perpassar por esses elementos e, num segundo momento, aprofundar a discussão ou até mesmo destacar outras faces desse saber, o que vai depender das necessidades de cada contexto.

Nesse sentido, acreditamos que a BNCC promove avanços consideráveis em relação às PCE, uma vez que, é possível identificar critérios de organização do documento e o que ele pretende contemplar em relação ao ensino das danças na escola. Ou seja, mesmo com uma proposta direcionada ela permite aos docentes liberdade de atuação e aproximação com a comunidade escolar como um todo. A construção de um documento mais específico do que o proposto até o momento, talvez seria algo inviável, uma vez que estamos falando de orientações em âmbito nacional. O Brasil é um país com dimensões continentais e com muitas particularidades, dessa forma a BNCC com suas diretrizes serve como respaldo para orientar a produção das próximas PCE a cumprirem os direitos de aprendizagem, deixando também, espaços para reflexões sobre as especificidades de cada região.

Já no quarto ciclo (8º e 9º ano) a lógica externa, que pode ser compreendida como as dimensões sociais, culturais e históricas que caracterizam os diferentes estilos de dança, foi aparentemente empregada como um recurso para organização das danças. Nesse escopo, dois grupos diferentes de manifestações foram sugeridas: as danças de salão e as urbanas ou de rua.

A BNCC oferece alguns indícios sobre os argumentos que culminaram nessa proposta, ao afirmar que a dança será explorada na Educação Física a partir dos temas do lazer e da saúde, linhas reconhecidas na área. Ademais, danças voltadas para apresentações (danças de palco) foram preservadas sob o princípio de que seriam foco da proposta da Arte. Apesar dessas ponderações, entendemos que tais manifestações possuem um viés significativo em relação à interface social, estando presentes em diferentes espaços da cultura nacional o que fortalece sua presença em um documento curricular como esse.

Especificamente as danças urbanas (*street dance, break, funk, passinho*, entre outras) têm ganhado cada vez mais adeptos e adentrado os muros da escola mesmo que sob a forma de currículo oculto (FORQUIN, 1993). Essas danças, apesar de recentes em comparação às mais tradicionais, são praticadas em diferentes lugares do mundo devido seu caráter histórico-social (VALDERRAMAS; HUNGER, 2007). Muitas delas surgem em contextos periféricos oriundas do choque cultural entre grupos distintos, sendo criadas a partir de objetivos que variam desde ideais de luta e protestos até o lazer e o divertimento desinteressado, temas comuns da vida urbana.

O *hip-hop*, por exemplo, composto por múltiplas vertentes como a dança, a música e a arte, caracteriza-se por sua complexidade e pluralidade. Manifestação cultural procedente dos guetos americanos, ele tem ganhado as ruas de diversas cidades do mundo, agregando um forte significado na sociedade contemporânea (VALDERRAMAS; HUNGER, 2007) em especial com os jovens. Há, portanto, uma aproximação com a vida cotidiana da juventude, associando temas relativos aos seus problemas e metas de vida.

As expressões urbanas são globalizadas e conseqüentemente estão cada vez mais acessíveis. Elas estão nos muros, nas fotografias, na moda, na arte, no cinema, na TV, na *internet*, enfim, o universo da cidade é bastante rico e amplia a disseminação dessas práticas. Faria Filho (2005) salienta que o urbano a partir de suas facetas pode gerar saberes sociológicos, antropológicos e culturais, e por que não dizer de movimento. Postulamos, por conseguinte, como as danças urbanas

estão envoltas em um meio perplexo de experiências que se entrelaçam e podem suscitar conhecimentos para além do “dançar”.

Além da BNCC, cinco PCE do EM propuseram o tratamento dessas manifestações nas aulas de Educação Física, apesar do primeiro documento sugerir o conteúdo em uma etapa imediatamente anterior (8º e 9º anos). A PCE de São Paulo, por exemplo, propõe um destaque significativo a essas práticas corporais afirmando que elas possuem uma estreita relação com a cultura jovem, e, justamente por isso precisam ser tematizadas na escola.

Mas, por outro lado, os adolescentes e jovens revelam afinidades com certas manifestações da cultura de movimento (*hip-hop*, capoeira, artes marciais, *skate*, musculação etc.) – a depender de suas vinculações socioeconômicas e culturais. Muitas vezes, o mesmo jovem que resiste a participar das aulas de Educação Física na escola movimenta-se espontaneamente no contexto da sua “galera” – o que leva à necessidade de compreender o fenômeno das *culturas juvenis*, pois tem havido uma dissociação entre a vida (a “cultura viva”) e a escola (SÃO PAULO, 2012, p. 223. Grifo nosso).

Nesse escopo, ressaltamos a relevância de aproximar as culturas juvenis dos espaços das aulas de Educação Física, procurando uma maior identificação com a disciplina e as práticas corporais, a partir de um reconhecimento do que é “ser jovem” na sociedade moderna e em cada micro contexto. Aproximações com práticas corporais que estão presentes em espaços de lazer ou até mesmo no cotidiano comum dos jovens podem se constituir em possibilidades educativas enriquecedoras, e portanto, compactuamos com a sua presença em orientações curriculares.

No que diz respeito às danças de salão, acreditamos que as mesmas também possuem um significado importante em nossa cultura, ainda mais quando destacamos os encontros de família, as tradicionais festas de 15 anos, os casamentos e outros momentos de socialização. É justamente por isso, que as danças de salão são também identificadas como danças sociais, tendo em vista as possibilidades de troca e de contato com diferentes pessoas e espaços.

Ried (2003) afirma que a dança de salão contemporânea é resultado de anos de evolução, ela foi ao longo dos anos adaptando-se às diversas situações e necessidades de cada período histórico e/ou grupo social. Seu progresso resultou em uma prática amplamente disseminada por todo o mundo, realizadas com objetivos de lazer, saúde, bem estar e demais necessidades sociais (RIED, 2003). Por essas e outras peculiaridades corroboramos sua importância na escola, pois ao mesmo tempo

em que faz parte do cotidiano dos brasileiros configura-se em um tema rico para as aulas de Educação Física.

Das PCE investigadas nessa pesquisa, três propuseram as danças de salão para o Ensino Médio: Tocantins, Goiás e Paraná. Essa última, inclusive, indica algumas sugestões como o forró, a valsa, o soltinho, o bolero, entre outras, expressando, no entanto, que são apenas indicações e que a comunidade escolar pode selecionar outras.

Cabe ressaltar mais uma vez que, apesar dessas interfaces com algumas PCE, as danças populares, urbanas e as de salão são propostas pela BNCC em ciclos diferentes, e não para o EM como foi o enfoque de análise desse estudo. A orientação para essa etapa na BNCC é uma ampliação ainda mais significativa da liberdade da comunidade escolar em selecionar quais danças deverão ser exploradas como abordaremos adiante.

A compreensão difundida nesse documento é que uma vez passado pelo Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) os alunos já terão explorado uma gama significativa de práticas, logo, a proposta para o EM, pensando também no protagonismo juvenil, é selecionar de maneira coletiva aquelas que comporão o currículo voltadas principalmente para o âmbito do lazer. É um encaminhamento interessante analisando os argumentos apresentados, cabe questionar, todavia, se não corremos o risco de estimular a invisibilidade da dança nessa etapa tão relevante da formação básica. Nesse escopo, o professor precisa compreender que não se trata de deixar os alunos decidirem se querem ou não dançar, mas que eles devem participar do processo de seleção dos temas.

Por fim, os objetivos da BNCC de Educação Física no EM são pragmáticos e majoritariamente construídos a partir do aproveitamento das danças no campo do lazer, pensando na autonomia dos alunos em se apropriar das danças para a vida, como o próprio texto sinaliza. Um dos propósitos é: “Apreciar a pluralidade das danças realizadas pelos diferentes grupos e povos no contexto do lazer e do divertimento” (BRASIL, 2016, p. 557), objetivo recuperado ao longo das finalidades do EM.

Apesar de acreditarmos na propriedade dessa meta, o potencial do EM poderia ter sido melhor desfrutado, de maneira que existissem espaços legítimos para outras manifestações que ficaram em segundo plano ou até mesmo foram ocultadas no documento.

No geral, a BNCC delineou argumentos significativos para orientar sua proposta de organização curricular ao longo dos cinco ciclos, indicando lógica e princípios norteadores no que diz respeito à dança. Apesar de considerarmos bastante positiva, a etapa de interesse dessa pesquisa, o EM, mostrou-se um pouco vaga justamente por esse caráter de construção coletiva. Diante das manifestações sugeridas, as danças clássicas (*ballet*, *jazz*, contemporâneo, entre outras) acabaram não selecionadas. Apesar dessas manifestações denotarem em certa medida, concepções de ensino mais tecnicistas, acreditamos que elas deveriam estar presentes diante de sua importância histórico-social no campo da dança como um todo.

Reconhecemos que o ensino das danças clássicas poderia intimidar ainda mais os professores que possuem dificuldades com o ensino desse conteúdo na escola, mas a supressão dessas práticas do documento não soluciona o problema. Além do mais, parte relevante dos saberes e da história das danças estão relacionadas com essas manifestações. Seria o melhor caminho deixá-las de fora da proposta?

Diante das limitações em tematizar o *ballet*, por exemplo, poderia ter sido adotada uma estratégia similar àquela implementada pela PCE do Rio Grande Sul (2011), em que as práticas corporais são organizadas a partir de dois blocos distintos: “para conhecer” e para “saber praticar”. Com isso, alguns conteúdos recebem um destaque menor, de forma que, apesar dos alunos terem o direito de conhecê-los, a abordagem proposta é mais superficial. Do lado oposto, por motivos culturais e potencial para apropriação no tempo lazer, outras práticas recebem um espaço maior no currículo e conseqüentemente nas aulas. Como aponta o documento:

É importante destacar que, em função das características de um e de outro, o tempo curricular destinado a uma prática corporal alocada no subeixo “saber praticar” necessita ser bem maior que o destinado a outra alocada no “praticar para conhecer”. Isto porque o critério adotado para tal distribuição deve ser o potencial de uso de determinadas práticas corporais no tempo livre. Aquelas com maior potencial estão alocadas no “saber praticar”, e aquelas com menor potencial estão previstas no subeixo “praticar para conhecer” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 121).

Vejamos um exemplo hipotético de como isso poderia ser interpretado na prática: é direito do aluno ao final da Educação Básica conhecer e diferenciar as danças clássicas das urbanas. Frente à maior relevância cultural das danças de rua em um determinado contexto, bem como, diante das dificuldades em abordar

manifestações como o *ballet* ou *jazz* de maneira mais profunda, o professor poderia investir em uma quantidade maior de aulas para o primeiro grupo de práticas. Assim, os alunos teriam um contato mais expressivo com as expressões urbanas (para saber praticar) em relação às danças clássicas (praticar para conhecer).

O professor poderia adotar diferentes estratégias metodológicas como vídeos, imagens e vivências adaptadas, entretanto, o contato com as danças clássicas, mesmo que menor em comparação aos demais estaria garantido. Além disso, os alunos teriam o objetivo de diferenciar os dois blocos de conteúdos contemplados. Isso não significa que uma prática corporal que seja mais expressiva em uma determinada região, não possa ser selecionada como uma modalidade para “saber praticar”. No contexto acima, algumas cidades que possuem maior identificação com as danças clássicas poderiam assumir uma posição contrária e alterar a proposta.

Diante desse exemplo, acreditamos que algo nesse sentido poderia ter sido adotado pela BNCC, e, assim, os alunos minimamente poderiam conhecer essas manifestações que em diversas regiões do Brasil são pouco acessíveis, justamente por seu caráter elitista. De qualquer forma, compreendemos a ausência diante do critério adotado pelo documento em prezar por manifestações com maior potencial para o lazer ou ainda pelo direcionamento das danças de palco para a disciplina de Artes.

Outras manifestações que poderiam ter sido demarcadas em um documento importante como esse, mesmo que para reafirmar sua valia são as danças indígenas e afro-brasileiras. Dentro dos preceitos aplicados pela BNCC essas manifestações provavelmente estariam presentes, principalmente quando pensamos em danças populares, nas quais identificamos muitas influências e raízes dessa natureza. Entretanto, faltam certezas sobre o espaço que elas possuiriam nas aulas, sem mencionar a necessidade de um tratamento pedagógico que discuta questões como racismo e discriminação.

Diante dos indicativos da lei 10.639/2003 (alterada pela lei 11.645/2008) que prevê o ensino da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, e das dificuldades ainda existentes no tratamento dessas práticas corporais, seria uma posição política importante da BNCC reforçar a presença dessas manifestações nas aulas de Educação Física.

O documento traz em suas orientações gerais a lei 10.639/2003 como um dos pilares comuns para todas as disciplinas, indicando que esses conteúdos sejam

abordados ao longo das etapas escolares. Segundo ele, a educação para as relações étnico raciais são decisivas para uma formação integral e cidadã, contribuindo diretamente para a construção de um espaço escolar mais igualitário e conseqüentemente de uma sociedade mais justa (BRASIL, 2016).

No entanto, a BNCC trouxe em seu texto destaques direcionados para as disciplinas de Artes, Literatura e História, o que pode ser uma brecha para a que outras áreas se sintam à margem dessas orientações. Assim, a proposição das danças africanas e indígenas de maneira destacada nos objetivos da Educação Física seria mais uma oportunidade para fortalecer o espaço da educação para as relações étnico raciais na base.

Apesar dos direcionamentos gerais cumprirem o seu papel, a proximidade com o componente curricular, de forma que, as orientações viessem acopladas aos objetivos de cada disciplina poderia oferecer mais força para a proposta. Tal encaminhamento é identificado no conteúdo de jogos e brincadeiras, por exemplo, e acreditamos que a dança também seria um espaço reconhecido para tanto.

No geral, a BNCC apresentou contribuições e avanços relevantes para a educação como um todo, e, em especial para a Educação Física que tem nesse documento uma oportunidade para legitimar os seus conteúdos e estimular uma maior unidade sobre o que a disciplina tem desenvolvido nas escolas. É um progresso que minimiza significativamente o que Kunz (1994) denominava de “bagunça interna”, uma vez que na área não havia um programa ou objetivos claramente definidos, nem organização dos conteúdos no decorrer da formação básica.

A necessidade de organização curricular é um tema debatido significativamente por diversos autores (KUNZ, 1994; GONZÁLEZ, 2006; FREIRE; SCAGLIA, 2009; PALMA et al., 2010; DINIZ; DARIDO, 2012), que elencaram em seus estudos o quanto uma ação nesse sentido poderia ser positiva, proporcionando maior coesão para a Educação Física e inclusive melhorando o reconhecimento desse componente curricular. É necessário, entretanto, aguardar a finalização da BNCC, de forma que, após sua implementação, tenhamos dados que permitam mensurar os pontos positivos e negativos de sua proposta.

É evidente que a BNCC não vai solucionar todos os problemas da área, aliás não há garantias de sucesso na implementação, no entanto, é crucial reconhecer o ganho institucional que a proposta representa e a necessidade de políticas públicas que propiciem os avanços esperados. Asseveramos, nesse sentido, a importância de

documentos curriculares para que toda a comunidade escolar possa compreender melhor o que a Educação Física deve ensinar, inclusive o próprio docente, que também sofre com esse dilema em seu trabalho (ARRUDA, 2014).

B – Educação Física x Artes na BNCC: O que ensinar sobre dança?

Provavelmente, assim como para a Educação Física, não deve ter sido um processo fácil elaborar as orientações curriculares da disciplina de Arte, justamente pela falta de tradição que as áreas possuem em relação à organização curricular. Talvez por isso, as duas tenham sido as únicas estruturadas por ciclos, enquanto as demais propuseram objetivos específicos para cada ano. São décadas de história acumulada com a produção de livros didáticos, materiais de apoio e organização curricular, que esses dois componentes não possuem, e assim, foi necessária cautela ao analisá-los.

As sugestões dos dois documentos ainda são recentes quando comparamos com componentes curriculares mais tradicionais como é o caso da Matemática e da Língua Portuguesa, por exemplo, que já possuem um quadro mais conciso acerca do que deve ser ensinado em cada etapa educacional. Dessa forma, provavelmente tanto a Educação Física quanto a Arte passarão por processos de reconstrução a partir dos resultados das consultas públicas que estão em processo. As críticas endossadas a esses documentos precisam ser interpretadas diante de tais ressalvas, bem como, considerando a falta de dados sobre os impactos que causarão na prática pedagógica quando forem implementadas.

O principal problema identificado ao longo da elaboração da BNCC entre essas disciplinas foi a tensão gerada no que diz respeito à dança, pois ambas propõem-na em seus objetivos. Como já mencionamos anteriormente essa situação acomete as áreas desde a elaboração dos PCN em 1998, e ao longo desses anos foi se tornando um elemento comum sempre que um documento curricular começava a ser produzido.

Em 2016, com a proposição da BNCC o debate foi reavivado mais uma vez e diversas instituições de ensino, grupos de pesquisa e entidades independentes se manifestaram em ambos os lados procurando construir argumentos para minimizar o problema. Os envolvidos com a produção da BNCC de Educação Física cogitaram, inclusive, alterar a nomenclatura empregada (dança), aventando o termo “práticas corporais rítmicas”, justamente para evitar mais uma vez a tensão em torno dessa

discussão. Contudo, a princípio não foram efetivadas alterações e na versão disponibilizada até o momento no *site* oficial da base, continuamos com a dança nas suas disciplinas.

O documento de Educação Física assevera que o seu enfoque na BNCC é voltado para as interfaces com o campo do lazer e da saúde (BRASIL, 2016), objetivando maior aproximação com temas considerados mais específicos da área. Além disso, as danças concebidas com enfoque de apresentação (danças de palco), e os seus elementos (iluminação, sonoplastia, figurino, entre outros) foram relacionadas com um campo mais próprio da Arte, e, portanto, deixadas sob sua custódia. A tentativa foi justamente criar argumentos para embasar a permanência da dança nos dois documentos, reafirmando as especificidades das disciplinas.

Identificamos, nesse escopo, mais uma vez na história uma posição que visa minimizar um embate direto com a Arte, dado que, mesmo não abrindo mão do termo, a EF preferiu fundamentar sua posição associando o conteúdo com temas aparentemente mais “próprios”. Acreditamos que manter a dança na EF foi um ato político de grande relevância, ainda mais diante de tamanha pressão de manifestos dos grupos militantes da Arte, todavia, essa discussão parece pouco proveitosa quando o reconhecimento da dança no espaço escolar continua pequeno. Será que disputas sobre quem é ou não a “dona” da dança na escola deveria ser o ponto principal?

A gênese desse problema está embasada na luta pelo reconhecimento das quatro linguagens ou áreas, que compõem o ensino da Arte, que são: Dança, Música, Teatro e Artes Visuais (BRASIL, 1998c). O anseio desse componente curricular é que hajam professores especialistas para cada uma dessas vertentes, a fim de romper com a atuação polivalente estabelecida pela LDB 5.692/71, em que a então Educação Artística era considerada como uma atividade complementar às demais disciplinas.

Apesar dos professores apresentarem essa formação mais ampla, o que se via nas escolas era um maior reconhecimento das artes visuais, justamente pela falta de especialistas das demais linguagens ou mesmo pelo despreparo docente como um todo (STRAZZACAPA, 2001). Alguns professores, inclusive, assumiam apenas a área em que eram especialistas e deixavam as demais em segundo plano como forma de protesto, a fim de destacar a necessidade dos demais profissionais na escola.

A Arte traz na própria BNCC uma contextualização histórica sobre o problema, ressaltando a necessidade de melhorias que a disciplina almeja alcançar para superar a concepção de atividade que ainda a cerca.

[...] para evitar as posturas polivalentes, que diluem os conhecimentos artísticos em práticas generalistas, é preciso garantir que Artes Visuais, Dança, Música e Teatro tenham lugar qualificado, seja nos tempos escolares, seja nos espaços da escola e do entorno, que estejam presentes nos currículos não como adorno, tampouco como atividade meramente festiva ou de entretenimento, mas como conhecimento organizado e sistematizado que propicia aos educandos a criação e a recriação dos saberes artísticos e culturais (BRASIL, 2016, p. 517, Grifo nosso).

Para atender essa demanda, a formação inicial em Artes não é mais polivalente, ou seja, os professores não saem aptos a trabalhar com todas as linguagens, pelo contrário, cada campo de conhecimento possui um curso de licenciatura específico que habilita os docentes em dança, teatro, música ou artes visuais.

De acordo com a Lei nº 11.769/2008 até esse ano, apenas o ensino da música estava previsto como obrigatório, apesar de não efetivado, e após longos debates, a Lei nº 13.278 de 2016 alterou o texto da LDB incluindo finalmente as demais linguagens como obrigatórias na Educação Básica. Todo o processo que culminou na alteração da lei foi bastante desgastante para a Arte, e agora o trabalho segue no sentido do cumprimento desses direcionamentos no campo escolar.

É necessário, portanto, um tempo que viabilize a adequação das escolas, de forma que haja professores formados para suprir tamanha carência nas instituições brasileiras. São quatro novas disciplinas em um currículo sobrecarregado, além, obviamente, da falta de recursos materiais como salas, equipamentos e instrumentos musicais, espaços específicos para dança e teatro, tintas, telas, e tantos outros recursos. Independentemente desses problemas, a Arte alcançou os seus anseios e atua para se legitimar no espaço escolar, superando a visão reducionista que a caracterizou por tantos anos.

Acreditamos que foi por todo esse contexto de luta que a presença da dança como um dos conteúdos da Educação Física foi interpretada como um argumento contrário aos objetivos da disciplina. Isto é, caso a Educação Física apontasse a dança em seus documentos curriculares, e, por conseguinte, em suas aulas, talvez a

necessidade da dança como uma das linguagens da Arte não fosse devidamente reconhecida. Apesar de compreendermos tal receio, acreditamos sumariamente na especificidade dos componentes curriculares e em suas contribuições para a formação dos alunos, de forma que, ter a dança presente em duas propostas não deveria ser considerado algo negativo, mas sim um avanço. Talvez, diante da conquista devidamente reconhecida em lei, a Arte evite maiores embates em torno do controle da dança, de qualquer forma, teremos que acompanhar o avanço dessa nova realidade.

Considerando todo esse enredo em torno da dança, fizemos uma análise na proposta da BNCC, a fim de confrontar os objetivos apresentados por cada uma das disciplinas e compreender melhor as relações estabelecidas entre elas, bem como possíveis sobreposições de temas. Para tanto, mapeamos “quando e o quê” ensinar sobre dança segundo os objetivos apresentados pela EF e pela Arte. Como já analisamos a Educação Física no bloco anterior, apresentaremos nesse momento os dados da Arte, sob a ressalva de que não somos especialistas da área.

O componente curricular Arte está disposto em três ciclos: 1º ao 5º (Anos iniciais do Fundamental), 6º ao 9º (Anos finais do Fundamental), e 1º ao 3º (Ensino Médio). Assim como na Educação Física, a dança é sugerida nas três fases, seguindo o formato das demais linguagens que também foram elencadas em todos os ciclos. Cada área é apresentada de maneira individual, salientando justamente o caráter específico de cada uma e os objetivos que precisam ser atendidos ao final delas.

Enquanto a Educação Física aparentemente utiliza os critérios de localização e da lógica externa para subsidiar suas escolhas na proposta de organização curricular da dança, no documento de Artes não foi possível identificar os princípios empregados, isto é, os fatores que embasaram a seleção dos temas elencados. Provavelmente a equipe responsável, composta por professores universitários e de escolas, priorizou as experiências acumuladas, pesquisas sobre o assunto, além de alguns princípios labanianos como analisaremos adiante.

Na Tabela 7, apresentamos um resumo dos temas indicados em cada ciclo para a dança.

Tabela 7 – O que ensinar sobre dança – Proposta da BNCC para Arte.

Temas propostos	Ciclo
<ul style="list-style-type: none"> - Deslocamentos, planos, direções, caminhos e outras orientações no espaço. - Criação e improvisação. - Dança e Tecnologias da Informação e Comunicação. - Experimentar brincadeiras, jogos e danças coletivas de diferentes matrizes. 	1º ao 5º ano.
<ul style="list-style-type: none"> - Elementos constitutivos do movimento dos diversos tipos de dança. - Técnicas de improvisação e criação. - Tempo, peso, fluência e espaço. - Brincadeiras, jogos e danças coletivas de diferentes matrizes estéticas e culturais para criações coletivas e individuais. - Representação e encenação da dança em vários contextos. - Espaço cênico e não-convencional para a dança. - Elementos de uma apresentação: iluminação, cenário, sonoplastia, coreografia. 	6º ao 9º ano.
<ul style="list-style-type: none"> - Ossatura, musculatura em processos criativos. - Tempo, peso, fluência na criação de movimentos. - Pesquisas sobre grupos de dança regionais, nacionais e estrangeiros. - Danças populares, danças de matrizes africanas e indígenas. - Práticas contemporâneas em dança. - Vivências a partir das dimensões técnicas, criativas e cognitivas do corpo. - Elementos de uma apresentação: iluminação, cenário, sonoplastia, coreografia. 	1º ao 3º ano do EM.

Em uma análise mais geral é possível dizer que cada ciclo, por conter muitos anos, é longo e com sugestões diversas de temas. São doze anos escolares divididos em três momentos distintos, de modo que, alunos com níveis de aprendizagem muito discrepantes ocupam o mesmo bloco (1º ao 5º, 6º ao 9º e EM). Isso transfere para professor o desafio de selecionar e organizar os temas elencados em cada ciclo através dos anos.

Em relação aos conteúdos, a proposta da Arte de fato atende em vários sentidos suas especificidades, ao destacar, por exemplo, elementos como a composição artística, a apreciação estética, o contato com o espaço cênico e inclusive a atuação profissional nessa área. Segundo a BNCC a aprendizagem sobre a dança na Arte se debruçará justamente pelo corpo em movimento e as vertentes técnicas, estéticas e expressivas, privilegiando os códigos e o redescobrimto do corpo a partir das vivências (BRASIL, 2016).

Apesar dessas sinalizações sobre como o documento pensa a dança na Arte, e, conseqüentemente, sobre como ela está sendo proposta, o texto ainda é pouco

claro sobre a lógica de construção de seus objetivos, ocultando os preceitos que culminaram na seleção dos conteúdos.

No que tange especificamente à questão “o que ensinar” sobre dança, a proposta da Arte atende um elemento importante que ficou em segundo plano na EF, que é a presença das danças indígenas e africanas, que como já mencionamos anteriormente, significaria um avanço importante diante do histórico de supressão desses saberes do universo escolar. Há ainda, a presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e suas interfaces com a dança que também foi um fator de destaque, dado que, aproxima o conteúdo de um tema contemporâneo e iminente na vida dos jovens e adolescentes, substanciando inclusive o que foi desenvolvido nas experiências pedagógicas desse estudo.

Outro dado considerável refere-se à indicação de momentos para criação e improvisação, fatores reconhecidamente pertinentes no campo da dança (BARRETO, 2005; VERDERI, 2009). Criar é uma rica estratégia de aprendizagem justamente por explorar a solução de problemas, a imaginação e o protagonismo dos alunos. É o momento de dar voz àqueles que estão acostumados, muitas vezes, a reproduzir, não que isso seja absolutamente ruim, todavia, a possibilidade de criar amplia o potencial educativo da dança.

Apesar da criatividade não ser valorizada em alguns espaços de ensino por não remeter necessariamente a nenhum estilo de dança (MARQUES, 2001), a participação direta na exploração e improvisação de movimentos transforma as experiências de aprendizagem favorecendo a autonomia dos alunos. Em alguns casos, as influências da TV e *internet* com coreografias estereotipadas atrapalha a compressão de estudantes e professores sobre o papel que a dança deve assumir na escola, e, nesse sentido, as orientações curriculares da BNCC assumem uma importância fundamental.

Identificamos também que vários objetivos se repetem no decorrer dos três ciclos da Arte, como, por exemplo, a abordagem Labaniana sobre “peso, tempo, espaço e fluência”. Laban, como já analisamos no eixo de “Métodos de Ensino”, foi e ainda é uma grande personalidade quando o assunto é o ensino da dança de maneira que suas teorias são comumente lembradas. O documento de Arte claramente privilegia princípios dessa vertente reforçando-os ao longo dos objetivos dos ciclos, o que apesar de ser um ponto interessante, não deixa claro como eles preveem que sejam adotados. Isto é, como os preceitos labanianos não foram tomados em sua

totalidade, aparecendo mesclados com outras propostas, a compreensão do documento torna-se ainda mais complexa para os professores da escola.

Frente à repetição dos temas que acontecem na BNCC de Arte, inferimos que os saberes devem ser tratados segundo às necessidades de cada etapa de ensino, de forma que os docentes precisam avaliar constantemente até onde conseguem explorar determinado conteúdo, e, posteriormente retomar nas fases seguintes (princípio da complexidade). Tal proposta se trata de um desafio, posto que, uma turma já não aprende de maneira regular, e, além do mais, esse julgamento precisaria ser feito ano a ano e posteriormente dentro de cada ciclo.

O princípio da complexidade também é adotado pela LDB e pela própria BNCC em suas orientações gerais, e mesmo cientes desse fato, reconhecemos que se configura em uma proposta desafiadora. Nesse escopo, a repetição de temas e objetivos de aprendizagem apoiada em um pilar como esse parece algo delicado para os professores colocarem em prática. Isto é, apesar de ser importante a reflexão sobre aprofundamento, isso não deve ser elemento principal, caso contrário, corremos o risco dos objetivos serem repetidos em demasia e o professor responsabilizado pelo aprofundamento.

Quando refletimos sobre outra proposta da BNCC, que indica que o estudante tem o direito de aprender determinados conhecimentos ao final de cada etapa, mesmo que as escolas e professores possam antecipar ou atrasar temas dentro dos ciclos, torna-se ainda mais delicada essa insistência na repetição de objetivos. Assim, as limitações sobre o que seria mais adequado garantir para cada fase de aprendizagem são latentes, de forma que é imprescindível um processo de avaliação dos impactos da base perante os professores.

Provavelmente essa tenha sido uma das dificuldades da equipe executora do documento da Arte, uma vez que faltam dados sobre quais conteúdos seriam mais pertinentes em cada ano escolar, e talvez, por isso, essa tenha sido a saída adotada. Apesar desse posicionamento, entendemos os problemas e compactuamos das mesmas dificuldades em organizar os conteúdos na EF, visto que as duas disciplinas ainda possuem histórias recentes em relação à organização curricular.

Durante as análises na BNCC identificamos algumas sobreposições de conteúdos apresentadas pelas duas áreas (Arte e EF) em seus objetivos, e diante disso, realizamos três destaques que consideramos relevantes e que não acometem diretamente apenas o EM. O primeiro conflito localiza-se no Ciclo I (1º ao 5º ano) em

ambas as disciplinas, e diz respeito ao conteúdo jogos e brincadeiras cantadas. Levando em consideração a faixa etária dos alunos, uma concordância como essa pode acontecer em vários momentos das aulas e não apenas nos espaços dedicados a esses componentes curriculares.

O ritmo aliado as brincadeiras enriquecem as experiências formativas dos alunos nesse estágio, pois são saberes reconhecidos para a composição do currículo como um todo. Como aponta Maffioletti (2004) as crianças aprendem enquanto brincam, familiarizando-se com códigos e símbolos sociais representativos para o seu contexto de vida. A autora assevera que, em uma roda cantada, por exemplo, são criadas vivências sociais diversas englobando ritmo, diversão e música. Dessa forma, tem-se um ambiente propício para a construção de papéis fictícios que se alteram ao longo da brincadeira, isto é, ora a criança é o centro do jogo, ora não, e isso ensina muito sobre a vida que a cerca (MAFFIOLETTI, 2004).

Logo, a proposição de um tema tão relevante como esse para o primeiro ciclo não poderia ser avaliada como um obstáculo, mas como um avanço no sentido de ampliar as possibilidades e a diversidade cultural de brincadeiras cantadas e jogos rítmicos no processo de escolarização. As crianças dessa faixa etária precisam se apropriar dessas manifestações, pois explorar o lúdico e a criação por meio das brincadeiras cantadas pode ser uma estratégia excelente na construção de novos saberes seja no campo da Arte, da Educação Física ou até mesmo de outras disciplinas.

Outra similaridade de temas foi encontrada no terceiro ciclo (Ensino Médio) na disciplina de Artes, e refere-se à abordagem de grupos de dança em nível local, estadual, nacional e internacional. Tal meta, relaciona-se, em certa medida, com um dos objetivos apresentados pela Educação Física ao longo de seus três primeiros ciclos, em que a proposta é justamente que os alunos conheçam manifestações a partir dessa dimensão de localização, ou seja, a confluência aqui diz respeito à escala empregada.

Apesar desse paralelo, devemos reconhecer que são objetivos distintos, pois, enquanto a primeira foca na ideia de grupos de dança, e provavelmente ao seu trabalho de produção e apreciação como companhia, a segunda prioriza as manifestações em si, por isso, acreditamos que se trata de uma similitude parcial, e que, mesmo abordadas concomitantemente poderiam ser exploradas de formas completamente diferentes.

Esse recorte ilustra com um exemplo prático que os dois componentes podem abordar temas próximos com enfoques distintos, voltados para as suas especificidades e expectativas de aprendizagem. Sobreposições de temas e conteúdos acontecem o tempo todo ao longo do processo de escolarização, estudar biomas em Biologia e Geografia, matrizes energéticas em Física e Química, ou o processo de construção das cidades em Sociologia e História é algo comum, que além de demonstrar a unidade do conhecimento não pode ser interpretado como barreira curricular. A separação propedêutica das disciplinas escolares contribui para uma interpretação equivocada do papel do conhecimento, afinal, a meta principal é que ao final da Educação Básica os alunos consigam delinear as relações entre os saberes e não as paredes que os separam.

Por fim, a última sobreposição que selecionamos diz respeito à apropriação das danças populares/folclóricas. Essas manifestações possuem uma relevância indiscutível para o campo educacional dada sua magnitude no desenvolvimento da humanidade. Como aponta Nanni (1995) a comunicação e expressão impressas por essas práticas é reconhecida como uma das primeiras formas de trocas de mensagens da história. É justamente por isso, que identificamos por meio delas a cultura dos povos e suas raízes, incluindo lendas, gestos, costumes, valores, entre outros (TOLEDO, 2011). Tal assertiva reforça o espaço que as danças populares recebem em documentos curriculares como as PCE e com a própria BNCC.

Diante da gama de manifestações com esse cunho existentes no Brasil, seria difícil ocorrerem coincidências entre as disciplinas, sem mencionar as danças internacionais. Além disso, os professores poderiam construir os planejamentos de forma conjunta, procurando evitar a abordagem de práticas equivalentes. Poderiam também, indo contramão dessa reflexão, adotar a mesma dança e construir um projeto coletivo versando sobre as dimensões da Arte e da Educação Física sob um viés conjunto.

Brasileiro e Marcassa (2008) afirmam que a Arte e a Educação Física por apresentarem historicamente interfaces de temas, precisam manter um diálogo corrente, pois a atuação coletiva tende a colaborar com o processo formativo. Segundo as autoras, a educação tem como uma de suas metas a democratização da cultura, a fim de tornar os bens simbólicos construídos pela humanidade mais acessíveis. Para tanto, o fortalecimento dos laços entre esses componentes

curriculares seria um avanço principalmente por tratarem das práticas corporais e artísticas. As autoras assinalam:

[...] se queremos construir novas possibilidades pedagógicas para o trabalho com a dança e a ginástica na escola, o diálogo entre a educação física, a arte e a educação nos parece fundamental, uma vez que ele nos permite reconhecê-las (a ginástica e a dança) como manifestações da cultura corporal que integram o universo das linguagens artísticas, compondo um registro de saberes, sentidos, significados que permeiam a realidade complexa em que vivemos (BRASILEIRO; MARCASSA, 2008. p. 198).

Corroboramos esses apontamentos e entendemos as dificuldades de colocá-los em prática, todavia, é um caminho possível para minimização das tensões sobre “posses” de conteúdos. A escola precisa superar essa visão utilitarista do conhecimento (BRASILEIRO; MARCASSA, 2008), não estamos disputando um cabo guerra, pelo contrário, lutamos para o que os saberes culturais, principalmente aqueles associados ao corpo e suas linguagens sejam reconhecidos na escola.

Outro exemplo que poderíamos destacar seria a partir de uma das propostas do documento de Arte, em que a sugestão é o tratamento dos músculos e ossos envolvidos em passos e composições de dança. Podemos a partir desse objetivo construir trabalhos interdisciplinares não só com a Educação Física mas também com a Biologia.

Isto é, essa delicada concepção de “posse” de temas/conteúdos indicada em relação à dança poderia ser contestada no próprio documento da Arte, uma vez que o documento sugere o tratamento de temas que aparentemente podem ser desenvolvidos até mesmo com mais propriedade em outras disciplinas. Julgamos, portanto, que propostas similares de conteúdos não são obstáculos, e assim, os questionamentos em relação à utilização do termo dança ou até a mesmo a presença desse conteúdo na BNCC de Educação Física não é um problema, mas um avanço em direção à valorização da dança na escola.

É importante, nesse âmbito, que a EF assuma definitivamente o termo “dança” na versão final da BNCC, inclusive como um ato de resistência, a fim de exaltar a relevância que esse conteúdo possui na área, bem como, as especificidades de cada disciplina.

7.3 Especialistas

A - O que e quando ensinar sobre dança?

Também procuramos responder essas perguntas sob o olhar dos professores das Universidades Federais e Estaduais que lecionam em cursos de licenciatura em Educação Física, acreditando na relevância dos dados a partir daqueles que atuam na formação de professores. Os denominaremos nessa pesquisa de especialistas, e nesse momento, confrontaremos os dados advindos das entrevistas com encontrados nas PCE e na BNCC de Educação Física.

Foram onze professores participantes das seguintes Universidades, apresentadas ordem alfabética: UFC (Ceará), UFES (Espírito Santo), UFG (Goiás), UFMS (Mato Grosso do Sul), UFPR (Paraná), UFSC (Santa Catarina), UNB (Brasília), UNESP (Bauru - SP), UNESP (Rio Claro - SP), UNICAMP (Campinas - SP) e UNIR (Rondônia). Substanciamos que os professores foram numerados de 1 a 11 de acordo com a ordem em que a entrevista foi concedida. Apesar de não identificarmos a identidade do docente ao adotar esse critério, diferenciaremos com o sexo ao empregar “professor e professora” por considerarmos esse um dado relevante.

Em relação ao primeiro questionamento sobre a presença da dança no EM, os professores foram unânimes em postular a relevância desse conteúdo nessa etapa educacional, corroborando tanto os preceitos apontados pelas PCE quanto os da BNCC, e assim, temos mais uma vez o espaço da dança reafirmado no currículo da Educação Física escolar.

A análise da presença ou não desse conteúdo em cada um dos anos do EM, evidenciou apenas uma fala destoante, a do Professor 10 que sugeriu que ela fosse incluída somente no 1º e 2º anos, uma vez que, no 3º devido sua proximidade com o vestibular não seria tão adequado. Segundo o docente a pressão que os alunos sofrem nessa etapa da vida escolar, bem como, a própria falta de interesse seriam agravantes para o trato da dança no último ano da Educação Básica (Informação verbal - Professor 10, 2016).

Apesar de respeitar tal posicionamento, acreditamos que não há relações diretas entre os argumentos apresentados. A dança é um conteúdo assim como qualquer outro da cultura corporal e não deveria ser considerada prejudicial ou com menor magnitude nesse momento da formação. Além disso, o argumento diz respeito apenas àqueles alunos que se direcionam ao Ensino Superior, que, segundo dados

do INEP gira atualmente em torno de 25%. E os demais estudantes que não se encaixam nesse prospecto? Não teriam direito de conhecer, discutir e vivenciar a dança e os seus saberes no 3º ano?

Ainda que a alegação do Professor 10 envolvesse todos os estudantes, quando falamos de avaliações externas, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), por exemplo, é uma ferramenta de seleção utilizada por diversas universidades e a Educação Física tem estado presente. A dança em específico, é um dos conteúdos mais frequentes dentro do rol dessa disciplina (SOUZA JÚNIOR et al., 2012), e, nesse sentido, seria um prejuízo retirá-la.

Segundo os autores que avaliaram as provas do ENEM de 2009 a 2011, das 16 questões identificadas para a área da Educação Física, cinco versavam sobre dança, ao ponto que conteúdos como esporte, jogos, ginástica e lutas, por exemplo, apresentaram apenas uma questão cada um. A dança denotou, nesse sentido, grande relevância em uma das avaliações de larga escala mais relevantes da atualidade, e que serve inclusive, como uma via de acesso a diversas Universidades do país. Os autores asseveram, contudo, que esse dado precisa ser ponderado justamente pela possível interface com a Arte, já que essa expressividade pode ter acontecido por uma tentativa dos elaboradores em contemplar duas áreas em uma mesma pergunta (SOUZA JÚNIOR, et al., 2012). De qualquer forma, é necessário reconhecer a magnitude da dança inclusive nesses tipos de prova, o que reforça a fragilidade do argumento apontado pelo Professor 10.

Para além das avaliações externas, acreditamos no potencial que esse conteúdo tem no EM por seu significado histórico-cultural e pelas aprendizagens derivadas das experiências com a dança. A Professora 1, por exemplo, corroborou tal argumento, e acrescentou que na última etapa do EM a dança seria fundamental, não só por sua relevância mas também pelo *stress* característico desse momento. Segundo ela, trata-se de um período perfeito para mergulhar nas experiências criativas com a dança, investindo nas trocas sociais entre os alunos e nos benefícios físicos proporcionados por ela (Informação verbal – Professora 1, 2016).

Comparando os dados com aqueles identificados nas PCE, enquanto tivemos 9 documentos do total de 19 (47,36% dos materiais analisados) indicando a necessidade da dança em todos os anos do EM, os docentes apresentaram menor variação já que 90,90% dos entrevistados concordaram com esse preceito.

Apesar dos dados encontrados, é importante ponderar que o enfoque dado apenas ao EM pode ter causado dificuldades aos professores em delimitar o que ficaria para a etapa anterior, isto é, o Ensino Fundamental. Salientamos que esse mapeamento ficaria mais preciso se tivéssemos englobado toda a Educação Básica na investigação, de forma que os professores especialistas tivessem refletido sobre todos os anos escolares. Entretanto, como nossa meta era compreender melhor o EM acabamos deixando de fora os anos antecessores, o que se caracteriza como uma limitação no decorrer de nossa análise. Dito isso, adiante apresentamos algumas reflexões mais específicas sobre os apontamentos dos especialistas.

A 1- Danças a serem ensinadas no EM

Já sobre o que deveria ser ensinado em cada ano, os dados foram absolutamente diversos, de forma que, apresentaremos aqueles mencionados com maior frequência pelos professores especialistas no Gráfico 1. Destacamos, contudo, que cada docente respondeu mais de uma modalidade, e por isso, o número total de citações não corresponde ao de participantes.



Os dados reafirmaram aqueles anteriormente discutidos nas PCE, de forma que, tivemos como maiores destaques as danças de salão (9 professores – 3 PCE), as danças populares (8 professores – 11 PCE) e as danças de rua (8 professores – 6 PCE). Isto é, essas manifestações apresentaram um reconhecimento significativo nessa etapa e foram destacadas tanto pelos documentos curriculares estaduais, como pudemos observar anteriormente, quanto pelos docentes entrevistados. Quando o

Professor 7 foi questionado sobre quais danças deveriam ser ensinadas no EM a resposta foi:

Então, por exemplo, a gente pode colocar aqui, por exemplo, o trabalho com **danças de salão, danças folclóricas, danças sociais urbanas**, como no caso do hip hop e do funk, eu acho que são conteúdos bem interessantes para serem dados no EM, por que? Porque são conteúdos que de certo modo os adolescentes têm muito a sua volta, né? Quando você trata as danças de salão por exemplo, você traz a questão do gênero, da sexualidade, quando você fala de funk, de break, tá aí a sexualidade muito presente, enfim. E todas essas práticas elas também ajudam a gente a trazer para as aulas de dança no EM algumas discussões teóricas que posteriormente vão ajudar os alunos a fazer dessa discussão teórica, exercícios práticos, vivências práticas, em dança, né? Então mais uma vez, não é teoria pela teoria, né? (Informação verbal - Professor 7, 2016 – Grifo nosso).

A resposta dissona, no entanto, do que foi proposto pela BNCC, uma vez que, ao EM foi reservado um espaço mais autônomo da escola e de seus atores, para selecionar as danças que serão tratadas. Essas manifestações apesar de serem sugeridas na BNCC, foram indicadas em outros ciclos escolares, o que não impede de identificarmos uma singularidade no valor que possuem na composição do currículo da Educação Física. Ou seja, em todas as fontes investigadas (PCE, BNCC e especialistas) esses três grupos foram mencionados como significativos no que diz respeito ao ensino da dança escola, as diferenças estiveram apenas no momento em que tal proposta deveria ser implementada.

Alguns professores apesar de responderem a questão proposta também apontaram a relevância de fazer um diagnóstico e conhecer a realidade em que as aulas serão desenvolvidas, pois seria fundamental saber o que os alunos já conhecem e partir daí construir o planejamento. Outros (2 Professores), preferiram inclusive, não responder essa pergunta, afirmando que a definição desses conteúdos deve ser feita sempre em conjunto com os alunos, e assim, a organização curricular não seria o melhor caminho. Como aponta a Professora 6:

Eu não selecionaria, eu acho que isso partiria de um diálogo com a turma, de uma pesquisa prévia, do que eles já viram em anos anteriores, o que eles aprenderam de dança na escola, então a partir desse levantamento de como eles se relacionaram com a dança, se tiveram a dança nos anos anteriores do ensino fundamental, a partir desse levantamento, eu trabalharia dentro da perspectiva dialógica mesmo né, que Paulo Freire propõe, como que professor e aluno juntos caminham? Aprendendo juntos e tomando decisões

coletivamente, então a partir de uma conversa, de um diálogo, uma pesquisa prévia, que os alunos poderiam fazer anteriormente, e aí trazer o que eles acharem mais interessante. Aí sim teria... a partir disso, a gente teria danças escolhidas pelo grupo, então quais danças o grupo gostaria de conhecer, de ter acesso, eu partiria desse princípio (Informação verbal - Professora 6, 2016).

Mesmo considerando essa informação valorosa, encaminhamos um discurso em prol da garantia dos direitos mínimos de aprendizagem, de forma que, o objetivo das entrevistas foi justamente mapear como pensavam esses docentes acerca do percurso que um aluno do EM deveria percorrer no que diz respeito à dança, a fim de delinear uma proposta de organização curricular para essa etapa.

No gráfico 1, destacamos também a presença das danças da moda ou da atualidade (4 professores), como foram denominadas pelos próprios docentes. Podemos avaliar tal indicativo a partir de dois enfoques distintos, posto que, enquanto alguns participantes refutaram esses saberes da indústria de massa, afirmando que a escola deveria deixá-los de lado, outros creditaram um potencial educativo à elas. A Professora 1, por exemplo, destacou que muitas vezes eles já estão saturados desse tipo de manifestação, e que o ideal seria partir para um trabalho diferente, vejamos:

E daí eu daria ênfase a uma dança que fosse parcialmente conhecida, que fosse pouco conhecida naquela comunidade para poder agregar mais coisas, e não trazer coisas tão conhecidas. Mas daria elementos técnicos, passos específicos, trabalhos técnicos dentro daquela dança, evitando aquelas mais fúteis (Informação verbal - Professora 1, 2016).

Para essa docente, “chacoalhar” o corpo reprisando coreografias da *internet* que ficam temporariamente na moda não seria uma proposta satisfatória, pois haveria pouco enriquecimento cultural. Já a Professora 2, reforçou que dar voz aos alunos e procurar discutir e vivenciar manifestações populares entre os jovens, não só motiva como atribui maior significado para a aula, uma vez que, ainda há muita resistência à dança, e, nesse sentido, isso seria uma estratégia fundamental. A Professora 5 também concorda com essa linha, reiterando que:

[...] eu posso começar pelas danças do Faustão, por exemplo, e falar para eles que aquilo não é exatamente uma dança de salão... e caminhar para a dança de salão. Eu posso partir de danças em séries, séries que falam de adolescentes e trazem a dança de rua, e apresentar para eles que danças de rua são um leque imenso... que tem o hip hop, o *break*, o *waaking*, o *popping*, que agora o *funk* tá

entrando em reformulações nesse rol de danças de rua (Informação verbal - Professora 5).

Validamos esse posicionamento, uma vez que é importante aproveitar as danças que estão na mídia, nos programas de TV e séries que os alunos gostam e se motivam em explorá-las na escola. Ossona (2011) denomina essas manifestações de danças do espetáculo popular ou danças comerciais, e que, por mais questionáveis que possam parecer, também são práticas reconhecidas e que precisam ser refletidas e tematizadas na escola.

Sabemos, no entanto, que construir uma proposta curricular requer uma visão mais ampliada sobre o assunto. Existem conteúdos que culturalmente a escola não pode ignorar, ou seja, são direitos mínimos de aprendizagem que se não forem garantidos institucionalmente correrão riscos ainda maiores de serem excluídos. Isso não inviabiliza o significado de aproximar as “danças da moda” ou comerciais das vivências e debates com os alunos, é necessário distinguir e garantir os espaços para ambas as propostas, o que a BNCC prevê em seu texto.

Talvez, o que deveria ser repensado na proposta da BNCC, seria justamente o momento em que essa perspectiva é delineada, isto é, ao invés do EM focar apenas na autonomia de seleção dos conteúdos pelos alunos, as propostas construídas para a dança poderiam ser distribuídas uniformemente em todos os ciclos. Ou seja, em cada um deles, um objetivo voltado para escolha da comunidade também estaria presente, o que contemplaria os direitos mínimos de aprendizagem para cada fase, bem como, o protagonismo dos alunos na construção dos temas tratados. Como aponta a Professora 3:

Eu acho importante porque, o fato é que os alunos se interessam mais e participam do projeto de planejamento, e no momento de desenvolver as aulas, eles estejam mais interessados a aprender determinado conteúdo, né? Estão dentro... É diferente essa perspectiva de dizer:

- O que vocês querem aprender hoje?

Não é isso, né? Mas em algum momento, para ver uma proposta, já algum desenho feito pensado pelo professor, e aí sim, junto com os alunos, pensar poxa, com esses estilos de opção, o que a gente poderia escolher para esse momento? (Informação verbal - Professora 3).

Não se trata de reduzir as aulas de Educação Física ao desejo dos alunos como ainda acontece em muitas escolas, pelo contrário, dentro do currículo proposto, do

planejamento e da identidade local, o professor deveria construir o seu plano de ação de forma que os direitos de aprendizagem fossem garantidos.

Outras danças mencionadas pelos docentes mas que não entraram no gráfico por terem sido menos citadas foram as afro-brasileiras e indígenas (2 professores), as danças clássicas (2 professores), danças circulares (1 professor) e danças da cultura local (1 professor). No geral, estas manifestações se relacionam com expectativas já discutidas nas seções anteriores, e que, apesar de pouco mencionadas também se fizeram presentes nas falas dos professores como conteúdos relevantes para o EM.

A 2- Quais temas da dança ensinar?

O questionamento em direção ao “o que ensinar” sobre dança, foi além dos ritmos e estilos, pois, diante da seleção de uma dança de salão, por exemplo, o que deveríamos priorizar? Os passos básicos? A história? As vestimentas utilizadas? Diante dessas indagações no Gráfico 2 abordamos os fatores que foram citados em maior número pelos docentes entrevistados.



Para iniciar a análise selecionamos três pontos, que apesar de não serem necessariamente os mais citados, dizem respeito aos temas mais específicos de uma

determinada dança, ou seja, a partir do momento que uma manifestação é selecionada, são esses fatores, que segundo os docentes, deveríamos priorizar. São eles: os aspectos culturais (8 professores), a história (6 professores) e o ritmo (7 professores).

Analisando esses dados compactuamos com a proposta delineada pelos especialistas, afinal, é de suma importância que os alunos não conheçam a dança apenas por meio das vivências, mas também se apropriem de suas facetas mais amplas apoiadas na construção histórica, na cultura por trás de suas características, bem como, no ritmo que lhe é próprio.

Especificamente em relação aos aspectos histórico-culturais houve indicativos relacionados tanto aos elementos mais gerais da dança, como também acerca dos estilos. Ou seja, segundo os professores o aluno precisa ser contextualizado com as transformações históricas por quais a dança passou desde as antigas civilizações, sem deixar essa vertente de fora quando se aprofunda em uma dança específica.

