

**O CONHECIMENTO NO CURRÍCULO ESCOLAR:
O conteúdo Dança em aulas de Educação Física
na perspectiva crítica.**

LÍVIA TENORIO BRASILEIRO

**O CONHECIMENTO NO CURRÍCULO ESCOLAR:
o conteúdo Dança em aulas de Educação Física
na perspectiva crítica.**

Dissertação apresentada ao Curso
Mestrado em Educação da Universidade
Federal de Pernambuco, como requisito
Parcial para obtenção do grau de Mestre
em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Celi Nelza Zülke Taffarel

**RECIFE
2001**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**O CONHECIMENTO NO CURRÍCULO ESCOLAR:
o conteúdo Dança em aulas de Educação Física
na perspectiva crítica.**

Comissão Examinadora:

1º Examinador (Presidente)

2º Examinador

3º Examinador

RECIFE, de

de 2001.

*Eu vejo a vida melhor no futuro
Eu vejo isso por cima de um muro
De hipocrisia que insiste em nos rodear.*



*Eu vejo a vida mais clara e farta
Repleta de toda satisfação
Que se tem direito do firmamento ao chão.*

*Eu quero crer no amor numa boa
Que isso valha pra qualquer pessoa
Que realizar a força que tem uma paixão*

*Eu vejo um novo começo de era
De gente fina, elegante e sincera
Com habilidade pra dizer mais sim do que não.*

*Hoje o tempo voa amor
Escorre pelas mãos
Mesmo sem se sentir
E não há tempo que volte amor
Vamos viver tudo que há pra viver
Vamos nos permitir.*

TEMPOS MODERNOS - Lulu Santos (1982)



Músicas fizeram parte
desta caminhada
de uma forma muito especial.
Dentre muitas esta me acompanha
desde os 16 anos.

DEDICATÓRIA

*Dedico esta caminhada
aos que reconhecem
no fazer coletivo
uma possibilidade de mudança.*

*“Vamos precisar de todo mundo
pra banir do mundo a opressão;
para construir a vida nova
vamos precisar de muito amor”**

*Ainda temos muito a aprender,
a construir,
a gritar,
a cantar,
a acreditar,
a dançar,
a viver ...*



Lívia

* Trecho da música O SAL DA TERRA – Beto Guedes e Ronaldo Bastos

AGRADECIMENTOS

Se já estou escrevendo esta parte é porque já acabou. Oba!!!

Não estou festejando só o seu ponto final, mas, as possibilidades que esse já nos oferece para novas caminhadas. E olha, que colocar um ponto final deu um trabalho...

Lembro como foi difícil entrar no mestrado e, nesse aspecto, a persistência foi decisiva para esse processo. Agora, estou saindo com muitas histórias para contar. Viver o mestrado, como formação, foi uma etapa importantíssima, desde a descoberta de que sabia muito pouco sobre muitas coisas, até à sensação de que já sei um pouco mais sobre tantas outras coisas.

Nesse percurso, muitas foram as discussões, os avanços e as convivências em construção: dos colegas de turma, a formação do nosso bloco 'Os Mestardos', pois foi em meio a interrogações, risos e discussões que conseguimos configurar um pensar/fazer coletivo em meio às diferenças concretas; dos professores, diálogos possíveis, aprendizagens significativas, em meio a esse espaço acadêmico formal e tencionado pelo tempo; das funcionárias, constantes interlocutoras das nossas dúvidas, cobranças, e, nessa etapa final, do nosso corre-corre.

Essa caminhada, também, teve seu contexto fora do mestrado; paralelo a ele; e foi bem interessante, pois, meus pais, minhas irmãs, amigos, alunos, colegas de trabalho, não agüentavam mais ouvir falar de mestrado e, quando

muito, conseguiam perguntar: Quando é que acaba? E a defesa?

Essa construção não foi dolorida, nem solitária, como alguns afirmam, mas foi tencionada pelos meus limites e pela sensação de nunca dar conta de tudo o que queria fazer/saber.

Essa história teve três grandes etapas: a primeira, na qual a convivência na sala de aula, na biblioteca, nas palestras, nos bares, etc, com diversos interlocutores, foi embasando a minha reflexão, a qual foi concluída quando da minha qualificação, momento em que pude receber contribuições significativas para o meu próximo passo; a segunda foi marcada pelo trabalho junto à escola campo, espaço/tempo de convivência com os alunos que fizeram dessa etapa a mais gostosa; a última, a que me vi diante de um monte de dados e me perguntava: o que vou fazer com tudo isso? Nessa etapa, a minha orientadora afirmava: Os dados já lhe dizem; está saltando aos olhos. E eu ficava pensando: Dizem o quê? Aonde? Pra quem? Éta, descoberta difícil! Mas, não é que estava ali mesmo, bem diante de mim?

Senhoras e senhores, meninos e meninas, moços e velhos, apresento-lhes a minha **bonitinha**, deixando para apreciação dos que pretendem contribuir com esta discussão. Alerto, no entanto, para os cuidados necessários com a mesma, pois ela é novinha e merece cuidados especiais quando da sua manipulação. Peguem-na com cuidado, folheiem-na com calma e aproveitem o que ela tem de mais significativo; façam críticas, mas, apontem novas possibilidades. Dessa forma, ela crescerá e poderá acompanhar as novas caminhadas que estão por vir.

Esta, sem sombra de dúvidas, é a parte mais legal de escrever, mesmo com o cuidado que conta/canta Caetano Veloso

“... Os livros são objetos transcendentais, mas podemos amá-los de amor táctil que votamos aos maços de cigarro. Domá-los, cultivá-los em aquários, em estantes, gaiolas, em fogueiras ou

*lançá-los pra fora das janelas, talvez isso nos livre de lançarmo-nos, ou, o que é muito pior, por odiarmo-los, podemos simplesmente escrever um. Encher de vãs palavras muitas páginas e de mais confusão as prateleiras...”**

Espero estar contribuindo com as discussões da Educação, da Educação Física, esperando que ela não fique nas prateleiras, pois, se depender de minha pessoa, vou lançá-la pelo mundo para muitos.

Sei o que significa esta dissertação, para mim, autora quase-mestra¹, e para meus pares. Sei seus limites, porém reconheço, especialmente, o que podemos construir, apreender, ser, escrever, significar, dançar, compartilhar, apreciar, discutir.

Contraditoriamente, essa, também, é uma parte difícil, onde tentamos traduzir em palavras o tudo e os todos que ela significa. Mas, vamos fazer mais uma tentativa...

...Foram tantas as tentativas de não esquecer ninguém, de não comparar, que optei por colocar todos em um jogo, onde, entre as letras, pode aparecer mais alguém. Se encontre nesta...

O	B	R	I	G	A	D	A	T	A	C	F	R	M	F	R	S	E	T	Y	C	O	P	M	M	A	L
S	T	S	S	V	F	Á	T	I	M	A	R	U	T	G	Q	K	A	B	V	B	L	Í	G	I	A	V
R	U	Á	W	C	Ê	E	G	T	H	H	C	R	O	S	E	A	N	E	N	M	Z	X	A	C	F	N
M	O	V	A	A	T	A	S	N	O	U	R	-	D	I	N	A	A	L	I	N	O	X	S	H	R	U
L	E	I	D	J	A	N	E	C	F	G	Q	K	Y	L	M	A	F	H	Y	U	K	F	C	E	L	I
Q	S	O	R	M	M	A	R	C	Í	L	I	O	D	S	N	E	L	I	E	T	E	C	S	L	M	A
X	A	D	D	N	F	G	F	H	L	P	Ç	J	H	G	E	D	D	N	F	H	D	D	L	I	R	N
F	M	C	F	G	Q	K	A	Ç	V	C	O	R	R	A	L	E	S	I	O	A	U	I	S	G	S	A
C	A	N	D	R	E	A	I	O	A	L	L	F	H	K	B	R	K	C	R	E	A	I	O	R	X	H
D	L	S	G	T	U	M	J	S	T	A	V	A	L	I	S	S	V	T	H	E	R	E	Z	A	F	I
I	I	L	I	M	A	R	I	L	O	U	R	D	E	S	U	M	J	Â	R	U	D	Q	W	E	C	S
I	L	U	C	Y	V	B	X	I	B	D	I	O	A	R	E	J	A	N	E		O	R	N	Â	N	A
O	A	O	P	M	A	R	I	L	E	I	D	E	T	A	S	F	N	I	G	Q	K	A	P	A	S	B
S	A	R	V	B	X	I	B	N	P	O	K	L	Ç	Z	X	C	J	A	M	E	R	S	O	N	G	E
L	I	M	Ã	E	I	N	H	A	E	F	P	A	I	N	H	O	O	P	Ç	J	H	G	E	R	A	L

* Trecho da música *LIVROS*, de Caetano Veloso – CD Álbum - Livros.

¹ Quando estiverem lendo, talvez eu já seja uma professora mestre. É um título bem pomposo, se pensarmos que existem: mestre sala, mestre de capoeira, mestre dos magos, mestre das bruxarias, mestre cuca, dentre outros.

Faz-se necessário, ainda, explicitar alguns agradecimentos:

- Aos colegas do mestrado – nessa caminhada temos muito ainda a comemorar;
- Às amigas do parque/trabalho, pelo respeito à minha ausência e o carinho ao meu retorno;
- À escola pesquisada: aos alunos, pelo carinho demonstrado na nossa convivência; aos professores, pelo acesso e por compartilharem desta construção; aos funcionários pela ajuda necessária durante a minha presença na escola. Em nome de todos: pelos alunos, um beijo Allonan; pelos professores que se envolveram, um abraço Rosemary; e, pelos funcionários, obrigado Marcelo.
- Aos meus colegas/amigos de área, com quem buscamos consolidar um coletivo, meio complicado, por vezes disperso, mas, sempre referenciado nas nossas aproximações, nos nossos enfrentamentos, no que acreditemos em comum;
- Ao mestrado: aos professores, que contribuíram com essa etapa de minha formação; às funcionárias, em especial a Alda que ficou até o último minuto me agüentando;
- À professora Eliete Santiago, pelo compromisso e carinho demonstrado por mim e pelo nosso estudo, bem como pela lembrança constante de Paulo Freire nos nossos diálogos;
- À professora Isabel Marques, pela nova companhia em debates educacionais dançantes;

E, especialmente:

- À mãeinha e a painho, pela vida, pela nossa história, pelo que foi possível

oferecer-nos para sermos quem somos, suas filhas;

- Às minhas irmãs, com quem cresci/cresco, brinquei/brinco, briguei/brigo, e em especial, a Nãna, com quem esta convivência não é mais possível; sentimos muito a sua falta nessa história;
- A Mona, vulgo Cláudio, a Malila e a Roseane, amigos de diversas horas, aos quais nem preciso dizer da admiração e do carinho. Que bom conviver com vocês!;
- A Celi Taffarel, orientadora/orientanda/desorientadora/amiga, com quem aprendi muito mais do que o saber acadêmico. Aprendi tanto da vida, do pensar/fazer coletivo, aprendi a viver em momentos de distância, mesmo tendo sua presença e sua ajuda constantes. O meu respeito e a minha admiração em um beijo carinhoso.

Não sei porque não tem a sessão de agradecimentos, pois tem deles também, mas, acredito que esses foram obstáculos que superei e esta é a maior prova disso.

Deixo com vocês, leitores, parte da minha história, história essa que, espero, contribua com outras histórias.

*“O que aconteceria se, em vez de apenas
construir nossa vida, nós nos
entregássemos à loucura de dançá-la?”*
GARAUDY

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	
AGRADECIMENTOS	
SUMÁRIO	
RESUMO	
ABSTRACT	
APRESENTAÇÃO	16
CAPÍTULO I – <i>UMA CAMINHADA EM CONSTRUÇÃO</i> : reconhecendo as dimensões da problematidade do tema.....	19
1.1 – A Formação Humana e a Base Educacional: responsabilidades da Escola Pública na Formação Humana.....	21
1.1.1 - Estado e as Políticas Educacionais.....	22
1.1.2 - A Conjuntura social e a direção hegemônica na Formação Humana.....	23
1.1.3 - Base Educacional: papel da Educação.....	27
1.2 – A discussão curricular: a Teoria Crítica em debate.....	38
1.2.1 - Breve histórico das discussões curriculares: o papel do Currículo.....	39
1.2.2 - A discussão curricular na Teoria Crítica.....	44
1.3 – A Educação Física e o espaço escolar: compreendendo um percurso.....	51
1.3.1 - A Educação Física como componente curricular.....	51
1.3.2 - A Educação Física e a Teoria Crítica.....	61
1.3.3 - A Educação Física nas discussões curriculares no Estado de Pernambuco.....	67
1.4 – O conteúdo Dança em aulas de Educação Física: temos o que ensinar?.....	71
1.4.1 - A dança faz parte do universo escolar?.....	71
1.4.2 - Mas afinal, o que é Dança?.....	78
1.4.3 - O conteúdo Dança na proposta de ensino da Educação Física da Secretaria de Educação de Pernambuco.....	84
1.5 – Delimitando o nosso estudo: para onde vai esta caminhada.....	85
CAPÍTULO II – <i>PASSOS DA NOSSA CAMINHADA</i> : percurso metodológico do estudo.....	88

2.1 – Opção metodológica - Caracterização da Pesquisa.....	89
2.2 – Participantes da Pesquisa e Processo de Coleta de Dados.....	91
2.3 – O instrumento para obter respostas dos professores acerca do conhecimento Dança nas aulas de Educação Física.....	96
2.4 – Processo de Negociação de Entrada em Campo.....	98
2.5 – Seminário de Entrada em Campo.....	101
2.6 – Processo de Intervenção e Observação de Campo.....	102
2.7 – Processo de Sistematização/Avaliação – Festival.....	104
2.8 – Processo de Sistematização/Avaliação – Seminário de Avaliação.....	105
2.9 – As Fontes de Registro e delimitação do material para análise.....	106
CAPÍTULO III – COM QUEM ANDAMOS E O QUE RECONHECEMOS NESTE CAMINHAR: análise dos dados.....	107
3.1 – Nós entramos na Escola: o que vimos e ouvimos.....	109
3.2 – O que nos diz a prática pedagógica.....	116
3.3 – Como sistematizamos e avaliamos nosso trabalho.....	138
NOVAS CAMINHADAS À VISTA – Conclusões.....	143
ANEXOS.....	159
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	188

RESUMO

O presente estudo está inserido no Núcleo de Estudos de Política Educacional e Prática Pedagógica do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Parte do reconhecimento de que as últimas décadas vêm sendo significativas no campo das preocupações relativas aos problemas educacionais no país, que são, constantemente, discutidos por diferentes áreas de conhecimento. A Educação entra no palco da discussão acerca das teorias que norteiam suas práticas pedagógicas, buscando reconhecer limites e possibilidades de práticas pedagógicas que se diferenciam pela sua intervenção crítica. Em meio a essa discussão ampliada, a Educação Física, inserida no âmbito escolar, compartilha desse debate, surgindo, no seu interior, inquietações/interrogações sobre seu papel enquanto componente curricular. Reconhecemos a ampliação da produção acadêmica da área, que toma como referência a perspectiva crítica da Educação. Porém, apesar do crescimento significativo dos pressupostos teóricos, esses têm encontrado dificuldades em garantir uma prática sustentada por teorias críticas. Neste sentido, tomamos como referência a consideração do que significa, na teoria crítica da Educação e da Educação Física, a Formação, o Currículo, a Prática Pedagógica, para reconhecer ligações, determinações e exigências de abordagens que se propõem crítica no âmbito escolar. O estudo tem como objetivo apresentar uma proposição explicativa sobre o trato com o conhecimento Dança no interior da disciplina Educação Física, com nexos, em referências da teoria crítica da

Educação. Analisando como ela vem sendo pedagogizada, e como poderia ser, nessa perspectiva, bem como identificando os elementos que a qualificam no processo educativo. Os procedimentos metodológicos foram tomados a partir das orientações advindas de uma abordagem qualitativa de pesquisa em Ciências Sociais, tomando como referência à pesquisa-ação, e utilizando os instrumentos de trabalho de campo: seminário e observação participante. Descrevemos minuciosamente e analisamos todo o processo de trabalho e o trato com o conhecimento, que foi construído a partir do planejamento, implementação e avaliação de uma unidade de ensino na disciplina Educação Física, com o conteúdo Dança, em todos os ciclos de ensino – quatro turmas, de uma escola da rede pública de ensino. Constatou-se, com base nos dados obtidos através das fontes de registro – planos e relatos de aulas, seminários, festival e produção dos alunos – que a Educação Física não está incorporada às discussões do projeto de escolarização da escola, ficando claro na ausência das aulas de Educação Física. No que se refere à seleção de conteúdo, evidenciamos a não opção pelo trato com o conteúdo Dança, por parte dos(as) professores(as). Dessa forma, destacamos, como possibilidade, os elementos que qualificaram/qualificam a nossa intervenção, quais sejam: problematização com os(as) alunos(as); planejamento participativo; recuperação do acervo dos(as) alunos(as); produção coletiva para a sistematização das aulas; pesquisa escolar; avaliação sistemática interativa das aulas. Estivemos, durante este estudo, discutindo sobre as práticas pedagógicas e como elas se diferenciam/se qualificam pela sua intervenção crítica, visualizando os seus limites, as suas possibilidades e as suas exigências na organização do trabalho pedagógico. Assim, reconhecemos a importância da discussão acerca do saber escolar e as possibilidades desse saber ser tratado em uma perspectiva crítica.

ABSTRACT

The current study is a part of the research efforts from the Nucleus of Studies in Educational Policies and Pedagogical Practice of the Master of Sciences in Education of the Federal University of Pernambuco. It is part of an acknowledgement of what, in the last few decades, has been a series of significant advances in the field of the educational concerns of the country, advances that are discussed by authors from different fields of knowledge. Education comes into the scenario of the continuing discussion of the theories that guide educational practices, trying to recognize limits and possibilities for practical applications that differ from each other as to their critical interventions. In the midst of this broadening discussion, Physical Education, being embedded within the scope of schooling, takes part in the debate, and, therefore, one sees the emergence of much uneasiness and many questions as to its role in the school curriculum. One acknowledges the increase in the academic production in the field that takes reference on the critical perspective of Education, however, in spite of the significant growth in the theoretical assumptions, there has been difficulty in assuring the adoption of sustainable practices supported by critical theories. In that sense, one establishes as a referential the meaning of Education and of Physical Education, of Formation, of Curriculum, and of Pedagogical Practices, to acknowledge the meanings, determinations, and requirements of the approaches that forward criticism towards traditional schooling. The present study has the goal of presenting an explanatory proposition as to how to deal with the knowledge of Dance within the

discipline of Physical Education, with referrals in the Critical Theory of Education, analyzing how it has been put into educational practice, and how it could be, as well as identifying the elements that qualify it in the educational process. The methods and procedures were taken from the orientation supplied by the qualitative approach for research in Social Sciences, taking into perspective the action-research approach, and using its field work tools: seminars and participant observation. A minute description and analysis of the work process and the handling of the relevant knowledge is supplied based on the planning, implementation, and evaluation of the whole process in a teaching unit, during Physical Education classes, with the content of Dance, in all grades, in four classes, in a school of the public education network. Based on the data acquired, that is, what was extracted from class programs, reports, seminars, festivals, and the students' school work, it is evident that Physical Education is not incorporated into the discussions of the school's educational project, becoming obvious in the absence of Physical Education classes. Regarding content selection, it was noted that Dance was not chosen as a content to be used by the teachers. Thus, one points out as a possibility the elements that qualify the intervention that was done: debates with the students, participative planning, recovery of the students' production, collective production for the systemization of classes, school research projects, and the systematic interactive evaluation of classes. Throughout the study the researchers discussed pedagogic practices and how they differed/qualify as a critical intervention, viewing their limits, possibilities, and requirements in the organization of the educational work. Therefore, one acknowledges the importance of the discussion about school knowledge and the possibility of it being treated in a critical perspective.

APRESENTAÇÃO

O presente estudo está inserido no Núcleo de Estudo de Política Educacional e Prática Pedagógica do Mestrado em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco. Aborda a questão do conteúdo Dança, enquanto conteúdo de ensino da Educação Física, no Currículo Escolar, fazendo-o a partir da consideração das possibilidades, limites e exigências da referencia da Teoria Crítica.

A pesquisa pretende contribuir nas discussões acerca de problemáticas significativas da prática pedagógica, entre as quais destaca-se a questão do conhecimento no currículo escolar.

Apresenta como objeto de estudo o trato com o conhecimento Dança, em aulas de Educação Física, a partir de práticas pedagógicas na perspectiva da Teoria Crítica da Educação.

Tem como referência a consideração do que significa, na teoria crítica da Educação e da Educação Física, a Formação, o Currículo, a Prática Pedagógica, para reconhecer nexos, determinações e exigências da abordagem que se propõe crítica no âmbito escolar.

Discutimos sobre como as práticas pedagógicas se diferenciam pela sua

intervenção crítica, buscando reconhecer como essas se qualificam e quais as suas exigências na organização do trabalho pedagógico, reconhecendo a importância da discussão acerca do saber escolar e as suas possibilidades de ser tratado em uma perspectiva crítica, bem como da identificação das categorias que consubstanciam a prática pedagógica e a organização do trabalho pedagógico.

O estudo está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo – UMA CAMINHADA EM CONSTRUÇÃO, elaboramos a discussão, a qual apresenta as dimensões da problematidade do assunto. Nesse, adentramos na complexidade da temática, através do percurso de explicitação do conteúdo teórico das categorias que permitiram a reflexão articulada acerca da Formação, do Currículo, da Educação Física e da Dança como conhecimento reconhecido como conteúdo das aulas. Para tal, articulamos nossa discussão partindo do concreto, da Escola pública, e, no seu interior, do trato com o conteúdo Dança em aulas de Educação Física. Finalizamos apresentando a delimitação do estudo com a configuração de seu objeto e objetivos apresentados.

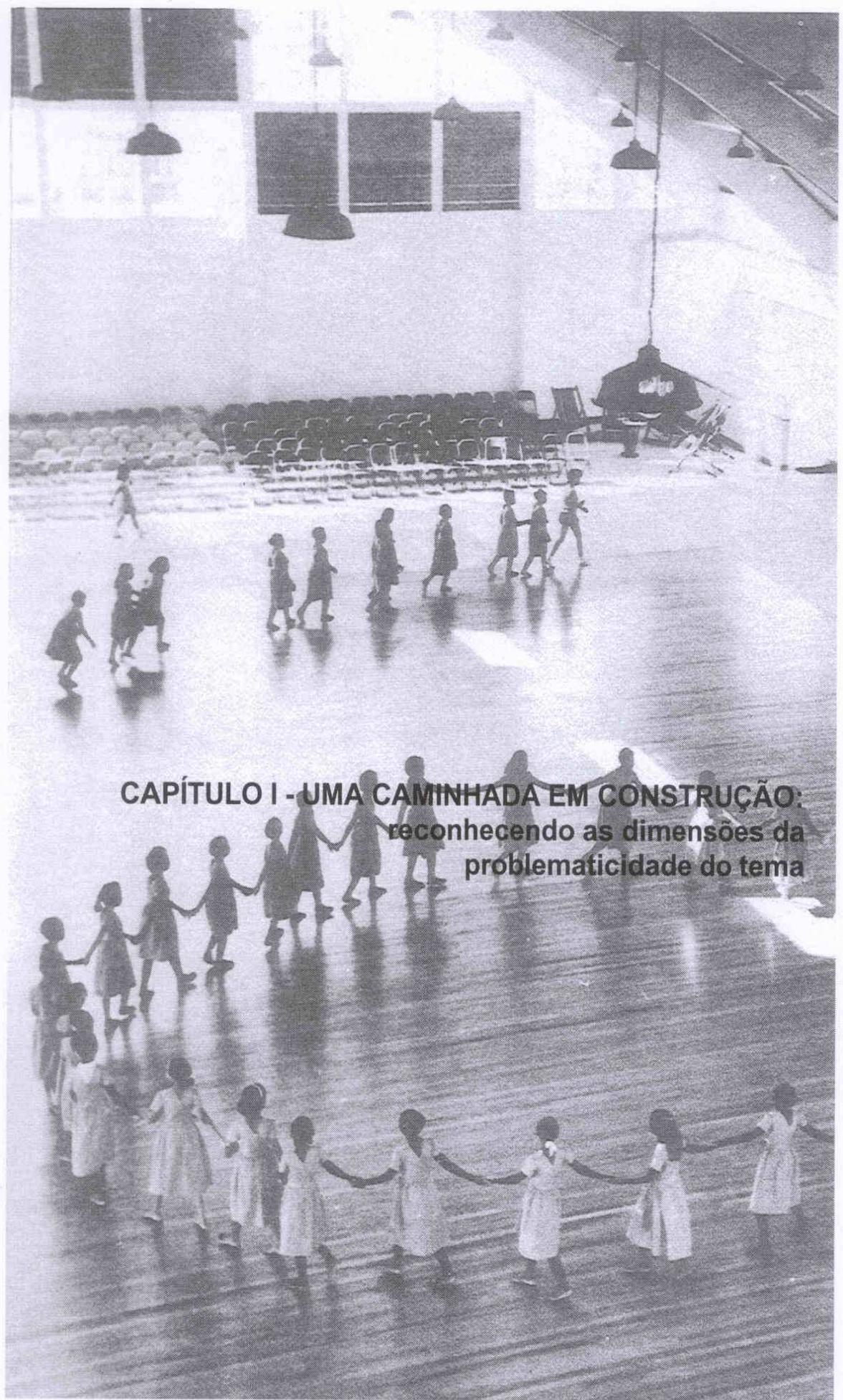
No segundo capítulo – PASSOS DA NOSSA CAMINHADA, apresentamos o percurso metodológico do estudo. Nesse, fizemos a explicitação da caracterização do estudo, bem como apresentação de todas as suas etapas de construção, delimitação, de forma que o leitor compreenda as nossas opções no percurso deste estudo.

No terceiro capítulo – COM QUEM ANDAMOS E O QUE RECONHECEMOS NESTE CAMINHAR, vamos apresentar a análise dos dados através de três etapas: a entrada na escola e o diálogo com as crianças, adolescentes e professores; a descrição minuciosa da prática pedagógica, através das ocorrências que nos permitiram apresentar categorias empíricas que consolidam a organização do trabalho pedagógico, sendo elas evidenciadas

pelas ações de rotina e episódios presentes nas aulas; e, por último, o processo de sistematização e avaliação do nosso trabalho na escola.

Para finalizar, apresentamos – NOVAS CAMINHADAS À VISTA, onde dialogamos sobre as possibilidades de reflexão dos dados empíricos e das categorias teóricas, o que nos possibilitou fazer novas questões e apresentar nossas conclusões.

Reconhecemos que a nossa caminhada termina já anunciando novas caminhadas, para as quais convidamos a todos a participarem.



CAPÍTULO I - UMA CAMINHADA EM CONSTRUÇÃO:
reconhecendo as dimensões da
problematidade do tema

Dança de roda na Escola Parque
Salvador. s.d. (década de 50)

“A teoria revolucionária não se desenvolve em prol da Teoria mesma, e sim em nome da práxis; é uma teoria baseada na prática que tende, por sua vez, a resolver – justamente por seu caráter rigoroso, científico, objetivo – as contradições que se apresentam real e efetivamente”
(KOSIK, 1977, p. 230).

O que impregna problematidade a um problema é a necessidade; portanto, a essência do problema é a necessidade (SAVIANI, 1991).

Ele diz do sentido profundamente vital para a existência humana. Trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente, exigindo-se o afrontamento com a realidade.

O problema com o qual nos confrontamos na prática concreta nas escolas públicas, e que está exigindo aprofundamento teórico, é a questão da formação humana e as responsabilidades da escola pública com a direção que assume tal formação. Ele está impregnado de dramaticidade, porque diz da necessidade vital com a qual se confronta a humanidade, a saber: altera, significativamente, os rumos do processo de formação das novas gerações, fazendo-o no marco da realidade complexa e contraditória.

No limite, portanto, de relações humanas e sociais, de base capitalista, com tendências altamente concentradoras e destrutivas das forças produtivas -

homem, trabalho, natureza, conhecimento – busca-se referências emancipatórias². Nessa busca não estão eximidas as áreas do conhecimento que configuram atualmente o currículo escolar.

É assim que a Educação Física, inserida no currículo escolar, procura respostas para a questão, fazendo-a no marco de discussões ampliadas, que permitem captar uma perspectiva de complexidade e totalidade que se fazem necessárias.

Para adentrar em tal complexidade, optamos em seguir o percurso da explicitação preliminar do conteúdo teórico das categorias que permitirão a reflexão articulada a que nos propomos no presente estudo.

Partindo, portanto, do concreto da escola pública e, no seu interior, do trato com o conteúdo dança em aulas de Educação Física estaremos articulando a reflexão acerca da Formação, do Currículo, da Educação Física e da Dança como conhecimento proclamado como conteúdo das aulas.

Nossa reflexão permite explicitar com que base estamos construindo nosso arcabouço teórico, tomando como referência a concretude da realidade educacional.

1.1 – A FORMAÇÃO HUMANA E A BASE EDUCACIONAL: responsabilidades da Escola Pública na Formação Humana

“De boa vontade deixo para os fanáticos, ou seja, para aqueles que desejam a catástrofe, e para os insensatos, ou seja, para aqueles que pensam que no fim tudo se acomoda, o prazer de serem otimistas. O pessimismo hoje, seja-me permitida mais esta expressão impolítica, é um dever civil. Um dever civil porque só um pessimismo radical da razão pode despertar com uma sacudidela que, de

² EMANCIPAÇÃO - Múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e a criação de uma forma de associação digna da condição humana. ALIENAÇÃO - Ação pela qual um indivíduo, ou grupo, uma instituição ou uma sociedade tornam-se, ou permanecem, alheios, estranhos, enfim, alienados aos resultados ou produtos de sua própria atividade, à natureza, aos outros seres humanos e, também, a si mesmos. Ver: BOTTOMORE, Tom. Dicionário do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

um lado ou de outro, mostram que ainda não se deram conta que o sono da razão gera monstros”
(BOBBIO, 1994, p. 181)

1.1.1 - O Estado e as Políticas Educacionais

Ao refletirmos sobre a escola temos que reconhecê-la no interior de políticas educacionais públicas que são delimitadas sob a égide do Estado. A discussão acerca das responsabilidades da escola pública, na Formação Humana, exige a compreensão de como o Estado se constitui no capitalismo contemporâneo.

Nesses tempos de hegemonia neoliberal podemos identificar a desaparecimento do Estado nacional; Estado esse que exercia funções primordiais no que diz respeito à defesa do interesse nacional, à prestação de serviços sociais etc. Ele esvazia-se no que se refere às políticas sociais, porém potencializa-se nas relações de concentração de poder. SADER (1999) fala em Estado *mini-max*, sendo máximo para o capital e mínimo para o trabalho.

Nesse sentido, pensar num projeto democrático que toma como referência o processo de emancipação faz-nos questionar *“Que estado? Para que democracia?”*³, visto que estamos construindo uma discussão no interior de uma escola pública alicerçada nas políticas públicas de um Estado inerente ao sistema capitalista. Para SADER (1999), um estado democrático deverá ter, em primeiro lugar, a dimensão da inclusão social, onde deverão ser estendidos e garantidos os direitos básicos de cidadania.

Refletir sobre a possibilidade do Estado tomar a dimensão da inclusão social faz -nos analisar a conjuntura social atual e a forma como ela constrói a direção que norteia a Formação Humana da população brasileira, especificamente no âmbito escolar.

³ O Departamento de Políticas Sociais da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro vem discutindo sobre a temática no Seminário Internacional Pós-

1.1. 2 – A Conjuntura Social e a direção hegemônica na Formação Humana

Estudos acerca da realidade educacional brasileira permitem identificar problemáticas que delineiam um quadro de discussões abrangentes, do qual constam as condições de trabalho dos profissionais da educação, a formação profissional inicial e continuada, a base econômica/salarial, as políticas públicas e a legislação, as referências epistemológicas teórico-metodológicas, dentre outras. Essas problemáticas são reconhecidas no processo histórico vivido pela sociedade brasileira frente à sua conjuntura social, política, econômica, cultural.

É analisando essa sociedade, com problemáticas para além da escola, que será possível compreender como esse âmbito, a escola, constituiu-se grande referência de disputa hegemônica de diferentes perspectivas político-pedagógicas para a formação humana. Ela encontra-se, ao longo de sua história, sendo palco de diferentes disputas políticas. Apesar dessas disputas sempre conclamarem a melhoria das condições objetivas de trabalho, os problemas educacionais estão cada dia mais evidente. Dados mundiais⁴ apontam o Brasil como integrante do ranking dos piores países de escolaridade média da população na América Latina, sendo um dos países com maior índice de analfabetismo mundial.

Nesse contexto, reconhecemos ser a educação inerente à vida do homem, ou seja, ela acontece de diferentes formas e em diferentes âmbitos sociais, porém, é o âmbito escolar o seu campo privilegiado de sistematização mais elaborado. Para MACHADO

Neoliberalismo (I e II). Ver: SADER, E. & GENTILI, Pablo (org.). Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia? Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

⁴ O Brasil encontra-se em 70º lugar no ranking de “desenvolvimento humano como direito (ONU, 1993), tendo dois grandes dados negativos: atraso significativo no campo educacional e uma das maiores concentrações de renda do mundo (DEMO, 1997).

“a Escola, por se tratar de um dos espaços privilegiados para a produção e transmissão de conhecimentos mais elaborados, na sociedade capitalista marcada por classes de interesses antagônicos, assume uma função política. Em virtude disso, a Escola se constitui em núcleo de interesse da burguesia para a difusão de sua visão de mundo e de seus valores em função do seu fortalecimento hegemônico. Por outro lado, a classe subalterna luta também pela Escola, uma vez que esta representa um dos espaços concretos que possibilitam a apropriação de um conhecimento mais elaborado, o qual pode constituir-se num instrumento importante no confronto das classes” (1989, p. 30).

Considerando essa perspectiva, privilegamos discutir a educação no interior da escola, compreendendo que essa constrói a concepção de homem que se quer para a nossa sociedade, partindo de uma concepção de mundo e de uma referência paradigmática que, por consequência, nos alerta MARCONDES (1994), tem repercussões nas referências de nossos projetos científicos, políticos, pedagógicos, éticos, estéticos.

É por reconhecermo-nos enquanto sujeitos da produção da realidade histórica da humanidade que destacamos a importância de interpretá-la não a reduzindo a um âmbito, mas, sim, reconhecendo seu movimento contextual. KOSIK (1976) ajuda-nos a entender a necessidade de estudos que discutam as partes, não as isolando, visto que o problema central será garantir a análise das relações dinâmicas existentes na sua totalidade.

Para entender tal movimento, faz-se necessário reconhecer a conjuntura, mundial e nacional, em que nos encontramos e como essa conjuntura, de forte base econômica, vai determinar as políticas públicas do nosso país, merecendo destaque no processo de construção das referências para a Formação Humana. A conjuntura nacional atual permite-nos reconhecer o complexo processo de construção hegemônica que o neoliberalismo vem instalando através de reformas, tomando como referência as crises identificadas no plano econômico,

político, jurídico, cultural, educacional etc., porém não as tratando na sua essência e sim no seu sentido técnico/estrutural.

FREITAS (1992) apresenta como questão central, nesse processo, os ajustes estruturais na perspectiva das políticas neoliberais, reconhecendo que não é possível pensar a questão educativa sem examinar as condições do funcionamento do capitalismo internacional e suas exigências, ao nosso país, e repercussões, que impõem aos Estados medidas cada vez mais restritivas e que ampliam o caminho da privatização da educação, como uma necessidade para a nova estruturação econômica.

Examinando a crise educacional, sob a análise neoliberal, GENTILI (1996) aponta que a crise dos sistemas educacionais é de responsabilizada da profunda falta de eficiência, eficácia e produtividade, na contramão do que vimos identificando, ao longo dos anos, como sendo uma crise de quantidade, universalização e extensão.

Essa discussão faz-nos retirar a questão da crise de universalização para discutirmos a crise gerencial dos sistemas escolares, tomando como referência a qualidade total que vem sendo implantada em empresas.

Para superar essa crise, faz-se necessário identificar os culpados, sendo eles, para o neoliberalismo, o modelo de Estado de forte base assistencialista e os sindicatos que se contrapõem aos processos de reformas, culpando, ainda, a sociedade, uma vez que aceita o sistema improdutivo estatal. As estratégias para superar a crise são buscadas no plano de discussão internacional, que recorre ao apoio do Banco Mundial⁵ e dos experts⁶. O que se evidencia é a

⁵ O Banco Mundial foi criado em 1944 na Conferência de Bretton Woods, que teve sua fundação vinculada ao FMI, resultante da preocupação dos países centrais com o estabelecimento de uma nova ordem mundial internacional no pós-guerra. Exerce profundas influências de caráter estratégico no processo de reestruturação neoliberal no mundo, por meio de políticas de ajuste estrutural. Conta com 176 países membros e é o maior captador mundial não-soberano de recursos financeiros, acumulando um total de 250 bilhões de dólares de empréstimos, envolvendo cerca de 3.660 projetos. A economia brasileira ficou sujeita aos programas de estabilização e ajuste do Banco Mundial e do FMI nos anos 80, com a emergência da crise de endividamento. Ver: TOMMASI, Livia; WARDE, Míriam e HADDAD, Sérgio (org.). O Banco

transposição de conceitos das práticas empresarias ao sistema educacional, tendo, em sua função social, a empregabilidade como ponto fundamental.

GENTILI reconhece que

“O estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, aos professores” (1996, p. 27).

O que não podemos perder de vista é que se faz necessário impor resistências a essas políticas em defesa das conquistas populares, que estão garantidas na legislação e que hoje são desmontadas sob a argumentação da reestruturação e desburocratização.

É importante destacar que o quadro de exigências não é novo. FRIGOTTO exemplifica-nos com a lembrança de que, no Brasil, durante o período da ditadura militar, duas reformas (a universitária, de 1968, e a dos 1º e 2º graus em 1971) estruturaram o sistema de ensino dentro dos parâmetros tecnicista e economicista, inspirados na formulação teórico-ideológica exigida à época. Hoje, sob a referência de parâmetros externos - Banco Mundial – redefine-se a perspectiva de Educação e Formação, tendo essas que desenvolverem *“habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para gestão de qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a empregabilidade”* (1997, p. 21).

Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Ação Educativa e PUC, 1996.

⁶ Reconhecidos como intelectuais transnacionalizados, são especialistas e técnicos que dispõem de saber instrumental necessário acerca do currículo, formação de professores à distância, redução de gastos públicos, eficiência e produtividade etc. Ver: GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: Escola S. A. Brasília: CNTE, 1996, p. 09-49.

Dessa forma, reconhecemos que estudar/pesquisar o universo das problemáticas educacionais requer que tenhamos clareza dos seus condicionantes históricos, sociais, políticos e econômicos, bem como dos enfrentamentos necessários ante a essa conjuntura que impele a discussão de democratização dos espaços públicos.

1.1. 3 – Base Educacional: papel da educação

Partimos do entendimento de que as últimas décadas vêm sendo significativas no campo das preocupações relativas aos problemas educacionais no país, que são, constantemente, discutidos na literatura, bem como em fóruns, congressos, seminários de diferentes áreas do conhecimento. Esses estudos refletem sobre o quadro de problemáticas existentes, e, especialmente, acerca do papel da educação na nossa sociedade, a qual é marcada por uma profunda desigualdade de classes.

A educação entra no palco da rediscussão acerca das teorias que norteiam suas práticas pedagógicas e faz uma releitura da sua função social, colocando-se enquanto um dos fatores que contribuirá, em conjunto com outros, para mudanças qualitativas na nossa sociedade. CHARLOT ajuda-nos a entender essa rediscussão, apontando que

“de modo geral, a pedagogia é filha das crises sociais e políticas. Quando numa sociedade, as tensões crescem e os conflitos se exacerbam, a própria educação deixa de aparecer como um processo essencialmente cultural e individual, e se revela explicitamente como o campo das lutas sociais, o que é sempre implicitamente. A pedagogia reflexão sobre a educação, teoriza o que existe de conflitivo na educação” (1983, p. 22).

Entendemos, assim como FREITAS que

“compreender o desenvolvimento histórico da educação é fundamental, porém compreende-la no seu nicho histórico presente é de igual importância para municiar a batalha que esta ocorrendo neste momento” (1996, p. 89).

Reconhecemos diferentes contribuições, para compreender, ao longo da história, o pensamento pedagógico do nosso país, dentre os estudiosos: SAVIANI, GADOTTI, LIBÂNEO, MANACORDA, ROMANELLI.⁷

Neste estudo, fazemos a opção de tomar como referência, para a discussão acerca das perspectivas da educação, os estudos de Dermeval SAVIANI (1989 e 1992) e Luis Carlos de FREITAS (1995). Recorremos ao primeiro por reconhecermos a importante contribuição de seus estudos na discussão da teoria crítica no quadro brasileiro, e ao segundo, por tomar os estudos da crítica educacional para análise e realizar um diálogo crítico sobre a questão da organização do trabalho pedagógico.

SAVIANI realiza seus estudos no âmbito da História e Filosofia da Educação, e apresenta análises que vêm a caracterizar as tendências da educação no Brasil, classificando-as como não-críticas e críticas. Dentre as críticas, analisa as denominadas crítico-reprodutivistas para, posteriormente, propor a construção das primeiras aproximações de uma Pedagogia Histórico-Crítica.

Em *Escola e Democracia* (1989) apresenta uma caracterização das teorias da educação, apontando a existência de teorias não-críticas e teorias críticas na educação. Entende as não-críticas como teorias que vêm a educação como autônoma, buscando compreendê-la a partir dela mesma,

⁷ Contribuições para compreender o pensamento pedagógico brasileiro: GADOTTI, M. Pensamento pedagógico brasileiro. São Paulo: Ática, 1988; LIBÂNEO, J.C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985; MANACORDA, M. A. História da educação: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1989; ROMANELLI, O. História da educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1980; SAVIANI, D.

assumindo que a ação da educação influencia a sociedade e, por vezes, chega até a determiná-la, sendo essa entendida como instrumento de equalização social. No que se refere às teorias críticas, discute as teorias crítico-reprodutivistas, entendendo-as como sendo aquelas que não aceitam nada além do que uma educação reprodutora da sociedade na qual está inserida, devendo ser entendida a partir de seus condicionantes sociais, sendo a educação um mecanismo de sustentação da estrutura social. Finaliza anunciando a possibilidade da existência de uma teoria crítica da educação que busca superar o poder ilusório, que caracteriza as teorias não-críticas, bem como do estado de impotência, que caracteriza as teorias crítico-reprodutivistas, construindo discussões que apontam proposições pedagógicas que buscam entender/reconhecer a educação enquanto um dos fatores de intervenção da estrutura social vigente, a qual denomina de Histórico-Crítica.

Dando continuidade a essa discussão em *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (1992), SAVIANI propõe a construção das primeiras aproximações de uma pedagogia, denominada de Histórico-Crítica, tendo, como questão central, a problemática de “*como atuar de modo crítico no campo pedagógico, como ser um professor que ao agir, desenvolve uma prática de caráter crítico*”, já que as teorias crítico-reprodutivistas não ofereciam elementos para essa discussão. Para tal, SAVIANI traduz a Pedagogia Histórico-Crítica como

“o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo”, inserido na concepção do materialismo-histórico, ou seja, “a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (1992, p. 91).

Nessa teoria, o contexto social é considerado inerente ao processo

educativo, sendo o trabalho educativo “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (1992, p. 14). Aponta, ainda, a necessidade de desvendar a especificidade do fenômeno educativo, reconhecendo o que é o saber escolar e quais as possibilidades desse ser, materializado em práticas pedagógicas que se diferenciam pela sua intervenção crítica. Para o autor, saber escolar é “o saber dosado e seqüenciado para efeito de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado” (1992, p. 26), tendo a escola o papel específico de reorganizar o trabalho educativo, tomando como referência o saber sistematizado.

Ao anunciar essa discussão acerca da Pedagogia Histórico-Crítica, em diferentes textos, depois sistematizados nos livros citados, o autor entrou em um campo de objeções na discussão nacional, sendo apresentadas críticas no que se refere: à *centralização no conteúdo em detrimento da forma* - apresenta o autor a análise de que a sua ênfase é na pedagogia, e essa trata a questão do método, da forma, dos processos, diferenciando o papel do professor (que está mais preocupado em progredir o aluno e tendo no conhecimento um meio para o crescimento do aluno), do cientista (que está mais preocupado em progredir a ciência tendo o conhecimento como um fim). Dessa forma, a problemática será como transformar o saber elaborado em saber escolar; o *privilegio da socialização versus a produção do saber* - onde o autor aponta uma confusão entre elaboração e produção do saber, diferenciando essa por ela acontecer no interior das relações sociais, enquanto a elaboração do saber implica em expressar, de forma elaborada, o saber que surge da prática social. Daí a necessidade de, através da socialização, os alunos adquirirem os instrumentos para elaboração do saber; a *dicotomia do saber versus consciência* - assim como no item anterior, será com a apropriação dos instrumentos de elaboração

do saber que se potencializa a consciência crítica; *a dicotomia saber acabado versus saber em processo* - entendendo que a produção do saber é histórica, não se pode pensar em socializar o existente, significando que ele não está estático, e sim, que conheçamos o seu estado atual, sendo esse susceptível a transformar-se; *a dicotomia saber erudito versus saber popular* - entende o autor que nem o saber erudito é puramente burguês, nem a cultura popular é puramente popular, visto que *“a cultura popular incorpora elementos da ideologia da cultura dominante que, ao se converterem em senso comum, penetram nas massas”* (1992, p. 84). O que aponta é a importância de que a população tenha acesso ao saber sistematizado de forma a expressar os seus interesses.

SAVIANI foi, ainda, muito sensurado por fazer crítica ao escolanovismo, sendo acusado de retorno à pedagogia tradicional. Justifica, o autor, que ao tentar encaminhar a proposta de uma pedagogia crítica não-reprodutivista, utilizou a metáfora de Lênin, da curvatura da vara, criticando a escola nova e, dessa forma, forçando a argumentação para o outro lado, partindo do entendimento de que para endireitar a vara não basta coloca-la na posição correta, e sim, curvá-la para o lado oposto.

Em síntese, podemos reconhecer, nos trabalhos de SAVIANI, que a tarefa a que se propõe a Pedagogia Histórico-Crítica implica em:

“a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação;

b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;

c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação” (1992, p. 17).

Essas questões, dentre outras, que ampliam o debate acerca da teoria crítica da educação, vêm sendo debatidas e criticadas através de estudos acerca da Didática, Prática Pedagógica, Currículo etc.

O segundo autor, que tomamos para análise, apresenta um diálogo com autores que tiveram/tem grande influência no pensamento pedagógico do sistema brasileiro, vindo a apontar elementos que venham a rediscutir a organização do trabalho pedagógico, acreditando que o debate da década de oitenta está inacabado.

FREITAS no estudo *Crítica a Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática* (1995) faz um estudo dividido em: debate com autores da área de didática, explicitação da base teórico-metodológica para elaboração de uma crítica à vertente educacional neoliberal, e apresentação da categoria avaliação/objetivos como central, para a compreensão da prática pedagógica.

No que se refere ao debate toma, como critério para seleção, a vinculação dos mesmos com a discussão da teoria crítica da educação e do ensino, o envolvimento com a temática didática e organização do trabalho pedagógico, e, serem autores nacionais e que estejam no debate atual, sendo apontados em três vertentes: Didática Fundamental, Pedagogia Histórico-Crítica e Pedagogia dos Conflitos Sociais.

A Didática Fundamental é reconhecida no processo de discussão pela redefinição do campo da didática, tendo como ponto de referência a crítica à didática. O autor analisa estudos de ANDRÉ, CANDAU, OLIVEIRA⁸, tendo, nessa discussão, a preocupação fundante do reconhecimento de diferentes

⁸ Dentre os títulos, analisados pelo autor, destacamos: CANDAU, V. M. (org). A didática em questão. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1984; CANDAU, V. M. (org). Rumo a uma nova didática. Petrópolis: Vozes, 1988; OLIVEIRA, M. R. N. S. A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos. Campinas: Papirus, 1992; OLIVEIRA, M. R. N. S.(org). Didática: ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas: Papirus, 1993.

estruturantes no método didático. o que, segundo FREITAS, fica confuso, na medida que, analisar dados tomando como referência elementos estruturantes (lógicos) e não categorias que dêem conta do movimento real, se distancia da concepção materialista histórico-dialética da qual os estudos se aproximam.

A Pedagogia Histórico-Crítica, de grande influência no cenário pedagógico brasileiro, tem, no campo da didática, os estudos de LIBÂNEO, com a terminologia Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. FREITAS reconhece a importância dos estudos de SAVIANI, destacando a preocupação do autor em garantir a emancipação do homem sob a referência socialista. Posteriormente, seleciona alguns estudos, nesse âmbito, para diálogo: os de LIBÂNEO, VEIGA E WACHOWICH⁹.

Inicia por LIBÂNEO, identificando que ele toma a escola capitalista como referência para a análise na didática, sob a categoria aula, sem apresentar uma crítica à organização escolar. Essa é uma categoria que vai perpassar todo o seu estudo, recorrendo à formulação clássica do triângulo didático, que considera espiral, onde aponta as relações entre professor, aluno e matéria, sendo ampliado com os objetivos e as condições de ensino/aprendizagem, destacando a importância dos conteúdos serem crítico-sociais. Para tal, o autor, apóia-se na noção de trabalho não-material, onde

“a educação e, por consequência, a atividade pedagógica é atividade prática, mas é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações o que antes só existia idealmente na consciência” (1990, p. 118).

Dessa forma, FREITAS elabora sua crítica, apontando como

⁹ Dentre os títulos, analisados pelo autor, destacamos: LIBÂNEO, J. Didática. São Paulo: Cortez, 1993; VEIGA, I. A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica da educação: estudo introdutório. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (org). Didática: ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas: Papyrus, 1993; WAZHOWICZ, L. A. O método dialético na didática. Campinas: Papyrus, 1989.

“vão o esforço do autor para redimir a aula como elemento básico da atividade pedagógica da escola. Ao proceder desta forma, legitima a atual estrutura da escola capitalista que separa teoria e prática – adicionando apenas que o conteúdo da escola deve ser crítico” (1995, p. 36).

FREITAS afirma que o autor, no que se refere à didática, fez o caminho na contramão do que sugere SAVIANI (1991): ir do *senso comum à consciência filosófica*.

Os trabalhos de VEIGA e WACHOWICZ propõem relações a serem pesquisadas e aprofundadas acerca do processo de construção de uma didática, porém, rejeitam o formalismo, o que é um contraponto à Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

Na discussão acerca da Pedagogia dos Conflitos Sociais o autor destaca os estudos de MARTINS¹⁰. Realiza uma crítica à Pedagogia Histórico-Crítica, tendo como preocupação central a localização da escola na esfera de produção, o que, para FREITAS, recupera o debate das teorias crítico-reprodutivistas frente às determinações do capitalismo sobre a escola.

Após a apresentação dos já citados estudos, FREITAS propõe-se a apresentar elementos que orientem a proposta de trabalho em andamento, tendo, como referência central, a concepção de projeto histórico, caracterizando-o como um projeto que

“enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. Implica uma ‘cosmovisão’, mas é mais que isso. É concreto, está amarrado a condições existentes e, a partir delas, postula meios e fins” (1987, p. 123).

¹⁰ MARTINS, P. L. O. Didática teórica/didática prática: para além do confronto. São Paulo: Loyola, 1989; O educador se fazendo no processo: uma experiência metodológica. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). Um desafio para a didática: experiências, vivências, pesquisas. São Paulo: Loyola, 1991.

FREITAS localiza-se no debate do campo educacional aproximando-se da Pedagogia Histórico-Crítica, vindo a apresentar problemas que se evidenciam através do diálogo com os autores e da experiência no interior de escolas capitalistas como pesquisador. Formula as questões em seis pontos, sendo: 1) a necessidade de reflexão da didática, contextualizada dentro da organização do trabalho pedagógico da escola, e seu diálogo com o trabalho material produtivo; o que faz a Pedagogia dos Conflitos Sociais, só que com grande grau de fatalidade; 2) a importância das categorias conteúdo/método e objetivos para o entendimento da didática, apontados por WACHOWICZ e LIBÂNEO, porém amplia para a organização do trabalho da escola; 3) aponta a possibilidade de ser a categoria avaliação a decisiva para assegurar a função social da escola na sociedade capitalista; 4) a necessidade de dialogar com as categorias objetivos/avaliação e conteúdo/método, de forma a analisarmos que categorias dão conta da atual forma de organização do trabalho pedagógico da escola capitalista; 5) propõe o rompimento com as categorias que hoje estruturam a organização do trabalho pedagógico na escola; 6) a construção da didática e da organização escolar, baseadas na prática da escola, ou seja, estariam sempre em construção, baseada na dinâmica das relações sociais e seus conflitos.

Nesse percurso, FREITAS questiona *“Pode a didática ser construída com base na prática pedagógica da sala de aula e da escola, formulando conceitos e categorias que dêem conta de tal prática?”*, apontando para a possibilidade de que *“no interior da prática pedagógica da escola capitalista parece existir uma categoria que exerce um potente fator de modulação sobre as demais categorias: trata-se da categoria avaliação/objetivos escolar”* (1995, p. 62). Apresenta, ainda, que, na avaliação, os pólos da eliminação e manutenção estão em conflito, sendo, para além de um instrumento de medição, um instrumento de controle disciplinar, bem como de aferição de atitudes e de valores.

Frente a essa discussão, reconhecemos a necessidade de explicitar de onde estamos falando. Estamos inseridos na discussão de uma escola capitalista, que na sociedade contemporânea é reconhecida como o espaço privilegiado de sistematização/transmissão dos conhecimentos. No entanto, ao longo da história da educação, especificamente no nosso país, essa função não vem sendo garantida à maioria da classe trabalhadora, especialmente no que se refere à qualidade de ensino. Essa escola é permeada pelos objetivos do mercado, e encontra-se no dilema de garantir um mínimo de conhecimento para os que nela estão, de forma a garantir o atendimento das qualificações exigidas pelo mercado.

Na fala dos alunos pesquisados percebe-se o conflito acerca do papel da escola, sendo apontado, no que concerne à sua função: *“Escola é para não ficar burra”*, *“Escola é para aprender”*, ou, na fala de um aluno do ensino médio acerca da continuidade no sistema escolar para a sua vida: *“não vou fazer vestibular, porque pra mim não é futuro”*, referindo-se à necessidade de entrada no mercado de trabalho e a impossibilidade de passar no vestibular, com o nível de ensino público¹¹.

Frente a esse quadro problemático poderíamos inserir-nos nas teorias crítico-reprodutivistas e explorarmos elementos que justifiquem a impossibilidade de ação, porém recorreremos à aproximação com a Pedagogia Histórico-Crítica, de forma a aprofundar elementos que se apresentam na prática e organização escolares, na direção de avançar na explicitação do processo pedagógico inserido na concretude escolar da nossa sociedade, e suas possibilidades de superação.

Essa discussão remete-nos a elucidar nosso entendimento sobre a práxis

¹¹ Falas extraídas do Seminário de Entrada em campo e do Seminário de Avaliação de campo, realizados na escola pesquisada. Ver mais detalhamento sobre o seminário no Capítulo II.

humana. Reconhecemos que

“se o homem aceitasse sempre o mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si mesmo em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo nem de transformar-se. O homem age conhecendo, do mesmo modo que, se conhece agindo”
(VASQUEZ, 1977, p. 192).

Muitos outros aspectos poderiam ser aqui dimensionados, porém, limitamo-nos, nesse momento, a identificar que, no interior da escola, são os dados do cotidiano que dinamizam as práticas pedagógicas. É nele que vemos a configuração do processo de socialização de crianças e jovens estudantes, a partir de representações, conceitos, noções éticas e estéticas, orientadas por políticas educacionais, onde estão implícitos referenciais epistemológicos.

A teoria crítica da educação define-se, portanto, por trazer em seu bojo proposições que orientam a prática pedagógica e necessitam de articulação de forma constitutiva com políticas públicas e processo de formação profissional.

Para se caracterizar teorias, numa perspectiva crítica, faz-se necessário ter clara a configuração de um projeto histórico, sendo o socialista aquele que baseia a nossa discussão. É importante reconhecer que os projetos históricos sempre estiveram determinando os fenômenos educativos a partir de diferentes perspectivas de sociedade, e, conseqüentemente, de homem. E aquele que norteia a nossa política educacional sustenta-se no neoliberalismo, o qual

“sugere o redimensionamento do aparato escolar para que fique alinhado com as necessidades do empresariado que necessita atuar em mercados abertos de forma competitiva. Para garantir isso, nada melhor do que controlar diretamente a qualidade das escolas baseando-se em mecanismos externos a ela. Como a avaliação encarna objetivos, controlando-se a qualidade pela via da avaliação externa, controla-se, também, a consecução de determinados

objetivos” (FREITAS, 1995, p. 132).

Buscaremos discutir, ao longo deste trabalho, como as práticas pedagógicas diferenciam-se por sua intervenção crítica, buscando reconhecer como elas se qualificam e quais as suas exigências na organização do trabalho pedagógico, percebendo a importância da discussão acerca do saber escolar e as possibilidades de ser ele tratado em uma perspectiva crítica, bem como da identificação das categorias que consubstanciam a prática pedagógica e a organização do trabalho pedagógico.

Destacamos, portanto, como eixo temático deste estudo o trato com o conhecimento, a partir de práticas pedagógicas na perspectiva da teoria crítica, onde a categoria trabalho é reconhecida como princípio educativo¹², entendendo que o trato com o conhecimento reflete a direção epistemológica do ensino, através da seleção, organização e sistematização do conhecimento no currículo escolar.

As práticas pedagógicas são, portanto, condições objetivas de ensino-aprendizagem onde acontece a articulação de conhecimentos teóricos e conhecimentos empíricos, os quais conflituam entre si e possibilitam a construção de novas sínteses.

1.2 – A DISCUSSÃO CURRICULAR: a Teoria Crítica em debate

Final do século – muitas as perplexidades, as incertezas, os desafios. Novas tecnologias

¹² Trabalho como princípio educativo constitui referência teórica localizada na vertente da teoria crítica da educação, a qual foi sendo forjada historicamente, destacando-s, daí, as experiências pedagógicas desenvolvidas nos inícios das décadas do século XX, principalmente por educadores da União Soviética, entre os quais destacam-se PISTRÁK, KRUPÓSKAY e outros. A tradição histórica pode ser recuperada na contribuição do pensamento dos grandes socialistas da educação. Ver: In: DOMMANGET, Maurice. Los grandes socialistas y la educacion: de Platón a Lenin. Madrid: Fragua, 1972; PISTRÁK, M. M. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2000; MACHADO, Lucila R. Trabalho e Educação. Campinas: Papirus, 1992; SARUP, M. Marxismo e Educação. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986; NOGUEIRA, M^a. Alice. Educação, saber, produção em Marx e Engels. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 1993.

revolucionam a comunicação, difundem a informação, modificam o processo de trabalho. O mundo se torna uma província global, uma fábrica global, um shopping center global (IANNI, 1985). Nesse mesmo mundo, agravam-se as desigualdades sociais, persistem a pobreza e a miséria, aumenta o desemprego, degrada-se o meio ambiente, acentuam-se os problemas demográficos, reacendem-se preconceitos. Muitos são os que, em face de tais contrastes, abrigam-se na apatia, no individualismo, no conformismo, no consumismo. Muitos são, também, os que não cruzam os braços e em diferentes momentos e movimentos, lutando contra a exclusão, renovam a esperança e teimam em inventar novas saídas (MOREIRA, 1997).

Ao situarmos a discussão da Teoria Crítica na Educação e como ela vem se expressando no debate nacional, optamos por tratá-la no interior das discussões curriculares, espaço onde se manifesta a configuração de inclusão ou exclusão na sociedade, via dinâmica escolar.

Para tal, pretendemos percorrer a discussão acerca do papel do currículo hoje, perpassando pela síntese do histórico das discussões curriculares e, especificamente, a sua rediscussão na Teoria Crítica, chegando a mapear como vêm se processando as discussões curriculares no nosso país.

1.2.1 - Breve histórico das discussões curriculares: o papel do currículo

O currículo hoje é parte integrante das discussões das políticas educacionais do nosso país. Basta, para isso, visualizar o mapa de discussões acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, fruto de uma ampla reformulação do ensino no país. Mas, o que faz o currículo ser um elemento imprescindível nessa discussão?

É corrente ouvirmos que o conhecimento transformou-se na chave de acesso à nova sociedade; sociedade essa, do saber, sendo, nesse sentido, a função da educação, ou melhor, a função social da escola contribuir para a *“transmissão de certas competências e habilidades necessárias para que as*

peças atuem competitivamente num mercado de trabalho altamente seletivo e cada vez mais restrito” (GENTILI, 1996, p. 32).

Reconhecemos que o estudo da história do currículo não se separa do estudo da história da educação, porém, optamos, nesse momento, por explicitar alguns elementos, que configuram o que foi o processo de constituição do currículo enquanto campo de estudo, por entendermos que esse processo de construção alimenta o nosso presente e faz-nos, em momento de rediscussão nacional, analisar o papel do currículo na formação humana.

Nos inserindo na etimologia da palavra, currículo, segundo GOODSON (1995), vem da palavra latina *scurrere, correr*, referindo-se a *curso* (ou *carro de corrida*). Sendo assim, o currículo é entendido como um curso a ser seguido; daí, a aproximação com a prescrição, necessitando de padrões de seqüências de aprendizagem.

Em estudo sobre o que revela a história do currículo, Nereide SAVIANI (1998) identifica que o contexto do surgimento do termo Currículo na Educação, é o da reforma protestante do final do século XVI, com o calvinismo, sendo explicitado nas escriturações da Universidade de Leiden – Holanda e na Universidade de Glasgow – Escócia, com o propósito de formar predicadores protestantes.

Nesse processo o ensino passou a seguir

“um plano rígido, compreendendo as áreas de estudo a que se dedicaria cada professor (ou regente) e as normas de conduta do aluno, cuja promoção de um nível a outro do curso dependeria dos progressos nos estudos e do cumprimento das normas estabelecidas, e cuja vida estudantil estaria sob a supervisão do professor. E o currículo, representando todo esse conjunto, era o nome dado ao certificado de conclusão do curso, com a avaliação dos resultados de cada estudante” (NEREIDE SAVIANI, 1998, p. 21, cf. HAMILTON, op. cit. p. 203-204).

GOODSON, em seu estudo sobre teoria e histórico do currículo apresenta a discussão sobre a constituição do termo aparecendo no processo de escolarização de massa com a aproximação à classe, ou seja, o que é necessário ser aprendido em determinada classe, identificando no College of Montaign, em 1509, a primeira divisão clara de alunos em classe, sendo essa divisão proporcionada por níveis crescentes de idade e de conhecimento. Ao longo da história, essa necessidade de separação, divisão e progressão foram se reorganizando no que conhecemos como séries.

O currículo é entendido, pois, como responsável por ordenar o conhecimento de diferentes disciplinas, de forma a garantir o desenvolvimento da aprendizagem das mesmas nos alunos, o que justificou uma seqüenciação, hierarquização, organização de saberes, segundo a lógica cartesiana.

Outros estudiosos do currículo, FRANKLIN (1991) e FORQUIN (1993)¹³, delimitam para o século XX, a partir da década de 60, o período das discussões acerca do campo curricular por reconhecer que é a partir desse período que se iniciam os debates historiográficos para esse âmbito, porém, não desconsideram os demais estudos.

Nesse sentido, podemos reconhecer, na discussão curricular, diversas formas de entendimento do termo: percurso educacional, programa ou conjunto de programas de aprendizagem, organização da condução da aprendizagem, processos metódicos de elaboração e execução dos programas e cursos de ensino, etc. (FORQUIN, 1993).

Dessa forma, o tema currículo passa a ser de grande importância nas discussões educacionais, frente ao seu papel de delimitador de saber, onde as teorias educacionais e as de currículo estão impregnadas de afirmações de como

¹³ FRANKLIN, B. M. La historia del Curriculum en Estados Unidos: status y agenda de investigación. In: Revista de Educación – História del Curriculum – I. Madrid, 1991; FORQUIN, J. C. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

deve ser e de como não deve ser o processo educacional, tendo a acomodação do ensino à demanda de mercado de trabalho como seu lastro de referência.

A questão central que nos apresenta SILVA (1999) é que diferentes teorias do currículo buscam justificar a seleção de conhecimentos, caracterizando-o como sendo o resultado dessa.

Se voltarmos ao século XVI, por exemplo, identificaremos o filósofo Comenius e sua *Didactica Magna*, onde, a partir do modelo pedagógico baseado na leitura religiosa da realidade, afirmava ser preciso *ensinar tudo a todos*, com rapidez e profundidade, para que o homem pudesse refletir a luz divina, salvando, assim, a sua alma. Posterior à análise divina, a palavra currículo nasce, então, da necessidade de se delimitar o que e como ensinar, em um processo temporal; daí, ser necessário fazer seleção de conhecimento.

As questões que se colocavam, desde o início do século, são:

Quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica à população? O que deve ser ensinado: as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas científicas; as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais? Quais as fontes principais de conhecimento a ser ensinado: o conhecimento acadêmico; as disciplinas científicas; os saberes profissionais do mundo adulto? O que deve estar no centro do ensino: os saberes 'objetivos' do conhecimento organizado ou as percepções e as experiências 'subjetivas' das crianças e dos jovens? Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la: a preparação para a economia ou para a democracia" (SILVA, 1999, p. 22).

Essas questões que fizeram/fazem parte das discussões educacionais tomaram uma orientação que se aproximava mais do sistema econômico, sofrendo, assim todas as suas chamadas de reorganização.

MOREIRA & SILVA em *Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução* (1992), apresentam que o currículo sempre foi alvo dos que buscavam entender e organizar o processo educativo escolar. Também destaca o final do século XIX e início deste para localizar a importância do campo em debates. Essas discussões, inicialmente nos Estados Unidos, nascem da preocupação com o processo de racionalização, sistematização e controle da escola, ou seja, para que os alunos não saíssem dos padrões estabelecidos socialmente, a escola seria o melhor espaço para regulá-los. Essas preocupações são frutos da inserção social da época em uma sociedade baseada em valores do mundo industrial. Nesse período, com o avanço da urbanização, destacava-se a escola, frente à grande presença de imigrantes, como sendo o espaço

“capaz de desempenhar papel de adaptação dos estranhos à nação em construção. No interior da escola considerou-se o currículo como instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola, inculcar os valores, as condutas e os hábitos adequados (1992, p. 10).

Os autores reconhecem a existência de duas grandes tendências nesse campo: uma, que apresentava a elaboração de um currículo que valorizasse os interesses dos alunos, baseada nos estudos de Dewey e Kilpatrick; e outra, que apresentava a necessidade de construção de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta, considerados desejáveis, baseada em Bobbit. Essas referências subsidiaram Ralph Tyler (1949)¹⁴, no livro que apresenta o paradigma centrado na organização e desenvolvimento, que dominou o campo curricular nos Estados Unidos, vindo a apontar, como questões básicas:

“1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. como podemos ter certeza de

¹⁴ TYLER, R. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre: Globo, 1974.

que esses objetivos estão sendo alcançados?” (In: SILVA, 1999, p. 25).

Apesar de haver teóricos que se posicionavam contrários a essa discussão, a exemplo de John Dewey¹⁵, que estava mais preocupado com a construção democrática que com o funcionamento da economia, esse tinha pouco peso frente ao processo de cientificação, tecnização e de mecanização do currículo.

Essas são consideradas questões que norteiam as teorias tradicionais, e que se apresentam ao longo dos anos como sendo portadoras de forte influência no nosso sistema de ensino.

1.2.2 – A discussão Curricular na Teoria Crítica

Entramos em um novo período, que se denomina de reconceituação, o qual traz novos temas para a discussão, saindo da visão restrita de ensino, aprendizagem, avaliação etc. para ampliação da discussão acerca de ideologia, cultura, poder, resistência, emancipação etc.

Esse período traz à tona a discussão das Teorias Críticas do Currículo, alvo de nosso interesse, que emerge de discussões em diferentes países, no final dos anos 60 e início dos anos 70, mas, com maior destaque nos Estados Unidos e Inglaterra. A renovação teórica dá-se frente à necessidade de repensar e reconstruir o significado de emancipação humana.

A Conferência de Rochester, em 1973, é tida como referência para identificar o período de reconceituação. O evento reuniu especialistas em currículo e todos apresentavam a sua rejeição ao caráter instrumental, apolítico e ateórico das discussões curriculares (MOREIRA, 1999).

É a partir dessa conferência que se desenvolvem duas grandes correntes: uma, mais fundamentada no neomarxismo e na Teoria Crítica, era analisada pela

¹⁵ Obras do autor: *A criança e o currículo* (1902); *Democracia e Educação* (1916).

sua subordinação à experiência humana, a estrutura de classe; e a outra, de tradição humanista, que era criticada por secundarizar a base social. A primeira tinha na sua base autores como Michael Apple e Henry Giroux, e a segunda tinha como principal identificador o autor William Pinar. Nesse período desloca-se a preocupação das questões técnicas e comportamentais do currículo, vindo a repensar questões sócio-políticas.

Podemos identificar as críticas às teorias tradicionais, vindas através do movimento de reconceptualização, nos Estados Unidos, com Michael Apple e Henry Giroux, e da chamada Nova Sociologia da Educação, movimento inglês, com grande influência de Michael Young, dos franceses Althusser, Bourdieu & Passeron, Baudelot & Establet e, também, de um autor brasileiro, Paulo Freire. Todas essas discussões apontavam a responsabilização do currículo pelas desigualdades e injustiças sociais¹⁶.

Porém, os precursores dessa discussão são autores dos Estados Unidos, que se voltam a examinar as relações entre currículo e estrutura social, cultura, poder, ideologia, controle social. A preocupação central era entender como o currículo operava em favor da classe dominante e evidenciar as possibilidades ou não de que ele contribuía com a classe oprimida. Dessa forma, discute-se sobre o currículo no seu formato formal, em ação e oculto.

Enquanto nos Estados Unidos os estudos curriculares estavam mais ligados aos Departamentos de Currículo e Instrução, é na Inglaterra que se inicia a discussão no interior da Sociologia, sendo no interior da Sociologia da Educação como Sociologia do conhecimento escolar.

¹⁶ Estudos acerca dessa discussão podem ser consultados dentre os títulos dos autores: APPLE, M. Ideologia e Currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982; GIROUX, H. Teoria crítica e resistência em Educação. Petrópolis: Vozes, 1986; YOUNG, M. Knowledge and control. London: Collier-Macmillan, 1971; ALTHUSSER, L. Aparelhos ideológicos de Estado. Rio: Graal, 1983; BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. A reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975; BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. L'école capitaliste em France. Paris: François Maspero, 1971; FREIRE, P. Educação como prática para liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

Uma Nova Sociologia da Educação entra em cena na década de 70 e toma, como seu objeto de estudo, o currículo escolar. O marco dessa discussão é o livro de Michael Young – *Knowledge and control: new directions for the sociology of education* (1971), que reúne diversos estudiosos da época.

Para MOREIRA, as formulações de Young são referências

“indispensáveis para todos os que se vêm esforçando por compreender as relações entre processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social inclusivo” (1999, p. 20).

Os estudos curriculares ampliam-se assim como a discussão acerca da função educacional na sociedade, de forma a evidenciarmos como esses estudos ampliam suas referências e a entrarmos na localização de fases dessa discussão, desde os anos 70.

Ao entrarmos nesse campo, é possível identificar fases, não bem definidas, da trajetória da discussão curricular, das quais vamos situar, de forma pontual, para podermos ampliar as discussões acerca da atualidade.

Nos primeiros estudos encontram-se as discussões a respeito do currículo e a distribuição do poder, vindo, posteriormente, ampliar a discussão, tomando como foco a resistência, sendo intensificada a discussão sobre o papel do Estado na legitimação do sistema capitalista. Essas fases tomam como referência os estudos apresentados até o momento nesta nossa discussão de reconceituação do currículo, a partir da Teoria Crítica.

Na continuidade, evidenciam-se estudos que refletem a preocupação com as estratégias práticas e com a ação docente comprometida, tendo contribuições dos curriculistas Henry Giroux e Peter McLaren, ampliando-se os estudos na virada dos anos 90, quando se identifica uma fase que incorpora contribuições de estudos feministas, de raça, culturas e do pensamento pós-moderno e pós-estrutural.

A concepção crítica traz na referência de Henry GIROUX a preocupação de entender o currículo como forma de política cultural, tendo uma intenção emancipatória, reconhecendo-o para além do formal, documental, oficial, e vendo nesse um movimento de contexto e falas de interesses e de poder. O conhecimento tratado nesse interior passa, sistematicamente, por processos de seleção, de distribuição e de avaliação, e é neles que vão se consolidando o poder de grupos hegemônicos. É por esse motivo que se justifica pensar o currículo como política - interveniente, e como cultura - referente a necessidades de classe. GIROUX apresenta, ainda, a necessidade de mudança no conceito do professor, enquanto transmissor de conhecimentos, devendo ele assumir uma postura de intelectual, que tem a função social de posicionar-se a favor da transformação social (MOREIRA, 1995; SILVA, 1999).

Essa referência crítica nos faz rever o papel do espaço escolar. Para MCLAREN, estudioso dos espaços escolares, ver as escolas

“como esferas públicas democráticas significa considerá-las como lugares dedicados a formas de conferir poder ao self e ao social, onde os estudantes têm a oportunidade de aprender os conhecimentos e as habilidades necessárias para a vida em uma democracia autêntica” (1997, p. 263),

colocando, em discussão, o entendimento restrito acerca de currículo, vindo a apresentar que ele

“representaria muito mais do que um programa de estudo, um texto de sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isto, ele representa uma introdução a uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente” (MCLAREN, 1997, p. 216).

Na discussão que toma como referência os estudos pós-modernos e pós-estruturalistas são identificadas as teorias pós-críticas, que, segundo SILVA (1999) é uma ampliação da Teoria Crítica, entendendo que, apesar de tomar como

referência o mesmo núcleo da anterior o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder descentralizado, a qual amplia e modifica o existente, apresentando que nas teorias pós-críticas

“o poder torna-se descentrado. O poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo. O poder está espalhado por toda a rede social. As teorias pós-críticas desconfiam de qualquer postulado que tenha como pressuposto uma situação finalmente livre de poder. Para as teorias pós-críticas o poder transforma-se, mas não desaparece. (...) O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é parte inerente do poder. Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (1999, p. 148).

Essas teorias olham com desconfiança para conceitos/categorias como: alienação, emancipação, autonomia, as quais fundamentam a discussão da Teoria Crítica, e que, na nossa avaliação, apresentam-se de forma contundente nas proposições que refletem/potencializam as possibilidades de superação da situação social existente.