Nanni (1995) alega que não há como conhecer um povo ignorando suas premissas educacionais, que em muito, se relacionavam com o esporte, com os jogos e com a dança. Esse dado reforça o peso dessas discussões nas aulas de Educação Física, pois não estamos falando de uma aula que se preocupa apenas com o fazer, mas também com a reflexão e com as atitudes que estão imbricadas ao processo formativo.

Ao tratar uma dança de qualquer estilo, a escola precisa dimensionar saberes relacionados a sua origem, os motivos que culminaram em sua criação, suas intencionalidades, transformações ao longo do tempo, em quais espaços são executadas, quais grupos se apoderaram dela, os valores que a cercam, entre outros conhecimentos. Enfim, ensinar dança vai muito além dos procedimentos, assim como acreditamos que a Educação Física precisa fazer com os demais conteúdos da cultura corporal. Segundo a Professora 3, ensinar a história e questões culturais é fundamental para uma aprendizagem integral em dança:

[...] mas... assim, pensando na dança, eu acredito que... ao concluir o ensino médio, os alunos, seria importante que eles tivessem uma noção básica, da história da dança no mundo, e também da história no Brasil, né? Pelo menos um... uma noção mais geral, claro que não um aprofundamento disso, mas que eles tivessem pelo menos uma fachada né? Uma noção sobre a dança no mundo e no Brasil. A origem, a história, enfim... [...]. E aí, também a relação da dança com a cultura, o modo de vida dos diferentes povos, diferentes crenças,

diferentes relações e organizações sociais, redação de trabalho, enfim, o quanto a dança ela representa a cultura, né? De diferentes povos (Informação Verbal – Professora 3).

A dança é um conteúdo rico em elementos culturais principalmente por sua diversidade de intencionalidades. Isto é, ela foi, e ainda é desenvolvida em diferentes momentos da vida dos povos conjecturando experiências que perpassaram pelo trabalho, lazer, morte, festas, religiosidade, entre outros. Segundo (OSSONA, 2011) a dança primitiva era um elemento importantíssimo do contexto social, pois se tratava de uma forma reconhecida de expressão dos sentimentos e desejos fundamentais à vida. Portanto, seus saberes se misturam com a história da humanidade e criam novas experiências sobre o que é dançar em cada circunstância.

Aproximar esse debate da escola transforma aprendizagem com a dança, uma vez que, versa sobre construção de identidades por meio das práticas corporais. Conforme afirmou a Professora 5, a Educação Física tem com o ensino da dança, mais uma oportunidade para discussão de valores, incluindo temas como o respeito e o reconhecimento de nossa identidade e de outros povos.

Então, não só da cultura popular brasileira, mas de outras culturas, de outros lugares. Para que eles conheçam primeiro, né, conhecer a cultura do Brasil é extremamente importante, muitas vezes dependendo do lugar, da sua escola, da sua cidade né? As vezes esse conhecimento é restrito, e ele não sabe o que acontece na zona da mata de Pernambuco, por exemplo, e isso vai fazer com que eles valorizem as culturas. O que eu acho mais importante é fomentar o respeito, a compreensão da diversidade, porque quando você entende o que é feito em outro lugar, quando você compreende uma outra cultura, você passa a questão do respeito, da identidade, existe um outro olhar para a diversidade humana, né? Então eu acho que esse é ponto muito importante do EM, conhecer as manifestações presentes nas culturas né? (Informação verbal – Professora 5).

Confrontando esses dados com aqueles apresentados pelas PCE identificamos uma convergência significativa, visto que, 11 documentos propuseram a abordagem de aspectos histórico-culturais no ensino da dança, ratificando o peso desses saberes para a aprendizagem desse conteúdo na escola. A BNCC também reverberou esse tema em seus ciclos, e especificamente no EM, sugere como um de seus objetivos a compreensão das transformações históricas pelas quais as danças selecionadas tenham passado. Ou seja, avaliamos que o ensino da dança na última etapa da Educação Básica possui indícios significativos para perpassar pelas dimensões

históricas e culturais, uma vez que, as três fontes de dados investigadas nesse estudo apontam para tais saberes.

Outro elemento citado de forma reconhecida pelos professores foi a percepção rítmica (7). Tal vertente indica a importância de trabalhar o ritmo com os alunos em uma dimensão para além dos estilos da dança. Isto é, antes mesmo de abordar uma dança popular ou de salão, por exemplo, os participantes sugeriram que o ritmo fosse explorado em sua essência, perpassando por atividades relacionadas ao conceito, bem como, por vivências que tornem possível sua compreensão por parte dos alunos. Segundo Verderi (2000):

O ritmo faz parte de tudo o que existe no universo, é um impulso, o estímulo que caracteriza a vida. Ele se faz presente na natureza, na vida humana, animal e vegetal, nas funções orgânicas do homem, em suas manifestações corporais, na expressão interior exteriorizada pelo gesto, no movimento, qualquer que seja ele. Possibilita combinações infinitas, possui diferentes durações e ou combinações variadas em diferentes formas de movimento, alternando-se com inúmeras formas de repouso (VERDERI, 2000, p.53).

É justamente a partir dessa concepção mais ampliada de ritmo que os docentes encaminharam a abordagem no EM, de forma que, os estudantes compreendam que o ritmo é muito maior do que a própria dança, e que podemos identificá-lo em diferentes atividades do dia-a-dia. Para o Professor 7, ritmo é um conteúdo essencial para ser tratado na escola e deve receber um cuidado importante no planejamento e no trabalho com a dança. Conforme o docente:

O trabalho rítmico, né? Então todas essas questões rítmicas, né? E pensar que ritmo é vida, ritmo é movimento, ritmo é dança, né? Então quando a gente fala de ritmo, a gente tá trabalhando com esses conteúdos. (Informação verbal – Professor 7, 2016).

A PCE de São Paulo (2012), como mencionamos anteriormente, também encaminhou uma proposta nesse sentido, com o objetivo de desvincular a ideia de que o ritmo só pode ser abordado com a dança. Em seu texto, a proposta explica justamente esse direcionamento, vejamos um trecho:

Cabe também uma observação em relação à atividade rítmica, já que **o ritmo**, entendido como organização do tempo, e considerado em sua etimologia original (aquilo que flui, que se move), **está presente em todos os outros conteúdos** e, ao mesmo tempo, é bem visível nas manifestações da cultura de movimento, a caracterizar-se pela

intenção explícita de expressão por meio de movimentos/gestos coreografados na presença de sons, música e/ou canções (SÃO PAULO, 2012, p. 226, grifo nosso).

Queremos dizer com essa análise que o ritmo é um tema que pode ser trabalhado em outros conteúdos apesar de sua ligação com a dança. Isto é, não estamos falando de uma condição “*sine qua non*”, pelo contrário. Podemos partir da dança para discutir e estimular vivências com o ritmo, aliás, acreditamos que trabalhar com ela implica necessariamente em falar sobre ritmo, todavia, o contrário não é verdadeiro. Com isso, reforçamos a amplitude do conceito e a premência desse conhecimento chegar até os docentes e principalmente aos alunos, contribuindo para a desconstrução dessa associação tão corriqueira dos espaços educacionais.

As demais indicações desenvolvidas pelos docentes acerca do que ensinar sobre dança, mesmo com algumas citações até maiores em termos quantitativos, foram deixadas para análise posterior por apresentarem algumas especificidades, vamos a elas.

A primeira delas, o conceito de dança (7 professores), deveria ser proposto no EM antes mesmo de entrar em modalidades ou estilos específicos. Para os participantes do estudo é essencial que os estudantes consigam responder de maneira crítica quais significados estão por trás dessa manifestação. Os especialistas asseveram que é de suma importância distinguir a dança de outros conteúdos da cultura corporal, de forma que os primeiros momentos da aula devem versar sobre esse assunto. Acompanhemos a posição de alguns participantes sobre esse ponto:

Seria o conceito né? O que seja dança e o que não é dança. É que isso já é uma questão difícil, porque essa é primeira questão que eu trabalho com os alunos da educação física, em dança e até o final do semestre a gente não consegue fechar "qual é o conceito de dança". [...] Porque em geral as pessoas têm o conceito sobre dança, muito baseado no senso comum, e nas experiências próprias que elas veem e tiveram com dança. [...] Então, respondendo a questão 2, pelo menos uma reflexão acerca do conceito de dança, acho que é cultural, deveria ser parte da formação que o menino do ensino médio deveria ter. (Informação verbal - Professora 1, 2016).

Então a primeira coisa que a gente tem que fazer, no primeiro ano do EM, é diagnosticar esse aluno, que conceito ele tem sobre dança, que preconceitos ele tem sobre o que é dançar? (Informação verbal - Professor 7, 2016).

Uma abordagem, em teoria, sobre os conceitos da dança, seus elementos constitutivos e sua importância na sociedade em suas diversas abordagens e manifestações é fundamental. (Informação verbal - Professora 11, 2016).

As falas trazem a importância de refletir junto aos alunos do EM sobre o conceito da dança, envolvendo suas características principais, partindo do que eles sabem sobre o tema e incluindo na discussão aspectos como ritmo, expressão, cultura, movimentos e como tudo isso se transforma em dança. É interessante observar como os próprios professores destacam a dificuldade de um objetivo como esse, todavia, eles demarcam a necessidade de compreender essa prática corporal em conjunto com os alunos, talvez, justamente para evitar, como apontou o Professor 7, os preconceitos que porventura estejam atrelados ao conteúdo.

Nesse sentido, a reflexão sobre o corpo que dança põe em debate a compreensão histórica que os alunos têm sobre essa prática corporal, e a partir daí, começar a construir uma concepção mais democrática, isto é, não se trata de uma manifestação que pertence a determinados grupos, ou que caracterize um sexo ou um povo, pelo contrário, é um saber que compõe tradicionalmente a formação da humanidade. Reverberamos diante do exposto, a necessidade de refletir o conceito (ou conceitos) de dança na escola, pois acreditamos no impacto que isso pode significar, inclusive, na compreensão da cultura corporal e dos próprios objetivos da Educação Física na escola.

Outra interface que a princípio não se relaciona diretamente com nenhuma modalidade de dança, e que, inclusive pode até ser considerada um método ou estratégia de ensino, foi a criação/improvisação, citada por nove dos onze docentes participantes da pesquisa.

A criatividade no ensino da dança, como já discutimos de antemão, foi destacada de maneira bastante significativa na BNCC de Arte, ressaltando a dimensão desse elemento em seus objetivos. Apesar de mais discreta, essa premissa também foi proposta no documento da Educação Física, e no EM, especificamente, as orientações perpassaram pela experiência de recriar as danças selecionadas pela comunidade.

Os dados reforçam, portanto, como é significativo sob o olhar de múltiplos órgãos a oportunidade de criar saberes por meio da dança, indo além da reprodução de movimentos, substanciando o trabalho com as composições individuais e coletivas.

Segundo o Professor 7 a criação é essencial para o processo educacional em dança, é necessário antes de tudo que o aluno tenha um vocabulário motor, ele precisa experimentar, criar, transformar, para que posteriormente tenha condições de se apropriar de ritmos específicos. Segundo o docente:

[...] os processos criativos, a criação em dança, ela parte desse laboratório de experimentação corporal, né? Então, não é simplesmente reproduzir o que a Beyonce faz, o que a Rihanna faz. Dançar também é olhar para o meu próprio corpo, me perceber como laboratório, como espaço laboratorial de criação, de construção de gestos que o meu corpo consegue fazer. Então é esse outro lado da noção de dança, que garante a ela essa característica inventiva, criativa, né? (Informação verbal – Professor 7, 2016).

As reflexões postuladas pelo Professor 7 nos permitem compreender que é necessário que o professor garanta espaços para a exploração de movimentos, posto que são essas experiências que darão respaldos para que os alunos se sintam mais à vontade para criar passos, aglutinar ideias, transformar e recriar saberes por meio das vivências construídas em aula. Logo, compactuamos com essa proposta e destacamos a sua presença no material didático produzido nesse estudo.

Na maioria das vezes, de forma conjunta com a criação tivemos a expressividade citada como aspecto essencial para o ensino da dança. Dentre os participantes, seis destacaram tal pertinência. Quando o Professor 7 foi questionado sobre quais conhecimentos seriam necessários garantir com o ensino da dança no EM, a resposta perpassou por esse caminho:

E que conteúdos são esses, de repente você poderia me perguntar... né? São aqueles que movimentam a criatividade, esses sim são conteúdos chave da dança. A expressão, né? Pensando a expressão nessa relação de projeção de um corpo que tem algo a dizer, né? O trabalho rítmico, né? Então, esses conteúdos são os conteúdos chave, a gente nunca pode esquecer de trabalhar. (Informação verbal - Professor 7, 2016).

A expressão humana diante da evolução das formas comunicativas da sociedade, principalmente após o desenvolvimento da linguagem oral, parece ter ficado em segundo plano (GONÇALVES, 1994). Ou seja, a partir do momento que a fala, e posteriormente a escrita dominam a comunicação, a expressão corporal dos sentimentos, dores, anseios, alegrias, medos, entre outros, parece diminuída. Segundo a autora, o corpo é uma das principais vias de comunicação com o mundo,

e gradativamente vai perdendo reconhecimento como fonte de saberes culturais. Esse processo acarretou em problemas graves para a sociedade, uma vez que reprimiram as possibilidades gestuais ao substituí-las pela oralidade.

O processo de escolarização reforça esse princípio, visto que, as instituições educacionais em busca da disciplina e, nos apropriando de uma locução foucaultiana da “docilização dos corpos” (FOUCAULT, 1987), excluiu o gesto e a expressividade do seu projeto pedagógico. Nesse âmbito, os desejos, o movimento, a criação e até o princípio que somos um corpo são alguns elementos institucionalmente suprimidos pelas escolas.

Brasileiro e Marcassa (2008) sugerem, diante dessa constatação, a necessidade de pensar um novo modelo de educação do corpo, que endosse ambientes de aprendizagem mais livres da lógica disciplinar. O objetivo é que as práticas corporais e artísticas tenham momentos de ensino e aprendizagem reconhecidos pela escola, intensificando a capacidade humana de se comunicar e transgredindo a valorização exacerbada da mente (BRASILEIRO; MARCASSA, 2008). Segundo as autoras, esse deve ser o papel da Educação Física, o que fica evidente no trecho que segue:

Imprescindível, portanto, é pensar sobre o corpo, os movimentos, os gestos, os comportamentos, assim como o esporte, a ginástica, a dança e as demais práticas corporais, como manifestações culturais expressivas, como linguagens participantes da vida social, na construção de saberes, valores, ações, sentidos e significados, comportamentos e relações humanas. Ao lidar com a cultura corporal na escola, a educação física deve explorar tudo aquilo que se refere ao corpo humano, ao seu movimento e às práticas corporais ou, mais especificamente, às linguagens corporais (BRASILEIRO; MARCASSA, 2008, p. 197).

A exploração da criatividade e da expressividade por meio das práticas corporais como um todo é apontada pelas autoras como um projeto iminente da escola, uma vez que tais saberes compõem a vida social e atuam na construção de valores e significados das relações humanas. A dança por suas características mostra-se como uma oportunidade ainda mais rica, pelo valor histórico que apresenta até os dias de hoje.

Por fim, selecionamos dois temas que consideramos relevantes, e que, por terem sido menos citados pelos especialistas, não apareceram no gráfico. São eles:

a mídia (4 professores) e as questões de gênero (4 professores). Nomeamos essas propostas como “temas especiais”, mesma nomenclatura adotada pela BNCC para designar saberes que atravessam as experiências dos sujeitos com os conteúdos (BRASIL, 2016). Isso quer dizer que são propostas que não se direcionam exclusivamente com a dança, pelo contrário, podem ser discutidas em diferentes esferas, conteúdos e, inclusive, disciplinas.

Esses dois temas se mostram bastante atuais, e com possibilidades diversas de tratamento educacional, entretanto, muitas vezes são camuflados ou passam despercebidos em meios aos conteúdos tradicionais. O gênero, de forma mais específica, parece bastante corriqueiro quando o assunto é dança na escola. Talvez isso esteja relacionado ao distanciamento cultural a que constantemente os meninos são expostos na sociedade, contrariando justamente as experiências das meninas, e assim, no seio escolar temos um choque de realidades que se transforma em dificuldades de trazê-la para as aulas.

Em documentos com os PCN, por exemplo, tanto em Artes (BRASIL, 1998c) como em Educação Física (BRASIL, 1998b) o debate sobre as questões de gênero está presente, justamente como propostas de intervenção para minimização do preconceito e maior inclusão e democratização no acesso aos saberes que foram produzidos pela humanidade. O objetivo é justamente que todos possam ter acesso ao conhecimento independente dos marcadores sociais e históricos de gênero.

Essa temática traz à tona reflexões sobre as construções culturais que demarcaram socialmente o que pode ser considerado feminino ou masculino, separando os comportamentos, os desejos, os valores, as práticas corporais, entre outros, a partir de uma lógica binária. Para Louro (2004) classificar as pessoas entre homens e mulheres trata-se de um processo de delimitação corporal no interior da cultura. Segundo a autora, as normas sociais de gênero são construídas historicamente e levam anos para serem identificadas e repassadas entre as gerações, configurando-se em um processo tão sólido que destituí-lo parece pouco provável.

Podemos observar como isso funciona na prática, quando tomamos como exemplo uma gravidez. Diante de tal anúncio, os familiares iniciam a produção de um conjunto de expectativas para a vida que virá, seja para um lado ou para o outro (BUTLER, 2003). Queremos dizer que os planos para a futura princesa do papai ou

do atleta da mamãe nos diz muito sobre as experiências que estão por vir para cada um desses bebês, bem como, das normas sociais que regerão suas vidas.

Diante desse invólucro, não podemos analisar nenhuma prática corporal de maneira isolada, isto é, ela carrega consigo elementos históricos que lhes atribuem sentidos em um determinado contexto, e com a dança não foi diferente. As marcas hegemônicas atribuídas à dança foram institucionalmente reforçadas a partir de padrões femininos, ou seja, há certa compreensão que a afasta de um comportamento másculo e a aproxima da sensibilidade, como se essas características fossem estritamente biológicas. Andreoli (2010) organiza alguns estudos que traduzem esses significados, o autor afirma que:

[...] num sentido geral, o tipo de relação que a dança estabelece entre o corpo e o sensível, converge com a noção de relação com o corpo, estabelecida pelas representações de feminilidade hegemônicas. Em outras palavras, a estética corporal proporcionada pela dança é considerada a mais própria de uma espécie de essência natural da mulher. Por outro lado, ela parece ser imprópria para um projeto de aquisição e de “prova” de masculinidade viril, o que historicamente sempre foi melhor articulado através de uma associação entre masculinidade e certos esportes, e que faz com que o homem, para dançar, tenha que superar inúmeros obstáculos sociais (ANDREOLI, 2010, p. 112).

Isso significa que aproximar a dança da realidade dos meninos é um desafio histórico-social, pois a sociedade como um todo reforça a ideia de que dançar é um comportamento mais adequado ao corpo feminino. Dessa forma, é possível que os meninos se sintam desconfortáveis ao dançar, justamente por se sentirem contrários ao sistema que lhes foi ensinado.

Obviamente não corroboramos essa perspectiva, e talvez por isso, o tema seja de fato tão latente, temos no gênero mais um obstáculo para aproximar a dança da escola diante de tal conjectura. Muitos professores apontam o gênero como uma dificuldade velada em tratar esse conteúdo, como podemos identificar em outras pesquisas (DINIZ, 2014). O fato de ser professor e não professora é muitas vezes encarado como uma justificativa para o não ensino da dança, já que culturalmente essa prática corporal tem sido associada à feminilidade, e assim, esse processo vai sendo perpetuado.

De fato, tais considerações são problemas para que a dança se concretize em um conteúdo presente nas aulas, todavia, a omissão não resolve o entrave, pelo contrário, solidifica padrões que já estão socialmente enraizados. Nesse âmbito, a

proposição desse debate pelos professores entrevistados nessa pesquisa enfatiza a urgência de tal abordagem no campo escolar. A Professora 3 afirma que além de ser um tema que normalmente surge quando se trata a dança, há também uma oportunidade para quebra de paradigmas. Segundo relato:

É... e eu acho que outras questões, que devem pernear ainda, né... eu acho que tem que ser, que fazem parte de reflexões sobre a dança no Ensino Médio, acho que é questão da dança e gênero, né? Então é aquela compreensão... isso vai surgir né? Na dança é uma discussão que geralmente surge. A questão da dança... ah... é para menina, dança é para mulher, né? O rapaz não dança, quem dança é homossexual, enfim, essas questões que eu acho que devem ser discutidas e problematizadas com os alunos né? (Informação verbal – Professora 3, 2016).

A Professora 9 concorda com esses direcionamentos e acrescenta que se trata de uma educação pela dança, as crianças e jovens podem, por meio da dança, aprender a diferenciar estigmas sociais atribuídos aos homens e mulheres, e como eles podem limitar o acesso aos conhecimentos e experiências diversas. A docente ilustra essa reflexão por meio de uma experiência pessoal:

[...] Que eu acho importante na transformação de valores, por exemplo, na questão de gênero. Eu levei o meu filho para ver uma apresentação de dança, aqui no teatro [...], e lá ele viu meninos usando sapatilhas rosas, e ele disse: “Mamãe homem pode usar sapatilha rosa?” Então, isso cria uma nova estética, né? Um novo olhar, novas possibilidades, então, eu acho que educar pela dança, está um pouco nesse nível (Informação verbal – Professora 9, 2016).

Para além do posicionamento dos especialistas, quatro PCE analisadas nesse estudo (GO, MA, MG e MS) também fizeram encaminhamentos nesse sentido. Minas Gerais, por exemplo, identificou a abordagem de gênero como um tópico específico de trabalho com a dança no EM. Segundo as diretrizes do estado, um dos objetivos desse conteúdo é estimular o debate sobre as relações de gênero, posto que, tal abordagem se configura em uma possibilidade para a superação dos preconceitos. Por meio da dança é possível delinear os papéis sociais assumidos por homens e mulheres na sociedade e, partir disso, fomentar reflexões para desconstruir enquadramentos que limitam a aprendizagem e a democratização dos saberes (MINAS GERAIS, 2009).

A BNCC também assinala a importância do debate de gênero na Educação Física, e, além disso, inclui outros temas para reflexão ao longo das aulas, defendendo

uma educação mais integral e que explore os conteúdos para além dos elementos procedimentais. Assim, o documento optou por enfatizar um tema especial em cada uma das etapas justamente para atribuir maior unidade à proposta e facilitar a organização do professor. Os temas designados assumiram a seguinte estrutura: primeiro ciclo (as características físicas ou relativas a desempenho corporal), segundo ciclo (deficiência física), terceiro ciclo (relações de gênero), quarto ciclo (discriminação racial e indígena) e quinto ciclo (discriminação socioeconômica).

Temos portanto, uma espécie de sistematização de temas especiais que pode contribuir para que o professor não se perca ao trazê-los para as aulas, pois em cada fase todos os conteúdos, seja dança, esporte, ginástica, jogo, aventura ou luta encaminham a mesma proposta. Tal linha não impede, no entanto, que o docente realize uma discussão diferente de acordo com a carência da comunidade ou das turmas, mas sinaliza a necessidade de garantir que, minimamente dentro do ciclo as indicações apontadas sejam contempladas em algum momento.

Ponderamos com essa avaliação que as relações de gênero se configuram em um debate necessário na escola como um todo, e, não apenas na Educação Física, entretanto, a dança pode se constituir em uma oportunidade significativa para um trabalho com esse tema. Trata-se de viabilizar aos alunos experiências que contribuam com a formação de cidadãos tolerantes e protagonistas na implementação de relações sociais mais igualitárias e menos estereotipadas, e que, a partir das experiências nas aulas haja a transposição desses saberes para a vida como um todo. Aprender dança sobre a perspectiva da desigualdade de acesso aos seus saberes pode ajudar para que os próprios alunos reconheçam os seus direitos de aprendizagem e tornem-se menos resistentes a qualquer prática corporal.

Os direcionamentos apresentados pelos especialistas e reforçados em algumas PCE e na BNCC, assumem um significado relevante por valorizar um tema que carrega signos culturais que necessitam de encaminhamentos pedagógicos. A proposição dessa discussão aliada à dança parece desafiadora e dialógica, justamente pela dificuldade que esse conteúdo tem no que tangencia o debate de gênero. Há assim, um trabalho que contribui tanto para a minimização da discriminação por gênero quanto para a democratização do acesso à dança, o que fortalece os impactos de uma orientação curricular nesse sentido.

Já o outro tema especial, também citado por quatro professores foi a aproximação com as questões da mídia. Para os docentes principalmente pela ampla

divulgação de danças nos meios de comunicação, é possível identificar uma indústria que estimula apenas estilos específicos, limitando a compreensão de outras dimensões da dança. Essa constatação destaca a necessidade de uma intervenção pedagógica junto aos alunos, uma vez que, apenas por meio de uma análise mais crítica dos meios é que podemos estimulá-los a conhecer outras práticas.

Segundo Sborquia e Gallardo (2002) as manifestações veiculadas pela mídia passam muitas vezes despercebidas pelos professores de Educação Física, de forma que os controversos valores que são perpetuados sobre o corpo que dança, indubitavelmente vão parar dentro das escolas e pouco aproveitamos nas aulas. A indústria midiática em busca de capitalizar os seus produtos transforma a dança em espetáculos de consumo, influenciando a maneira como os espectadores entendem essa prática corporal em diferentes contextos. Assim, exposições excessivamente sensuais, acrobacias e a baixa representatividade dos grupos tradicionais de dança revelam o foco das transmissões de TV. Nesse âmbito, precisamos ter clareza dos processos midiáticos que transformam a dança em produto, e mais do que isso, é necessário aproximar esse debate dos alunos. Sborquia e Gallardo ilustram esse argumento ao afirmar que:

É preciso ter claro quais as finalidades da indústria cultural ao veicular determinada danças e quais são os significados que ela representa na sociedade, assim como quais as consequências que acarretam à infância, pois a grande maioria dos programas da TV utiliza competições de dança entre as crianças, competições estas em que as crianças têm de imitar os adultos muitas vezes em danças eróticas e pornográficas (SBORQUIA; GALLARDO, 2002, p. 106).

A Professora 1 concorda com as análises apontadas pelos autores e afirma que atualmente há uma sensualização exacerbada da dança dos programas televisivos, o que cria um conceito errôneo sobre o que pode ou não ser considerado dança. Para a docente: “Você vê, principalmente no senso comum, até em programas de TV essas coisas, qualquer um que está "rebolando" está dançando. Pera ai? [...] Até que ponto isso é dança ou não?” (Informação verbal – Professora 1, 2016). O erotismo das programações vespertinas da televisão não é mais novidade, o que preocupa são as aproximações com o universo infantil que são cada vez mais presentes (SBORQUIA; GALLARDO, 2002).

Para além dessas questões temos ainda a valorização de coreografias engessadas e a repetição de passos e composições das “músicas do momento” ou da moda. E não estamos falando apenas de televisão, atualmente basta uma música atingir a grande massa que os “especialistas” em dança utilizam os canais na *internet* e a redes sociais para divulgar as coreografias que embalarão o novo *hit*. Ou seja, a todo momento temos padrões sendo criados e disseminados nas grandes mídias em relação à dança e as expectativas atreladas a ela.

Segundo a Professora 5, todo esse panorama cria também certa pressão nos jovens, que podem se sentir excluídos caso não estejam “por dentro” dos padrões ditados pela mídia, ao não conhecer, por exemplo, uma determinada coreografia da moda. Esse viés indica a presença de um ciclo, na medida em que, o produto vendido pelos meios não apenas é consumido mas também divulgado pelos próprios jovens, culminando na perpetuação desses valores. Destacamos, dessa forma, a necessidade de uma intervenção pedagógica que contribua com a discussão sobre como a mídia transforma a dança e outras práticas corporais em produtos, e como podemos intervir nesse contexto.

Obviamente que não enxergamos apenas os lados negativos da divulgação que a dança tem conquistado nos meios de comunicação. José e Almeida (2014) afirmam que ter a dança na mídia é um fator preponderante para o seu reconhecimento e até mesmo para estimular sua prática. Porém, é preciso que haja uma mediação entre os saberes transmitidos nas telas e aquilo que entendemos como um saber da cultura corporal.

O Professor 7, por exemplo, salienta que constantemente os alunos confundem as ginásticas de academia com dança, pois os programas anunciados pela TV, como “*Zumba Fitness*” e “*Body Systems*” se aproximam do que eles entendem como tal. Será que a falta de saberes prévios para diferenciar dança de ginástica não é uma tarefa para os professores de Educação Física colocarem em prática nas escolas? Acreditamos que sim, e sem dúvida essa falta de conhecimento sobre o que é dança, trata-se de mais um reflexo do espaço reduzido que esse conteúdo tem nas aulas dessa disciplina.

Reiteramos mais uma vez a necessidade do debate sobre o conceito de dança, e, para além disso, sobre como a mídia dissemina uma visão mercadológica e pouco democrática dessa manifestação. Quatro PCE analisadas nesse estudo também propuseram sugestões para que esse tema fosse abordado nas aulas de Educação

Física. A PCE do Mato Grosso do Sul (2012), por exemplo, indicou uma abordagem a partir dos estereótipos corporais que são explorados pela mídia. As orientações propunham que fossem realizadas reflexões acerca do corpo que dança nos meios de comunicação. Que corpo é esse? Que ideais ele traz? Sugere uma visão inclusiva da dança?

A BNCC também destacou em seu texto do Ensino Médio uma reflexão sobre as relações que podem ser estabelecidas entre as danças, a mídia e o mercado, substanciando a relevância que há em aproximar da escola tal discussão. Apesar de ser um grande desafio, consideramos indispensável confrontar os saberes advindos da mídia, que muitas vezes, são peças importantes dos conhecimentos dos alunos, principalmente quando defendemos na escola espaços democráticos e interativos de aprendizagem.

Pudemos perceber com a análise nessas três fontes de dados, PCE, BNCC e entrevistas com especialistas que ainda temos grandes desafios para garantir a presença da dança na escola, no entanto, há um reconhecimento desse conteúdo e de todo o seu potencial do âmbito escolar. Obviamente que ainda estamos em busca dos consensos, entretanto, identificamos avanços relevantes que puderam contribuir para uma compreensão mais significativa sobre o que ensinar sobre dança no EM. A seguir apresentamos tabelas-resumo com os principais dados encontrados ao longo dessa etapa da pesquisa.

Tabela 8 - Conteúdos Procedimentais Ensino Médio

	Danças Populares	Danças de salão	Danças urbanas
BNCC	Depende da comunidade	Depende da comunidade	Depende da comunidade
PCE	57,89%	15,78%	31,57%
Especialistas	72,72%	81,81%	72,72%

Tabela 9 - Conteúdos Atitudinais (A) e Conceituais (C) no Ensino Médio

	Gênero e Dança (A)	Mídia e Dança (A e C)	História e/ou aspectos culturais (C)
BNCC	Outro ciclo	Sim	Sim
PCE	21,05%	21,05%	57,89%

Especialistas	36,36%	36,36%	72,72 % (Cultura) 54,54% (História)
----------------------	--------	--------	--

Após a finalização dessa etapa, produzimos um material didático a partir da Segunda versão da BNCC e implementamos aulas de dança em um contexto de ensino a fim avaliar algumas possibilidades didáticas desse conteúdo no EM. No próximo eixo, analisamos os principais resultados dessas experiências colocando sob destaque os impactos desse processo para os alunos incluindo a inserção das TIC.

7.4 A pesquisa-ação

Nessa seção discutimos os dados obtidos com as experiências que foram desenvolvidas na escola a partir do material didático produzido na pesquisa. É importante frisar que o material foi elaborado com base nas orientações previstas para o conteúdo de dança no EM pela BNCC, e, dessa forma, fizemos uma discussão na reunião de planejamento coletivo com os professores da escola e nela definimos quais danças seriam abordadas no projeto. Isso denota mais uma vez que a BNCC não é o currículo da escola, mas um documento norteador que auxiliará em sua construção.

Dividimos a análise em três momentos distintos: A escola e as aulas, a Dança no Ensino Médio e as TIC e o Material didático. Construimos essas categorias a partir dos princípios da análise descritiva e o potencial que elas possuem em pesquisas qualitativas (GIL, 2008). Segue um diagrama-resumo de como a estrutura dos resultados foi pensada.

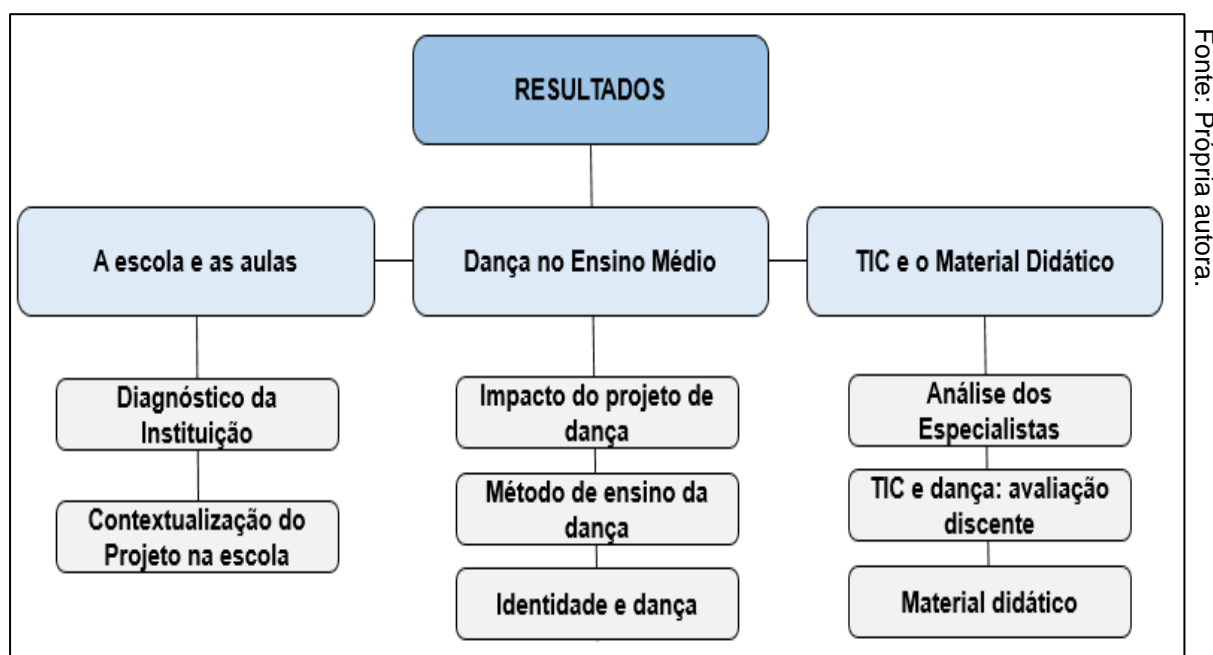


Figura 1: Diagrama resumo dos resultados da pesquisa-ação.

1 – A escola e as aulas

A - Diagnóstico da Instituição

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP – é uma instituição pública de ensino que possui 28 campi e 20 polos de Educação a Distância distribuídos pelo estado. Sua origem data de 1909 como escola de Aprendizizes e Artífices, voltada já nesse período para uma educação gratuita de qualidade (IFSP, 2016).

Com o passar dos anos a instituição sofreu modificações que a transformaram em um espaço reconhecido de ensino, pesquisa e extensão e que oferece desde formação básica e tecnológica, até cursos de formação continuada, superiores e de pós-graduação.

O estudo foi desenvolvido especificamente no IFSP- Campus Capivari, local de atuação da pesquisadora desde outubro de 2014. O campus possui cinco anos de existência e passou a oferecer a modalidade integrada ao Ensino Médio apenas em 2015, até então, havia apenas os cursos técnicos, tecnológicos e de formação superior.

O campus oferece duas modalidades de cursos integrados ao EM, o Técnico Integrado em Química (40 vagas) e o Técnico Integrado em Informática (40 vagas). Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP), os cursos têm como objetivos gerais formar cidadãos técnicos de nível médio com responsabilidades sociais e aptos a viver em comunidade de maneira crítica e ativa, capazes de questionar, investigar e encaminhar soluções para os problemas do dia-a-dia. Ademais, cada curso (Química e Informática) trazem os seus objetivos específicos relacionados as áreas de atuação considerando princípios profissionais e éticos como aspectos fundamentais da formação.

Os alunos cursam três anos de forma integral de segunda a sexta-feira das 08h00 às 17h00 e prestam um vestibular para ingressar na instituição que oferece “vestibulinho” gratuito com finalidades preparatórias. O processo seletivo promove um recorte no público que tem acesso a instituição, todavia, nosso corpo discente é bastante diverso, posto que recebemos estudantes de escolas particulares, públicas estaduais e municipais de Capivari e de cidades vizinhas como Rafard, Salto, Elias Fausto, Mombuca, Valinhos e Itu. Temos também as cotas para os alunos afrodescendentes e oriundos de escolas públicas, o que torna o acesso mais democrático apesar de não suficiente.

Gradativamente e por meio da divulgação dos próprios alunos cada vez mais o campus tem se tornado um polo para as cidades vizinhas atraindo novos estudantes para os cursos integrados ao EM, bem como, de formação continuada e superiores, além dos cursos de língua, libras e demais áreas abertas à comunidade.

O corpo docente é formado em sua maioria por mestres e doutores e as condições de trabalho permitem dedicação exclusiva, além da complementação da carga horária com a participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão que contribuem para que a instituição seja reconhecida.

A análise geral do IFSP cria um espaço educacional diferenciado mas que possuem limitações como qualquer outra instituição. O campus de Capivari, em particular, possui um problema sério de infraestrutura, uma vez que, a unidade funciona em um espaço emprestado (concessão de 25 anos), dessa forma, não podem ser feitas alterações no prédio, que sofre com o pouco espaço para os alunos.

Em 2016, a prefeitura doou um terreno para a construção futura de um novo campus sem previsão para início ou finalização da obra, o que torna as expectativas de melhorias pouco promissoras para os próximos anos. Não há espaços de

convivência, salas de aula ou laboratórios suficientes, e obviamente, que também não há quadra ou ginásio. Dessa forma, a instituição conta com o trabalho da equipe como um todo para adaptar espaços, o que inclusive, resultou na divisão de salas para que tivéssemos condições de receber as turmas do próximo ano.

Diante da falta de estrutura, a escola conseguiu uma pareceria com a prefeitura de Capivari para que o ginásio municipal fosse emprestado para as aulas de Educação Física. Isso gerou alterações na grade horária para viabilizar que os alunos pudessem se deslocar (foram colocadas aulas vagas antes ou depois do horário das aulas de EF). Isso fez que com que em alguns dias da semana os alunos tivessem aulas no horário de almoço, para compensar essas janelas.

Como o ginásio não fica disponível para todas as aulas, algumas são realizadas no próprio campus, no pátio interno ou externo, ou ainda no estacionamento que é interditado nos dias de aula. No início de 2016, como o ginásio estava fechado para reparos, algumas aulas foram desenvolvidas em uma escola municipal de forma temporária. Ou seja, as aulas de Educação Física são marcadas por esta instabilidade e toda semana é necessário avisar com antecedência aos alunos onde serão as atividades.

Outro problema identificado diz respeito aos equipamentos esportivos que ainda não foram adquiridos pela instituição devido a problemas diversos, como atrasos de licitação e cortes orçamentários. Dessa forma, todos os materiais existentes foram comprados com recursos pessoais da docente ou do diretor do campus. Realizamos também adaptações diversas empregando materiais alternativos como garrafas pet, elásticos, tecidos, sacolas plásticas, jornal, cabos de vassoura, entre outros.

No geral, apesar de ser uma excelente instituição de educação básica, técnica e tecnológica, ainda marcada por sua juventude, possui problemas que precisam ser mencionados, e que de uma maneira, ou de outra, influenciam as experiências pedagógicas que nela são desenvolvidas.

B- Contextualização do projeto na escola

Devido a limitação do espaço do campus, os componentes curriculares que preveem atividades teórico-práticas, como é o caso da EF, têm a possibilidade de dividir as turmas que originalmente possuem 40 alunos. Assim, os estudantes foram

distribuídos em quatro grupos mistos de aproximadamente 20 alunos cada, para cursar a disciplina. Eles possuíam em média 14 anos de idade.

Foram quatro turmas participantes, que designamos da seguinte maneira: Informática A, Informática B, Química A e Química B, em referência ao curso técnico que optaram. Todas tiveram uma aula dupla de dança (100 minutos de duração) ao longo de quatro semanas consecutivas. Houve ainda, um sábado letivo em que todos os professores promoveram uma aula extra integrada.

Selecionamos as danças propostas no material didático (Apêndice A) nas reuniões coletivas de planejamento do projeto interdisciplinar da escola. Foram dois encontros que aconteceram antes do início oficial das aulas, em que estiveram presentes os professores das disciplinas técnicas e propedêuticas, bem como, os coordenadores e demais membros da equipe pedagógica. Apesar da estruturação do projeto coletivo ter ocorrido nessas reuniões iniciais, o tema foi retomado diversas vezes nos encontros semanais ordinários e foi gradativamente elaborado.

O intuito dos professores da escola com a proposta interdisciplinar foi promover maior aproximação entre as áreas e os saberes que seriam abordados no semestre, objetivo galgado desde o ano anterior para que os discentes tivessem uma visão mais integrada dos conhecimentos. O trabalho individualizado, a sobrecarga da educação em tempo integral, o excesso de trabalhos e avaliações, bem como, a necessidade de aproximar os conteúdos foram alguns dos elementos que justificaram o projeto interdisciplinar.

A decisão de discutir a proposta dessa pesquisa nessas reuniões coletivas, seguiu orientações previstas na BNCC (Segunda versão), uma vez que, de acordo com o documento, o EM deveria selecionar de maneira coletiva quais danças deveriam ser abordadas nessa etapa educacional. Para a BNCC, o EM é uma etapa mais flexível e que pode se adequar ainda mais aos projetos escolares em voga (BRASIL, 2016) o que amplia suas possibilidades de ação. Diante desse indicativo, decidimos apresentar os nossos objetivos nas reuniões de planejamento do início do ano letivo e deliberar conjuntamente sobre quais manifestações poderíamos explorar nas aulas de Educação Física, o que seria feito a partir das projeções do grupo.

Os professores propuseram para o 1º ano do EM um projeto interdisciplinar cujo tema foi “Cultura e Identidades locais”, com o objetivo de aproximar os conteúdos das disciplinas dos saberes tradicionais da cidade de Capivari. Nesse sentido, a ideia foi valorizar o saber popular em detrimento do erudito, e por meio de um tema

principal, promover maiores aproximações entre os componentes curriculares, utilizando estratégias como aulas conjuntas, trabalhos mistos, eventos, entre outros.

Com isso deliberado, todas as disciplinas tiveram como desafio pensar sua proposta a partir do tema central e estruturar um esboço acerca de como poderia contribuir com tal ação. Diante dos objetivos da presente pesquisa de doutorado, a disciplina de Educação Física propôs a abordagem das danças populares que se manifestavam em Capivari e região, ampliando o conhecimento sobre essas práticas, a fim de promover a valorização dos saberes da comunidade.

A sugestão foi aceita de maneira bastante significativa pelos professores. Todavia, no momento de selecionar as danças que comporiam a proposta, tivemos algumas confusões acerca do conceito de dança, tendo em vista que foram aventadas práticas como a capoeira e os jogos africanos. Esse fato, ressalta inclusive, o pouco conhecimento que os docentes das demais áreas ainda apresentam em relação à Educação Física e as práticas corporais como um todo.

Após algumas discussões sobre o conceito de dança, tivemos cinco propostas encaminhadas: batuque de umbigada, samba de roda, samba de lenço, cirandas (rodas cantadas) e maculelê. O batuque é uma prática bastante reconhecida na comunidade pela existência de um grupo folclórico (Guaiás de Capivari), e assim, sua proposição foi unanimidade. Ademais, a escola possui um projeto de extensão sobre o tema o que fortaleceu sua aproximação como um conteúdo da disciplina. As brincadeiras cantadas (“ciranda, cirandinha”) foram propostas justamente pela relação com o universo da infância e da necessidade de recuperar experiências deixadas no passado. Diante dessas falas, sugerimos uma abordagem que perpassasse pelas brincadeiras cantadas mas que evoluísse para as cirandas paulistas, com o objetivo de ampliar a concepção dos alunos sobre as danças em roda, o que foi aceito pelos pares.

As demais manifestações foram sugeridas de maneira dispersa, mas apontadas principalmente pelas origens africanas e os significados que possuem para a comunidade local. Como haviam três danças com essas características (maculelê, samba de lenço e samba de roda) selecionamos duas delas a partir de uma avaliação subjetiva da pesquisadora. Assim, ao final tivemos as seguintes práticas: batuque de umbigada, cirandas paulistas, maculelê e samba de lenço. A meta foi que cada turma se aprofundasse em uma manifestação, mas sem deixar de conhecer as quatro.

Com as danças definidas, iniciamos a elaboração do material didático, que seguiu a lógica do método de ensino que apresentamos anteriormente (roda inicial, exploração, solução de problemas, direcionamento e roda final), bem como alguns objetivos propostos pela BNCC para a dança no EM. A seleção desses norteadores atrelou-se ainda às expectativas pretendidas no projeto interdisciplinar da escola, a fim de dialogar essas vertentes e o objetivo da presente pesquisa.

Ao final do projeto interdisciplinar, os professores decidiram que os alunos apresentariam trabalhos produzidos na Festa Caipira de encerramento do semestre, que se relacionava, em certa medida, com o tema “cultura e identidades locais”. Assim, diante desse objetivo, cada docente teve que refletir sobre alguns “produtos” que seriam expostos nessa etapa.

Para dar alguns exemplos, a disciplina de Artes desenvolveu um trabalho com grafite, tendo como tema elementos da cultura local que os alunos deveriam pesquisar junto aos pais e apresentar na festa. A proposta culminou em um painel permanente que teve ao centro, Tarsila do Amaral (pintora da cidade) e Dona Anecide Toledo, mestre e representante máxima do grupo de batuque de umbigada de Capivari.



Fonte: Acervo Tiago Berg

Figura 2: Painel feito em grafite e “lambe-lambe” pelos alunos na disciplina de Artes.

Os professores de Língua Portuguesa abordaram a variação linguística local, com enfoque para os “dialetos caipiras”, o objetivo foi justamente desconstruir preconceitos e valorizar esses saberes que caracterizam a língua. A meta principal foi produzir de forma coletiva um glossário local como verbetes característicos da região de Capivari.

Já a proposta de sociologia, teve como fim discutir os conceitos de cultura e identidade por meio da biografia dos alunos, extrapolando a dimensão teórica e aproximando conceitos importantes para a área com as vivências pessoais. Tiveram como foco viabilizar a auto compreensão dos alunos como sujeitos históricos e ativos na sociedade.

Por fim, em um último exemplo, na disciplina de Química os alunos tiveram que selecionar um eixo da festa caipira (comidas típicas, fogos de artifício, roupas, fogueira, entre outros) e desenvolver um trabalho sobre os aspectos químicos envolvidos nos processos de produção ou subtemas selecionados. No dia da festa, tivemos exposições e experiências comandadas pelos estudantes e apresentadas à comunidade.

Já para as aulas de Educação Física, apresentamos o projeto no início do ano e discutimos sobre as possibilidades de finalização. Também foi explicada a relação com a pesquisa de doutorado da docente e os procedimentos que seriam adotados quando ela fosse colocada em prática (Documentos previstos pelo Comitê de Ética em Pesquisa). A reflexão com as turmas sobre a necessidade de elaborar um “produto”, resultou na escolha por coreografias que seriam desenvolvidas coletivamente e apresentadas para a comunidade.

Para decidir de forma mais coletiva qual dança seria aprofundada em cada turma, fizemos uma votação logo após a primeira aula do projeto, quando os discentes conheceram um pouco das quatro manifestações, estabelecendo uma escala de preferência, isto é, cada turma votou em sua dança preferida. Como aconteceram algumas sobreposições nas escolhas, realizamos um sorteio que resultou na seguinte disposição de práticas: Informática A: Samba de lenço, Informática B: Batuque de umbigada, Química A: Ciranda e Química B: Maculelê.

Diante desse escopo, as turmas tiveram aulas diferentes no que diz respeito ao conteúdo, uma vez que demos enfoque às práticas que cada uma apresentaria na festa de encerramento. Todavia, no que tangenciou a organização das atividades, o método de ensino adotado e as estratégias didáticas, procuramos manter uma estrutura similar, mesmo que acontecessem adaptações frente às características dos grupos.

A primeira aula do projeto foi a mesma para todos os estudantes, de forma que as quatro manifestações foram vivenciadas e discutidas. A partir da segunda, as turmas se enveredaram por práticas específicas, culminando em um aprofundamento

dos conteúdos. Apesar de partirmos do material didático produzido na pesquisa, os planos e as atividades foram marcados pelas especificidades do contexto, como acontece em qualquer aula com uso de materiais específicos.

No próximo bloco, apresentamos uma descrição geral e objetiva do que foi realmente implementado com os alunos, procurando subsidiar uma compreensão mínima sobre as atividades desenvolvidas. É possível observar que todas elas estão presentes no material didático proposto, mas não necessariamente na mesma ordem.

Aula 1:

Turmas: Todas

Conteúdo: Introdução as danças populares

Local: Ginásio Municipal de Esportes

Roda inicial: Discussão conjunta com a disciplina de sociologia sobre o conceito de cultura. Utilizamos como leitura base nos dois componentes curriculares o livro “O que é cultura” de José Luiz dos Santos, da coleção Primeiros Passos. Abordamos também as diferenças entre cultura erudita e popular. Como estratégia, empregamos algumas perguntas para instigar os alunos a participarem dessa construção conceitual.

Exploração: No grupo do *whatsapp* criado especialmente para a disciplina, enviamos algumas imagens de danças diversas. O objetivo dos alunos foi selecionar aquelas que entendiam como danças populares. Num segundo momento, tiveram que representar corporalmente cada uma delas a partir do que foi identificado nas fotografias. Ao final, refletimos sobre as experiências e o que estava por traz das escolhas que fizeram.

Solução de problemas: Colocamos músicas aleatórias relacionadas ou não às manifestações-tema da aula. A partir delas, os alunos tinham que recuperar os movimentos produzidos na atividade anterior na música que eles acreditavam que mais combinava com a dança em questão. Ao final, discutimos as escolhas e os motivos que as direcionaram. Demos destaque nesse momento ao batuque, maculelê, ciranda e samba de lenço, danças centrais do projeto.

Direcionamento: De maneira mais específica, abordamos movimentos e passos característicos das manifestações-tema. O propósito foi que os alunos tivessem um contato geral com todas elas.

Roda Final: Para terminar, recuperamos as experiências construídas ao longo das aulas e procuramos dar voz às sensações dos estudantes em cada uma das atividades.

Aula 2

Turma: Informática A

Conteúdo: Samba de Lenço.

Local: Pátio da escola e laboratório de informática.

Roda Inicial: Contextualização histórica do samba do lenço, incluindo a origem da manifestação, características básicas e as relações com a comunidade de Capivari.

Exploração: A partir de experiências anteriores, bem como, de pesquisas feitas no celular ao longo da aula, os alunos distribuídos em grupos tiveram que explorar alguns movimentos do samba de lenço. Foram colocadas músicas da manifestação ao longo da atividade.

Solução de problemas: Esse momento foi construído em torno do questionamento: Qual o papel do lenço nessa manifestação? Os alunos tiveram que palpar, demonstrar corporalmente e até mesmo pesquisar utilizando o celular, sobre os significados do lenço na dança. Ao final, debatemos sobre os resultados encontrados.

Direcionamento: Recuperamos alguns passos já executados na primeira aula e incluímos movimentações mais específicas com o lenço. Os alunos interagiram em pequenos grupos que foram trocados diversas vezes no decorrer da aula. Num segundo momento, no laboratório de informática, os alunos participaram de um *quiz* interativo na plataforma *on-line Kahoot*. Esse *quiz* foi elaborado previamente e incluía questões, análise de imagens e vídeos sobre os temas abordados nas duas aulas até então.

Roda final: Ao finalizar, discutimos sobre as experiências vividas, com enfoque naquelas relativas ao samba de lenço e nos desafios do *quiz* digital.

Turma: Informática B

Conteúdo: Batuque de umbigada.

Local: Pátio da escola e laboratório de informática

Roda Inicial: Contextualização histórica do batuque de umbigada, incluindo a origem da manifestação, características básicas e as relações com a comunidade de Capivari. Destacamos o grupo cultural existente na cidade e sua invisibilidade, recuperando as reflexões sobre cultura erudita e popular. Discutimos ainda, sobre o movimento da umbigada e o seu significado para a dança.