Inúmeras são as discussões que sustentaram, nas décadas de 80 e 90, a teoria curricular crítica, embasando discussões da formação superior. Porém, chegados os anos de final de século, é possível identificar um amplo discurso sobre a crise da teoria curricular crítica, pautado nas discussões pós-moderna e pós-estruturalista.

O fato de, em meio a um final de século de avanços informacionais, genéticos etc, identificarmos o agravamento das desigualdades sociais é o que nos permite reconhecer a concretude social geradora da problemática das discussões atuais.

Entramos num processo onde

“a crise se propaga nos diferentes setores da atividade humana. Desconfia-se das explicações, das teorias e dos métodos tradicionalmente aceitos. Instala-se uma crise de paradigmas, crise de um modelo fundado nos conceitos de causalidade e determinação e pautado na idéia de uma verdade científica definitiva” (BRANDÃO, 1994, in: MOREIRA, 1997, p. 50).

Essa crise tenciona o campo educacional, vindo a questionar as teorias curriculares e, conseqüentemente, a teoria curricular crítica.

MOREIRA, buscando entender como os especialistas em currículo apontam essa discussão, identifica que

“a fala dominante é que os avanços teóricos afetam pouco a prática docente: embora conferindo maior prestígio ao campo no meio acadêmico, as discussões travadas dificilmente chegam a escola, deixando de contribuir, como se desejaria, para sua maior renovação” (1997, p. 51).

Apesar de anunciada a *crise*, se reconhece a importância da produção do campo curricular, a partir da teoria curricular crítica.

Faz-se necessário, segundo MOREIRA, um constante diálogo em busca de novas teorias, novas práticas, porém, tomando como referência as instâncias de prática curricular, inclusive no interior das discussões das políticas públicas.

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei N.º 9.394 de 1996, passamos a viver um novo movimento de reforma curricular, o qual, para SILVA (1995), normalmente acontece no sentido de acrescentar, substituir ou retirar disciplinas.

CONNELL (1995) ajuda-nos, nesse sentido, a reconhecer que a chamada justiça curricular, cuja idéia tem por base a justiça social, onde deverá ser repensado o processo de seleção, organização, bem como avaliação do conhecimento, apesar de ser utilizada para realizar as reformas em nome de uma justiça distributiva, não consolidou nenhum tipo de justiça social. Defende que essa

reforma não virá de experts técnicos, como normalmente se espera, nem de pacotes, como normalmente se faz, mas, sim, da intervenção dos professores.

Esse novo momento brasileiro tem tomado como orientação a referência de estudos externos, negando, mais uma vez, a possibilidade de construção por parte dos que dão sustentação curricular, ou seja, os envolvidos diretamente no processo educativo: alunos, professores, funcionários etc.

Reconhecemos que nesse processo os currículos escolares apresentam-se fragmentados, desatualizados, e descontextualizados, refletindo-se nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as), sendo possível identificarmos o aspecto da formação acadêmica como uma das respostas às limitações apresentadas.

As questões concernentes à formação acadêmica do profissional da educação - licenciaturas, magistério, pedagogia - desvelam um leque de problemas que podem ser evidenciados através da caracterização dos currículos, que se encontram dissociados da realidade. Essa questão recai no âmbito do papel da Universidade, visto que ela não consegue responder aos confrontos externados na sociedade, tratando a formação dos profissionais sem considerar as condições e exigências objetivas que podem ser observadas na concretude do espaço escolar, como espaço social.

Essa concretude não está para além das questões de subjetividade/individualidade, e sim nos processos que vêm sendo forjados pelo sistema educacional, frente às políticas educacionais nacionais.

Esse movimento do conhecer/intervir, entre o particular/geral, é, para SANTOS, necessário, na medida em que *“sem buscar uma interpretação do mundo a partir do nosso lugar, que modificaria, também, a interpretação do nosso lugar, não contribuiremos validamente ao conhecimento do mundo”* (1997, p. 19).

Nesse sentido, reafirmamos a importância de recorrermos à discussão da Teoria Crítica por reconhecer o seu potencial analítico a despeito dos problemas por ela enfrentado, os quais são evidenciados na não superação das categorias de autonomia, emancipação, frente ao sistema social.

Concordamos com MOREIRA, quando afirma que

“A Teoria Crítica do Currículo é um movimento de constante problematização e questionamento. Nesse processo, novas questões e temas vêm-se incorporar àqueles que, desde o seu início, estiveram no centro de sua preocupação. É isso que constitui sua vitalidade e seu potencial. Esta é uma história que evidentemente ainda não terminou. Na verdade, talvez esteja apenas começando” (1995, p. 35).

1.3– A EDUCAÇÃO FÍSICA E O ESPAÇO ESCOLAR: compreendendo um percurso.

“O reconhecimento dos desafios históricos colocados à Educação Física, que busca situar-se no currículo escolar como disciplina de conteúdos socialmente relevantes para a formação humana, em meio a um contexto que insiste em manter fragmentações, divisões, isolamentos, que vão desde a dicotomia entre o saber e o fazer, aos antagonismos entre corpo e alma, às contradições teóricas, é o que hoje se faz, ‘por saber’, disciplina curricular”
(TAFFAREL: 1999)

Ao tratarmos da categoria teórica da Educação Física, temos a intenção de reconhecermos como vem sendo tratado o conhecimento da Educação Física no âmbito escolar, buscando adentrar na sua discussão curricular. Nesse sentido, buscamos reconhecer como a Educação Física viveu/vive o processo de reconhecimento de componente curricular, adentrando um pouco no seu percurso histórico, porém, sem nenhuma intenção de realizarmos um estudo histórico, e sim, apresentá-la de forma a compreendermos o seu percurso de constituição no nosso país. Em seguida, nos aproximamos do que a Educação Física incorpora das discussões da Teoria Crítica, vivendo no interior do espaço

escolar, de forma a analisarmos as possibilidades teóricas construídas por essa área. E, para finalizar, entramos nas discussões mais específicas do nosso Estado, de forma que possamos localizar essa discussão junto aos programas de Educação Física, discutidos junto à rede de ensino estadual pública, espaço de nossa intervenção.

1.3.1 – A Educação Física como Componente Curricular

Para constituir nossa discussão, recorreremos à análise do percurso histórico da Educação Física no nosso país, tendo grande sustentação na lei educacional, de forma a evidenciá-la na discussão curricular.

Ao falarmos no termo Educação Física faz-se necessário delimitarmos o campo que temos intenção de analisar, sendo esse, o âmbito escolar,, particularmente, o brasileiro. Dessa forma, estabelecemos um corte de estudo acerca da sua compreensão, visto que a Educação Física pode ser observada historicamente em vários âmbitos e com diferentes intencionalidades.

Considerando essa perspectiva, privilegamos discutir a Educação Física, enquanto prática pedagógica, no contexto da escola, compreendendo que ela constrói a concepção de homem que se quer para nossa sociedade, enquanto prática pedagógica que contribui na consolidação do sistema educacional.

Reconhecemos que estudar/pesquisar o universo das problemáticas educacionais de uma área específica requer que tenhamos clareza dos seus condicionantes históricos, sociais, políticos e econômicos frente à sua inserção num espaço de constante conflito, a escola.

É nesse movimento que pretendemos analisar como uma área de conhecimento específica, a Educação Física, insere-se no âmbito escolar. Quais suas justificações históricas? Como ela foi tratada nas leis que sustentaram a educação nacional?

Nossa preocupação, nesse momento, é reconhecer, nesse movimento conjuntural, como uma área do conhecimento surge enquanto prática pedagógica no interior do currículo escolar brasileiro.

Para tal reconhecemos que a Educação Física é uma prática pedagógica que surge de necessidades concretas, identificada em diferentes momentos históricos, dando origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos. (CASTELLANI. COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 1988).

Para reconhecermos esse percurso recorreremos a alguns estudos, de base histórica ou que apresentam análises acerca da Educação Física ao longo de sua história no Brasil, desenvolvidos por profissionais da área nas últimas décadas. Dentre eles destacamos GHIRALDELLI JUNIOR (1988), CASTELLANI FILHO (1988), GOELLNER (1992), LUCENA (1994), SOARES (1990)¹⁷.

Esses estudos nos dão indicativos de que, ao longo da história, a Educação Física assumiu diferentes papéis, os quais corroboraram com as referências educacionais da época em que eram assumidos. Se tomarmos para análise a presença da Educação Física na escola, vamos reconhecê-la como atividade com fins específicos em determinados momentos históricos, sempre justificando-se por outras necessidades que não o seu conhecimento específico. Essa característica histórica está em consonância com o entendimento acerca de currículo, denominado de tradicional ou restrito, tendo como entendimento caracterizar-se como rol de disciplinas, matérias estudadas na escola, seriação dos estudos, programa da escola etc.

¹⁷ Tivemos a oportunidade de, nesse momento, recorrer aos estudos iniciados em monografia de especialização (BRASILEIRO, 1995), tendo recorrido aos títulos; GHIRALDELLI JÚNIOR, P. Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Loyola, 1989; CASTELLANI FILHO, L. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papyrus, 1988; GOELLNER, S. O método francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola. Porto Alegre: UFRGS, 1992; LUCENA, R. Quando a lei é regra: um estudo da legislação da Educação Física Escolar brasileira. Vitória: CEFD-UFES, 1994; SOARES, C. L. O Pensamento médico higienista e a Educação Física no Brasil. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte. v. 11, n. 2, jan/1990.

Vamos observar que as disciplinas são chamadas a compor o currículo da escola por apresentarem interesses ao projeto político de determinadas épocas. Frente a esse percurso, poderemos evidenciar que sempre existiu, delimitado, um projeto político-pedagógico que se materializava na escola, através da seleção de componentes curriculares, e a Educação Física deu-lhe sustentação como uma atividade que, no interior do currículo escolar, tinha papéis específicos.

Os referidos estudos apresentam-nos análises sobre o percurso histórico da Educação Física no Brasil, tomando como referência o início deste século. Porém podemos recorrer, ainda, ao final do século XIX, onde é identificada uma atenção para com os exercícios ginásticos, nome utilizado para a Educação Física, como exigência no Município da Corte.

Ainda em 1882, Ruy Barbosa, em seus discursos, chegava a sugerir exercícios militares para os meninos, como meio de lançar bons hábitos na mocidade e à base da defesa nacional, elevando as suas qualidades morais, devendo as mulheres exercitarem-se respeitando a harmonia das suas formas feminis e as exigências da maternidade futura. É Ruy Barbosa o primeiro a procurar analisar os vários métodos de ensino da ginástica e argumentar para a sua inserção na escola, tendo como base a visão dualista de homem, predominante na história das atividades físicas, onde o corpo é suporte da mente.

Dando continuidade a esse pensamento, em 1905, em discurso na Câmara de Deputados, Jorge de Moraes apresenta um projeto lamentando o descuido para com a Educação Física nos programas de ensino, baseando-se nas condições físicas dos brasileiros frente às suas condições de raça. Esses discursos vão receber sustentação alguns anos depois.

É no início do século XX, período que estava caracterizado pelo crescimento urbano de certas regiões do país, as quais não estavam preparadas

para corresponder a essas mudanças, que as elites dominantes, temendo esse crescimento e sendo consumistas de um pensamento liberal oriundo da Europa, onde o corpo sadio, forte, limpo e válido era lei moral essencial à família e à sociedade, não tiveram uma interpretação coerente sobre a problemática social emergente, passando a preocupar-se com a reforma da sociedade pela reeducação de hábitos higiênicos e saudáveis.

Esse período é identificado por GHIRALDELLI JÚNIOR (1988) como sendo o período onde é hegemônica a tendência higienista na Educação Física, pois a educação passa a ter o papel de reeducação para com a sociedade, e a Educação Física, entendida como exercícios ginásticos por trabalhar com o corpo do homem, fica responsável pela formação de homens e mulheres sadios, cultivando o "*Mens sana in corpore sano*".

Para esse período, a produção acadêmica dos médicos ocupa lugar de relevância na Educação Física, e eles ocupam um espaço privilegiado na compreensão da mesma, buscando, por exemplo, a representação de uma classe a partir da seleção de corpos. SOARES indica-nos que as fontes consultadas no seu estudo

"revelam a vontade dos médicos de trazer para si a responsabilidade de pensar e 'solucionar' os problemas não apenas da Educação Física, mas da Educação em geral e da sociedade em seu conjunto" (1990, p. 156).

Essa compreensão incorporada à Educação Física desenvolve-se com "naturalidade", já que o entendimento da sua função enquanto atividade corporal, não-intelectual, garantia desenvolver homens aptos às necessidades evidenciadas pela sociedade em desenvolvimento.

Necessário se faz explicitar que a Educação Física nem sempre foi bem vista e aceita, porque sempre esteve vinculada ao trabalho manual, físico, desprestigiado em relação ao trabalho intelectual, porém começou a ser

veiculada pelas necessidades higiênicas, eugênicas e, logo depois, militares, dessa sociedade.

Um pouco mais à frente, anos 30-40, o Brasil (o regime militar) precisava para o seu desenvolvimento de filhos fortes e sadios para a defesa da pátria.

"A Educação Física coube a responsabilidade de proporcionar, através de seus meios, uma boa preparação física e moral da população brasileira, promovendo, sobretudo, a sua saúde, entendida de forma reducionista, o que projetou um caráter ideológico às atividades físicas, na medida em que as estratégias se voltavam para o aperfeiçoamento do indivíduo descontextualizado de suas reais condições sócio-históricas" (GOELLNER, 1992, p. 136).

Nessa fase, a Educação Física encontrava-se vinculada diretamente à história das instituições militares, inclusive pelo fato de ser o primeiro espaço onde se realizou, com profissionais dessa instituição, o curso de Educação Física, definindo como seu objetivo o desenvolvimento de indivíduos *'fortes'* e *'saudáveis'*.

LUCENA (1994) apresenta que em nenhuma legislação escolar na federação, ou em qualquer dos estados, antes da reforma de 1927, haviam sido organizadas e lançadas as bases científicas de um plano geral de Educação Física, a qual, por sua vez, quase não existia entre nós, senão nominalmente enquanto exercícios ginásticos, sem qualquer esquema de organização. No início do século o que se pensava como Educação Física tinha como base a preocupação eugênica e de segurança, defendida por médicos e militares, e era essa referência que lhe dava indícios de existência e que baseava as poucas práticas educativas existentes.

A Constituição de 1937 é a primeira a fazer referência à Educação Física, onde, além da preocupação com a eugenização da raça brasileira, amplia-se

com o atendimento dos princípios de segurança nacional e a preparação, manutenção e recuperação da força de trabalho do homem brasileiro. Apresenta as diretrizes através da sua obrigatoriedade como adestramento físico para o cumprimento de deveres para com a economia e a defesa da nação. O decreto-lei que dispõe sobre a sua obrigatoriedade, em 1940, em seu artigo 4º, refere-se, exclusivamente, à Educação Física:

“A Educação Física, a ser ministrada de acordo com as condições de cada sexo, por meio de ginástica e dos desportos, terá por objetivo fortalecer a saúde das crianças e dos jovens, tornando-os resistentes a qualquer espécie de invasão mórbida e aptos para os esforços continuados, mas, também, dar-lhes ao corpo solidez, agilidade e harmonia”.

O método adotado oficialmente nas escolas brasileiras era de origem militar, proveniente da França, bem como seus instrutores eram não-civis. (LUCENA, 1994).

Essas características de diferenciação de raça e gênero encontram-se no nascedouro das discussões acerca do trato pedagógico dessa área de conhecimento denominada de Educação Física.

Se recorrermos a CONNELL (1995), curricularista, veremos, na atualidade, a discussão acerca da corporificação, nos currículos, de interesses de grupos em desvantagens, os quais se diferenciam pelo sexo, raça, condição social etc. Tais características, socialmente construídas, desenham o quadro dos grupos em desvantagem, minoritários, oprimidos, desfavorecidos, em menor vantagem etc.

Posteriormente, encontrando-se o Brasil em um período que se chamou de “Democracia Populista” (pós 1945), a educação, em particular o ensino público, ganha destaque nas preocupações sociais, as quais visualizavam um país entrando em um novo processo de desenvolvimento - o comercial. Entendeu-se, pois, que as técnicas de leitura e de escrita eram instrumentos

necessários para a integração do homem no processo de desenvolvimento do país. O governo chama a escola, enquanto instituição educativa, para suprir essa necessidade social - o analfabetismo. A Educação Física não escapa aos interesses de desenvolvimento e, sendo entendida como educação do Movimento que tem como papel a educação bio-psico-social do homem, ganha importância no âmbito escolar, sendo institucionalizada enquanto atividade que tinha por finalidade/objetivo o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a vida, tais como: a formação do caráter, o bem estar social etc., recebendo um grande respaldo das discussões político-científicas dos interlocutores da época. Esse período é classificado por GHIRALDELLI JÚNIOR (1988) como privilegiado pela tendência Pedagogista na Educação Física, ressaltando que, em seus estudos, não foram evidenciados dados claros sobre a realidade concreta/prática da mesma.

Nos anos 60 observa-se uma efervescência acerca das mudanças e problemáticas da nossa sociedade. Em meio a isso, instaura-se o golpe de 1964. Destaque é feito à Educação Física e à Educação Moral e Cívica por incorporarem orientações para o que se impunha em um país em “desenvolvimento potencial”.

O Esporte ganha destaque como conteúdo da Educação Física para essa função, desenvolvendo o máximo na busca de títulos, como representação do país, assim como se fazia acreditar que o esforço individual era garantia da construção futura do homem. Observação se faz quanto ao conteúdo da Educação Física, pois a Ginástica, que era a essência da base curricular das aulas de Educação Física, é substituída, nesse período, pelo Esporte, porque esse apresenta características semelhantes ao sistema que se fortalecia, o sistema capitalista (competitividade, rendimento máximo etc.).

Outro fator preponderante da utilização da Educação Física diz respeito à desmobilização política, mobilização essa que aglutinava grande massa estudantil. Os esportes invadem os âmbitos escolares e universitários como forma de lazer e desenvolvimento pessoal e de grupos.

As características de um sistema capitalista em instauração, sob a proposta de construção de um “Brasil Grande”, faz com que a competitividade seja uma ação necessária ao homem. Esse período é classificado por GHIRALDELLI JÚNIOR (1988) como tendência competitivista na Educação Física.

No que diz respeito ao aporte legal, em 1955 é convalidado o vínculo entre Educação Física e Esportes, admitindo, inclusive, que as competições esportivas possam substituir as sessões de Educação Física. De 1969 a 1979 vamos observar uma crescente expressão do esporte espetáculo.

A LDB de 1961 trata da obrigatoriedade da Educação Física, nos ensinos primário e médio, até 18 anos. E, em decreto de 1969, se caracterizava o objetivo da Educação Física tendo na aptidão física a referência fundamental para orientar o planejamento, o controle e a avaliação. Essa perspectiva, que tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do homem, tem contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, desde a idéia eugênica e militar até as idéias atuais onde se pretende que o aluno aprenda o exercício de atividades físicas que lhe permitam atingir o máximo rendimento de sua capacidade física. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

CASTELLANI FILHO (1988) indica-nos a influência do sistema de industrialização quanto à função da Educação Física, pois, ela era, também, justificada no sistema oficial de ensino como atividade que possibilitava construir um homem fisicamente adestrado e capacitado.

É sempre importante ressaltar que esses entendimentos acerca da Educação Física e sua função no âmbito escolar estiveram legitimados nas legislações que regiam o ensino no Brasil, inclusive na busca de melhores métodos para o ensino da mesma, a exemplo do Método Ginástico Francês nos anos 30-40¹⁸. Assim como o seu processo de legitimação evidenciava-se quando se procurava, nesse percurso, habilitá-la via

“contribuição para o desenvolvimento da aptidão física para a saúde”; “contribuição para o desenvolvimento integral da criança e, neste sentido, a contribuição (específica) da Educação Física era principalmente sobre o domínio psicomotor ou motor”; “contribuição para a massificação esportiva e detecção de talentos esportivos”; “a Educação Física tratar de dimensões do comportamento humano que são básicas: o movimento e o jogo” (BRACHT, 1992, p. 47).

Essa busca de legitimação por diferentes entendimentos insere-se na idéia de currículo como conjunto de disciplinas que, em sendo um conjunto, iria selecionar os conhecimentos que deveriam ser transmitidos ao aluno pela sua necessidade formativa atual. Esse é o entendimento curricular que o MEC – Ministério da Educação e Cultura – orienta, em nível nacional, quando da justificação da entrada ou saída de um componente curricular. Esse entendimento é fundado na racionalidade técnica da organização formal dos conteúdos.

Destacamos, nesse percurso, a presença de um entendimento de currículo documental, oficial, por reconhecer que a lei ou norma enquanto produto de relações sociais é um instrumento de poder, tendo sido a legislação um fator determinante na constituição da Educação Física brasileira.

O projeto legislativo não apenas criava, mas, também determinava o perfil que a disciplina deveria assumir na escola e os objetivos aos quais prestar-se-ia.

¹⁸ Ver estudos acerca dos Movimentos Ginásticos, Métodos e Escolas em: LANGLADE, Alberto & LANGLADE, Nelly. Teoria General de la gimnasia. Buenos Aires: Stadiun, 1970; SOARES, Carmem Lúcia. Educação Física: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

É importante destacar que a Educação Física é um dos componentes curriculares mais normatizado, a exemplo da situação diferenciada ao aluno(a) trabalhador(a), do ensino noturno, militar, com prole etc. (COLETIVO DE AUTORES, 1992; LUCENA, 1994).

Os anos oitenta foram de evidente ampliação das discussões educacionais e, em meio a essa discussão ampliada e frutífera, a Educação Física, estando inserida no âmbito escolar, recebeu reflexos no momento em que alguns professores entraram no processo de especialização/pós-graduação na área de educação. Foi nesse mesmo período que surgiram, no interior da Educação Física, inquietações, interrogações sobre o seu passado, presente e futuro, e, em especial sobre a sua identidade.

Essas inquietações tornam-se positivas quando expõem à prova muitas concepções já ultrapassadas, porém ainda latentes nas nossas práticas pedagógicas na escola. A concepção mais forte, e que se apresenta durante todo o percurso histórico da Educação Física, é a da sua vinculação a questões da saúde, via aptidão física, apresentando-se como a concepção que orienta a prática pedagógica de grande parte dos profissionais dessa área, que vem delimitando a sua abordagem didático-metodológica.

1.3.2 – A Educação Física e a Teoria Crítica

A produção teórica da Educação Física brasileira recebeu um impulso significativo a partir dos anos 80. Os estudos criticavam o modelo de esportivização da Educação Física, de orientação tecnicista, tendo como objetivo analisar o papel social e político que ela vinha assumindo. Esse percurso deu início aos estudos que evidenciavam uma análise crítica para a história da área.

LOUREIRO (1996) apresenta como estudos fundamentais para essa etapa: MEDINA (1990), onde aponta a Educação Física convencional, a modernizadora e

a revolucionária; TAFFAREL (1985), que apresenta as concepções estruturalistas-funcionalistas e as concepções dialéticas da Educação Física; CAVALCANTI (1985), que esboça o quadro de tendências tradicional, humanista, tecnicista e crítico revolucionária; CASTELLANI FILHO (1988), que apresenta a tendência da biologização e a da psico-pedagogização, vindo a apresentar uma terceira tendência, que estaria emergindo na Educação Física brasileira, baseada nos pressupostos teóricos da concepção histórico-crítica da Filosofia da Educação; GHIRALDELLI JÚNIOR (1989), que apresenta o quadro classificatório da Educação Física higienista, militarista, pedagogicista, competitivista e popular.¹⁹

Essas produções foram criticadas por autores da área por não apresentarem uma proposta pedagógica sistematizada, demonstrando uma fase crítica de base teórica. LOUREIRO recorre apontando que

“parece não ser muito adequado, do ponto de vista histórico exigir que a geração do início dos anos 80 fosse madura o suficiente para realizar uma produção epistemológica tendo em vista a defasagem de reflexão crítica que se apresentava no decorrer da ditadura militar” (1996, p. 110).

Nos anos 80 configura-se um quadro de referências teóricas que aponta a necessidade de pensar em uma Educação Física progressista, revolucionária ou popular. Essa referência, ao chegar os anos 90, evidencia-se como diferenciada, pois, apontavam-se diversas possibilidades de entender uma Educação Física progressista. O consenso na avaliação da superação da Educação Física dos anos 80 passa a expressar-se em um conflito nos anos 90.

No início dessa década a discussão acerca da Educação Física progressista foi apresentada por GHIRALDELLI JÚNIOR (1991) na proposta pedagógica

¹⁹ MEDINA, J. P. S. Educação Física cuida do corpo...e mente. Campinas: Papirus, 1990; TAFFAREL, C. N. Z. Nova República. In: Revista Sprint. Rio de Janeiro, 1985, v. III, p. 17-19; CAVALCANTI, K. B. Tendência crítica e revolucionária da Educação Física brasileira. In: Revista Sprint. Rio de Janeiro, 1985, v. III, p. 25-32; CASTELLANI FILHO, L. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988; GHIRALDELLI JÚNIOR, P. Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação física brasileira. São Paulo: Loyola, 1989. (Alguns desses títulos compõem a discussão histórica anteriormente realizada)

baseada na concepção histórico-crítica. Evidencia ser a Educação Física a educação do movimento corporal humano através dos conteúdos como a luta, a ginástica, o esporte, a dança, entre outros, dando destaque ao trato com a historicização dos conteúdos.²⁰

LOUREIRO apresenta que, após a contribuição de GHIRALDELLI JÚNIOR, a obra de principal expressão sobre a pedagogia histórico-crítica na Educação Física é o COLETIVO DE AUTORES (1992)²¹. Esse coletivo denominou a proposta de crítico-superadora, tendo em seu interior autores que iniciaram a discussão dos anos 80, os quais são denominados de sobreviventes. O trabalho desse coletivo inicia com o convite do Prof. Lino Castellani Filho para dividir uma produção, solicitada pela editora Cortez, frente a um documento anterior desenvolvido nos anos 87-88, junto ao Ministério da Educação²².

A denominação crítico-superadora vem no sentido de reconhecer que houve reflexões e avanços frente à década de 80, porém até o início dos anos 90 não houve nenhuma proposta metodológica de ensino sistematizada que enfrentasse a hegemonia do modelo da aptidão física.

Essa etapa é reconhecida, pelos autores, como sendo uma proposta que representa um marco referencial que rompe com as referências históricas da aptidão física, tomando o projeto histórico democrático e popular como base, e explicitando uma proposta para o espaço escolar²³.

O livro tem por objetivo rediscutir o ensino da Educação Física no âmbito da escola. Ao apresentar uma perspectiva crítico-superadora, parte da reflexão

²⁰ GHIRALDELLI JÚNIOR, P. Educação Física e Pedagogia: a questão dos conteúdos. Santa Maria: UFSM, 1990 (mimeo); GHIRALDELLI JÚNIOR, P. Educação Física: a questão dos conteúdos. Santa Maria: UFSM, 1991 (mimeo).

²¹ COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992, tendo em seu coletivo os professores Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Michele Ortega Escobar e Valter Bracht.

²² Castellani integrou o grupo de trabalho da PUC/SP (87-88) na execução do projeto intitulado *Revisão curricular da habilitação magistério: núcleo comum e disciplinas profissionais*, e foi responsável por um documento específico para a área de Educação Física (LOUREIRO, 1996).

do projeto político-pedagógico que orienta o trabalho escolar. Esse projeto, por sua vez, materializa-se na escola através do currículo.

No que diz respeito a esse tema, como referência, a concepção de currículo ampliado, que tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social em que vive o aluno. Esse currículo materializa-se na escola através da dinâmica curricular, ao que corresponde: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar, optando por tratar o ensino de forma espiralada, através de ciclos de escolarização, tomando como referência as discussões iniciadas na proposta da Secretaria de Educação de Pernambuco (1987-1990), os quais são caracterizados em: 1º ciclo (pré-escolar a 3ª série) - de organização da identidade dos dados da realidade; 2º ciclo (4ª série a 6ª série) - de iniciação à sistematização do conhecimento; 3º ciclo (7ª série a 8ª série) - de ampliação da sistematização do conhecimento; 4º ciclo (1º, 2º e 3º ano do ensino médio) - de aprofundamento da sistematização do conhecimento.

A perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, apresentada pelos autores, busca um entendimento histórico de cultura corporal humana, onde se destacam, como especificidade da Educação Física, as formas de linguagem corporal. A Educação Física é definida como uma disciplina que, na escola, trata, pedagogicamente, do conhecimento de uma área denominada de Cultura Corporal, a qual se configura através de formas de atividades corporais - formas de expressão corporal enquanto linguagem, tais como: dança, esporte, lutas, jogos, ginástica etc.

A explicitação do COLETIVO DE AUTORES, de um objeto de estudo para a Educação Física fundamentado no projeto político pedagógico escolar, bem

²³ Mais referências acerca das análises dos autores são encontradas no anexo (entrevistas) da dissertação de LOUREIRO, 1996.

como a sistematização inicial de conteúdos e seu trato metodológico e avaliativo, fazem-no ser referência para grande parte das instituições de ensino no país.

Evidencia-se, também, nesta década, a preocupação de estudiosos quanto ao estatuto ou identidade epistemológica da área, buscando delimitar o objeto de estudo da área, tarefa extremamente difícil para uma área que, até o momento, foi entendida como atividade, com diferentes compreensões, no interior dos currículos escolares.

CASTELLANI reconhece a existência de um quadro amplo de abordagens/concepções da Educação Física e demonstra a amplitude de referências com que a temos tratado. O referido quadro coloca em questão a necessidade de rediscussão ampliada acerca das referências da área²⁴.

Algumas dessas abordagens foram geradas e geraram discussões que fundamentaram propostas curriculares de vários estados e municípios, com perspectivas diversas²⁵.

Essas últimas décadas foram, também, de grande movimento legislativo, o que é localizado como movimento de reforma curricular, o qual, como já discutimos anteriormente, normalmente acontece no sentido de acrescentar, substituir ou retirar disciplinas.

Passamos pelas discussões da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, após longo período de discussão e entraves político, é aprovada em 1996, tendo sido analisada por diversos estudiosos, com pareceres diferenciados. Os críticos reconhecem que existiram avanços, porém estão explícitos os limites e os retrocessos frente às suas referências.

²⁴ O autor apresenta a existência de teorias da Educação Física que podem ser classificadas em: concepções não-propositivas e concepções propositivas, sendo essa última, ainda, subdividida em não-sistematizadas e sistematizadas. Ver: CASTELLANI FILHO, Lino. Política Educacional e Educação Física. Campinas: Autores Associados, 1998.

²⁵ Ver: Proposta curricular para o ensino de Educação Física – 1º grau. Secretaria de Educação do Governo de São Paulo (1990); Proposta curricular de Educação Física da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (1987-1991).

A LDB/1996 reconhece que a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, devendo ajustar-se às faixas etárias e às condições da população escolar, porém facultada nos cursos noturnos.

O segundo passo das normatizações, via currículo, veio com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, que, a princípio, eram anunciados pelos governantes como sendo orientações para as disciplinas, e hoje encontram-se na sua formatação de Parâmetros em Ação, de modo a ficar mais evidente, para os professores, os métodos, as formas de como lidar com o conhecimento escolar. Os PCNs, discutidos por especialistas nas diversas áreas, extraem da discussão nacional uma referência sobre a área e apresenta-a como sendo o norte dos currículos nacionais.²⁶

Em meio a essa discussão ampliada, na Educação Física, sobre diferentes abordagens de ensino, vimos uma amarra sendo colocada em todos os professores/pesquisadores, limitando a ampliação das referências de debates acerca da temática.

A Educação Física encontra-se, felizmente, inserida nas discussões ampliadas do âmbito educacional. Podemos reconhecer, em estudos recentes, em experiências escolares municipais e estaduais, alguns passos que buscam tomar a perspectiva crítica como referência. Porém, temos clareza que essa área ainda tem muitos passos a serem percorridos; temos que construir uma discussão mais aprofundada acerca do seu objeto de estudo, de modo a consolidarmos uma legitimidade ao seu conhecimento como significativo na Formação Humana, bem como nos inserirmos, verdadeiramente, nas discussões

²⁶ Consultar: BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9394 de 20/12/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental e Médio; SAVIANI, D. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1998; CBCE (org.). Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997.

educacionais, que a cada dia são colocadas de forma emergente na nossa sociedade, frente aos inúmeros problemas sociais que vivemos.

Dos incentivos à pós-graduação, pode-se reconhecer uma significativa produção que se expressa, nos anos 90, em livros, dissertações e teses na área, o que nos permite pesquisar a produção de conhecimento acerca da Educação Física Escolar e suas possibilidades de ser tratada em práticas pedagógicas que se diferenciam por sua intervenção crítica.

Neste estudo privilegiaremos, portanto, as proposições que se constroem na perspectiva da Teoria Crítica da Educação, especificamente da Educação Física. Ao particularizarmos a Teoria Crítica e buscarmos reconhecê-la em seu processo de produção na realidade da escola pública, fazemos isso para nos situarmos, no conjunto de trabalhos acadêmicos que, atualmente, avaliam as mudanças qualitativas que vêm ocorrendo nas práticas pedagógicas escolares, e para contribuirmos com o processo de reflexão crítica, particularmente, da Educação Física.

Compreender como acontece a construção de uma proposição pedagógica, com nexos em uma Teoria Crítica, no interior de uma escola pública, é um dos pontos privilegiados nesta pesquisa.

1.3.3 – A Educação Física nas discussões curriculares no Estado de Pernambuco

O estado de Pernambuco incorpora-se a esse debate, também, na década de 80, fomentando a discussão junto aos professores e representantes institucionais sobre a possibilidade de discutir-se a Educação Física e a sua função no espaço escolar.

É nesse movimento que a Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do Estado de Pernambuco, no período de 1987 a 1991, apresentou a *Contribuição ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública*, no formato textual, em 1989, e no formato de livreto de orientação aos professores, em 1990. Esse trabalho teve a coordenação da Prof^a Michele Ortega Escobar, contando com professores da rede na sua constituição temática e fundamentou uma proposta de ensino da Educação Física no Estado.

A proposta tinha como entendimento ser a Educação Física uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança ginástica, formas estas que configuram o conhecimento da cultura corporal²⁷.

A orientação é apresentada como um

“programa de Educação Física para o Ensino Fundamental e Médio, da Rede Pública do estado de Pernambuco, que hoje apresentamos, resultante de um longo processo de reflexão coletiva de profissionais da área, pretende contribuir para a elaboração de um currículo comprometido com as características sócio-culturais dos alunos e da escola, bem como às características do contexto histórico-social em que ambos se desenvolvem. Face a este contexto, gerador de problemas que exigem análises específicas e particulares, este programa deve ser entendido como uma sugestão para a escola abordar pedagogicamente a vida de movimento das crianças” (PERNAMBUCO, 1990, p. 07).

Essa proposta tem, como base, um entendimento de currículo ampliado, que representa o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola, ou seja, seu projeto de escolarização. Essa discussão é iniciada no Estado com os estudos da Prof^a. Elizabeth Varjal que vem a consolidar-se junto à proposta de Educação Física no

²⁷ Essa proposta foi sistematizada e ampliada no livro Metodologia do Ensino da Educação Física COLETIVO DE AUTORES, 1992.

trato da sistematização de conteúdos da área no Projeto Político Pedagógico da Escola.

O currículo ampliado é entendido como

“um currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social e complexa e contraditória” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 28).

Nessa organização curricular é destacada a função social de cada área de conhecimento no currículo, buscando situar a sua contribuição particular para a explicação da realidade social no nível do pensamento/reflexão do aluno. Isso porque o conhecimento matemático, geográfico, artístico, histórico, lingüístico, biológico ou corporal expressa, particularmente, uma determinada dimensão da realidade, e não, a sua totalidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Em 1992, sob nova gestão governamental (1992/1995) a proposta curricular é reeditada, com pequenas modificações estruturais de texto, na Coleção Prof. Marcos Maciel, denominada de *Subsídios para a organização da prática pedagógica nas escolas*, nº 14 – Educação Física. Nessa coleção passava-se aos professores, no vol. 19, os *Subsídios para a organização da prática pedagógica nas escolas – Diretrizes Pedagógicas*, onde apresentava-se como principal função social e política da escola

“Assegurar a apropriação/produção/socialização do conhecimento sistemático, pelos alunos, articulando a um processo que se movimenta coletivamente em busca da construção de um novo saber. Uma escola, cujos objetivos e resultados se traduzam em avanços qualitativos, na perspectiva de tornar o aluno crítico, reflexivo, participativo, como sujeito político e competente no domínio dos conhecimentos, para que possa promover uma real intervenção na sociedade de qual faz parte” (PERNAMBUCO, 1994, p. 15),

encontrando-se a Educação Física inserida enquanto componente curricular da

proposta de ensino, inclusive na sua política de capacitação em rede.

Na gestão governamental de 1996/1999 é apresentada uma nova coleção denominada Prof. Paulo Freire, pela então Secretaria de Educação e Esportes, que apresenta sua *Política de Ensino e Escolarização* tomando como referências pedagógicas a discussão acerca de ciclos de aprendizagem, pedagogia compartilhada, avaliação da aprendizagem, conselho de classe, colegiado pedagógico da escola, conselho escolar, avaliação de rede e capacitação docente. Nessa nova coleção, a proposta da Educação Física é reeditada, sofrendo poucas alterações no que concerne ao eixo central.

Enquanto professora, que leciona em diferentes graus de ensino, viemos buscando a construção de novas referências para o trato com o conhecimento de uma área específica, a Educação Física. Mesmo, vivendo ela, no Estado de Pernambuco, um processo de construção de referências teórico-críticas, reconhecidas em todo o Brasil, percebemos limitados avanços no que diz respeito ao trato com o conhecimento na sua prática pedagógica, o que não a diferencia das demais disciplinas do contexto escolar. Essa preocupação é fruto de estudos exploratórios, ao longo da nossa vida profissional e, também, de um olhar cauteloso de quem busca reconhecer as problemáticas significativas do ensino em Pernambuco²⁸.

Identificamos, no contexto das discussões do âmbito educacional, que existem avanços nas apresentações teóricas acerca de uma perspectiva crítica,

²⁸ Podemos reconhecer, nessa discussão, dissertações e teses que confrontam-na com a realidade educacional do Estado. Ver: ALMEIDA, R. S. A Prática Pedagógica da Educação Física na construção do projeto político pedagógico da Escola: a polêmica do discurso superador. Recife: Mestrado em Educação/UFPE, 1997; ESCOBAR, M. Transformação da didática. Campinas: Doutorado em Educação, UNICAMP, 1997; MELLO, R. C. A Prática pedagógica em questão: um estudo sobre alternativas metodológicas no processo de aquisição de conhecimentos. Recife: Mestrado em Educação/UFPE, 1997; SILVA, V. S. A construção da prática pedagógica na educação física na perspectiva da cultura corporal. Recife: Mestrado em Educação/UFPE, 1996; SOUZA JÚNIOR, M. O saber e o fazer pedagógicos: a Educação Física como componente curricular...? Isso é história! Recife: Mestrado em Educação/UFPE, 1999; OLIVEIRA, S. A. A reinvenção do esporte: possibilidades da prática pedagógica. Recife: Mestrado em Educação/UFPE, 1999.

porém, não observamos as mesmas melhorias materializando-se nas práticas pedagógicas dos docentes. Ainda são poucos os trabalhos apresentados em encontros, congressos, seminários, que apontam práticas pedagógicas sistematizadas, com delimitação de elementos que a qualificam como uma intervenção crítica.

Em pesquisa de mestrado, CARLAN (1997) apresenta-nos as suas conclusões acerca do poder de intervenção, na Educação Física Escolar, que a produção do conhecimento vem exercendo, e conclui que, apesar do crescimento significativo dos pressupostos teóricos, eles têm encontrado dificuldade de garantir uma prática sustentada por Teorias Críticas. Entendemos que isso convalida o entendimento de que a prática é determinada por outros condicionantes para além dos pressupostos teóricos. Destaca-se aí, a vontade política, as condições objetivas do trabalho, etc.

É no interior de uma escola pública da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco que estaremos articulando a reflexão acerca das possibilidades de tratar o conhecimento Dança, em aulas de Educação Física, a partir de práticas pedagógicas que se diferenciam por tomarem, como referência, a perspectiva crítica; no nosso caso, a Proposta Curricular do Estado de Pernambuco, que foi ampliada nos estudos do COLETIVO DE AUTORES (1992).

1.4 – O CONTEÚDO DANÇA EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: temos o que ensinar?

*“Acreditamos que faz-se necessário criar novas possibilidades que facilite a expressão original de cada aluno e dê a estas o sentido de grupo social, na medida em que eles venham a se reconhecer enquanto agentes que vivenciam, refletem e reelaboram sua cultura”
(BRASILEIRO, 1999).*

1. 4.1 – A Dança faz parte do universo escolar?

Ao delimitarmos o conteúdo Dança para a nossa pesquisa, fizemos por reconhecermos a ausência de discussões sobre ela enquanto conteúdo a ser tratado no espaço escolar. Reconhecemos a sua presença na escola, seja via a Educação Física, seja pela Educação Artística/Arte Educação. Essa presença, porém, é descontextualizada da discussão acerca da seleção cultural, realizada pelos currículos escolares.

Escolhemos, ainda, o conhecimento Dança para ser nosso dado empírico de pesquisa por reconhecermos que ele vem sendo marginalizado nas aulas de Educação Física escolar. Em estudo/pesquisa (1ºsem/98) junto à disciplina Prática de Ensino II, do curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal de Pernambuco, estivemos, como observadora participante, acompanhando as atividades da referida disciplina, a qual incluía um espaço de intervenção junto a turmas de escolares de uma escola da rede pública estadual de ensino de Pernambuco. A pesquisa teve como intenção o estudo dos fatores externos e internos à escola - “A Prática Pedagógica e a Política Educacional na Formação Humana e na Produção do Conhecimento”. Este estudo teve como conteúdo privilegiado, nas intervenções junto aos escolares, a Dança. Nesse processo pudemos reconhecer a ausência desse conhecimento no espaço escolar, como prática pedagógica sistematizada, além de perceber a não apropriação do mesmo, por parte de alunos, em formação, do curso de Licenciatura em Educação Física ²⁹.

É nesse sentido que vamos recorrer aos estudos das práticas pedagógicas em seu espaço de concretude, a escola, dentro da disciplina Educação Física, pelo nosso papel como professora da mesma e pesquisadora de suas problemáticas.

²⁹ Disciplina orientada pela Prof^a. Dr.^a Celi Nelza Zülke Taffarel – DEF/CCS/UFPE, sendo contemplada como proposta de atividades acadêmicas referentes ao cumprimento de crédito da disciplina ED 962 - Atividades Programadas, do Mestrado em Educação/UFPE.

O nosso dado empírico, a Dança, vem a inserir-se como conteúdo nos currículos escolares, como prática pedagógica sistematizada, em recentes processos de discussão, para além da Educação Física. E é esse movimento recente que nos faz refletir sobre sua posição enquanto conhecimento a ser tratado nos espaços escolares.

GEHRES (1997) descreve a situação da Dança nas escolas estatais das redes de ensino fundamental e médio do Brasil, apresentando dados que apontam para:

*“- a predominância da dança no ensino fundamental do Brasil como uma atividade extracurricular, estabelecida de forma diversificada, com maior incidência dos centros de arte para escolares da rede municipal ou estadual e dos grupos de dança com apoio estrutural e pedagógico;
- do ponto de vista curricular, a predominância da dança como conteúdo da disciplina Educação Física e sua introdução incipiente como conteúdo da disciplina Educação Artística. Contudo, a observação da história dessas duas disciplinas nas escolas brasileiras (Barbosa, 1978) revela a hegemonia da ginástica e do desporto como conteúdos da Educação Física e o desenho geométrico como conteúdo privilegiado pela Educação Artística” (1997, p. 36).*

O que vamos observar é que, apesar da Dança estar situada, desde 1971, enquanto unidade da disciplina Educação Física, a prerrogativa dos conteúdos privilegiados na Educação Física escolar, destacada acima, é facilmente observada no dia a dia das escolas do Estado de Pernambuco. Vamos observar a Dança sendo minimamente tratada como componente folclórico no interior das escolas, seja pela disciplina Educação Física ou pela disciplina Educação Artística/Arte Educação; porém, raramente, é tratada por ter um conhecimento próprio e uma linguagem expressiva específica. Ela é reconhecida como atividade extra-escolar, extracurricular, etc.

Ao consultarmos os professores da rede estadual de ensino³⁰, pudemos reconhecer alguns elementos que já vem sendo discutidos na literatura específica. Faz-se necessário explicitar a existência de um pequeno acervo bibliográfico, acerca da Dança, no espaço escolar, especialmente na Educação Física.

Nas respostas ao nosso questionário, aplicado a professores da rede estadual de ensino, foi possível perceber que nenhum, dos que retornaram esse instrumento de coleta, trata o conteúdo Dança nas aulas de Educação Física e, apenas, um indica recorrer à Dança em festividades e datas comemorativas. Faz-se necessário ressaltar que os professores consultados fizeram parte de um projeto da rede estadual que objetivava dar subsídios para o trabalho com o conteúdo Dança nas aulas de Educação Física.

Dentre os quatro questionários devolvidos com as respostas, tivemos apenas um professor que tinha carga horária com treinamento de alguma modalidade esportiva; os demais exerciam toda a sua carga horária em aulas de Educação Física com o alunado. Esse é um dado interessante, quando reconhecemos o grande número de professores que têm sua carga horária em disponibilidade para atender a grupos de treinamento, sendo identificado um grande privilégio aos mesmos, em detrimento das aulas de regime curricular. E mesmo, podendo esse treinamento ser com o conteúdo Dança, a grande prerrogativa é para as modalidades esportivas, visto que o projeto de grupos de treinamento dá base, na escola, para a seleção das equipes para os jogos escolares. Essa centralidade está refletida em toda a discussão histórica da área, quando do privilégio, desde a década de 60, às modalidades esportivas e, mesmo com a discussão ampliada acerca dos conhecimentos que perpassam as aulas de Educação Física, esse ainda é um forte conteúdo delimitador da área.

³⁰ Consulta baseada em um questionário. Ver mais no Capítulo II referente à condução metodológica do estudo.

Essa consulta aos professores permitiu-nos dialogar com a literatura existente, bem como formular a proposta de trabalho da nossa intervenção em campo.

Neste momento, estaremos dialogando com as respostas obtidas, de forma a explicitar as referências acerca da temática Dança no espaço escolar.

Quando questionados sobre “*Você trata o conteúdo Dança na sua escola?*” as respostas indicam “*Não*”, em sua maioria, e justificam os seguintes limites:

- *“Infelizmente não foi possível vivenciar o conteúdo dança, na escola, por muitos motivos: 1º) espaço físico – o salão existente na escola passou a funcionar como salas de aula para o 1º grau menor; 2º) o material humano, turmas mistas, faixa etária bastante diferenciada; enfim no início do ano, ao apresentar os conteúdos, não houve boa aceitação da dança, principalmente, pelos alunos de idade mais elevada”* (Profª A-Q)³¹.

- *“Sim (...) devido ao espaço físico esse conteúdo fica muito limitado (ocasiões de festas e datas comemorativas)”* (Profª B-Q).

- *“Não. Quando trabalhava na escola, a mesma não oferecia local adequado, nem tão pouco materiais para poder implantar esta modalidade (...)”* (Profª C-Q).

- *“Não; falta de conhecimento; espaço; dificuldades com turmas mistas (preconceito)”* (Profª. D-Q).

Se recorrermos à literatura existente, vamos observar que um dos fortes argumentos para a inexistência do conteúdo Dança, nas aulas de Educação Física, está ligado a questões estruturais, de conhecimento e de aceitação por parte dos alunos, especialmente os do sexo masculino. Essas alusões estão em consonância com as respostas obtidas.

No que se refere à questão estrutural, pensamos, automaticamente, numa sala ampla, piso liso, espelhos por todos os lados, acompanhada de um som de qualidade, da mesma forma que pensamos em quadras sem buracos e com cobertura, bem como demarcação de todas as modalidades esportivas. Essa, sem sombra de dúvidas, não é a realidade das escolas públicas de nosso Estado e, porque não afirmar, de nosso país. O interessante a se notar é que, apesar da

³¹ Designação utilizada para apresentar os professores do questionário, sendo classificados em

quadra não ser a desejada, nós continuamos a tratar o conteúdo esportivo, com seus limites, é claro, e o mais intrigante é que a quadra virou sinônimo de aula de Educação Física. É importante reconhecer que, em muitas escolas, nem quadra existe, ficando as aulas restritas a espaços como pátio, ruas ou praças públicas. A pergunta que podemos fazer é: Não é mais fácil conseguir uma sala do que uma quadra? Desde que a sala não seja aquela tão especial quanto à quadra, ela me parece mais fácil. E porque não ampliarmos nossa estrutura física para além da quadra, com salas de dança e ginástica? Não estamos, aqui, querendo explicitar uma elucubração e sim, possibilitar pensarmos o espaço físico como um desafio constante para professores que pensam uma Educação Física que amplia suas referências de conhecimento. Nesse sentido, explicitamos que o espaço físico/arquitetônico das escolas é estruturado tomando como referência proposições pedagógicas, ou seja, faz-se necessário redimensionar esses espaços frente a uma reflexão ampliada da escola, e, especificamente, da Educação Física.

No que se refere à questão do conhecimento acerca da Dança nos cursos de formação em Educação Física, vamos identificar um avanço significativo nos currículos que apresentavam a disciplina Rítmica, nem sempre obrigatória para os homens. Hoje podemos identificar cursos que possuem a disciplina Dança para alunos e alunas, bem como futebol, se tomarmos, como referência, que esse, também, não era obrigatória para mulheres, e, por incrível que pareça, ainda existem cursos que mantêm essa referência; podemos visualizar, mais claramente, a diferenciação, pois o futebol está marcadamente nas aulas, sejam de professores ou de professoras, mas, a Dança, não. Devemos, no entanto, reconhecer a questão cultural, porém para além de reconhecê-la temos que confrontá-la. Se reconhecemos a Dança como conteúdo, teremos que recorrer a ela, assim como

A, B, C, D, E e F, sendo a prof^a. C e E aposentadas, porém a E não se disponibilizou a responder o questionário e a F afirma não ter cadastro nesse projeto.

recorremos aos demais conteúdos como sendo importantes para a formação das crianças e adolescentes.

Existe uma discussão que apresenta a redução que as aulas, orientadas por profissionais com formação não específica em Dança, apresentam aos alunos. Essa referência precisa ser mais bem discutida no interior dos cursos de formação em Educação Física, porque esse tem sido um forte argumento dos profissionais, a não apropriação do conhecimento que trata a Dança. Isso reflete, também, no que diz respeito à metodologia desses profissionais, frente ao processo de ensino-aprendizagem. Não fazemos o mesmo percurso dessa discussão, pois, dessa forma teria que defender que só os profissionais Licenciados em Dança, poucos em nosso país, estariam aptos a tratar desse conteúdo, em aulas, no espaço escolar. O que nos preocupa é reconhecer com que elementos os profissionais de Educação Física estão se aproximando do trato da Dança no espaço escolar.

Entendemos como BARBOSA que *“assim como a matemática, a história e as ciências, a arte tem um domínio, uma linguagem, uma história. Se constitui portanto, num campo de estudos específico e não apenas em mera atividade”* (1991, p. 06), sendo a Dança uma das formas da Cultura Corporal de diversos povos que se insere nesse universo da Cultura/Arte.

Se tomarmos como referência o Brasil, vamos identificar poucos cursos de graduação em Dança, Licenciatura ou Bacharelado, os quais configuram uma nova demanda nas Faculdades de Artes³². Porém, desde 1971 que a legislação prevê o trato com esse conhecimento em aulas de Educação Física e Educação Artística/Arte Educação, sendo explicitado, mais recentemente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nesse sentido, não queremos entrar numa discussão corporativista de quem é esse espaço de intervenção, e sim, discutir sobre as possibilidades, já

³² Dentre os cursos de graduação, licenciatura e/ou bacharelado em Dança destacamos as

historicamente em construção, de qualificação profissional. A rediscussão acerca da formação profissional em Educação Física deve recuperar as demandas que a área não conseguiu tratar com qualidade e fomentar novas possibilidades.

No que se refere à presença dos homens nas turmas mistas, temos uma longa discussão acumulada acerca do que representa termos turmas divididas por sexo quando, em todo o seu processo escolar e de vida cotidiana, eles estão juntos. Isso representa um retrocesso que não se justifica por questões fisiológicas, muito menos psicológicas. A co-educação e a questão de gênero vêm sendo discutidas nas produções acadêmicas da área, podendo ser consultados estudos atualizados, apresentados nos eventos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, nos seus Grupos de Trabalhos Temáticos.

SARAIVA KUNZ explicita essa discussão, apresentando que

“A E.F., tradicionalmente, encontrou-se (e isto ocorre vivamente ainda hoje) uma separação de práticas/vivências entre os sexos opostos, que se estabeleceu baseada no preconceito da desigualdade, e mais do que tudo no da inferioridade feminina. Isto quer dizer, que quando uma diferença entre sexos justifica a (não) participação/vivência de um ou outro sexo em vivências de movimento que lhes proporcionariam descoberta de potencial, estabelece-se a discriminação e não o atendimento à individualidade/ singularidade, como sempre foi reivindicado pelos professores, ou por preconceito, ou por incapacidade de lidar com as diferenças de sexo e/ou de gênero” (1998, p. 27).

Um outro dado interessante exposto por uma das professoras consultadas é de que ela utiliza a Dança nos eventos, mesmo afirmando os limites de trato com esse conteúdo, devido aos espaços físicos da escola. Essa questão é amplamente reconhecida, pois é de conhecimento público o papel das danças nas festividades escolares, incluindo todas as séries, as quais são, normalmente, orientadas por professores de Educação Física, o que nos permite afirmar que, apesar da Dança

estar presente no espaço escolar, ela é, apenas, um elemento decorativo, sem reflexão enquanto conhecimento para a formação dos alunos.

Apresentamos esse confronto por reconhecermos que, apesar de identificar problemas que limitam o trato com o conhecimento Dança, muitos deles ultrapassam a relação específica de conteúdo, bem como poucos são os estudos onde se procura analisar as possibilidades de materialização de propostas de ensino, e, mesmo os existentes, apresentam-se sob a referência de modelo.

O que estamos nos propondo, neste estudo, é possibilitar a existência de aulas de Educação Física que tratem o conhecimento Dança, e que, a partir dela possamos dialogar sobre seus limites e possibilidades numa escola pública.

Para tal, precisamos apresentar de onde estamos falando acerca da Dança.

1.4.2 – Mas, afinal, o que é Dança?

Tomando como referência a nossa consulta aos professores, podemos reconhecer que um deles não aponta a Dança como sendo um conhecimento a ser tratado nas aulas de educação. Os demais, ao serem questionados sobre o seu entendimento sobre a Dança e o trato com esse conhecimento em aulas de Educação Física, apontam:

- *Dança – são passos cadenciados e subordinados ao mesmo ritmo e compasso de uma música (Profª A-Q);*
- *Dança – forma de expressão da cultura de um povo, de uma raça, de um determinado lugar, em relação às suas crenças, seus valores, seus medos etc. Nas aulas de E.F. esse conteúdo deve ser tratado de acordo com os interesses e as necessidades dos alunos, levando-se em conta a realidade à qual o aluno se insere. Deve ter um sentido e um significado, afim de que o aluno possa fazer uma reflexão crítica e promova mudanças (Profª B-Q);*
- *A Dança traz, nos seus movimentos, fortalecimento muscular, harmonia, habilidade, graciosidade, integridade, ritmo, coordenação, ajudando para todas as atividades de Física e Esportes (Profª C-Q).*

As conceituações apresentam diferenciações que estão presentes na discussão acerca da Dança na Educação Física.

Neste estudo não estamos fazendo opção por recuperar a história da Dança, por entendermos que existem trabalhos, já publicados, no Brasil, de cunho histórico que apresentam uma reflexão mais aprofundada sobre esse percurso e os diferentes papéis da Dança, ao longo da história da humanidade, em diferentes países ³³.

Porém, ao adentrarmos na discussão acerca da Dança no espaço escolar, identificamos a existência de poucos trabalhos publicados, no nosso país, que discutam a Dança enquanto conhecimento no currículo escolar, e, especificamente, em aulas de Educação Física. Nesse sentido, fizemos um breve levantamento das publicações em livros, revistas e anais de eventos, incluindo monografias, dissertações e teses que vêm contribuindo com as discussões na área, de forma a possibilitarmos uma visualização das discussões presentes nesse campo. Essas referências subsidiaram as nossas discussões em diferentes momentos, apresentando diferentes concepções acerca da dança e seu papel no espaço escolar. Dessa forma, apresentamos algumas dessas produções, sem fazer distinção de suas aproximações e distanciamentos conosco, porém, reconhecendo-as no processo de discussões da área ³⁴.

³³ Como forma de auxiliar nessa demanda, apresentamos aos leitores algumas referências: BOURCIER, P. História da dança no ocidente. São Paulo: Martins Fontes, 1987; CAMINADA, E. História da dança: evolução cultural. Rio de Janeiro: Sprint, 1999; ELLMERICH, L. História da dança. São Paulo: Nacional, 1987; FARO, A. J. Pequena história da dança. Rio de Janeiro: Zahar, 1988; FARO, A. J. A dança no Brasil e seus construtores. Rio de Janeiro: FUNDACEN, 1988. GARAUDY, R. Dançar a vida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979; MENDES, M. G. A dança. São Paulo: Ática, 1900; PORTINARI, M. História da dança. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989; SUCENA, E. A dança teatral no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Artes Cênicas, 1988.

³⁴ Esse levantamento apresenta algumas das produções as quais tivemos acesso nesse percurso de discussão: ARAÚJO, M. Dança na escola: cultura corporal de massa, popular ou erudita? In: Revista Corporis. vol. 01, jul/dez. Recife: UPE, 1996; CLARO, Edson. Método Dança-Educação Física: uma reflexão sobre a consciência corporal e profissional. São Paulo: E. Claro, 1988; COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992; FEIJÓ, M. G. A dança como conteúdo integrante da educação física escolar enquanto corporeificação do mundo sensível. Santa Maria: UFSM, 1996 (dissertação); FUX, Maria. Dança, experiência de vida. São Paulo: Summus, 1983; NANNI, D. Dança/Educação: princípios, métodos e técnicas. Rio de Janeiro: Sprint, 1995; HASELBACH, B. Dança, improvisação e movimento:

Recuperando a fala dos professores, podemos explicitar duas grandes questões conceituais. A primeira apresenta a Dança como movimento que fortalece, que coordena etc, e, com isso, ajuda a todas as atividades da Educação Física, enquanto a segunda apresenta a Dança como expressão cultural de um povo.

Ao analisarmos a primeira questão conceitual vamos identificar o reducionismo que a Educação Física apresenta ao tratar de um conhecimento, considerando apenas as suas possibilidades de exercitar habilidades motoras, ou de integrar, palavra usual – socializar. Nesse aspecto distanciamos a dança de seu universo de conhecimento próprio e retiramos dela o seu sentido/significado para estarmos delimitando só as suas possibilidades de movimento. É fácil identificar essa referência quando da centralidade, na história da Dança, do repertório clássico, que codificou todo o seu movimento, sendo considerada como *A dança*.

A segunda questão conceitual permite aproximarmo-nos das referências apresentadas por estudos que se preocupam em reconhecer a Dança enquanto possuidora de uma linguagem própria e expressiva, bem como representativa de um conhecimento que conta/representa a história da humanidade.

Vimos buscando, ao longo das relações estabelecidas com o universo da Dança, confrontar essas discussões do reducionismo frente às discussões que se

expressão corporal na educação física. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1988; LABAN, R. O domínio do movimento. São Paulo: Summus, 1978; LABAN, R. Dança educativa moderna. São Paulo: Ícone, 1990; LARA, Larissa Michele. A dança em construção: das origens históricas ao método Paulo Freire. Campinas: UNICAMP, 1999 (dissertação); MARTINELLE, S. S. et al. No ensino, quem dança?: uma análise crítica sobre a criatividade no ensino da dança no DF. Brasília: UNB, 2000 (monografia); MARQUES, I. Ensino da dança hoje: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999; MIRANDA, M. L. J. A dança como conteúdo específico e como área de estudo no ensino superior. São Paulo: USP, 1991 (dissertação); OSSONA, Paulina. A educação pela dança. São Paulo: Summus, 1985; SARAIVA KUNZ et al. Improvisação e dança: conteúdos para a dança na Educação Física. Florianópolis: UFSC, 1998; VIANNA, Klaus. A dança. São Paulo: Siciliano, 1990; dentre outras.

ampliam no universo da Arte, tendo o cuidado de não nos distanciarmos do papel do espaço escolar, ou seja, dialogando a partir da Educação com a Arte.

Nesse sentido, podemos apresentar que nosso entendimento sobre o conhecimento Dança parte da discussão ampliada acerca da Arte, sendo essa uma qualidade que excede o dizer em palavras, ou seja, localiza-se no universo da linguagem corpórea do homem, que possui códigos universais. Reconhecemos que o universo artístico, de uma forma geral, toma uma re-orientação conceitual mundial, onde não existe mais uma única referência estética. Essa mudança pode ser observada em diversas ações/significações, frente às produções artísticas.

“Não vamos mais a museus simplesmente para “prestar homenagem” à Arte ou ao Artista, como se estivéssemos participando de um culto. Muito pelo contrário, gostamos daqueles trabalhos que podemos tocar, mexer, apertar; nos quais podemos entrar, ou mesmo escalar. Tampouco assistimos a espetáculos de dança sem que nos envolvamos de alguma maneira. Os melhores são aqueles em que podemos “entrar na dança”, juntamente com os artistas” (MARQUES, 1996, p. 18).

Apesar dessa mudança, MARQUES (1996) traz a discussão de que, no que diz respeito ao ensino da Dança, ainda é percebida a presença de referências do século XVIII, quando do destaque à espetacularização e ao aprimoramento técnico.

MARQUES (1999) ressalta, em outra produção, que

“repensar a educação e a dança no mundo contemporâneo, quer no âmbito artístico profissional, quer na escola básica, significa também repensar todo este sistema de valores e de idéias concebidos desde o século XVIII e que foram incorporados ao pensamento educacional ocidental” (1999, p. 48).

Aulas de Dança podem ser observadas em diferentes espaços, dentre os quais: academias, studios, clubes, escolas etc. Nesses o professor, que ora é bailarino/professor, ora coreógrafo/professor, é a grande referência a ser

espelhada, tendo no domínio da técnica e de habilidades a sua metodologia, e no repertório do clássico o seu privilégio. Observa-se o crescimento de outros repertórios, porém, esses também têm privilegiado, na sua abordagem metodológica, o ensino de técnicas, difundido no nosso país, a exemplo das danças de salão.

Nas aulas de Educação Física, especificamente, temos observado, nas poucas experiências relatadas/sistematizadas, o privilégio por danças do universo popular, enquanto forma de caracterizar o resgate cultural de cada região. Acreditamos na importância de recuperar danças que configuram a história da nossa região, porém constatamos a necessidade de conhecer um universo mais amplo de referências acerca da dança e seus diferentes repertórios, bem como suas possibilidades de improvisação e reconstrução coreográfica dos repertórios já construídos. Destacamos, no entanto, o papel educativo do mundo vivido, ou seja, do resgate do local de onde estamos, de forma a nos localizarmos como produtores dessa cultura.

Ao apresentar o entendimento de que, através da Dança, se procede ao resgate/produção da cultura, e que esse é o objeto da Educação, SARAIVA KUNZ reconhece que a dança

“possibilita a compreensão/apresentação das práticas culturais de movimento dos povos, tendo em vista uma forma de auto-afirmação de quem fomos e do que somos; ela proporciona o encontro do homem com a sua história, seu presente, passado e futuro e através dela o homem resgata o sentido e atribui novos sentidos à sua vida” (1998, p. 19).

Nesse percurso, temos nos aproximado das discussões apresentadas por MARQUES (1996 e 1999), quando formula a discussão acerca da proposta de uma articulação múltipla entre o contexto vivido, percebido e imaginado pelos alunos e os sub-textos, textos e contextos da própria Dança.

O contexto sendo entendido não como objetivo, mas, sim, como um interlocutor da nossa prática educativa, ressaltando que a escolha do contexto dos alunos não deve estar baseado, apenas, no interesse motivacional e, sim, na possibilidade do mesmo expor significados que elucidam a nossa sociedade, o que se aproxima da idéia de problematização.

Esse contexto é base para as formulações dos textos, sub-textos e contextos da própria Dança. Os sub-textos são os aspectos coreológicos, ou seja, elementos estruturais da dança, e seus elementos sócio-afetivo-culturais. Os textos da dança são ampliados, indo do universo dos repertórios ao reconhecimento da importância das composições e das improvisações. No contexto da dança temos os elementos históricos, culturais e sociais da dança, tais como, o trato com a história, música, antropologia, estética, apreciação e crítica etc.

1.4.3 – O conteúdo Dança na proposta de ensino da Educação Física da Secretaria de Educação de Pernambuco.

A proposta de ensino da Educação Física desenvolvida pela Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do Estado de Pernambuco, no período de 1987 a 1991, e recuperada nas gestões posteriores, apresenta a Dança como uma das formas de atividades expressivas corporais do homem, que configura, junto com outras, o conhecimento da Cultura Corporal.

A Dança é reconhecida como uma das formas de linguagem do homem, expressiva e representativa de diversos aspectos de sua vida, privilegiadamente de seus momentos festivos. Através da Dança temos oportunidade de perceber o desenvolvimento cultural de diferentes civilizações, podendo conhecer, interpretar e compreender os seus sentidos e significados.

Essa referência permite-nos indicar que se faz necessário, então, permitir o acesso ao universo da Dança, desmistificando sua imagem só como

elemento/espetáculo folclórico, tendo normalmente caráter contemplativo, passando a entendê-la enquanto conhecimento significativo para as nossas ações corpóreas, que podem ser exploradas pelo universo de repertórios popular, folclórico, clássico, contemporâneo etc., bem como pela improvisação e pela composição coreográfica.

Como forma de potencializar as possibilidades de trato com conteúdo Dança no espaço escolar, a SE/PE, através da DES – Diretoria de Esporte, implantou o projeto Dança na Escola, o qual tinha por objetivo capacitar professores de todo o Estado a acessar conhecimento acerca desse conteúdo, de forma a possibilitar a presença da Dança nas aulas de Educação Física. Para tal, desenvolveu capacitações durante os anos de 1997 e 1998, com profissionais especializados em Dança.

Ela está prevista no programa da disciplina Educação Física, da rede estadual, podendo ser um dos conteúdos de suas aulas, que se inseriria numa unidade temática em todas as séries, ou como um grupo de treinamento, com a formação de grupos de Dança no espaço escolar. Pelo acompanhamento dos eventos de professores de Educação Física da rede pública, é possível perceber a existência dos dois formatos; porém, o segundo apresenta mais sistematicidade.

Neste trabalho estamos preocupados com o conhecimento no currículo escolar. Dessa forma, localizamo-nos no âmbito escolar inserido na disciplina Educação Física, e, dentro dela, discutimos a possibilidade de trato com o conhecimento Dança numa perspectiva crítica, que vem sendo construída nos últimos anos, porém que não vem sendo refletida na concretude de suas possibilidades e exigências.

1.5 – DELIMITANDO O NOSSO ESTUDO: para onde vai esta caminhada

“A pretensa frieza do discurso acadêmico empobrece a crítica teórica, cria labirintos retóricos formais cuja saída só pode ser encontrada por uma reduzida seita de esclarecidos. Uma teoria montada sobre códigos secretos acaba sendo sempre uma má teoria (GENTILI, 1998, p. 10).

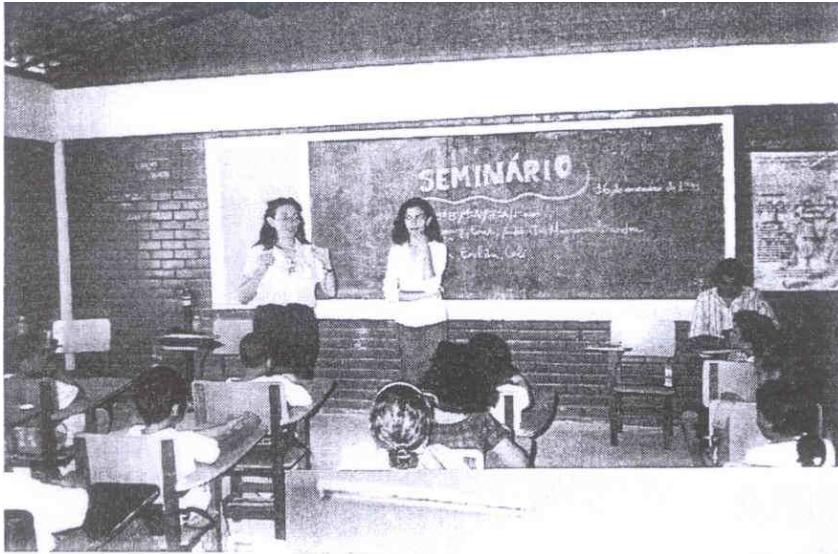
Ao explicitarmos as categorias que permitem uma reflexão articulada da nossa problemática de estudo, podemos apresentar a delimitação do nosso objeto de estudo como - *O trato com o conhecimento Dança, em aulas de Educação Física, a partir de práticas pedagógicas na perspectiva da Teoria Crítica*, o qual vimos buscando consubstanciar na articulação da reflexão acerca da Formação Humana, do Currículo Escolar, da Educação Física - componente curricular e da Dança - conhecimento reconhecido como conteúdo das aulas de Educação Física.

No interior desse objeto reconhecemos como problema - *Como se dá o trato com o conhecimento, a partir de práticas pedagógicas na perspectiva da Teoria Crítica, especificamente o trato com o conhecimento Dança no interior da disciplina Educação Física no âmbito escolar*. Ou seja, nossa preocupação é refletir no espaço de concretude da realidade educacional, no nosso caso a escola pública, buscando reconhecer quais as possibilidades de práticas pedagógicas na Educação Física que tomam a Teoria Crítica como referência.

O estudo tem como objetivo geral *apresentar uma proposição explicativa sobre o trato com o conhecimento Dança no interior da disciplina Educação Física, com nexos em referências da Teoria Crítica da Educação, analisando como ela vem sendo pedagogizada e como poderia ser, nessa perspectiva, bem como identificando os elementos que a qualificam no processo educativo*. Para tal, foi necessário recorrer a três objetivos específicos que buscaram sistematizar o nosso objetivo geral: *reconhecer como vem sendo tratado o conhecimento*

Dança nas aulas de Educação Física das escolas públicas estaduais; descrever e analisar o processo de trabalho e o trato com o conhecimento na perspectiva de construção da Teoria Crítica, a partir do planejamento, implementação e avaliação de uma unidade de ensino na disciplina Educação Física, com o conteúdo Dança em todos os ciclos de ensino, de uma escola da rede pública de ensino; confrontar os dados levantados na realidade educacional, a partir de observação participante, com as referências teórico-metodológicas presentes na literatura, de forma a reconhecer como se qualificam e quais as exigências, na perspectiva crítica, às práticas pedagógicas da dança no currículo das escolas públicas.

O percurso e a possibilidade de nos aproximarmos do nosso objeto foi construído de forma a não perdermos de vista as nossas intenções centrais, visto que, ao localizarmo-nos no interior das escolas públicas, as problemáticas saltam aos olhos e exigem análises diversas. Nossa preocupação central encontrou-se em refletir sobre essa realidade, sem desconsiderar seu contexto geral, porém, sem nos perdermos nos meandros da mesma. Dessa forma, explicitar as categorias centrais que dão sustentação ao nosso estudo, seu percurso metodológico e seus dados empíricos vão ser nossa prioridade para uma análise explícita de nossa reflexão acadêmica.



CAPÍTULO II - PASSOS DA NOSSA CAMINHADA: percurso metodológico do estudo



Seminário de Entrada em Campo – 16/11/99
Festival de Cultura Corporal – 14/12/99
Seminário de Avaliação – 15/12/99

“O conhecimento começa precisamente com a prática, que funciona e se desenvolve com base na prática e se realiza pela prática. É precisamente com base na prática que se formam as categorias nas quais são refletidas e são fixadas as ligações e as formas universais do ser”
CHEPTULIN (1982, p. 57).

2.1 – Opção Metodológica - Caracterização da Pesquisa

Este estudo pretende situar-se dentre aqueles que têm como objetivo estudar o fenômeno da educação escolarizada, privilegiando a particularidade da sala de aula, sem desconsiderar o seu nexos com uma realidade complexa e contraditória, onde a escola está inserida, tomando como orientação a investigação dialética da realidade social, que tem como princípio metodológico *“o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo”* (KOSIK, 1976, p. 40).

Os procedimentos metodológicos foram indicados a partir das orientações advindas de uma abordagem qualitativa de pesquisa em Ciências Sociais; essas pesquisas qualitativas trabalham com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994).

Para tal, recorreremos à pesquisa-ação, por ser uma referência de pesquisa social, que foi construída a partir da identificação das limitações dos procedimentos convencionais à resolução de problemas reais, onde os pesquisadores e participantes têm papéis significativos na pesquisa.

Aproximamo-nos das discussões apresentadas por THIOLENT, que entende que a pesquisa-ação pode ser caracterizada como:

“um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (1998, p. 14).

Essa nossa opção vem da percepção de que as pessoas implicadas têm contribuições efetivas no processo de investigação, pois, é através da ação que vamos refletir o nosso percurso de análises. É por reconhecermos um universo problemático que nos colocamos a discutir sobre o mesmo, e é na realidade concreta desse problema que vamos consolidar possibilidades de construção coletiva.

A ênfase da pesquisa-ação dá-se em três aspectos: resolução de problemas, tomada de consciência e produção do conhecimento. Por ser um processo em construção, acreditamos na possibilidade de estarmos buscando tratar de um problema, a partir da tomada de consciência de todos os envolvidos, e, também, que ele possa vir a contribuir com conhecimentos novos acerca da problemática em discussão (THIOLENT, 1998; BRANDÃO, 1987).

Avizinhamo-nos de alguns procedimentos que caracterizam essa pesquisa, buscando configurar um processo de aproximação e inserção efetiva no campo. Para tal, recorreremos ao procedimento de negociação dessa inserção, seminários e observação participante na coleta de dados.

Reconhecendo as críticas feitas a esse tipo de pesquisa, que identifica limitações frente às análises subjetivas, buscamos precisar seu processo e

delimitar nosso campo de inserção por tempo intensivo e aprofundado.

O nosso rigor com os instrumentos de coleta, tendo em vista que o pesquisador é o principal deles, deu-se no registro sistemático, através de diário de campo e relatórios, bem como na filmagem, de forma a captar a complexidade da sala de aula. Esse detalhamento permitiu-nos documentar 118 laudas de planos e relatos de aulas; 56 laudas de relato de negociação de entrada em campo; 11 laudas de observações do cotidiano escolar; 19 laudas de transcrição do seminário de entrada de campo; 13 laudas de transcrição do seminário de avaliação; 06 fitas de vídeo com filmagens de aulas, seminários e festival.