Exploração: Foram colocadas algumas músicas de batuque de umbigada para os alunos ouvirem. Com os olhos vendados eles tiveram que dançar pelo espaço, a cada sinal dado eles executavam uma palma (representação da umbigada). Posteriormente, a palma foi substituída por um leve tapa na própria barriga, a ideia era que eles fossem capazes de organizar as batidas corporais sem a informação visual dos colegas e seguir o ritmo proposto.

Solução de problemas: Fizemos nesse momento uma brincadeira “dança da umbigada”, tratou-se de uma adaptação da dança das cadeiras. Foram distribuídas cordas em círculo pelo chão para representar as cadeiras, nelas os alunos deveriam ficar em pé dançando livremente. A cada rodada, um par de cordas era retirado e aqueles que sobravam quando a música parava, realizavam a umbigada. Ninguém saía do jogo. Ao final, sem nenhuma corda no chão, todos os alunos realizaram o movimento. Passada a atividade, aprofundamos a discussão em torno da umbigada, seus significados e dificuldades em realizá-la.

Direcionamento: Recuperamos alguns passos já executados na aula anterior e incluímos o desenho coreográfico em que o batuque é executado. Propusemos experiências com a umbigada e com os passos básicos de marcação. Posteriormente, assim como a turma anterior, foi desenvolvido o *quiz* interativo na plataforma *on-line Kahoot*.

Roda final: Ao finalizar, discutimos sobre as aprendizagens fomentadas na aula, com destaque para a umbigada e o receio que ela pode causar, justamente pelo contato corporal que necessita, além dos desafios com o *quiz* digital.

Turma: Química A

Conteúdo: Cirandas Paulistas

Local: Pátio da escola e laboratório de informática

Roda Inicial: Contextualização histórica da ciranda, incluindo uma passagem pelas brincadeiras infantis (tema proposto pelo projeto interdisciplinar) e direcionamento

para a ciranda paulista de modo particular. Procuramos aproximações com o conceito de cultura iniciado na semana anterior.

Exploração: Os alunos tiveram que desenvolver algumas brincadeiras e rodas cantadas a partir dos seus conhecimentos prévios. Foi um momento bastante participativo. Também fizemos adaptações de brincadeiras de acordo com as diferenças que eles apontaram entre algumas que eram parecidas.

Solução de problemas: Os estudantes foram instigados a cumprir tarefas em círculo, como andar de diferentes maneiras, diminuir o número de pés em contato com o solo, colocar todos os integrantes com a barriga para fora da roda sem soltar as mãos, entre outros. Depois de solucionar cada problema eles ainda tiveram que executar uma das cirandas infantis realizadas na atividade anterior na nova posição estabelecida pelo grupo. Refletimos ao final sobre as sensações de realizar danças em um formato de roda.

Direcionamento: Desenvolvemos experiências com músicas de cirandas paulistas e alguns movimentos comuns nessa manifestação. Gradativamente, os alunos foram direcionados para tarefas em círculos menores, enfatizando movimentos de braços e pernas. Por fim, assim como nas turmas anteriores realizamos o *quiz* interativo na plataforma *on-line Kahoot*.

Roda final: Para terminar, discutimos sobre as experiências do dia, com ênfase para as vantagens e desvantagens de se dançar em círculo e sobre a utilização do laboratório de informática para realizar o *quiz*.

Turma: Química B

Conteúdo: Maculelê

Local: Pátio da escola e laboratório de informática

Roda Inicial: Contextualização histórica do maculelê buscando aproximações com a exploração da mão de obra africana na região de Capivari. Utilizamos imagens e as perguntas dos alunos como norteadores para o debate. Também discutimos sobre o conceito de cultura desenvolvido na primeira aula.

Exploração: Entregamos pedaços de cabos de vassoura, cortados em aproximadamente 40cm. Os alunos tiveram a oportunidade de explorar batidas com esses materiais. Eles ficaram à vontade para tanto, colocamos algumas batidas para eles criarem ao som delas.

Solução de problemas: Nessa fase, o problema proposto foi unificar as criações individuais em uma composição coletiva. Para tanto, cada um teve que ensinar os seus passos para o colega. Posteriormente, eles juntaram os movimentos em uma pequena coreografia. Aumentamos o número de alunos gradativamente por grupo, até unir todos os movimentos em uma grande composição.

Direcionamento: Nesse estágio, ensinamos uma batida tradicional do maculelê em quatro tempos. Os alunos puderam explorar inicialmente sozinhos e depois em duplas. Foram propostas batidas em diferentes partes do bastão e com giros. A última atividade desse momento foi o *quiz* digital com os alunos na sala de informática sobre os saberes abordados até então.

Roda final: Para terminar, refletimos sobre as aprendizagens do dia, enfatizando as dificuldades em coordenar as batidas das madeiras consigo mesmo e depois com os colegas. Ainda na roda final, os alunos puderam falar como foi o *quiz* digital.

Aula 3

Turma: Informática A

Conteúdo: Samba de Lenço.

Local: Pátio da escola.

Roda Inicial: Recuperamos o que já tinha sido desenvolvido até então, sobre o samba de lenço e realizamos discussões sobre o início da composição que seria apresentada na Festa Caipira de encerramento do semestre.

Exploração: Os alunos tiveram que compor estátuas que expressassem o samba de lenço, incluindo seus movimentos e passos. Para tanto, eles foram divididos em pequenos grupos para que pudessem explorar posições e expressões utilizando o lenço como adereço principal. Depois, os alunos fizeram fotografias com o celular dessas criações e compartilharam as imagens no *whatsapp*, construindo uma espécie de exposição digital.

Solução de problemas: A fim de identificar como eram as vestimentas utilizadas por grupos tradicionais de samba de lenço, a tarefa foi pesquisar nas redes sociais *facebook* e *instagram* a *hashtag* samba lenço (*#sambalenço*). Os dados encontrados (vídeos, passos, roupas mais comuns e adereços) foram utilizados como referência para subsidiar a apresentação dos alunos. Refletimos, por fim, sobre as informações encontradas nas redes sociais e como poderíamos adaptá-las em nosso contexto.

Direcionamento: Inicialmente, recuperamos alguns passos já executados nas aulas anteriores e incluímos algumas movimentações básicas com o lenço. Apresentamos ainda, formações coreográficas em que a manifestação pode ser realizada. Em seguida, os alunos foram divididos em grupos para criar pequenas composições. Eles tiveram que pensar em cinco movimentos e apresentar suas coreografias ao final da aula.

Roda final: No encerramento, discutimos a proposta de criação incluindo as dificuldades enfrentadas ao longo do processo. Selecionamos após essas vivências, aquelas que poderíamos incluir na composição final da turma.

Turma: Informática B

Conteúdo: Batuque de umbigada.

Local: Pátio da escola.

Roda Inicial: Recuperação dos saberes que já tínhamos desenvolvido até o momento sobre o batuque de umbigada, principalmente em relação aos aspectos históricos. Aprofundamos também discussões sobre o forte racismo que ainda há na sociedade, e, em específico, na cidade de Capivari, por meio de alguns “causos” locais conhecidos dos alunos.

Exploração: Foram colocadas músicas e os estudantes puderam experimentar a umbigada com vários colegas, o objetivo foi justamente desmistificar qualquer resistência e proporcionar liberdade nas vivências, uma vez que ainda estavam um pouco receosos.

Solução de problemas: Com o objetivo de conhecer as vestimentas utilizadas por grupos tradicionais de batuque de umbigada, a tarefa foi pesquisar nas redes sociais *facebook* e *instagram* a *hashtag* umbigada (#umbigada). Nesses ambientes, eles entraram em contato com vídeos e fotos relacionadas à manifestação. Além disso, de maneira particular, eles investigaram no *facebook* o grupo “Batuque de Umbigada Guaiá de Capivari⁶”, justamente por ser da cidade. Os dados encontrados foram utilizados para subsidiar a caracterização da turma. Ao final, refletimos sobre essa experiência e as práticas que fizemos em aula.

⁶ Link da página do grupo no *facebook*. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Batuque-de-Umbigada-Guai%C3%A1-de-Capivari-383566515181047/?fref=ts>>. Acesso em: 20 set. 2016.

Direcionamento: Aprofundamos nos passos básicos do batuque de umbigada, bem como, nas formações que acontecem ao longo da dança. Tratamos também da ladainha e dos momentos em que não são executados passos. Por fim, dividimos os alunos em grupos para pensar em uma composição diferente que poderíamos utilizar na coreografia final.

Roda final: Debates sobre as vivências desenvolvidas ao longo das aulas e, em possibilidades para transformar tais saberes em uma composição coletiva, pois o batuque não prevê muitas variações de movimentos. Entretanto, como decisão do grupo, decidimos incluir passagens diferentes, e pedagogicamente consideramos a transformação dos alunos válida.

Turma: Química A

Conteúdo: Cirandas Paulistas

Local: Pátio da escola e laboratório de informática

Roda Inicial: Recuperação dos saberes que já tínhamos mobilizado até o momento sobre as cirandas, principalmente em relação aos aspectos de localização dessa manifestação pelo estado de São Paulo. Questionamos também a intensidade das transformações e possibilidades de passos que podemos executar em roda.

Exploração: Colocamos algumas músicas de cirandas paulistas e dividimos a turma em pequenos grupos. Estimulamos novas experimentações com a dança em círculo (velocidades, partes do corpo diferentes em contato com o solo, sentido de movimentação na roda, entre outros). Num segundo momento, eles foram vendados para que a dança pudesse ser experimentada por meio de outros sentidos. (Receios e expectativas da experiência).

Solução de problemas: O problema a ser resolvido relacionou-se com a caracterização das pessoas que dançam cirandas paulistas. Para tanto, eles tiveram que pesquisar nas redes sociais *facebook* e *instagram* a *hashtag* ciranda (*#ciranda*). Nesses ambientes, entraram em contato com vídeos e fotos relacionadas à essa manifestação. Os dados encontrados pelos estudantes subsidiaram a caracterização da turma. Ao final, refletimos sobre essa experiência e as práticas realizadas.

Direcionamento: Dividimos os alunos em pequenos grupos para iniciar a criação da composição final. Em círculo, eles tiveram que elaborar apresentações para toda a

turma e em conjunto selecionamos alguns movimentos para a coreografia coletiva geral.

Roda final: Discutimos no encerramento, as experiências do dia, enfatizando como foram as pesquisas nas redes sociais e a integração da aula com o mundo virtual. Tratamos ainda sobre os avanços galgados por eles no decorrer do projeto.

Turma: Química B

Conteúdo: Maculelê

Local: Pátio da escola e laboratório de informática

Roda Inicial: Refletimos sobre as vivências desenvolvidas até então, e as maiores dificuldades encontradas com o maculelê. Diante dos relatos, pensamos em estratégias para minimizar os problemas.

Exploração: Em duplas, os alunos receberam as madeiras e tiveram mais tempo para explorá-las, a fim de conseguirem dançar com maior facilidade. O propósito foi estimular movimentos que pudessem ser transportados para outros momentos da aula.

Solução de problemas: O problema proposto baseou-se na caracterização das pessoas que dançam maculelê. Para tanto, eles tiveram que pesquisar nas redes sociais *facebook* e *instragram* a *hashtag* maculelê (*#maculelê*). Os alunos acessaram vídeos e fotos relacionadas à dança e reunindo dados que pudessem ser utilizados na caracterização da turma.

Direcionamento: Nesse estágio, aprofundamos uma das batidas clássicas do maculelê (quatro tempos) e replicamos movimentos criados pelos próprios alunos no momento de exploração para a composição coletiva.

Roda final: Para terminar, refletimos sobre as experiências do dia, com destaque para o aperfeiçoamento da coreografia final e sobre como eles estavam avançando com relação ao acompanhamento rítmico da batida do maculelê.

Aula 4

Turma: Todas

Conteúdo: Samba de Lenço (Informática A) – Batuque de umbigada (Informática B) – Ciranda (Química A) – Maculelê (Química B).

Local: Pátio da escola.

Roda Inicial: Discutimos a coreografia de cada uma das turmas, em específico sobre o que já havia sido produzido e como iríamos encaminhar a última aula do projeto. O objetivo foi finalizar com a composição, e para tanto, recuperamos vídeos das danças específicas de cada turma.

Exploração: Por ser a última aula do projeto, não realizamos atividades de exploração.

Solução de problemas: Os alunos foram divididos mais uma vez em pequenos grupos (diferentes dos anteriores) para criarem movimentos novos para a coreografia final. Eles puderam também utilizar ideias inspiradas no vídeo de apoio e transformá-las de alguma maneira.

Direcionamento: Aglutinamos ideias dos subgrupos de trabalho para o coletivo, usufruindo de um momento de trocas de saberes e de finalização da composição. Ao final todas as coreografias foram filmadas.

Roda final: No encerramento, exibimos os vídeos das coreografias criadas por eles. O objetivo foi discutir as experiências de criação, avaliar a composição da turma, as principais dificuldades ao longo do processo e as sensações em assistir as produções coletivas.

Sábado Letivo – Atividade Interdisciplinar

Turma: Todas

Professores: Todos

Conteúdo: Cultura, resistência e racismo em Capivari.

Local: Pátio da escola.

Nesse dia, organizamos um evento extracurricular, para discutir de forma conjunta o tema do projeto “Cultura e identidades locais” de maneira mais integrada com as demais disciplinas. Para tanto, tivemos um debate sobre racismo com membros da comunidade e os impactos desse tema para a sociedade de Capivari. Alguns funcionários do campus introduziram o tema por meio de relatos pessoais que já enfrentaram.

Houve ainda, uma roda de conversa sobre o batuque de umbigada organizada pelos membros do Grupo Guaiá, bem como, vivências com essa prática. Além disso,

os instrumentistas contaram histórias sobre os instrumentos musicais, em especial o tambú, além de demonstrar alguns toques básicos. Por fim, tivemos também a presença da Mestre Anecide Toledo e de Dona Marta, representantes simbólicas da dança na comunidade, o que se constituiu em um momento singular para os alunos.

Por fim, salientamos que os estudantes puderam perguntar, tocar instrumentos, dançar e obviamente conhecer o batuque em sua vertente mais tradicional, por meio das experiências com o grupo da cidade em que moram. Essa vivência extra não estava prevista na pesquisa, mas consideramos importante incluí-la uma vez que compôs o trabalho que desenvolvemos com os alunos.



Fonte: Acervo Juscelino Pereira de Souza

Figura 3: Aula Interdisciplinar: Racismo e Batuque de Umbigada.

Festa Caipira – Encerramento do projeto Interdisciplinar

A festa pôde encerrar os trabalhos coletivos organizados pelos professores na escola, reunindo e apresentando para a comunidade as ações que fomentamos com os estudantes. Em particular para a disciplina de Educação Física e para nossa pesquisa, foi possível valorizar os saberes dos alunos e possibilitar as sensações que apenas uma apresentação pode gerar naquele que dança.



Figura 4: Coreografias dos alunos: Samba de lenço, Batuque de umbigada, ciranda e maculelê.

2 – Dança no Ensino Médio

A - Impacto do projeto de dança

As experiências anteriores relatadas pelos alunos acerca de suas aulas de Educação Física, reafirmam o quanto ainda estamos distantes de aulas pautadas na diversidade característica da cultura corporal e dos princípios de uma escola republicana (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009). Os relatos trouxeram vivências resumidas, na maioria das vezes, à queimada, ao voleibol e ao futsal, quando não as famigeradas aulas livres. Seguem alguns apontamentos dos alunos que compuseram o grupo focal:

“Tinha votação no início da aula: Quem quer queimada e quem quer futebol? E aí os meninos votavam em futebol e as meninas em queimada. Daí, mesmo que os meninos perdessem a professora escolhia futebol” (Informação verbal – Aluno 1, 2016).

“A gente teve os quatro anos de queimada!” (Informação verbal - Aluna 7, 2016).

“Quando chovia no campo, ao invés de ir para a quadra coberta, não, ele dava bingo! Ele tinha um bingo na casa dele e levava para aula” (Informação verbal – Aluno 4).

“Basicamente todos os anos que eu fiquei naquela escola eu só joguei queimada! Toda aula tinha queimada. Ela seguia o cronograma da apostila... daí ela dava... ela passava para gente... ela fazia a gente lê e passava os exercícios. Ela dava uma aula com toda a matéria que tinha na apostila e depois a gente só ficava jogando queimada. Dividia a quadra, as meninas jogavam queimada e os meninos jogavam futsal” (Informação verbal – Aluna 6, 2016).

“Era como todo mundo falou, só tinha futebol e queimada o ano inteiro. Mas nos quatro anos era a mesma matéria que era futsal... basquete, vôlei e handebol. Os quatro anos do Ensino Fundamental II foi só essas matérias. Tanto é que quando a gente chegou no nono ano a gente já tava por aqui. Já sabia tudo de cor (Informação verbal – Aluno 8, 2016)”.

Fatos como esses não são novidades e já foram amplamente relatados em pesquisas científicas e demais produções da área (SOARES et. al, 1992; SOARES, 1996; SILVEIRA; PINTO, 2001; DARIDO, 2003; DARIDO; SOUSA JÚNIOR, 2007; SILVA MACHADO et al., 2010; DINIZ, 2014). Trata-se de um cenário que é responsável por construir e reforçar o imaginário que a sociedade como um todo possui sobre a EF, e, conseqüentemente criar uma concepção limitada sobre as possibilidades pedagógicas da área. A disciplina é envolvida nessas referências, criando, muitas vezes, uma espécie de ciclo que é alimentado com propostas equivocadas e excludentes, o que consolida uma situação bem caracterizada por González e Fensterseifer, (2009), como “entre o não mais e o ainda não”, isto é, apesar dos avanços conquistados nos últimos anos, ainda temos muitos problemas para a serem enfrentados.

Durante o diálogo com os alunos, percebemos que eles sabiam que Educação Física escolar não se reduzia apenas àquelas experiências narradas. Tais sentimentos foram identificados no tom de indignação que apresentavam ao descrever as aulas anteriores, pareciam delatores de um sistema pouco significativo de aprendizagem. Apesar dessa aparente consciência, a falta de práticas anteriores que servissem de modelo, bem como, a própria condição de aluno dentro da hierarquia escolar, impediam que eles questionassem ações como essas. Assinalamos, portanto, que ainda temos aulas pouco representativas, e que precisamos investir na reconfiguração do nosso espaço pedagógico.

Silva Machado et al. (2010) asseveram que os “professores rola-bola” perpetuam uma cultura pobre para a Educação Física, caricaturizando a figura do docente. Com isso, há uma redução no impacto do seu trabalho que fica associado ao ato de distribuir materiais e sentar-se para executar atividades diversas, denotando falta de compromisso com o trabalho formativo. Os autores complementam que apesar de comum, toda essa conjuntura é pouco investigada e não temos clareza sobre os motivos que culminaram em um quadro como esse. Sobre esse assunto, Darido e Souza Júnior (2007) apontam alguns indícios que podem nos auxiliar a compreender como chegamos a isso:

É preciso deixar claro que esse modelo não foi defendido por professores, estudiosos ou acadêmicos. Infelizmente ele é bastante representativo no contexto escolar, mas provavelmente tenha nascido de interpretações inadequadas e das condições de formação e trabalho do professor (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2007, p. 14).

Ou seja, trata-se de um processo complexo que envolve diferentes instâncias do fazer pedagógico, iniciando com as experiências pessoais ainda durante o Ensino Fundamental e Médio, que já influencia a forma como um futuro professor compreende a área, depois na formação inicial, que muitas vezes não fomenta ações renovadoras e, por fim, com as condições de trabalho que os colocam em situações precárias.

Além do “rola-bola” os alunos ainda sofriam com processos de exclusão, pouca diversidade de conteúdos, aulas teóricas como castigo para mau comportamento, tarefas físicas sem objetivos claros, avaliações baseadas em princípios distorcidos, falta de compreensão do espaço formativo e até mesmo a ausência de qualquer trato pedagógico ao longo das aulas. Os relatos reforçam a necessidade de intervenção e reconfiguração da disciplina:

“As nossas aulas para mim eram como aula vaga. Porque não fazia nada, né? Os meninos jogavam futsal e as meninas não faziam nada e ganhavam ponto. Que nem, teve uma vez que nós tava jogando vôlei, eu e a (Nome) e a professora tava avaliando a gente, sabe? Daí a gente tava até jogando bem, aí as outras meninas que nem tavam jogando elas receberam dez e nós oito ou nove. Mas como assim, nós jogamos e elas não jogaram e ganharam dez? É porque elas estavam batendo papo com a professora. Que saco!” (Informação verbal - Aluna 3, 2016).

“Se a gente não se comportasse também ficava sem queimada naquele dia e tinha que ficar na sala de aula tendo aula teórica” (Informação verbal – Aluna 6, 2016).

“No Ensino Fundamental I eu tinha um professor que no início da aula a gente perdia 30 minutos porque ele mandava cantar para ele... e daí depois ele dava o bambolê para as meninas, futebol pros moleques e depois ia conversar com as merendeiras” (Informação verbal – Aluno 1, 2016).

“Tinha um professor que usava a gente, na queimada quando os meninos não conseguiam queimar eles... uma vez ele pegou a bola e jogou lá na rua, fez eu dar uma volta no quarteirão e pegar a bola. A bola estava na minha frente, mas ele fez eu dar a volta inteira no quarteirão antes de pegar pois era para eu pegar preparo físico” (Informação verbal – Aluno 1, 2016).

Face às experiências anteriores, os alunos apresentaram dificuldades em compreender o objetivo da EF, posto que, suas vivências traziam retratos limitados acerca do que deveria ser ensinado nas aulas. Isso fez com que o projeto fosse ainda mais impactante, justamente por estar longe do que eles conheciam. Para tanto, gradativamente discutimos quais as metas da área, principalmente a partir dos conceitos, atitudes e práticas da cultura corporal. Dessa forma, construímos coletivamente os direitos de aprendizagem que os alunos possuem e como eles precisam ser garantidos na disciplina.

Já no que tangencia à dança de maneira específica, quando os alunos foram questionados sobre vivências passadas, muitos relataram que nunca tiveram contato nenhum com essa manifestação na escola, ou apenas em ações isoladas fora do contexto de aula ou, ainda, com objetivo único de apresentação em eventos.

“Em relação à dança nunca tive e nem ouvia falar o que era dança na escola” (Informação verbal – Aluno 8, 2016).

“Dança era só um grupinho de meninas que se organizavam e faziam, não tinham interação com as outras, só era elas que faziam. E se outras pessoas quisessem dançar não podia parecia. E aí tinha apresentação quando tinha evento, sabe? E não era a professora que organizava, elas faziam um grupinho e faziam” (Informação verbal - Aluna 3, 2016).

“Eu tive um professor lá no Fundamental I, né quando eu estudava... enfim... que dava dança... a gente teve dança. Só que não era dança na aula, era dança para festa junina... festa da primavera” (Informação verbal - Aluna 7, 2016).

“No Fundamental II a gente nunca teve apresentação nenhuma de nada” (Informação verbal - Aluna 6, 2016).

Os relatos ratificaram argumentos que já ressaltamos ao longo do texto sobre a ausência velada da dança na escola, trazendo mais uma vez a proximidade com as apresentações nas festas tradicionais e o pouco vínculo com as aulas regulares (SBORQUIA, 2002; EHRENBURG, 2003; BRASILEIRO, 2009; DINIZ, 2014). Tal cenário suscitou a necessidade de explorar o reconhecimento desse conteúdo na aula como um saber permanente e legítimo, e não apenas temático.

Salvo esse contexto de predominante de dificuldade com a dança, tivemos duas falas (Aluno 4 e Aluno 5) que demonstraram alguns avanços. Ambos estudaram em uma mesma instituição durante certo período, e tiveram a oportunidade de experimentar a dança, assim como outros conteúdos, mesmo que em uma conjuntura composta por adversidades. Acompanhemos o relato do Aluno 5:

Então, nossa aula a partir do sexto ano era separada do horário convencional... era no período da tarde e a gente tinha aula de manhã. Era só os meninos. E era assim, a gente seguia um cronograma de certos esportes, tinha rugby, futsal, dança também, tinha vôlei... essas coisas... os mais conhecidos. Mas tinha dança, só esse último ano que não. [...] E o professor, antes de cada esporte, ele inseria um pouco das regras, falava da tática, mas algo rápido (Informação verbal, Aluno 5, 2016).

A fala apontou que existia uma preocupação com o princípio da diversidade de conteúdos (BRASIL, 1998b) mesmo com um enfoque mais explícito para o esporte. Para os PCN (BRASIL, 1998b) a Educação Física precisa garantir aos estudantes o acesso a outras práticas da cultura corporal, ressignificando as expectativas de aprendizagem que historicamente ainda são limitadas. O documento afirma tal necessidade em seu texto:

A Educação Física escolar não pode reproduzir a miséria da falta de opções e perspectivas culturais, nem ser cúmplice de um processo de empobrecimento e descaracterização cultural. Ou seja, o mesmo espaço-tempo que viabiliza o futebol e a queimada deve viabilizar o vôlei, o tênis com raquetes de madeira, os jogos pré-desportivos, a dança, a ginástica, as atividades aeróbicas, o relaxamento, o atletismo, entre inúmeros outros exemplos (BRASIL, p. 83-84, 1998b).

Percebemos também com as falas dos alunos, uma concepção de ensino que extrapolava a dimensão do “saber fazer”, uma vez que, o professor se preocupava, por exemplo, com os saberes técnico-táticos das modalidades esportivas abordadas em aula. Contudo, existiam outros problemas que afetavam diretamente a proposta

da disciplina nessa instituição, como, por exemplo, o fato das aulas acontecerem no contra turno, a dispensa que muitos conseguiam por diferentes motivos, além dos meninos e meninas realizarem aulas em horários separados. Isto é, identificamos que a Educação Física foi gradativamente se constituindo no seio escolar como aquela em que as exceções acontecem com frequência. Como o próprio Aluno 5 mencionou em outro momento, “frequentava a aula quem queria”, o que gerava um hábito, ao menos no âmbito interno, que reforçava a desvalorização do componente.

Sabemos que esse recorte é replicado em muitas instituições pelo Brasil, e por isso, a falta de compreensão dos objetivos desse componente curricular ainda é tão corriqueira. Carecemos de experiências pedagógicas significativas que justifiquem não só a Educação Física, mas também que proporcionem o reconhecimento e a valorização dos seus saberes nos espaços de aprendizagem. Nesse escopo, a EF não deve ser vista como um acessório ou como saber opcional àquele aluno que se identifica com a disciplina, pelo contrário, é um direito que precisa ser garantido a todos que frequentam as escolas.

A reflexão sobre as vivências anteriores dos alunos, influenciou diretamente no início do projeto. Tal viés, culminou na necessidade de discussões específicas sobre esse tema, a fim de superar experiências como essas e, a partir delas, apresentar a dança como uma prática corporal contextualizada assim como qualquer outro conteúdo.

Apesar das críticas delineadas, alguns alunos sentem prazer com o “rola-bola” (SILVEIRA; PINTO, 2001), pois eles tomam decisões sobre o que vão fazer na aula, podendo optar, inclusive, por não realizá-la. Isso faz com que uma parte dos estudantes apresentem resistência quando não se identificam com um determinado conteúdo, e, como estão acostumados a obter êxito (boas notas) mesmo fazendo apenas o que gostam, se sentem confortáveis em relutar. Face essa realidade, suscitamos um processo de desconstrução e de debate sobre o papel dos alunos e da própria disciplina na grade curricular do EM.

Mesmo frente à pouca diversidade nas experiências anteriores, os alunos quando questionados, não tiveram dúvidas acerca da presença da dança como um dos conteúdos da Educação Física, e no geral, sinalizaram a sua importância para a área. No entanto, eles não conseguiram explicar por que ela foi praticamente excluída de suas aulas em oportunidades passadas. Empregamos esse diálogo como um dos

pontos de partida para o desenvolvimento da pesquisa, buscando encaminhar a valorização da dança na escola.

Evidente que precisamos demarcar a distância que existe entre o discurso dos estudantes (grupo focal, aulas e atividades) e o que eles realmente sabem/pensam sobre um determinado assunto. Isto é, os comentários sobre dança e até mesmo acerca das aulas de EF precisam ser ponderados e interpretados com cautela, já que além desse problema mencionado, há ainda o fato da própria pesquisadora conduzir os questionamentos. De qualquer maneira, diante de longos anos de aulas repetidas, foi surpreendente que eles não questionassem a proposição da dança.

Além de não termos enfrentado resistência com a proposta, os alunos avaliaram de forma positiva as experiências desenvolvidas ao longo das aulas, o que pudemos confirmar não apenas com relatos, mas também pelo envolvimento e dedicação que apresentaram nas atividades. Os momentos de trocas de saberes entre aqueles que possuíam experiências com a dança e os que sentiam dificuldades, além da oportunidade de criar e transformar passos a partir desses contatos, balizaram o quanto um conteúdo tão temido pelos professores no EM pode gerar frutos significativos.

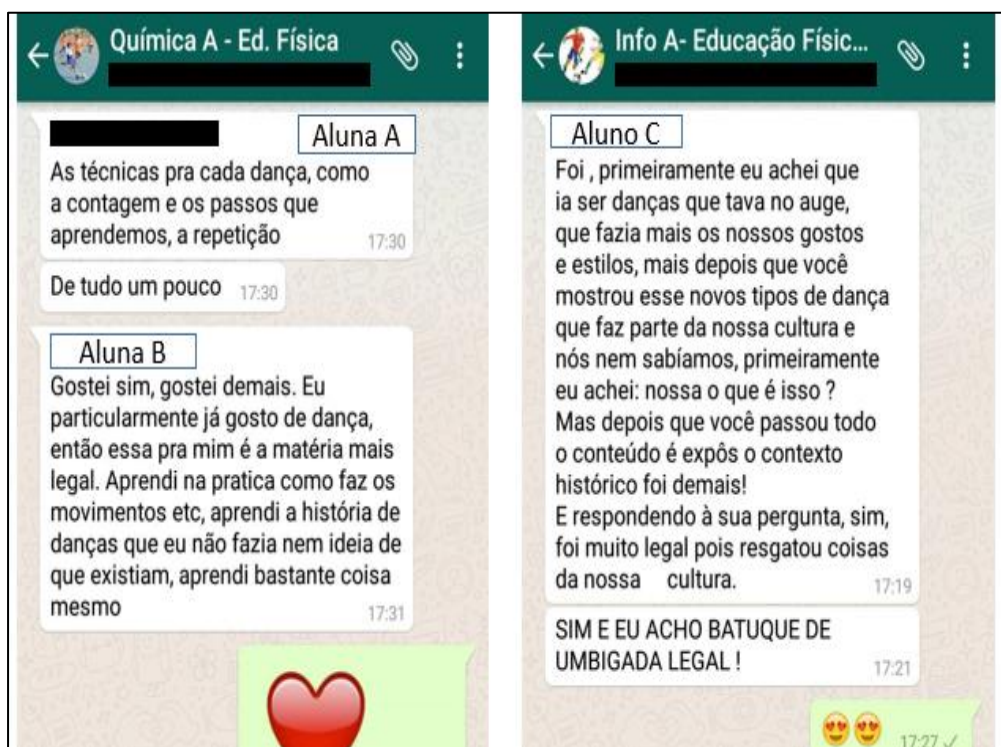
A compreensão da dança como um saber complexo e dinâmico que pode ser apropriado como uma prática de lazer, também foi um aspecto que procuramos abordar nas aulas, uma vez que era importante que os estudantes se apropriassem dos conhecimentos da cultura corporal para além dos muros da escola, isto é, para vida em sociedade. Apenas assim um conteúdo curricular alcança um espaço diferente para o educando, pois ele compreende como usufruir de suas possibilidades em seu dia-a-dia.

Os registros nos diários de campo acentuaram como os alunos se sentiram bem experimentando as danças, mesmo diante do receio pessoal da pesquisadora deles não se motivarem. É preciso frisar que esses impactos não foram percebidos por todos os alunos, contudo, a maioria se apropriou da proposta e disfrutou dos espaços de aula como possibilidades de aprendizagem. Segue um trecho compilado do diário de campo da pesquisadora do primeiro dia do projeto:

As aulas aconteceram de forma tranquila. Eu estava receosa que os alunos não se motivassem/interessassem pelo conteúdo principalmente por serem danças folclóricas, já que eles demonstram um interesse maior em práticas como funk, hip-hop e sertanejo

universitário. Nos momentos de intervalo é possível perceber esses interesses pois são as músicas que ouvem geralmente. Contudo, as turmas se dedicaram de maneira bastante surpreendente, perguntaram sobre o tema, criaram passos novos, compartilharam saberes com os colegas, e isso transformou o espaço de aula em um rico momento de aprendizagem (DIÁRIO DE CAMPO, 20 maio 2016).

Apenas esses apontamentos iniciais já validam o quanto a dança se constituiu em uma oportunidade formativa para o EM, uma vez que nossas ações foram além das experiências corporais. Tematizar um saber nas aulas de EF é justamente fomentar conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais, de forma que esse processo acentue os impactos desses diversos saberes na vida dos estudantes.



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 5: Relatos de alunos que não compuseram o grupo focal.

É possível observar justamente esses aspectos nas falas dos alunos compartilhadas no *whatsapp*, ressaltando o quanto o projeto foi significativo para o grupo e pôde auxiliá-los a minimizar o preconceito em relação às danças populares tratadas no estudo e, além disso, compreender a EF como um componente que vai além do “saber fazer”.

Ademais, foi possível identificar que tanto meninos como meninas conseguiram se envolver com as danças populares, mesmo apresentando expectativas pouco positivas acerca desse conteúdo durante as primeiras rodas de conversa. No geral, o

principal impacto para o grupo esteve relacionado às vivências com os conceitos, atitudes e procedimentos, e em específico, sobre a valorização da cultura e do reconhecimento da identidade local, ponto que abordaremos na próxima seção.

Outro elemento que teve uma repercussão significativa foram as apresentações coletivas desenvolvidas na festa de encerramento do semestre. Entendemos que abordar a dança apenas com a finalidade de apresentar em algum evento escolar reduz sua compreensão como uma manifestação cultural, todavia, essa não foi nossa proposta. Discutimos com os estudantes que dançar não se resume ao processo de apresentação, o que foi enriquecedor pois muitos acreditavam que essa era a finalidade principal. Além disso, pontuamos a apresentação como um ponto de culminância relevante na vivência com a dança, pois atribuí mais um sentido aos saberes que são construídos pelos alunos durante as aulas.

Iniciamos o trabalho por meio de uma questão central: “O que se aprende em uma apresentação?”. As respostas orientaram reflexões sobre o que muda do ponto de vista da aprendizagem quando há uma preocupação com quem assiste. As falas demonstraram diferenças que envolviam, por exemplo, preocupações com o figurino, com a expressividade, com a ocupação dos espaços no “palco”, com a execução dos passos, entre outros. Ademais, especificamente no contexto do nosso estudo os alunos destacaram que foi importante que a comunidade (pais, amigos e familiares) pudesse conhecer um pouco dos saberes construídos em aula, bem como sobre a Educação Física e os seus conteúdos. Isto é, mesmo a dança sendo muito mais do que apresentar uma coreografia, pudemos não só discutir junto aos alunos, mas também investigar como eles avaliaram uma proposta como essa.

Apesar dos discentes destacarem que se sentiram envergonhados em participar das apresentações, e sabemos o quanto isso atrapalha o ensino na dança na escola (MIRANDA, 1994; KLEINUBING, 2007; DINIZ, 2014; GERMANO, 2015), a atividade fez com que eles se preocupassem em fazer o melhor possível, pois queriam expor o empenho que mantiveram com o projeto. Avaliamos, dessa maneira, como um impacto positivo a oportunidade de planejar, discutir e produzir as composições coletivas com as danças populares, o que foi realizado de forma crítica e ativa, contemplando dimensões para além do “movimento pelo movimento”, o que ressalta o significado do nosso projeto para a comunidade de Capivari.

B- Método de Ensino da dança

Especificamente sobre as etapas do método de ensino que adotamos na pesquisa (roda inicial, exploração, solução de problemas, direcionamento e roda final), salientamos que foi bastante significativo e desafiador o desenvolvimento de cada uma delas, bem como, a adaptação dos alunos a uma nova abordagem. Como as aulas de dança aconteceram em maio/junho de 2016, eles já estavam habituados com a organização da disciplina, o que facilitou a execução das ações, no entanto, ainda nos deparamos com alguns estranhamentos, já que, de uma forma ou de outra, se tratava de um método diferente de trabalho.

Sobre a primeira fase do método, a roda inicial, podemos afirmar que a participação e o envolvimento dos estudantes nos questionamentos, problematizações e dúvidas foram recorrentes e contribuíram constantemente para transformação do ambiente de aprendizagem. Esse espaço se constituiu em um dos momentos mais intensos de mobilização e trocas de saberes, intensificando sua relevância na composição do método que adotamos. Scarpato (2001) também observou em seu estudo com dança educativa, a importância das rodas de conversas no início das aulas, pois nelas era possível compartilhar experiências corporais, fatos, medos, além de introduzir o tema de trabalho. Segundo a autora a roda é o primeiro momento para envolver os discentes no conteúdo e atraí-los para compor os espaços educativos.

Essa etapa metodológica já tem sido comumente utilizada em diversas experiências e livros didáticos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos LETPEF (Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física) no tratamento dos conteúdos da cultura corporal (DARIDO, 2005; DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2007; DARIDO, 2011; DARIDO, 2012). A proposta baseia-se na relevância de um espaço para problematização inicial, na qual possamos instigar os alunos por meio de perguntas relacionados com o tema da aula.



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 6: Roda inicial.

Delizoicov (1982) idealizou uma proposta didática voltada ao ensino de Física denominada de Três Momentos Pedagógicos (3MP). O autor tomou como base princípios defendidos por Paulo Freire, que dentre outros elementos, destacava a relevância de um processo educativo emancipador e contextualizado. O método foi organizado em três blocos distintos: Problematização inicial, Organização do conhecimento e Aplicação do conhecimento. O primeiro espaço sugere que sejam apresentadas aos alunos questões ou situações reais relacionadas com o conteúdo previsto para a aula. Já no segundo, sob orientação do professor, os conhecimentos são aprofundados, e por fim, a aplicação dos saberes na interpretação das situações de aprendizagem.

De modo particular, o primeiro estágio se relaciona justamente com as estratégias que adotamos na roda inicial, tendo em vista que, temos nela um momento prévio reservado para indagações e relatos sobre o conteúdo. Segundo Muenchen e Delizoicov (2014) ações como essas desafiam os estudantes logo no início do processo de aprendizagem, abrindo espaços legítimos para que eles verbalizem suas expectativas.

Criamos, portanto, condições favoráveis para o compartilhamento de ideias, o que acabou oferecendo um suporte para o desenvolvimento das demais etapas do método de ensino adotado. Podemos dizer que, considerar os saberes dos alunos alterou a lógica da aula, e, assim, foram necessárias adaptações de atividades, readequação de discussões e até mesmo o tratamento de subtemas não previstos.

Com isso, evidenciamos também que mesmo com assuntos similares, cada turma assumiu um itinerário de aprendizagem particular a partir de suas experiências anteriores, saberes prévios e maneiras de se relacionar com o conteúdo.

Já na segunda etapa do método (exploração), nossa meta foi viabilizar aos discentes, contato direto com as danças e suas características, além de trocas constantes com os colegas por meio da exploração. Nessa fase, lidamos com as maiores dificuldades do ponto de vista dos alunos, principalmente por eles estarem acostumados com propostas educacionais mais diretas. Assim, quando se viram desafiados a criar e experimentar movimentos distintos com ou sem a utilização de materiais, eles se sentiram um pouco desconfortáveis.

Schiavon (2003) aponta que no método dos três momentos aplicado ao ensino da ginástica, a fase de exploração é justamente uma das mais complicadas, o que acontece pela ausência de experiências anteriores em que os alunos sejam colocados como protagonistas da aprendizagem. No entanto, aos poucos eles vão se adaptando e começam a transpor os saberes de uma aula para outra, empregando ideias cada vez mais ativas nesses estágios do método.



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 7: Exploração de brincadeiras cantadas em pequenos grupos.

Tal fase contribuiu diretamente para que os alunos prestassem mais atenção aos saberes que já possuíam, apesar deles mesmos não acreditarem que traziam algum conhecimento. Isso ficou evidente pois a resposta inicial a qualquer exercício de exploração era negativa, isto é, eles afirmavam que não sabiam fazer ou apresentavam muita dificuldade. As vivências e a insistência com as tarefas de

exploração contribuíram com a desconstrução do saber unilateral do docente, auxiliando na autoconfiança dos estudantes e no reconhecimento pessoal. Aos poucos, eles passaram a identificar a evolução nas aulas, além da sensação de confiança principalmente nas atividades em grupo.

Schiavon (2003) sinaliza que proporcionar espaços para exploração de movimentos é uma estratégia metodológica rica em possibilidades, pois os alunos desenvolvem ações que são menos óbvias. Em uma experiência didática com a ginástica, a autora assevera que os aparelhos da modalidade utilizados em momentos de exploração tinham os seus objetivos transformados com autonomia e criatividade. Havia uma ampliação pedagógica do que antes servia apenas para atender demandas da ginástica competitiva.

Corroboramos os apontamentos da autora e salientamos a viabilidade de alternativas como essas também para o ensino da dança. Ao serem orientados, por exemplo, a explorar o lenço, objeto característico do samba de lenço, os estudantes



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 8: Fase de exploração: Samba de Lenço.

empregaram o material em situações bastante diversas, como em brincadeiras, poses e situações inusitadas. Esses momentos proporcionaram criações que inclusive foram recuperadas na composição coreográfica, denotando o quanto os conhecimentos e ideias dos alunos eram importantes para o projeto e para a aprendizagem como um todo.

Na posição de professores, é necessário que não negligenciem a capacidade dos alunos ao não oferecer espaços legítimos para que eles possam mostrar o que sabem. Portanto, acreditamos que a etapa de exploração foi imprescindível na construção e adequação do projeto às características dos estudantes, atuando diretamente na ressignificação dos saberes tematizados na escola.

Já na fase de solução de problemas, procuramos instigar os alunos por meio de atividades que exigiam um envolvimento ainda maior com os conteúdos. Nela, foi necessária a utilização de diferentes saberes e ferramentas para atingir as metas propostas. Nesse âmbito, os desafios estimularam o envolvimento das turmas com os temas da aula trazendo grande motivação e interesse. Talvez esse tenha sido o estágio mais rico no que diz respeito ao envolvimento discente, posto que as respostas construídas, tanto individual quanto coletivamente, foram criativas e capazes de ampliar os significados que os conteúdos apresentavam para as turmas.

Métodos de ensino que usufruem da solução de problemas não são novos (BERBEL, 1998), entretanto, talvez ainda são pouco utilizados principalmente na Educação Física escolar. Caminhos diretivos baseados na autoridade do professor parecem predominantes, o que gera perdas significativas ao processo de ensino e aprendizagem uma vez que os alunos não são instigados a pensar sobre o que fazem. Qual o objetivo desse movimento? Como transformá-lo? Como executá-lo em grupo? Delineamentos como esses guiaram o trabalho durante a etapa de resolução de problemas, oportunizando que os estudantes refletissem e criassem resultados sobre as danças populares.

Muska Moston (1990) ao estabelecer o *spectrum* dos estilos de ensino do professor, destaca dois relacionados a proposição de problemas. O primeiro em que há apenas um resultado possível, denominado de convergente, e outro em que há vários (múltiplas respostas), classificado como divergente. Segundo o autor, essas alternativas ofertam ao docente, recursos diferentes durante o tratamento de um determinado tema, proporcionando maior equilíbrio no desenvolvimento dos estudantes.

No campo do esporte, também há algumas teorias que propõem a utilização de estratégias e métodos que perpassam pela solução e problemas. Balbino (2005) salienta que aprender esporte está muito além da repetição técnica ou tática, e para isso, o investimento em estratégias didáticas em que os discentes possam pensar

sobre o jogo a partir de um problema proposto pelo professor seria essencial para uma aprendizagem mais expressiva. O nosso desafio foi adequar princípios como esses no seio da dança escolar, e refletir sobre como tal estratégia impactou junto aos alunos.

Ampliando o contexto de análise, temos em uma perspectiva mais complexa o PBL (*Problem-based learning*), isto é, aprendizagem baseada em problemas que chega ao Brasil com mais força na área da saúde para repensar a formação nos cursos de Medicina e Enfermagem (BERBEL, 1998). A proposta procura dentre outros elementos, desconstruir modelos tradicionais baseados na memorização, leitura e escrita e estimular a aprendizagem por meio da solução de problemas (BERBEL, 1998).

Apesar dessa proposta ter sido mais reconhecida no campo da formação inicial de cursos voltados diretamente para a atuação com a comunidade, algumas disciplinas já têm implementado propostas com PBL em aulas da Educação Básica, o que tem sido apoiado por alguns autores (BERBEL, 1998). Mesmo tal proposta não se tratando do método adotado na presente investigação, alguns princípios são similares, já que prezamos justamente pela abordagem da mobilização de saberes para a criação de soluções.

Em relação ao PBL, assumimos uma vertente mais simples, já que a solução de problemas se configurou apenas em uma das etapas de nosso método. Por conseguinte, os alunos puderam analisar os temas da dança de forma mais detalhada e crítica, posto que foram estimulados a olhar para o conteúdo de outras maneiras na busca pela elucidação dos saberes. Isso ficou evidente, por exemplo, quando em um “jogo de associação” os estudantes tiveram que ouvir músicas aleatórias e combinar com movimentos das danças populares. Essa tarefa fez com que eles escutassem as canções de forma completamente diferente de outros momentos de aula, pois o problema proposto requeria isso deles.



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 9: Alunos divididos em grupos trabalhando na resolução de problemas.

O enfoque ao explorar a solução de problemas é colocar o aluno em uma posição crítica durante as atividades (MASETTO, 2010) o que inverte a lógica tradicional de ensino. De acordo com Pozo e Echeverría (1988) a proposição de situações-problema coloca o educando em posição ativa, ou pelo menos diante de um esforço para buscar respostas em seu próprio conhecimento. Com isso, os estudantes se tornam mais capazes para dominar os procedimentos, conceitos e atitudes envolvidos com os conteúdos de aula.

Gozzi e Ruete (2006) sinalizam a grande mobilização de esferas (física, cognitiva, emocional, social e moral) que os estudantes são expostos quando são desafiados com problemas, o que pode ser implementado em diferentes escalas. Nesse escopo, sinalizamos que incluir em nossa proposta de pesquisa uma etapa voltada à resolução de problemas mostrou-se uma ação significativa principalmente pela possibilidade de refletir, construir e implementar um material voltado ao ensino da dança. Apesar de desafiador, pudemos perceber os impactos para a apropriação dos saberes que um método como esse pode significar para os estudantes, experiências registradas em diário de campo.

Na quarta fase do método de ensino adotado, denominada de direcionamento, tivemos os momentos de maior “conforto” para os alunos. Foi nítido que ainda há maior segurança quando eles são colocados para reproduzir movimentos e passos, ainda mais quando se trata de dança. Face a esse contexto, assumimos como meta explorar com maior intensidade as etapas anteriores (exploração e solução de problemas), primeiro por acreditar que momentos diretivos foram predominantes em outras aulas de EF, e depois por conceber que a participação ativa dos estudantes na composição dos saberes era essencial para o desenvolvimento do estudo.

Dentro da proposta de estilos de ensino de Moston (1990) essa fase poderia ser compreendida como o estilo comando, em que o professor dirige as atividades assumindo a centralidade no processo educativo. As vantagens de utilizar esse estilo de ensino estão na otimização do espaço-tempo da aula, promovendo maior organização e dinamismo. Além disso, ele se mostra eficiente principalmente quando há a necessidade de cumprir alguns padrões mínimos relacionados com a tarefa proposta, como acontece com a dança em alguns momentos.

Gozzi e Ruete (2006) ao desenvolver um estudo com estilos de ensino na Educação Física, identificam que principalmente com as atividades motoras os alunos vão ganhando autonomia com o tempo, e assim, vão deixando de ser tão dependentes

da figura do professor. Pudemos identificar ao longo do desenvolvimento dessa investigação a aplicação desse pressuposto, pois estudantes que iniciaram as aulas inseguros em relação à dança, aos poucos foram conquistando independência inclusive para debater e experimentar o conteúdo fora da aula.

Com isso, o tempo dedicado a “diretividade” foi cada vez menor, de forma que procuramos ampliar o envolvimento dos alunos com as atividades nas demais fases do método adotado com o objetivo de começar um processo de desconstrução da centralidade docente, desmistificando sua figura como aquela detentora de todos os saberes. Assim, mesmo nas atividades dirigidas, criamos espaços para os saberes prévios e até mesmo para as sugestões dos alunos. Tal processo foi bastante complexo, pois foi necessário avaliar o tempo todo qual parte do método precisava de mais tempo em cada turma, a fim de atender as particularidades dos grupos.



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 10: Atividade Dirigida: movimentos básicos do maculelê.

Por fim, na última etapa do método, isto é, roda final, procuramos recuperar os saberes mobilizados ao longo das aulas, as expectativas apontadas na roda inicial, bem como as dificuldades enfrentadas em cada fase de nossa proposta. O objetivo nesse momento foi retomar os saberes construídos, além de acompanhar progressivamente o projeto e os seus impactos.

Nesse sentido, esses espaços foram cruciais para que a pesquisadora pudesse avaliar as aulas e ajustar os temas a partir da ótica discente. Por exemplo, em uma das rodas finais foram apontadas algumas limitações para coordenar a batida com as madeiras no maculelê. Essa informação foi crucial para que na próxima aula incluíssemos um tempo maior para a vivência rítmica com esses instrumentos, e

assim, contribuir efetivamente para minimização dessas barreiras. Os alunos conseguiram se apropriar desse espaço como mais uma oportunidade didática para a construção de saberes e melhor compreensão do que foi desenvolvido nas aulas, recuperando conceitos, passos e até mesmo sensações.

Dar voz aos estudantes e às suas dificuldades foi essencial para não considerar o processo de ensino e aprendizagem como um fator linear. O cumprimento do planejamento inicial nem sempre é possível pois a aula é viva e a sua riqueza está justamente no dinamismo e na necessidade de transformação. Assim, ao invés de dar prosseguimento aos planos iniciais, concretizamos reflexões sistematizadas sobre as adaptações necessárias em todas as aulas e turmas, a fim de priorizar os principais atores da escola, isto é, os alunos.

De maneira geral, pudemos avaliar que o impacto da proposta com o tratamento das danças populares no EM a partir do método de ensino adotado foi bastante positivo, e que, apesar das limitações de cada etapa, foi possível estabelecer momentos legítimos de aprendizagem com esse conteúdo, prezando pela centralidade dos educandos. Pensar o ensino da dança a partir de um caminho como esse pode não só auxiliar os professores que possuem dificuldades, mas também cativar os alunos do EM que ainda são considerados resistentes e pouco atraídos pelos conteúdos dessa disciplina (ALMEIDA; CAUDURO, 2007).

C- Identidade e Dança

A concepção de cultura, bem como a apropriação dos saberes locais como uma forma de reconhecimento identitário, foram um dos pontos mais importantes do projeto a partir da ótica discente. Para os estudantes, aprender sobre danças populares e o significado dessas manifestações na construção da identidade foi uma experiência nova e transformadora. Isso aconteceu pois realizamos discussões que versaram sobre a história, o contexto de surgimento das manifestações e o que as danças representavam socialmente para a cidade. Fomentamos ainda, algumas reflexões e atividades interdisciplinares acerca do significado desses saberes para a comunidade de Capivari. Nas falas dos estudantes, podemos pinçar tais referências:

Ah... com certeza ter aprendido a cultura! Foi muito legal saber que por trás de todo um povo, que eu já conhecia de Capivari, eu não sabia

que tinha todas essas culturas... essas danças. E foi muito interessante saber o significado delas, as histórias também por trás delas (Informação Verbal – Aluna 7, 2016).

Foi uma experiência muito inovadora! Foi diferente. Diferente... bom. Até porque não é só um ritmo, é uma cultura essas danças né? É que nem... danças que a gente nem conhecia da nossa região (Informação verbal – Aluna 3, 2016).

Acho que o mais importante... assim da aula não é aprender a dança em si, mas o que tá assim por trás dela. A luta, a resistência pela cultura. Por exemplo, contra aqueles que tentaram acabar com o batuque. [...] A história foi muito importante (Informação verbal – Aluno 5, 2016).