2.2 – Participantes da Pesquisa e Processo de Coleta de Dados

Partimos do entendimento de que a pesquisa-ação

“é inovadora do ponto de vista científico somente quando é inovadora do ponto de vista sócio-político, isto quer dizer, quando tenta colocar o controle do saber nas mãos dos grupos e das coletividades que expressam uma aprendizagem coletiva tanto na sua tomada de consciência como no seu comprometimento com a ação coletiva” (ZUÑIGA apud THIOLENT, 1998, p. 45).

Dessa forma, foram participantes da pesquisa alunos e professores de uma escola da rede pública estadual de ensino da Secretaria de Educação do Governo do Estado de Pernambuco.

Tomamos, como referência para a seleção da escola-campo, que fosse ela da rede estadual de ensino, da Secretaria de Educação, do Governo do Estado de Pernambuco, localizada na cidade do Recife.

Essa Secretaria classifica as escolas por Diretoria Executiva Regional de

Educação - DERE, existindo 17, em todo o estado³⁵. Definimos fazer a seleção da Escola no interior de uma DERE; para tal, selecionamos a DERE Recife Sul por se configurar como uma das maiores diretorias do estado, bem como ser a regional de localização de nossa residência e da universidade a qual estamos inseridas.

Para selecionar a Escola, a ser campo de nossa pesquisa, buscamos atender aos seguintes critérios:

- ser da DERE Recife Sul - SE/PE;
- ter ensinos fundamental e médio (todos os ciclos);
- ter professores de Educação Física;
- ter tido, no mínimo, um professor participante do Projeto Dança na Escola.

Destacamos a participação no Projeto Dança na Escola, promovido pela Diretoria de Esportes da SEE/PE nos anos de 1997/1998, pelo fato de que na rede estadual esse foi o único projeto que teve como intenção a qualificação de professores de Educação Física para tratar o conteúdo Dança no espaço escolar³⁶.

No que se refere aos professores, tomamos como critérios:

³⁵ A Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco é dividida em 17 microrregiões, sendo denominadas de Diretorias Executivas Regionais de Educação, que têm como responsabilidade o gerenciamento das escolas públicas jurisdicionadas a ela, sendo: 1ª região - DERE Recife Norte; 2ª região - DERE Recife Sul; 3ª região - DERE Metropolitano Norte; 4ª região - DERE Metropolitano Sul; 5ª região - DERE Mata Norte (Nazaré da Mata); 6ª região - DERE Mata Centro (Vitória de Santo Antão); 7ª região - DERE Mata Sul (Palmares); 8ª região - DERE Litoral Sul (Barreiros); 9ª região - DERE Vale do Capibaribe (Limoeiro); 10ª região - DERE Agreste Centro Norte (Caruaru); 11ª região - DERE Agreste Meridional (Garanhuns); 12ª região - DERE Sertão do Moxotó (Ipanema/Arcoverde); 13ª região - DERE Sertão do Alto Pajeú (Afogados da Ingazeira); 14ª região - DERE Sertão do Submédio São Francisco (Floresta); 15ª região - DERE Sertão do Médio São Francisco (Petrolina); 16ª região - DERE Sertão Central (Salgueiro); 17ª região - DERE Sertão do Araripe (Araripina).

³⁶ O Projeto Dança na Escola foi promovido pela Diretoria de Esportes – Divisão Executiva de Desporto Educacional, nos anos de 1997/1998. O projeto tinha como objetivos: sistematizar temas e conteúdos da dança, organizados metodologicamente por professores da rede estadual de ensino do estado de Pernambuco; catalogar experiências pedagógicas significativas e socializá-las através da elaboração de materiais instrucionais, visando ao desenvolvimento de competências didático-metodológicas, necessárias ao trabalho educativo com esse tema da cultura corporal. Foram realizadas cinco oficinas, na cidade de Recife, envolvendo mais de 100 professores das 17 Deres, os 04 Centros de Educação Física, Esporte e Lazer, e os Técnicos da

- ser professor da Escola, com toda a sua carga horária;
- ser professor cadastrado no Projeto Dança na Escola;
- ter participado de, no mínimo, duas oficinas do Projeto Dança na Escola;
- ter carga horária em regência de aulas de Educação Física, podendo tê-la em treinamento em Dança³⁷, preferencialmente não tê-la em outro treinamento (voleibol, xadrez, etc).

Tivemos, ainda, como preferência pesquisar junto a turmas de escolares que tinham professor de Educação Física acompanhando o ano letivo vigente, e em horário regular das aulas³⁸.

As turmas de escolares foram selecionadas através de negociação com os professores da turma e os alunos, de forma a ser negociada e reconhecida a nossa intervenção.

Frente a esses critérios, fizemos uma série de levantamentos que nos permitiu localizar a escola e professores que delimitavam nosso campo de estudo.

No que se refere à essa seleção (escola e professores) obtivemos os seguintes dados para análise.³⁹

- Total de professores de Educação Física, vinculados à Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco: cerca de 1.500⁴⁰;

Diretoria de Esportes/DED/DIEF.

³⁷ Segundo a Instrução Normativa N.º 01/96/DES/SEE, que orienta a dinâmica e funcionamento da Educação Física e Esporte Escolar nas escolas da rede pública estadual de ensino, a regência de treinamento esportivo caracteriza-se pela atribuição de uma carga horária, ao professor de Educação Física, como opção de trabalho com o conteúdo do esporte, nesse incluído a dança. Essa normatização foi atualizada em 1998, porém não altera essa referência.

³⁸ A Instrução Normativa N.º 01/96/DES/SEE prevê que as aulas de Educação Física para os ensinos fundamental e médio serão ofertadas, prioritariamente, no turno regular do aluno. Caso não seja possível, a escola poderá optar pela modalidade de jornada ampliada, ou pela oferta fora do turno regular do aluno, após aprovação do conselho escolar e da respectiva DERE.

³⁹ Os dados foram obtidos através do confronto dos cadastros da Dere Sul e do Projeto Dança na Escola, disponibilizados pela DERE Recife Sul e pela DES/SE/PE.

⁴⁰ Fizemos solicitação, à Secretaria de Educação de Pernambuco, do número de professores da área de Educação Física, sendo que nos foi informada a não disponibilidade desses dados atualizados. Dessa forma, trabalhamos com ordens numéricas apresentadas de forma

- Total de professores de Educação Física da SE/PE, cadastrados no Projeto Dança na Escola: cerca de 100;
- Total de escolas da Dere Recife Sul atendidas no Projeto Dança na Escola: 19. Distribuição de professores, por escola: 11 escolas com 01 professor; 07 escolas com 02 professores e 01 escola com 03 professores;
- Total de professores de Educação Física da Dere Recife Sul cadastrados no Projeto Dança na Escola: 28, sendo 27 do sexo feminino e, apenas, 01 do sexo masculino;
- Carga horária dos professores cadastrados acima: com 200h/a – 26 e com 150h/a – 02, sendo observado que 11 deles possuem sua carga horária total em aulas de Educação Física e 17, em aulas de Educação Física e em Treinamento Esportivo, variando a carga horária de treinamento de 40h/a a 100h/a. Foram identificados treinamentos em: Atletismo - 03, Dança - 02, Dança/GRD - 02, Dança/Atletismo - 01, Futsal - 03, Handebol - 02, Voleibol - 02, Voleibol/Futebol de Campo - 01, Xadrez/Voleibol - 01;

Esses dados possibilitaram-nos elencar um rol de escolas que saíram da nossa seleção, pelos motivos abaixo mencionados:

- não possuíam ensino em todos os ciclos: 06;
- não possuíam mais as primeiras séries do ensino fundamental, devido ao processo de municipalização: 05;
- possuíam apenas um professor participante do projeto Dança na escola: 11, sendo 04 não classificadas nos itens anteriores.

Ficaram, para a seleção, 04 Escolas, sendo que 03 com dois professores e 01 com três professores, das quais foram excluídas:

aproximada.

- escola D – com 03 professores, por terem, todos os professores, carga horária máxima de 50h/a em aulas de Educação Física e o restante em treinamentos diversos;
- escola C – com 02 professores no cadastro, porém um deles havia se transferido para outra DERE, recentemente.

Restaram, apenas, 02 escolas com dois professores cada uma: escolas A e B.

Fomos visitá-las, de forma exploratória, e optamos por realizar nossa intervenção na Escola A, devido à proximidade residencial e universitária, visto que ambas possuíam dados comuns: mesmo número de professores cadastrados no Projeto Dança na Escola, mesma distribuição de carga horária com aulas de Educação Física e Treinamento Esportivo.

Assim sendo, a Escola A, passou a ser nossa escola de campo. Era caracterizada como uma escola comum. Até aquele momento não a conhecíamos, mesmo com a proximidade residencial e não tínhamos nenhuma referência sobre seu trabalho pedagógico. Apenas, já havíamos mantido contato, superficialmente, com os professores, em momentos de capacitações comuns. Dessa forma, classificamo-la como uma Escola comum e não um espaço de experiência inovadora já referenciada.

Após o processo de delimitação da Escola, iniciamos o de negociação de entrada em campo, o qual já havia sido refletido no projeto de pesquisa. Explicitamos, no entanto, que não pretendíamos apresentar uma série de fases rigidamente ordenadas, pois, sempre há movimento em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo e da situação investigada (THIOLLENT, p. 1998).

O nosso plano de ações apontava a seguinte orientação:

- Negociação de entrada de campo em uma escola da rede pública de ensino de Pernambuco, que atenda aos critérios delimitados, apresentando a nossa proposta de estudo e a solicitação de composição de nossos participantes;
- Identificação dos professores que participarão do processo de elaboração e intervenção da proposta de ensino da Dança em aulas de Educação Física;
- Participação em reuniões, conselhos e outros momentos coletivos da escola, de forma a comunicar a nossa presença como pesquisadora na instituição, bem como reconhecer o seu contexto, através da observação, consulta a documentos e realização de entrevistas;
- Seleção de quatro turmas, para serem as nossas turmas participantes na pesquisa, sendo uma de cada ciclo de ensino – do fundamental ao médio –, preferencialmente que venham tendo aulas de Educação Física, negociando, com o professor e os alunos, a nossa intervenção;
- Realização de um Seminário de Entrada em Campo, sobre a temática “O trato com o conhecimento em aulas de Educação Física”;
- Observação das turmas selecionadas, durante cerca de um mês, em atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física e outras, de forma a aproximarmos do contexto escolar, no qual vamos dar continuidade à nossa intervenção;
- Elaboração de planejamento participativo, e a sua conseqüente Implementação/Intervenção, em uma unidade de ensino, na disciplina Educação Física, com o conteúdo Dança, materializando o trato com o conhecimento na perspectiva da construção da Teoria Crítica;
- Finalização da nossa intervenção, com dois momentos: um Seminário e um Festival, tendo por objetivo sistematizar e avaliar nosso trabalho coletivo;
- Finalização das nossas atividades na Escola, quando do retorno para apresentação pública das conclusões do estudo.

2.3 – O instrumento para obter respostas dos professores acerca do conhecimento Dança nas aulas de Educação Física.

Ao delimitarmos, como um dos objetivos específicos, o reconhecimento de como vem sendo tratado o conhecimento Dança nas aulas de Educação Física das escolas públicas estaduais, tomamos como procedimento o envio de um questionário para os professores da Dere Recife Sul, que participaram do Projeto Dança na Escola, sendo identificado um total de 28 professores.

O questionário foi construído no sentido de situar o espaço escolar e, nele, a disciplina Educação Física, tendo por objetivo reconhecer o trato com o conhecimento nas aulas dessa disciplina, em escolas da rede estadual de ensino, dando destaque ao trato com o conteúdo Dança.

No dia 01 de setembro de 1999, enviamos, via correio, uma correspondência, para os endereços residenciais de todos os professores, constando de um instrumento de coleta de dados com quatro questões, uma carta de esclarecimento sobre a pesquisa e a função do referido questionário, o qual não necessitava de ser identificado, bem como um envelope selado para retorno. No dia 14 de outubro do mesmo ano, devido ao pequeno número de devoluções, reenviamos o material supracitado.

Recebemos, então, quatro retornos, e duas comunicações: de uma professora que já havia se aposentado e dizia “não querer nem ouvir falar em Educação Física” e de outra que afirmava ter havido um erro no cadastramento, pois ela não havia participado das oficinas do projeto Dança na Escola. Faz-se necessário informar que mantivemos contatos pessoal e telefônico com quase a totalidade dos professores, os quais se comprometeram em enviar uma resposta, com a maior brevidade possível⁴¹.

⁴¹ Os endereços e contatos telefônicos de trabalho e de residência foram acessados via cadastro

Após três meses de espera, sem que tivesse havido mais nenhum retorno, resolvemos fechar os dados e analisá-los, frente ao que diz a literatura sobre a temática em discussão⁴², mesmo reconhecendo que obtivemos um percentual muito baixo de devoluções. Os dados obtidos permitiram-nos reconhecer a ausência do trato com o conhecimento Dança nas aulas de Educação Física, o que é reforçado pela literatura específica. Essa problemática já configura a intenção de discussão na nossa pesquisa.

O material coletado, ainda, fomentou a discussão da proposta de intervenção junto à escola-campo, visto que ela, também, era uma escola da rede pública, sem nenhum destaque, ou seja, não era reconhecida como escola modelo, e que tinha, no seu corpo docente, professores que, também, passaram pelo processo de capacitação do projeto Dança na Escola, ou, mesmo, tiveram uma aproximação na formação profissional no Estado.

2.4 – Processo de Negociação de Entrada em Campo

O processo de negociação de entrada em campo foi iniciado no 20 de outubro de 2000, com visita oficial à escola, levando, em mãos, um ofício da Coordenação do Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, solicitando que nos fosse permitido o acesso aos dados, que se faziam necessários.

Esse processo durou cerca de três semanas, indo diária e sistematicamente à escola, nos horários da manhã e da tarde, de forma a acessarmos o maior número de dados sobre ela – a escola –, sobre as aulas de Educação Física e sobre as turmas de escolares. Em nenhum momento conseguimos conversar com o diretor – que, também, era professor de

da DES/PE, sendo esclarecido aos professores a forma como os adquirimos.

Educação Física – sobre o projeto, visto que ele estava envolvido no processo de matrícula. Apenas, trocamos algumas informações rápidas, ficando uma professora, que se encontrava de licença médica, porém em trabalho administrativo, disponível para fornecer-me dados e fazer contato com os demais professores. Os contatos com a direção foram rápidos e de esclarecimentos.

Na primeira semana estivemos percorrendo a escola e conhecendo o seu corpo de trabalhadores e alunos, o que gerou um estado de novidade para todos, e, ainda, sua estrutura e as discussões pelas quais passava no momento. Naquela semana, fizemos, ainda, contato com as professoras do turno da manhã, com alguns do turno da tarde e seu coordenador. Nessa primeira semana, não foi possível realizar um encontro importante: com os professores de Educação Física, os quais não compareceram à escola, em nenhum dos dias em que lá estivemos, sendo alegado que eles estavam com problemas pessoais.

Na segunda semana, contactamos com as turmas, visando à seleção das que seriam possíveis para nosso campo de pesquisa. Delimitamos quatro delas, prevendo que seriam as primeiras de cada ciclo⁴³. Fizemos contatos com as professoras das 1^{as} e das 4^{as} séries, que logo se disponibilizaram. Faltava, apenas, definir qual seria a turma: a A ou a B. Frente aos processos de negociação, ficaram definidas as turmas: 1^o ciclo → 1^a série B e 2^a ciclo → 4^a série A. Nas turmas da tarde, onde existiam os demais ciclos, passamos pelo processo de conversa direta junto aos alunos, visto que não foi possível irmos às aulas de Educação Física, que, segundo os alunos são “raríssimas”. No 3^o ciclo a turma escolhida foi uma 7^a série. Conseguimos, contactar, apenas, com a 7^a A, isso em meio à constante ausência de aulas. O mesmo aconteceu com o 1^o ano do 4^o ciclo: só conseguimos conversar com uma das turmas, qual seja, o 1^o ano

⁴² Conforme apresentado no Capítulo I acerca da Dança como conteúdo das aulas de Educação Física.

⁴³ Nesse momento recorreremos à organização dos ciclos, apresentada pelo COLETIVO DE

A, uma vez que o 1º ano B não estava em sala de aula nos dias em que visitamos a escola.

A nossa intenção inicial era definir as turmas junto aos professores de Educação Física. Na escola existem três deles, porém, por suas ausências, decidimos contactar os alunos e professores das diversas disciplinas, que tinham demonstrado interesse e disponibilizaram-se para discutir o projeto. Já naquela mesma semana, a nossa presença era a coisa mais comentada na escola, visto a nossa frequência diária, ali.

A nossa terceira etapa de negociação, na terceira semana, foi o primeiro encontro com as turmas, para discutirmos sobre a proposta de campo e o levantamento sobre as suas aulas de Educação Física, visto não estar havendo naquele período. Entre a segunda e a terceira semanas, encontramos com os três professores de Educação Física (apenas um, em aula de treinamento). Conversamos com todos, alguns mais demoradamente, explicando sobre o projeto e sobre nossa inserção em campo, solicitando o apoio e o acompanhamento deles. Todos disponibilizaram-se, ressaltando a importância, porém nenhum deles, efetivamente, acompanhou, nem mesmo em seus horários na escola. A Profª A – de Educação Física da escola de campo, no entanto, advertiu-me da *“necessidade de reconhecer a realidade da escola, visto que existiam trabalhos que desconheciam”* este item. Explicitamos nossa intenção, o motivo pelo qual nos encontrávamos nesse processo, e que tinha sido possível percebermos a ausência de aulas de Educação Física, o que foi justificado pela Profª B – de Educação Física da escola de campo –, pela falta de condições e pelo período pós-jogos.

Disponibilizamos o projeto, ficando cópias na biblioteca da escola e na direção, para que pudessem acessá-los e fazerem sugestões; porém, não

AUTORES (1992) e fizemos uma opção por selecionarmos as séries iniciais de cada ciclo.

obtivemos nenhuma proposta por parte dos professores de Educação Física, mas recebemos algumas contribuições de outros professores da escola.

Como as aulas de Educação Física eram previstas da 3ª série ao 3º ano e estavam fora da grade curricular, negociamos, com as professoras da 1ª e da 4ª séries, um horário que fizesse parte do horário integral do aluno da manhã, e nas turmas da tarde, como havia espaços de janela, que, segundo o coordenador, eram para a Educação Física (que não estava mais na grade curricular), e para várias outras disciplinas, que, por diferentes motivos, estavam sem aulas. Dessa forma, conseguimos fechar nossos horários e iniciar nosso trabalho com os alunos, ainda no final do mês.

2.5 – Seminário de Entrada em Campo

O Seminário é, na pesquisa, um importante instrumento, a partir do momento em que pesquisador e interessados estão de acordo com os objetivos e com os problemas a serem encaminhados, reunindo os principais envolvidos no processo. É um espaço que consiste em examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação, ou seja, possibilitar as discussões e resoluções acerca do tema em discussão, sendo, ainda, o espaço que centraliza todas as informações coletadas e discute as interpretações das mesmas.

No nosso primeiro momento ampliado, utilizamos a dinâmica de um seminário, de forma que pudéssemos qualificar nossas discussões coletivas no espaço escolar.

O Seminário de Entrada em Campo aconteceu no dia 16 de novembro de 2000, às 09 horas, quando já estávamos com as turmas iniciadas, pois, além de ser informativo sobre o processo, era nossa intenção que ele já pudesse

apresentar elementos sobre o andamento inicial desse processo, junto aos escolares e aos professores.

Sobre o tema: *“O trato com o conhecimento em uma perspectiva crítica: estudo com o conteúdo dança em aulas de Educação Física na escola pública”*, tinha como objetivo a apresentação pública do projeto de pesquisa, em sua íntegra, e não, apenas, sua etapa de campo. Aconteceu na sala de teatro da escola, a qual era usada como sala de aula no turno da tarde.

Participaram desse evento 75 pessoas, sendo: 04 professores da escola; 01 professora de Educação Física da escola; 01 professora da UFPE (orientadora do estudo); 01 professora pesquisadora; 17 alunos da 1ª série B; 29 alunos da 4ª série A; 04 alunos da 7ª série A; 01 aluno do 1º ano A; 17 alunos da 3ª série A (por solicitação da professora da turma).

Nesse debate, pudemos ampliar a inserção dos alunos no trabalho, a partir do entendimento de todo o seu processo e pudemos conhecer um pouco mais sobre a estrutura escolar e as aulas de Educação Física. A participação foi de quase a totalidade em relação às duas primeiras turmas, o mesmo não acontecendo com as da tarde, uma vez que, acontecendo pela manhã, dificultou a presença desses alunos, provocando uma redução significativa de participação, o que não inviabilizou a discussão em sala de aula, naquele turno.

O Seminário foi divulgado na escola, através de cartazes no pátio e na sala dos professores, bem como nas salas das turmas participantes e, ainda, convidamos, pessoalmente, alguns professores, porém, apenas, uma professora de Educação Física participou, mesmo sendo horário de trabalho dos demais.

2.6 – Processo de Intervenção e Observação de Campo

Estivemos na escola no período de 20 de outubro a 15 de dezembro de 1999, diariamente, de segunda à quinta-feira, das 09:00 às 12:00 horas; e

segundas e quartas-feiras das 13:30 às 17:00, sendo ampliadas as tardes, quando necessário, principalmente no período inicial de negociação de campo e no período final de sistematização do trabalho.

Nossas observações tinham duas abrangências: o contexto escolar e sua rotina/seu cotidiano e as aulas de Educação Física tratando o conteúdo Dança, ministradas por essa pesquisadora.

A pesquisa realizada exigia um duplo papel da nossa parte: professora e observadora, o que nos fez qualificar as formas de observação e registro das aulas, durante as quais pontuava questões no diário de campo. Sistemáticamente, era realizada a filmagem da aula, parcial ou integral e, algumas vezes, registro de áudio com um mini-gravador. Ao final do dia produzíamos o relatório de aula e suas análises iniciais, recuperando pequenas anotações, lembranças vivas, registro no mini-gravador e revendo a filmagem.

Esse processo diário e sistemático consubstanciou a fonte de registro: planejamento e relato de aula, totalizando: 11 planos e 11 relatos de aula da 1ª série; 11 planos e 11 relatos de aula da 4ª série; 08 planos e 08 relatos de aula da 7ª série; 08 planos e 08 relatos de aula do 1º ano. No geral, totalizamos 38 planos de aulas e 38 relatos de aulas, assim como um planejamento geral da intervenção pedagógica.

Durante o processo de negociação de entrada em campo, e no ínterim das nossas primeiras intervenções, foi possível reconhecer a ausência de referências dos alunos acerca de momentos que trataram com o conteúdo Dança nas aulas de Educação Física na escola, permitindo, ainda, identificar o interesse deles por esse conteúdo.

Dessa forma, utilizamo-nos do planejamento participativo onde, a partir da proposta da professora/pesquisadora, foi possível discutirmos e ampliarmos

nossas referências e decidirmos sobre nosso processo de ensino, selecionando o quê e como seria a nossa intervenção pedagógica.

Durante o período em que estivemos na escola só houve uma reunião com pais, no turno da manhã, para tratar do processo de municipalização do ensino, e a provável perda da turma de 1ª série no ano seguinte. As discussões que pudemos acompanhar aconteciam no horário do recreio, isso mais freqüentemente no turno da manhã, pois, no turno da tarde era raro encontrar professores em sala de aula e muito menos na sala desses, após as 16 horas.

Toda descrição das aulas encontra-se na fonte *plano e relato de aulas*, a qual, como insinua o próprio título, descreve o plano de cada aula e relata todo o seu desenvolvimento, explicitando as discussões que permitem reconhecer avanços e limites na intervenção pedagógica. Ainda, é possível analisar esse processo de campo pelos seus registros diários de ações no cotidiano escolar.

2.7 – Processo de Sistematização/Avaliação – Festival

O Festival foi incorporado ao nosso trabalho por ser entendido como umas das possibilidades de sistematizar e avaliar esse processo, sendo reconhecido como uma das possibilidades de ampliação do tempo pedagógico.

Configura-se como espaço ampliado e coletivizado, em que ocorrem as exposições e vivências construídas ao longo do tema/unidade, sendo momentos de socialização, acesso a novas experiências, ampliação, avaliação, festejo, exposição, ritual, etc.

O nosso Festival, que teve como tema “*A Dança na escola*”, foi divulgado através de cartazes na escola e convites para os pais dos alunos das turmas envolvidas, e aconteceu no dia 14 de dezembro de 1999 das 10 às 12 horas, no

pátio coberto da escola, com a participação de todas as turmas de todos os turnos, além de pais, funcionários e professores.

A proposta, para esse momento foi sistematizada em cada turma, sendo decidido pelo coletivo dos alunos o que e de que forma iríamos apresentar. Nesse processo, pudemos contar com a participação de alguns alunos de outras séries, bem como de mães de alunos das 1ª e 4ª séries. Dentre as nossas tarefas encontrava-se a de delimitar quais danças seriam apresentadas, com que passos, que montagem, que música, que vestuário, que adereços, com que falas para o público. Todas essas decisões foram tomadas ao longo das aulas, de forma a sistematizarmos o que aprendemos em sínteses textuais e sínteses corporais. Todos os alunos envolvidos participaram, bem como as professoras do turno da manhã.

Tivemos uma excelente participação do público escolar e da comunidade. Contamos com a participação das seguintes pessoas: diretor e duas professoras de Educação Física da escola, todos as professoras e todos os alunos do turno da manhã, funcionários, pais, irmãos e amigos de alunos dos turnos da tarde e da noite, convidados e visitantes externos – Prof. Dr. Reiner Hildebrandt (Vechta-Alemanha), Prof. Dr. Jürgen Dieckert (Oldenburg-Alemanha), Profª. Drª Celi Taffarel (UFPE - orientadora) e Professora da UEL/aluna do Mestrado em Educação da UFPE Marilene Cesário.

2.8 – Processo de Sistematização/Avaliação – Seminário de Avaliação

Assim como o Seminário inicial, esse teve intenção de ser um espaço de discussões/análises dos membros envolvidos na pesquisa, de forma a avaliarmos e apontarmos encaminhamentos.

O Seminário de Avaliação aconteceu no dia 15 de dezembro de 2000, um

dia após o Festival, e teve como temática “*O trato com o conhecimento Dança em aulas de Educação Física*”, sendo realizado na sala de Dança, ou seja, local que revitalizamos para nossas aulas. Contou com a participação de 48 pessoas, sendo: 03 professoras da Escola; nenhum professor de Educação Física da escola; 07 professores convidados e visitantes⁴⁴; 01 professora pesquisadora; 06 alunos da 1ª B; 15 alunos da 4ª A; 01 aluno da 7ª A; 07 alunos do 1º ano A; 06 outros alunos; 01 mãe de aluno; 01 irmão de aluno.

Esse evento teve como objetivo ser um espaço de avaliação da intervenção pedagógica, realizada na escola, que vem configurar a fase de pesquisa de campo do nosso projeto de pesquisa.

A data do Seminário coincidiu com a da entrega das notas, pelo que os pais haviam sido informados de que a saída dos alunos, nesse dia, seria às 10 horas. Com isso, alguns ficaram para participar do evento, que começaria às 10:30, enquanto que outros se ausentaram, por terem que retornar para casa acompanhados.

No que se refere à avaliação do processo, temos, também, registros dos alunos, os quais haviam sido solicitados antes do Festival, com os quais esperávamos ter a avaliação do aluno sobre todo o nosso trabalho até aquele momento de festividade pública.

O Seminário de Avaliação foi muito interessante, pois pudemos refletir sobre o nosso trabalho e reconhecê-lo como significativo, nas falas das pessoas presentes, principalmente das crianças e dos adolescentes.

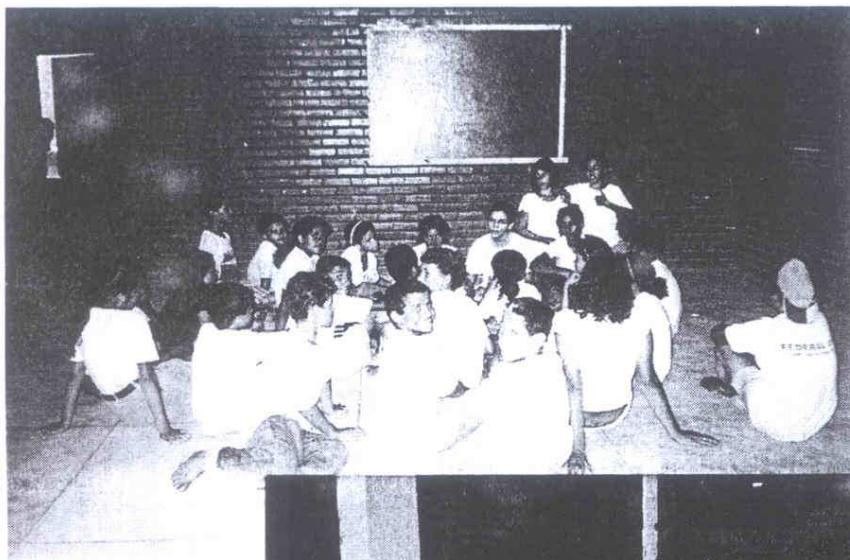
2.9 – As Fontes de Registro e delimitação do material para análise

⁴⁴ Estavam presentes, a nosso convite, professores visitantes: Jürgen Dieckert (Oldenburg-Alemanha) e Reiner Hildebrandt-Stramann (Vechta-Alemanha); Ana Camilo R. Grunennvaldt,

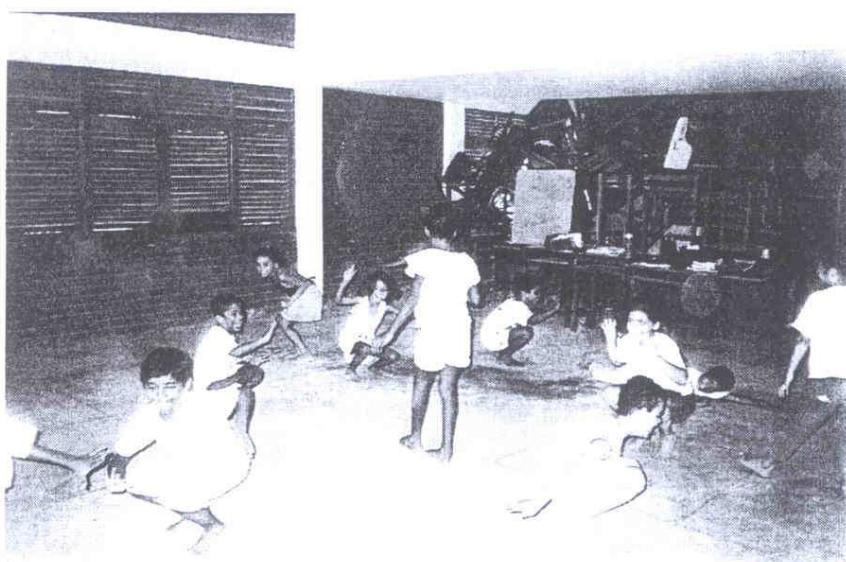
Catalogamos nossas fontes de registro da seguinte forma:

- Fonte de Registro: Fotográfico - 81 fotos;
- Fonte de Registro: Questionário - 06 retornos dos 28 enviados;
- Fonte de Registro: Planos e Relatos de aulas - 01 plano geral, 38 planos e 38 relatos de aulas;
- Fonte de Registro: Produção dos alunos - 108 registros;
- Fonte de Registro: Seminários - 02 textos transcritos;
- Fonte de Registro: Vídeo - 06 fitas;
- Fonte de Registro: Outros (projeto, ofício, folder, cartaz etc) - 08 itens.

Optamos por buscar dialogar com o máximo das fontes, privilegiando os planos e relatos de aulas, os seminários e o festival. Porém, reconhecemos que para melhor explicitar todo o processo de pesquisa, faz-se necessário permear todas as fontes e suas particularidades. Estaremos ao longo do trabalho buscando recorrer às mesmas, de forma a contarmos em detalhes o que foi e como se avaliou esse processo de construção coletiva do conhecimento no espaço escolar, bem como o confronto dos dados com a literatura especializada.



**CAPÍTULO III - COM QUEM ANDAMOS E O QUE RECONHECEMOS
NESTE CAMINHAR: análise dos dados**



Aula de Educação Física 4ª série – Problematização inicial
Aula de Educação Física 1ª série – Produção Coletiva
Aula de Educação Física – Vivência - Possibilidades

“Bom, eu gostei porque além da gente se divertir bastante a gente também aprendeu o que não sabia”
(Aluna da 4ª série).

“Agora que acabou vou ficar com saudades da animação das aulas e foi muito bom aprendi como é importante um sorriso na vida”
(Aluna do 1º ano).

No presente capítulo explicitamos os dados obtidos neste estudo, de forma a potencializarmos a discussão e o aprofundamento das categorias que estão orientando o trabalho, na intenção de constituirmos um debate que confronte as categorias empíricas, conseguidas no campo, com as categorias teóricas das nossas referências, de forma que possamos reconhecer, como aponta o nosso objetivo, como se qualificam e quais as exigências, numa perspectiva crítica, às práticas pedagógicas da Dança em aulas de Educação Física no currículo das escolas públicas.

Após a organização e sistematização dos dados, procedemos a uma análise criteriosa dos mesmos. Esse processo implicou em considerar dimensões quantitativas deles, como freqüências e percentagens, em relação a dimensões qualitativas.

As interpretações para revelar o subjacente, nos dados de campo, foram possíveis, levando em consideração a definição de categorias, como

possibilidade, realidade e contradição⁴⁵.

Esse é, reconhecidamente, um processo de trabalho em espiral, que, segundo MINAYO (1994), começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório, capaz de dar origem a novas interrogações.

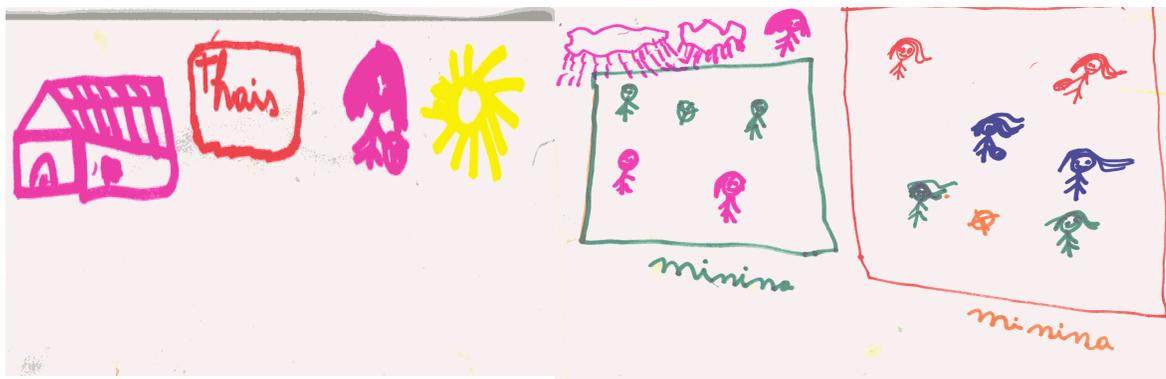
Optamos por iniciar analisando o processo de negociação de campo, através dos dados apresentados por alunos e professores acerca das aulas de Educação Física e da escola no geral. Em seguida, apresentamos as regularidades subjacentes à prática pedagógica, para finalizarmos com os dados obtidos nos momentos de sistematização/avaliação.

3.1 – Nós entramos na escola: o que vimos e ouvimos

Nesse momento vamos dar destaque ao que ouvimos, lemos e vimos, através de falas e registro de alunos sobre as aulas de Educação Física, na escola.

Junto às turmas da 1ª e 4ª séries fizemos um levantamento gráfico, ficando visível, na 1ª série, a ausência de referências sobre as aulas de Educação Física; porém, é marcante a presença do campo de futebol, seja nos desenhos das meninas ou dos meninos, ou, como um dos registros, um campo para meninos e outro para meninas. Outro desenho que se repetiu, não tanto quanto o campo foi de uma piscina, pois um aluno já havia feito aula de natação e todos desejavam fazer também.

⁴⁵ Segundo CHEPTULIN, categorias são produtos da consciência, que se formaram no processo de desenvolvimento do conhecimento, sendo seu conteúdo emprestado da realidade objetiva. (1982, p. 56). Sobre o par dialético, Realidade e Possibilidade, CHEPTULIN remete-nos à análise de que, se a realidade representa o que existe realmente, não podemos distingui-la da possibilidade, porque possibilidade também é uma existência real. Ou, ainda, que a possibilidade, realizando-se, transforma-se em realidade, e é por isso que podemos defini-la como uma possibilidade já realizada, e a possibilidade como realidade potencial (1982, p. 338). Ao tratar sobre Contradição, o autor define-a como uma unidade de contrários; é a luta de contrários que se excluem e se supõem mutuamente, ressaltando que as diferenças constituem a forma geral do ser, a partir da qual desenvolvem-se as contradições, porém a contradição começa a partir de uma diferença não-essencial e passa em seguida ao estágio de diferença



Ao comentarem sobre seus desenhos os alunos ressaltavam o quanto gostariam de ter aulas de Educação Física, pois *só tinha para os grandes*, assim como demonstravam um interesse diversificado, não distinguindo *coisas de meninos e coisas de meninas*, apesar de, pelo registro dos campos, ambos desejarem aprender futebol, natação, ginástica, jogos, dança, correr etc.

Na 4ª série, que já havia passado por aulas de Educação Física, vimos, nos desenhos das meninas, a presença marcante do jogo de queimado e nos desenhos dos meninos, a do jogo de futebol; poucos fugiram dessa imagem das aulas. Para essa turma havia sido previsto, na sua grade horária, o espaço para aulas de Educação Física, durante esse ano; porém, no período em que estivemos na escola essas aulas não estavam acontecendo, sem nenhuma justificativa pública.



Ao apresentarem os seus registros, as crianças reclamaram da ausência de aulas e listaram o que gostariam de aprender nas aulas de Educação Física,, desde as diversas modalidades esportivas, a ginástica, jogos populares, dança, ou, ainda, andar de patins, empinar pipa.

Nas turmas de 7ª série e 1º ano, realizamos um levantamento, em grupos, onde eles podiam registrar, de forma escrita, uma avaliação das aulas de Educação Física que já tiveram e o que acreditavam que seria interessante incorporar/ampliar às aulas. A partir dos registros eles puderam apresentar e comentar os argumentos dos diversos grupos. Desse levantamento pudemos destacar alguns registros que contemplam as turmas:

- *“Nós corremos na quadra, jogamos handebol, queimado e ginástica. Nós fizemos alongamento e brincadeiras. Os meninos, de vez em quando, jogam futebol e as meninas, queimado. Os dias que há aulas são terça e quinta e, na maioria das vezes, o professor falta. Esse ano o professor começou a dar aula já no finzinho do ano”* (Alunos da 7ª série).

- *“(…) É que não tem jeito, porque, quando nós vinha(sic) para a aula, o professor não vinha, e quando nós não vinha (sic), ele vinha; parecia que ele adivinhava. É por isso, acho, que não gostava da aula de física.”* (Alunos 7ª série).

- *“Não gosto, porque é muito monótona; todas as aulas são as mesmas coisas. É de manhã. E, aliás, é muito sol quente e a gente pode passar mal”* (Alunas do 1º ano).

- *“É de manhã. Nunca viemos. Mas, também, nunca tem! E não temos tempo de manhã* (Alunas do 1º ano).

Nas falas dos alunos, crianças e adolescentes, está presente a vontade de fazer aulas de Educação Física, desde que não fosse só *para os meninos*, só

futebol ou só queimado, só corrida etc. Isso fica explícito quando eles apontam o que gostariam de aprender nas aulas e é identificada uma diversificação de modalidades esportivas: jogos, danças, brincadeiras etc., ou um inusitado desenho de uma criança afirmando querer, simplesmente, aprender a empinar pipa.

Foi com esse quadro que iniciamos nosso diálogo sobre a proposta de trabalho na Escola. Dentre as turmas envolvidas tivemos maior rejeição dos alunos da 7ª série, que se propuseram a *dar uma olhada pra ver se gostavam*.

Na nossa primeira aula pudemos discutir sobre o planejamento, e esse foi, sem dúvida, um momento muito importante, pois, nesse encontro, firmamos um contrato de vivências, no qual todo o seu percurso foi balizado pelas possibilidades de construirmos juntos e sempre termos a participação de todos nas decisões.

Nosso planejamento tinha como objetivo geral: identificar, sistematizar e ampliar as referências sobre o conteúdo Dança em diferentes ciclos de ensino,, de forma a reconhecermos a mesma enquanto manifestação de uma das possibilidades de linguagem do homem, bem como de uma significativa expressão de arte desenvolvida/vivida histórica e culturalmente pelo homem, sendo apresentado para cada série (em cada ciclo):

- 1ª série - Identificar e vivenciar o universo de danças conhecidas dos alunos, admitindo-as como manifestações culturais/artísticas do nosso povo;
- 4ª série A - Identificar danças populares que representam diferentes ciclos festivos do nosso país, reconhecer como elas se apresentam em diferentes regiões do Brasil e vivenciar, no mínimo, uma dança de cada ciclo: carnavalesco, junino, folclórico e natalino, sistematizando as referências observadas nas mesmas;

- 7ª série A - Ampliar o conhecimento sobre o universo de folguedos brasileiros, buscando sistematizar suas danças e reconhecer a representação dos mesmos para a nossa cultura no passado e na atualidade;
- 1º ano A - Identificar o universo da Dança de Salão, selecionar uma dança e aprofundar as referências sobre o seu conhecimento.

Foram esses os elementos apresentados para os alunos e aprovados coletivamente, com poucas ressalvas. Foram, também, explicitados os nossos procedimentos metodológicos de ensino, que teriam como privilégio a ação interativa/comunicativa, onde fosse garantida a participação de todos nas discussões e vivências coletivas, através de reflexões em grupos e no conjunto, trabalhos em pequenos e grandes grupos, de forma a garantir a apreensão do conhecimento.

A nossa abordagem metodológica buscou garantir a participação efetiva de alunos e professores no processo de trabalho de sala de aula, sendo orientada pelo planejamento participativo, ensino problematizador, sistematização do conhecimento, pesquisa escolar e avaliação contínua.

No que se refere à estrutura da escola-campo, identificamos que possuía cerca de 12 salas, uma quadra descoberta, uma biblioteca, uma sala de professores, uma central de tecnologia, uma sala da direção, um pátio coberto (usado para merenda, apresentações, bem como horário de recreio), uma sala de datilografia, uma sala de dança (não usada, servindo de local para guardar cadeiras velhas), uma sala de teatro (com um pequeno palco, porém, no momento, estava sendo usado para aulas), um almoxarifado, quatro banheiros para os alunos e dois, para os professores; uma sala do secretário, uma secretaria, uma máquina de xerox (particular), um arquivo morto, uma cozinha, área livre ao redor de toda a escola (toda cimentada, havendo apenas uma

árvore em toda a área da escola), um quarto (para vigilantes), uma cabine de som (utilizada com anúncios de aulas e outros). A escola é bastante ampla e conservada, com espaços que não lembramos ter visto em outras escolas públicas, porém, nem todos eram utilizados.

Voltando ao processo de entrada em campo, estivemos, paralelamente a esse, buscando formas de organizar nosso espaço de trabalho, visto que a escola possuía uma sala de Dança (que estava servindo de depósito para cadeiras velhas). Propusemos à direção a desocupação da mesma, porém o problema era: onde colocar o material velho que lá se encontrava? Um dos funcionários sugeriu fazermos uma parede de cadeiras e teríamos grande parte da sala disponível. Por falta de opção, tivemos que fazê-lo. Depois de organizado o espaço, surgiu outro obstáculo: como limpar a sala, que não era utilizada há cerca de dois anos, sem ter água corrente, visto que encontrávamos em período de racionamento de água na cidade? Essa questão foi superada com a ajuda voluntária de alunos que já estavam reconhecendo a nossa presença na escola, especialmente os alunos das 4^a e 7^a séries. Dessa forma, varremos, tiramos as travas de pregos de algumas janelas e lavamos o chão. Pudemos, então, ver uma nova sala, para iniciar nossas aulas. Foi um processo rápido, mas cheio de barreiras. Para inaugurar a sala precisávamos ligar o som. Mas onde estava a tomada? Descobrimos que ela fora retirada, por conta de depredação anterior, e tivemos que esperar mais um dia para a inauguração, pois o funcionário iria reinstalar a tomada. O som, para K7 portátil, era do setor de tecnologia ou o da biblioteca. Trabalho vencido. Iniciamos nossas aulas na sala de Dança, que alguns nem sabia que existia, e outros lembravam com carinho de anos anteriores, quando havia um grupo de Dança na escola, reconhecido, inclusive, pelos professores mais antigos.

Essa sala foi palco de muitas visitas durante todo o percurso de nossas aulas. Vinham alunos de diferentes turmas questionarem o porquê da turma deles não estar fazendo aula também. Tivemos de responder, atenciosamente, a todos, porém, isso durou todo o período em que estivemos na escola. Nesse processo de visita recebemos uma ex-aluna, que era orientadora do grupo de dança da escola, e que hoje é portadora de necessidade especial, alguns ex-alunos e alunos do turno da noite, que fizeram parte do grupo. Todos recordavam com carinho e ressentimento o fato do grupo ter se acabado por falta de assistência.

A última etapa de entrada em campo consolidou-se com a realização do Seminário de Entrada em Campo, quando tivemos a oportunidade de expor nosso trabalho, que delimitava, como campo, essa escola e as turmas selecionadas. As questões das crianças, adolescentes e professores giraram em torno dos porquês, pois eles queriam saber de onde era, quem éramos nós, onde trabalhávamos, para que estávamos fazendo esse trabalho, se íamos ficar na escola, quem era a visitante (a orientadora do estudo), por que outras turmas não estavam participando, etc. Procuramos tirar todas as dúvidas e explicitar as nossas intenções de trabalho coletivo e a importância de cada um nesse processo.

Um dado de destaque entre os professores da escola, que participavam desse seminário, foi a fala de uma das professoras da 1ª série, que chegou a afirmar que *“Em nenhum momento pensou ser a dança um conteúdo a ser tratado pela Educação Física”*.

As crianças, de uma forma geral, demonstraram desconhecer esse conteúdo nas aulas, onde é claro o privilégio pelo esporte e pela ginástica, ou melhor, do futebol, do queimado e das corridas.

Ainda nesse espaço, a Profª B, professora de Educação Física da escola, apontou, como empecilho para tratar esse conteúdo nas suas aulas, o preconceito dos meninos: *“Os meninos dizem que dança é para bicha; não tem condições na escola (físico/material) para dar aulas de dança; a necessidade da Dança ser tratada desde as primeiras séries - como trabalho de base; e explicita a falta de apoio e incentivo na escola por parte de seus administradores”*.

Após esse período de entrada em campo nos sentíamos parte da escola, sendo reconhecida por alunos, professores, direção, funcionários e pais.

3.2 – O que nos diz a Prática Pedagógica

Para a análise dos dados recorreremos às ocorrências que se expressavam nas nossas aulas, buscando as regularidades subjacentes à prática pedagógica, sendo usada a classificação de dois tipos de ocorrência: episódios e ações de rotina (ESCOBAR, 1997).

Episódios foram eventos surgidos, ocasionalmente, durante o desenvolvimento da aula, mantendo um mesmo dado comum, embora nem sempre se repetissem da mesma forma em todas as aulas. Enquanto ações de rotina foram as atitudes que apareciam, habitualmente, na organização do trabalho da professora, em todas as aulas, de forma raramente alterada, demonstrando que integravam a própria estrutura de sua prática pedagógica e que, portanto, possuíam um potencial quantitativa e qualitativamente expressivo.

Por reconhecer que essas ocorrências emergem da dinâmica do real, o que faz explicitar um sistema de categorias para análise fundada no cotidiano, ou seja, que expressam suas contradições, é que tomamos como dados para análise os planejamentos e relatos de aulas desenvolvidos com as quatro turmas, na busca de identificar as ocorrências nas mesmas.

Foram 38 planos de aulas e 38 relatos de aulas, divididos em 1ª série: 11 – 11; 4ª série: 11 – 11; 7ª série: 08 – 08; 1º ano: 08 - 08. Frente à detida leitura e análise dessa fonte foi possível identificar, inicialmente, 27 tipos de ocorrências, dentre episódios e ações de rotina, que acontecerem nas aulas.

Esse primeiro mapeamento permitiu-nos reconhecer as seguintes ocorrências:

Ações de rotina:

01. Planejamento elaborado;
02. Problematização do tema de aula;
03. Recuperação do acervo dos alunos;
04. Resolução de problemas;
05. Sistematização das aulas;
06. Participação dos alunos em aulas;
07. Recuperação das aulas anteriores;
08. Trabalhos em grupos nas vivências;
09. Aprendizagem teórico-prática sobre dança;
10. Novas aprendizagens;
11. Co-educação;
12. Avaliação sistemática das aulas;

Episódios:

13. Atraso em aulas, devido a problemas externos;
14. Alunos, de outras turmas, fora das salas de aula, observadores de nossas aulas, atrapalham o desenvolvimento delas;
15. Dificuldade na estrutura e no material para aulas;
16. Dificuldades em relação ao comportamento dos alunos;
17. Dificuldades com relacionamento entre os alunos;
18. Dificuldades na aprendizagem;

19. Pesquisa como recurso para aula;
20. Seleções e negociações junto à turma;
21. Horário ampliado de aula;
22. Objetivo de aula não atingido;
23. Limitações religiosas de alunos;
24. Vergonha de se expor no coletivo;
25. Produção coletiva do vestuário e coreografia para Festival.

Dando continuidade à análise, fizemos uma estimativa de ocorrências por suas proximidades, não excluindo nenhuma, porém reclassificando-as para análise.

Após análise de aproximação delimitamos as seguintes generalizações:

Ações de rotina:

1. Planejamento de todas as aulas, apresentando-o e problematizando com os alunos;
2. Recuperação do acervo dos alunos nas aulas;
3. Participação efetiva dos alunos no desenvolvimento das aulas;
4. Novas aprendizagens;
5. Produção coletiva para a sistematização das aulas;
6. Dinâmica do trabalho (problematizações, pesquisa, seleções);
7. Avaliação sistemática do trabalho;

Episódios:

8. Dificuldades com questões de comportamento e relação interpessoal entre os alunos;
9. Elementos externos à aula que intervinham dificultando-a.

Reconhecemos que algumas dessas generalizações encontram-se com relação intrínseca, porém as separamos, de forma a podermos visualizar a

importância de cada uma, frente ao processo de organização do trabalho pedagógico.

Elas apareciam, com as seguintes regularidades, em aulas:

	1ª série	4ª série	7ª série	1º ano	TOTAL
GENERALIZAÇÃO	11 aulas	11 aulas	08 aulas	08 aulas	38 aulas
01	11	11	08	08	38
02	11	11	08	08	38
03	11	10	08	08	37
04	11	11	08	08	38
05	11	10	08	08	37
06	11	11	08	08	38
07	11	11	08	08	38
08	02	04	01	02	09
09	05	05	02	02	14

Faz-se necessário esclarecer que a regularidade, por aula, em alguns casos, se repete em vários momentos dela. Nesse sentido, apenas configuramos sua presença ou ausência em cada uma, o que nos permitiu visualizar ocorrências sistemáticas que configuram as ações de rotina da sala de aula. Nessa direção, reconhecemos que temos evidências para a elaboração das categorias que subsidiaram a prática pedagógica em discussão.

Destarte, reconhecemos que as ocorrências apresentadas permitiram-nos apresentar categorias empíricas que consolidam a organização do trabalho pedagógico, sendo confirmadas pelas ações de rotina e episódios evidenciados nas aulas.

Nesse momento apresentamos subsídios para a caracterização dessas categorias empíricas, comprovadas nas nossas generalizações.

AÇÕES DE ROTINA

1. Planejamento de todas as aulas, sendo apresentado e problematizado com os alunos.

- A professora elaborava todos os planejamentos de aula, com base no planejamento da unidade temática, bem como, no desenvolvimento/avaliação da aula anterior;
- No início da aula, era apresentado o seu planejamento, para toda a turma, de forma a ser reconhecido e analisado o que seria trabalhado no seu decorrer, bem como para recebermos sugestões para o seu encaminhamento;
- Ao final da aula, apresentávamos indicativos de continuidade, de forma a subsidiar o planejamento da próxima aula;
- Ele era flexível, frente às necessidades da turma. *Ex. 1: aula nº 03, da 1ª série - Tínhamos apenas 07 alunos, devido às chuvas que caíram na cidade. A professora da turma questionou se valeria a pena fazer a aula com poucos alunos. Informamos que a redimensionaríamos e que achávamos que era importante garanti-la, até porque retomaríamos com os demais alunos, na próxima aula. Ela aconteceu e a sua sistematização (sistematizamos passos de frevo) foi apresentada para os demais alunos, na aula posterior. Ex. 2: aula nº 03, da 7ª série – Mesmo com um número reduzido de alunos, por terem sido liberados pelo coordenador tendo em vista a falta de professores da turma, decidimos fazer a aula, tomando como referência a fala da aluna “a aula tem que acontecer com quem veio, e depois agente passa para quem não veio.*
- Os alunos ficavam esperando que a professora decidisse o quê, como e de que forma seriam as aulas. *Ex. 1: aula nº 01, da 7ª série – Ao entrarem na sala, os alunos indagavam sobre o que íamos dançar, ao*

que respondíamos que isso seria discutido, hoje. Algumas alunas disseram que estávamos fazendo suspense e enrolando para não dizermos logo. Ex. 2: aula nº 05, da 7ª série - Sugerimos colocar uma música para eles dançarem tentando lembrar dos passos do caboclinhos, que eles já conheciam. A maioria dançou e apresentou um bom leque de passos reconhecidos. Duas alunas chamaram a nossa atenção, afirmando que nós deveríamos fazer os passos para elas, pois, não sabiam de nenhum. Ex.. 3: aula nº 06, da 7ª série – O momento de tomada de decisões sobre a coreografia foi interessante porque, inicialmente, eles disseram que éramos nós quem deveria fazer, porque éramos a professora. Procuramos, então, mostrar-lhes como era importante e mais rico ter muitas idéias do grupo; aos poucos, eles foram sugerindo e elas saíram do próprio coletivo, para a nossa montagem.

2. Recuperação do acervo dos alunos nas aulas

- Em todas as nossas aulas a recuperação do que os alunos conheciam, de forma gráfica, oral ou corporal, era necessária para identificarmos o conhecimento da turma;
- Visando à garantir o levantamento do acervo das crianças e adolescentes, recorreremos a exemplificações, caracterização de festas, diferenciações, etc.
- Na primeira aula, de cada turma, realizamos levantamentos sobre danças; cada turma tinha um tema, escolhido pela professora e pelos alunos, de forma a mapearmos o nosso acervo de possibilidades frente ao tema. *Ex.: Aula nº 01, do 1º ano - Tema: Danças de Salão. Quais as danças de salão que vocês conhecem?*

Forró, forró estilizado, salsa, samba de gafieira, rock anos 60, valsa, lambada, tango, bolero?

- No início de cada aula recuperávamos a aula anterior, de forma a reconhecermos o andamento do planejamento do dia, bem como atualizar os que não estavam na aula anterior. *Ex.: aula nº 05, da 1ª série – No último momento, fizemos uma roda com todos e dançamos todos os passos, na música completa - ciranda. Sentamos no chão e conversamos sobre a aula, que recebeu conceito bom, legal, animada. Perguntamos se eles sabiam o que iríamos fazer na próxima aula e eles começaram a falar danças que já tínhamos feito. Um dos alunos, que pediu para fazermos capoeira na próxima aula, insistiu que não tínhamos feito ainda, ao que outro aluno respondeu que ele tinha faltado, tinha perdido a aula, e nós tínhamos combinado de fazer sempre uma dança nova a cada aula.*
- As informações trazidas pelas crianças e adolescentes deram o norte da discussão na turma. *Ex. 1: aula nº 02, da 1ª série – Perguntamos se eles sabiam o que era capoeira, e a maioria disse que era uma dança (provavelmente influenciado pelo fato de termos escolhido como uma dança para a aula desse dia), mas um deles respondeu que era “uma luta, mas era também uma dança e um jogo”. Foi, então, a partir de sua fala que explicamos um pouco sobre essa dança/luta/jogo. Ex. 2: aula nº 05, do 1º ano – Solicitamos que eles dançassem com seus pares, explorando formas de giros. Depois de algum tempo paramos e fomos identificar as variações, e solicitamos que os pares que executaram passos com giro viessem ensinar para o coletivo.*

3. Participação efetiva dos alunos no desenvolvimento das aulas

- A participação da 1ª série nas aulas foi efetiva; quando muito, tínhamos alguns alunos não querendo fazer uma parte da aula, e nós, sempre, no mesmo momento, conversávamos sobre os motivos de sua recusa. *Ex.: aula nº 05, da 1ª série - Iniciamos a aula com a participação de todos, mas, com algum tempo, três alunos saíram da roda de ciranda e ficaram sentados. Perguntamos o por quê, e eles disseram que não queriam, pois a dança era chata (depois esclarecida que era muito devagar). Esses alunos foram muito participativos nas aulas anteriores. Deixei-os observar mais um pouco para decidirem, e, na etapa de falar sobre o que aprenderam, eles demonstraram estarem observando tudo da aula e participaram da roda final.* Os dados estatísticos de participação da turma demonstraram um índice de 95,83% de participação dos alunos da turma, nas aulas.
- A participação da 4ª série nas aulas foi efetiva, porém, nas primeiras aulas tinham muitos alunos que só faziam o que era coletivo, nada individual ou para apresentar no grande grupo. Os dados estatísticos de participação da turma demonstram um índice de 88,57% de participação dos alunos da turma nas aulas.
- As participações da 7ª série e do 1º ano foram efetivas para o grupo, que se disponibilizou a fazer as aulas. Essas turmas diferenciavam-se devido ao fato de que os alunos, em todas as disciplinas, optavam por irem, ou não, às salas de aula, ficando pelos corredores, se bem que, a essa altura do semestre, a turma reduzia-se a cerca de 60% a 70% dos matriculados, porém para

esses dados utilizamo-nos do total de alunos, que na caderneta apareciam, ainda, como não desistentes. Os dados estatísticos demonstravam: 7ª série – 66,66% e 1º ano – 64,70% de participação dos alunos da turma nas aulas.

- Um dado diferencial entre a 7ª série e o 1º ano foi a participação quanto aos sexos: na 7ª série, a maioria era de alunas, enquanto que no 1º ano, era de alunos. *Ex. 1: aula nº 06, da 7ª série – Na seleção de personagens do Maracatu somente dois homens estavam presentes na aula, sendo que um era o rei e o outro, o escravo. Ex. 2: aula nº 01, do 1º ano – Iniciamos a aula com um problema, segundo os alunos: Como dançar homem com homem, pois tinha menos mulheres? A aula aconteceu com os pares, sem distinção de sexos;*
- A co-educação foi um elemento importante na nossa intervenção pedagógica. *Ex. 1: aula nº 07, da 1ª série - Nos forró, quadrilha e valsa dançaram homem com homem, mulher com mulher e homem com mulher. Fizemos algumas brincadeiras para trocarmos os pares, de forma a todos dançarem. O constrangimento inicial foi superado com a grande participação. Ex. 2: aula nº 05, da 4ª série – Com os conteúdos forró e quadrilha o processo de formar pares não foi muito fácil, pois as meninas não queriam dançar com os meninos; apenas três pares eram de menino e menina; os demais eram só meninas. Parte do grupo que ficou de fora entrou depois de iniciada, porém, as gracinhas sobre namoro estavam presentes. Ex. 3: aula nº 02, do 1º ano – No segundo momento recuperamos o que íamos fazer e logo apareceu um problema: como fazer forró, se tem mais homem que mulher? Alguns indicavam que era*

impossível. Propusemos que nós tentássemos pensar que estamos aprendendo e que o parceiro, homem/mulher, nesse momento, seria invisível, pois revezariamos todos. Eles aceitaram, mas já na graça de quem ia ficar com quem.

- Ampliação da participação junto às mães e aos pais de alunos. *Ex. 1: A mãe de uma aluna da 1ª série ajudou na produção do vestuário dos alunos. Ex. 2: O pai de um aluno da 4ª série veio à nossa aula para saber de que tanto seu filho falava e ensaiou com o filho sua fala na apresentação do Festival. O aluno era evangélico, mas participou como locutor da turma.*
- Havia, em todas as turmas, alunos que apresentaram as questões religiosas como motivo para não participarem das aulas. Conversamos com todos, de forma a garantir suas presenças na aula; mesmo que não dançassem, eles podiam contribuir com os colegas, de outras formas. Na 1ª série, só soubemos que havia um aluno com esse limite no final da unidade, quando, ao comunicar aos seus pais sobre a sua apresentação, eles mandaram retorno negativo, porém ele havia participado de quase todas as aulas. Na 4ª série existiam duas alunas que acompanhavam a aula, mesmo sem dançar, porém sempre participavam; um aluno que, às vezes, fazia a aula; e existiam uma aluna e um aluno que nem sequer vinham à sala. Na 7ª série existiam três alunas bastante participativas, que se disponibilizaram a tomar parte e a ajudar na aula, só não estavam desimpedidas para dançar. No 1º ano, havia cerca de três alunos que nem sequer, pelo menos um dia, apareceram na sala.

- Surpresas quanto à participação dos alunos. *Ex.1: aula nº 07, da 1ª série – Uma aluna, que faltava muito às aulas na escola e que não tem faltado às nossas, confirmou que vai participar do Festival, inclusive com permissão dos pais. Ex. 2: aula nº 05, da 4ª série - Uma aluna que nunca havia feito nenhuma aula, devido à sua religião, mas, sempre ficava observando-as, de repente, nessa aula, pediu para entrar na quadrilha e disse que fez isso porque sentiu vontade porque estava animado. Não questionamos nada sobre a sua religião, nem nenhum aluno lembrou. Ela dançou a quadrilha toda e fez a aula toda com os outros alunos.*
- Ampliação do espaço de aula. *Ex.1: Alunos da 7ª série pediram os CDs do Maracatu e dos Caboclinhos para ouvirem e dançarem, em outro horário, em suas casas, de forma a melhorarem sua aprendizagem de passos. Ex. 2: Alunas da 4ª série, quando do período de organização para o Festival, solicitaram o uso da sala em outros horários, com ou sem a nossa presença, para ensaiarem a composição, para a apresentação, pois algumas tinham dificuldades. Ex. 3: Os alunos do 1º ano, principalmente os homens, que apresentavam maior dificuldade, solicitaram, por várias vezes, ficarem na sala, antes, após ou em outro horário de aula para dançarem e identificarem a superação das suas dificuldades.*
- Durante todas as aulas, bem como no Festival, tivemos a participação de uma aluna da 7ª série, que estava grávida. Ela seria a nossa rainha do Maracatu, porém, por motivo de atraso ficou acompanhando a turma no dia do Festival. Tivemos, ainda a

participação de uma aluna da turma especial da tarde, que solicitou participar de algumas aulas junto às turmas da 7ª série e do 1º ano.

4 – Novas Aprendizagens

- Os alunos das séries iniciais (1º e 2º ciclo) não diferenciavam, nos levantamentos, o que era dança e o que era música ou grupo musical. *Ex.: aula nº 01, da 1ª série - Ao levantarmos danças conhecidas pelos alunos, foram-nos apresentados: samba, pagode, funk, forró, côco, rock, capoeira, frevo, valsa, quadrilha, ciranda, e, dentre as citadas, estavam: Labaredas, Tchan, Sandy e Júnior, Chiclete com Banana etc.*
- Os alunos demonstravam conhecer, nominalmente, algumas danças,, mas, poucos conheciam do seu repertório musical ou expressivo corporal. *Ex.: aula nº 05, da 1ª série - Na aula sobre ciranda, ao iniciarmos o que sabíamos, veio à música da cirandinha, no formato de roda. Ex.: aula nº 05, da 7ª série – Ao fazermos o levantamento dos passos conhecidos do Caboclinhos, apareceram inúmeros passos do côco, e quase nenhuma informação sobre a dança.*
- O aluno auxiliando a aprendizagem do outro em aula. *Ex.: aula nº 04, da 1ª série: Iniciamos lembrando os passos de frevo aprendidos e ensinando aos alunos que não vieram. Os que participaram eram nossos monitores e demonstravam para os demais. Ex.2: aula nº 04, da 7ª série – Começamos a aula com a apresentação de dois alunos. A aluna apresentou dados sobre a origem do Maracatu e o aluno sobre os personagens, o que nos permitiu discutir sobre a origem africana/negra que vem dos centros de macumba/religião*

negra; os negros não podiam entrar nas igrejas dos brancos e dançavam na frente delas; o batuque identificado como uma dança erótica, é uma das manifestações culturais mais importantes do Estado de Pernambuco. Em seguida, tentamos verificar se, hoje, tínhamos idéia do maracatu; alguns já tinham visto na TV e ao vivo, mas nenhum conhecia algum grupo de Maracatu do nosso Estado. Daí, conversamos sobre as músicas e como as novas gerações de músicos pernambucanos têm recorrido às músicas de maracatu, como resgate cultural, sendo destacado, pelo fato deles conhecerem e lembrarem de músicas, especialmente, de Chico Science.

- *Tratamos algumas danças divulgadas por bandas, na mídia, como danças que não caracterizam a construção cultural do nosso povo, bem como reconhecendo sua temporalidade. Ex.: aula nº 06, da 1ª série: Mais uma vez, uma aluna, Andreza, pediu para fazermos “É o tchan”, e voltamos a perguntar se isso era uma dança, ao que a turma respondeu-nos que era um grupo. A aluna, porém, insistiu que tinha a dança. Perguntamos se eles precisavam aprender alguma coisa dessas danças, das músicas do “É o tchan”, ao que uma outra aluna respondeu: “já sei tudo”, seguida pelo resto da turma. Isso fez-nos concluir que não tínhamos nada de novo para conhecer. Nas danças que estávamos fazendo, aprendemos coisas novas, sendo reconhecido por uma aluna, a qual se expressou dizendo que aprendeu o passo do carrossel, no frevo, e outros.*
- *Aprendizagem anterior, reconhecida em aula. Ex.1: aula nº 07, da 1º série - Um destaque interessante foi com a valsa. Eles tanto cantaram como dançaram, demonstrando familiaridade com essa*

dança. Ex. 2: aula nº 04, da 4ª série - Sentamos e fomos identificar o que sabíamos sobre o xaxado e, pelo que percebemos, eles já haviam dançado na escola, pois, apesar de essa não ser uma dança comum de se ver, eles lembravam algumas informações importantes, tais como: é uma dança de cangaceiros; de cabra-macho; tinha Maria Bonita e Lampião; é da Paraíba; faz xá, xá, com a sandália de couro; sua roupa é de couro e é marrom.

- *Levantamento e ampliação das referências dos alunos. Ex. 1: aula nº 02, da 4ª série – Em uma grande roda, pudemos reconhecer os passos: saci-pererê, tesoura, engana povo, passeio na pracinha, banho de mar para frente, pernada, pernada em baixo/passa sombrinha. Nem todos os passos foram apresentados, de início, pelos nomes. Houve muitas repetições porque os alunos não conheciam outros passos. Após todos terem apresentado os que conheciam, fomos verificar se todos sabiam fazer esses passos levantados e, agora, listados no quadro. Cada aluno ocupou um espaço na sala, sendo orientado por nós para ocupar um quadrado, de forma a não encostar no colega. Nós repetíamos o passo, identificando as dificuldades de executá-los, vindo a fazê-los com uma contagem de oito tempos cada um. Ao terminarmos de passar por todos estávamos com uma seqüência de passos que foi vivenciada por cada um. Ex. 2: aula nº 03, da 4ª série – Após recuperarmos os passos já aprendidos, informamos que iríamos apresentar novos passos para ampliarmos nosso acervo, e, um a um, foi sendo listado e visto como se fazia. Os passos novos foram: banho de mar para trás, ponta-calcanhar, chã de bundinha, ferrolho, bêbado, abre alas, carrossel. Os alunos animaram-se com*

os novos passos, especialmente porque ofereciam dificuldades. Ao final desse momento, sentamos, cansados e animados, e fomos sistematizar nossos dados sobre o frevo.

- *Sistematização/Aprofundamento do conceito de dança. Ex.: aula nº 01, da 7ª série e do 1º ano, com maior referência no 1º ano – No desenvolvimento da aula, utilizamo-nos de uma dinâmica que constrói, com seu nome, movimentos expressivos. Dessa forma, pudemos problematizar: O que é dançar? Existe só dança com passos combinados? O que é preciso para se dançar? Dançar significa expressar-se através do movimento, não sendo a música um elemento imprescindível, pois, nesse momento, usamos nossas vozes e os sons dos nossos corpos, e era dança.*

5. Produção coletiva para a sistematização das aulas

- Vários foram os formatos de sistematização de aula: conversas sobre o desenvolvimento das aulas, levantamento de dificuldades e possibilidades de superação, composição e improvisação em grupos etc.
- No momento de sistematização final das nossas aulas, na forma de um Festival para toda a escola: os alunos participaram da seleção das danças, da composição coreográfica, do vestuário, das músicas, dos apresentadores, dos textos introdutórios, etc.
- Todo o vestuário para o Festival foi produzido com contribuição dos alunos e da professora: as séries iniciais tiveram roupa básica branca, costurada por voluntárias e pintadas pelos alunos; as séries maiores realizaram trocas de vestuário entre eles.

- O aluno como produtor de sua composição coreografia: ao longo das aulas buscamos dialogar sobre a compreensão da sistematização de uma dança no formato de composição coreografia, sendo reconhecido que todos temos potencial produtor para compor uma coreografia, síntese da dança, e que isso era o nosso papel no coletivo, e não de responsabilidade nossa, por sermos professora/coreógrafa, sendo o nosso papel possibilitar o espaço para juntos conhecermos mais sobre algumas formas de expressões da dança e de sua construção coreográfica.

6. Dinâmica do trabalho (problematizações, pesquisa, seleções)

- A seleção de conteúdo aconteceu desde a primeira aula, quando do levantamento e delimitação do que iríamos tratar nas nossas aulas, mas, sempre que se mostrava necessário, fazíamos seleções no coletivo sobre o andamento da nossa aprendizagem.
Ex.: aula nº 06, da 1ª série - Iniciamos a aula sobre samba e pagode e, no desenvolvimento, faltou energia, o que impossibilitou a ampliação da diferenciação do ritmo por todos. Os alunos solicitaram que fizéssemos funk, com batucada na cadeira; modificamos e garantimos uma excelente dinâmica, para suprir o som mecânico.
- A seleção tomada como orientação a mídia x a quebra com a orientação da mídia: a primeira, verificada na insistência dos alunos da 1ª série, no que se refere às músicas de “É o tchan”, “Labaredas”, o que, também, fica registrado no pequeno acervo de danças de todas as turmas, ficando restrito, na maioria das vezes, ao nome, ou a ter visto uma única vez. Ao contrário, temos o *Ex.:*

aula nº 04, da 4ª série – Os alunos, ao selecionarem danças do ciclo junino, optaram por xaxado, uma dança que não é tão divulgada, em detrimento do côco, que a mídia vem trabalhando, fortemente, com grupos estilizados.

- *O uso do teatro para dinamizar o conhecimento sobre a história da dança. Ex.: aula nº 07, da 4ª série – Na seleção do ciclo natalino ficamos com o Bumba meu Boi. Damos início à encenação da pantomima, aonde íamos lendo um roteiro e eles iam dramatizando as falas. Foi muito engraçado e bem participativo, e com isso nós conhecemos a estória contada pelo povo, ao longo dos anos, sobre o Bumba meu Boi. Ao finalizar a estória todos levantaram – uma parte da turma era platéia e estava sentada – para dançar o ritmo do boi. Apesar de os passos meios tontos, pois a dança é uma grande brincadeira, todos dançaram e procuraram acertar, brincando com o outro.*
- *Os problemas eram solucionados na discussão coletiva. Ex.: aula nº 08, da 4ª série - Iniciamos a aula verificando o que precisávamos fazer e eles identificaram: ensaiar o bumba meu boi, o frevo, definir quem ia ficar na quadrilha, decidir sobre os homens na quadrilha, pintar as roupas. No desenvolvimento da aula houve um momento em que um grupo ensaiava o que sentia dificuldades, enquanto outro pintava as roupas para o Festival.*
- *Um grupo de alunos centraliza as decisões da turma. Ex.: aula nº 02, da 7ª série – Na avaliação do desenvolvimento da nossa aula ficou visível que existia um grupo na turma que pretendia determinar o que os demais iriam fazer, e que, para viabilizar a*

construção coletiva, tivemos que discutir mais, com eles, sobre a idéia de coletivo.

- A utilização da pesquisa escolar nas aulas foi limitada. Trabalhamos junto às crianças, com levantamento junto aos pais, amigos, comunidade etc. Com os adolescentes buscamos fazer pesquisas bibliográficas, porém, o limite do acervo da escola impossibilitava ampliar referências. *Ex. 1: aula nº 03, da 7ª série - Conversamos sobre o que eles conseguiram encontrar a respeito do Maracatu e alguns disseram que não encontraram nada, outros que não tiveram tempo, pois os professores estavam fazendo uma prova atrás da outra. Optamos, então, por sugerir que alguns alunos ficassem responsáveis por ler um pequeno texto, trazido por nós, sobre o folgado e apresentar, para o restante da turma, na próxima aula, de forma a possibilitarmos uma ampliação das nossas referências sobre esse folgado.*

7. Avaliação sistemática do trabalho

- As aulas eram orientadas para reconhecermos, ao longo das mesmas,, se atingimos ou não o objetivo traçado, de forma a analisarmos os elementos que dificultaram e os que ajudaram no seu andamento. *Ex.: aula nº 03, do 1º ano – Paramos para ver nossos avanços e dificuldades, sendo reconhecido que: um dos alunos ainda não conseguia acompanhar o seu par; quando tentamos fazer variações de direção em pares havia confusão; quem guiava essa mudança? tinha um momento em que não dava para mudar de direção; o que fazer? – elos de ligação. Buscamos dançar, tentando, na continuidade, sintonizar nossos ritmos e*

ocupar todo o espaço da sala, observando atentamente essas questões.