Apesar da dificuldade em desenvolver uma argumentação mais consistente, ficou evidente como o tratamento da dança em uma perspectiva para além dos passos e movimentos, partindo da realidade local trouxe um impacto bastante positivo para o grupo, tocando-os de forma tão significativa que acabou sendo um dos pontos mais lembrados por eles no grupo focal.

A compreensão do conceito de identidade se trata de um processo complexo e que deriva de linhas teóricas diversas. Para tanto, assumimos um caminho voltado para as questões sócio históricas por acreditar que tenham uma relação mais próxima com o contexto do nosso estudo e com as possíveis interpretações de seus impactos na dança.

Identidade representa movimento e transformação, pois vincula-se com a provisoriedade de fatores históricos, sociais e culturais (CIAMPA, 1987; SHAY, 2006; CAVALCANTI; FONSECA, 2008), bem como com os projetos individuais dos sujeitos. Todos os saberes “integrados à vida dos diferentes grupos sociais, configuram-se como referências identitárias na visão dos próprios grupos que as praticam” (CAVALCANTI; FONSECA, 2008, p. 12).

Podemos compreendê-la como um sentimento de pertença a um determinado grupo, que recebe influências de origem interna (do próprio sujeito) e externa (sociedade) (HALL, 1999). Isso quer dizer que não se trata de um conceito autossuficiente e fixo, pelo contrário, modula-se diretamente a partir da conjuntura social, propiciando espaços de trocas entre as pessoas e o meio em que vivem.

Nesse sentido, percebemos a importância que a identidade possui na vida dos sujeitos, contribuindo inclusive, para o seu reconhecimento como indivíduo e sobre as suas possibilidades de ação e transformação social. A educação assume, nesse

aspecto, um ponto central na descoberta da identidade, e mais do que isso, de empoderamento, o que percebemos com a construção dos saberes junto aos alunos.

Uma análise mais detalhada sobre o assunto nos aponta que temos na verdade, "identidades" (CASTELLS, 1999; LOURO, 2000), ou seja, múltiplas formas de ser e de se reconhecer no espaço-tempo. Entretanto, o sistema não organiza e classifica os grupos sociais a partir de critérios equivalentes, pelo contrário, há marcadores culturais que interferem não apenas no respeito às identidades, mas também as colocam em situações desiguais.

Os parâmetros relacionados aos significados históricos são constituídos pela comparação com tudo que é considerado "normal" para uma determinada parcela social, e é aí que conjecturamos problemas. Por exemplo, quando falamos de identidade negra (mesmo sabendo que há várias), salientamos, a partir dos pressupostos estabelecidos por Castells (1999), que o tema implica em aproximações com as religiões, línguas, costumes, danças, jogos, entre outras facetas. Todavia, em muitos contextos verificamos discriminação a essas identidades, justamente por toda construção histórica desigual que foi imposta.

No cerne dessa reflexão, Louro (2000) assevera que o conceito de identidade é acima de tudo político, isto é, vive em constante oscilação de acordo com os embates culturais ocorridos entre os povos em diferentes momentos históricos. Esse processo faz com que algumas identidades sejam discriminadas em detrimento de outras, interferindo diretamente na maneira como se manifestam nos espaços de convivência. De acordo com Louro (2000) as identidades:

Nomeadas no contexto da cultura, experimentam as oscilações e os embates da cultura: algumas gozam de privilégios, legitimidade, autoridade; outras são representadas como desviantes, ilegítimas, alternativas. Enfim, algumas identidades são tão "normais" que não precisam dizer de si; enquanto outras se tomam "marcadas" e, geralmente, não podem falar por si (LOURO, 2000, p. 67).

Compreender e respeitar a construção cultural torna-se, dessa maneira, um desafio, uma vez que, apesar do discurso de que Brasil é um país com identidades multiculturais variadas que convivem em harmonia, a tensão e os processos de dominação estão postos (LOURO, 2000). A autora complementa que as relações de poder que são definidas concomitantemente com esse processo, alimentam a

conjuntura de superioridade de grupos sobre outros, atuando como uma espécie de ciclo histórico que se “retroalimenta”.

Para tanto, tratar o conceito de identidade no projeto interdisciplinar desenvolvido no IFSP- Capivari foi essencial, uma vez que a cidade ainda convive com a falta de reconhecimento de sua própria história. A valorização exacerbada de saberes externos em detrimento do regional, acabou atuando como uma justificativa para a estruturação e execução da proposta. Procuramos de modo interdisciplinar desconstruir a ideia de hegemonia cultural, embasados na necessidade de aproximar os saberes envolvidos na formação histórica da região, com enfoque no resgate do sentimento de pertença, o que foi bastante representativo do ponto de vista dos discentes.

Os PCN (BRASIL, 1998b) já sinalizavam a pertinência de abordar junto aos alunos a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, evitando qualquer tipo de discriminação e transformando os espaços de aprendizagem com a abordagem de saberes pouco valorizados. Recentemente, a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC - BRASIL, 2016) também reforçou princípios como esse, salientando o quão é indispensável tematizar essas questões na escola. Nas orientações voltadas às disciplinas da área de Linguagens, em que a Educação Física se encontra, o texto destaca que:

Se, por um lado, as linguagens aproximam e podem constituir as formas de interação e a identidade cultural de grupos sociais, por outro lado, podem gerar discriminação e conflitos, decorrentes de percepções e representações sobre a realidade. Tendo em vista o caráter diverso, dinâmico e contraditório das práticas de linguagem, a atuação confiante dos sujeitos nessas práticas demanda oportunidades de participar delas, conhecer como se estruturam e compreender como interagem na construção de identidades, pertencimentos, valores, e da vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2016 p. 86).

O documento defende o quanto os componentes curriculares da área de Linguagem podem contribuir com referenciais acerca da vida em sociedade, ampliando uma compreensão mais crítica das ferramentas de intervenção, relacionamento e transformação dos espaços de desigualdade (BRASIL, 2016). A interpretação dessas orientações, aliada aos conceitos definidos por Castells (1999) e Louro (2000), nos indica como o tema da identidade precisa ser discutido na escola em diferentes esferas. As inter-relações constituídas entre os grupos sociais e a

superioridade de alguns que ainda é considerada “natural”, geram tensões e processos discriminatórios, o que justifica a necessidade de intervenção.

Especificamente na Educação Física, a BNCC (BRASIL, 2016) aponta que é papel da disciplina possibilitar aos estudantes a preservação e reconstrução das práticas corporais acumuladas pela humanidade e seus diversos grupos sociais, tendo em vista a adequação aos princípios de uma educação plural e crítica. Isso deve ser desenvolvido por meio da apropriação das práticas sistematizadas da cultura corporal, isto é, dos jogos, lutas, esportes, ginásticas e danças. Dessa forma, procuramos no presente estudo tratar o tema identidade e cultura local, nas aulas dessa disciplina por meio das danças populares de Capivari e região.

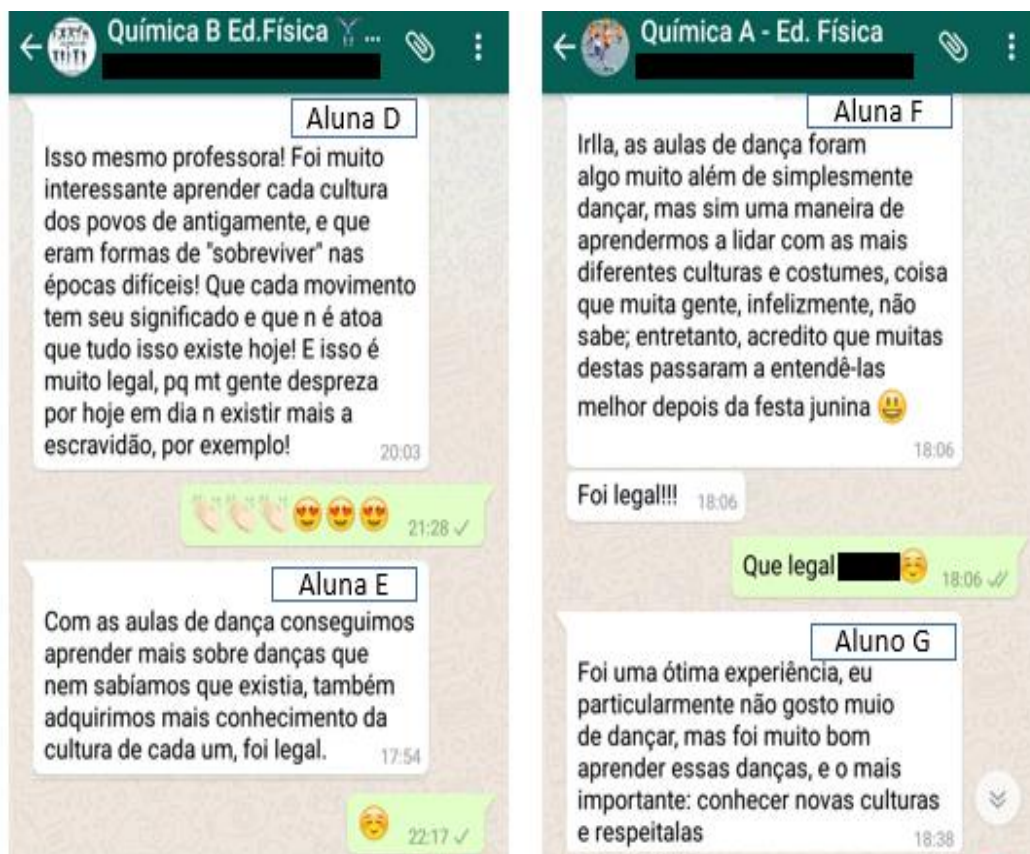
Compreendemos a dança como um elemento de construção e reconhecimento de identidade cultural, e, nesse aspecto, ao longo das aulas refletimos sobre tal perspectiva em conjunto com os alunos. Por meio dela foi possível enxergar as características, conhecer a história e entender, muitas vezes, o impacto cultural de diversos eventos históricos relacionados ao batuque, ao samba de lenço, ao maculelê e às cirandas. Como assinala Garaudy (1980) a ligação entre a sociedade e a dança acentua esse princípio, pois foi por meio dela que a humanidade se afirmou como grupo, transformando a natureza em seu espaço vital de troca e evolução.

A mistura entre o ser biológico, social e emocional por meio da dança atribui a essa manifestação uma proximidade significativa com a construção da identidade justamente por se associar com esse processo. Laban (1978) aponta que os movimentos revelam ações, sentimentos e ideias, e a partir do momento que a dança foi explorada com esse objetivo, instituímos outras formas de desenvolvimento cultural e social. Por exemplo, ao vivenciar ou mesmo assistir uma umbigada sem saber o legado histórico por trás de sua execução é completamente diferente em relação à uma experiência contextualizada como desenvolvemos na escola, isso proporcionou uma interpretação diferente das danças tematizadas.

As experiências corporais representam a identidade individual das pessoas, interferindo na construção e reprodução de valores sociais (KELEMAN, 1996). O autor afirma que o corpo é um dos principais veículos de expressão, e, para tanto, precisamos colocar em prática diferentes maneiras de explorar sentimentos por meio dele, indo além da imitação que são os métodos mais comuns em diversos contextos.

Os relatos advindos do grupo focal, das aulas e das atividades com o *whatsapp* demonstraram um avanço importante sobre a forma como os alunos se identificaram

com as danças, pois havia nelas outros sentidos para além dos movimentos. Por exemplo, saber que o samba de lenço ou o maculelê, assim como outras danças afro-brasileiras não estão associadas à “magia negra” como alguns acreditavam, criou um processo de desconstrução e de reconhecimento cultural.



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 11: Comentários dos alunos sobre o que aprenderam nas aulas.

Houve também no decorrer das aulas um embate entre o espaço educacional e a relação com os pais/comunidade, pois, como afirmamos anteriormente, a cidade ainda convive com o preconceito e a rejeição aos saberes culturais negros. Com isso, tivemos um choque entre os conhecimentos discutidos em aula e àqueles que os alunos traziam de casa, e, frente à tal constatação, elucidamos um fato ocorrido no decorrer do projeto. Ao final das quatro semanas com a tematização das danças populares, os alunos iam apresentar suas composições na festa de encerramento do semestre, assim como os demais trabalhos produzidos nos outros componentes curriculares.

Frente à essa proposta, uma mãe questionou a participação de sua filha em uma dança em que há “rituais negros”, sinalizando essa manifestação como algo negativo, fazendo referência ao batuque de umbigada. Apesar da tentativa de

discussão e explicação dos objetivos da Educação Física, além das próprias ações previstas pela escola como um todo, a mãe não autorizou a participação de sua filha, pois disse que conhecia muito bem o batuque e que não concordava com o que era feito nele. Ou seja, apesar da aluna não possuir nenhuma resistência em participar das aulas os familiares não a autorizaram a se apresentar.

Esse episódio retratou bem alguns preconceitos que a comunidade local ainda manifesta em relação à população negra, e, em Capivari especialmente, a história da cidade permite uma compreensão mais ampliada dessas situações. No sábado letivo, em que desenvolvemos atividades interdisciplinares relacionadas diretamente ao racismo na cidade, diversos relatos trouxeram informações como, mesmo após a libertação dos escravos, que eram a principal força de trabalho nas fazendas locais, o município ainda convivía com a segregação racial. Existiam espaços específicos na cidade que podiam ser frequentados apenas por brancos, como clubes, cinemas e praças. Já outros, com conotações discriminatórias, como “pulgueiro”, eram direcionados aos negros.

Sabemos que situações como essas aconteceram em diversos lugares do Brasil, mas a discussão desses temas com os alunos parecia fazer muito mais sentido por ouvirem esses relatos de pessoas que ainda moram na cidade, facilitando um maior entendimento e proximidade com o tema discutido ao longo das aulas.

Durante a festa de encerramento do semestre para a comunidade, em que as coreografias foram apresentadas, sentimos certo estranhamento em alguns espectadores, que comentavam ou até mesmo questionavam os motivos que estavam por trás delas. No entanto, os próprios alunos conseguiram debater o tema com clareza, apontando argumentos que discutimos em aula sobre os seus próprios preconceitos. O aluno 4 narrou dois episódios que aconteceram após a apresentação de sua turma:

Ah.. meu irmão falou “Que macumba é essa que vocês estavam fazendo?” Aí eu expliquei para ele o que era (Informação verbal – Aluno 4, 2016).

Tinha uma mãe lá. Tava eu e a “Maria⁷” ela virou e perguntou: Que que é isso que vocês estão fazendo? Era samba de lenço, daí ela disse: E o que que é isso daí? Daí a gente, Ah... é uma dança antiga dos negros. Daí ela: Ahhh... tá... “bom saber” (Informação verbal – Aluno 4, 2016).

⁷ Nome fictício para preservar a identidade de uma aluna citada no grupo focal.

O próprio aluno percebeu a maneira discriminadora com que as perguntas foram feitas, posto que algumas pessoas pareciam incomodadas com a presença dessas manifestações no espaço escolar, e mais do que isso, com a possibilidade que os alunos tiveram de experimentar tais práticas. Percebemos com esses acontecimentos, como alguns padrões culturais são difíceis de desconstruir, principalmente pelos anos de exploração que a população negra sofreu e ainda sofre na sociedade. A segregação racial culminou em manifestações de preconceito contra as identidades culturais, religiosas, musicais, culinárias e sociais de origem negra (OLIVEIRA, 2006). Tal processo se inicia no interior das casas dos próprios sujeitos e são reafirmados nos demais espaços sociais como escolas, igrejas, clubes entre outros. Assim, pontuamos a urgência dessas discussões estarem presentes na escola, para que possamos desconstruir padrões e priorizar espaços formativos democráticos e não discriminatórios.

A abordagem das danças populares nas aulas, em específico as afro-brasileiras atuaram nesse sentido, reconhecendo a importância dessas manifestações para a construção da identidade local e mais do que isso para o conhecimento dessas práticas como forma de resistência. Oliveira (2006) pontua que:

E dentre diversidades de manifestações destas construções de espaços como a arte, a música, o comportamento societal, a culinária, a religiosidade, fortes instrumentos negros de resistência cultural, a dança afro descende inscreve-se como um legado, construindo corpos movimentos, gestos, posturas corporais e ritmos, que agem em individualidade e coletividade, afirmando-se etnicamente e contando suas histórias (OLIVEIRA, 2006, p. 15).

O autor expõe que as danças afro-brasileiras perpetuam saberes simbólicos que são atemporais, e que de certa forma, aproximaram o continente africano das singularidades brasileiras, produzindo novos conhecimentos. As dimensões sagradas, lúdicas, artísticas e educacionais tornaram-se com esse sistema, base para uma construção não apenas identitária, mas étnica (OLIVEIRA, 2006, p. 25).

Nesse sentido, entendemos que a contribuição do projeto com as danças populares e demais ações interdisciplinares dos professores não foram importantes apenas para os alunos envolvidos, mas também para comunidade como um todo. Sinalizamos que escola é um espaço plural e democrático e que acima de tudo

respeita e valoriza os saberes da região que ainda sofrem com a discriminação. Afirmar aos alunos que Capivari é resultado de um amplo processo de miscigenação parecia surpreendê-los, e assim, as danças e a forma como algumas delas foram usadas como resistência cultural assumiu um impacto considerável para os participantes da pesquisa.

Obviamente que não solucionamos o problema do racismo na comunidade, mas não ignoramos o problema, assim como indicam documentos curriculares importantes como os PCN (BRASIL, 1998d), as DCNEM (BRASIL, 1999) e a BNCC (2016). Além disso, temos também um documento específico que foi elaborado sobre o tema, que se trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), denotando a relevância do tema para a sociedade brasileira como um todo. Nele temos orientações específicas sobre como precisamos garantir que sejam desenvolvidos trabalhos educacionais que abordem o reconhecimento e a valorização das diferentes identidades étnico-raciais, prezando por uma formação respeitosa e a tolerante.

Segundo o documento, ainda é necessário reconhecimento, que dentre outros aspectos, significa garantir:

[...] a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (BRASIL, 2004).

Em certa medida, perpassamos por alguns desses temas quando abordamos as danças populares, além dos temas de cultura e identidade. Entretanto, o processo para conquista de espaços mais igualitários e menos preconceituosos ainda está distante de ser alcançado. Podemos afirmar que demos início a um trabalho que precisa ser constante e fazer parte do projeto regular da escola, e nesse sentido, temos coletivamente tentado fazer essa reflexão sempre presente.

A escola se constituiu em um espaço de discussão, vivências, produções autorais e troca de experiências entre alunos, professores e comunidade. O trabalho

coletivo pode destacar como o preconceito e a discriminação existentes na sociedade fazem parte do dia-a-dia e parecem alimentados aos poucos com nossas próprias atitudes. O conhecimento foi a base para que saberes discriminadores enraizados pudessem ser refletidos pelos estudantes e vividos corporalmente, o que transcende os saberes conceituais e possibilita uma formação ressignificada e uma apropriação da dança com diferentes finalidades.

Acreditamos que a abordagem das danças populares contribuiu para um resgate da história pessoal dos participantes, auxiliando em uma compreensão mais ampliada sobre aspectos pouco conhecidos por eles. Em específico no que diz respeito às danças de origem afro-brasileira, percebemos maior valorização e reconhecimento das turmas como um todo, auxiliando na retirada dessas manifestações de uma zona de total invisibilidade e discriminação. Entendemos o progresso como um despertar para um olhar renovado para a região em que vivem, mas que ainda carece de intervenções pedagógicas constantes para que os discentes consigam cada vez mais se apropriar da dança como um saber para a vida em sociedade.

3 - TIC no ensino da dança e o Material didático

Ao longo dessa investigação, desenvolvemos algumas análises sobre o conceito de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), o impacto social, cultural e até mesmo educacional que esses instrumentos vêm galgando nos últimos anos na sociedade contemporânea. Essas reflexões, bem como as experiências anteriores da pesquisadora embasaram a proposta do material didático voltada ao ensino da dança no Ensino Médio. Nessa seção, avaliamos alguns impactos do projeto acerca do emprego das tecnologias em situações de ensino.

Por fim, trazemos algumas reflexões sobre o material didático que produzimos e avaliamos no decorrer da proposta.

A – Análise dos Especialistas

Inicialmente, trazemos como pano de fundo para o debate, algumas falas dos professores especialistas entrevistados na primeira etapa do estudo sobre as possibilidades de inserção das TIC. O objetivo foi compreender em uma escala macro como os docentes que atuam na formação inicial de professores de Educação Física

avaliam uma proposta como essa, bem como o que eles já têm feito em relação ao ensino da dança mediado pelas tecnologias. É importante ressaltar que as entrevistas foram executadas antes da produção do material didático, e assim, os participantes não foram questionados especificamente sobre o que produzimos, mas sim, acerca dos impactos que um projeto como esse poderia significar.

Os participantes afirmaram que usar as tecnologias como mais uma solução didática para o contexto educacional, se configura em um avanço importante para o processo de ensino-aprendizagem principalmente pela notoriedade que elas estão assumindo na sociedade moderna, o que ratifica propostas encontradas na literatura (SANCHO, 2006; CASTRO FILHO, et al., 2009; KENSKI, 2010; VALENTE, 2013; SOUZA, 2015; ALBINO; SOUZA, 2016). A Professora 5, por exemplo, ao ser questionada sobre o emprego das TIC no ensino da dança afirmou:

As tecnologias estão muito presentes na nossa sociedade, e não tem como a gente negar. E elas podem trazer uma potencialidade, uma riqueza, para todas as aulas, não só para a dança, né? Mas como dança, você pode usar os *tablets*, os celulares, dá par filmar para assistir depois de trás para frente, experimentar no corpo, fazer de trás para frente... Eu já fiz algumas experiências assim né? (Informação verbal – Professora 5, 2016).

Os especialistas têm investido em uma aproximação com o universo tecnológico na formação inicial para estimular que ações nessa direção sejam adotadas pelos futuros professores da área. Patrício e Gonçalves (2009) apontam que inserir as TIC já na formação inicial é fundamental para que as práticas educativas sejam renovadoras e possam acompanhar o ritmo dos alunos. Belloni (2003) argumenta que tanto a formação inicial quanto a continuada precisam de transformações, para que assim, não tenhamos uma educação distante de uma formação crítica e contextualizada.

Especificamente no campo da Educação Física algumas pesquisas têm sido feitas para aproximar os professores do universo tecnológico (BETTI, 2006; MENDES, 2008; DINIZ, 2014; GERMANO, 2015), tendo em vista que diante das demais disciplinas a área parece enfrentar dificuldades ainda maiores por lidar diretamente com o corpo (BIANCHI; PIRES; VANZIN, 2008). Tais apontamentos reforçam a importância de investigações *in-loco* que tragam experiências pedagógicas mediadas pelas tecnologias na Educação Física. Esses dados serviriam como um suporte

acadêmico para que outros docentes pudessem se apropriar e replicar experiências em diversas situações de ensino, avaliando as vantagens e limites resultantes do processo.

As falas dos especialistas salientam a necessidade de explorar cada vez mais recursos tecnológicos no processo formativo para aumentar as chances dos professores superarem esse desafio na Educação Física escolar. O Professor 7, por exemplo, ao descrever algumas de suas ações com as tecnologias, defendeu a existência de espaços legítimos para esses saberes ao longo da formação, pois é nessa fase que sensibilizamos conhecimentos importantes para a futura atuação profissional.

Diante dessa fala, pudemos identificar que os entrevistados têm caminhado nessa direção uma vez que eles vêm adotando cada vez com mais frequência ferramentas tecnológicas como os vídeos, os jogos eletrônicos, os celulares, os computadores e a *internet* de modo geral. Os recursos são implementados por meio de diferentes objetivos e associados às características de cada contexto formativo. A Professora 6 descreveu algumas de suas experiências:

Ah... sim, hoje em dia não tem como não utilizar as tecnologias né? Na aula a gente usa multimídia bastante né... porque eles fazem seminários então usam, vídeos, imagens, fotografias, isso é imprescindível pra aula, pro aprendizado. Então, visualmente é muito interessante, você passar um vídeo de alguma dança, pra eles faz muita diferença. Eu falo sobre a dança contemporânea e passo vários vídeos exemplificando né, o aprendizado é diferente. A gente tem uma página no face [...] e lá a gente compartilha vídeo, a gente compartilha texto, compartilha notícia de jornal, compartilha as vezes a apresentação dos próprios colegas que participam de festival [...] (Informação verbal – Professora 6, 2016).

Essa fala reforça o quanto as TIC possuem potencial no ensino dos conteúdos escolares, propiciando a ampliação das estratégias metodológicas que podem ser adotadas nas aulas. As vivências com os movimentos somadas às ações como fotografar, filmar, assistir, transformar e compartilhar, mobilizam outras dimensões do conhecimento. Temos nesse ponto, uma associação mais palpável entre as metas da escola e os interesses discentes, uma vez que os conteúdos assumem maiores significados aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A Professora 11 relatou em uma passagem que expõe justamente esse efeito aglutinador de experiências:

Em uma tentativa ainda inicial de fazer uma aproximação com a tecnologia, nos cursos de formação, trabalho com a vídeo-dança, trazendo para sala de aula os recursos de elaboração de imagem que os alunos podem vir a dominar, seja no momento da apreciação seja no momento do desenvolvimento de processos coreográficos. É um trabalho que alia o conhecimento e vivência dos alunos com a tecnologia e os estimula a realizar combinações dessas duas áreas. Percebe-se que a integração dos recursos tecnológicos ao processo de criação coreográfica, gera efeitos e resultados estéticos diferenciados, criando um novo estatuto para o ensino da dança (Informação Escrita – Professora 11, 2016).

A Professora 1 também salientou esses princípios ao afirmar que os alunos estão a todo momento com os celulares em mãos, e isso ajuda na realização de pesquisas, no registro de passos, no compartilhamento de saberes, pois o mundo e todos os conhecimentos já produzidos estão a um *click* de distância. Isso significa que, além de motivador sua implementação é viável facilidade de uso e ampla disponibilidade. Nas palavras da docente:

[...] era muito frequente, os meninos com smartphone na mão, a gente tá falando de uma modalidade, por exemplo, dança do ventre, daí eles já rapidamente pesquisam no smart e trazem vídeos do youtube [...] E aquilo já vira uma discussão na sala (Informação verbal – Professora 1, 2016).

Temos nesse escopo um enriquecimento da sala de aula, pois ela se torna viva e aberta a outros saberes que anteriormente estavam restritos apenas aos conhecimentos dos atores sociais presentes naquele espaço-tempo. Agora podemos transpor essas barreiras, já que é possível ouvir e assistir especialistas em assuntos variados, visitar *sites* com posicionamentos distintos sobre determinados temas, acessar imagens, resenhas, jogos, filmes, enfim, nossas alternativas se multiplicaram com as TIC.

Como já sinalizamos em outros momentos, os estudantes são nativos digitais (PRENSKI, 2001) e deixar de aproveitar instrumentos que estão com eles a todo momento, como sinalizado pelos especialistas pode ser uma perda irreparável. A Professora 3 destaca em uma de suas falas que em especial os alunos do EM, devido a sua relação ainda mais próxima com o universo tecnológico, temos mais uma alternativa para falar a mesma linguagem do jovem. Apesar da diferença que talvez sempre exista entre o universo do aluno e do professor precisamos usufruir de novas

propostas para educação que nos auxiliem a minimizar essa distância. Segundo a participante:

Acho que a utilização das TICs, no ensino médio, acho que... não só no ensino médio né, mas, acho que é importantíssimo... A gente vive no momento numa era onde a tecnologia faz parte da vida de todos nós, e o adolescente, o jovem, ele se interessa muito, pelas diferentes tecnologias, então é... Não é só uma ferramenta, mas um apoio didático, com qual a gente pode contar, que pode ajudar muito, facilitar muito no desenvolvimento das aulas (Informação verbal – Professora 3, 2016).

A inserção das TIC pode ser uma oportunidade de motivar os alunos para aulas que ainda são baseadas no papel e caneta, enquanto eles são digitais, dinâmicos e multimídia. Os estudantes modernos iniciam o contato com o universo tecnológico muito cedo, e isso está criando uma geração que está muito além da linguagem oral e escrita. Os nativos digitais processam as informações de outras maneiras pois eles estão habituados a conviverem com os computadores, jogos eletrônicos, *tablets* e celulares (PRENSKI, 2001). Todavia, o sistema educacional continua enraizado em concepções tradicionais, explorando técnicas e procedimentos muito antigos. Essa situação acentua a carência de ações que ajudem a superar o abismo existente entre o que a escola acredita que ensina e o que os alunos realmente aprendem.

Especificamente no que diz respeito ao ensino da dança mediado pelas TIC, algumas possibilidades estão sendo colocadas em prática, apesar do receio que ainda existe em aproximar o universo digital do corporal (MENICACCI, 2004). O autor aponta que tal preocupação vem da aparente controvérsia que há entre a materialidade do corpo necessária à dança (dimensão real) e o distanciamento causado pelas tecnologias (dimensão virtual).

O Professor 10 destacou justamente isso em uma de suas análises, ao afirmar que a dança apesar de aparentemente pertencer a um universo diferente da tecnologia, já que demanda contato e expressão corporal, não precisa negá-la. Aliás, o corpo que dança passa na sociedade moderna a ser interpretado também sob o viés tecnológico. Segundo o especialista, essa aproximação pode significar avanços importantes pois a tecnologia é o espelho do desenvolvimento humano, e, nesse escopo, seria inviável não aproveitar as oportunidades geradas pelos recursos digitais (Informação Verbal – Professor 10, 2016).

Menicacci (2004) aponta que o ensino da dança mediado pelas tecnologias precisa ser descoberto, isto é, ainda não alcançamos um patamar significativo como anseiam os “ciberentusiastas”, mas também não acreditamos em todos os perigos apontados pelos “cibercríticos”. Obviamente que no espaço escolar, pensamos em uma proposta que não está associada apenas aos saberes procedimentais, logo, os suportes advindos das TIC também foram utilizados para reflexões conceituais e atitudinais. Nesse sentido, as críticas relacionadas a oposição “real x virtual” não se encaixam pois, não estamos falando apenas dos movimentos, mas dos saberes imbricados às manifestações tematizadas na escola.

Contudo, apesar da concordância de que as tecnologias podem se constituir em recursos importantes tanto para a educação como um todo, como para a Educação Física ainda esbarramos em problemas estruturais, políticos e pedagógicos. Temos, portanto, que ponderar que a inserção tecnológica não depende apenas do interesse do professor, exige também planejamento institucional e políticas públicas que a subsidiem. A Professora 4 pontuou que em sua universidade os alunos têm muito interesse em ferramentas como os *smartphones*, por exemplo, entretanto, as limitações da *internet* no campus atrapalham a disseminação de ações pedagógicas nesse âmbito. A docente assinalou ainda que, mesmo que houvessem melhores condições estruturais, as suas dificuldades pessoais em lidar com esses instrumentos seriam mais uma barreira nesse processo.

A falta de investimentos concretos, a infraestrutura das escolas, a necessidade de políticas públicas e de projetos de formação inicial e continuada são temas recorrentes quando o assunto são as tecnologias na educação (SANCHO, 2006; MASETTO, 2006; BIANCHI; PIRES; VANZIN, 2008; FERREIRA, 2014; SOUSA; RIZZUTI; BORGES, 2016). Tais fatores reforçam como ainda precisamos de atenção dos órgãos públicos para que as propostas com as TIC se intensifiquem e possam ser ampliadas e avaliadas em maior escala.

De imediato, a formação inicial e continuada precisa de uma atenção especial, tendo em vista que, não adianta equipar as escolas se os nossos professores não estiverem preparados para lidar com tais ferramentas, o que pudemos confirmar diante dos relatos dos especialistas. Frente à sua dificuldade particular em implementar as tecnologias e da corrente necessidade dos alunos em tê-las nas aulas, a Professora 4 reiterou que por ser de outra geração precisou se atualizar para atender essa demanda. Quando indagada sobre o assunto, afirmou:

Porque eu até tive que me atualizar nesse ponto aí, porque eu sou um pouco aversa a isso daí né? [Tecnologias] Mas os próprios alunos, exigiram isso, então, por exemplo, nesse último ano, foi assim, as TIC foram de fundamental importância né? (Informação verbal – Professora 4, 2016).

Acreditamos que é essencial pensar em estratégias para que os professores estejam em processo contínuo de formação, pois apenas iniciativas individuais diante de todos problemas que a categoria enfrenta não são suficientes, nos tornando reféns do esforço pessoal. Além disso, é fundamental que as propostas voltadas para o emprego das TIC na escola não se resumam a princípios técnicos como a utilização do Pacote *Office*, ou mesmo à aquisição de *tablets* sem o devido apoio institucional, como tem acontecido em alguns projetos (SILVA; ALBUQUERQUE, 2009). Essas medidas são consideradas pelos autores como paliativas, isto é, além de não resolverem o problema tendem a atrasar reformas estruturais.

Esses pressupostos são reforçados quando entendemos que as ações desenvolvidas na atualidade, apesar de crescentes ainda são isoladas, o que contribui para invisibilidade perante os gestores, professores, alunos e comunidade. Por conseguinte, é fundamental organizar um intenso planejamento que culmine em projetos-modelo, para que após um processo de avaliação, outras instituições possam se apropriar de ideias similares. Medidas como essas poderiam converter as tecnologias “em conhecimento pessoal, social e profissional” (BIANCHI; PIRES; VANZIN, 2008, p. 57), o que, de certa maneira, ampliaria as oportunidades educativas.

Por fim, esse momento de investigação junto aos especialistas nos auxiliou a entender como os professores universitários que trabalham com a disciplina de dança estão pensando essa relação entre prática corporal, tecnologias e escola. De certa maneira, encontramos respaldo inclusive desse público, para explorar algumas possibilidades com as TIC na Educação Física e na dança, mesmo ainda nos encontrando em estágios iniciais.

Dessa maneira, propusemos um material didático que explorou o emprego das TIC no ensino da dança por acreditar no potencial formativo dessas ferramentas e na importância que isso teria para os alunos, o que também foi subsidiado pela compreensão dos especialistas sobre tais alternativas. Na próxima seção, avaliaremos os principais impactos da proposta a partir das experiências que desenvolvemos na escola.

B- TIC e dança: Avaliação discente

No geral, a avaliação discente em relação à utilização das TIC foi bastante positiva, os registros no diário de campo acentuaram como os alunos ficaram interessados e motivados em desfrutar de aparatos como o celular, os vídeos, o computador, a câmera e outros recursos. Quando foram questionados no grupo focal, tivemos bastante entusiasmo e as lembranças sobre as atividades realizadas estavam bem presentes.

Foi legal, por causa que, por exemplo, a senhora para mostrar uma imagem para gente aqui teria que imprimir né? Então foi legal a senhora ter mandado para gente, e a gente trazer nos pequenos grupos e interagir uns com os outros pelo celular. O lance da foto também com os maculelês... foi bem legal (Informação verbal – Aluna 7, 2016).

Foi muito louco, porque tá presente no nosso dia-a-dia e a gente absorve muito mais fácil (Informação verbal - Aluno 5, 2016).

Isso, porque a gente já está acostumado com essas coisas de tecnologias, então é legal (Informação verbal - Aluna 2, 2016).

Os relatos salientaram alguns pontos discutidos anteriormente justamente no que tangencia à relação que eles possuem com as tecnologias, de forma que, os próprios alunos conseguiram utilizar isso como um argumento em favor da inclusão desses recursos nas aulas. Ferreira e Wagner (2012) realizaram uma investigação que corrobora nossos dados, posto que, os autores identificaram ao analisar o perfil tecnológico de alunos do EM, tanto de uma escola pública quanto privada, que eles possuem grande proximidade com as TIC, em especial com as ferramentas da *internet*. Isso quer dizer que, mesmo em escolas com características financeiras distintas, ainda é possível implementar propostas didáticas mediadas pelas tecnologias.

Além do mais, encontramos nas falas discentes, como as TIC podem transformar atividades aparentemente tradicionais, como a análise de uma imagem, por exemplo, com a inserção do celular, tornando o processo mais significativo para os alunos. Apesar de aparentemente não haver mudanças entre uma proposta e outra, para essa geração há diferenças cruciais, pois, quando o foco foi transferido para o dispositivo móvel houve uma aproximação dos conteúdos com suas experiências pessoais, e isso foi suficiente para que a vivência pedagógica fosse

inovadora. Germano (2015) também encontrou resultados similares quando desenvolveu um projeto utilizando o celular nas aulas de Educação Física, uma vez que os alunos apresentaram uma “ligação” quase que emocional com seus dispositivos.

Entendemos que o impacto das TIC foi positivo nesse sentido, pois percebemos em experiências práticas como eles se sentiram à vontade em pesquisar, assistir, jogar, fotografar e clicar sobre dança, e ainda pediram outros momentos assim. No grupo focal foi unânime o desejo para que ao longo da disciplina abrissemos mais espaços para o universo digital, uma vez que, particularmente na Educação Física eles nunca haviam tido oportunidades parecidas. Segundo alguns depoimentos, o máximo que já tiveram foram filmes exibidos em dias de chuva, o que servia como uma espécie de “rola a bola” sem quadra, já que essa atividade não tinha relações diretas com os conteúdos das aulas. Como salientado por Molina, Devís e Peiró (2008) a Educação Física de fato não possui tradição no que diz respeito à adoção de tecnologias nas aulas, e, assim, implementá-las pode motivá-los ainda mais para as aulas.

No que tangencia os demais componentes curriculares dentro do próprio IFSP, os alunos relataram vivências prévias com as TIC, especialmente com aqueles do curso Técnico em Informática, já que a área tem uma proximidade com tal viés. Em atividades curriculares eles produzem *sites*, aprendem programação, linguagem *web*, interagem em ambientes virtuais, entre outros, o que aumenta o contato com as tecnologias. Ademais, nas disciplinas propedêuticas, nos dois cursos são executadas ações com as tecnologias, como, por exemplo, Artes que investe na produção de curtas metragens e Geografia que utiliza o celular para trabalhar com mapas digitalizados. Há ainda propostas mais pontuais que outros professores também colocam em prática, o que apesar de ser bastante positivo, não traduz a realidade de muitas escolas brasileiras.

Mesmo com algumas propostas sendo executadas, a estrutura da escola ainda não é ideal, e provocou algumas limitações durante a implementação das aulas. Falta de aparelhos e oscilações na *internet* foram alguns dos problemas enfrentados. Contudo, apesar das dificuldades, as ações desenvolvidas foram significativas e motivadoras para os participantes. Implementamos ações pedagógicas envolvendo o celular e alguns aplicativos, vídeos (produção e visualização), uso do computador, câmera digital e redes sociais como *whatsapp*, *facebook* e *instagram*. Essas

propostas causaram reações diferentes nos alunos que merecem ser analisadas separadamente. Para tanto, iniciaremos a discussão a partir das redes sociais, posto que foram as primeiras a serem empregadas no projeto.

Facebook e Instragram

As redes sociais configuram-se em um sistema de elos que estabelecem relações a partir de interesses e valores comuns (MARTELETO, 2001). Segundo a autora, podemos defini-las por contatos informais que preveem direitos, responsabilidades e tomadas de decisão em dimensões micro ou macro modeladas dentro de cada contexto. No geral, elas possuem dois eixos elementares: os atores sociais, que em uma metáfora representariam os “nós” da rede, isto é, os pontos centrais onde as informações são produzidas, e as conexões que simbolizam os laços construídos, estabelecendo uma espécie de teia relacional (RECUERO, 2009).

Os padrões de conexão fundamentados entre os atores sociais revelam informações significativas sobre como os grupos se comunicam, não sendo possível desassociar os sujeitos de seus interesses dentro de um nicho em particular (RECUERO, 2009). Temos, nesse âmbito, um fluxo intenso de trocas que são alimentadas a partir de fatores substanciais, como um estatuto social ou aspectos culturais adaptáveis a diferentes ações do dia-a-dia (BARKER, 1999). Ponderamos que o conceito de rede social é um debate antigo que tem gerado reflexões distintas no campo da sociologia, e, com isso, há diferentes linhas teóricas que discorrem sobre o assunto (MARTELETO, 2001; RECUERO, 2009), especificamente nesse estudo, trataremos das implicações desse tema no universo tecnológico, ampliando o conceito para redes sociais digitais.

As redes sociais digitais versam sobre os desdobramentos que as relações humanas assumem no campo virtual. Configuram-se em ferramentas que estão cada vez mais presentes na sociedade contemporânea em diferentes setores. Segundo Amante (2014) é extremamente complexo analisar a vida social moderna sem considerar as influências que redes sociais digitais vêm causando na linguagem, nos hábitos, no lazer, na educação e na cultura como um todo. Destarte, na presente seção, trataremos particularmente sobre o *facebook* e o *instagram* e os impactos de sua utilização nas aulas de dança com alunos do Ensino Médio.

O *facebook* é uma rede social digital existente desde fevereiro de 2004 que permite a construção de laços de diferentes naturezas. Segundo o *site* da empresa, a

plataforma tem como meta proporcionar que as pessoas compartilhem interesses, atividades e momentos em um mundo conectado e aberto (FACEBOOK, 2016). Pensada inicialmente para atender as necessidades de comunicação da Universidade de Harvard, Mark Elliot Zuckerberg e um grupo de amigos criaram uma das maiores plataformas de interação social da atualidade, que conseguiu esse ano manter 1 bilhão de pessoas conectadas em um mesmo dia, marca que vem se repetindo constantemente nos últimos meses⁸. Santaella (2013) descreve algumas características desse ambiente:

Na sua arquitetura, o Facebook incentiva o usuário a ver e prestar atenção no que seus amigos fazem, pensam, dizem, querem e sentem. É possível, inclusive, compartilhar e disseminar essas informações. Nesse ambiente o usuário nunca está só. Seu perfil é um lugar social entre seus amigos, de modo que as identidades são construídas na soma das interações com os outros. A arquitetura permite que estes se façam presentes de vários modos, nas opções, curtir, comentar etc. (SANTAELLA, 2013, p. 319).

Esses dados refletem como a plataforma foi pensada para agregar um conjunto de ferramentas que permitam a criação e a manutenção de vínculos com os sujeitos. Ademais, como aponta Amante (2014), a quantidade de informações pessoais que são disponibilizadas na plataforma, como nome, gênero, local de trabalho, interesses pessoais, religião, ideologia política, preferências musicais e outras, já orienta relações que podem ser construídas a partir desses temas. Por meio das “curtidas”, mapeia-se o que agrada ou não um determinado usuário, e assim, a plataforma consegue sugerir assuntos, grupos, páginas e até pessoas para compor uma rede de amigos. O *facebook*, portanto, almeja que seus usuários sejam felizes enquanto estiverem logados, a fim de prolongar o tempo *on-line* das pessoas no ambiente e consequentemente o seu faturamento.

Já o *instagram*, apesar de possuir algumas características semelhantes, trata-se de uma rede social de fotos, voltada especificamente para pessoas que possuem *smartphone* com sistema *Android* e *iPhone*. Constitui-se em um aplicativo com acesso gratuito criado por Kevin Systrom e Mike Krieger em que é possível fotografar e compartilhar os registros com os amigos. Fundado em 2010, possui hoje mais de 500

⁸ Notícia publicada no *site* do G1 em 28 de abril de 2016. Facebook atinge marca de 1 bilhão de usuários todos os dias. Disponível em: <<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2016/04/facebook-atinge-marca-de-1-bilhao-de-usuarios-todos-os-dias.html>>. Acesso em: 06 nov. 2016.

milhões de pessoas associadas à comunidade, curtindo, postando e divulgando momentos apenas por meio de imagens e vídeos (INSTAGRAM, 2016).

O diferencial do *instagram* foi justamente apostar no impacto das imagens, por acreditar que muitas pessoas ultimamente têm se conectado mais a esse tipo de linguagem do que a um texto, por exemplo. Sibila (2008) discute que a imagem é um fator essencial na vida moderna, com interferências na construção da identidade pessoal e do outro. Ou seja, os atores sociais criam um imaginário particular acerca das postagens veiculadas nas redes, e alimentam com isso, as expectativas daqueles que acompanham as publicações. Essas trocas vão construindo uma espécie de ciclo, posto que, as publicações geram respostas nos seguidores (curtidas, comentários, compartilhamentos) que estimulam os usuários a intensificarem o número de postagens, fortalecendo essa teia de relações.

Martino (2010) reforça esses dados ao apontar que a imagem reflete a percepção humana da realidade, isto é, estamos tão conectados às representações da linguagem visual que temos dificuldades de desassociar a vida nas redes da vida cotidiana. Nesse âmbito, faz sentido que o *instagram* tenha crescido tanto em tão pouco tempo, pois estamos diante de uma reconfiguração social imagética. As fotos postuladas nas redes sociais impactam na construção do sujeito de forma rápida e eficiente, atuando na construção dos sentidos. Nesse escopo, Martino (2010) aponta que:

[...] pela primeira vez na história os relatos não são oralizados nem escritos, são registrados. [...] o imaginário fica povoado de imagens 'reais' que ocupam o lugar da imaginação do relato oral ou escrito: a narrativa da imagem, a princípio, não 'representa' a realidade, mas mostra, garantindo a veracidade de um fato [...] a imagem se afirma como a principal forma de representação contemporânea, convivendo com uma escrita com a qual ainda disputa espaço (MARTINO, 2010, p.170).

Essa reflexão pode nos ajudar a compreender como as redes sociais são relevantes na atualidade, pois elas retratam imagens o tempo todo, e na maioria das vezes registros que são "curtidos" freneticamente, sinalizando a aprovação do outro. Com o advento do *smartphone* qualquer acontecimento pode ser "espetacularizado" ainda mais rápido o que intensifica esse processo. Bauman (2011) reforça vivemos a era em que bisbilhotar e invadir a intimidade do outro não é mais um problema, pelo contrário, as pessoas sentem a necessidade de divulgar conversas, novidades, opiniões, paqueras e até mesmo tragédias. Enfim, estamos diante de eventos

vultuosos que precisam da colaboração do outro para se tornarem relevantes, de forma que o tema não é o foco principal, mas sim, a maneira como o universo digital age sobre ele.

Em termos de usabilidade, as duas interfaces (*facebook* e *instagram*) possuem recursos simples e atrativos, o que ajuda na disseminação entre pessoas com diferentes características. Ademais, como destaca Santaella (2013) essas redes possuem *layouts* convidativos para que os sujeitos se sintam estimulados a falar sobre si mesmo em diferentes momentos e experiências da vida.

Diante do impacto que as redes sociais digitais estão assumindo na vida dos adolescentes que decidimos incluí-las nessa pesquisa como uma ferramenta pedagógica, a fim de mensurar como elas podem ser utilizadas no campo da Educação. Machado e Tijiboy (2005) asseveram que implementação das redes sociais digitais na educação pode ser promissora, no entanto, as primeiras experiências didáticas ainda estão começando, o que ressalta a necessidade de avançarmos com cautela e gradativamente conhecer suas principais vantagens e limites.

Especificamente em nossa investigação, construímos no *facebook* dois grupos secretos, um para o curso de Informática e outro para o de Química e dividimos em dois blocos para facilitar a organização das atividades. Desenvolvemos fora do horário de aula atividades como postagens de fotos e vídeos sobre as danças vivenciadas, bem como alguns debates sobre o assunto. Nos momentos de aula fizemos buscas na rede social utilizando as *hashtags* (#), assistimos vídeos, analisamos imagens e visitamos comunidades.

Não definimos atividades postadas no *facebook* como obrigatórias, no entanto, os alunos que participassem ganhavam pontuação extra quando as tarefas fossem executadas fora do período de aula. Como os estudantes estavam com muitos trabalhos no fim do semestre, combinamos dessa forma para não sobrecarregá-los.

As tarefas desenvolvidas em aula, como as análises de imagens e vídeos por meio da utilização das *hashtags* (#) motivaram bastante os estudantes, que ficaram empolgados em visitar as páginas tanto no *facebook* quanto no *instagram*. Nesses espaços eles puderam acessar comunidades virtuais das manifestações, vídeos, imagens e discutir os dados encontrados, o que gerou uma experiência formativa interessante. Confrontar as expectativas pessoais dos alunos, seus preconceitos e concepções sobre as danças populares com saberes encontrados nas redes sociais foi uma experiência bastante significativa, pois pudemos refletir sobre a discriminação

que ainda há com as práticas da cultura popular, e, em especial com aquelas de matriz africana.



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 12: Fotos tiradas pelos próprios alunos com seus celulares na atividade das *hashtags*.

Foi possível também, investigar nos espaços virtuais as vestimentas típicas, apresentações de grupos regionais, movimentos novos, festivais, apresentações, entre outros elementos, enriquecendo o repertório dos saberes discentes acerca das danças populares. Essas atividades puderam estimular a utilização das redes sociais como uma ferramenta de pesquisa, o que deixou os alunos bastante interessados e até mesmo surpresos, pois eles ainda não haviam olhado para esses recursos dessa maneira.

Posteriormente, de forma complementar, os alunos tiveram como tarefa, postar nas redes sociais as fotos da turma utilizando as *hashtags* específicas de cada dança (Figura 12), para alimentar o acervo virtual que eles acessaram durante aulas. Ou seja, além nos apropriarmos das redes sociais como forma de pesquisa, também ajudamos a compor os materiais disponíveis nas plataformas com as fotos que produzimos durante as aulas. Entretanto, não conseguimos concretizar essa etapa instantaneamente pois a *internet* no campus estava oscilando, e, dessa maneira, eles postaram os materiais autorais via *whatsapp* como atividade para casa.

Nas propostas orientadas fora do horário regular das aulas, a participação via *facebook* não foi tão efetiva. Seguimos a mesma linha daquelas desenvolvidas na escola, e propusemos reflexões sobre vídeos e imagens, todavia, apesar do grande

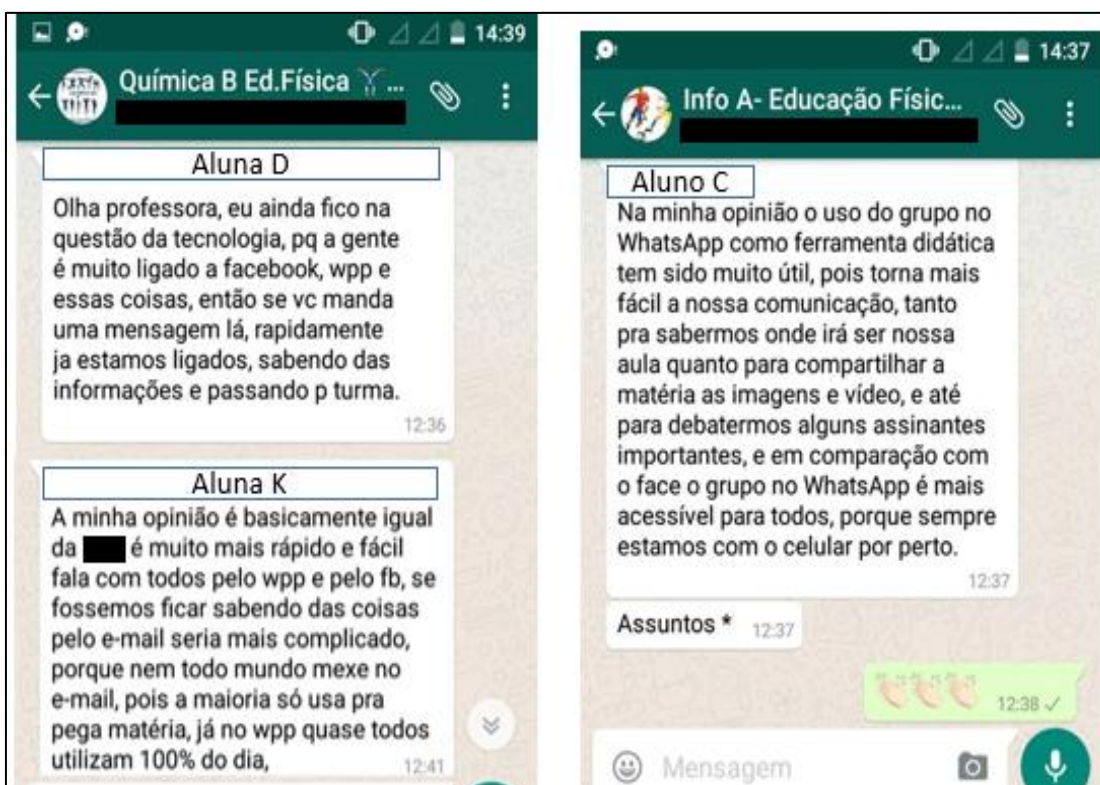
número de visualizações, os comentários, ou seja, a interatividade foi baixa. Como é possível perceber na figura 12, alguns alunos curtiram a postagem e 35 visualizaram (turma completa - 40 alunos), mas apenas um fez comentário e, ainda assim, não respondeu o questionamento proposto. Essa situação foi recorrente nas tarefas propostas no *facebook*, assim como encontrado por Milani (2015) ao desenvolver uma pesquisa na disciplina de Educação Física a partir da temática de gênero com a rede social. Nessa investigação, a autora também construiu um grupo secreto para tratar do tema, e, apesar de números representativos de curtidas e visualizações os alunos interagiram pouco.