- Nas aulas em que, reconhecidamente, não atingimos o objetivo, fomos identificar os problemas ou limites para a mesma, sendo irreconhecido que, apenas, em uma aula não atingimos nosso objetivo, e isso por conta do comportamento de alguns alunos.
- Como avaliação final da nossa intervenção, tivemos o Festival – momento de síntese das nossas aprendizagens –, e um registro gráfico ou escrito sobre o desenvolvimento das nossas aulas;

EPISÓDIOS

8. Dificuldades com questões de comportamento e relação interpessoal entre os alunos

- Alunos que atrapalhavam a aula. *Ex.: aula nº 01, da 4ª série - Várias vezes tivemos que parar no coletivo para resolver problemas com chute, corrida, xingamento, etc. Antes do toque para iniciar, reunimos todo o grupo e esperamos que fizesse silêncio. Conversamos, então, sobre o que não conseguimos fazer e quais foram os nossos problemas. Em unanimidade, eles disseram: desorganização. Ao longo da aula deram várias sugestões: tirar da sala quem estava bagunçando, mandar fazer tarefa etc. Nós optamos em reafirmar que quem não quisesse fazer aula não era obrigado a ficar na sala, mas, até o final, ninguém saiu e, também, não lembramos de ter visto ninguém fora da aula todo o tempo. Ao consultarmos o que devíamos fazer para termos uma melhor aula, vieram as mesmas sugestões. O mais estranho é que o grupo que mais atrapalhou a aula disse que a culpa dos problemas surgidos na aula era nossa, porque não os expulsamos.*

Ficamos surpresa, mas, mesmo assim, tentamos, mais uma vez, fazer com que eles entendessem que essa não era a melhor forma de tratarmos esse problema e que se esse grupo decidisse não fazer aula não seria contrariado por nós, apesar de desejarmos que eles participassem; porém, não iríamos permitir que eles atrapalhassem os demais. Combinamos então de tentar melhorar, para a próxima aula, visto que todos reconheceram que perderam muito tempo devido à bagunça. Quando a turma saiu vários alunos vieram conversar conosco sobre os alunos “bagunceiros”, dizendo que eles eram assim mesmo, que na sala a professora ficava louca, que só botando para fora. Refletimos, então, sobre o que eles disseram que era nossa culpa era o retrato fiel do que acontecia sempre: quando eles saíam a aula acontecia. Mas, então, como fazer para que eles fiquem, já que, dessa vez, ficaram e não atrapalhem a aula?

- *A retirada de aluno da sala de aula. Ex.: aula nº 02, da 4ª série – Dentre os alunos que conseguiram perturbar a aula anterior inteira e sugeriram que o erro era nosso porque não os retiramos de sala, um deles estava, novamente, interrompendo a aula, correndo pela sala. Paramos a aula e lembramos a sua sugestão, solicitando que se retirasse. Ele saiu com a cara emburrada, mas ficou a aula toda assistindo pela janela e sem atrapalhar mais. Temos a certeza que essa não foi a melhor saída, mas gostaríamos que ele reconhecesse a sua própria sugestão. Não precisamos retirar mais ninguém da aula até o final da unidade, ou melhor, em nenhuma aula no decorrer da nossa intervenção na escola.*

- Alguns alunos, apesar de participarem de toda a aula, demonstravam vergonha de se expor em grupo. Isso aconteceu nas primeiras aulas da 4ª série. Buscamos, então, elaborar o máximo de atividades coletivas, de forma a possibilitar a expressão mais espontânea de cada um.
- Existiam dificuldades nas relações entre os alunos, o que não chegava a inviabilizar a aula, porém modificava alguns encaminhamentos. *Ex.1: aula nº 02, da 7ª série – Os grupos iniciaram a montagem dos passos apreendidos, com divisão de meio a meio pela sala. Houve uma mudança de grupo, por parte de uma aluna que não queria trabalhar com o grupo que estava, mas o fez com os demais. Ex. 2: aula nº 07, do 1º ano – Aconteceram alguns atrasos na aula e, com isso, precisamos trocar alguns pares. Houve rejeição de um aluno em dançar com a própria irmã, ficando cada um só até o momento de chegada de seus pares.*
- As brincadeiras que atrapalhavam a aula por parte de alunos. *Ex.: aula nº 05, do 1º ano - Iniciamos nossa aula conversando sobre a necessidade de disciplina, não no sentido de ordem unida, mas na necessidade de ouvirmos, vermos e sabermos o que está acontecendo, visto que um grupo resolveu iniciar a aula brincando e dificultando que nos falássemos o que iria acontecer. Percebemos que era, apenas, uma forma de brincar e não de interromper a aula, realmente, visto que eles vinham acompanhando às aulas e participando efetivamente, mesmo assim julgamos ser necessário chamar a atenção sobre nosso trabalho coletivo.*

- Interferências de outras pessoas em aula. *Ex.: aula nº 07, do 1º ano – Iniciamos a aula identificando a ausência de um aluno e de uma aluna; que deixaram de vir para atender a pedidos (ele, de sua namorada e ela, de seu namorado), e, mesmo com a insistência dos colegas, não se convenceram do contrário. Apesar disso, eles ficaram acompanhando a aula da janela.*

9. Elementos externos à aula que intervinham/dificultavam-na.

- Nas primeiras aulas na escola, tivemos dificuldade quanto à utilização da sala de dança, por vários motivos: limpeza, travas com pregos, cadeiras quebradas, falta de tomada, etc. Esses fatores ocasionaram a troca de sala em momentos inesperados, o que atrasou o início de algumas aulas na primeira semana.
- Ao final do horário da manhã, ainda, antes do toque, podia observar-se várias crianças circulando pela escola, e vinham, normalmente, para perto da nossa sala, o que gerava grande barulho e dificultava a sistematização da aula, em alguns momentos.
- No turno da tarde havia um grande número de alunos pelos corredores, ou seja, fora das salas de aula. O motivo era a ausência de professores, ficando eles à espera da chamada do coordenador para informar-lhes se haveria alguma aula naquele turno, ou não, mesmo que fosse a última. *Ex.1: aula nº 01, da 7ª série – Por volta das 15:30, um aluno chegou à porta e informou que a professora de Geografia estava chamando a turma para a sala, ao que a turma respondeu: a aula dela é a quarta. Logo em seguida, o mesmo aluno voltou, dizendo que a professora havia*

mandado avisar que não ia mais dar a aula porque eles não foram à sala. O estranho é que estávamos na metade de nossa aula, quando ele chamou. Não houve tempo nem de checar a informação e a professora já havia ido embora, ficando a turma sem a aula que seria às 16:30. Ex. 2: aula nº 03, da 7ª série - Iniciamos a aula no horário previsto, pois a turma já estava sem aula desde o segundo horário do turno (15:10). Esse motivo fez com que vários alunos fossem embora, liberados pela coordenação, por ter havido falta de professores no turno. Ex. 3: aula nº 03, do 1º ano – Iniciamos a aula mais cedo do que o previsto (16:20), pois a turma não tinha nenhuma aula nesse dia e estava só nos esperando.

- Há uma grade de ferro separando os dois blocos da escola, a qual sempre encontrava-se aberta, com exceção do horário do recreio, porém alguns casos inusitados aconteciam. *Ex.: na aula nº 05, da 1ª série – Os alunos demoraram a chegar e fomos checar o que estava acontecendo. Ao chegarmos no corredor, encontramos toda a turma presa, porque um menino maior resolveu fechar a grade e não deixava ninguém passar. A professora da turma havia autorizado as crianças a virem direto; ela viria em seguida. Ninguém contava com a presença desse menino ali e, muito menos, que ele tivesse essa idéia.*
- O toque das aulas, em ambos os turnos, era variável. No turno da manhã era mais controlado, porém existiam atrasos e adiantamentos; o mais comum era o recreio demorar a acabar, o que resultava em atraso no início da aula. Para lidar com esse atraso, tivemos algumas aulas acrescidas no tempo de seu

término. O turno da tarde era mais desorganizado, apesar de haver um coordenador, responsável por isso. *Ex.: aula nº 01, do 1º ano – Ficamos esperando na sala de teatro, pois alguns alunos do 1º ano já haviam nos visto e avisamos que a aula seria ali. Às 16:30 o recreio ainda não havia terminado. Somente as 16:45 o toque foi executado. Combinamos de tentar respeitar o nosso horário, pois ficaríamos com tempo reduzido se dependêssemos do toque, uma vez que, normalmente, eram poucas as aulas depois do recreio.*

- No turno da tarde o controle dos alunos para entrada nas aulas era feito por um coordenador, que ficava na grade de ferro, visto que as aulas aconteciam no bloco que ficava dentro dessa área. O coordenador chamava por turma, identificando se eles teriam aula, ou não, naquele horário.
- Inicialmente, o som foi um problema nas aulas, devido à ausência de tomada na sala; depois, tivemos dificuldades com o acesso ao som da escola, visto que ele ficava na central de tecnologia. A responsável, no turno da manhã, encontrava-se de licença e ninguém mais tinha a chave. Assim, pela manhã, ficamos usando o som portátil K7, da biblioteca. Em outra etapa identificamos o limite de potência do som da escola. Para tal, estávamos utilizando o nosso som ou o de algum aluno.
- Durante todo o período em que estivemos na escola, um grande número de alunos, de outras turmas, esteve solicitando participar, ou questionando por que a turma deles não havia sido selecionada. Isso acontecia nos corredores ou em plena aula, pois ficava um grande número de pessoas de platéia nas janelas da sala. Alguns alunos (04), por insistência, inseriram-se nas turmas do 1º ano (03)

e da 7ª série (01). Essa platéia era animada, porém, às vezes, incomodava os alunos que estavam em aula, os quais sentiam-se envergonhados. Um grande destaque foi uma turma do turno da noite vir à escola para nos conhecer e questionar porque nenhuma turma da noite foi incluída no estudo.

- Os trabalhos das outras disciplinas, para nota, eram emergenciais.
Ex.: aula nº 08, da 7ª série – Um aluno foi à escola informar que não poderia vir à nossa aula, pois não conseguiu terminar um dos trabalhos que era para nota, naquele dia; outros alunos faltaram, mas, apesar de não avisarem, fomos informada de que eles, também, tentavam terminar esse trabalho.

3.3 – Como Sistematizamos e Avaliamos nosso trabalho

A proposta, apresentada à escola e às turmas, previa a sistematização do nosso trabalho em um Festival e em um Seminário, sendo ambos reconhecidos como importantes para nossa reflexão e exposição das nossas aprendizagens.

O Festival tomou uma dimensão muito maior do que esperávamos, pois o envolvimento dos alunos, de todas as turmas, na sua construção, bem como de mães e algumas professoras, fizeram com que ele se transformasse num momento de muitas expectativas.

O Festival foi apresentado a toda a comunidade escolar como um momento de síntese e avaliação das nossas aprendizagens/produções, desenvolvidas em uma unidade de ensino da Educação Física, tendo como conteúdo a Dança e suas diferentes formas de expressão.

Falar sobre o Festival é muito difícil diante do que as imagens nos dizem, ou seja, para refletir sobre o Festival é preciso que se veja a expressão corporal

das crianças, dos adolescentes e de todos os presentes: alunos, professores, funcionários, pais e convidados. O que pudemos explicitar foi a possibilidade de ver/ouvir/sentir as diferentes formas/possibilidades dos alunos sistematizaram o conhecimento apreendido, seja na forma corporal, ou seja, na composição coreográfica apresentada, seja na forma oral, na exposição verbal do que conseguiram sintetizar sobre as aprendizagens⁴⁶.

É por esse motivo que, nesse espaço, privilegiamos apresentar os dados do Seminário de Avaliação, pois ele reflete, para além do Festival, o percurso da nossa intervenção.

O Seminário de Avaliação aconteceu um dia depois do Festival, ou seja, ainda estávamos na euforia da festa na escola; porém, a orientação dada ao mesmo fez refletir elementos importantes acerca do trabalho desenvolvido na escola.

O espaço do Seminário foi organizado por todos os alunos e a professora orientadora, pois fizemos a colagem e a exposição de fotos que registravam diferentes momentos da nossa intervenção, incluindo o Festival.

A orientação do Seminário permitiu a fala aberta a todos e seus comentários que iam sendo debatidos pelos presentes. Dentre as falas destacamos:

- “(...) Lívia chegou querendo trazer uma coisa nossa. Eu disse: pronto! Então eu vou participar; pronto! Começou; fez; dançou; pá. Pronto! Todo mundo se divertiu, gostou, pá. Fizeram isso. Aí se ela quiser chegar outra vez, mesmo se eu não tiver na escola, quiser me procurar, se for coisa nossa, eu tou no meio” (Aluno 1º

⁴⁶ Ver mais detalhamento no folder do Festival que apresenta a síntese construída pelas turmas, e em especial, na fita de vídeo, que registra a expressão das aprendizagens, em um momento de festa, na comunidade escolar.

ano).

- “(...) Os meninos realmente mostraram o talento que têm; eles têm, pra gente, e assim se descobre o talento. (...) Eles mostrando o que têm de aparecer. Agora, seria importante, o quê? Uma mão pra eles, um incentivo, trabalho. Isso mesmo! que pode acontecer e só aparece assim. Eu estou encantada com eles; a desenvoltura, o trabalho, a alegria, não é?”
(Professora da escola).

- “Quando nós começamos, vocês lembram? 1ª série, 4ª série, 7ª série, 1º ano; o tempo era curto; a gente pensou: não vai acontecer nada; porque a gente chegava nas escolas e não tinha aula de Educação Física. Depois de dois meses de trabalho, ontem, a gente viu a beleza da aprendizagem das crianças. Vocês dançaram, falaram, alegraram, divertiram e a escola ficou um lugar bonito e não um lugar triste, um lugar alegre onde todos queiram estar” (Professora orientadora do estudo).

- “Lívia revolucionou. Chamou a escola, pelo menos seu trabalho à tarde (...) Houve um movimento, há um interesse, há uma produção, né? Fluiu, e o resultado tá aí. Parabéns” (Professora da Escola – Central de Tecnologia).

- “Por que a senhora não manda fazer tudo de novo o ano que vem?” (Aluno da 1ª série).

- “Bom, eu gostei, porque, além da gente se divertir bastante a gente também aprendeu o que não sabia” (Aluna da 4ª série)

- “Eu achei muito importante’, porque o que precisavam na escola é que envolve o nome da criança, de mim, né? no caso

Felipe, meu filho. Eu me sentiria melhor com ele; eu achei que foi bom” (Mãe de aluno da 1ª série).

- “(...) O que eu percebi. Vocês ensinam para outras, para os pequenos, algumas formas de dançar, o tipo de dança. Isso, talvez, não é uma chance, uma possibilidade, que, talvez, vocês abram para turmas com alunos com mais experiência, espaço e tempo, onde eles possam trabalhar juntos (...) Dessa maneira, o trabalho na escola pode continuar com orientação de uma professora (...)” (Prof. Reiner Hildebrandt - Vechta-Alemanha).

Nos registros da 1ª série, solicitando que eles escrevessem ou desenhassem a opinião sobre as nossas aulas, duas palavras foram marcantes: “*APRENDI*” e “*GOSTEI*”. Nos desenhos fica explícita a apropriação da referência da Dança, quando da sua forma e características.

Nos registros da 4ª série, sob a mesma orientação, os alunos apresentaram textos maiores, junto com desenhos, tendo destaque, também, as palavras: “*APRENDI*” e “*GOSTEI*”, por explicitaram o quanto *a turma era danada e como a professora era paciente*. Os desenhos, poucos, são mais marcantes nos detalhes.

Transcrevemos o texto de um aluno:

“Nas aulas de educação física eu aprendi a dança frevo, xaxado, capoeira etc. O que eu mais gostei foi de dançar a capoeira. Não teve nada que eu não gostei. Os problemas que aconteciam na aula eram os meninos correndo pra lá e pra cá, pulando a janela, etc. A relação que os alunos tinham com a professora era ótima. Eu fazia as aulas de educação física porque era muito bom e os alunos aprendiam a dançar” (Aluno 4ª série).

Nos registros da 7ª série e do 1º ano, os textos eram mais densos e, realmente, expressavam uma avaliação mais geral. Em meio a elogios e

algumas considerações de suas participações, a maioria dos textos terminava solicitando continuidade do trabalho no próximo ano. Dentre eles, destacamos dois depoimentos, por se diferenciarem do geral:

- *“Primeiramente quero dizer que não fazia parte das aulas de dança porque sou evangélica, mas, sempre vou para as aulas (...) Na verdade, foi a melhor coisa que aconteceu neste colégio este ano; estava precisando de algo, como aulas de dança. Gostei muito desta idéia”* (Aluna da 7ª série).

- *“Aulas com o conteúdo Dança pode ser muito bom para pessoas que pensam em ser menos tímidos, apesar de que, depende muito das pessoas de querer vencer os obstáculos que a vida nos oferece”* (Aluna 1º ano).

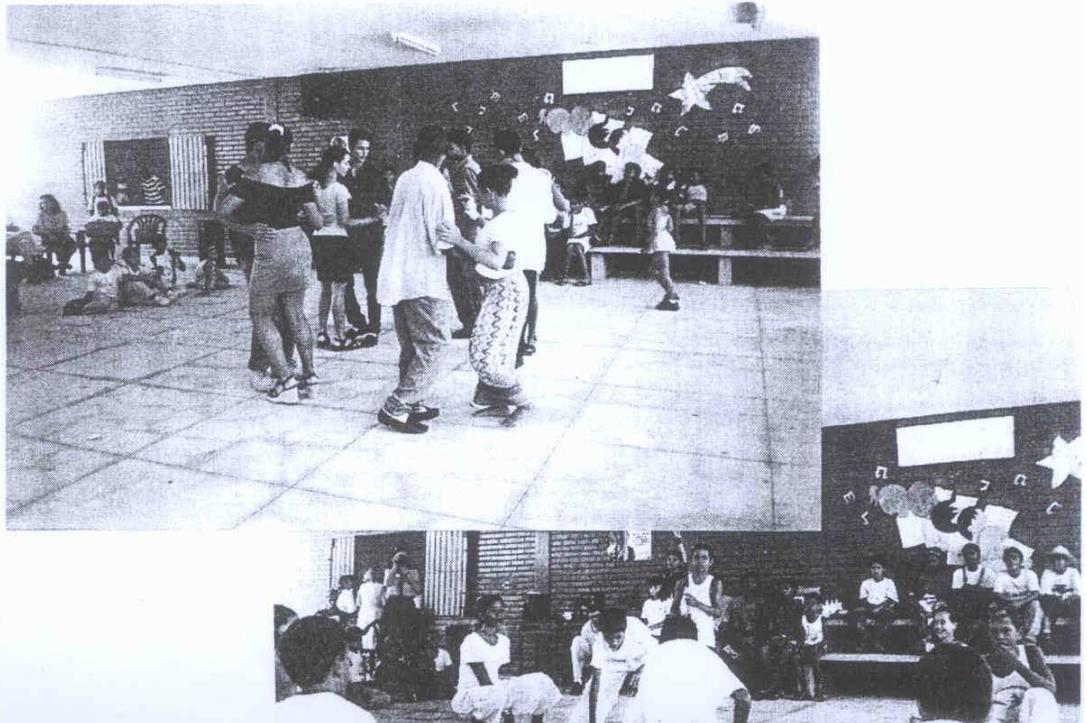
Inúmeras são as possibilidades de análise desses dados, expressos de forma oral, escrita, corporal, os quais possibilitam-nos analisar a escola e seu papel na vida das crianças e dos adolescentes, a relação entre alunos-professores no âmbito escolar, as questões religiosas, as expectativas de futuro dos alunos, etc.

Infelizmente/Felizmente, estudos dessa natureza fazem-nos dar *cortes*, que tomam como referência o nosso objeto de estudo; esse é o percurso que vamos ter que retomar, ou seja, vamos ter que pegar a linha da nossa pipa que se encontra em meio a esse imenso céu, que é a escola e as relações com a vida das pessoas que a integram.

Como iniciei este capítulo, as falas, os registros e as imagens revelam muito mais do que podemos expor neste trabalho acadêmico, mas as nossas análises apresentam destaques que retratam o percurso de nossa intervenção na escola, frente à sua realidade cotidiana.



NOVAS CAMINHADAS À VISTA - Conclusões



Festival de Cultura Corporal – 14/12/99
Tema: Dança na Escola
1ª série Ensino Fundamental
7ª série Ensino Fundamental
1º ano Ensino Médio
4ª série Ensino Fundamental

*“Lívia chegou querendo trazer uma coisa
nossa; eu disse: pronto! Então, eu vou
participar, pronto! Começou; fez; dançou; pá.
Pronto! Todo mundo se divertiu, gostou, pá;
fizeram isso. Aí, se ela quiser chegar outra vez,
mesmo se eu não tiver na escola, quiser me
procurar, se for coisa nossa, eu tou no meio”*
(Aluno do 1º ano).

*“Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos,
esperamos que permaneça: nossa confiança no
povo. Nossa fé nos homens e na criação de um
mundo em que seja menos difícil amar”*
FREIRE (1987, p. 184)

Ao iniciarmos este estudo, inúmeras questões apareceram e formulavam o caminho das nossas reflexões e decisões. Elas, que saltavam aos nossos olhos, faziam-nos buscar reconhecer, no que vínhamos fazendo, respostas imediatas, mesmo quando tínhamos clareza que o imediatismo era impossível. Outras eram límpidas, claras e nos indicavam que esse caminho iria ajudar-nos a realizar aproximações reais com o nosso estudo.

Recuperando a construção do nosso problema, lembramos que nossa intenção era confrontar a prática concreta das escolas públicas, de forma a elucidarmos a discussão acerca do Conhecimento no Currículo Escolar numa perspectiva crítica, tendo, na nossa especificidade, o trato com o conteúdo Dança em aulas de Educação Física.

Assim sendo, a reflexão sobre as categorias teóricas nos permitiram/permitem dialogar com as categorias empíricas, de forma que, pensar a Formação

Humana, o Currículo Escolar, a Educação Física e a Dança é um processo de relação sistemático, frente ao nosso debate.

As categorias empíricas elucidam as possibilidades de trato com o conhecimento, tomando como referência a perspectiva Crítica da Educação. Contraditoriamente, elas, também, explicitam os limites que refletem essa perspectiva no sistema social em que vivemos.

Entramos, então, nesse debate com a seguinte questão: É possível a construção de uma Teoria Crítica num contexto escolar que se sustenta no sistema de base capitalista?

Ao construirmos as discussões iniciais acerca da Formação Humana explicitamos o processo por que passa a educação brasileira e as suas amarras num sistema neoliberal, ou pós-neoliberal como afirmam alguns, sendo exposto o percurso de sustentação dessas políticas educacionais nos acordos internacionais.

Faz-se necessário lembrar que o Estado, reflexo do que acontece na nossa sociedade, vem sendo construído pelas relações sociais com privilégio para os dominantes. Nesse Estado, os debates nacionais não se fazem sobre o que se quer socialmente para o Brasil, e sim, sobre a economia brasileira, ou seja, pensar num projeto social para nosso país é confrontar o projeto atual, que toma como matriz as relações econômicas.

Nesse sentido, Emir SADER (2000)⁴⁷ afirma a necessidade de rediscutir que projeto social nós queremos para o nosso país, apresentando a necessidade de pensar/fomentar um Estado afirmador de direitos e de constante crescimento social/cultural.

⁴⁷ Debate realizado no 2º Congresso Brasileiro de Tecnologia e Educação, realizado pelo FECOMERCIO de 12 a 15 de setembro de 2000, no Centro de Convenções de Pernambuco, tendo como temática: *Estado, Educação e Políticas de Crescimento*.

Ao entrarmos no campo educacional, especificamente, vamos identificar que hoje a maior preocupação do sistema escolar, que toma como referência o mercado e as suas possibilidades de sustentação. É como garantir o acesso ao conhecimento sem que isso garanta às pessoas o seu acesso, a possibilidade de emancipação. Como dotá-los de saberes necessários ao novo mercado, tais como: conhecimento, desenvoltura, criatividade, relações de grupo, dinamismo, crítica etc, sem ter na palavra 'crítico' um 'contrário/subvertor'?

Acreditamos que uma das possibilidades de enfrentamento dessas amarras poderá ser a superação dos limites que o espaço escolar vem apresentando, ou seja, a possibilidade de a escola ser um espaço de disputa real.

Reconhecemos ser função primordial da escola a aquisição/sistematização/produção do conhecimento, mesmo essa função sendo suplantada, há muito tempo, ficando, quando muito, como mecanismo de aquisição, denominado, por alguns, de socialização do conhecimento.

Pablo GENTILI (2000) ⁴⁸ afirma ser a nossa história contabilizada em 500 anos, uma história de exclusão. Porém propõe pensarmos que se tomarmos como referência que poucos ficaram incluídos, ou seja, minoria dominante, esses é que deveriam ser chamados de excluídos dessa história. Reconhece que o nosso país viveu diferentes formas de exclusão e que se faz necessário compreendê-las para pensarmos num futuro em que essa categoria deixe de existir.

GENTILI alerta para a necessidade da reflexão acerca dos dados estatísticos sobre o acesso e permanência das crianças e adolescentes nas

⁴⁸ Debate realizado no 2º Congresso Brasileiro de Tecnologia e Educação, realizado pelo FECOMERCIO entre os dias 12 a 15 de setembro de 2000 no Centro de Convenções de Pernambuco, tendo como temática: *Pensando outros 500 anos – desafios e perspectivas para a educação brasileira.*

escolas, pois, o que antes era entendido como exclusão, hoje se diz superado pelas estatísticas; não apresenta a verdade sobre um novo processo de exclusão - *exclusão includente*, ou seja, o processo de exclusão internalizou-se nas instituições educacionais.

Se retomarmos os dados, do turno da tarde, na escola pesquisada, vamos lembrar que, apesar dos alunos chegarem à escola, ou seja, estavam matriculados, havia um número significativo que já não mais freqüentavam-na, e outros que iam, porém optavam em não entrar nas salas de aulas, ou mesmo, passavam a tarde toda esperando para ter parte das aulas da grade horária, devido à ausência de professores. Ou, ainda no campo, os alunos que iam à escola, em turno contrário, para aulas de Educação Física e esperavam o professor, porém ele, comumente, não vinha, segundo os alunos, porém para os pais eles estavam em aula, visto que alguns sustentavam essa presença para não ficar em casa, fazendo tarefas domésticas. Assim como para a direção e a carga horária curricular, essas aulas são registradas como ocorridas. Esses são alguns dados, dentre outros, que nos permitiram reconhecer a chamada *exclusão includente*, alertada pelo autor.

Inúmeros são os fatores que podem ser apresentados para analisar esse quadro, visível nas escolas, e que vão desde as condições objetivas de trabalho do corpo docente e a organização escolar até às condições econômicas do mesmo. Não pretendemos fazer análises já referenciadas sobre as condições objetivas das escolas públicas e das políticas públicas que as orientam, porém, é no interior dessa realidade que entramos e construímos possibilidades de superação do quadro exposto, tendo clareza da especificidade que nos envolveu e dos limites e possibilidades de diálogo mais amplo.

GENTILI (2000), ainda, contribui com essa discussão apresentando que

pensar em direitos na Educação é refletir sobre:

- *recursos democraticamente distribuídos, criando condições trabalhistas e infraestrutura para todos, ou seja, necessita de investimento público;*
- *gestão democrática em políticas educacionais;*
- *uma escola com conteúdo, ou seja, recuperar a função social da escola. Possibilidade de acesso ao conhecimento sistematizado e de construção de novos conhecimentos;*
- *escola aberta à comunidade enquanto espaço de formação cultural. Aberta aos grupos de excluídos dela ao longo dos anos.*⁴⁹

Conforme cobrado por SADER (2000) e FREITAS (1995), a explicitação do projeto histórico faz-se necessária para que, em meio às contradições desse sistema capitalista, possamos construir as possibilidades de superação. Tomamos como opção política um projeto histórico socialista, assim como os autores que constituíram a nossa discussão acerca de Formação Humana.

Ressaltamos, no entanto, a crítica de FREITAS (1995) às discussões da Pedagogia Histórico-Crítica, que aponta a possibilidade de garantir a emancipação do homem sob a referência socialista, porém, tomando como referência a centralidade da discussão de conteúdo crítico, sem apresentar uma crítica à organização escolar.

Acreditamos, como PETRAS (1994), na necessidade de distinguir de onde estamos falando e com quem estamos dialogando, visto que, frente à conjuntura atual, muitos já saltaram e tomaram outras referências, ditas populares, mas que não contemplam as questões estruturais da nossa sociedade.

Reconhecemos, assim como FREITAS (1995), que a discussão

⁴⁹ Esse texto foi construído a partir da fala do palestrante, ou seja, foi extraído, pela autora deste trabalho, de suas anotações da referida palestra. O texto escrito pelo autor deverá estar sendo

educacional da década de 80 está inacabada, visto que a opção por tomar propostas sob a referência crítica ainda passa por problemas de materialização nos espaços escolares, bem como as discussões acerca das propostas crítico-reprodutivistas podem ser argumentos para esse problema.

Dessa forma, continuamos buscando potencializar essa discussão pela construção da Teoria Crítica da Educação. Ao tomar para análise o trato com o conhecimento, a partir de práticas pedagógicas na perspectiva da Teoria Crítica,, buscamos reconhecer 1a categoria trabalho como princípio educativo; princípio esse que constitui a organização social do homem na produção de seus bens materiais e espirituais.

Nesse sentido, é o trato com o conhecimento, no âmbito escolar, que reflete a direção epistemológica do ensino, e, conseqüentemente, seu papel social, através da seleção, organização e sistematização do conhecimento no currículo escolar.

Destarte, pensar na possibilidade de ter no âmbito escolar um currículo que reflita essa conjuntura e que aponte possibilidades de superação, faz-nos questionar: Como podemos investir, no seio da escola capitalista, em propostas que tomam como referência a teoria crítica?

Esse é, sem sombra de dúvidas, um enfrentamento necessário, tendo o nosso percurso de intervenção em campo buscou identificar os limites e as exigências que tencionam a prática pedagógica, assim como as suas possibilidades concretas.

Se o currículo nasce da necessidade de se delimitar o que e como ensinar, e para tal, torna-se necessário fazer seleção de conhecimentos, isso implica em definir o que, para quem, ao longo da vida escolar, para tal visão de currículo ficam

restritas as formas de ensino, aprendizagem, avaliação etc. É com o processo de reconceituação, vivido com o início das formulações críticas, nas discussões curriculares, que se vê a ampliação da discussão, tomando, como referência, categorias que explicitam a organização social, tais como: ideologia, poder, resistência, emancipação, cultura, etc.

Se analisarmos nossas escolas vamos identificar, em sua maioria, um imenso fosso entre as proposições críticas e a concretude escolar. Esse é reconhecido por especialistas como sendo um percurso em que as discussões teóricas não apresentaram as possibilidades de lidar com o trabalho escolar, ou seja, com a organização do trabalho escolar como um todo. Porém, é preciso que se exponha que a organização escolar não é só a sala de aula, o trabalho individual localizado, sem conexões com outras dimensões escolares.

Para tal, vemos o currículo, assim como o vê Henry GIROUX, como política-cultura, ou seja, precisa ser interveniente, porém tendo como referência às necessidades de classe, isto é, uma intenção emancipatória. Precisamos alçar novas possibilidades que superem o currículo formal, documental, oficial, em respeito e reconhecimento ao currículo oculto, explicitando um movimento de contexto e falas de interesse e de poder, e para tal o professor assume papel imprescindível, como pesquisador da realidade em que estão inseridos crianças, adolescentes e adultos em formação (MOREIRA, 1995; SILVA, 1999).

Na discussão que apresenta a superação da Teoria Crítica, recorremos a MOREIRA (1995), quando nos alerta a refletir sobre a Teoria Crítica do Currículo como um movimento de problematização e questionamento constante, pois, é nesse ínterim que novas questões vão sendo discutidas e repensadas, porém tomando como matriz as preocupações fundantes, ligadas à emancipação humana.

Assim como FREITAS (1995) aponta que a discussão da década de oitenta está inacabada, no que se refere às discussões de propostas pedagógicas, podemos dizer que a discussão da Teoria Crítica está, também, inacabada, e não será com o seu anúncio de superação que vamos construir nada de original, que não tome por sustentação o que já vem sendo construído ao longo das discussões curriculares/educacionais.

Anunciamos essa questão por entender que os desafios do futuro, construídos no presente, tomam como referência a história passada/vivida. Ou vamos construir nossos próximos 500 anos sem refletir sobre o que significou e vem significando esses 500 anos que já se foram, e que já omitem anos passados?

É, portanto, nas práticas pedagógicas que vamos identificar as condições objetivas de ensino-aprendizagem, espaço onde acontece a articulação de conhecimentos teóricos e conhecimentos empíricos que conflituam entre si e que possibilitam a construção de novas sínteses.

Temos clareza de que não podemos falar em educar/educação/formação, sem explicitarmos a necessidade de garantir a subsistência humana, porém podemos refletir que esse ciclo vicioso que nos coloca como refém da subsistência deve ser superado pelo acesso aos bens materiais e culturais, produzidos por todos, para todos, sendo a Formação Humana uma possibilidade concreta desse processo.

Tentando visualizar um pouco melhor a concretude dessa discussão, vamos entrar na nossa especificidade, nos questionando: Como superar o fato da Educação Física, no espaço escolar, continuar reforçando práticas pedagógicas assistemáticas?

Os dados apresentados, pelas crianças e adolescentes na escola pesquisada, permitem-nos pontuar a ausência de aulas ou a sua

assistematicidade, pois se a temos como componente curricular e apresenta-se no interior do projeto escolar, ela não vem sendo garantida na função mínima, existência.

A história da Educação Física demonstra os seus avanços e seus novos processos de discussão, porém a realidade educacional não nos permitiu vermos além do que já se reconhece no senso comum: a ausência de aulas ou a aula restrita, no que se refere a conhecimento, onde, no conteúdo fica explícita a referência ao futebol, queimado, corridas e exercícios, velhos amigos da Educação Física.

Apesar da Educação Física vir ampliando, significativamente, as suas discussões no espaço educacional, sendo reconhecida em experiências localizadas em todo o país, é evidenciado, também, o fosso existente entre o que diz a teoria e a realidade prática das aulas.

Inúmeras são as questões que vêm sendo refletidas e pesquisadas em nosso país. Dentre elas, citamos:

- Que concepção de ciência apresenta a nossa discussão? É ciência?;
- O que reflete a produção do conhecimento em Educação Física?;
- Quais os conceitos históricos que perpassam a discussão acerca da Educação Física?;
- Estatuto epistemológico da Educação Física;
- O conhecimento curricular da Educação Física Escolar;
- O saber e o fazer em Educação Física;
- Proposições metodológicas para a Educação Física Escolar;

Essas e um rol de outras problemáticas vêm sendo discutidas ao longo das últimas décadas. Destacamos, especialmente, as discussões que se fazem

tomando como referência a construção de possibilidades de intervenção pedagógica, numa perspectiva crítica.

O que observamos é que, apesar dessas discussões, na década de 80, entraram em ebulição, no sentido de superar a visão biologicista da Educação Física, No início da década de 90 elas avançaram na construção de teorias que delimitam a Educação Física enquanto conhecimento significativo na Formação Humana, sendo uma das possibilidades de linguagem do homem, seja corporalmente, pelo movimento, através do movimento – diferenciações conceituais. Porém, pós-etapa de exposição das teorias conceituais poucos formam os trabalhos que buscaram apresentar possibilidades concretas de materialização dessas proposições.

Nesse sentido, o que vimos e discutimos são experiências sendo construídas, sejam através de políticas públicas de Municípios e Estados, sejam isoladamente. Isso nos faz questionar, a todo o momento, as possibilidades e limites, e as exigências dessas práticas pedagógicas, que tomam como referência a Teoria Crítica.

O nosso estudo implementou uma unidade temática nas aulas de Educação Física, que tiveram como orientação a perspectiva crítica que vem sendo construída na área, tomando como referências as discussões educacionais e curriculares. Essa construção, implementada e analisada, neste trabalho acadêmico, permite-nos visualizarmos as possibilidades concretas de trato com o Conhecimento no Currículo Escolar, bem como identificar os seus limites frente à organização escolar.

Essas possibilidades são apresentadas pela descrição minuciosa das categorias empíricas, que nos apresenta o fazer/saber pedagógico e sua materialização nas aulas, e é, nessa mesma descrição que vamos ver, também, os limites impostos para além da sala de aula, que refletem e limitam o nosso

fazer/saber pedagógico. Não tomamos a referência como modelo, mas como construção possível e analisada.

Dessa forma, destacamos como possibilidade, na perspectiva Crítica do Conhecimento Curricular, no trato com a Dança em aulas de Educação Física, os elementos que qualificaram/qualificam a sua intervenção. São eles:

- Problematização com os alunos;
- Planejamento participativo;
- Recuperação do acervo dos alunos;
- Produção coletiva para a sistematização das aulas;
- Pesquisa escolar;
- Avaliação sistemática interativa das aulas.

Demonstraram, também, os limites: questões de comportamento e relação interpessoal; relações de poder; o contexto escolar e suas interferências na aula, sendo importante destacar que no espaço ampliado de avaliação é explicitada a superação desses elementos, frente à discussão sistemática dos mesmos por alunos e professora.

Destaque se faz sobre a participação efetiva dos alunos nas aulas, bem como o reconhecimento de novas aprendizagens nesse processo de intervenção pedagógica.

Esses elementos, que dão concretude à realidade e às possibilidades de nossa intervenção pedagógica, estão sendo analisadas dentro do entendimento de movimento da contradição, ou seja, eles conflituam com a organização escolar e refletem os limites frente à mesma, tornando essa dinâmica uma exigência ao conhecimento curricular.

FREITAS (1995) ajuda-nos ao apresentar que a construção da

organização escolar está baseada na prática da escola, ou seja, elas estariam sempre em construção, tomando como base a dinâmica das relações sociais e seus conflitos.

Para ampliar nossas questões, apresentamos: Como confrontar na Educação Física as discussões acerca de conteúdo/método e objetivos/avaliação, visto que ela passa, ainda, por um processo de reconhecimento do seu universo de conhecimento?