Figura 13: Atividade postada no *facebook*.

Em seu estudo, Milani (2015) levantou algumas hipóteses que pudessem explicar o pouco envolvimento dos alunos, e demarcou fatores com a ausência de interesse dos próprios participantes em se envolver com a proposta, a falta de tempo extra sala de aula, problemas com o acesso à *internet* e até mesmo a utilização corriqueira do *facebook* como ambiente de lazer e diversão e não com objetivos educativos. Carvalho (2012) pontua que de fato é muito difícil para os alunos compreenderem os sentidos pedagógicos de um espaço que eles utilizam principalmente para entretenimento, assim, seria importante que fosse dedicado um tempo ainda maior para discussão das ferramentas utilizadas, bem como acerca dos impactos das atividades propostas na disciplina em relação às redes sociais.

É difícil delimitar de forma certa os motivos por trás dessa falta de envolvimento, mas o fato é que apesar de todos os pontos positivos que o *facebook* pode significar, precisamos de um projeto coletivo mais amplo que o coloque como foco principal do processo, com mais tempo dedicado a cada uma de suas possibilidades, procurando instigar o interesse discente pelas atividades delineadas na plataforma. Especificamente em nosso estudo, os dados demonstraram que, apesar dos alunos acessarem o conteúdo publicado, a troca de saberes foi muito baixa. Ao serem questionados sobre o assunto, eles afirmaram que o *facebook* dá um pouco mais de trabalho em relação ao *whatsapp*, por exemplo, pois enquanto no primeiro é preciso logar e entrar no grupo da disciplina, no segundo a conexão é automática. Além disso, o Aluno C pontuou que o celular está acessível o tempo todo, e as próprias notificações ajudam para que as repostas pedidas sejam dadas em uma velocidade maior. Nesse escopo, como apontam Bottentuit Junior et al., (2016) talvez essa seja a razão que coloque o *whatsapp* em posição de vantagem, pois há maior dinamismo, rapidez e praticidade de acesso, elementos que os jovens prezam significativamente.



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 14: Relatos sobre a utilização do *facebook* e *whatsapp*.

Os relatos dos estudantes apresentados na figura 14 denotam o quanto eles valorizam as tecnologias, de maneira que o *facebook* é colocado em posição de destaque em relação ao *email*, por exemplo, que ainda é utilizado por muito professores na escola. Ou seja, eles consideraram relevante e motivador trazer as redes sociais para dentro das aulas, pois criou-se um ambiente ainda mais próximo com a realidade em que vivem. No entanto, percebemos que há diferenças que colocam o *whatsapp* em vantagem, o que fica perceptível inclusive na quantidade de dados que temos no presente estudo que foram disponibilizados por essa rede. Tal dificuldade de maximizar a participação pelo *facebook*, fez com que, ao longo da pesquisa, utilizássemos mais o *whatsapp* fora dos períodos de aula, justamente por ser preferência dos alunos.

Apesar das dificuldades em promover a interatividade no *facebook*, no geral os discentes aprovaram sua utilização e afirmaram que foi bastante interessante empregar alguns de seus recursos dentro e fora das aulas. As principais vantagens apontadas foram a capacidade de armazenamento e a variedade de instrumentos, como a criação de grupos, fóruns, eventos, enquetes, postagens de fotos, vídeos, textos e as pesquisas com as *hashtags*.

Todavia, no que diz respeito à praticidade e rapidez de acesso, ele parece sair em desvantagem. As possibilidades do *facebook* do ponto de vista educacional são mais ricas do que aquelas apresentadas pelo *instagram* ou até mesmo pelo *whatsapp*, contudo, em termos de acessibilidade os estudantes indicam dificuldades maiores. É preciso ponderar que, caso essa ferramenta tivesse sido a única adotada no projeto, seriam necessárias algumas estratégias para que a interatividade acontecesse de maneira mais efetiva.

Considerando o dinamismo com a qual essa geração responde aos diferentes tipos de redes sociais, faz sentido que se sintam mais atraídos pelo aplicativo de mensagens instantâneas, que iremos abordar com mais atenção no próximo tópico.

Whatsapp

O *whatsapp* é um aplicativo desenvolvido em 2009 para *smartphones*, que possibilita a troca de mensagens, fotos, vídeos e outros arquivos instantaneamente via *internet*, isto é, não há cobranças extras por sua utilização. O termo derivou da frase "*What's up?*" que em tradução livre significa: "O que se passa?" (ALMEIDA, 2015).

A plataforma está crescendo de maneira expressiva e gradativamente vem galgando cada vez mais adeptos em diversas regiões do mundo. Segundo a Folha de São Paulo⁹ em 2016 o *whatsapp* bateu 1 bilhão de usuários, e apenas no Brasil há cerca de 100 milhões de pessoas conectadas por ele. Apesar de não ter sido pensado originalmente para o campo da Educação, principalmente pela quantidade de crianças e jovens atraídas por seus recursos, algumas intervenções pedagógicas estão sendo colocadas em prática nos últimos anos (BOTTENTUIT JUNIOR et al., 2016).

Mesmo diante de algumas limitações como a necessidade de acesso à *internet* e de dispositivos com sistemas *Android*, *IOS* ou *Windows phone*, as alternativas viabilizadas pelo *whatsapp* como a interatividade, facilidade de manuseio, rapidez na troca de informações e o compartilhamento de arquivos em diferentes formatos têm estimulado professores a pensar em propostas didáticas para as aulas regulares ou até mesmo para fora delas (BOTTENTUIT JUNIOR et al., 2016), o que nos abre mais uma alternativa educacional.

Bottentuit Junior et al., (2016) fizeram um levantamento de dados sobre os estudos que têm empregando o aplicativo com finalidades educativas, e identificaram que apenas nos últimos três anos os trabalhos começaram a aparecer. A descoberta de ferramentas para além da troca de mensagens tem sido a principal razão para tal expansão, e assim, a tendência é que esses números aumentem. Os autores pontuaram ainda que por se tratar de um tema emergente, os materiais disponíveis ainda estão sendo publicados principalmente em eventos científicos sob o formato de atas e anais. Ademais, o foco de ação é principalmente a Educação Básica em diferentes componentes curriculares.

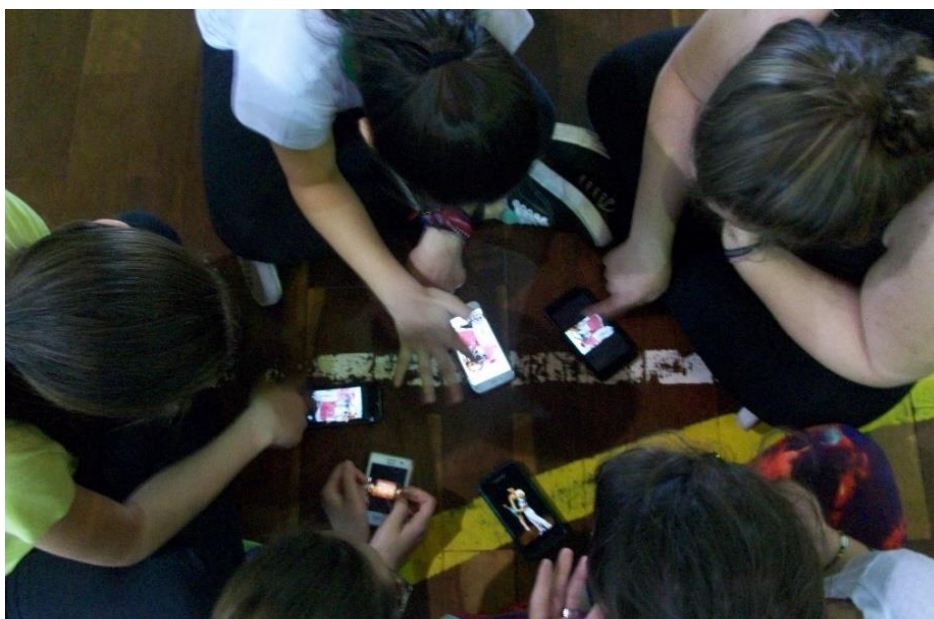
Áreas como a Literatura (JUSTO et al., 2015), História (LOPES; VAZ, 2016), Língua Portuguesa (SOMBRA SILVA, 2016), Matemática (BONA; PARAVISI, 2016), Química (ALMEIDA, 2015), entre outras, iniciaram propostas com a utilização do *whatsapp* em espaços educacionais procurando explorar atividades dentro e fora da sala da aula com objetivos diversos. Bottentuit Junior et al., (2016) identificaram que os principais usos da rede social estão associados aos conteúdos das disciplinas, explorando discussões, exercícios e outras atividades a fim de auxiliar na aprendizagem.

⁹ SÃO PAULO. **Whatsapp chega a 1 bilhão de usuários**. Folha de São Paulo. Notícia publicada em 01 fev. 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/tec/2016/02/1736093-whatsapp-chega-a-1-bilhao-de-usuarios.shtml>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

Especificamente na presente pesquisa, criamos grupos com cada uma das turmas participantes e propusemos atividades como análise de imagens das danças populares, troca de reflexões sobre as vestimentas, contexto histórico, passos básicos, além da produção e compartilhamento de vídeos e fotos. Construimos ainda espaços para tirar dúvidas, trocar notícias e avaliar as experiências desenvolvidas ao longo do projeto. Procuramos sempre perguntar no grupo (e também na aula) como eles estavam se sentindo com o projeto, quais as sensações em relação à dança, como eles avaliavam a utilização das tecnologias, etc. Com isso, tínhamos os grupos sempre presentes e dispostos a dizer o que pensavam sobre todas as atividades.

Iniciamos a construção dos grupos no *whatsapp* uma semana antes das aulas de dança, etapa em que discutimos as regras de convivência necessárias ao espaço educativo, o que seria feito nesse local e uma descrição mais profunda dos objetivos do estudo. Fizemos esse debate em uma roda de conversa e o primeiro impacto em relação às expectativas dos alunos foi bastante promissor.

No início da investigação, todos os alunos tinham o *whatsapp* instalado no celular, no entanto, no decorrer do primeiro mês alguns enfrentaram problemas como quebra ou perda do aparelho celular e ficaram sem acesso ao grupo momentaneamente. Imprevistos assim não atrapalharam o andamento da proposta, pois eles foram orientados a dividir o celular nas atividades executadas em aula e compartilhar as informações com os colegas nas que fossem extraclasse.



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 15: Alunos analisando imagens enviadas por *whatsapp*.

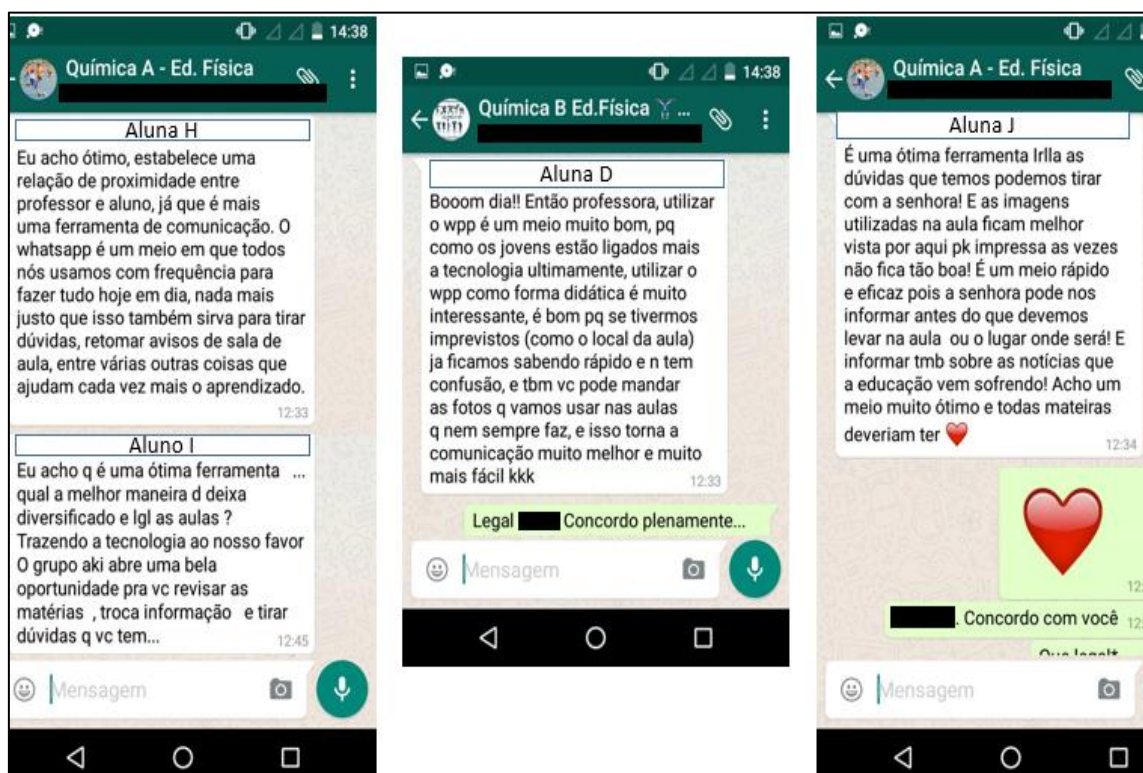
Tratamos os grupos como uma extensão do espaço de aula e, assim, reforçamos o quanto o universo digital também exige comprometimento e apreço pelas pessoas que compartilham o ambiente. Nesse sentido, não tivemos problema ou resistência e nenhuma ocorrência ao longo da pesquisa. Os alunos utilizaram o grupo com responsabilidade e sempre para assuntos pertinentes para a disciplina ou para a educação como um todo. Posteriormente, versamos sobre as ações que seriam executadas no aplicativo, bem como a relevância deles se envolverem com a proposta, pois também realizaríamos atividades via plataforma fora do horário regular de aula.

Os grupos foram construídos pelos próprios alunos, de forma que eles tiveram autonomia para escolher o nome e uma foto que considerassem significativa. Em relação aos nomes, eles acabaram seguindo a lógica do curso e turma que cursam, e as imagens assumiram uma perspectiva mais próxima da Educação Física. Tivemos, portanto, duas imagens associadas ao futebol, uma com crianças jogando e a outra uma representação gráfica da modalidade; a terceira com imagens relacionadas a ginástica (condicionamento físico e competitivas); e a última fugiu um pouco dessa lógica retratando um leão. As escolhas não foram questionadas inicialmente, mas ao final do projeto, realizamos uma reflexão sobre os motivos que culminaram na seleção dessas imagens.

Esse momento foi interessante, posto que, os próprios estudantes perceberam como selecionar o futebol ou mesmo a ginástica para representar a disciplina de Educação Física poderia ser algo reducionista. Nesse escopo, retomamos o conceito de cultura corporal que já havíamos discutido nos primeiros dias de aula, acentuando como a imagem da Educação Física precisa ser desassociada de modalidades esportivas mais tradicionais, já que temos um universo vasto de práticas corporais para conhecer e experimentar. Foi possível também refletir sobre o espaço da dança na escola e como ainda temos barreiras a serem enfrentadas.

Pontualmente sobre as interações realizadas por meio do *whatsapp*, os resultados foram bastante significativos, reforçando experiências encontradas em outros estudos (JUSTO et al., 2015; GERMANO, 2015; LOPES; VAZ, 2016; SOMBRA SILVA, 2016; BONA; PARAVISI, 2016). Dados do diário de campo denotaram, inclusive, que alguns alunos se expressaram mais no grupo do que nas aulas propriamente ditas, o que pode ter acontecido por diversos motivos como a vergonha, a falta de segurança sobre a importância de sua opinião, medo, entre outros.

O fato é que o mundo virtual também abriu possibilidades para que eles manifestassem os seus sentimentos, opiniões, conceitos e dúvidas sobre os conteúdos, criando mais uma oportunidade tanto para aqueles que se sentem confortáveis nas aulas, quanto para os que possuem dificuldades. Fazendo um paralelo com os dados encontrados no grupo focal, podemos dizer que houve algumas similaridades, posto que os alunos apresentaram limitações em construir argumentos, utilizando com frequência expressões curtas como “legal”, “divertido”, “diferente”, “ajuda na aula”, etc. Todavia, quando avaliamos o projeto pelo *whatsapp* a desenvoltura foi outra, eles foram mais detalhistas e participativos. Seguem alguns relatos sobre a presença dessa ferramenta digital nas aulas de dança:



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 16: Relatos sobre a utilização do *whatsapp* nas aulas de Educação Física.

Como já mencionamos anteriormente, as atividades realizadas nos grupos foram diversas, entretanto, salientamos as experiências com o tratamento das imagens e vídeos, pois foram aquelas que motivaram significativamente os alunos. Desenvolvemos propostas tanto com a análise de mídias independentes quanto com a produção autoral dos estudantes, e ambas foram significativas. O uso do vídeo é

uma estratégia educacional antiga (MORAN, 1991; CARRAVETTA, 1997; BETTI, 2006) e que até hoje causa impactos nos alunos.

Moran (1991) assevera que o vídeo pode ser utilizado com múltiplas finalidades educacionais, como, por exemplo, a sensibilização para um determinado tema, a simulação de um fenômeno ou mesmo para ilustrar um conceito. Empregamos tanto a ilustração como a sensibilização, além de colocar os estudantes para produzirem vídeos autorais. Posteriormente, em uma das aulas, exibimos em um *datashow* trechos de algumas atividades com objetivo de estimular a auto reflexão sobre a diferença que há entre as sensações de “fazer” e “assistir” os movimentos. Foi uma experiência bastante enriquecedora em que os estudantes manifestaram como os vídeos foram importantes para a percepção do próprio corpo. Além disso, foi fundamental para melhor compreensão das composições coreográficas, ajudando, por exemplo, na reconfiguração de alguns passos e desenhos coletivos.

Ferrés (1996) afirma que abordar a linguagem audiovisual na escola mobiliza outros saberes, estimulando processos de reflexão e atingindo dimensões afetivas e emocionais. Para o autor, são esses elementos que atribuem um diferencial para o uso do vídeo, proporcionando ao professor uma ampliação dos seus recursos didáticos. O vídeo associado ao *whatsapp* ampliou ainda mais nossas alternativas pedagógicas, pois além da aproximação com o contexto dos alunos, pudemos produzir, assistir e compartilhar nos grupos, um novo fruto da associação entre os aplicativos e recursos dos *smartphones*.

Oliveira (2013) analisou uma experiência cujo o objetivo foi a elaboração de vídeos utilizando o celular. O tema identidades juvenis foi desenvolvido com alunos de escola pública participantes do projeto “Telinha de Cinema” da cidade de Palmas - TO. Na ação, o autor relatou a mobilização de diferentes saberes, bem como o envolvimento de dimensões estéticas, comunicativas, sociais, técnicas e de compartilhamento. Tais características atribuíram a experiência novos significados e caminhos para comunicar com a sociedade moderna, tratando-se de mecanismos que possuem mais sentido para os produtores e receptores.

Concordamos com esses dados e pudemos evidenciar a partir dos trabalhos com os alunos do Ensino Médio, o potencial educativo que as TIC apresentam junto aos jovens. Estamos diante de alunos que sentem prazer em filmar, fotografar, postar e compartilhar, e a apropriação desses recursos com princípios pedagógicos precisa ser mais explorada e diversificada na Educação Física.

As expectativas que tínhamos antes de executar a proposta da pesquisa foram reforçadas com esses dados, bem como frente às experiências desenvolvidas nas aulas, que forneceram conhecimentos ainda mais ricos, tendo em vista que elaboramos saberes a partir dos olhares, relatos e reações observadas com os alunos do EM, os maiores interessados em todo esse debate.

As falas dos estudantes substanciaram a relevância de ter um aplicativo como o *whatsapp* na aula, pois eles estão a todo o tempo com o celular em mãos, e, portanto, é fácil e rápido de conectar. Ademais, é possível interagir de diversas maneiras, seja por foto, vídeo, áudio ou texto, o que aumenta as vias de acesso ao conhecimento tornando, como disse o Aluno I, o espaço mais diversificado. Os relatos trazem alguns dados interessantes sob o ponto de vista discente, o que nos faz refletir que por mais que a literatura resguarde o impacto que as TIC podem significar para a educação, são as experiências que tornam as reflexões teóricas expressivas, por isso é crucial dar voz aos estudantes.

Freitas (2010) afirma que quando é possível aliar os ambientes virtuais e presenciais no processo de aprendizagem, temos uma intensificação na formação educativa, pois viabilizamos aos estudantes maiores espaços para troca de saberes, interatividade e autonomia, já que eles atuam e refletem sobre os conhecimentos compartilhados com e sem a intervenção do professor.

Bona e Paravisi (2016) em sua pesquisa desenvolvida no IFRS (Campus Osório) na disciplina de Matemática, também identificaram dados nesse sentido, salientando justamente a possibilidade de múltiplas interações mediadas pelo *whatsapp*. Eles conceberam ainda, uma melhora na aprendizagem dos conteúdos matemáticos, justamente por envolver os alunos com os temas da aula em momentos maiores.

Em nossa pesquisa, não empregamos instrumentos avaliativos como provas escritas, por exemplo, voltados especificamente à aprendizagem de conceitos, procedimentos ou atitudes. A avaliação foi realizada de maneira gradual e contínua a partir das atividades propostas no decorrer do projeto. Elas viabilizaram compreender a evolução que os alunos acerca dos conhecimentos mobilizados nas aulas e fora delas. De forma que foi possível analisar como eles aplicaram os saberes construídos, solucionaram os problemas propostos e se posicionaram nas rodas de discussão, atividades de reflexão, postagens nas redes sociais e nas próprias composições de dança.

Por esse ângulo, avaliamos como significativas as vivências implementadas na disciplina de Educação Física para o ensino das danças populares, e pontuamos que as redes sociais podem ser mais um apoio didático principalmente para os professores com dificuldades em tematizar esse conteúdo na escola. Os estudantes são ativos e produzem conhecimentos muito além de nossas expectativas, temos que estimular e divulgar experiências como essas para encorajar mais propostas com a dança na escola e procurar utilizá-las também como uma das possibilidades avaliativas.

Germano (2015) também utilizou o *whatsapp* como interface tecnológica para o ensino da dança nas aulas de Educação Física e encontrou resultados positivos. O autor aponta que os próprios estudantes sugeriram a implementação da plataforma pois eles já tinham grupos para compartilhamento de tarefas, estudos extracurriculares, dúvidas e trocas de informações, e assim, o envolvimento com a proposta foi bastante significativo.

O autor propôs atividades como a postagem de vídeos e fotos sobre o *hip-hop*, conteúdo previsto pelo Currículo do estado de São Paulo e foco de sua proposta. Os materiais compartilhados tanto de grupos profissionais, como de autoria dos próprios estudantes fomentaram diversas interações, e assim, eles puderam aprender não apenas com o professor mas também com os colegas.

Assim como nessa pesquisa, também propusemos o compartilhamento de informações e notícias, registros das atividades feitas em aulas, tarefas para casa, além de materiais digitais coletados pelos alunos como vídeos e fotos. Eles conseguiram recuperar passos criados nas atividades, dados sobre a dança de sua turma, e ainda utilizar os registros para ensaiar para as apresentações finais. Essas alternativas dinamizaram as aulas e criaram novos desafios.

Outro dado importante que encontramos com o uso do *whatsapp* relacionou-se com o aumento da proximidade entre os discentes e a professora, pois ampliamos os momentos de contato para além da escola, o que com certeza teve um impacto significativo para os atores sociais envolvidos no processo. Os alunos apontaram, inclusive, que seria muito interessante ter grupos para todas as disciplinas, pois a comunicação seria mais eficiente e dinâmica, maximizando as oportunidades pedagógicas.

Pereira e Araújo (2015) desenvolveram um estudo utilizando o *whatsapp* com alunos do segundo ano do Ensino Médio na disciplina de Língua Portuguesa, e evidenciaram como o aplicativo pode contribuir justamente para a melhoria das inter-

relações entre professores e alunos. Essa relação que normalmente pode ser conflituosa devido a hierarquia que separa esses grupos, tem na plataforma a possibilidade de estreitar os laços em um ambiente com maior descontração, desde que os princípios e regras estabelecidos pelos participantes sejam respeitados. Isso torna as aulas presenciais mais prazerosas para todos que participam dela, bem como aparentemente maiores, como uma das alunas mencionou: “parece que temos mais de duas de aulas de Educação Física na semana”, se referindo aos contatos que trocamos por meio das plataformas digitais.

Em uma análise geral, dentre as três redes sociais utilizadas em nosso estudo, não há dúvidas que os maiores impactos foram obtidos por meio do *whatsapp*. As atividades propostas pelo aplicativo tiveram maior visualização, envolvimento e participação das turmas, o que possibilitou um reconhecimento dos próprios discentes dos espaços criados para reflexões, dúvidas e trocas de opiniões. Propostas nesse sentido, desde que bem planejadas podem funcionar muito bem, pois os alunos conseguiram estabelecer uma conexão significativa com o *whatsapp* e com a dança, o que nos levou a manter a proposta para os demais conteúdos da disciplina de Educação Física.

Quiz Kahoot

Outra experiência que merece destaque foi o *quiz* digital desenvolvido no *site Kahoot*¹⁰. A plataforma é *on-line*, gratuita e possibilita a produção de um jogo de perguntas e respostas interativo e que exige conhecimentos dos alunos sobre os temas desenvolvidos nas aulas. Segundo Carvalho (2012) aplicativos como o *kahoot* são fáceis de implementar justamente por serem intuitivos e baratos, o que até pouco tempo atrás seria inviável de empregar justamente pela necessidade de aparatos tecnológicos que eram praticamente inexistentes nas escolas.

Temos três vertentes de utilização na plataforma *kahoot*: *discussion* (debate a partir de um problema central), *survey* (sondagem com várias perguntas orientadoras) e o *quiz* (jogo de perguntas e respostas). De acordo com Guimarães (2015), apesar de todas possuírem recursos que podem ser utilizados em meios educacionais, o *quiz*

¹⁰ O *site*, aplicativo ou plataforma eletrônica pode ser acessado para produção de um jogo pelo *link*: <<https://getkahoot.com/>>. Acesso em: 05 nov. 2016. Já para os alunos acessarem para jogar o *link* é: <<https://kahoot.it/#/>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

parece a mais atrativa, visto que os testes de conhecimento, sob o formato de jogo, estimulam os alunos e podem ser aplicados em diferentes componentes curriculares.

O *quiz* pode ser desenvolvido em computadores, celulares ou *tablets*, sem a exigência de uma instalação prévia, entretanto, é necessário acesso à *internet* para funcionar, uma vez que, interliga diferentes dispositivos em um mesmo *site* no momento do jogo. O *quiz* mediado pela plataforma é diferente de um tradicional pois cria um ambiente dinâmico, com músicas e integrado virtualmente, características que despertam o interesse dos alunos. Guimarães (2015) reforça essa perspectiva, ao salientar que o aplicativo proporciona momentos educativos divertidos e incomuns, já que os jogos virtuais ainda são pouco utilizados nas escolas.

O acesso inicial ao *kahoot* é feito por meio de um cadastro simples (perfil), em que são solicitados nome, *email*, *login*, senha e uma caracterização pessoal sobre a identidade do usuário (professor, estudante, pessoa de negócios, entre outros). Posteriormente, é preciso inserir um título que represente o assunto tratado no *quiz*, uma breve descrição e, por fim, as perguntas. Ainda nesse momento inicial, é possível caracterizar ainda mais o jogo, inserindo informações como o público-alvo a que se destina, a língua empregada, palavras-chave de busca (*tags*) e o nível de dificuldade das questões.

Depois que o professor finaliza o *quiz* é importante testá-lo para saber se todos os recursos estão funcionando adequadamente. Isso pode ser executado por meio da ferramenta “*preview*” (visualizar) disponibilizada no próprio *site*. O instrumento permite realizar uma sondagem sobre como as questões serão exibidas durante o jogo, se não há erros (conceituais e gramaticais) ou ainda se as ferramentas anexadas estão funcionando corretamente. Essa pré-visualização é feita de forma simultânea na tela do docente, de forma que as perguntas e respostas são colocadas lado a lado para serem analisadas.

Um fator limitante que identificamos na plataforma no momento da elaboração do *quiz* referiu-se número máximo de caracteres permitidos por questão (95), o que inviabiliza introduções longas, perguntas com textos-base ou mesmo pequenas narrativas. Provavelmente, esta estratégia foi adotada pelos idealizadores do aplicativo devido ao dinamismo necessário em um *quiz*, uma vez que a presença de enunciados com muitas informações pode atravancar o jogo e torná-lo monótono. É importante destacar que isso não impede o emprego de perguntas que exijam um nível mais complexo de análise, pois o que está limitado é quantidade de letras que

podem ser inseridas na plataforma e não os conhecimentos necessários para compor as respostas.

Tal aspecto exige do proponente alto grau de objetividade e visão ampliada dos conteúdos no momento de elaboração do jogo, para que não sejam preconizadas apenas perguntas pouco reflexivas e com significados rasos para a aprendizagem. Nesse âmbito, entendemos que a limitação do *kahoot* pode ser inclusive positiva, por exigir do professor um cuidado maior na composição das questões.

Para dar início ao jogo, o professor entra em seu perfil e recebe um código (*pin code*), esse número deve ser digitado pelos alunos em um espaço específico na página do *kahoot*. Com isso, os estudantes são direcionados para um local em que eles podem criar um *nickname*, isto é, um codinome representativo que será utilizado para identificá-los no jogo. Caso o professor prefira o emprego dos nomes verdadeiros para facilitar o reconhecimento, também é possível.

Depois que todos estiverem logados, as questões são exibidas apenas no computador do professor, e, para tanto, deverão ser projetadas aos alunos por meio de um *datashow*. Cada estudante terá em seu dispositivo móvel ou computador, apenas símbolos que representam cada uma das alternativas possíveis. Na figura 16 é possível observar do lado esquerdo como as perguntas aparecem no dispositivo do professor e no lado direito os símbolos que representam as opções. Ou seja, os alunos leem a questão e as alternativas na projeção do docente, e em seu dispositivo apenas assinalam o símbolo que representa a opção que ele avalia como correta.

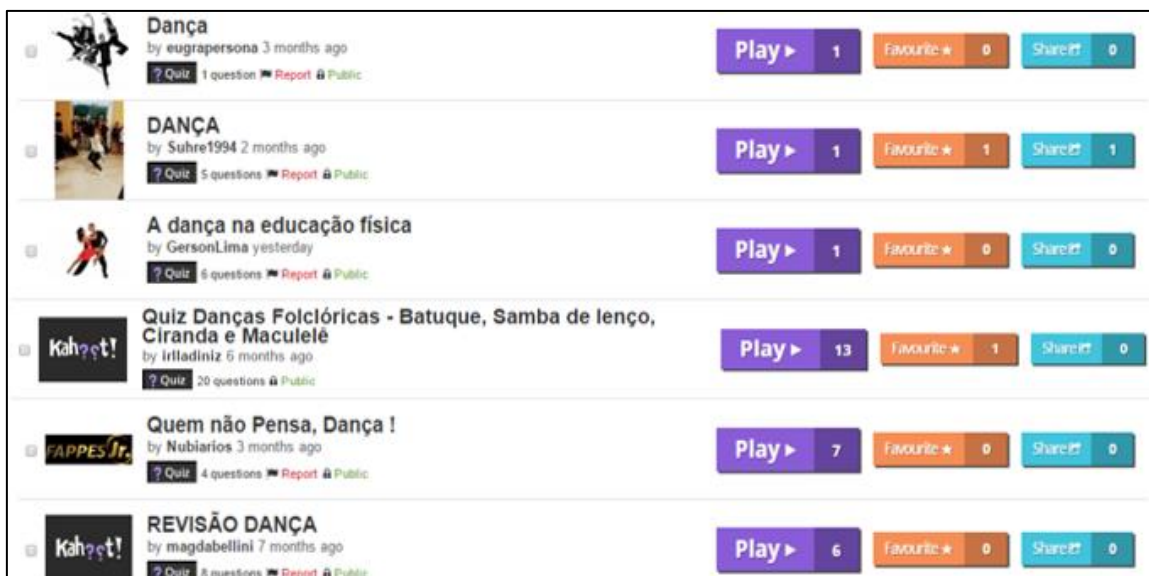


Figura 17: Interfaces do *Kahoot*.

Cada pergunta no *kahoot* possui um tempo máximo para ser respondida (representado pelo número 24 na figura 17), que é definido previamente pelo professor. Ou seja, ao elaborar as questões ele deve estipular o tempo total que os alunos terão para solucionar os problemas, adequando esse valor às dificuldades exigidas nos exercícios. Ao final desse período, se o estudante não marcar nenhuma das alternativas propostas, o *site* considera erro. Assim que todos os alunos respondem ou o tempo esgota, aparece na tela do docente os melhores resultados da pergunta em questão. Caso o professor considere desnecessária a utilização de um temporizador no jogo, essa ferramenta pode ser desabilitada durante o processo de elaboração das questões.

O discente também pode acompanhar no dispositivo pessoal sua colocação em relação à turma ao final de cada pergunta. Com os resultados dos jogadores, a plataforma cria um *ranking* que considera não apenas acertos e erros, mas também o tempo gasto para resolver cada problema. Assim, os alunos se sentem estimulados tanto em competir com os colegas, quanto contra o relógio, buscando gradativamente melhorar o seu desempenho particular.

O *quiz* pode ser produzido no *site* sob a forma de “domínio público”, e, assim, qualquer professor que esteja tratando do tema empregado no jogo também pode utilizar em suas aulas. Com isso, o *kahoot* funciona como uma espécie de banco de dados, armazenando jogos de diferentes áreas do conhecimento. Uma vez que a plataforma é originalmente desenvolvida em inglês, a maior parte do conteúdo está nessa língua, porém, há grande quantidade de materiais em português, bem como relacionado com a Educação Física. Em pesquisas no *site* encontramos alguns jogos baseados em diversas práticas corporais como esportes, dança e ginástica. Apresentamos a seguir alguns que selecionamos utilizando a palavra “dança” como tema principal de busca.



Fonte: Site Kahoot.

Figura 18: Jogos disponíveis no *kahoot* sobre dança.

É importante que antes de propor na aula um jogo produzido por outro usuário, o professor acesse o material, avalie a qualidade das questões e posteriormente as condições dos alunos em respondê-las. Como se trata de uma plataforma livre, há muitos jogos com perguntas mal elaboradas e criadas por pessoas com diferentes intencionalidades, o que implica em um processo cuidadoso de seleção. Apesar disso, compreendemos que a utilização de jogos prontos não deixa de ser uma ferramenta interessante, desde que seja analisada com antecedência em relação à adequação aos objetivos da aula. Ademais, o *kahoot* permite que o professor entre em contato por *email* com o autor dos jogos disponíveis na plataforma, e assim, é possível tirar dúvidas antes de iniciar a implementação em sala de aula.

Além de perguntas tradicionais, a plataforma permite ainda a construção de problemas a partir da análise de imagens e vídeos, que podem ser anexados de arquivos pessoais ou mesmo da *internet*. Martins (2016) aponta que criar exercícios baseados na linguagem visual é fundamental para aumentar a atenção do aluno nas questões, visto que, o movimento, o som e as imagens são propostas mais atrativas para os jovens.

Esse caminho viabiliza uma maior diversidade de estratégias na proposição das perguntas, colocando os alunos diante de desafios que utilizam mais de uma linguagem. Por exemplo, exibimos um vídeo de maculelê em uma das perguntas, e após assistir, os alunos tiveram que responder dentre as danças vivenciadas em aula, qual delas havia sido representada na tela. A questão exigiu dos alunos que

identificassem os passos principais da manifestação, bem como características relativas ao lugar em que a dança estava sendo executada, a música, as roupas e os implementos utilizados. A mesma questão poderia ter sido proposta por meio de um enunciado descritivo, contudo, a inserção de um vídeo transformou a linguagem utilizada e ampliou a visão que os alunos possuem sobre as manifestações. Nesse âmbito, os recursos disponíveis *kahoot* enriqueceram as estratégias que empregamos nas aulas, indo além de questões tradicionais como aquelas historicamente encontradas na escola.

Outro fator interessante do aplicativo é que ele possui *links* diretos com algumas redes sociais (*facebook* e *twitter*), o que possibilita o compartilhamento dos jogos e conseqüentemente um número maior de pessoas acessando os *games* públicos. Essa aproximação maximiza o alcance de ferramentas como essas, devido à grande capacidade de disseminação de informação que as redes sociais possuem na atualidade, tornando a participação de outros professores ainda mais viável.

Essa conexão, permite também que os próprios alunos divulguem os seus resultados no *kahoot* com os amigos, o que deflagra mais um recurso das TIC que é passível de ser colocado em prática no campo da Educação. Por esse ângulo, assinalamos a importância da integração virtual que as tecnologias estão propondo de forma cada vez mais intensa e os avanços que isso pode trazer para propostas de ensino que procuram aproximar a escola do universo virtual. A interligação entre as plataformas eletrônicas evidencia um espectro ainda mais significativo de alternativas pedagógicas que podemos implementar nas aulas.

O *kahoot* pode atuar também como um instrumento avaliativo. Essa alternativa pode ser colocada em prática de maneira individual, isto é, com um aparelho para cada estudante com registros específicos sobre o desenvolvimento particular, ou em grupos. Diante da realidade de muitas escolas que não possuem salas de informática equipadas, a divisão do computador para responder as questões é um caminho possível. Ademais, diante de situações ainda mais precárias, uma boa alternativa é o uso do celular, e, dessa forma, o jogo pode ser realizado na própria sala de aula ou quadra. Apesar do respaldo avaliativo não ser o mesmo em termos de desempenho individual, a divisão não inviabiliza a utilização do jogo nas aulas.

Especificamente em nosso estudo, elaboramos vinte perguntas sobre as danças populares tematizadas em aula: ciranda, maculelê, samba de lenço e batuque de umbigada. Nelas, exploramos temas como o contexto histórico das manifestações,

movimentos principais, identidade cultural, vestimentas típicas, regiões características, entre outros.



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 19: Quiz kahoot na sala de informática.

A proposta foi construída a partir do plano de ensino previsto para as duas primeiras aulas, e assim, o jogo forneceu alguns dados sobre como os estudantes estavam se apropriando das danças populares em uma perspectiva mais conceitual. Ao finalizar o jogo, o aplicativo disponibiliza planilhas em *excel* que reúnem dados e algumas análises estatísticas sobre cada uma das questões propostas.

	A	B	C	D	E	F	G
1	Kahoot! 'Quiz Danças Folclóricas - Batuque, Samba de lenço, Ciranda e Maculelê' pl						
2	STUDENT	CORRECT ANSWERS	INCORRECT ANSWERS	SCORE	danças normalmente feitas	umbigada é uma dança	dançadas por qual público?
3							
4	luis		19	1	16409 Roda	Capivari, Piracicaba	Todos que quiseren
5	emily		16	4	14574 Roda	Pirassununga, Capi	Todos que quiseren
6	Clayton		16	4	14463 Roda	Capivari, Piracicaba	Todos que quiseren
7	luciano		16	4	14202 Filas	Capivari, Piracicaba	Todos que quiseren
8	luis		16	4	14065 Roda	Capivari, Piracicaba	Todos que quiseren
9	luis		15	5	13690 Filas	Capivari, Piracicaba	Todos que quiseren
10	luis		15	5	13629 Roda	Capivari, Piracicaba	Todos que quiseren
11	luis		15	5	13619 Roda	Capivari, Piracicaba	Mulheres e homens
12	luis		15	5	13456 Roda	Capivari, Piracicaba	Todos que quiseren
13	luis		15	5	13362 Roda	Capivari, Piracicaba	Mulheres e homens
14	luis		14	6	12754 Filas	Capivari, Piracicaba	Todos que quiseren
15	luis		14	6	12525 Roda	Capivari, Piracicaba	Mulheres e homens
16	luis		14	6	12476 Filas	Capivari, Piracicaba	Todos que quiseren
17	luis		14	6	12150 Filas	Capivari, Piracicaba	Mulheres e homens
18	luis		13	7	12005 Roda	Capivari, Piracicaba	Mulheres e homens
19	luis		13	5	11884		Mulheres e homens
20	luis		12	8	10487 Filas	Capivari, Piracicaba	Todos que quiseren
21	luis		12	8	10231 Roda	Capivari, Piracicaba	Mulheres e homens
22	luis		11	9	9995 Roda	Capivari, Piracicaba	Mulheres e homens
23	luis		11	9	9905 Filas	Capivari, Piracicaba	Mulheres e homens

Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 20: Resultados quiz kahoot – Informática A.

Na figura 20 temos uma ilustração que traz as informações coletadas no dia do jogo com uma das turmas (Informática A). A planilha apresenta os acertos (cor verde), erros (cor vermelha), pontuações individuais, além de análises particulares de cada questão. No que tangencia o desempenho geral dos alunos no jogo, tivemos resultados bastante positivos, que denotaram aproveitamento de 75% em média. Já no que diz respeito ao desempenho individual, em duas turmas tivemos alunos que acertaram 19 das 20 perguntas propostas (Informática A e B), e nas demais o máximo foram 18 (Química A) e 17 (Química B). Apenas um aluno nas quatro turmas não conseguiu acertar pelo menos metade das perguntas propostas, respondendo corretamente 9 questões.

Na tabela 10, apresentamos o valor de acertos por turmas no *quiz* de danças folclóricas.

Tabela 10 - Quantidade de acertos de cada turma no *quiz*

Turma	Porcentagem de acertos
Informática A	78%
Informática B	76%
Química A	71%
Química B	75%

Esses dados nos ajudaram a identificar a partir das dificuldades dos alunos, os temas que demandariam maior atenção em outros momentos da aula. Por exemplo, a maior quantidade de erros estava nas questões que tratavam de identidade cultural, o que nos direcionou para uma abordagem um pouco mais cuidadosa nas aulas seguintes. Como isso, pudemos utilizar uma atividade motivadora e divertida como uma espécie de acompanhamento avaliativo acerca do desenvolvimento das danças populares. Apesar de não atribuirmos notas para o *quiz* realizado no projeto, caso seja desejo do professor, essa também pode ser uma estratégia adotada, já que é possível colher essas informações na plataforma.

Alguns estudos estão iniciando processos de implementação do *quiz kahoot* como estratégia didática e têm encontrado bons resultados. Santos et al. (2014) empregaram o *kahoot* em uma escola de Portugal na disciplina de Matemática com alunos do 8º ano. As vivências demonstraram que os alunos gostaram de maneira bastante significativa do jogo, de forma que 94% dos participantes alegaram que o *quiz* foi a ferramenta mais atrativa e motivadora em comparação aos demais

aplicativos empregados nas atividades de aula. As justificativas apresentadas pelos estudantes foram a competição que estimulou o desenvolvimento dos problemas, a necessidade de explorar o raciocínio rápido e a diversão proporcionada pelo jogo.

Martins (2016) também desenvolveu uma experiência com o ensino da Matemática utilizando o *quiz kahoot*. O objetivo do estudo foi avaliar as contribuições da plataforma para a aprendizagem de funções com os alunos do 1º ano do Ensino Médio. O autor identificou que o aplicativo ainda era pouco conhecido pelos participantes, e mesmo assim, devido a facilidade de utilização eles se adaptaram rapidamente ao ambiente virtual. Quando questionados sobre as dificuldades de utilização 95% dos alunos na turma A e 85% da B afirmaram que não tiveram grandes desafios para manuseá-lo (MARTINS, 2016). Esse dado exprime o quanto a aproximação de ferramentas tecnológicas de acesso simples podem ser significativas à aprendizagem, de forma que os maiores desafios sejam os conteúdos e não as habilidades para utilizá-las.

Em nosso estudo, o *kahoot* também foi unanimidade, e dentre todas as ferramentas tecnológicas utilizadas (*facebook, instragram, whatsapp, vídeos e fotos*) foi o mais lembrado pelos alunos. No grupo focal todos destacaram como a experiência foi divertida e como gostariam de jogar outras vezes, o que corrobora dados de outros estudos (SANTOS et al., 2014; MARTINS, 2016). Seguem alguns apontamentos dos estudantes:

Foi muito divertido o *quiz*! Porque a gente pode se divertir e ao mesmo tempo aprender e por em prática o que que aprendemos. [...] O *quiz* foi uma forma de interagir a tecnologia com o nosso aprendizado. E na minha opinião isso é muito bom pois estamos rodeados de tecnologias (Informação verbal – Aluna 7, 2016).

Essa experiência foi muito diferente pois além de saber a resposta a gente tinha que lidar com o fator tempo e isso estará em nossas vidas. Foi sensacional a experiência, valeu muito a pena (Informação verbal – Aluno 5, 2016).

Os relatos acentuaram ainda mais o impacto que o jogo representou para as aulas, de forma que os alunos se sentiram motivados e, além disso, fizeram algumas reflexões sobre as diferenças entre um jogo desenvolvido fora e dentro na plataforma. A Aluna 7, por exemplo, disse que utilizar o aplicativo foi prático, econômico e emocionante, de maneira que trazer as tecnologias para a escola foi uma sábia estratégia para aproximar a realidade dos alunos da escola. Lima e Moita (2011)

reiteram que jogos digitais lúdicos produzem resultados além do esperado, uma vez que o prazer gera aprendizagens relevantes e diferentes.

Outra forma de explorar o *kahoot* nas aulas é propor que os próprios estudantes construam jogos para desafiar os seus pares. O aplicativo prevê algumas limitações para estudantes menores de 16 anos, como, por exemplo, a divulgação do material produzido, entretanto, pensando no Ensino Médio essa sugestão didática se fortalece. A inversão do processo tradicional de aula, colabora para que os próprios alunos reflitam sobre os temas discutidos em aula e consigam aprender com essa atividade. Guimarães (2015) aponta que a proposição de problemas previamente pensados pelo professor, em que os estudantes são colocados como foco do processo de aprendizagem devem ser cada vez mais estimulados pois viabiliza uma formação autônoma e crítica. Nesse sentido, acentuamos como a plataforma pode ser um recurso formativo que contribui com essa proposta, já que apresenta múltiplos usos educacionais.

Por fim, entendemos que as experiências com o ensino da dança nas aulas de Educação Física mediadas pelas TIC, significaram uma oportunidade diferente para os alunos que puderam aproximar o universo das tecnologias dessa disciplina. Além do *quiz*, o *kahoot* possui outras ações como a criação de questionários e pesquisas, e para tanto, podemos explorar ainda mais os recursos dessa interface em espaços educativos.

C – Material didático

Refletir sobre os significados do material didático produzido para esse estudo e para o contexto de ensino da dança na Educação Física escolar, foi essencial para compreender o impacto que esses dispositivos podem trazer para a atuação docente. Historicamente, a área não possui tradição com a utilização de materiais como livros didáticos (DARIDO et al., 2010; BARROSO, 2015), no entanto, nos últimos anos alguns estudos coordenados pelo LETPEF (Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física) estão sendo propostos e avaliados, a fim de ampliar a produção e as experiências com esse tipo de ferramenta pedagógica.

Frente esse tema, identificamos também a contribuição de algumas Propostas Curriculares Estaduais e de outras iniciativas independentes, que apresentaram sugestões de livros didáticos para a Educação Física, como, por exemplo, os estados

de São Paulo (SÃO PAULO, 2010), do Rio grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2011) e Paraná (PARANÁ, 2006), e a prefeitura de João Pessoa - PB (JOÃO PESSOA, 2012). Os materiais no geral, foram elaborados por professores de Universidades públicas e das Secretarias de Ensino, a fim de unir concepções teóricas e os saberes advindos daqueles que vivenciam a realidade escolar.

Rodrigues (2009) e Impolcetto (2012) elaboraram livros didáticos voltados ao ensino do esporte, respectivamente para o basquete e para o voleibol. Nessas pesquisas, os materiais foram avaliados de forma bastante positiva galgando avanços para a aprendizagem de modalidades que, apesar de tradicionais, ainda são negligenciadas com a utilização de abordagens tecnicistas e excludentes.

Também no campo da prática esportiva, Barroso (2015) desenvolveu um estudo no qual avaliou junto a professores de Educação Física, a utilização de um material didático impresso como suporte para o ensino do sistema de classificação do esporte a partir da lógica interna. Os materiais analisados foram o caderno do professor e do aluno elaborados pelo estado do Rio Grande do Sul. O autor afirmou que, mesmo com as dificuldades em utilizar um recurso didático, a princípio desconhecido pelos docentes, houve grande aceitação e os livros foram compreendidos como instrumentos pedagógicos relevantes.

Segundo os participantes dessa pesquisa, desde que seja possível, implementar adequações nos diversos contextos sociais, o material didático pode trazer muitas vantagens para a prática pedagógica, como acesso a informações referenciadas, dicas de aprendizagem, novos métodos de ensino, aprofundamento em alguns conteúdos e conseqüentemente estimular melhorias na qualidade das aulas (BARROSO, 2015).

Barros (2014) investigou como os professores do Ensino Fundamental II e Médio avaliam os conteúdos do Caderno do Professor proposto pelo estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010), e os resultados apontaram que o material tem contribuído para o processo de inovação das práticas pedagógicas em Educação Física, e que não engessam a atuação docente, auxiliando diretamente no desenvolvimento das aulas, principalmente para aqueles docentes que são mais comprometidos com a sua prática pedagógica. Corroboramos esses dados e fortalecemos princípios de que os materiais didáticos são ferramentas educacionais legítimas, que precisam ser disponibilizadas aos professores de maneira cada vez mais ampla.

Barroso (2015) aponta que mesmo cientes de seus direitos, alguns professores de Educação Física não estão habituados a utilizar materiais didáticos escritos, e, dessa forma, se sentem receosos com o processo, por se apropriarem de uma ferramenta que não tem tanta tradição na área. Questionam-se acerca do espaço que um livro didático deve possuir em uma disciplina que preza principalmente pelo corpo e pelos saberes procedimentais. Esse dado, ressalta o quanto a EF ainda sofre com um “não-lugar”, ou seja, como se as características que temos fossem responsáveis por diminuir os direitos relativos a apropriação dos materiais didáticos. Será que um livro só pode ser utilizado em disciplinas que prezam pela aprendizagem dos fatos e conceitos? Entendemos que não, ademais, um material didático, não apenas para a Educação Física, mas também em outras disciplinas deve prezar pela exploração dos conteúdos em suas três dimensões – conceitual, atitudinal e procedimental, para que os saberes possam fazer mais sentido para os estudantes.

Ferreira (2011) e Bortolucci (2015) também desenvolveram materiais didáticos sob a forma de livros. Em suas pesquisas, o foco foi contribuir com a abordagem integrada dos temas transversais à Educação Física, sendo respectivamente a Pluralidade Cultural (FERREIRA, 2011) e a Saúde (BORTOLUCCI, 2015). As autoras também defenderam o potencial que os materiais escritos podem trazer para a prática pedagógica, principalmente quando estamos diante de temas que apresentam pouca tradição na área. Nesses casos, os livros assumem uma importância ainda maior para o processo de pesquisa, planejamento e implementação das aulas.

Todas essas investigações reafirmam como recentemente temos encontrado alguns esforços para aproximar os professores das possibilidades que os materiais didáticos escritos podem significar para o processo de ensino aprendizagem, rechaçando a ideia de muleta (MUNAKATA, 2003). Não devemos condescender com a ideia de que o emprego de qualquer material didático minimiza o papel do professor, pelo contrário, precisamos ampliar a compreensão acerca desses recursos na Educação Física e garantir o acesso à eles. Sobre esse assunto, Sacristán (2000) alega que a docência implica necessariamente em uma profissão autônoma, pois é o professor que planeja, seleciona e desenvolve com os seus alunos os conteúdos curriculares, e por mais que haja um material norteador, é ele quem decide o que fará a partir das orientações apresentadas (SACRISTÁN, 2000).

Tanto as pesquisas apresentadas anteriormente como a nossa reforçam o raciocínio de Sacristán (2000), pois defendemos a ideia de que não há aula igual, nem

a necessidade de temer o quanto um livro pode engessar ou servir de amparo à prática do professor. Ele é o proprietário do seu fazer pedagógico e tutelar um posicionamento que fira esse princípio, nada mais é do que criar um reduto simplista de sua importância para o processo de ensino e aprendizagem.

Especificamente no campo da dança, a produção de materiais didáticos voltados para a escola parece ainda mais escassa, talvez pela complexidade de construir essas ferramentas ou mesmo pelo pouco espaço que esse conteúdo ainda apresenta na disciplina. Em pesquisa anterior, produzimos um material didático de danças populares sob a forma de um *blog*¹¹ educacional voltado aos professores (DINIZ, 2014). As danças selecionadas para compor o material foram aquelas sugeridas pela Proposta Curricular do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) para o sétimo ano do Ensino Fundamental, sendo elas: catira, siriri, xaxado, chula e carimbó.

O processo de elaboração foi bastante difícil devido à falta de referenciais que embasassem a produção. Isso está imbricado tanto à falta de textos, informações, vídeos e músicas das danças em questão, mas também à ausência de materiais didáticos que servissem de modelo. Isto é, faltavam exemplos sobre a estrutura de um instrumento como esse para a área da Educação Física, pensando em suas especificidades. Diante disso, currículos estaduais, livros de outras disciplinas, guias e propostas pedagógicas de prefeituras nos auxiliaram no projeto.

Apesar das limitações, o material foi produzido e avaliado por professores da rede estadual de São Paulo que atuavam no Ensino Fundamental (fase investigada na pesquisa), que pontuaram o quanto um recurso como esse é crucial para o maior reconhecimento da dança na escola (DINIZ, 2014). Essa prática corporal ainda enfrenta obstáculos para se legitimar, e, nesse sentido, os materiais didáticos podem se constituir em uma ferramenta significativa para auxiliar o professor no tratamento desse conteúdo, além de ampliar as chances de que ela seja incluída nas aulas.

O *blog* educacional de danças populares que produzimos anteriormente já recebeu aproximadamente 255.000 acessos, três anos após sua publicação. Apesar de não sabermos exatamente os objetivos com os quais a plataforma é visitada, acreditamos que o espaço tem servido como fonte de pesquisa aos professores, estudantes e demais interessados no assunto. Recebemos visitas de diferentes

¹¹ Disponível em: <<http://dancanaefe.blogspot.com.br/>>. Acesso em 22 de nov. 2016.

lugares do mundo, apesar do Brasil ser o responsável principal pela maioria dos acessos, a via de busca mais utilizada para encontrá-lo na rede é o *google* e o sistema operacional é o *android*. Das cinco danças tematizadas na plataforma, a catira foi a mais procurada, seguida respectivamente pelo xaxado, carimbó, siriri e a chula.

Quando a pesquisa foi iniciada o nível de interatividade alcançado com os visitantes foi baixo, uma vez que, nem todos que acessavam a página deixavam comentários. Entretanto, com o tempo realizamos algumas trocas com os visitantes por meio dos recados deixados, a maioria deles estava relacionada com agradecimentos pela disponibilização do conteúdo e apoio no desenvolvimento da pesquisa. Em alguns dos comentários, estudantes de Educação Física mencionaram a utilização do *blog*:

Olá!! Sou acadêmica de Educação Física e estava pesquisando sobre danças folclóricas brasileiras no google e tive acesso ao seu blog! Achei muito interessante e contribuiu para que tivesse conhecimento sobre as danças, especialmente a Catira que foi a que eu escolhi para fazer uma apresentação na faculdade! (Comentário de visitante deixado no *blog*).

Olá Professora Irla, sou “nome do visitante”, sou formando em Educação Física e mais um amante da dança com exclusividade à dança folclórica do nordeste e entre elas valorizo em primeiro lugar as danças folclóricas do meu Estado, Alagoas. Amei esse trabalho sobre o Xaxado, uma dança que contagia quando eu começo a ensinar, todos ficam tentando fazer até conseguir, é muito bom! [...] (Trecho de comentário de um visitante deixado no *blog*).

São relatos como esses que reforçam a importância da proposição de materiais didáticos, pois de uma forma ou de outra, atinge professores formados, alunos e futuros docentes, que podem encontrar nesses recursos apoio para desenvolver a dança em suas aulas. Seja para sensibilizar, informar, ou mesmo apresentar os conteúdos, os materiais didáticos são ferramentas necessárias, uma vez que podem auxiliar no desenvolvimento da atuação docente.

No presente estudo, procuramos ampliar essa temática, ao propor uma compreensão acerca do que ensinar sobre dança na escola, isto é, tentar identificar quais os temas da dança deveriam estar presentes no Ensino Médio antes de iniciar a produção do material didático. Ao longo do processo, fomos surpreendidos com o lançamento da Base Nacional Curricular Comum - Segunda versão (BRASIL, 2016), documento em nível nacional que trazia respostas a essa questão central. Nesse

sentido, decidimos utilizar esse documento como suporte principal para produzir nosso material, já que um dos propósitos da base é justamente orientar a produção de currículos e materiais.

Optamos pelo material didático escrito, uma vez que ele é capaz de reunir diferentes linguagens, ou seja, além dos textos, é possível oferecer orientações, dicas, atividades, imagens, *links* de vídeos, *sites* entre outros. Segundo Galatti, Paes e Darido (2010) um livro didático pode atuar como um auxiliar no processo de ensino, justamente por sua organização e pela coletânea de matérias que reúne, o que dificilmente é encontrado em outra fonte. Ademais, após a finalização dessa pesquisa ele poderá ser publicado tanto de maneira convencional quanto digital o que será definido posteriormente. Essa publicação é crucial para que o material atinja um dos seus principais objetivos que é o acesso dos professores que atuam no Ensino Médio e que precisam de apoio para tematizar a dança.

Mesmo com o suporte oferecido pela BNCC, encontramos dificuldades latentes para produção e seleção dos conteúdos devido às próprias sugestões apontadas pelo documento para o EM. A proposta definida para essa etapa foi reservar um espaço mais autônomo de escolha dos conteúdos a partir da compreensão de que até o Ensino Fundamental o aluno já teria explorado práticas de diversas naturezas (danças populares, de salão e de rua) tanto em uma perspectiva micro, isto é, mais local, quanto macro, com referências nacionais e internacionais. Nesse sentido, os estudantes após vivências com diversos estilos de dança, poderiam selecionar algumas já conhecidas para aprofundar ou mesmo outras que pudessem ser exploradas na perspectiva do lazer.

Como já apontamos anteriormente em seção específica da BNCC, o EM foi pensado como etapa mais independente, e assim, a proposta ofereceu autonomia aos discentes, professores e comunidade para avaliar e selecionar alguns conteúdos a partir de cada contexto. Nesse escopo, definimos as danças que compuseram o material nas reuniões pedagógicas da escola da pesquisadora, a partir do tema do projeto interdisciplinar “Cultura e Identidade local”. Face ao objetivo de aproximar a comunidade de manifestações populares características de Capivari e região, selecionamos em conjunto com a equipe pedagógica o maculelê, a ciranda paulista, o batuque de umbigada e o samba de lenço. Com as danças estipuladas, iniciamos um amplo processo de pesquisa que culminou no material didático apresentado no Apêndice A.

Analisando a BNCC como um documento curricular, compreendemos a relevância de proporcionar momentos mais flexíveis, posto que parece que houve uma preocupação em afastar uma concepção pouco democrática. Segundo o documento eles respeitam a autonomia dos sistemas de ensino no processo de construção dos currículos locais, o que pode ser comprovado pelo espaço reservado para as necessidades de cada região. Além da BNCC não propor a totalidade do que precisa ser garantido aos alunos, há ainda momentos que são reservados para que a comunidade possa analisar e compor de forma coletiva o que será desenvolvido na escola.

Segundo Sacristán (2000) o currículo gravita em torno da prática pedagógica, e portanto, recebe influências constantes do que acontece nas escolas. Isso significa que um currículo deve ser compreendido como um documento norteador, e não como uma jaula do fazer pedagógico. O autor complementa que a construção de um currículo necessariamente envolve práticas políticas, administrativas, econômicas e institucionais, que colocam as teorias educacionais e a realidade da sala de aula em um conflito direto. Para nós, isso não precisa ser visto como um problema, pelo contrário, entendemos a necessidade de um instrumento organizacional que garanta os direitos de aprendizagem dos estudantes e que ao mesmo tempo abra espaços legítimos para atender as demandas de cada local. Esse processo conflituoso traduzido como a BNCC foi interpretada na presente pesquisa, isto é, conseguimos entendê-la como um recurso bastante importante para a Educação Física que ao mesmo tempo que orienta não limita suas possibilidades na escola.

Especificamente no EM, apesar dos poucos direcionamentos sobre quais danças ensinar, a BNCC apresentou objetivos específicos para esse conteúdo, e assim, selecionamos àqueles que se relacionavam de maneira mais específica com as finalidades que pretendíamos alcançar com o projeto interdisciplinar da escola. Nesse âmbito, o material didático voltou-se ao conhecimento das danças populares e suas transformações históricas, o reconhecimento e a diferenciação dessas manifestações, além da vivência, fruição e recriação (BRASIL, 2016).

Uma avaliação geral do projeto, com ênfase na etapa de implementação e avaliação das experiências pedagógicas, exprime que os objetivos extraídos da BNCC foram galgados de maneira bastante significativa, pois a todo momento foram explorados e construídos em conjunto com os estudantes. Isso demonstra a importância de um documento como a BNCC, uma vez que o material didático não

partiu do nada, pelo contrário, nos baseamos em um documento com expressão nacional que pela primeira vez traz direitos de aprendizagem para a Educação Física e organiza minimamente os conteúdos ao longo da Educação Básica, uma meta antiga da área (KUNZ, 1994; GONZÁLEZ, 2006; FREIRE; SCAGLIA, 2009; DARIDO et al., 2010).

Após a seleção dos objetivos, estruturamos o material a partir de um método de ensino previamente estipulado, composto por: roda inicial, exploração, solução de problemas, direcionamento e roda final. Ele foi delineado depois de um processo de síntese e análise de outras propostas, procurando no decorrer das etapas, valorizar os saberes dos alunos do Ensino Médio em atividades como discussões, vivências e criações.

A ideia de empregar um método de ensino foi estabelecida também para tornar o material mais orgânico, de fácil compreensão e prático considerando principalmente os professores que possuem dificuldades em ensinar esse conteúdo na escola. Assim, empregamos uma linguagem simples e objetiva, bem como representações gráficas, imagens e vídeos auxiliares. Darido et al. (2010), Rodrigues e Darido (2011) e Diniz (2014) corroboram esses apontamentos, pois segundo os autores um material didático para atingir os seus objetivos precisa considerar o público a que se destina, apresentando uma estrutura com conhecimentos contundentes e com embasamento teórico, permitindo uma compreensão profunda do tema. Segundo Barroso (2015), os professores de sua investigação apontaram que:

[...] é essencial o material apresentar uma estrutura apropriada, ou seja, um instrumento que estabeleça relações com os conteúdos tratados pelos professores e que apresentem informações e atividades significativas para contribuir com o trabalho do professor e com o processo de aprendizagem dos alunos (BARROSO, 2015, p. 143).

Inserimos também tarefas orientadas pelo uso das TIC, a fim de explorar o potencial educacional de ferramentas como celular, redes sociais, computadores e jogos digitais na Educação Física, ampliando os estudos com a utilização de recursos tecnológicos nesse componente curricular. Dessa maneira, em todas as sequências didáticas produzidas, ao menos em uma das etapas do método de ensino temos uma sugestão de abordagem tecnológica. Para tanto, foi necessário um amplo processo de reflexão para que os indicativos pedagógicos pudessem ser delineados de maneira natural. Queríamos que as atividades fossem vistas como novas possibilidades

pedagógicas para a tematização da dança na escola e não como alternativas aparentemente intrusas ou com pouco significado.

Após a finalização do material didático, demos início a implementação das aulas utilizando-o como norteador do processo pedagógico, e como isso, nos deparamos com as diferenças entre o que esperávamos e como as experiências se desenvolveram na prática. A distância entre as proposições e as necessidades dos alunos aconteceram como era o esperado, e assim, durante a pesquisa fizemos adaptações nas atividades, substituímos algumas e retiramos outras.

A prática reflexiva (SCHÖN, 2000) foi fundamental nesse processo, pois foi possível entender as necessidades de transformação que qualquer material, livro, planejamento, ou outro recurso carece na prática. Não há receita mesmo quando o próprio autor utiliza o seu instrumento de apoio, isto é, no momento de elaboração do material didático partimos justamente do pressuposto que cada realidade é única e que o professor precisa avaliar as alternativas que um recurso pode significar para os seus alunos, e foi isso que fizemos.

Para tanto, não seguimos o material na ordem proposta, ou seja, associamos atividades que foram apresentadas originalmente em sequência, de forma alternada de acordo com as características de cada turma, e, ademais não tivemos tempo hábil para implementar todas elas. Quando planejamos cada aula, selecionamos no material àquelas sugestões mais viáveis para o nosso público alvo, respeitando a organização do método de ensino e a presença da abordagem tecnológica.

Acreditamos que nenhum professor utiliza um material da mesma forma, e defender que ele vai ler e reproduzir uma atividade como uma receita é uma atitude reducionista, pois eles possuem experiências de vida e de formação distintas. Temos ainda como variáveis, as características dos alunos, que reagirão de maneiras diferentes em cada contexto. Ou seja, um material produzido pela própria autora foi adaptado diversas vezes de acordo com as respostas dadas ao longo das aulas, às dificuldades dos estudantes e também às questões estruturais da instituição.

Por exemplo, após a execução do *quiz kahoot*, em que tivemos um panorama sobre as principais limitações que os alunos estavam enfrentando, bem como nossas aspirações com projeto interdisciplinar, adaptamos algumas atividades, reforçando o tema “cultura e identidade”, o que não estava previsto no material didático. Outra atividade que não pudemos realizar foi a vivência com o videogame com sensor de movimento (*X-Box com Kinect*) pois os jogos solicitados à instituição não chegaram a

tempo, e assim, optamos por substituir a tarefa. Isso é processo educativo, movimento, transformação e adequação ao contexto de ensino, o que não é uma barreira, aliás é o que acontece todos os dias nas escolas brasileiras em todas as disciplinas.

Sacristán (2000) afirma que o professor analisa os seus materiais didáticos diariamente, e com isso, inicia um processo reflexivo que culmina naqueles temas, saberes ou atividades que poderão ser implementados em suas aulas, eliminando aquilo que, porventura, não satisfaça às suas necessidades e de seus alunos. Essa atuação trata-se de um raciocínio pedagógico fruto da reflexão sobre a práxis, que é comum no trabalho docente e que torna cada aula única, independentemente do material didático empregado. Nesse âmbito, Zabala (1998) sinaliza que são os professores os únicos responsáveis por utilizarem adequadamente os livros didáticos, pois eles sabem que não se trata de reproduzir, mas sim de selecionar o que for mais adequado, ajustar os conteúdos às suas turmas e de desconsiderar tudo o que não for pertinente.

Com nosso material didático, procuramos dar suporte para que outros professores pudessem desenvolver ações similares, e assim, ofertamos textos introdutórios para embasar uma análise das transformações históricas, apresentamos as características principais de cada uma das danças e sugerimos atividades práticas a fim de garantir vivências e momentos de criação. Além disso, reunimos imagens, vídeos e textos de apoio a fim de ampliar as referências que podem ser acessadas pelos docentes que quiserem ampliar o acesso aos conhecimentos dessas manifestações.

Obviamente que um material didático não garante que a dança receba mais espaço nas aulas de Educação Física, mas amplia as possibilidades dos professores ao oferecer um suporte pedagógico que ainda é praticamente inexistente. Os docentes acreditam que a ausência de materiais escritos se constitui em um dos grandes problemas da área (GASPARI et al., 2006; DINIZ, 2014; BARROSO, 2015), pois o professor de Educação Física precisa ensinar diferentes práticas corporais, que muitas vezes não teve experiências anteriores nem na vida como um todo e nem na formação inicial.

Isso é uma barreira considerável, pois sabemos que o processo formativo não é suficiente, e essa escassez de recursos contribui para o aumento das barreiras enfrentadas pelos professores. Barroso (2015) aponta em seu estudo uma fala

docente que reforça esse princípio: “Muitos professores de Educação Física que estão na escola possuem um conhecimento satisfatório, o que falta é um material didático adequado pra trabalhar, diferente do que acontece nas outras disciplinas” (PROFESSOR 7) (BARROSO, 2015, p.143). Esse dado apenas reforça a importância de trabalhos que invistam no professor e em suas necessidades, pois assim, continuaremos na luta para que a Educação Física continue evoluindo como disciplina e possa superar os estereótipos que ainda a cerceiam.

Precisamos aproximar a produção acadêmico-científica resultantes de investigações de mestrado, doutorado e outras do chão da escola, pois são os professores os maiores interessados em acessar esses materiais, o que destaca a necessidade de divulgação e de avaliação em escolas.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao nosso objetivo inicial de identificar o que é relevante ensinar sobre o conteúdo dança no Ensino Médio, e, a partir desses dados, elaborar, implementar e avaliar um material didático para as aulas de Educação Física, destacamos que foi possível construir uma base científica expressiva, apesar dos percalços enfrentados no decorrer da investigação. Ademais, pudemos ainda defender politicamente a relevância desse conteúdo na escola como um saber cultural contextualizado, que precisa ser garantido como um direito a todos os estudantes.

A análise das Propostas Curriculares Estaduais, das entrevistas com os especialistas e posteriormente da Base Nacional Curricular Comum evidenciou que ainda há dificuldades latentes em responder o que deve ser ensinado sobre dança no Ensino Médio. A pouca unidade entre as vertentes examinadas confirma que estamos em processo para compreender como a dança deve ser organizada ao longo da Educação Básica, ainda que tenhamos delineado algumas possibilidades face a investigação concretizada.

Sabemos que a sistematização dos conteúdos da cultura corporal é um obstáculo expressivo da área como um todo, aspecto que há algum tempo tem sido mencionado por diversos pesquisadores e professores que trabalham na escola (GONZÁLEZ, 2006; FREIRE; SCAGLIA, 2009; DARIDO et al., 2010). Todavia, para dança esse problema ainda maior, uma vez que nos faltam experiências pedagógicas, propostas de intervenção e até mesmo respaldo teórico que possa subsidiar o processo de organização curricular.

A despeito de tais limitações, identificamos com as PCE e com os especialistas, alguns direcionamentos relevantes que permitiram destacar três blocos distintos como conteúdos importantes para compor o EM: as danças de salão (9 professores e 3 PCE), as danças populares (8 professores e 11 PCE) e as urbanas (8 professores e 6 PCE). Já a BNCC, apesar de não indicar quais danças precisam ser garantidas no EM de forma específica, evidenciou as mesmas manifestações para fases anteriores da Educação Básica. Nesse sentido, é preciso reconhecer o papel que as danças populares, de salão e urbanas assumem em nível nacional, uma vez que foram apontadas por referenciais relevantes, como práticas que precisam ser asseguradas aos estudantes em algum momento do período escolar.

Analisando com maior proximidade, identificamos que as danças propostas foram aquelas que de fato compõem a cultura nacional, visto que estão presentes nas festas de diferentes naturezas, nos núcleos familiares, nos espaços de lazer, nos diversos nichos da juventude, nas associações e nos grupos culturais. Tal indicativo, direciona para escola um acervo de práticas que precisam ser reconhecidas e preservadas como saberes curriculares, e que, portanto, precisam ser logrados como conteúdos. Mesmo diante da ausência de um critério associado à lógica interna que pudesse auxiliar no processo de seleção e organização, as características externas e o valor sociocultural puderam auxiliar nesse curso.

Podemos considerar, portanto, que atingimos um avanço importante no que tangencia à compreensão de quais danças precisam ser tematizadas na escola, ou seja, aquelas que permeiam a formação cultural do Brasil e que estão presentes em diversos momentos da vida social. De maneira mais específica, ao aprofundar a questão, também foi possível traçar alguns direcionamentos sobre “o que” ensinar após a escolha de uma determinada prática. Face a mais esse desafio, detectamos como fatores primordiais os aspectos históricos e culturais, o ritmo e a expressividade, o conceito de dança e o espaço para criação.

Apesar de alguns especialistas se mostrarem receosos em propor parâmetros sobre “o que” ensinar de cada dança, frente à relevância da autonomia escolar nesse processo, foi possível elencar alguns temas e associar com preceitos das PCE para chegar em um posicionamento. Compreendemos que não se trata de delimitar as possibilidades dos professores, mas de traduzir alternativas que podem auxiliar o seu trabalho. Se não foi possível estabelecer grandes acordos com nossa investigação, ao menos, a partir do cruzamento de dados, ressaltamos pontos de partidas relevantes para o ensino da dança na escola.

Em nenhum momento foi nosso objetivo ditar regras sobre como a dança deve ser explorada no EM, mas sim, viabilizar algumas referências que ainda são escassas quando se trata desse conteúdo na escola. A meta foi auxiliar os docentes, principalmente aqueles que possuem maior dificuldade a elucidar a dança e suas vertentes, a partir do subsídio de especialistas que atuam na formação inicial e de documentos curriculares significativos para o país. Com isso, conseguimos minimamente galgar alguns progressos e definir um caminho que pode ser trilhado pelos docentes ao tematizar esse conteúdo no EM.

A compreensão desses dados, embasaria inicialmente a produção do material didático que idealizamos no estudo, no entanto, diante da divulgação das primeiras versões da BNCC e o que ela representava nacionalmente, decidimos seguir suas orientações. A Base foi idealizada e estava sendo produzida justamente para definir os direitos de aprendizagem dos estudantes em todas as etapas da Educação Básica, ou seja, traria as respostas que há tempos gostaríamos de ter para os conteúdos da Educação Física. Ademais, o documento seria publicado sob a forma de lei, e ao menos em tese, assumiria uma representatividade expressiva para todo o setor educacional.

Apesar do risco que simbolizava nossa escolha, visto que a BNCC ainda estava em sua segunda versão e provavelmente passaria por alterações a partir das sugestões de professores, especialistas e entidades educativas, não tínhamos tempo hábil no cronograma para aguardar a publicação da versão final. Diante disso, decidimos assumir tal encaminhamento, uma vez que as duas versões disponibilizadas até então, não haviam sofrido mudanças radicais, o que nos levava a acreditar que até o texto final seguiríamos com um quadro semelhante.

Com isso, produzimos o material didático com os objetivos oferecidos pela segunda versão da BNCC para o conteúdo dança, considerando também suas orientações de compreender o Ensino Médio como uma etapa mais autônoma. Isso significaria que a comunidade escolar precisava participar do processo de seleção dos temas interpondo suas necessidades. Frente à tal encaminhamento, apresentamos a proposta de nossa pesquisa nas reuniões pedagógicas, a fim de decidir coletivamente alguns encaminhamentos para a abordagem da dança na escola. Com isso, as manifestações elencadas foram as danças populares, de forma específica: o maculelê, as cirandas paulistas, o samba de lenço e o batuque de umbigada. Essas práticas foram compreendidas como relevantes dentro do tema interdisciplinar “Cultura e Identidade local” proposto pela instituição.

Os materiais didáticos são instrumentos relevantes para atuação do professor na escola e podem auxiliar no desenvolvimento da prática pedagógica, em etapas de planejamento, organização e aprofundamento dos conteúdos. Tal assertiva e os dados encontrados ao longo do estudo confirmam nossa tese de que tais recursos são relevantes para o trabalho docente, subsidiando principalmente aqueles saberes que ainda enfrentam barreiras no ambiente escolar.

A dança se encaixa nesse perfil, uma vez que ainda é praticamente ausente nas escolas por diversos motivos (GEHRES, 1997; EHRENBURG, 2008; MARQUES, 2001; BRASILEIRO, 2008; DINIZ, 2014). Para além da literatura, as falas dos alunos participantes que acabaram de sair do Ensino Fundamental, reforçam esse quadro. Isto é, há anos que identificamos em diferentes pesquisas os limites de ampliar o espaço da dança na escola e ainda nos deparamos com uma realidade que pouco mudou na prática, pois ainda não há formação inicial e continuada suficiente, estrutura física adequada, apoio institucional ou mesmo materiais didáticos disponíveis. Esse panorama justifica a relevância do nosso estudo e salienta o anseio em contribuir com a transformação de tal conjuntura.

Para os discentes, relatar aulas de Educação Física excludentes e com pouca diversidade de conteúdos parecia, em certos momentos, algo comum, tendo em vista que não conheciam outra realidade. Diversas vezes nos deparamos com o paradoxo estabelecido entre a indignação e o prazer que essas aulas causavam, pois ao mesmo tempo em que sabiam que a disciplina estava sendo mal conduzida, os momentos livres dentro da rotina escolar eram prazerosos. Para eles, esse componente curricular não tinha metas claras ou mesmo conteúdos para além do esporte ou jogo, o que com o passar dos anos era cada vez mais reforçado. Frente essa realidade, desde o início do ano letivo efetivamos um trabalho de desconstrução dessas experiências, a fim de conceber uma ampliação do que eles entendiam como Educação Física, ação que fomos implementando gradativamente.

Dessa maneira, quando iniciamos a intervenção com a dança, os estudantes já estavam um pouco mais habituados com a proposta de nossa disciplina e se mostraram abertos em receber mais uma prática da cultura corporal nas aulas. Assim, foi possível construir experiências prazerosas com as danças populares e muito diferentes do que a maioria já havia vivenciado em outros espaços educativos. Para além da dança, implementamos um método de ensino que valorizou não só os saberes dos alunos mas também ferramentas relevantes do seu cotidiano, isto é, as tecnologias.

As TIC ressignificaram o ambiente de aprendizagem e aproximaram a vida externa dos alunos da instituição escolar, fator que pudemos evidenciar não só com a observação das aulas mas também pelos relatos dos participantes. Os adolescentes e jovens possuem uma relação muito sólida com as tecnologias, até mesmo afetuosa. Elas são rápidas, acessíveis, modernas e cativam pela diversidade de ações que pode

proporcionar em pequenos aparelhos. No início do estudo, todos os discentes possuíam celular, o que reforça como os dispositivos tecnológicos estão presentes nas escolas sejam eles utilizados ou não com finalidades pedagógicas. Cabe a nós educadores, refletir sobre o espaço ocupado pelas tecnologias na vida moderna e avaliar as vantagens e limites de trazê-las para o universo escolar.

Os grupos no *whatsapp* e *facebook*, as fotos, os vídeos e os jogos *on-line* que desenvolvemos na disciplina possibilitaram que os conteúdos chegassem até os alunos por meio de recursos que estavam a um *click* de distância, o que foi bastante motivador e até mesmo novo para alguns. Eles foram colocados como protagonistas da própria aprendizagem, recebendo estímulos para criar movimentos e coreografias, para desenvolver pesquisas em tempo real, para registrar as experiências com os celulares, enfim, instauramos na Educação Física momentos pedagógicos legítimos com o uso das TIC. Tivemos, portanto, uma extensão dos espaços de ensino e aprendizagem que mesmo começando nas aulas tinham continuidade nas redes sociais, maximizado com o compartilhamento de notícias, imagens e vídeos e pelas tarefas solicitadas no *whatsapp* e *facebook*.

Alçar esses objetivos com as experiências em aula foi bastante significativo, o que nos fez valorizar essas ferramentas e as alternativas geradas por elas no campo pedagógico, no entanto, refletir sobre como estruturá-las em um material didático foi um grande desafio. Isso aconteceu pois não se trata de inserir as TIC indiscriminadamente na ação pedagógica, foi necessário elaborar estratégias para que elas fossem associadas ao conteúdo de forma natural, respeitando não só a dança, mas os estudantes e os professores que terão o desafio de lidar com um material tão provocativo como esse.

No geral, avaliamos o estudo como relevante e inovador para área pois pudemos compreender em escala maior como a dança pode ser ensinada no Ensino Médio, produzir e avaliar um material didático para auxiliar os professores que possuem dificuldade com esse conteúdo e ainda propor atividades mediada pelas TIC. Entretanto, reconhecemos nossas limitações, bem como a importância de políticas públicas que possam atuar na formação inicial e na melhoria das condições do trabalho docente. Ademais, temos o compromisso de divulgar o material didático produzido para que ele possa auxiliar de fato aqueles que pretendem tematizar a dança no Ensino Médio apesar de todo cenário desfavorável.

Por fim, assim como pontua Nóvoa (2006) salientamos que nada substitui o bom professor, nem documentos curriculares, nem materiais didáticos ou mesmo as tecnologias. Pesquisas e projetos educacionais que visam melhorar o processo formativo em diversos sentidos, apesar de essenciais não são a raiz do problema. Obviamente é extremamente importante que tais iniciativas continuem em prática enquanto não alcançamos as condições ideais nas instituições escolares, no entanto, elas continuarão sendo pouco efetivas se não tivermos investimentos concretos naquele que é o principal responsável por lidar com todos os problemas da Educação: o professor.

REFERÊNCIAS

ACRE (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Série Cadernos de Orientação Curricular: Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Caderno 1: Educação Física**. Rio Branco, 2010.

AFONSO, Carlos Alberto. Internet no Brasil: alguns dos desafios a enfrentar. **Informática Pública**, v. 4, n. 2, p. 169-184, 2002.

ALAGOAS (Estado). Secretaria de Estado de Educação e do Esporte. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do estado de Alagoas: Linguagens**. Maceió, 2014.

ALBINO, Raphael; SOUZA, César Alexandre de. Avaliação do nível de uso das Tics em escolas brasileiras: uma exploração dos dados da pesquisa “TIC Educação”. **Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 16, n. 43, p.101-125, abr./jun. 2016

ALENCAR, Vagner de. Professor faz uso da web 3.0 para ensinar Educação física. **Porvir: o futuro de aprende**, Rio de Janeiro, 23 out. 2012. Disponível em: <<http://porvir.org/professor-usa-web-3-0-para-ensinar-educacao-fisica/>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

ALMEIDA, Gilvan Jorge de. **Emprego do Aplicativo WhatsApp no Ensino de Química**. 2015. 72 f. TCC (Graduação) - Curso de Química, Instituto de Química, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, 2012.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ALMEIDA, Pedro Celso de; CAUDURO, Maria Teresa. O desinteresse pela Educação física no ensino médio. **EFDeportes**, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 11, n. 106, mar. 2007. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd106/o-desinteresse-pela-educacao-fisica-no-ensino-medio.htm>>. Acesso em: 25 out. 2016.

ALUNA 2. **Grupo focal I e II**. [jun. 2016]. Entrevistadora: Irla Karla dos Santos Diniz. Capivari - SP, 2016. Arquivo.mp3. (27 min. – Grupo Focal I) e (33min. - Grupo Focal II).

ALUNA 3. **Grupo focal I e II**. [jun. 2016]. Entrevistadora: Irla Karla dos Santos Diniz. Capivari - SP, 2016. Arquivo.mp3. (27 min. – Grupo Focal I) e (33min. - Grupo Focal II).

ALUNA 6. **Grupo focal I e II**. [jun. 2016]. Entrevistadora: Irla Karla dos Santos Diniz. Capivari - SP, 2016. Arquivo.mp3. (27 min. – Grupo Focal I) e (33min. - Grupo Focal II).

ALUNA 7. **Grupo focal I e II.** [jun. 2016]. Entrevistadora: Irla Karla dos Santos Diniz. Capivari - SP, 2016. Arquivo.mp3. (27 min. – Grupo Focal I) e (33min. - Grupo Focal II).

ALUNO 1. **Grupo focal I e II.** [jun. 2016]. Entrevistadora: Irla Karla dos Santos Diniz. Capivari - SP, 2016. Arquivo.mp3. (27 min. – Grupo Focal I) e (33min. - Grupo Focal II).

ALUNO 4. **Grupo focal I e II.** [maio/jun. 2016]. Entrevistadora: Irla Karla dos Santos Diniz. Capivari - SP, 2016. Arquivo.mp3. (27 min. – Grupo Focal I) e (33min. - Grupo Focal II).

ALUNO 5. **Grupo focal I e II.** [jun. 2016]. Entrevistadora: Irla Karla dos Santos Diniz. Capivari - SP, 2016. Arquivo.mp3. (27 min. – Grupo Focal I) e (33min. - Grupo Focal II).

ALUNO 8. **Grupo focal I e II.** [jun. 2016]. Entrevistadora: Irla Karla dos Santos Diniz. Capivari - SP, 2016. Arquivo.mp3. (27 min. – Grupo Focal I) e (33min. - Grupo Focal II).

ALVES, Flávio Soares. A dança en-cena o outro: prerrogativas para uma Educação estética através do processo criativo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 03, p. 333-354, jul./set. 2009.

AMANTE, Lúcia. Facebook e novas sociabilidades contributos da investigação. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edmea (Orgs). **Facebook e Educação: publicar, curtir, compartilhar** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014. p. 21-46.

AMAPÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Amapá. **Plano Curricular da Educação Básica do Estado do Amapá.** Macapá, 2009.

AMAZONAS (Estado). Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. **Proposta Curricular de Educação Física para o Ensino Médio.** Manaus, 2012.

ANDREOLI, Giuliano. Dança, Gênero e Sexualidade: um olhar cultural. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n. 1, jan./abr. 2010, p. 107-118.

AREA MOREIRA, Manuel. Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del currículum. In: ESCUDERO, J. M. (Ed.). **Diseño, desarrollo e innovación del currículum.** Madrid: Síntesis, 1999. p. 189-208.

ARRUDA, Leomar Cardoso. **Organização curricular da Educação Física no ensino fundamental em Catalão-GO: análise a partir do discurso dos professores.** 2014. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014.

AYOUB, Eliana. **Ginástica geral e Educação Física escolar.** Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

BAAB, Lujean. **Effect of selected factors on student's sense of classroom community in distance learning courses**. Tese (Doutorado em Educação e Educação Tecnológica) 2004. University de Pepperdine Graduate School of Education and Psychology, Malibu, EUA.

BALBINO, Hermes Ferreira. **Pedagogia do treinamento: método, procedimentos pedagógicos e as múltiplas competências do técnico nos jogos desportivos coletivos**. 2005. 262 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BARKER, Robert L. **The social work dictionary**, 4. Ed. Washington, DC: NASW Press, 1999.

BARRETO, Débora. **Dança...ensino, sentidos e possibilidades na escola**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BARROS, André Minuzzo de. **Os conteúdos e a prática pedagógica dos professores de Educação Física: análise do currículo do estado de São Paulo**. 2014. 193f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

BARROSO, André. **A utilização de material didático impresso para o ensino de um modelo de classificação do esporte na Educação Física escolar**. 2015. 321f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

BARNI, Mara Juttel; SCHNEIDER, Ernani José. A Educação Física no Ensino Médio: relevante ou irrelevante? **Instituto Catarinense de Pós-graduação**, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-02.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Tradução de Vera Pereira. Rio de Janeiro, Zahar, 2011.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-Educação**. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2012.

BERBEL, Neusi Aparecida Naves. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v.2, n. 2, p. 139-154. 1998.

BERTONI, Iris Gomes. **A dança e a evolução: ballet e seu contexto teórico, programação didática**. São Paulo: Tanz do Brasil, 1992.

BETTI, Mauro. Mídias: aliadas ou inimigas da Educação física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 7, n. 2, p. 125-129, jul./dez. 2001.

BETTI, Mauro. “Imagens em ação”: uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de Educação física do ensino fundamental e médio. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n.2, p. 95-120, maio/ago. 2006.

BIANCHI, Paula; PIRES, Giovani de Lorenzi; VANZIN, Tarcízio. As Tecnologias de Informação e Comunicação na rede municipal de ensino de Florianópolis: possibilidades para a Educação (física). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 56 – 75, jul./dez. 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: História, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**, SP, v. 30, n. 3, p.1-3, 2004.

BLYTHE, Tina. **The Teaching Understanding Guide**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.

BONA, Aline de; PARAVISI, Marcelo. O Whatsapp: um espaço de construção escolar e administrativa. **Revista Thema**, Pelotas, v. 13, n. 1, p. 15-23, 2016.

BORGES NETO, Hermínio; CUNHA, Francisco Gêvane Muniz; LIMA, Ivoneide Pereira de; SOUZA, Maria José Araújo. A Seqüência Fedathi como proposta metodológica no ensino-aprendizagem de Matemática e sua aplicação no ensino de retas paralelas. IN: **GT 19: Educação Matemática – EPENN**, São Luís/MA, 2001.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; ALBUQUERQUE, Odlá Cristianne Patriota. Whatsapp e suas Aplicações na Educação: uma revisão sistemática da Literatura. **Revista Educaonline**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, maio-ago 2016, p. 67-87.

BRACHT, Valter. **Educação Física e saúde coletiva**. Palestra. In: Seminário Internacional de práticas corporais no campo da saúde, n. 1, Porto Alegre, nov. 2012.

BRACHT, Valter; PAIVA, Fernando; CAPARROZ, Francisco Eduardo; FRADE, José C.; PIRES, Rosely; DELLA FONTE, Sandra S. **Pesquisa em ação: Educação física na escola**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

BRACHT, Valter; FARIA, Bruno de Almeida; ALMEIDA, Felipe Quintão; GHIDETTI, Filipe Ferreira; GOMES, Ivan Marcelo; ROCHA, Maria Celeste; MACHADO, Thiago da Silva; ALMEIDA, Ueberson Ribeiro; MORAES, Cláudia Emília Aguiar. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 11-34, abr./jun. de 2011.

BRACHT, Valter; PIRES, Rosely; GARCIA, Sabrina Polony; SOFISTE, Ana Flávia Souza. A prática pedagógica em Educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 9-29, jan. 2002.

BRÁS, Carlos Manuel Delgado. **Integração das tecnologias da informação e comunicação no ensino da Física e Química: os professores e a Astronomia no ensino básico**. 2003. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação Multimédia), Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, Portugal.

BRASIL. **Constituição Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192>. Acesso em: 13 ago. 2015.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação básica**. Ministério da Educação. SECAD, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 1998a.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)**.

Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 15 fev. 2015.

BRASIL. **Lei número 10.793**, de 1º de dezembro de 2003. Publicado no Diário Oficial da União em 2 de dezembro de 2003. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/2003/10793.htm>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

BRASIL. **Lei número 11.645**, de 10 março de 2008. Publicado no Diário Oficial da União em 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 06 ago. 2016.

BRASIL. **Lei número 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Publicado no Diário Oficial da União em 18 de agosto de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 06 ago. 2016.

BRASIL. **Lei número 13.278**, de 02 de maio de 2016. Publicado no Diário Oficial da União em 02 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 06 ago. 2016.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Ministério da Educação. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Bases Legais.** Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998c.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

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

BRASIL. **PCN + Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Ministério da Educação. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRASILEIRO, Livia Tenório. **Dança - Educação Física (in)ensas relações.** 2009, 473f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BRASILEIRO, Livia Tenório. O Conteúdo “Dança” em aula de Educação Física: Temos o que ensinar? **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 6, p. 45-48, 2003.

BRASILEIRO, Livia Tenório. 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.

BRASILEIRO, Livia Tenório. MARCASSA, Luciana Pedrosa. Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança. **Proposições**, Campinas, v. 19, n. 3, v. 57, set./dez. 2008.

BRITO, Leila T. de; MATARELLI, Leonardo Maia. A importância da produção de conhecimento na Educação Física Escolar. In: GARCIA Emerson Silami; LEMOS, Katia Lúcia Moreira; GRECO, Pablo Juan. (Orgs.) **Temas Atuais IV em Educação Física e Esportes.** 1. ed. Belo Horizonte: Health. 1999. p. 255-278.

BUCKLAND, Theresa. Embodyng the past in the present: dance and ritual. In: **Dance, Ritual and Music.** Warsaw: Polish Society of Ethnochoreology, Intitute of Art-Polish Academy of Science, 1994. p. 51-57.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMINADA, Eliana. **História da Dança**: evolução cultural – Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

CAMPEIZ, Edvânia Conceição Fernandes Silva; VOLP, Catia Mary. Dança criativa: a qualidade da experiência subjetiva. **Motriz**, Rio Claro, v. 10, n. 3, p. 167-172, set./dez. 2004.

CARVALHO, Ana Amélia A. Mobile-Learning: Rentabilizar os Dispositivos Móveis dos Alunos para Aprender. In: Ana Amélia A. Carvalho (Org.), **Aprender na Era Digital** – Jogos e Mobile-Learning. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012. p. 149-163.

CARVALHO, Yara Maria de. Saúde, sociedade e vida um olhar da Educação física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 153-168, maio 2006.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Global Editora, 2012.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 9. ed. Campinas: Papirus, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Claudio de Moura. O ensino médio: órfão de idéias, herdeiro de equívocos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 113- 124, 2008.

CASTRO, Fabio Fonseca de; COSTA, Lucivaldo Baía. Dança, identidade, universalidade: as danças circulares no grupo Mana-Maní, em Belém, Brasil. **Conexão – Comunicação e Cultura**, UCS, Caxias do Sul, v. 14, n. 27, jan./jul., p. 109-131, 2015.

CASTRO FILHO, José Aires de; PEQUENO, Mauro Cavalcante; DAVID, Priscila Barros; VIANA JÚNIOR, Gerardo S.; SOUZA, Claudenice de Freitas; MESQUITA, Ofélia Alencar de. Linguagens midiáticas e comunicação em EaD. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 79, p. 47-58, 2008.

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **Culturas juvenis**: múltiplos olhares. São Paulo: Ed. UNESP, 2008. (Paradidáticos. Série Cultura).

CARRAVETTA, Luiza. TV: linguagem, produção cultural e o resgate da oralidade. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 6, jun. 1997.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro; FONSECA, Maria Cecília Londres. **Patrimônio Imaterial no Brasil**: Legislação e Políticas Estaduais. Brasília: UNESCO, Educarte, 2008.

CEARÁ (Estado). Secretaria da Educação. **Coleção Escola Aprendente**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Fortaleza, 2008.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

CHAVES, Elisângela. **A escolarização da dança em Minas Gerais (1925 – 1937)**. 2002. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

COLL, César; POZO, Juan Ignacio; SARABIA, Bernabé; VALLS, Enrich. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

COSTA, Caio Túlio. **Ética, jornalismo e nova mídia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: Edusc, 2002.

DAÓLIO, Jocimar. **Educação física e conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. A Educação Física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina; DINIZ, Irla Karla dos Santos. Educação Física no Ensino Médio: Luxo ou necessidade? **UNESP Imprensa**, Site da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, p. 1 - 1, 28 set. 2016.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física Escolar: compartilhando experiências**. São Paulo: Phorte, 2011.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física e Temas Transversais na Escola**. Campinas: Papirus, 2012.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina; GALVÃO, Zenaide; FERREIRA, Lilian Aparecida; FIORIN, Giovanna. Educação física no ensino médio: reflexões e ações. **Motriz**, Rio Claro, v. 5, n. 2, dez./1999.

DARIDO, Suraya Cristina; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; BARROSO, André; RODRIGUES, Heitor de Andrade. Livro didático na Educação física escolar: considerações iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, 2010.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira. **Para ensinar Educação Física**: possibilidades de intervenção na escola. Campinas: Papirus, 2007.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 117-136, jan./jun. 2002.

DELIZOICOV, Demétrio. **Concepção problematizadora do ensino de ciências na Educação formal**: relato e análise de uma prática educacional na Guiné Bissau. 1982. 227 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

DEMO, Pedro. **TICs e Educação**. 2008. Disponível em: <<http://pedrodemo.sites.uol.com.br/textos/tics.html>>. Acesso em: 25 set. 2011.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção de Conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

DENCKER, Ada de Freitas Maneti. **Métodos e técnicas de pesquisa em turismo**. 4. ed. São Paulo: Futura, 2000.

DEVÍS, José Devís. La salud en el currículum de la educación física: fundamentación teórica y materiales curriculares. In: Congreso Panamericano de Educación Física, n. 19, 2003, Puebla, México. **Anais...** 2003.

DINIZ, Irla Karla dos Santos; DARIDO, Suraya Cristina. Análise do conteúdo dança nas propostas curriculares estaduais de Educação Física do Brasil. **Revista da Educação Física - UEM**, Maringá, v. 26, n. 3, p. 353-365, 3. trim. 2015a.

DINIZ, Irla Karla dos Santos; DARIDO, Suraya Cristina. 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.

DINIZ, Irla Karla dos Santos; DARIDO, Suraya Cristina. *Blog* educacional e o ensino das danças folclóricas nas aulas de Educação física: aproximações a partir do currículo do estado de São Paulo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 701-716, jul./set. de 2015b.

DINIZ, Irla Karla dos Santos. **Blog educacional para o ensino de danças folclóricas a partir do currículo de Educação física do estado de São Paulo**. 2014. 214f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento da Educação Básica**: Ensino Médio. Distrito Federal, 2013.

EHRENBERG, Mônica Caldas. **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, 2003.

EHRENBERG, Mônica Caldas; GALLARDO, Jorge Sergio Peréz. Dança: conhecimento a ser tratado nas aulas de Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 2, p.111-116, maio/ago., 2005.

EHRENBERG, Mônica Caldas. **Os Currículos de Licenciatura em Educação Física: A Dança em questão**. 2008. 168f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

ELLIOT, John. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madrid: Morata, 1993.

ELLMERICH, Luis. **História da dança**. 4 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987. ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Básico Escola Estadual: Ensino Médio – Linguagens e Códigos**. Vitória, 2009.

FACEBOOK. **Seção Sobre**. Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/facebook/about/?ref=page_internal>. Acesso em: 07 nov. 2016.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Cultura escolar e cultura urbana: perspectivas de pesquisa em história da Educação**. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de; CUNHA, Jorge Luiz da; MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif. Rio de Janeiro: FGV editora, 2005 p. 29-37.

FEITOSA, Wallacy Milton do Nascimento; TASSITANO, Rafael Miranda; TENÓRIO, Maria Cecília Marinho; ALBUQUERQUE, Alexandre Araújo; GUIMARÃES, Fernando José Pereira Sá; LIMA NETO, Antônio José. Aulas de Educação Física no Ensino Médio da rede pública Estadual de Caruaru: componente curricular obrigatório ou facultativo? **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 97-109, 1. trim, 2011.

FERREIRA, Aline Fernanda; DARIDO, Suraya Cristina. Tecnologias da Informação e Comunicação. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário Crítico de Educação Física**, 2014, 3. ed. Revista e ampliada, 2014. p. 629-633.

FERREIRA, Aline Fernanda. **Os jogos digitais como apoio nas aulas de Educação Física escolar pautadas no currículo do Estado de São Paulo**. 120f. 2014. Dissertação (Mestrado em desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

FERREIRA, Vinícius H.; WAGNER, Paulo R. A Tecnologia na Escola: analisando o perfil tecnológico do aluno de Ensino Médio. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE, n. 23, 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** 2012. p. 1-5.

FERRÉS, Joan. **Vídeo e Educação**. Tradução: Juan Acuña Lorens. Porto Alegre. 2. ed. Porto alegre, 1996.

FIAMONCINI, Luciana. Dança na Educação: a busca de elementos na arte e na estética. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 6, p. 59-72, jun./jul. 2002-2003.

FORQUIN, Jean-Claude. **Currículo e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A Pedagogia da pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, fascículo 3, p. 483-502, dez. 2005.

FREIRE, Ida Mara. Dança-Educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 45, p. 31-55, abr./2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a03v2153.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2016.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. 2. Ed. São Paulo: Scipione, 2009.

FREITAS, Maria Tereza. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2016.

GALATTI, Larissa Rafaela; FERREIRA, Henrique Barcelos; SILVA, Ylane Pinheiro Gonçalves da; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte: procedimentos pedagógicos aplicados aos jogos esportivos coletivos. **Conexões**, Campinas, v. 6, p. 404-415, 2008.

GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues; DARIDO; Suraya Cristina. Pedagogia do Esporte: livro didático aplicado aos Jogos Esportivos Coletivos, **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 751-761, jul./set. 2010.

GALATTI, Larissa Rafaela. **Pedagogia do Esporte**: O livro didático como um mediador no processo de ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. 2006. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GARAUDY, Roger. **Dançar a Vida**. Editora Nova Fronteira. Rio de Janeiro: 1980.

GARGANTA, Júlio; CUNHA e SILVA, Paulo. O jogo de futebol: entre o caos e a regra. **Revista Horizonte: Revista de Educação Física e Desporto**, Lisboa, v. 16, n. 91, p. 5-8, 2000.

GARIBA, Chames Maria Stalliviere; FRANZONI, Ana. Dança escolar: uma possibilidade na Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 02, p. 155-171, maio/ago. 2007.

GASPARI, Telma Cristiane; SOUZA JÚNIOR, Osmar; MACIEL, Valéria; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; VENANCIO, Luciana; ROSÁRIO, Luiz Fernando; IÓRIO, Laércio Schwantes; DITOMASO, Aline; DARIDO, Suraya Cristina. A

realidade dos professores de Educação Física na escola: suas dificuldades e sugestões. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, v.14, n.1, 109-137, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GEHRES, Adriana de Faria. Dançar nas escolas, apesar das escolas. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), n. 10, 1997, Goiânia, GO. **Anais do X CONBRACE**. Goiânia: CBCE, 1997.

GEHRES, Adriana de Faria. **Corpo-Dança-Educação: na contemporaneidade ou da construção de corpos fractais**. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

GERMANO, Vitor Abdias Cabót. **Educação Física escolar e currículo do estado de São Paulo: possibilidades dos usos do celular como recurso pedagógico no ensino do hip hop e street dance**. 2015. 160f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás (Versão Preliminar)**, 2009.

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

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e Educação**. Campinas: Papirus, 1994.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Projeto curricular e Educação física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, R. (Org.). **O fenômeno esportivo: ensaios críticos-reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006. p. 69-109.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Caderno de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 1, p. 9-24, 2009. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/cadernos/article/view/929/539>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

GOZZI, Márcia Cândida Teixeira; RUETE, Helena Maria. Identificando estilos de ensino em aulas de Educação Física em segmentos não escolares. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Ano 5, n. 1, p. 117-134, 2006.

GRASSI, Marco Antônio. **Educação física na escola de 1º e 2º graus: prática esportiva?** 1994. 133f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba – São Paulo, 1994.

GRUPPI, Deoclecio Rocco. Educação Física e o Ensino Médio: um estudo de caso. In: Congresso Latino Americano de Educação Física Motora, n. 1, 1998, Foz do Iguaçu, PR. **Anais...** 1998.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana Elisabete Ribeiro Pinto. Características dos programas de Educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.11, n. 1, p. 49-62, 1997.

GUIMARÃES, Daniela. Kahoot: quizzes, debates e sondagens. In: CARVALHO, Ana Amélia A. (Org.) **Apps para dispositivos móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários**. Portugal: Ministério da Educação, 2015. p. 204-226.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.) **Identidade e diferença: as perspectivas dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 1999.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Estética: a ideia e o ideal**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto. **Livro didático como tecnologia educacional: uma proposta de construção coletiva para a organização curricular do conteúdo voleibol**. 2012. 320f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, São Paulo, 2012.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto. SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira de; RODRIGUES, Heitor de Andrade; BARROSO, André Luis Ruggiero; BARROS, André Minuzzo de; FERNANDES, Anoel; FRANCO, Laércio Claro; LOPES, Odailton Pollon; GUIMARÃES, Augusto Barbosa; SOUSA JUNIOR, João Ramos de; OLIVEIRA, Matheus de Falco Soares de; DARIDO, Suraya Cristina. O quadro das dispensas da Educação física escolar na rede estadual paulista. **Conexões**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 50-69, abr./jun. 2014.

INSTAGRAM. **Sobre nós**. Disponível em: <<https://www.instagram.com/about/us/>>. Acesso em: 06 nov. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Site institucional - Instituição. 2016. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/instituicao/ifsp.html>> Acesso em: 10 out. 2016.

JALLADE, Jean-Pierre. **Secondary education in Europe: main trends**. Paris: BID, Meeting of the Regional Policy Dialogue, Education and Training of Human Resources Network, 2000.

JAUSS, Hans Robert. O Prazer Estético e as Experiências Fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis. In: LIMA, L. C. (Coord. e Trad.). **A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 85-103.

JOÃO PESSOA. **Livro didático público: Educação Física**. MACIEIRA, Jeimison de Araújo; CUNHA, Fernando José de Paula, XAVIER NETO, Lauro Pires (ORGS.) João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

JONASSEN, David H. **Computadores, ferramentas cognitivas: desenvolver o pensamento crítico nas escolas**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

JOSÉ, Iêgo. ALMEIDA, Raija. Dança x Mídia: A Arte e o Entretenimento. In: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, Congresso de Ciências da Comunicação na Região Norte, n. 13, 2014, Belém, PA. **Anais...** 2014, p. 1-7.

JUSTO, Maria das Dores; CABRAL, Juliana da Silva; ARAÚJO, Andreia Rafael de; BARBOSA, Janaína da Costa. Multiletramentos na escola: interface fílmico com a literatura e o whatsapp. In: Congresso Nacional de Educação – CONEDU, n. 2, 2015, Campina Grande, PB. **Anais...** 2015, p. 1-10.

KELEMAN, Stanley. **O corpo diz sua mente**. São Paulo: Summus, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

KLEINUBING, Neusa Dendena. **A dança como espaço-tempo de intersubjetividades: possibilidade da Educação física no ensino médio**. 2007. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

KLEINUBING, Neusa Dendena; SARAIVA, Maria do Carmo. Educação Física escolar e dança: percepções de professores no ensino fundamental. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 193-214, out./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/4610>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

KOLYNIAC FILHO, Carol. O objeto de estudo da Educação Física. **Corpo Consciência**, São Paulo, n. 5. 2000.

KUNZ, Elenor. **Transformação didática-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LACERDA, Teresa; GONÇALVES, Elsa. Educação estética, dança e desporto na escola. **Revista Portuguesa de Ciência do Desporto**, Porto, v. 9, p. 105–114, 2009.

LARA, Larissa Michele. **Corpo, Sentido Ético-Estético e Cultura Popular**. Maringá: EDUEM, 2011.

LERVOLINO, Solange Abrocesi; PELICIONI, Maria Cecilia Focesi. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 115-21, jun. 2001.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, Trad. Carlos Irineu da Costa, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Erika Rossana Passos de Oliveira; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. A tecnologia e o ensino de química: jogos digitais como interface metodológica. In: **Tecnologias Digitais na Educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 12-22.

LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares de. **Tecnologias inteligentes e Educação: currículo hipertextual**. Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro, BA: FUNDESF, 2005.

LOPES, Joana. **Textos sobre História da Dança**. Unicamp, Campinas, 1996.

LOPES, Cristiano Gomes. VAZ, Braz Batista. O ensino de história na palma da mão: o whatsapp como ferramenta pedagógica para além da sala de aula. In: Simpósio Internacional de Educação a distância – SIED e Encontro de pesquisadores em Educação a distância - EnPED, n. 3, 2016, São Carlos, SP. **Anais...** 2016, p.1-14.

LORENZ, Camila F.; TIBEAU, Cynthia. **A percepção de estudantes do ensino médio sobre as aulas de Educação Física Escolar: Disciplina ou Atividade?** São Paulo, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n.2, p. 59-75, jul./dez. 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOVISOLO, Hugo. **Estética, esporte e Educação física**. Rio de Janeiro: Editora Sprint, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 71-96.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAANEN, Jonh Van. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. **Administrative Quaterly Science**. v. 24, n. 4, p. 520-526, dez. 1979.

MACHADO, Joicemengue Ribeiro; TIJIBOY, Ana Vilma. Redes Sociais Virtuais: um espaço para efetivação da aprendizagem cooperativa. **Revista Renote**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p.1-9, maio 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13798>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

MAFFIOLETTI, Leda de A. Cantigas de Roda. **Revista Pátio: Educação Infantil**. Porto Alegre, Ano II nº 4 (abril/julho), 2004, p. 36-38.

MANFREDI, Silvia Maria. **Metodologia do ensino: diferentes concepções**. Campinas-SP: F.E./UNICAMP: Mimeo, 1993.

MARANHÃO (Estado). Secretaria de estado da Educação e Secretaria adjunta de ensino. **Orientações normativas para o funcionamento escolar: ano letivo 2015**. São Luís, 2015.

MARQUES, Isabel A. Dança e Educação. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 1-2, p. 5-22, jan./dez. 1990.

MARQUES, Isabel A. Dançando na Escola. **Motriz**, Rio Claro, v. 3, n. 1, p. 20-27, 1997.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 2. Ed. 2001.

MARTELETO, Regina Maria. Analysis of social networks - application in the studies of information transfer. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 71-81, jan./abr. 2001.

MARTÍNEZ GORROÑO, María Eugenia. Currículum de Educación Física y características de los materiales curriculares. **Revista Tándem: Didáctica de la Educación Física**, Barcelona, n. 4, jul. 2001, p. 7-17.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Comunicação e Identidade: quem você pensa que é?** São Paulo, SP: Paulus, 2010.

MARTINS, Adrielly Medeiros. Aprendizagem de função: uma intervenção de ensino por meio do *quiz game* on-line. 2016, 69f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, 2016.

MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 12. ed., Campinas: Papirus, 2006. p. 133-173.

MASETTO, Marcos Tarciso. Metodologias Ativas e o Processo de Aprendizagem na Perspectiva da Inovação. In: Congresso Internacional PBL, n.1. São Paulo, SP. **Anais...**, São Paulo, 2010.

MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Orientações Curriculares Área de Linguagens**. Cuiabá, 2010.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Médio**. Campo Grande, 2012.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974. v. 2.

MENDES, Diego de Sousa. Articulações Entre Lazer e Mídia na Educação Física Escolar. **Motrivivência**. Ano XX, n. 31, p. 241-250. dez. 2008.

MENICACCI, Armando. O ensino da dança face à tecnologia digital. Consulado Francês. Disponível em: <<http://idanca.net/o-ensino-da-danca-face-a-tecnologia-digital/>>. Acesso em: 31 out. 2016.

MILANI, Amanda Gabriele. **Gênero nas aulas de Educação Física: diálogos possíveis com os conteúdos do currículo do estado de São Paulo e o facebook**. 2015. 174f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

MILANI, Antônio Sérgio. Uma análise fenomenológica do Dançar nos discursos dos formandos em Educação Física. 2007, 168f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade São Judas Tadeu, 2007.

MILES, Matthew B.; Huberman, A. Michael. **Qualitative data analysis: An expanded sourcebook 2**. Ed. Thousand Oaks: Sage, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular CBC de Educação Física**. Belo Horizonte, 2009.

MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. A dança como conteúdo específico nos cursos de Educação Física e como área de estudo no ensino superior. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 3-14, jul. /dez. 1994.

MIRANDA, Guilherme Lobato. Limites e possibilidades das TIC na Educação. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 3, p. 41-50, 2007.

MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. As potencialidades didático-pedagógicas de um laboratório em Educação matemática mediado pelas TICs na formação de professores. In: LORENZATO, Sérgio (Org). **O laboratório de ensino de Matemática na formação de professores**. Campinas/SP: Autores Associados, 2006. p.153-178.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49 jan./abr. 2012.

MOLINA, Juan Pérez; DEVÍS, José; PEIRÓ, Carmem J. Materiales curriculares: clasificación y uso en educación física. **Revista de Medios y Educación**, Sevilla, n. 33 Jul. 2008, p.183 – 197.

MORAN, José Manuel. **Como ver Televisão** – leitura crítica dos meios de comunicação. São Paulo: Ed. Paulinas 1991.

MORANDI, Carla Silva Dias de Freitas. **Passos, compassos e descompassos no ensino de dança nas escolas**. 2005. 93 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.) **Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 17-21.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 1999. (Coleção: Magistério e Trabalho Pedagógico).

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção: Magistério e Trabalho Pedagógico).

MOREIRA, Hudson de Resende; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; SONOO, Christi Noriko; BOTH, Jorge. Qualidade de vida no trabalho e perfil do estilo de vida individual de professores de Educação física ao longo da carreira docente. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.4, 2010.

MOSTON, Muska. **The Spectrum of teaching styles**. New York. Longman. 1990.

MUENCHEN, Cristiane; DELIZOICOV, Demétrio. Os três momentos pedagógicos e o contexto de produção do livro “Física”. **Ciênc. Educ.** Bauru, v. 20, n. 3, p. 617-638, 2014.

MUNAKATA, Kazumi. Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das ideias à materialidade. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, n. 6, San Luis Potosi. **Anais...** San Luis Potosi, 2003.

NADAL, Emília. A Educação Estética. **Inovação**, v. 3, p. 17-27, 1990.

NANNI, Dionísia. 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, Dionísia. **Dança-Educação**: pré-escola à universidade. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

NEIRA, Marcos Garcia. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. (Coleção Ideia em Ação).

NENO, Pinho. Educação artística e estética para uma formação integral. In: PATRÍCIO, Manuel Ferreira. (Org.). **A escola cultural e os valores**. Porto: Porto Editora, 1997, p. 311-317.

NISTA PICCOLO, Vilma Lení. A Educação Motora na escola: uma proposta metodológica à luz da experiência vivida. In: DE MARCO, A. (Org.). **Pensando a Educação Motora**. Campinas, SP: Papirus, 1995 – (Coleção Corpo e Motricidade).

NÓVOA, Antônio. **Nada substitui o bom professor**. Palestra proferida no SINPRO-SP. São Paulo, 2006.

NUNES, Fábio Santana. **As dispensas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio**: legalidade e legitimidade. 2007. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

OLIVEIRA, José Savio de. Professor X TICS: dificuldades ou comodismo? **Diálogos Educacionais em Revista**, v. 3, n. 1, 2012.

OLIVEIRA, Nadir Nóbrega. **Agô Alifiju, Odara! A presença de Clyde Wesley Morgan na Escola de Dança da UFBA, 1971-1978**. 2006. 100f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

OLIVEIRA, Rosana Alves. **A produção de vídeo por celular e a representação de identidades juvenis**: estudo com estudantes participantes do projeto Telinha de cinema. 2013. 133f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2013.

OREY, Carmo. A Educação estética: vantagens de uma teoria simbólica da arte. In: SANTOS, Leonel Ribeiro (Coord.). **Educação estética e utopia política**. Lisboa: Edições Colibri, 1996. p. 239-257.

OSSONA, Paulina. **Educação pela Dança**. São Paulo: Editora Summus, 6. ed, 2011.

PACHECO, Ana Júlia Pinto. A Dança na Educação Física: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 117-124, set. 1999.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victória; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli; PALMA, José Augusto Victória. **Educação Física e a Organização Curricular**: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio. 2. ed. Londrina-PR: Eduel, 2010.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da**

Educação Básica – Educação Física. Paraná: Governo do Estado do Paraná. Curitiba, 2008.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Educação Física – Ensino Médio**, 2. Ed. Curitiba: SEED – PR, 2006.

PARLEBAS, Pierre. **Juego deporte y sociedad.** Léxico de praxiología motriz. Barcelona: Paidotribo, 2001.

PATRÍCIO, Maria Raquel Vaz; GONÇALVES, Vitor Manuel Barrigão. Exploração de Ferramentas Web 2.0 na Formação Inicial de Professores. **EDUSER: Revista de Educação**, Bragança, v., n.1, p. 26-25, 2009.

PEREIRA, Ana Paula; ARAÚJO, Andréia Rafael de. PIBID online: uso do whatsapp como ferramenta didática. In: Encontro de Iniciação à docência na UEPB, n. 5, 2015, Campina Grande, PB. **Anais...**, 2015. p. 1- 9.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Maria da Glória Martins Messias; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas–SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

PEREIRA, Flávio. Ensino Médio, Educação física e conhecimento. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 14, n.1, p. 32-54, jan./jun., 2000.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares de Educação Física: Ensino Fundamental e Médio.** Recife, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAUI (Estado). Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Matrizes Disciplinares do Ensino Médio: Caderno 2.** Teresina, 2013.

POMBO, Maria de Fátima Teixeira. **Fenomenologia e Educação: a sedução da experiência estética.** 1995. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Aveiro, Portugal, 1995.

PORTINARI, Maribel. **História da dança.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1989.

POZO, Juan Ignacio; ECHEVERRÍA, Maria Del Puy Pérez. **Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PRENSKI, Marc. **Digital Game-Based Learning.** New York: McGraw-Hill, 2001.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro**. São Paulo: Papyrus, 1996.

PROFESSORA 1. **Entrevista I**. [jan. 2016]. Entrevistadora: Irla Karla dos Santos Diniz. Rio Claro - SP, 2016. 1 Arquivo.mp3. (34min).

PROFESSORA 3. **Entrevista III**. [jan. 2016]. Entrevistadora: Irla Karla dos Santos Diniz. Rio Claro - SP, 2016. 1 Arquivo.mp3. (46min).

PROFESSORA 4. **Entrevista IV**. [jan. 2016]. Entrevistadora: Irla Karla dos Santos Diniz. Rio Claro - SP, 2016. 1 Arquivo.mp3. (17min).

PROFESSORA 5. **Entrevista V**. [jan. 2016]. Entrevistadora: Irla Karla dos Santos Diniz. Rio Claro - SP, 2016. 1 Arquivo.mp3. (35min).

PROFESSORA 6. **Entrevista VI**. [jan. 2016]. Entrevistadora: Irla Karla dos Santos Diniz. Rio Claro - SP, 2016. 1 Arquivo.mp3. (32min).

PROFESSORA 9. **Entrevista IX**. [mar. 2016]. Entrevistadora: Irla Karla dos Santos Diniz. Rio Claro - SP, 2016. 1 Arquivo.mp3. (42min).

PROFESSORA 11. **Questionário XI**. [mar. 2016]. Entrevistadora: Irla Karla dos Santos Diniz. Rio Claro - SP, 2016. 1 Arquivo.doc.

PROFESSOR 2. **Entrevista II**. [jan. 2016]. Entrevistadora: Irla Karla dos Santos Diniz. Rio Claro - SP, 2016. 1 Arquivo.mp3. (43min).

PROFESSOR 7. **Entrevista VII**. [fev. 2016]. Entrevistadora: Irla Karla dos Santos Diniz. Rio Claro - SP, 2016. 1 Arquivo.mp3. (53min).

PROFESSOR 8. **Entrevista VIII**. [fev. 2016]. Entrevistadora: Irla Karla dos Santos Diniz. Rio Claro - SP, 2016. 1 Arquivo.mp3. (50min).

PROFESSOR 10. **Entrevista X**. [mar. 2016]. Entrevistadora: Irla Karla dos Santos Diniz. Rio Claro - SP, 2016. 1 Arquivo.mp3. (26min).

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

RANGEL, Nilda Barbosa Cavalcante. **Dança, Educação, Educação Física: Propostas de ensino da Dança e o universo da Educação Física**. Jundiaí: Fontoura, 2002.

RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José. A gestão do processo organizacional do jogo: uma proposta metodológica para o ensino dos jogos coletivos. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 1, p. 51-63, jan./mar. 2007.

RIED, Bettina. **Fundamentos de Dança de Salão**: Programa de Dança de Salão/Dança Esportiva. Londrina: Midiograf, 2003.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Mínimo 2013 – Curso Normal Formação de Professores**: Educação Física. Rio de Janeiro, 2013.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular**: lições do Rio Grande. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Artes e Educação Física. v. 2. Porto Alegre, 2009.

ROCHA, Elizabeth Matos; SANTIAGO, Livia Maria de Lima; LOPES, Josilane Oliveira; DANTAS, Dina Mara Pinheiro; NETO, Hermínio Borges. Uso da informática nas aulas de matemática: obstáculo que precisa ser superado pelo professor, o aluno e a escola. In: SBC, n. 27 – WIE – Congresso de Informática na escola, n. 13, 2007, Rio de Janeiro, RJ. **Anais da XXVII SBC – WIE – XIII Congresso de Informática na escola, Rio de Janeiro, 2007**. p. 224-231.

RODRIGUES, Heitor de Andrade. **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 “Júlio de Mesquita Filho, 2009.

RODRIGUES, Heitor de Andrade; DARIDO, Suraya Cristina. O livro didático na Educação Física escolar: a visão dos professores. **Motriz**, Rio Claro, v.17, n.1, p.48-62, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2011v17n1p48/pdf_66>. Acesso em: 19 set. 2015.

RONDÔNIA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular de Rondônia**: Ensino Médio. Porto Velho, 2013.

ROSÁRIO, Luiz Fernando; DARIDO, Suraya Cristina. 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.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 2, p.323-38, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S180755092012000200014&pid=S1807-55092012000200014&pdf_path=rbef/v26n2/14.pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2015.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. **“Campos de luta”**: o processo de construção coletiva de um livro didático na Educação Física no Ensino Médio. 2012. 364f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2012.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; FERREIRA Aline Fernanda; CARVALHO, Amarilis Oliveira; RICCI, Christiano Streb; DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física escolar no ensino médio: analisando o estado da arte. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, n. 18 e Congresso Internacional de Ciências do Esporte, n. 5. **Anais...** Brasília, GO, 2013.

SACCOL, Amarolinda Zanela; SCHLEMMER, Eliane; BARBOSA, Jorge Luis Victória. **M-learning e U-learning: Novas Perspectivas da Aprendizagem Móvel e Ubíqua.** São Paulo: Pearson Education, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GOMEZ, Angel Ignacio. **Compreender e transformar o ensino.** 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. Los materiales y la enseñanza. **Cuardenos de Pedagogía**, n. 194, p.10-15, 1991.

SANCHO GIL, Juana María. Inovação e investigação educativa: aproximação a uma relação incerta. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação física.** Porto Alegre: Ed. Univ. UFRGS/Sulina, 1999. p. 29-43.

SANCHO, Juana María. A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. In: SANCHO, Juana María. (Org.). **Para uma tecnologia educacional.** Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 22-49.

SANCHO, Juana María. De tecnologias da informação e comunicação à recursos educativos. In: SANCHO, Juana María; HERNÁNDEZ, Fernando, et al. **Tecnologias para transformar a Educação.** Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.15-41.

SANTANA, Wilton Carlos de. Pedagogia do Esporte na Infância e Complexidade. In: PAES, R. R.; BALBINO, H. F. (Org.). **Pedagogia do Esporte - Contextos e Perspectivas.** Rio de Janeiro - RJ: Guanabara Koogan, 2005. p. 1-23.

SANTOS, Idalina; GUIMARÃES, Daniela; CARVALHO, Ana Amélia. A aula invertida em Matemática: uma experiência com alunos do 8º ano no estudo de Geometria. In: M. Pinto et al. (Orgs.). **Livro de resumos do II Encontro Internacional da Casa das Ciências.** Porto: Instituto Superior de Engenharia do Porto, 2014. p. 43-44.

SANTOS, Rafael Machado; HALLAL, Pedro Rodrigues Curi. Fatores que levam ao ingresso em Faculdade de Educação Física. In: Simpósio Nacional de Educação Física, n. 20, 2001, Pelotas, Rio Grande do Sul. **Coletânea de Textos e Resumos do XX Simpósio Nacional de Educação Física.** Pelotas: Editora Universitária/UFPELESEF, 2001.

SANTOSO, Viviane Cesar Caldeira Lombardi; FREITAS, Alessandro de. A dança no ensino médio: contextualizando o aprendizado. **EF Deportes**, Buenos Aires, ano 15,

n. 143, abr. 2010. Disponível em:
<<http://www.efdeportes.com/efd143/adancanoensinomediocontextualizando.htm>>. Acesso em: 02 set. 2015.

SÃO PAULO (ESTADO). **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. 2. ed. Secretaria da Educação. São Paulo: SE, 2012.

SÃO PAULO (ESTADO). **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: Educação Física - Ensino Fundamental e Médio. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP). **Currículo do Estado de São Paulo**. Revista do Professor. São Paulo: IMESP, 2010.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação Ubíqua**: Repercussões na cultura e na Educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SARAIVA, Maria do Carmo; FIAMONCINI, Luciana; ABRÃO, Elisa; KRISCHKE, Ana Alonso. Ensinar e aprender em dança: evocando as “relações” em uma experiência contemporânea. In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina. (Orgs). **Práticas Corporais**, v. 2., Florianópolis: Nauemblu Ciência e Arte, 2005, p. 61-78.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1991.

SBORQUIA, Silvia Pavesi. **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, Silvia Pavesi; GALLARDO, Jorge Sergio Perez. 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.

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol e o jogo/brincadeira de bola com os pés**: todos semelhantes, todos diferentes. 2003. 164 f. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SCARPATO, Marta Thiago. Dança Educativa: Um fato em Escolas de São Paulo. **Cadernos Cedes**, Campinas, Ano XXI, n. 53, abr. 2001.

SCARPATO, Marta Thiago. **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Avercamp, 2004.

SCHIAVON, Laurita Marconi. **O projeto crescendo com a ginástica**: uma possibilidade na escola. 2003. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SCHIAVON, Laurita Marconi; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. Outros desafios da prática da ginástica na escola. In: MOREIRA, Evando Carlos; PEREIRA, Raquel Stoilov. **Educação Física Escolar: desafios e propostas 2**. Várzea Paulista: Fontoura, 2011.

SCHIFINO, Rejane Bonomi. Ponta-pés: o hibridismo na formação da dança em Goiânia (1940-1990). **Revisa Angelus Novus**, n. 5, p. 61 – 82, jun. 2013.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SERGIPE (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular: Rede Estadual de Ensino de Sergipe**. Aracaju, 2010.

SHAY, Anthony. **Choreographing Identities: folk dance, ethnicity and festival in the United States and Canada**. North Carolina and London: McFarland & Company, Inc. Publishers, 2006.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SIBILA, Paula. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SIQUEIRA, Denise da Costa Olive. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, Fátima Vicente. **Tecnologias e formação inicial de professores: um estudo de opiniões e práticas** (Manuscrito não publicado). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2003.

SILVA, Lebiam Tamar. ALBUQUERQUE, Mirian de. 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, Luciana Maria Fernandes; RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. Cultura ou culturas? concepções de cultura na Educação física sob a perspectiva de Cucho. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 821-1113, out./dez. 2012.

SILVA MACHADO, Thiago da; BRACHT, Valter; ALMEIDA FARIA, Bruno de; MORAES, Claudia; ALMEIDA, Ueberson; QUINTÃO ALMEIDA, Felipe. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 129-147, abr-jun., 2010.

SILVA, Rose Neubauer da. Educação de primeiro grau: o não direito do não-cidadão. **Em Aberto**, Brasília, v. 7, n. 39, p. 25-35, jul./set. 1988.

SILVA, Silvana dos Santos. A dança: sentidos e significados. **EF Deportes - Revista Digital**, Buenos Aires, Año 14, n. 139, dez. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco da; PINTO, Joelcio Fernandes. Educação Física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. **Rev. Brasileira de Ciência do Esporte**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 137-150, maio 2001.

SILVEIRA NETO, Joaquim Cardoso. Utilização das TIC no ensino de português: o olhar revelador dos professores. **Revista Tempos e espaços em Educação**, Sergipe, v. 9, jul./dez. 2012.

SOARES, Carmem Lúcia. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo. supl. 2, p. 6-12, 1996.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

SOARES, Carmem Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOMBRA SILVA, Jeanny Meiry. Práticas linguagem no whatsapp: perspectivas de sua utilização em sala de aula. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 10, n.1, p.434-448 2016.

SOUSA, Galdino Rodrigues; RIZZUTI, Elaine Valéria; BORGES, Eliane Medeiros. Educação para as TIC na formação em Educação Física: Análises Curriculares por meio da mídia-Educação. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 3, p. 579-590, jul./set. 2016.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França; CARAMASCHI, Sandro. A Dança na Escola: um sério problema a ser resolvido. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 496-505, abr./jun. 2010.

SOUZA, Amaralina Miranda de. As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na Educação para todos. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 349-366, fev. 2015.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de; DINIZ, Irla Karla dos Santos; DITOMASO, Aline; DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física no Enem: análise das questões à luz dos PCNS. In: Congresso Internacional de Educação Física Esporte e Lazer, n. 2, Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana, n. 5 e ShotoWorkshop, n. 6. **Anais...** São Carlos, SP, 2012,

STINSON, Susan. Reflexões sobre a dança e os meninos. **Pro-Posições**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 55-61, 1998.

STRAZZACAPPA, Márcia. A Educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 53, p. 1-11, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TAVARES, F. Análise da estrutura e dinâmica nos jogos desportivos. In: BARBANTI, Valdir José; BENTO, Jorge Olímpio; AMADIO, Alberto Carlos; MARQUES, Antônio Teixeira. (Org.). **Esporte e atividade física: interação entre o rendimento e saúde**. São Paulo: Manole, 2002.

TEIXEIRA, Hudson Ventura. **Trabalho dirigido de Educação física**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 1983.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack. K.; SILVERMAN, Stephen. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TOCANTINS (Estado). Secretaria da Educação e cultura. **Proposta Curricular: Ensino Médio**. Versão Preliminar. Palmas, 2009.

TOLEDO, Eliana de. 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.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005.

VAGO, Tarcício Mauro. Início e fim do século XX: maneiras de fazer Educação física na escola. *Cadernos Cedes*, v.19, n. 48, p. 30-51, ago. 1999.

VALDERRAMAS, Caroline Guimarães Martins; HUNGER, Dagmar Aparecida C. F. Professores de Street Dance do Estado de São Paulo: formação e saberes. **Revista Motriz**, v. 15, n. 3, p. 515-526, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2708/242>>. Acesso em: 25 jul. 2010.

VALENTE, José Armando. PRADO, Maria Elisabette Brito; ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de. (Orgs). **Educação a distância via internet**. São Paulo: Avercamp, 2003.

VALENTE, José Armando. **Repensar as situações de aprendizagem: o fazer e o compreender**. Boletim Salto para o Futuro, Brasília, 2002. Tecnologia e Educação: novos tempos, outros rumos. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>. Acesso em: 7 mar. 2015.

VANDERLINDE, Ruben; VAN BRAAK, Johan; TONDEUR, Jo. Using an online tool to support school-based ICT policy planning in primary education. **Journal of Computer Assisted Learning**, v. 26, n. 5, p. 434-447, out. 2010.

VARGAS, Lisete Arnizaut Machado de. **Dança, Educação e Sociedade no Rio Grande do Sul**. 2002. 370f. Tese (Doctorado), Pos- Graduação en Historia de la Educación Social Contemporánea. Universidade de Barcelona, Barcelona.

VECCHI, Rodrigo Luiz. "**Ensinar para a compreensão**": proposta de uma fundamentação teórica para a Educação Física escolar. 2006, 254f. Dissertação. (Mestrado em Educação Física). Universidade São Judas Tadeu, 2006.

VECCHI, Rodrigo Luiz. **O ensino da dança de salão pautado na teoria do Teaching for Understanding (TFU)**. 2011, 217f. Tese. (Doutorado em Educação Física). Universidade São Judas Tadeu, 2011.

VERDERI, Érica Beatriz. **Dança na escola: uma proposta pedagógica**. São Paulo: Phorte, 2009.

VIANNA, Klauss. **A dança**. São Paulo: Siciliano, 1990.

VOLP, Catia Mary; DEUTSCH, Silvia; SCHWARTZ, Gisele Maria. Por que dançar: um estudo comparativo. **Motriz**, Rio Claro, v.1, n.1, p. 52-58, jun./1995.

WEISS, Alba Maria Lemme; CRUZ, Mara Monteiro da. **A informática e os problemas escolares de aprendizagem**, 2. ed., Rio de Janeiro: DP & A Editora, 1999.

WILEY, David A. **Connecting learning objects to instructional desing theory: a definition a metaphor, and a taxonomy** On-line: Disponível em: <<http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc.>>, 2000. Acesso em: 01 fev. 2015.

WOSIEN, Bernhard. A alta escola da dança clássica. In: WOSIEN, Bernhard (Org.) **Dança: um caminho para a totalidade**. SP: TRIOM, 2000.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni. Materiales curriculares. IN: MAURI, Teresa (coord.) **El currículum en el centro educativo**. Barcelona, ICE de la Universitat de Barcelona-Horsori (cuadernos de educación). 1991, p. 125-167.

ZONTA, Ana F. Z.; BETTI, Mauro; LIZ, Luciano C. Dispensa das aulas de Educação Física: os motivos de alunas do ensino médio. In: Congresso de Educação Física e Desporto dos países de Língua Portuguesa. N. 8, 2000, Lisboa. **Livro de resumos...** Lisboa: Gráfica 2000.

APÊNDICES

Apêndice A – Material didático de Danças populares

TEXTO INTRODUTÓRIO

Esse material foi produzido com objetivo de colaborar com o tratamento de danças populares nas aulas de Educação Física no Ensino Médio a partir da tese de doutorado intitulada: A dança no Ensino Médio: elaboração e avaliação de um material didático. Essa tese foi orientada pela professora Suraya Cristina Darido na UNESP de Rio Claro.

Utilizamos como documento norteador a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Segunda versão, documento que vem para definir direitos de aprendizagens, conteúdos e objetivos para todas as disciplinas curriculares. Desse modo, a seleção das danças que seriam abordadas nesse material foi definida a partir de uma concepção coletiva. A BNCC parte do princípio de que a dança já foi tratada de forma diversificada (contexto local, de salão, populares, de rua) nas fases anteriores, e que, dessa forma, a escola teria autonomia no Ensino Médio para decidir de forma conjunta, quais seriam as aprendizagens dessa etapa.

Partindo desse princípio, as danças foram selecionadas a partir do projeto interdisciplinar da escola em que a pesquisadora trabalha, que tinha como tema no período: “Cultura e identidade local”. A proposta foi discutida em reuniões coletivas e definida em quatro manifestações distintas: Batuque de umbigada, Samba de lenço, Ciranda e Maculelê. Todas essas danças possuem grande representatividade para a comunidade local e, por isso, foram elencadas pensando também nos objetivos do projeto interdisciplinar.

O material foi dividido em quatro seções distintas, uma para cada dança popular. Tomando a BNCC como um documento norteador, cada uma delas destaca **alguns** dos objetivos propostos para o conteúdo dança no Ensino Médio que acreditamos que estamos contemplando nas propostas de atividades do material didático.

Cada manifestação está organizada a partir de um caminho metodológico que foi definido a partir de leituras e pesquisas sobre o tema. Assim, a proposta foi

elaborada em cinco momentos distintos: roda inicial, exploração, solução de problemas, direcionamento e roda final.

A roda inicial se concretiza no momento em que o professor pode introduzir o tema que será abordado na aula, identificando o que os alunos já sabem sobre o conteúdo. Poderíamos dizer que se trata do primeiro espaço para a contextualização dos saberes, ofertando a oportunidade para verbalização de opiniões e troca com os colegas. Nesse sentido, algumas perguntas norteadoras podem ser utilizadas pelos professores, como, por exemplo: Vocês conhecem esse conteúdo? Já experimentaram? Como foram essas experiências? Sabem de onde vem essa prática?

Nesse instante, é possível abordar diretamente os fatos e conceitos, ou seja, elementos relativos a origem, transformações históricas e como o conteúdo se relaciona com outros saberes da cultura, o que não impede abordagens nesse sentido em outros momentos da aula.

A roda inicial pode ser considerada imprevisível, uma vez que, não sabemos o que os alunos vão trazer para o debate, e, assim, o professor precisa estar preparado para múltiplas situações, que vão do excesso de informações e perguntas até o silêncio. Para tanto, a mediação docente é essencial na condução da aula, a fim de que os objetivos de aprendizagem sejam atendidos.

Já na exploração a proposta é que os alunos experimentem os gestos, é nesse ponto que eles poderão vivenciar passos diversos, ouvir as músicas e aprender em conjunto com os demais, por meio da introdução aos conhecimentos procedimentais. A exploração permite que eles executem o que já sabem, observem o que os colegas são capazes de fazer, compartilhem conhecimentos, vivenciem o ritmo, criem e recriem gestos baseados nas músicas e em outras possibilidades.

O desenvolvimento de atividades corporais com maior liberdade propicia ao professor conhecer os seus alunos e identificar o que eles são capazes de executar, o que além de oferecer protagonismo aos discentes disponibiliza uma visão mais ampla acerca da linha de aprendizagem (onde estamos e onde pretendemos chegar). Essa etapa não pode ser confundida com aula livre, pois o docente deve orientar o que deve ser explorado, pensando em suas metas e como as atividades propostas se relacionam com o conteúdo abordado.

Nesse âmbito, algumas orientações básicas devem estimular que os alunos mudem a direção dos passos, aumentem ou diminuam a amplitude, executem em

outros espaços, em duplas ou grupos maiores, com objetos diversos, em velocidades distintas, entre outras possibilidades.

Na etapa de solução de problemas o objetivo é que os alunos consigam utilizar os conhecimentos explorados ao longo da aula para resolver desafios propostos pelos professores. Isso mobiliza o conhecimento de uma forma diferenciada pois os coloca diante de experiências concretas de aprendizagem, criando caminhos novos para a construção dos saberes.

Isso quer dizer que, os estudantes estarão aprendendo ao longo de todo o processo de resolução de um determinado problema, e não apenas com o produto final, mobilizando saberes que envolvem tanto aqueles que já possuem, quanto os que foram acumulados ao longo das aulas. Esses problemas podem ser de natureza procedimental, conceitual e atitudinal, criando alternativas distintas e que sejam passíveis de exploração nas atividades propostas.

Com relação aos procedimentos, alguns exemplos poderiam ser a produção de trabalhos que envolvam, por exemplo, a seleção de uma coreografia que os alunos deverão recriar uma parte específica, produção de pequenas sequências a partir de temas previamente selecionados, transformação dessas séries com base em materiais e músicas diversas, entre outros.

No momento de direcionamento o professor deverá intervir diretamente na aula, definindo de forma mais específica quais gestos/conceitos se aproximam do conteúdo previsto, abordando aquilo que será o tema principal. O objetivo é aproveitar e manter um grau de desenvolvimento com base no que já foi realizado nas etapas anteriores, para que não haja grandes divergências no processo.

A intervenção do docente pode acontecer de várias maneiras, ou seja, não estamos falando apenas da ideia de reprodução, em que há um modelo propagado pelo professor e que deverá ser replicado pelos estudantes, mas de atividades variadas que imponham uma compreensão mais ampliada em relação ao conteúdo. Isso posto, podemos dizer que tarefas como análise de imagens e filmes, demonstração, transformação e criação de passos a partir de um determinado espectro (tema da aula), jogos rítmicos, entre outros, podem ser citados como alguns exemplos dessa etapa.

A roda final se constitui no último momento da aula, onde o professor recupera os conhecimentos aprendidos, efetivando uma avaliação do que foi desenvolvido pelos alunos. É também o espaço para discutir as sensações, os anseios e as

dificuldades encontradas no decorrer das tarefas. Isso não significa que o professor não possua autonomia para desenvolver ações dessa natureza em outros momentos da aula, todavia, a fim de facilitar a organização estamos propondo para o final.

Nesse escopo, algumas questões mobilizadoras podem ser realizadas, como: O que vocês aprenderam na aula de hoje? Como foi essa experiência? O que vocês gostariam de ter feito que não foi contemplado? Quais foram as principais dificuldades? O professor pode solicitar aos alunos que além de verbalizar, façam anotações do caderno, para que em outras aulas esses elementos sejam recuperados e comparados. Tal estratégia pode ajudar principalmente os alunos que são mais tímidos.

Por fim, salientamos que esse momento é muito importante para que os alunos expressem a relação que estabeleceram com o conteúdo, com os colegas e com o próprio corpo durante a aprendizagem, de modo que ele se torna bastante significativo tanto para o professor, quanto para os estudantes.

Além dessa organização metodológica em cinco momentos, outra proposta (desafio) do material é a inserção das TIC¹² no contexto pedagógico das aulas de Educação Física, justamente por acreditar no potencial formativo dessas ferramentas e achar que elas podem viabilizar oportunidades de aprendizagem diferenciadas. Nesse sentido, em alguns momentos serão propostas a utilização de redes sociais, aplicativos, computadores, celulares, jogos eletrônicos, entre outros, de forma integrada ao ensino das danças abordadas.

Apesar de ser um grande desafio, investimos nessa ideia e acreditamos que pode se constituir em uma ferramenta motivadora e aliada dos professores e alunos no processo de aprendizagem e construção dos saberes.

Aproveitem!

¹² Sempre que alguma atividade for explorar o uso das TIC, essa imagem será destacada:



BATUQUE DE UMBIGADA

Texto de Apoio

O Batuque de Umbigada também conhecido como tambu, trata-se de uma manifestação cultural que possui na dança, no canto, na música e nos instrumentos seus pilares principais (NOGUEIRA, 2009). O batuque foi trazido para o Brasil pelos escravos Bantu no período do cultivo do café e da cana-de-açúcar, sendo realizado com mais intensidade em cidades do interior de São Paulo, como Piracicaba, Rio Claro, Capivari e Tietê.

O batuque foi batizado com tal nomenclatura justamente pela especificidade dos movimentos que são desenvolvidos ao longo da dança, sendo fortemente marcado pela “umbigada”, ou seja, o “toque entre os umbigos”. Tal movimento representa a transferência de energia entre os corpos. Tal compreensão, surge da ideia de que o umbigo é considerado um conector entre o feto e sua mãe, sendo durante toda a gestação o “fio” que leva o alimento à criança. Nesse sentido, foi construído todo um simbolismo em torno do umbigo, transformando isso em representatividade ao longo da dança.

A partir dessa compreensão, temos no batuque uma saudação à fertilidade e a vida, representada pelo toque entre os umbigos, ou seja, a umbigada. Para os batuqueiros mais tradicionais, esse movimento é considerado sagrado e não pode ser realizado entre pai e filhos ou mãe e filhos, irmãos, ou ainda pessoas do mesmo sexo, como um sinal de respeito às tradições, bem como, a toda essa compreensão que há por trás de tal movimento. Contudo, em termos pedagógicos, consideramos que nas aulas de Educação Física isso não se constituiria em um problema, de forma que como estratégias, diante das especificidades de suas turmas, podem ser formadas duplas mistas ou do mesmo sexo.

A dança no batuque é caracterizada por ser realizada no terreiro (chão batido), pois eram espaços que os negros possuíam em meio as plantações de café e cana. Ademais, ele é realizado com os pés descalços, por ambos os sexos que desempenham movimentos ritmados ao som do tambor (tambu). O batuque de umbigada pode ser desenvolvido em roda (CARNEIRO, 1961) ou em fileiras (NOGUEIRA, 2009), o ponto culminante da dança seria o momento em que os pares se encontram, marcam passos, sambam, giram e, ao final, executam a umbigada.

A umbigada é vista muitas vezes, como um movimento sensualizado (DIAS, 2001), contudo, como pudemos observar, sua contextualização possui uma ligação com a celebração da vida. Dessa forma, tal dimensão precisa ser refletida com os alunos a partir de como o corpo é compreendido dentro dessa manifestação, bem como, ampliar a discussão para o preconceito que as manifestações afro-brasileiras recebem em diversos sentidos.



Figura 1: Batuque de umbigada.

Os instrumentos

Os instrumentos mais utilizados no batuque de umbigada são: tambu, matracas, quinjengues e chocalhos. O tambu é um tipo de tambor construído a partir de um tronco oco de árvore (normalmente uma figueira), pode-se dizer que ele se constitui no instrumento mais tradicional do batuque. Há grande misticismo em torno do tambu, de forma que há um ritual inclusive na escolha da árvore utilizada em sua fabricação. O seu destaque é tanto, que inclusive a manifestação é conhecida muitas vezes pelo nome do instrumento, como já foi mencionado anteriormente.

Há também os quinjengues, que se configuram em tambores mais agudos e que também são importantes na marcação do ritmo. As matracas são os pequenos pedaços de madeira utilizados para tocar o tambu, do lado oposto do couro. Por fim, tem-se os chocalhos (guaiás), que normalmente são de metal, construídos em forma de cone (NOGUEIRA, 2009).

Todos os instrumentos que utilizam couro, como os tambores, e em especial o tambu, passam por um processo de afinação em que o couro é esquentado na

fogueira. Como mencionado anteriormente, há vários rituais que são respeitados pelos grupos de batuqueiros, não se constituindo apenas em “dançar por dançar”.



Figura 2: Quinjengue, tambu e guaiá.

Materiais de apoio ao Professor

→Vídeo

Esse vídeo mostra um pouco do batuque de umbigada no que diz respeito à construção coreográfica.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8M3BNcQnZsU>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

→ **Livro para download. Terreiros do tambu:** histórias sobre os tambores no batuque de umbigada de Ivan Souza Bonifácio. Disponível em: <<http://www.terreirosdotambu.com.br/arquivos/Terreiros-do-tambu.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2015.

→Tese de doutorado.

NOGUEIRA, C. S. **Batuque de Umbigada Paulista:** Memória Familiar e Educação Não-Formal no âmbito da Cultura Afro-Brasileira. 165f. Tese de doutorado (Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Campinas, SP, 2009.

→ **Documentário – No repique do tambu Parte I.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OqFz5vyiz6w>>. Acesso em: 04 maio 2015.

Trata dos elementos do batuque de umbigada, desde os instrumentos, aspectos históricos, discriminação e dança. Está disponível em três partes.

Parte II. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=w6jE0sR4Vgw>>. Acesso em: 04 maio 2015.

Parte III. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OOPOiYknjX8>>. Acesso em: 04 maio 2015.

Objetivos selecionados da BNCC para Ensino Médio (Dança)

→ Construir categorias de diferenciação e de apreciação das danças populares presentes na contemporaneidade.

→ Compreender a localização social e as transformações históricas das danças experimentadas, bem como, as possibilidades de recriá-las.

→ Fruir a experiência de dançar, de forma proficiente e autônoma, apreciando as formas singulares de realização.

ATIVIDADES

RODA INICIAL



Atividade 1

- Disponha os alunos em roda e converse sobre as danças populares da região sudeste.
- Questione: o que vocês conhecem? Já viram apresentações? Já dançaram?
- Essa atividade é introdutória ao tema das danças populares.

- Organize os alunos em grupos.
- Utilizando o celular, envie via *bluetooth* ou aplicativos de mensagens instantâneas como *whatsapp*, por exemplo, imagens de diversas danças (dança de rua, de salão, populares, clássicas, etc).

- Cada grupo deverá selecionar as imagens que consideram como danças populares, e responder no grupo do aplicativo, porque escolheram determinadas imagens.
- Ao final, projete as imagens corretas para o coletivo, e discuta com o grupo o que diferencia as danças populares de outras manifestações, incluindo os elementos do contexto social e primitivo que contribuem com a construção dessas manifestações, os costumes, a tradição oral, a contação de histórias e contexto vivido pelas pessoas.
- Faça uma aproximação com as respostas dadas pelos alunos no aplicativo de mensagens, refletindo sobre o que eles sabiam antes e depois de sua intervenção.

Atividade 2

- Discuta com os alunos o conceito de cultura. Esse tema é bastante relevante diante da proposta desse material que foi construído a partir de um projeto interdisciplinar que possuía como tema “Cultura e identidade local”.
- Permita que os alunos verbalizem o que eles entendem por cultura. Se possível, convide professores de Sociologia, História e/ou Filosofia para participar da aula.
- Explore o termo cultura dentro de sua diversidade, constituindo-o como o conjunto de aspectos de uma realidade social que caracteriza um povo ou nação, ou ainda grupos que formam uma sociedade (SANTOS,1996). Estamos falando de suas crenças, valores, costumes, conhecimentos, práticas sociais, entre outros elementos, que compõem grupos sociais diversos.
- Utilize o livro “O que é cultura” de José Luiz dos Santos - Coleção “Primeiros Passos” - como apoio para essa discussão. O objetivo é introduzir o projeto com as danças populares a partir do conceito de cultura.
- Recupere essa discussão sempre considerar viável ao longo da abordagem das danças populares apresentadas nesse material.

Atividade 3

- Ainda em roda, traga o batuque de umbigada como tema da aula.
- Questione os alunos se eles conhecem tal manifestação. Quem já viu? Já dançou? Sabe como é?
- Use o texto de apoio para introduzir elementos históricos acerca do batuque de umbigada, oferecendo destaque justamente para o toque entre os umbigos, bem como, ao tambu instrumento bastante relevante.
- Permita que os alunos verbalizem o que pensam sobre o assunto.

EXPLORAÇÃO

- Selecione previamente algumas músicas de batuque de umbigada. O CD da Dona Anicide Toledo, uma batuqueira tradicional da cidade de Capivari, está disponível no *youtube* e pode ser utilizado para a aula. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=b3E8jUfoYb8>>. Acesso em: 12 abr. 2016.
- Distribua vendas aos alunos e peça para que eles realizem movimentos que acreditam que sejam executados no batuque de umbigada.
- Vá dando algumas orientações para que eles mudem a velocidade dos movimentos, explorem outros planos, entre outros.
- Num segundo momento, sem vendas, separe os alunos em grupos e peça para que eles, ao som da música e, e de forma conjunta, realizem o que eles acreditam que sejam os movimentos executados no batuque de umbigada.
- Alterne o número de pessoas no grupo, e peça para que eles continuem explorando.

SOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Atividade 1

- A partir das criações realizadas na etapa anterior, solicite aos alunos que se separem entre meninos e meninas, e fiquem dispostos em duas filas, uma de frente para outra. (Essa é uma composição tradicional do batuque de umbigada, contudo, lembre-se que, pedagogicamente você pode dividir a turma da maneira que considerar mais adequada ao seu contexto).
- Coloque um arco no chão para que cada pessoa fique dentro dele, ou desenhe círculos no chão com giz.
- Nesse momento, cada um deve em seu lugar realizar passos que sejam possíveis dentro dos seus respectivos arcos. Só não pode ficar parado.
- Ao sinal do professor, os alunos saem do arco e devem executar a umbigada com alguém da outra fila. Eles devem executar isso da maneira que acreditam que é. Permita que eles solucionem esse problema de diversas formas, pois é importante fazê-los pensar sobre isso.
- Ao realizar a umbigada, eles voltam para os seus arcos e continuam dançando.
- Conforme forem acontecendo várias umbigadas, peça para que eles troquem de parceiro, ou seja, não realizem sempre com a mesma pessoa.

- Ao final promova uma discussão sobre as possibilidades de umbigadas que foram realizadas, destacando aspectos como o respeito ao seu corpo e o corpo do outro.

Atividade 2

- Espalhe diversos arcos pelo espaço. De forma que tenha pelo menos um para cada aluno.
- Eles deverão dançar de forma livre, ao som de músicas de batuque e fora dos arcos.
- Enquanto eles dançam, retire dois arcos do espaço de aula.
- Ao seu sinal, todos os alunos deverão entrar nos arcos, os dois que sobrarem, executam a umbigada.
- A cada rodada vá retirando mais dois arcos, e assim, cada vez mais alunos vão realizando esse movimento.
- Ao final, já sem nenhum arco no chão, ao seu sinal todos devem executar a umbigada.

DIRECIONAMENTO

Atividade 1

- No início das músicas executadas no batuque de umbigada, normalmente os instrumentos não são tocados e nem os passos são executados, seria uma espécie de introdução entoada apenas pela voz do cantor. Assim, todos aguardam, e no momento em que o “batuque” dos instrumentos é iniciado, os dançarinos começam a executar os passos. Essa espécie de introdução pode ser observada nas canções de Dona Anicide de Toledo sugeridas anteriormente.
- A posição básica que iremos utilizar será sempre de duas filas (Figura 3), uma de frente para outra, com as mulheres de um lado e os homens do outro. Ou apenas uma divisão de pares sem utilizar esse marcador para diferenciar.

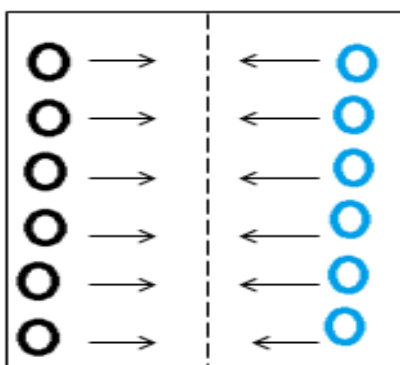


Figura 3: Posição de filas.

- Esses movimentos normalmente são desenvolvidos de maneira mais livre, com todos os participantes dançando em seu lugar. São executados giros, gracejos, movimentos circulares com o quadril, batidas com os pés no chão, entre outros.
- Num segundo momento, são realizadas espécies de cumprimentos entre as duas filas. Primeiro a linha de homens caminha em direção a das mulheres, e ao estarem frente a frente se saúdam. Depois o contrário acontece e todos retornam aos seus lugares.
- O retorno aos lugares é feito ainda com os participantes de frente um para o outro, ou seja, eles vão retornando para a posição inicial de costas.
- Esse momento trata-se do contato com os primeiros movimentos que são realizados no batuque.

Atividade 2: Experimentando a umbigada

- Dispersos pelo espaço, os alunos deverão experimentar algumas possibilidades de passos que deverão ser executados de a partir de escolhas individuais. Nada mais são do que sapateios ritmados e o próprio samba. Seguem algumas sugestões.
- Com os pés paralelos, cada aluno avança o pé direito para frente e levemente para a esquerda. Depois o pé retorna à posição inicial. Essa marcação deve ser feita três vezes, ou seja, cada vez que o pé toca no solo conta-se como um movimento. (Figura 4).



Figura 4: Esquema de movimentação

- Ao final dessas três marcações todos devem bater uma palma.
- (Figura 5): Depois sugira outra possibilidade de marcação: o pé direito avança para frente e levemente para esquerda marcando uma pisada, e retorna ao lugar. Espera meio segundo nessa posição.
- O mesmo deve ser feito com o pé esquerdo (para frente e levemente para a direita) se constituindo na segunda pisada. O pé volta para posição inicial e espera meio segundo no lugar.
- Realiza mais uma pisada com a perna direita e retorna ao lugar.
- Por último, executa uma palma.

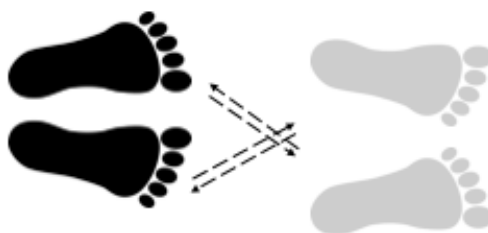


Figura 5: Esquema de movimentação.

- Explore essas execuções várias vezes até que os alunos se sintam confortáveis com ela.
- Por fim, a palma que era realizada, deverá ser substituída pela umbigada com algum colega. Permita que os alunos escolham seus pares na dança, isso permitirá que eles se sintam mais confortáveis.
- As marcações que antes eram feitas de forma individual, agora deverão ser sincronizadas em duplas. Utilize a movimentação apresentada na figura 4, em que ambos os dançarinos utilizam apenas a perna direita nas marcações à frente. Com os alunos posicionados um de frente para o outro, teríamos aproximadamente uma posição similar a apresentada na figura 6.

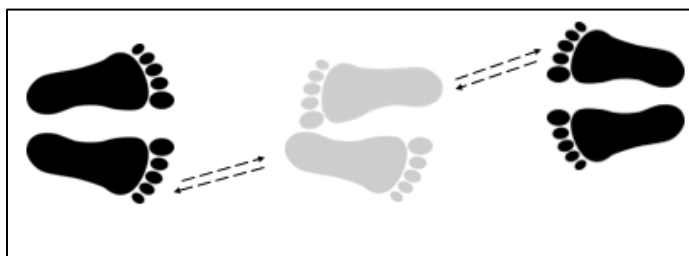


Figura 6: Sincronização em duplas.

- Ao final dos três passos (que deverão ser combinados previamente), eles deverão executar a umbigada.
- Como uma forma de estímulo você pode acompanhar a execução dos movimentos com a contagem: “um (volta), dois (volta), três (volta), umbigada”.

Atividade 3

- Retome a posição de filas apresentada na figura 3. Agora a proposta é unir a atividade 1 e 2, completando a composição do batuque de umbigada.
- Realizar a posição inicial e cumprimento já ensinados anteriormente.

- Num segundo momento, todos saem em progressão, a fim de encontrar seus pares no centro. Eles podem ir dançando de maneira livre.
- Ao estarem um de frente para o outro, oriente que eles executem o passo apresentado na figura 4. É importante ressaltar que, ambos (meninos e meninas) executam os mesmos movimentos.
- Ao final dos três passos, as duplas devem realizar a umbigada. Ajude o grupo com a contagem, mas estimule que cada dupla se acerte individualmente.
- No momento em que se realiza a umbigada, os braços devem ser afastados para trás e para o alto, para facilitar a realização do movimento.



Figura 7: Umbigada.

- Após desenvolver a umbigada, todos voltam a executar o passo básico. Enquanto a música toca cada dupla pode fazer quantas umbigadas desejar.
- Coloque diversas músicas, e promova troca de pares, de modo que os alunos interajam com diferentes colegas.

Atividade 4

- Solicite que os alunos produzam uma composição. Eles deverão partir de desenhos



coreográficos maiores, ou seja, de elementos que são importantes para o batuque como a posição em filas, o cumprimento e as umbigadas, mas os passos em vários momentos podem ser livres.

- Depois que a coreografia estiver pronta, produza um vídeo com os alunos incluindo tanto

a dança como comentários sobre o que eles acharam dessa experiência, se aproximando de uma espécie de documentário.

- Crie um grupo na página da rede social *facebook* com os alunos. Lá você poderá em conjunto com eles postar fotos, vídeos e comentários sobre a aula. A publicação para terceiros só acontece se vocês autorizarem, caso contrário, o grupo torna-se um espaço privado para realização de discussões e atividades diversas.

- Poste o vídeo no grupo do *facebook* da sala e fomente discussões sobre essa experiência construída na aula de Educação Física. Sugere-se que essa atividade seja desenvolvida fora do período regular da aula, como uma tarefa de casa.

- Os alunos deverão comentar embaixo do vídeo contemplando os seguintes elementos:

1. Quais foram as principais dificuldades em dançar o batuque de umbigada?
2. Como se sentiu assistindo o vídeo da turma? A percepção é diferente em relação ao momento em que se está dançando?

3. O que você considera que aprendeu sobre o batuque de umbigada?

- Consideramos que essa atividade pode ser bastante positiva como possibilidade de avaliação, e o professor pode se sentir à vontade para ampliar ou direcionar o roteiro de perguntas de acordo com seus objetivos.

Atividade 5

- Contato com grupos folclóricos.

- Se possível, convide grupos folclóricos tradicionais de batuque de umbigada, uma vez que, essa possibilidade transforma as experiências pedagógicas e promove oportunidades diversas.

- Caso isso seja possível, solicite aos alunos que elaborem perguntas sobre o tema para que sejam realizadas durante a visita. Ao final, discuta essa experiência com os estudantes. Como foi conhecer um grupo tradicional de batuque de umbigada?

RODA FINAL

- Discuta com os alunos a importância da exploração de movimentos, do ponto de vista do respeito ao conhecimento que eles já possuem. Como eles se sentem nesse momento da aula?

- O que mudou do começo da aula para o final? (Momento de exploração e direcionamento).

- Como eles avaliaram a utilização das ferramentas tecnológicas nas aulas? Foi diferente? Sobre qual ponto de vista?
- Como o conhecimento sobre as danças da cultura local se relaciona com o conceito de cultura e a construção de identidade?
- Caso considere interessante, recupere na roda final elementos aprendidos ao longo da aula como a história, os passos básicos, as vivências, entre outros.

Referências das imagens

Figura 1: Batuque de umbigada. Disponível em: <<https://africadoladodeka.wordpress.com/2014/06/04/manifestacoes-afro-brasileiras/batuque-de-umbigada/>>. Acesso em: 09 maio 2015.

Figura 2: Qiinjengue, tambu e guaiá. Composição a partir de imagens disponíveis na *internet*.

Figura 3: Autoria Própria.

Figura 4: Autoria Própria.

Figura 5: Autoria Própria.

Figura 6: Autoria Própria.

Figura 7: Umbigada. Disponível em: <<http://qgnoticias.com/blog/cultura/umbigada-confira-essa-danca-exotica-em-barueri/>>. Acesso em: 09 maio 2016.

Referências

CARNEIRO, Edison. **Samba de umbigada**. Rio de Janeiro: MEC/Campanha de Defesa do Folclore, 1961.

DIAS, Paulo. **A outra festa negra**. In: KANTOR, I.; JANCSÓ, I. (Org.). **Festa: Cultura e Sociabilidade na América Portuguesa**, São Paulo, Hucitec/Edusp, 2001.

NOGUEIRA, Claudete de Sousa. **Batuque de Umbigada Paulista: Memória Familiar e Educação Não-Formal no âmbito da Cultura Afro-Brasileira**. 165f. Tese de doutorado (Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Campinas, SP, 2009.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 16. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

SAMBA DE LENÇO

Texto de Apoio



Figura 1: Samba de Lenço.

O samba de lenço trata-se de uma manifestação de origem africana, oriunda provavelmente dos povos Banto. Surge aproximadamente no século XVIII na região centro-oeste do estado de São Paulo se expandindo para outros locais anos depois (MANZATTI, 2005). Atualmente é característica do sudeste do Brasil, estando presente em diversas cidades do interior como Piracicaba, Rio Claro, Vinhedo, Mauá, entre outras.

Cascudo (2012) afirma que o samba de lenço, assim como outras manifestações culturais (jongo, batuque, tiririca, pernada, samba campineiro, entre outros), surge do samba (semba), ou seja, trata-se de uma ramificação desse fenômeno cultural, mas que apresenta características próprias. Marcos (1977) também destaca esse fator ao salientar o sincretismo cultural que há entre essas manifestações, o que pode ser identificado a partir da proximidade de alguns passos, bem como, pelo contexto em que foram desenvolvidas.

O samba de lenço é também denominado de outras formas como, samba-lenço, samba de bumbo e samba rural paulista, como constata Manzatti (2005) ao analisar documentos e pesquisas de folcloristas. Isso provavelmente aconteceu devido às localizações diversas em que as manifestações eram desenvolvidas, que

apesar de serem próximas, acabavam construindo significados próprios em cada contexto e exaltando elementos diferentes na manifestação. Além disso, Manzatti (2005) atribui aos pesquisadores alguma responsabilidade, pois acabavam criando nomenclaturas diversas para modalidades semelhantes ao longo de suas pesquisas.

O samba de lenço se constitui nas fazendas de café do interior paulista onde os negros trabalhavam, e se expande anos depois, pelas periferias das cidades que foram constituídas em sua maioria por negros e pobres (MANZATTI, 2005). O autor complementa ao afirmar que tal manifestação vai se perdendo com o tempo, ficando restrita principalmente aos eventos específicos, que em sua maioria são de origem religiosa como as Festas de Nossa Senhora Aparecida, Festa do Divino, Festa do Bom Jesus, e principalmente as comemorações dedicadas à São Benedito, o santo negro homenageado na dança.

No samba de lenço, esse pedaço de tecido assume um papel de destaque, de forma que é utilizado tanto por homens quanto por mulheres, para saudar justamente São Benedito. Tal adorno é chacoalhado ao longo do enredo dessa dança, e é utilizado pelos dançarinos para escolher o seu par ao longo da composição, bem como, para executar passos e combinações de movimentos. Pensando no contexto de surgimento do samba de lenço, Manzatti (2005) afirma que tal objeto acabou sendo utilizado porque de fato fazia parte do dia-a-dia das pessoas, que sempre tinham um lenço à mão para secar o suor do rosto ou mesmo assoar o nariz.

As músicas no samba de lenço apresentam melodias simples e com refrãos bem marcados, elas narram diferentes situações do cotidiano da vida no campo e nas fazendas, e fazem referências religiosas principalmente como forma de agradecimento.

No geral, encontram-se pequenas variações entre a execução do samba de lenço no que diz respeito às formações (círculo, filas, colunas), passos e movimentos do lenço, todavia, entendemos que isso não se constitui em obstáculos significativos para as vivências na escola. Por exemplo, em alguns locais foi observado que todas as pessoas que dançavam possuíam o lenço em mãos, de forma que tanto os homens quanto mulheres convidavam seu par para dançar. EM contraposição, em outros apenas os homens faziam esse convite (MANZATTI, 2005).

As vestimentas no samba de lenço indicam principalmente a presença da saia longa e rodada para as mulheres, enquanto os homens usam calça cumprida de tecido e camisa. Em algumas regiões é possível identificar roupas floridas e estampadas, em

outras o tecido é liso em uma cor uniforme. As cores predominantes são o branco, cor utilizada inclusive no lenço, e o vermelho, que vão sendo alternadas nas peças. Apesar da forte presença, a presença dessas cores nem sempre estão presentes.



Figura 2: Samba de lenço.

Em relação à composição coreográfica, a dança se inicia com duas fileiras, uma de homens e outra de mulheres colocadas uma de frente para outra. Que ao som do samba se aproximam e realizam suas evoluções com giros, sambadas e movimentos dos lenços. Os dançarinos possuem grande liberdade para criar passos e evoluções ao longo da dança, ademais os pares vão sendo trocados oferecendo dinamismo às composições.

Atualmente alguns grupos ainda resguardam a tradição da manifestação como o “Samba de Roda” de Pirapora de Bom Jesus, o “Samba Lenço” de Mauá, Piracicaba e Rio Claro, o “Samba do Henrique Preto”, de Santana do Parnaíba, e outros. Apesar da decadência, o samba de lenço ainda é apontado como uma das manifestações responsáveis pela constituição do Samba Paulista, ao menos no imaginário dos praticantes (MANZATTI, 2005).

Os instrumentos

Os instrumentos utilizados são variados, mas podemos citar o chocalho, a zabumba, o bumbo e o pandeiro como alguns deles. No entanto, é percebida intensa

diversidade desses instrumentos de acordo com o grupo que desempenha a dança, sendo possível encontrar alfaias, caixas, entre outros.

Como alguns autores denominam o samba de lenço como samba de bumbo, acreditamos que esse instrumento seja um dos principais para a manifestação.



Figura 3: Instrumentos musicais: Bumbo e Caixa

Materiais de Apoio ao Professor

→ Acervo Ayala

O Acervo apresenta diversos materiais como áudios, imagens e publicações sobre algumas danças populares como samba de lenço, o coco, cantorias nordestinas, entre outras manifestações.

Acervo Ayala. Disponível em: <www.acervoayala.com>. Acesso em: 24 abr. 2016.

→ Dissertação de Mestrado

MANZATTI, Marcelo Simon. **Samba Paulista, do centro cafeeiro á periferia do centro: estudo sobre o Samba de Bumbo ou Samba Rural Paulista**. 377f. 2005. Dissertação (Mestrado). Departamento de Ciências Sociais. São Paulo: Pontifca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

→ Notícia do Grupo Samba de Lenço de Mauá

Disponível em:

<http://www.gatonegro.com.br/conteudo/387/8/128/Samba_Len%C3%A7o_de_Mau%C3%A1#.Vx-fFvkrLIU>. Acesso em: 24 abr. 2016.

→ **Documentário Lenço do Samba de Shaynna Pidori.**

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7vjQGSwFw3Q>>. Acesso em: 09 maio 2016.

Objetivos selecionados da BNCC para Ensino Médio (Dança)

→ Construir categorias de diferenciação e de apreciação das danças populares presentes na contemporaneidade.

→ Compreender a localização social e as transformações históricas das danças experimentadas, bem como, as possibilidades de recriá-las.

→ Problematizar a relação entre danças populares, mídia e mercado.

ATIVIDADES

RODA INICIAL

- Leve os alunos até a sala de informática ou peça para pesquisarem no celular o que seria o samba de lenço.



- A partir dos resultados da pesquisa, construa em conjunto com os alunos o conceito dessa manifestação (Usufua das informações contidas no texto de apoio).
- Explore o contexto de surgimento, e destaque o papel do lenço na composição

dessa manifestação.

- Use questionamentos como: O que é o samba de lenço? Como ele é executado? Quais são suas principais características?

EXPLORAÇÃO

- Distribua lenços aos alunos peça para que eles explorem possibilidades de movimentos com esse material. Eles podem ser construídos com pedaços de TNT, utilize quadrados de 30cm x 30cm.

- Coloque algumas músicas para que os alunos se aproximem da manifestação. Está disponível na *internet* algumas possibilidades que podem ser utilizadas. Segue uma sugestão.

Samba de Bumbo. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=JI9B_T7dwuE>. Acesso em: 24 abr. 2016.

- Peça para que os alunos interajam com o lenço, lancem, girem, recuperem e criem movimentos diversos a partir desse material. Esse é o momento para estimular a exploração de possibilidades diversas que depois podem ser recuperadas nas etapas posteriores.

SOLUÇÃO DE PROBLEMAS

- Ainda com os lenços, os alunos deverão possuir apenas um por dupla, que serão compartilhados, de forma que cada aluno segure uma das pontas.

- O desafio é a criação de movimentos sem soltar o lenço.

- Peça aos alunos para solucionarem esse problema de diferentes formas, ou seja, quando uma dupla criar uma possibilidade, peça outras a fim de enriquecer as composições.

- A partir da criação dos alunos vá oferecendo pistas sobre como encontrar outros caminhos para solucionar o mesmo problema.

- Oriente os alunos para criarem caminhos diferentes para executar os movimentos, propondo mais ao final da atividade que eles troquem as duplas.

DIRECIONAMENTO

Atividade 1

- Dando continuidade à atividade anterior, sugira aos alunos alguns direcionamentos como: explorar planos diversos, executar saltos, giros, fazer em câmera lenta, trocar o lenço de mãos, aproximar e afastar os corpos, entre outros.

Atividade 2

- Organize os alunos em duas filas (Figura 4), uma de frente para a outra. (Normalmente, as filas são separadas entre meninos e meninas, contudo, acreditamos

que pedagogicamente podemos formar pares e desenvolver a coreografia da forma que for possível na escola).

- Todos os alunos devem possuir lenços na mão.
- Coloque uma música selecionada previamente e peça para que os alunos caminhem em direção a outra fila e convidem o parceiro que está a sua frente para dançar. Tal convite deverá ser realizado por meio do lenço. Essa caminhada já é feita de forma ritmada.
- Depois dos pares formados, eles devem um de cada vez, fazer um giro no próprio eixo (Figura 5), sem esquecer que estão dançando em pares, ou seja, precisam manter o contato visual com o seu parceiro.
- Permita que os alunos dance livremente no que se refere ao movimento dos pés.
- Depois, sugira uma marcação básica em que o aluno pisa com o pé direito à frente, e depois retorna com mesmo ao lugar. Num segundo momento, repete o mesmo movimento com o outro pé. Sempre no ritmo da música.

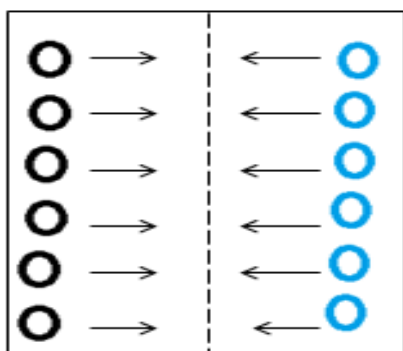


Figura 4: Disposição inicial do samba de lenço

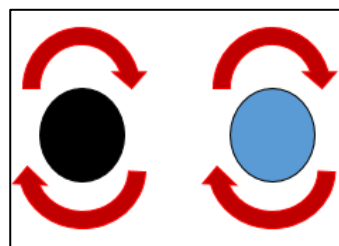


Figura 5: Giro no próprio eixo

Atividade 3 - Composição extraída de Giffoni (1964)

- Disponha os alunos em fila, mesma formação da atividade anterior.
- Contudo, nesse momento apenas uma das fileiras ficam com lenço em mãos.
- O grupo que estiver com o lenço caminha em direção ao outro convidando seus pares para dançar.
- O colega segura na outra ponta do lenço e esticando-o e elevando o braço ao alto. Teremos uma espécie de túnel formado pelas fileiras (Figura 6).
- Um par por vez vai passando no intervalo deixado pelas fileiras. Dançando livres com seus companheiros. Ao passar pelo túnel, o par dá continuidade ao passo e assume a mesma posição dos demais nas filas.

- Agora sai o próximo par.

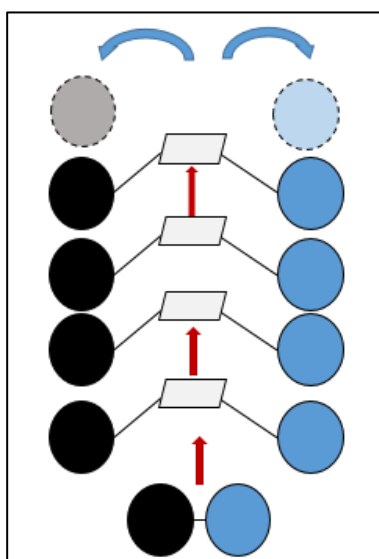


Figura 6: Esquema de uma composição no Samba de lenço

Atividade 4 – Diversificando na formação

- Proponha que os alunos dançam em pares, contudo, utilizando uma formação circular. Seriam dois círculos, como podemos observar no primeiro esquema da figura 7.
- Eles dançarão com os seus pares da mesma forma, usando os lenços, girando, sambando no lugar, mas procurando manter a formação circular.
- Ao seu sinal, os alunos deverão trocar de par. Para tanto defina quem vai progredir na roda, ou seja, um grupo permanece no lugar e os demais andam assumindo o próximo par. Na figura 7, os alunos representados na cor vermelha estão progredindo no sentido anti-horário, os da cor preta permanecem no lugar. Assim, ao final desse comando, todos terão trocado de par.

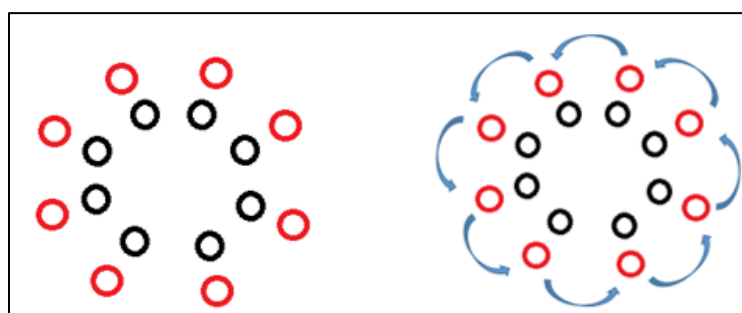


Figura 7: Esquema de formações.

Atividade 5: *Kinect* e Danças populares

- Proporcionar vivências com estilos de dança diferentes daquelas desenvolvidas em aula.



- Utilize um *videogame X-box* com sensor *Kinect*.
- Uma sugestão é utilizar o jogo *Just Dance*, que reúne danças eletrônicas, como o *pop*, e o *street dance*.

- Organize batalhas de dança intermediadas pelo *videogame*.
- Para tanto, forme dois grupos e organize a tarefa em rodadas diferentes de competições. Todos os alunos deverão participar pelo menos uma vez do jogo. Essa orientação é dada, tendo em vista que algumas coreografias do *Just Dance* são propostas de forma individual, duplas, trios e quartetos. Dessa forma, de acordo com a batalha selecionada, um número distinto de alunos de cada grupo participará da batalha.
- A competição final é em grupo, então some os resultados dos componentes, e apenas quando todos os jogadores tiverem participado que teremos uma equipe vitoriosa.
- Ao final dessa experiência, os alunos terão como objetivo diferenciar essas danças do samba lenço. Para tanto, utilize o seguinte roteiro:

1. Quais as principais diferenças nos passos das duas vivências?
2. E a música? Quais elementos vocês poderiam destacar?
3. Qual o objetivo de cada uma das manifestações?
4. Poderiam ser incluídas danças populares nos jogos do *Kinect*? Por quê?
5. Como vocês avaliam o interesse econômico existente por trás dos jogos eletrônicos? Qual relação poderíamos estabelecer entre as danças da mídia, o mercado e os jogos eletrônicos? (Discuta com os alunos como o mercado musical influencia a seleção das danças/músicas que vão compor jogos eletrônicos, de modo que, manifestações populares possuem uma desvantagem bastante significativa nesse sentido e assim, possuem menos chance de estarem presentes nesses *games*).
6. Quais diferenças vocês poderiam destacar entre a vivência do samba de lenço (experiência sem tecnologia) e aquela com o *kinect*?

-Você pode ampliar o universo de análise incluindo outras perguntas nesse roteiro.

Atividade 6

- Contato com grupos folclóricos.
- Se possível, convide grupos folclóricos tradicionais de samba de lenço, uma vez que, essa possibilidade transforma as experiências pedagógicas e promove oportunidades diversas.
- Caso isso seja possível, solicite aos alunos que elaborem perguntas sobre o tema para que sejam realizadas durante a visita. Ao final, discuta essa experiência com os estudantes. Como foi conhecer um grupo tradicional de samba de lenço?

RODA FINAL

- Ao final, promova um debate por meio das respostas oferecidas pelos alunos na atividade anterior.
- Explore as principais características das danças populares, como a tradição local, a mistura de influências, as formações coletivas, e sua forte influência como elemento de identidade cultural. Retome elementos abordados no texto de apoio.
- Discuta com o grupo a liberdade de criação e improvisação que marcam as danças populares, fazendo uma contraposição com as experiências obtidas com o *Kinect*.

Referências das Imagens

Figura 1: Samba de lenço. Disponível em: <<http://www.abacai.org.br/revelando-interno.php?id=92>>. Acesso em: 09 maio 2016.

Figura 2: Samba de lenço. Disponível em: <http://xn--sambaleno-x3a.com.br/wp-content/uploads/2014/05/rk_doc_07_06_17_Samba-Lenco_Penha_218.jpg>. Acesso em: 09 maio 2016.

Figura 3: Instrumentos musicais: Bumbo e caixa. Composição de imagens disponíveis na *internet*.

Figura 4: Autoria própria.

Figura 5: Autoria própria.

Figura 6: Autoria própria.

Figura 7: Autoria própria.

Referências

CASCUDO, Luiz da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Global Editora, 2012.

MANZATTI, Marcelo Simon. **Samba Paulista, do centro cafeeiro á periferia do centro: estudo sobre o Samba de Bumbo ou Samba Rural Paulista**. 377f. 2005. Dissertação (Mestrado). Departamento de Ciências Sociais. São Paulo: Pontifca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MARCOS, Plínio. **Carnaval dos Cordões**. Publicação no Jornal: Folha de São Paulo em 13 de Fevereiro de 1977.

CIRANDA

Texto de Apoio

As cirandas são danças executadas por todo Brasil, assumindo características peculiares por onde passam, de forma que conhecemos uma grande variedade de movimentos e ritmos. A ciranda paulista em específico, também é conhecida como cana-verde¹³, podendo ser identificada no litoral e no interior do estado, principalmente em áreas rurais (GIFFONI, 1964; CASCUDO, 2012). O termo cana-verde provavelmente deriva dos movimentos que são executados ao longo da ciranda, visto que dançarinos ora estão voltados para um lado, ora para o outro (para dentro, para fora, para frente e para trás), o que remete ao ondular dos canaviais quando o vento bate (GIFFONI, 1964).

Dentro da diversidade da ciranda, os pesquisadores já encontraram múltiplas vertentes, como, por exemplo, ciranda de folia, ciranda coco de roda, ciranda em baião, ciranda das praias, ciranda de embolada (CAMPANI, 2011), cana-verde simples e cana-verde de passagem (GIFFONI, 1964), entre outras. Apesar de reconhecermos tais variações, assumiremos nesse texto o termo ciranda, a fim de unificar e promover maior identidade ao termo, procurando destacar elementos mais universais dessa manifestação, sem desconsiderar, no entanto, a diversidade que a caracteriza.

As cirandas têm sua origem em Portugal, próximo da região do Minho, é trazida para solo nacional e recebe influências indígenas e negras, constituindo assim características próprias. Normalmente ela é formada por rodas concêntricas de homens e mulheres que dançam e trocam de lugares, girando e formando pares. Em Portugal as cirandas podem ser consideradas uma das danças mais populares, apresentando, obviamente, características distintas daquelas que são executadas no Brasil. Enquanto no país europeu ela se manteve mais restrita aos adultos, aqui se manifestou de forma diversa, como danças de roda, brincadeiras infantis, dança de adultos, além de interfaces com o fandango e com o cateretê (GIFFONI, 1964).

As cirandas infantis, de modo particular, apresentam um espaço significativo no imaginário social das pessoas, e apesar das transformações e particularidades, carregam um significado cultural forte. Talvez, quando falamos pela primeira vez a

¹³ A cana-verde gaúcha, apesar de ter influências das cirandas portuguesas, apresentam algumas especificidades que a colocam de forma diferente da ciranda paulista. Ver Cortês e Lessa (1956) – Manual de danças gaúchas.

palavra ciranda, seja essa a primeira imagem que nos venha à cabeça. Podemos afirmar que, em certa medida, elas podem traduzir alguns elementos da ciranda de adultos, contudo, suas formações e letras refletem o contexto das crianças, ou seja, possuem uma forte associação com o “brincar” e suas subjetividades (CAMPANA, 2011).

A etimologia da palavra ciranda remete a diversos termos (*Zaranda*, *Çarandeio*, *Seranda*, *Saranda*, *Sarabanda*, *Sarandi*, entre outros), Padre Jaime Diniz, estudioso da área, acredita que provavelmente ela derive de *Zaranda*, vocábulo espanhol relativo a uma espécie de peneira de farinha (CAMPANA, 2011). A autora complementa que a palavra *çarandeio* diz respeito ao balanço das saias durante a dança, o que se aproxima de forma significativa do contexto dessa manifestação. Outra possibilidade traz o termo *sarandear*, que diz respeito aos movimentos que o corpo executa ao longo dança.



Figura 1: Ciranda.

Como já destacamos anteriormente, a dança é feita em roda e a movimentação se constitui por meio de giros e volteios, a progressão é desenvolvida arrastando os pés no ritmo da música ou com passadas cruzadas e leves sapateios (GIFFONI, 1964). É uma dança marcada por improvisações, envolvendo jogos de corpo ao som do bumbo (CAMPANA, 2011).

Acerca das roupas utilizadas na ciranda de adultos, podemos destacar os vestidos de chita estampados para as mulheres, repleto de babados. Como adereços,

flor no cabelo e sandálias coloridas. Já os homens, camisas de brim, calças de tecido, lenços no pescoço e botas (GIFFONI, 1964).



Figura 2: Caracterização na ciranda.

Instrumentos

Os instrumentos, assim como a dança apresentam variações diversas de acordo com as localidades em que são desenvolvidas, de forma que, podemos encontrar a viola, o bumbo, a caixa e o ganzá de forma mais comum (RABELO, 1979). Todavia, em algumas localidades identifica-se a cuíca, o pandeiro e a sanfona.

Considerando que tanto o bumbo, como a caixa já foram ilustrados nesse material, segue uma ilustração do ganzá que se trata de uma espécie de chocalho.



Figura 3: Ganzá.

Materiais de Apoio ao professor

→ Livros

GIFFONI, Maria Amália Corrêa. **Danças miúdas do Folclore Paulista**. 2ª ed. ampl. São Paulo: Nobel, 1980.

PIMENTEL, Altimar de Alencar. **Ciranda de Adultos**. João Pessoa: Governo da Paraíba; FIC Augusto dos Anjos; Gráfica Mundial e Editora, 2005.

→Dissertação

CAMPANI, Maristela Alberini Loureiro. **Ciranda - do canto de roda ao universo composicional contemporâneo**. 143f. 2011. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2011.

→Músicas

CD Cirandas de Paraty

O galo canta. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=A520Ov1CuEk>>. Acesso em: 03 maio 2015.

Ciranda. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=P8V-mx-KyAl>>. Acesso em: 03 maio 2015.

Objetivos selecionados da BNCC para Ensino Médio (Dança)

→ Apreciar a pluralidade das danças realizadas pelos diferentes grupos e povos no contexto do lazer e do divertimento.

→ Construir categorias de diferenciação e de apreciação das danças populares presentes na contemporaneidade.

→ Compreender a localização social e as transformações históricas das danças experimentadas, bem como, as possibilidades de recriá-las.

→ Identificar, explorar e avaliar os locais disponíveis na comunidade para realizar diferentes tipos de dança.

ATIVIDADES

RODA INICIAL

- Leve para os alunos alguns vídeos de danças diversas (dança de salão, de rua, outras danças populares que não sejam em círculo).
- Organize os alunos em grupos.
- Peça para que eles identifiquem diferenças entre as manifestações como vestimentas, movimentos e formações.
- Ao final, realize uma discussão com o grupo a partir dos elementos que eles destacaram.
- Nesse momento, aproveite para trazer elementos históricos apresentados no texto de apoio.
- Destaque de maneira mais específica que as cirandas são realizadas principalmente em formação de círculo, o que colabora com a participação de todos.

EXPLORAÇÃO

- Permita que os alunos fiquem dispersos pelo espaço.
- Coloque algumas músicas de ciranda (inclusive de cirandas infantis). A proposta é que os alunos possam partir do que eles já conhecem.
- Seguem algumas sugestões: “Ciranda, Cirandinha”, “Se a canoa virar”, “Se eu fosse um peixinho”, “Caranguejo Peixe é”, “Atirei o pau no gato”. Essas canções estão disponibilizadas no *youtube*.
- Alterne as canções e observe como os alunos se organizam. A proposta é que eles realizem as cirandas como já conhecem e compartilhem formas diferentes de brincar/dançar. Caso você conheça formas diferentes das apresentadas por eles, compartilhe com o grupo.
- Ao final, discuta a forte presença das cirandas como brincadeiras cantadas infantis, contudo, destaque-a como uma manifestação popular (ciranda de adultos).
- Use o texto de apoio para começar a falar sobre as cirandas adultas, destacando que apesar do contexto ser diferente, há uma aproximação no que diz respeito à formação em roda.

SOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Atividade 1

- A partir da atividade anterior, escolha uma das brincadeiras criadas pelos alunos e peça que eles a realizem novamente.

- Num segundo momento, organize os alunos em grupos menores e proponha o seguinte problema: Executar a mesma ciranda infantil, contudo, com outros movimentos. Ou seja, eles deverão criar uma nova forma de dançar a ciranda infantil selecionada.
- Ao final, todos devem apresentar suas criações, compartilhando os seus saberes. Permita um espaço para que os alunos falem como foi essa experiência.

Atividade 2

- Distribua vários objetos aos alunos (cordas, arcos, bolas, sacolas plásticas, pedaços de tecidos, etc.)
- Seguindo o mesmo princípio da atividade anterior, coloque algumas canções. Nesse momento, a proposta é se aproximar do contexto das cirandas adultas.
- Oriente que eles fiquem dançando livremente pelo espaço.
- Ao seu sinal, eles deverão assumir a formação de círculo explorando um dos materiais oferecidos. Por exemplo, eles estão dançando e você em algum momento diz: “cordas”. Imediatamente eles realizarão um círculo utilizando tal material. Assim, ao longo da atividade você vai mesclando o que eles devem incluir a cada rodada. Mais ao final da atividade, você ampliar o desafio e pedir mais de um tipo de objeto por vez.

Variação

- Separe os alunos em grupos menores e coloque outros problemas como: formação de dois círculos de forma que eles fiquem conectados de algum modo. Ou ainda, construir um círculo de maneira que a barriga de todos os alunos fique voltada para o lado de fora da roda (os alunos não podem soltar as mãos). Proponha a elaboração do desenho de um círculo, mas não pode haver contato entre os alunos. Criação de uma roda utilizando os pés, ou com pelo menos três alunos sem tocar no solo, entre outras.
- Sugestões de músicas:
 - O cirandeiro. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zayf68qX294>>. Acesso em: 26 abr. 2016.
 - Ciranda da Rosa Vermelha. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WKX84QR2Ws4>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

→ Lia de Itamaracá. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=Srl2DaTrnsQ>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

DIRECIONAMENTO

Atividade 1

- Peça para que os alunos experimentem algumas evoluções em roda.
- Oriente o grupo durante a proposição dos movimentos. Seguem algumas sugestões:

Sugestão A

- Quatro passos para a direita.
- Quatro passos para esquerda.
- Quatro passos caminhando para dentro do círculo levantando os braços.
- Quatro passos voltando.

Repete esse grupo de movimentos.

Sugestão B

- Quatro passos para direita.
- Dois pequenos chutes para dentro da roda, ora com pé direito (2), ora com o esquerdo (2).
- Quatro passos para a direita;
- Dois pequenos chutes para dentro da roda, ora com pé direito (2), ora com o esquerdo (2).

Sugestão C

- Em formato de círculo, mas com as mãos livres, cada aluno executa um giro no lugar.
- Num segundo momento, eles realizam o mesmo movimento, só que de forma alternada, primeiro as pessoas representadas pelos círculos vermelhos, depois os azuis (Figura 4).

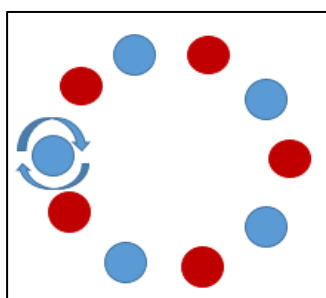


Figura 4: Esquema de giros alternados,

Figura 5: Giro do parceiro.

- Na mesma formação, os alunos representados pelas bolinhas vermelhas vão à frente em quatro passos, e retornam aos seus lugares em quatro passos.
- Num segundo momento, os alunos representados de azul fazem o mesmo.
- Por fim, ainda em círculo, os alunos deverão formar duplas (definir previamente quem serão os pares) e, enquanto um aluno levanta um dos braços, o outro executará um giro simples (Figura 5).

Atividade 2

- Separe os alunos em pequenos grupos.
- Peça para que eles criem uma composição em roda.
- Cada grupo deverá criar uma pequena ciranda com 6 grupos de quatro movimentos cada. Ou seja, um bloco composto por quatro passos, mais um bloco composto quatro palmas, e assim, sucessivamente.
- Ao final, todos os grupos deverão apresentar suas cirandas.

Atividade 3 - Quiz digital



- Produza algumas questões sobre temas abordados nas aulas e organize-as no site “Kahoot”¹⁴. Nessa plataforma você pode construir um *quiz* divertido, dinâmico e acompanhar não apenas os alunos que acertam as questões, mas o tempo dedicado para responder cada uma delas.

- *Kahoot*: Disponível em: <<https://getkahoot.com/>>. Acesso em: 05 maio 2015. Nesse *link* você deve se cadastrar para ter acesso a materiais já produzidos, bem como, criar um jogo personalizado para os seus alunos.

¹⁴ Nesse link você encontra um passo-a-passo sobre como utilizar o *Kahoot*. Disponível em: <<http://www.gqs.ufsc.br/wp-content/uploads/2015/07/Kahoot-PM-Quiz-Manual.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2015.

- Nós produzimos dez questões sobre ciranda que já podem ser utilizadas por você. Entre no *link* do *kahoot* apresentado acima e digite no campo de busca “Quiz da Ciranda”, aparecerá o material produzido por Irla Diniz. É só clicar e começar o jogo.
- Separe a turma em grupos ou de acordo com a disponibilidade de computadores e/ou celulares com acesso à *internet* para a realização da atividade.
- Na página do *quiz* o professor projeta sua tela, e os alunos cada grupo com seu dispositivo, assinala a resposta correta.
- Depois de todas as perguntas realizadas, o professor obterá um *ranking* com o resultado dos alunos.
- Ao final discuta com o grupo como foi essa experiência e a diferença de realizar um *quiz* sem a mediação de plataformas interativas.
- O que mudou? Houve maior motivação? Quais elementos presentes que diferenciam a realização do *quiz* pelo *kahoot* ou de forma manual com papel e caneta?
- Abra espaço para que os alunos apresentem como eles se sentiram diante dessa experiência.

RODA FINAL

- Ao final das atividades pergunte como os alunos se sentiram dançando as cirandas. Foi difícil?
- Questione: Além de dançar na escola, seria possível levar as cirandas para o contexto do lazer? Como isso seria possível?
- Há em seu bairro espaços que poderiam ser utilizados para a dança?
- A apreciação da dança também não seria uma possibilidade de lazer?
- O centro de cultura da cidade fomenta apresentações de danças locais? Você teria oportunidade de assistir uma apresentação popular em sua cidade?
- Aproveite para discutir com os alunos como estão as políticas de incentivo à cultura em sua cidade, bem como, estimular a apreciação das danças. Destaque o trabalho dos grupos folclóricos no resgate e na manutenção da cultura.

Referências das Imagens

Figura 1: Ciranda. Disponível em: <<http://comunidadecultural.blogspot.com.br/2012/03/ciranda.html>>. Acesso em: 10 maio 2015.

Figura 2: Caracterização na ciranda. Disponível em: <<http://www.funarte.gov.br/evento/ciranda-de-tarituba-na-sala-funarte-sidney-miller/>>. Acesso em: 10 maio 2015.

Figura 3: Ganzá. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Ganz%C3%A1>>. Acesso em: 10 maio 2015.

Figura 4: Autoria própria.

Figura 5: Autoria própria.

Referências

CAMPANI, Maristela Alberini Loureiro. **Ciranda - do canto de roda ao universo composicional contemporâneo**. 143f. 2011. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2011.

CASCUDO, Luiz da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Global Editora, 2012.

GIFFONI, Maria Amália Corrêa. **Danças folclóricas brasileiras e suas aplicações educativas** 2ª ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1980.

RABELLO, Evandro. **Ciranda: dança de roda, dança da moda**. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, Ed. Universitária, 1979.

MACULELÊ

Texto de apoio

Maculelê é uma manifestação cultural que surgiu provavelmente na Bahia, junto com a capoeira. Seria uma apresentação característica de Salvador e de outras cidades baianas, em que algumas pessoas empunhadas com bastões de madeira (pedaços de cana) cantam e dançam ao mesmo tempo em que batem esses instrumentos (CASCUDO, 2012). O autor destaca também que se trata de um resquício de luta com espadas (grimas) que com o tempo foram substituídas pelas madeiras.

A historiadora Zilda Paim, afirma que a palavra maculelê significa esperar inimigos com um pedaço de pau (lelê). Falcão (2009) complementa a partir de suas leituras de Liberac Pires, que maculelê surge da junção de duas palavras: macua (uma tribo nagô da África ocidental) e lelê (pedaço de pau). As tribos malés e macuas seriam inimigas, daí o trocadilho “lelê nos macuas”, ou seja, pau nos macuas, seria o maculelê, portanto, uma forma de guerrear, resistir (FALCÃO, 2009). O autor destaca que no Brasil, essa arte transforma-se numa espécie de dança-luta, que vai se modificando ao longo dos anos.

Há várias controversas acerca da história do maculelê (SALES, 2003), contudo, acredita-se que o mesmo tenha se constituído em solo brasileiro em meio ao contexto da escravidão dos negros africanos. Foi nas senzalas como uma possibilidade de defesa dos feitores e capitães do mato, que os negros desempenharam golpes com madeiras e facões, esquivando o corpo dos maus tratos (SALES, 2003).

O autor apresenta ainda outra versão, ao afirmar que o maculelê surgiu nos canaviais de Santo Amaro da Purificação na Bahia do século XVIII, e que, da mesma forma que a capoeira, tratava-se de uma luta disfarçada sob a forma de dança. Isso permitia que o maculelê pudesse ser utilizado como uma maneira de resistência empunhada com armas (SALES, 2003).

Algumas lendas foram transmitidas ao longo dos anos em torno do muculelê (FALCÃO, 2009). Uma delas dizia que, no período do Brasil colonial, um negro escravizado acabou sendo abrigado por uma tribo indígena enquanto fugia de seus algozes. Contudo, apesar da ajuda, ele era visto de forma desconfiada e não participava de todas as atividades da tribo, justamente por não pertencer ao grupo.

Esse homem foi batizado na tribo de “maculelê”. Um dia, enquanto cuidava sozinho do local de abrigo da tribo, maculelê foi atacado por um grupo rival. Nessa invasão, ele lutou bravamente com dois pedaços de pau, vencendo o combate e defendendo a honra de seus companheiros. Desde então, ele passou a ser venerado no grupo, e sua forma de resistência acabou sendo adotada pela tribo tanto em momentos de luta quanto em comemorações, divulgando tal manifestação em diferentes lugares.



Figura 1: Maculelê.

Assim como essa, outras lendas foram criadas e transformadas no decorrer do tempo, principalmente por meio da oralidade presente na contação de histórias em pequenos núcleos familiares. Apesar de não se ter dados mais concretos sobre o assunto, acreditamos na importância de abordar esses temas com os alunos, pensando nos aspectos culturais e na construção de costumes. Nesse sentido, os professores podem refletir até de forma interdisciplinar, saberes relativos a constituição cultural dos povos, a miscigenação presente em diversas manifestações, bem como, a importância da oralidade na transmissão de conhecimentos.

Refletindo sobre os aspectos mais concretos do maculelê, podemos afirmar que no início apenas homens participavam dessa dança, que foi difundida por todo o Brasil ao lado da capoeira (FALCÃO, 2009). Hoje, o maculelê integra apresentações

de grupos específicos que normalmente também desenvolvem outras atividades como a própria capoeira e o samba de roda em vários lugares, inclusive no Sudeste do país.

A dança é desenvolvida no ritmo do batuque do tambor e atabaques, e cantos em linguagem popular ou dialetos. Assim, as madeiras do próprio dançarino se chocam ritimadamente, no chão ou ainda nos instrumentos dos demais participantes, compondo uma apresentação forte e cativante. Por esses momentos em duplas, as danças normalmente são realizadas com um número par de pessoas, para que todos possam trocar batidas.

As vestimentas que hoje normalmente são utilizadas nas apresentações de maculelê são bastante variadas, mas podemos destacar camisas e calças brancas de algodão cru e pés descalços. Em algumas delas os homens ficam sem camisa utilizando pinturas corporais diversas no peito, braços e rosto. Ainda é possível identificar referência às influências indígenas no maculelê, de forma que os grupos utilizam vestimentas que remetem às culturas tribais.

No Brasil, Mestre Popó (Paulino Aluísio de Andrade) foi um dos mais importantes disseminadores do maculelê. Inclusive, ficou conhecido na Bahia como Rei do maculelê.



Figura 22: Mestre Popó.

Instrumentos

Os instrumentos mais comuns no maculelê são os atabaques, que são espécies de tambor afro-brasileiro alongado verticalmente. Ele é produzido com madeiras prezando por um formato cônico, colocando em uma das extremidades um couro animal onde o toque é executado. De acordo com os tamanhos e afinações, os

atabaques recebem nomenclaturas específicas, assim como espaços distintos nas canções.



Figura 23: Atabaques.

Materiais de apoio ao professor

→ Documentário

A verdadeira história do Maculelê. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dmC-YiUbfzo>>. Acesso em: 04 maio 2016.

→ Músicas

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yU_mR0ve550>. Acesso em: 05 maio 2016.

“Boa noite pra quem é de boa noite”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=l98Ctil7nCg>>. Acesso em: 05 maio 2016.

“Lelê maculelê”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hr_7E9_U2vs>. Acesso em: 05 maio 2016.

→ Documento curricular

FALCÃO, José Luiz Cirqueira. **Maculelê**. In: Governo do estado de Goiás. (Org). Currículo em Debate: Educação Física. Goiânia: Secretaria da Educação, 2009. p. 32-38. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/15%20->

%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administra
tivo/1.2%20Plano%20do%20Componente%20Curricular/Caderno%207.4%20-
%20Ed%20F%C3%ADsica.pdf>. Acesso em: 05 maio 2015.

Objetivos selecionados da BNCC para Ensino Médio (Dança)

→ Compreender criticamente as marcas sociais, a emergência e as transformações históricas dos sentidos, significados e interesses constitutivos das danças tematizadas, bem como as possibilidades de recriá-las.

→ Fruir a experiência de dançar, de forma proficiente e autônoma, apreciando as formas singulares de realização.

ATIVIDADES

RODA INICIAL



- Organize os alunos em roda.
- Divida-os em grupos de acordo com a disponibilidade de celulares com acesso à *internet*.
- Previamente, esses alunos precisam ter instalado em seus celulares o aplicativo *Instagram* (Rede social bastante comum no

Brasil na atualidade) ou o *facebook*.

- Sugira que os alunos pesquisem na rede social *instagram* a *hashtag* #maculelê ou #maculele.
- Peça que eles selecionem alguns vídeos, fotos e demais elementos que considerarem que se relacionam com o tema da aula a partir da pesquisa realizada por eles.
- Ofereça um tempo para que assistam alguns desses materiais.
- Ao final da atividade peça para que cada grupo apresente como compreendeu essa manifestação baseados nos dados encontrados.

- Você pode elaborar algumas perguntas específicas que gostaria que os alunos respondessem, por exemplo: Quem dança maculelê? Onde? Quais são as vestimentas utilizadas? Adeque essas questões aos seus objetivos de aula.
- Utilize o texto de apoio para conduzir essa discussão e complementar os elementos destacados pelos alunos.

EXPLORAÇÃO

Atividade 1

- Distribua pequenos cabos de madeira (aproximadamente 40cm) aos alunos.
- Peça que eles explorem esse material ao longo do espaço de aula.
- Coloque músicas de base para a realização do maculelê. Sugestão:
- Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yU_mR0ve550>. Acesso em: 05 maio 2016.
- Eles podem lançar, batucar, rolar, trocar com os colegas, fazer em duplas, grupos, trios, entre tantas outras possibilidades.
- Coordene essas sugestões ao mesmo tempo em que os alunos se sintam à vontade para criar.

Atividade 2

- Ainda sob a forma de exploração, peça aos estudantes para tentarem acompanhar a batida apresentada na primeira música do *link* sugerido na atividade anterior. Caso considere pertinente, escolha outras canções.
- Eles podem tentar sincronizar as batidas no chão, em suas próprias madeiras, ou nas madeiras dos colegas.
- Explore junto com eles tais possibilidades.

DIRECIONAMENTO

Atividade 1

- Separe os alunos em grupos e peça para que cada um crie uma pequena batida com os pedaços de madeira.
- Cada grupo deverá criar sua composição de forma livre. Caso ache necessário, estabeleça um número mínimo de batidas para que elas não fiquem muito curtas.
- Ao final todos os alunos apresentam suas criações.

- Discuta com o grupo como foi o desafio de criar uma batida e compare com o exercício de tentar sincronizar na música os movimentos, como desenvolvido na atividade anterior. O que foi mais difícil? Por quê?
- Permita que os alunos apontem suas dificuldades.

Atividade 2

- Organize os estudantes em grupos pequenos. Eles devem trabalhar sempre em círculo para facilitar as evoluções.
- Peça para que cada um crie quatro formas de manusear os bastões dentro dança. (Bater no solo, de forma cruzada, sobre a cabeça, atrás do corpo, entre outros).
- Acompanhe o processo de criação e oriente para que eles explorem formas diversas de fazê-lo.
- Ao final, junte as criações de cada grupo e crie uma composição coletiva.
- Caso você queira iniciar a atividade com algumas propostas de movimentações seguem algumas sugestões:
 - Cada aluno deve bater as próprias madeiras quatro vezes.
 - Depois eles batem duas vezes na frente do corpo e duas elevando as madeiras acima da cabeça.
 - Num terceiro momento, batem duas vezes a própria madeira, e depois nas madeiras de um dos colegas que estiver em um dos lados. (Os alunos deverão combinar previamente com qual parceiro farão o movimento).
 - Pisar com o pé direito dentro da roda formada pelo coletivo, voltar o passo para trás e bater as madeiras acima da cabeça.
 - Bater uma das madeiras duas vezes com a de um dos colegas que estiver imediatamente ao lado (Os alunos deverão ficar um de frente para o outro, e bater de forma cruzada as madeiras). Bater duas vezes no lugar, e posteriormente duas vezes com aquele que estiver do outro lado.
- Você pode indicar que cada movimento seja realizado mais de uma vez.

Orientações

Observe nas imagens que seguem alguns dos movimentos sugeridos nas atividades anteriores. Os “x” na cor marrom representam as madeiras características do maculelê. Na primeira ilustram-se os alunos executando as batidas sozinhos

(madeiras a frente do corpo), na segunda os pedaços de pau estão sendo batidos acima da cabeça, e, por fim, os alunos interagindo em duplas.

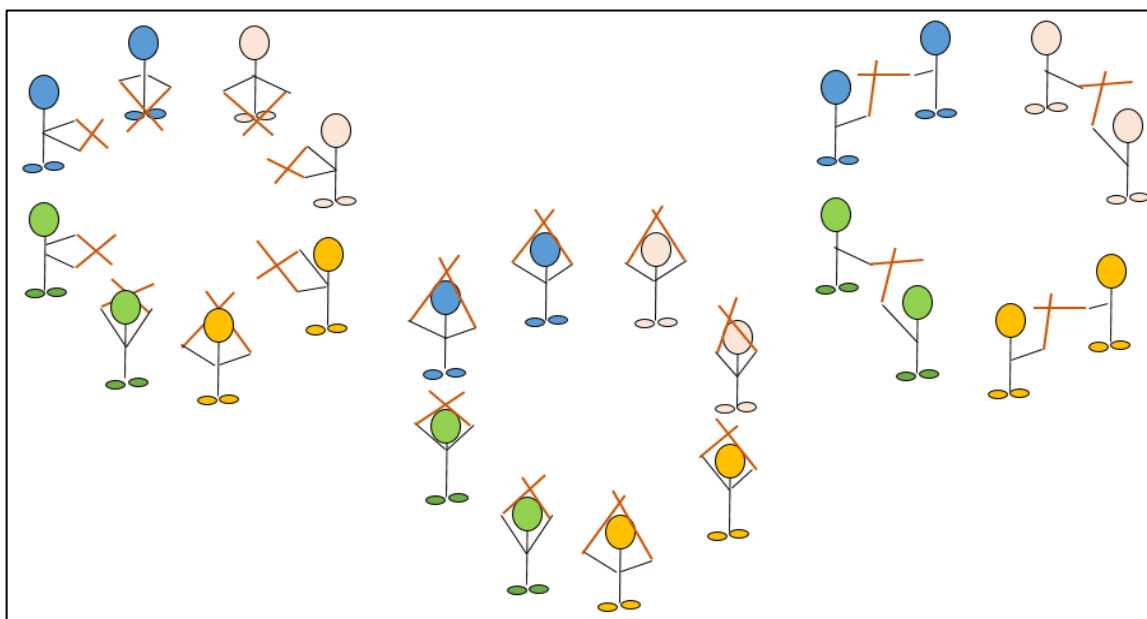


Figura 24: Esquemas de movimentações básicas no maculelê.

Considere que os movimentos em pares podem ser alternados ao longo da dança, de modo que, considerando a nossa ilustração, ora os alunos batem com suas cores equivalentes, ora viram o corpo e batem com o outro aluno (azul e verde, verde e amarelo, amarelo e rosa, rosa e azul).

Atividade 3

- Ao finalizar a coreografia na atividade anterior, peça aos alunos que gravem um vídeo.
- Esse material deverá ser postado no *instagram*, como hashtag *#maculelê*, para que o material produzido por eles, se junte ao acervo pesquisado na atividade da roda inicial.



- Peça aos alunos para criarem outras *hashtags* que remetam a disciplina de Educação Física, o conteúdo dança, e até mesmo ao nome da escola. A utilização desses marcadores vai contribuir para armazenar o material produzido pelos alunos. Seja nessa atividade ou em outras.

RODA FINAL

- Discuta com os alunos como foi a experiência de conhecer o maculelê.
- Recupere elementos do texto introdutório e reflita sobre a importância de conhecer elementos da cultura brasileira.
- Discuta também a experiência de utilizar a rede social *instragram*. Como foi tal integração? Seria possível realizar com outros conteúdos? Reflita sobre os espaços que as tecnologias têm ocupado na sociedade e como tem sido a experiência de utilizar tais elementos na escola.

SUGESTÃO FINAL

Festival de Danças Populares

- Organize em conjunto com os alunos um festival de danças populares.



- Seguindo a sugestão da Base Nacional Curricular para o Ensino Médio, separe os alunos em grupos e peça para que eles escolham quais danças gostariam de realizar apresentações.

- Se possível, organize em quatro grupos, de forma que as quatro manifestações abordadas nesse material sejam incluídas no festival.
- Os alunos podem fazer vídeos e fotos do festival e elaborar um portfólio digital ou até mesmo postar no grupo do *facebook* da sala.

Referência das imagens

Figura 1: Maculelê. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Maculele%C3%AA>>. Acesso em: 10 maio 2016.

Figura 2: Mestre Popó. Disponível em: <<http://minhaeducacaofisica.blogspot.com.br/2014/08/capoeira-maculele-e-samba-de-roda-arte.html>>. Acesso em: 10 maio 2016.

Figura 3: Atabaques. Disponível: <<http://tudocapoeira.ueuo.com/maculele.html>>. Acesso em: 10 maio 2016.

Figura 4: Autoria própria.

Referências

CASCUDO, Luiz da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Global Editora, 2012.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira. **Maculelê**. In: Governo do estado de Goiás. (Org). Currículo em Debate: Educação Física. Goiânia: Secretaria da Educação, 2009. p. 32-38.

SALES, José Roberto Lopes de. **O uso das danças folclóricas no contexto pedagógico da Educação Física escolar**. 96f. 2003. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2003.

Apêndice B – Roteiro de Observação Participante.

1. Como os alunos receberam as aulas de dança?
2. Houve resistência/reclamação?
3. Como os meninos se comportaram durante a aula? Houve resistência nos contatos mistos ou entre alunos do mesmo sexo?
4. Como as meninas se comportaram durante a aula? Houve resistência nos contatos mistos ou entre alunos do mesmo sexo?
5. Quais foram as principais dificuldades ao longo da aula?
6. Como os alunos reagiram ao uso das TIC nas aulas de dança?
7. Os alunos se sentiram motivados ou foram resistentes a inserção dessas ferramentas na escola?