A necessidade de dialogar com as categorias objetivos/avaliação e conteúdo/método, de forma a analisar que categorias dão conta da atual forma de organização do trabalho pedagógico, na escola capitalista, é uma exigência colocada frente à possibilidade de discussão de proposições críticas.

Na Educação Física a discussão que sempre se referenciou pelo conteúdo e pelo método, passa por uma ampla rediscussão quando é colocada em xeque a sua identidade. Se na sua história, a Educação Física toma como conhecimento de referência a ginástica e o esporte, e como método o que chamamos de métodos tradicionais, esses refletem os seus objetivos vinculados à Aptidão Física.

Essa discussão na fixação de categorias, em pares dialéticos, permite-nos identificar relações possíveis na discussão da organização escolar. Dessa forma, a relação estabelecida, historicamente, do conteúdo e do método nas reformas educacionais retirou deles a explicitação de sua posição de dependência dos objetivos e avaliação, pois, a avaliação é, em última instância, a referência à avaliação dos objetivos escolares, que vão ser construídos através de conteúdos e métodos, no espaço escolar.

Entendemos, assim como FREITAS (1995) que, sem retirar a importância do par dialético conteúdo/método, precisamos entender que a categoria

método/conteúdo está modulada pela categoria avaliação/objetivos, devendo ser analisada em dois níveis, que interagem:

“seus efeitos no interior da sala de aula, como avaliação/objetivos do ensino, e no nível da escola como um todo, na forma de avaliação/objetivos da escola, expressos em um projeto político-pedagógico” (1995, p. 143)

Adentrando, para finalizar, no nosso conteúdo específico de estudo, questionamo-nos: Como superar o fato de que a Dança, quando tratada por profissionais da Educação Física, normalmente, limita-se a reconhecimento de movimentos?

Esse é, sem dúvidas, um limite explícito nas referências da Educação Física enquanto fazer, destituído de saber. No caso da Dança, retiramos dela o seu sentido/significado ou a possibilidade de construí-los, em prol de suas possibilidades de movimento, códigos. Essa questão faz-nos apresentar a necessidade de uma discussão mais aprofundada acerca do trato com o conhecimento Dança, nos cursos de formação de professores de Educação Física.

Reafirmamos, no entanto, a importância de apreendermos e de vivenciarmos a nossa cultura corpórea, através desta, que é uma linguagem que o homem construiu e reconstrói/constrói ao longo da nossa história.

Ao refletirmos sobre a relação do homem com o mundo identificamos em VÁZQUEZ que

“Os homens mantiveram e mantêm diferentes relações com o mundo. Diversas são também nelas sua atitude para com a realidade, as necessidades que tenta satisfazer e o modo de satisfazê-las” (1999, p.73).

Entre essas relações, o autor destaca: a relação teórico-cognoscitiva – para compreender a realidade; a relação prático-produtiva – com a qual intervem

materialmente na natureza; e a relação prático-utilitária – com a qual consomem os bens produzidos.

Dessa forma, entendemos que a Dança é uma produção do homem em suas relações com o mundo e que explicita diferentes relações na sua constituição.

Uma das referências para essa discussão é apresentada por VAZQUEZ, quando discute sobre a Estética, sendo essa *a ciência de um modo específico de apropriação da realidade, vinculado a outros modos de apropriação humana do mundo e com as condições históricas, sociais e culturais em que ocorre.* (1999, p. 47).

É preciso que se explicita que todos vivemos situações estéticas nas nossas vidas, por mais ingênua ou espontânea que pareça, a exemplo da nossa relação com a música, com a imagem corporal etc., sendo importante ressaltar que vivemos sob forte influência ideológica estética, sendo a Educação Física e a Dança um campo muito profícuo para essas apropriações estéticas.

Nesse sentido, reafirmamos a necessidade de se discutir a educação, no interior da escola, compreendendo como ela constrói a concepção de homem e de mundo, que são refletidas nos projetos científicos, políticos, pedagógicos, éticos, estéticos.

Acreditamos, como já afirmamos⁵⁰, que, na construção deste estudo, faz-se necessário criar novas possibilidades, para que facilitem a expressão original de cada aluno e dê a eles o sentido de grupo social, na medida em que os mesmos venham a reconhecerem-se enquanto agentes que vivenciam, refletem e reelaboram sua cultura.

Nossas contribuições, ao debate, no campo da Educação, Educação Física pautam-se nas discussões acerca de problemáticas significativas da

⁵⁰ Construção apresentada no projeto de dissertação, apresentado em 1999 no Mestrado em

prática pedagógica, entre as quais demos destaque à questão do Conhecimento no Currículo Escolar em uma perspectiva Crítica.

Estivemos, durante este estudo, discutindo sobre as práticas pedagógicas e como elas diferenciam-se, qualificam-se pela sua intervenção crítica,, visualizando os seus limites, suas possibilidades e suas exigências na organização do trabalho pedagógico. Dessa forma, reconhecemos a importância da discussão acerca do saber escolar e as possibilidades de ser tratado em uma perspectiva crítica.

Os passos que construímos nesta caminhada foram significativos para dialogarmos com as referências teóricas existentes. Sabemos, porém, que esse é um processo que, ao terminar, aqui, já anuncia inúmeras outras questões.

Convidamos a todas e todos a participarem das novas caminhadas que se colocam neste nosso percurso. Sejam bem vindos,

Novas Caminhadas à Vista...

ANEXOS

ANEXO 01 - QUADRO 01 - Fonte de Registro: Planejamentos e Relatos de aulas

ANEXO 02 - QUADRO 02 - Fonte de Registro: Seminários

ANEXO 03 - QUADRO 03 - Fonte de Registro: Questionário

ANEXO 04 - QUADRO 04 - Fonte de Registro: Produção dos alunos

ANEXO 05 - QUADRO 05 - Fonte de Registro: Vídeo

ANEXO 06 - QUADRO 06 - Fonte de Registro: Fotográfico

ANEXO 07 - QUADRO 07 - Fonte de Registro: Outros

ANEXO 08 - Modelo do Questionário

ANEXO 09 - Planejamento da intervenção nas aulas de Educação Física

ANEXO 10 - Folder Festival de Cultura Corporal – Tema: Dança na Escola

ANEXO 01

QUADRO 01

FONTE DE REGISTRO: PLANEJAMENTO E RELATO DE AULAS

N.º	DATA	TÍTULO	DESCRIÇÃO	LOCAL	SUJEITOS	PÁG.
01	10/1999	Planejamento	Planejamento da intervenção na Escola	Escola de campo	prof ^ª . pesquisadora	16
02	10 e 11/ 1999	Registro	Relato dos contatos e discussões no período de negociação de entrada de campo	Escola de campo	prof ^ª . pesquisadora	56
03	10, 11 e 12/1999	Registro	Relato de observações do cotidiano escolar durante o período da nossa intervenção na Escola	Escola de campo	prof ^ª . pesquisadora	11
04	28.10.99	Plano de aula	Plano da aula 01 - 1 ^a B	Sala de aula	prof ^ª . pesquisadora	01
05	28.10.99	Registro de aula	Relato da aula 01 – 1 ^a B com o conteúdo: As danças que conhecemos.	Sala de aula	prof ^ª . pesquisadora + alunos 1 ^a B	04
06	09.11.99	Plano de aula	Plano da aula 02 - 1 ^a B	Sala de dança	prof ^ª . pesquisadora	01
07	09.11.99	Registro de aula	Relato da aula 02 - 1 ^a B com o conteúdo: capoeira	Sala de dança	prof ^ª . pesquisadora + alunos 1 ^a B	03
08	11.11.99	Plano de aula	Plano da aula 03 - 1 ^a B	Sala de dança	prof ^ª . pesquisadora	01
09	11.11.99	Registro de aula	Relato da aula 03 - 1 ^a B com o conteúdo: frevo	Sala de dança	prof ^ª . pesquisadora + alunos 1 ^a B	02
10	18.11.99	Plano de aula	Plano da aula 04 - 1 ^a B	Sala de dança	prof ^ª . pesquisadora	01
11	18.11.99	Registro de aula	Relato da aula 04 - 1 ^a B com o conteúdo: frevo	Sala de dança	prof ^ª . pesquisadora + alunos 1 ^a B	02

12	23.11.99	Plano de aula	Plano da aula 05 - 1ª B	Sala de dança	profª. pesquisadora	01
13	23.11.99	Registro de aula	Relato da aula 05 - 1ª B com o conteúdo: ciranda	Sala de dança	profª. pesquisadora + alunos 1ª B	04
14	25.11.99	Plano de aula	Plano da aula 06 - 1ª B	Sala de dança	profª. pesquisadora	01
15	25.11.99	Registro de aula	Relato da aula 06 - 1ª B com o conteúdo: samba, pagode e funk	Sala de dança	profª. pesquisadora + alunos 1ª B	03
16	30.11.99	Plano de aula	Plano da aula 07 - 1ª B	Sala de dança	profª. pesquisadora	01
17	30.11.99	Registro de aula	Relato da aula 07 - 1ª B com o conteúdo: diversas danças que conhecemos	Sala de dança	profª. pesquisadora + alunos 1ª B	02
18	02.12.99	Plano de aula	Plano da aula 08 - 1ª B	Sala de dança	profª. pesquisadora	01
19	02.12.99	Registro de aula	Relato da aula 08 - 1ª B com o conteúdo: montagem coreográfica	Sala de dança	profª. pesquisadora + alunos 1ª B	04
20	07.12.99	Plano de aula	Plano da aula 09 - 1ª B	Sala de dança	profª. pesquisadora	01
21	07.12.99	Registro de aula	Relato da aula 09 - 1ª B com o conteúdo: montagem coreográfica	Sala de dança	profª. pesquisadora + alunos 1ª B	02
22	09.12.99	Plano de aula	Plano da aula 10 - 1ª B	Sala de dança	profª. pesquisadora	01
23	09.12.99	Registro de aula	Relato da aula 10 - 1ª B com o conteúdo: montagem coreográfica	Sala de dança	profª. pesquisadora + alunos 1ª B	01
24	13.12.99	Plano de aula	Plano da aula 11 - 1ª B	Sala de dança	profª. pesquisadora	01
25	13.12.99	Registro de aula	Relato da aula 11 - 1ª B com o conteúdo: ensaio e avaliação	Sala de dança	profª. pesquisadora + alunos 1ª B	01
26	03.11.99	Plano de aula	Plano da aula 01 - 4ª A	Sala de teatro	profª. pesquisadora	01
27	03.11.99	Registro de aula	Relato da aula 01 - 4ª A com o conteúdo: universo de danças conhecidas pelo alunos. O que são danças populares/folclórica?	Sala de teatro	profª. pesquisadora + alunos 4ª A	03

28	08.11.99	Plano de aula	Plano da aula 02 - 4ª A	Sala de dança	profª. pesquisadora	01
29	08.11.99	Registro de aula	Relato da aula 02 - 4ª A com o conteúdo: ciclo carnavalesco: frevo	Sala de dança	profª. pesquisadora + alunos 4ª A	03
30	17.11.99	Plano de aula	Plano da aula 03 - 4ª A	Sala de dança	profª. pesquisadora	01
31	17.11.99	Registro de aula	Relato da aula 03 - 4ª A com o conteúdo: ciclo carnavalesco: frevo	Sala de dança	profª. pesquisadora + alunos 4ª A	03
32	22.11.99	Plano de aula	Plano da aula 04 - 4ª A	Sala de dança	profª. pesquisadora	01
33	22.11.99	Registro de aula	Relato da aula 04 - 4ª A com o conteúdo: ciclo junino: xaxado	Sala de dança	profª. pesquisadora + alunos 4ª A	03
34	24.11.99	Plano de aula	Plano da aula 05 - 4ª A	Sala de dança	profª. pesquisadora	01
35	24.11.99	Registro de aula	Relato da aula 05 - 4ª A com o conteúdo: ciclo junino: forró e quadrilha	Sala de dança	profª. pesquisadora + alunos 4ª A	02
36	29.11.99	Plano de aula	Plano da aula 06 - 4ª A	Sala de dança	profª. pesquisadora	01
37	29.11.99	Registro de aula	Relato da aula 06 - 4ª A com o conteúdo: ciclo folclórico/afro: capoeira	Sala de dança	profª. pesquisadora + alunos 4ª A	03
38	01.12.99	Plano de aula	Plano da aula 07 - 4ª A	Sala de dança	profª. pesquisadora	01
39	01.12.99	Registro de aula	Relato da aula 07 - 4ª A com o conteúdo: ciclo natalino: bumba meu boi	Sala de dança	profª. pesquisadora + alunos 4ª A	02
40	02.12.99	Plano de aula	Plano da aula 08 - 4ª A	Sala de dança	profª. pesquisadora	01
41	02.12.99	Registro de aula	Relato da aula 08 - 4ª A com o conteúdo: montagem coreográfica	Sala de dança	profª. pesquisadora + alunos 4ª A	03
42	06.12.99	Plano de aula	Plano da aula 09 - 4ª A	Sala de dança	profª. pesquisadora	01
43	06.12.99	Registro de aula	Relato da aula 09 - 4ª A com o conteúdo: montagem coreográfica	Sala de dança	profª. pesquisadora + alunos 4ª A	02
44	10.12.99	Plano de aula	Plano da aula 10 - 4ª A	Sala de dança	profª. pesquisadora	01

45	10.12.99	Registro de aula	Relato da aula 10 - 4ª A com o conteúdo: ensaio da montagem coreográfica	Sala de dança	profª. pesquisadora + alunos 4ª A	01
46	13.12.99	Plano de aula	Plano da aula 11 - 4ª A	Sala de dança	profª. pesquisadora	01
47	13.12.99	Registro de aula	Relato da aula 11 - 4ª A com o conteúdo: ensaio da montagem coreográfica	Sala de dança	profª. pesquisadora + alunos 4ª A	01
48	03.11.99	Plano de aula	Plano da aula 01 - 7ª A	Sala de teatro	profª. pesquisadora	01
49	03.11.99	Registro de aula	Relato da aula 01 - 7ª A com o conteúdo: sentido/significado do dançar	Sala de teatro	profª. pesquisadora + alunos 7ª A	05
50	17.11.99	Plano de aula	Plano da aula 02 - 7ª A	Sala de dança	profª. pesquisadora	01
51	17.11.99	Registro de aula	Relato da aula 02 - 7ª A com o conteúdo: folguedo – maracatu	Sala de dança	profª. pesquisadora + alunos 7ª A	03
52	22.11.99	Plano de aula	Plano da aula 03 - 7ª A	Sala de dança	profª. pesquisadora	01
53	22.11.99	Registro de aula	Relato da aula 03 - 7ª A com o conteúdo: folguedo – maracatu	Sala de dança	profª. pesquisadora + alunos 7ª A	02
54	24.11.99	Plano de aula	Plano da aula 04 - 7ª A	Sala de dança	profª. pesquisadora	01
55	24.11.99	Registro de aula	Relato da aula 04 - 7ª A com o conteúdo: folguedo – maracatu/ montagem coreográfica	Sala de dança	profª. pesquisadora + alunos 7ª A	02
56	29.11.99	Plano de aula	Plano da aula 05 - 7ª A	Sala de dança	profª. pesquisadora	01
57	29.11.99	Registro de aula	Relato da aula 05 - 7ª A com o conteúdo: folguedo – caboclinhos	Sala de dança	profª. pesquisadora + alunos 7ª A	02
58	01.12.99	Plano de aula	Plano da aula 06 - 7ª A	Sala de dança	profª. pesquisadora	01
59	01.12.99	Registro de aula	Relato da aula 06 - 7ª A com o conteúdo: folguedo – caboclinhos	Sala de dança	profª. pesquisadora + alunos 7ª A	03
60	06.12.99	Plano de aula	Plano da aula 07 - 7ª A	Sala de dança	profª. pesquisadora	01

61	06.12.99	Registro de aula	Relato da aula 07 - 7ª A com o conteúdo: montagem coreográfica: folguedo – maracatu	Sala de dança	profª. pesquisadora + alunos 7ª A	01
62	07.12.99	Plano de aula	Plano da aula 08 - 7ª A	Sala de dança	profª. pesquisadora	01
63	07.12.99	Registro de aula	Relato da aula 08 - 7ª A com o conteúdo: ensaio da montagem coreográfica: folguedo – maracatu	Sala de dança	profª. pesquisadora + alunos 7ª A	02
64	03.11.99	Plano de aula	Plano da aula 01 - 1ª ano A	Sala de teatro	profª. pesquisadora	01
65	03.11.99	Registro de aula	Relato da aula 01 - 1ª ano A com o conteúdo: sentido/significado do dançar	Sala de teatro	profª. pesquisadora + alunos 1ª ano A	02
66	17.11.99	Plano de aula	Plano da aula 02 - 1ª ano A	Sala de dança	profª. pesquisadora	01
67	17.11.99	Registro de aula	Relato da aula 02 - 1ª ano A com o conteúdo: forró (original)	Sala de dança	profª. pesquisadora + alunos 1ª ano A	02
68	22.11.99	Plano de aula	Plano da aula 03 - 1ª ano A	Sala de dança	profª. pesquisadora	01
69	22.11.99	Registro de aula	Relato da aula 03 - 1ª ano A com o conteúdo: forró – do original ao estilizado	Sala de dança	profª. pesquisadora + alunos 1ª ano A	02
70	24.11.99	Plano de aula	Plano da aula 04 - 1ª ano A	Sala de dança	profª. pesquisadora	01
71	24.11.99	Registro de aula	Relato da aula 04 - 1ª ano A com o conteúdo: forró estilizado	Sala de dança	profª. pesquisadora + alunos 1ª ano A	02
72	29.11.99	Plano de aula	Plano da aula 05 - 1ª ano A	Sala de dança	profª. pesquisadora	01
73	29.11.99	Registro de aula	Relato da aula 05 - 1ª ano A com o conteúdo: forró estilizado	Sala de dança	profª. pesquisadora + alunos 1ª ano A	02
74	01.12.99	Plano de aula	Plano da aula 06 - 1ª ano A	Sala de dança	profª. pesquisadora	01
75	01.12.99	Registro de aula	Relato da aula 06 - 1ª ano A com o conteúdo: montagem coreográfica – forró do original ao estilizado	Sala de dança	profª. pesquisadora + alunos 1ª ano A	02
76	06.12.99	Plano de aula	Plano da aula 07 - 1ª ano A	Sala de dança	profª. pesquisadora	01

77	06.12.99	Registro de aula	Relato da aula 07 - 1ª ano A com o conteúdo: montagem coreográfica	Sala de dança	profª. pesquisadora + alunos 1ª ano A	02
78	07.12.99	Plano de aula	Plano da aula 08 - 1ª ano A	Sala de dança	profª. pesquisadora	01
79	07.12.99	Registro de aula	Relato da aula 08 - 1ª ano A com o conteúdo: ensaio da montagem coreográfica	Sala de dança	profª. pesquisadora + alunos 1ª ano A	01

ANEXO 02

QUADRO 02

FONTE DE REGISTRO: SEMINÁRIOS

N.º	DATA	SUJEITOS	TEMA	OBJETIVO	LOCAL
01	16/11/99	Participantes: 75 prof. da escola - 04 prof. de EF - 01 prof. UFPE - 01 prof. pesquisadora - 01 alunos da 1ª B - 17 alunos da 4ª A - 29 alunos da 7ª A - 04 alunos do 1º ano A - 01 alunos da 3ª A - 17	Seminário de Entrada Tema: “O trato com o conhecimento em aulas de Educação Física”	Apresentação pública do projeto de pesquisa “O trato com o conhecimento em uma perspectiva crítica: estudo com o conteúdo dança em aulas de Educação Física na escola pública”.	Sala de Teatro - Escola

02	15/12/99	Participantes: 48 prof. da escola - 03 prof. de EF - 00 prof. convidados - 07 prof. pesquisadora - 01 alunos da 1ª B - 06 alunos da 4ª A - 15 alunos da 7ª A - 01 alunos do 1º ano A - 07 outros alunos - 06 mãe de aluno - 01 irmão de aluno - 01	Seminário de Avaliação Tema: “O trato com o conhecimento Dança em aulas de Educação Física”	Avaliação da intervenção pedagógica realizada na escola, que vem configurar a fase de pesquisa de campo do projeto “O trato com o conhecimento em uma perspectiva crítica: estudo com o conteúdo dança em aulas de Educação Física na escola pública”.	Sala de Dança - Escola
----	----------	---	---	--	------------------------

ANEXO 03**QUADRO 03****FONTE DE REGISTRO: QUESTIONÁRIOS**

N.º	DATA DE ENVIO E RE⁵¹	DATA DE DEVOLUÇÃO	SUJEITO	OBJETIVO	LOCAL
01	01.09.99	17/09/99	Professora EF 01 – Dere Sul	Reconhecer o trato com o conhecimento nas aulas de Educação Física em escolas da rede estadual de ensino, dando destaque ao trato com o conteúdo Dança.	correio ⁵²
02	01.09.99 14/10/99	---- ----	Professora EF 02 – Dere Sul	“	correio correio
03	01.09.99	aposentada ⁵³	Professora EF 03 – Dere Sul	“	correio
04	01.09.99	----	Professora EF 04 – Dere Sul	“	correio
05	01.09.99	----	Professor EF 05 – Dere Sul	“	correio
06	01.09.99	----	Professora EF 06 – Dere Sul	“	correio

⁵¹ Todos os(as) professores(as) receberam as correspondências em suas residências, após um mês tivemos 02 retornos. No caso dos que não retornaram fizemos contato telefônico com 14 e contato pessoal com 02, de forma a que mobilizássemos a responder o questionário se comprometendo com o retorno, para 09 foi necessário o reenvio, porém só se efetivaram apenas mais 02 retornos.

⁵² Quando a referência ‘correio’ for citada significa - correspondência enviada via correio com envelope selado para devolução.

⁵³ A referida professora recebeu e por contato telefônico me informou que não responderia porque já esta aposentada e não quer nem ouvir falar em Educação Física.

07	01.09.99 14.10.99	---- ----	Professora EF 07 – Dere Sul	“	correio correio
08	01.09.99	----	Professora EF 08 – Dere Sul	“	correio
09	01.09.99 14.10.99	---- 21.10.99	Professora EF 09 – Dere Sul	“	correio correio
10	01.09.99	----	Professora EF 10 – Dere Sul	“	correio
11	01.09.99 14.09.99	---- ----	Professora EF 11 – Dere Sul	“	correio correio
12	01.09.99 14.10.99	---- ----	Professora EF 12 – Dere Sul	“	correio correio
13	01.09.99	----	Professora EF 13 – Dere Sul	“	correio
14	01.09.99 14.10.99	---- ----	Professora EF 14 – Dere Sul	“	correio correio
15	01.09.99 26.10.99	---- ----	Professora EF 15 – Dere Sul	“	correio em mãos
16	01.09.99	erro no cadastro ⁵⁴	Professora EF 16 – Dere Sul	“	correio
17	01.09.99	21/10/99	Professora EF 17 – Dere Sul	“	correio
18	01.09.99	----	Professora EF 18 – Dere Sul	“	correio
19	01.09.99	----	Professora EF 19 – Dere Sul	“	correio
20	01.09.99	----	Professora EF 20 – Dere Sul	“	correio
21	01.09.99	----	Professora EF 21 – Dere Sul	“	correio
22	01.09.99	----	Professora EF 22 – Dere Sul	“	correio

⁵⁴ a professora se comunicou via telefone e informou que houve um erro no cadastro, pois a mesma nunca participou deste projeto.

	26.10.99	-----			em mãos
23	01.09.99	-----	Professora EF 23 – Dere Sul	“	correio
24	01.09.99	-----	Professora EF 24 – Dere Sul	“	correio
25	01.09.99	-----	Professora EF 25 – Dere Sul	“	correio
26	01.09.99	-----	Professora EF 26 – Dere Sul	“	correio
27	01.09.99 14.10.99	----- -----	Professora EF 27 – Dere Sul	“	correio correio
28	01.09.99	05/10/99	Professora EF 28 – Dere Sul	“	correio

ANEXO 04**QUADRO 04****FONTE DE REGISTRO: PRODUÇÃO DOS ALUNOS**

N.º	DATA	LOCAL	TIPO	DESCRIÇÃO	SUJEITOS	QUANT.
01	26/10/99	Sala de dança	Registro gráfico em papel ofício	Registro gráfico sobre: O que se faz nas aulas de Educação Física?	23 alunos da 1ª série B	23
02	27/10/99	Sala de aula	Registro gráfico em papel ofício	Registro gráfico sobre: Como são as minhas aulas de Educação Física? O que eu gostaria de aprender nas minhas aulas de Educação Física?	29 alunos da 4ª série A	29
03	27/10/99	Sala de aula	Registro escrito em papel ofício	Registro do trabalho em grupo sobre a temática: “O que nós aprendemos nas aulas de Educação Física? E o que nós acreditamos que deveria ser aprendido?”	27 alunos da 7ª série A (em cinco grupos)	05
04	27/10/99	Sala de aula	Registro escrito em papel ofício	Registro de trabalho/questionário, com as seguintes questões: “Como são nossas aulas de Educação Física?; “O que gostariam que houvesse nas aulas de Educação Física?”; “Vocês gostariam de participar de nossas aulas/projeto de pesquisa?”	25 alunos do 1º ano A (em duplas ou trios)	12

05	13/12/99	Sala de aula	Registro de Avaliação	Avaliação da nossa intervenção pedagógica em aulas de Educação Física com o conteúdo dança.	alunos da 1ª série B	20
06	15/12/99	Sala de dança	Registro de Avaliação	Avaliação da nossa intervenção pedagógica em aulas de Educação Física com o conteúdo dança. ⁵⁵	alunos da 4ª série A	10
07	12/99	Sala de dança	Registro escrito de Avaliação	Avaliação da nossa intervenção pedagógica em aulas de Educação Física com o conteúdo dança.	alunos da 7ª série A	04
08	12/99	Sala de dança	Registro escrito de Avaliação	Avaliação da nossa intervenção pedagógica em aulas de Educação Física com o conteúdo dança.	alunos do 1º ano A	05

ANEXO 05

QUADRO 05

FONTE REGISTRO: VÍDEO

FITA N.º	PERÍODO	LOCAL	ASSUNTO	SUJEITOS	TEMPO
01	16/12/99	Sala de Teatro	Seminário de Entrada de Campo Tema: “O trato com o conhecimento nas aulas de Educação Física”	alunos, professores, profª. pesquisadora e profª. convidada.	00:40
01	04/10/99 13/12/99	Estrutura - Escola	Visualização dos espaços da escola, especialmente do nosso espaço de aula	alunos, professores, direção, pais, funcionários.	00:10

⁵⁵ O registro de avaliação era opcional para os alunos, pois todos poderiam expressar verbalmente sua avaliação no Seminário de Avaliação.

02	10 a 12/99	Sala de Dança	Registro de aulas da turma 1ª série B	alunos 1ªB + profª. da turma + profª.pesquisadora	02:00
03	10 a 12/99	Sala de Dança	Registro de aulas da turma 4ª série A	alunos 4ª A + profª. pesquisadora	02:00
04	10 a 12/99	Sala de Dança	Registro de aulas da turma 7ª série A	alunos 7ª A + profª. pesquisadora	02:00
05	10 a 12/99	Sala de Dança	Registro de aulas da turma 1º ano A	alunos 1º ano A + profª. pesquisadora	02:00
06	14/12/99	Pátio da Escola	Festival de Cultura Corporal Tema: “ A dança na escola ”	alunos, professores, pais, funcionários, direção, professores convidados externo e profª. pesquisadora.	02:00
01	15/12/99	Sala de Dança	Seminário de Avaliação Tema: “O trato com o conhecimento dança em aulas de Educação Física”		01:10

ANEXO 06

QUADRO 06

FONTE DE REGISTRO: FOTOGRÁFICO

N.º	DATA	LOCAL	DESCRIÇÃO	SUJEITOS
01	16/11/99	Sala de Teatro	Seminário de Entrada de Campo Tema: O trato com o conhecimento em aulas de Educação Física.	Alunos, professores da HP, Profª. pesquisadora e Profª. orientadora
02	16/11/99	Sala de Teatro	“	“
03	16/11/99	Sala de Teatro	“	“
04	16/11/99	Sala de Teatro	“	“
05	16/11/99	Sala de Teatro	“	“
06	16/11/99	Sala de Teatro	“	“
07	16/11/99	Sala de Teatro	“	“
08	16/11/99	Sala de Teatro	“	“
09	15/12/99	Frente da Escola	despedida pós fechamento do Seminário de Avaliação	alunos e profª. pesquisadora
10	13/12/99	Pátio/Cantina	horário do recreio	alunos e funcionários
11	13/12/99	Pátio/Corredor	horário do recreio	alunos e funcionários
12	13.12.99	Corredor de saída	alunos no horário de saída das aulas do 1º turno	alunos
13	13/12/99	Sala professores	professoras em horário de recreio na escola	professoras da HP
14	13/12/99	Sala de aula	alunos da 4ª série A em aula de português	alunos e profª. de português
15	13.12.99	Sala de aula	alunos da 4ª série A em aula de português	alunos e profª. de português
16	13/12/99	Sala de aula	alunos da 1ª série B em aula	alunos e professora da turma
17	13/12/99	Sala de aula	alunos da 1ª série B em aula	alunos e professora da turma
18	26/10/99	Sala de dança	Aula EF – Registro gráfico: O que se faz nas aulas de Educação Física?	Alunos 1ª B
19	23/11/99	Sala de dança	Aula EF – Conteúdo: Ciranda/trabalho em grupos	Alunos 1ª B
20	23/11/99	Sala de dança	Aula EF – Conteúdo: Ciranda/trabalho em grupos	Alunos 1ª B
21	09/11/99	Sala de dança	Aula EF – Conteúdo: Capoeira/vivência coletiva	Alunos 1ª B

22	02/12/99	Sala de dança	Aula EF – Conteúdo: Funk/vivência coletiva	Alunos 1ª B
23	07/12/99	Sala de dança	Aula EF – foto de toda turma ao final da aula	profª. pesquisadora + 1ª B
24	07/12/99	Sala de dança	Aula EF – pintura das saias para apresentação no Festival	Alunos 1ª B
25	27/10/99	Sala da 4ª A	Aula EF – Registro gráfico e escrito: O que aprendemos nas aulas de EF e o que gostaríamos de aprender?	Alunos 4ª A
26	29/11/99	Sala de dança	Aula EF – início da aula/levantamento sobre o que vamos tratar	profª. pesquisadora + 4ª A
27	29/11/99	Sala de dança	Aula EF – Conteúdo: capoeira/vivência coletiva	Alunos 4ª A
28	29/11/99	Sala de dança	Aula EF – início da aula/levantamento sobre o que vamos tratar	profª. pesquisadora + 4ª A
29	17/11/99	Sala de dança	Aula EF – Conteúdo: maracatu/trabalho em grupos	Alunos 7ª A
30	01/12/99	Sala de dança	Aula EF – Conteúdo: maracatu/aprendizagem de passos	Alunos 7ª A
31	01/12/99	Sala de dança	Aula EF – Conteúdo: maracatu/montagem coreográfica	Alunos 7ª A
32	07/12/99	Sala de dança	Aula EF – foto da turma ao final da aula	profª. pesquisadora + 7ª A
33	24/11/99	Sala de dança	Aula EF – Conteúdo: Forró/O que sabemos dançar?	Alunos 1º ano A
34	24/11/99	Sala de dança	Aula EF – Conteúdo: Forró/O que sabemos dançar?	Alunos 1º ano A
35	29/11/99	Sala de dança	Aula EF – Conteúdo: Forró/trabalho em grupo	Alunos 1º ano A
36	29/11/99	Sala de dança	Aula EF – Conteúdo: Forró/trabalho em grupo	Alunos 1º ano A
37	29/11/99	Sala de dança	Aula EF – foto da turma ao final da aula	alunos 1º ano A
38	14/12/99	Pátio da Escola	Festival de Cultura Corporal - Tema: “A dança na escola” 1ª B (1º ciclo) - Tema: “O universo de danças que conhecemos” Apresentação: Frevo 1ª série B	alunos, professores, pais, direção, Funcionários, profª. pesquisadora, professores convidados externos.
39	14/12/99	Pátio da Escola	Festival – Apresentador da turma 1ª série B	“
40	14/12/99	Pátio da Escola	Festival – Apresentação: Ciranda - Turma: 1ª série B	“
41	14/12/99	Pátio da Escola	Festival – Apresentação: Ciranda – Turma: 1ª série B	“
42	14/12/99	Pátio da Escola	Festival – Apresentação: Funk – Turma: 1ª série B	“

43	14/12/99	Pátio da Escola	Festival – Foto da turma 1ª série B após apresentação	“
44	14/12/99	Pátio da Escola	Festival – participação da platéia na Ciranda	“
45	14/12/99	Pátio da Escola	4ª A (2º ciclo) – Tema: “Danças nos ciclos festivos do nosso país” Festival – Apresentação: Frevo – Turma: 4ª série A	“
46	14/12/99	Pátio da Escola	Festival – Apresentação: Frevo – Turma: 4ª série A	“
47	14/12/99	Pátio da Escola	Festival – Apresentação: Capoeira – Turma: 4ª série A	“
48	14/12/99	Pátio da Escola	Festival – Apresentação: Capoeira – Turma: 4ª série A	“
49	14/12/99	Pátio da Escola	Festival – Apresentação: Quadrilha – Turma: 4ª série A	“
50	14/12/99	Pátio da Escola	Festival – Apresentação: Quadrilha – Turma: 4ª série A	“
51	14/12/99	Pátio da Escola	Festival – Apresentação: Quadrilha – Turma: 4ª série A	“
52	14/12/99	Pátio da Escola	Festival – Apresentação: Bumba meu Boi – Turma: 4ª série A	“
53	14/12/99	Pátio da Escola	Festival – Apresentação: Bumba meu Boi – Turma: 4ª série A	“
54	14/12/99	Pátio da Escola	Festival – Apresentação: Bumba meu Boi – Turma: 4ª série A	“
55	14/12/99	Pátio da Escola	7ª A (3º ciclo) – Tema: “Os Folguedos” - Festival – turma	“
56	14/12/99	Pátio da Escola	Festival – Apresentação: Maracatu – Turma: 7ª série A	“
57	14/12/99	Pátio da Escola	Festival – Apresentação: Maracatu – Turma: 7ª série A	“
58	14/12/99	Pátio da Escola	Festival – Apresentação: Maracatu – Turma: 7ª série A	“
59	14/12/99	Pátio da Escola	Festival – turma 7ª A ao final da apresentação	“
60	14/12/99	Pátio da Escola	Festival – caboclinhos no intervalo – 7ª A	“
61	14/12/99	Pátio da Escola	Festival – caboclinhos no intervalo – 7ª A	“
62	14/12/99	Pátio da Escola	1º ano A – Tema: “Dança de Salão” - Festival – Apresentação: Forró	“
63	14/12/99	Pátio da Escola	Festival – Apresentação: Forró – Turma: 1º ano A	“
64	14/12/99	Pátio da Escola	Festival – Apresentação: Forró – Turma: 1º ano A	“
65	14/12/99	Pátio da Escola	Festival – Apresentação: Forró – Turma: 1º ano A	“

66	14/12/99	Pátio da Escola	Festival – Forró para a platéia com alunos do 1º ano A	“
67	14/12/99	Pátio da Escola	Festival – Forró para a platéia com alunos do 1º ano A	“
68	14/12/99	Pátio da Escola	Festival – Forró para a platéia com alunos do 1º ano A	“
69	14/12/99	Pátio da Escola	Festival – professores convidados externo	“
70	14/12/99	Pátio da Escola	Festival – professores convidados externo	“
71	15/12/99	Sala de Dança	Seminário de Avaliação - Tema: “O trato com o conhecimento dança nas aulas de Educação Física”	alunos, professores, pais, profª. pesquisadora, convidados externo.
72	15/12/99	Sala de Dança	“	“
73	15/12/99	Sala de Dança	“	“
74	15/12/99	Sala de Dança	“	“
75	15/12/99	Sala de Dança	“	“
76	15/12/99	Sala de Dança	“	“
77	15/12/99	Sala de Dança	“	“
78	15/12/99	Central de Tecnologia	Seminário de Avaliação Assistir as gravações em vídeo das turmas e do Festival	“
79	15/12/99	Sala de vídeo CT	“	“
80	15/12/99	Sala de vídeo CT	“	“
81	15/12/99	Sala de vídeo CT	“	“

ANEXO 07**QUADRO 07****FONTE DE REGISTRO: OUTRAS**

N.º	DATA	LOCAL	TIPO	DESCRIÇÃO	SUJEITOS	QUANT.
09	1997	DES/SE/PE	Projeto	Projeto Dança na Escola desenvolvido em 1997/1998		01
10	10/99	Mestrado em Educação/UFPE	Ofício	Solicitação à direção da Escola Profª. Helena Pugó de autorização para pesquisa de campo.		01
11	16/11/99	Escola de Campo	Cartaz e panfleto	Seminário de Entrada de Campo Tema: “O trato com o conhecimento nas aulas de Educação Física”	profª. pesquisadora	150
12	1999		Poster	Sobre o projeto de pesquisa: “O trato com o conhecimento em uma perspectiva crítica: estudo com o conteúdo dança nas aulas de Educação Física”	profª. pesquisadora	01
13	12/99	Escola de Campo	Informativo para os pais	Informativo sobre a nossa intenção de se apresentar na escola, solicitando autorização dos pais para que o aluno possa participar, bem como participação na cota para compra do vestuário.	pais doa alunos da 1ª série B e da 4ª série A	55
14	14/12/99	Escola de Campo	Cartaz e panfleto	Festival de Cultura Corporal Tema: “A dança na escola”	profª. pesquisadora	150

15	14/12/99		Painel	Painel do Festival de Cultura Corporal para decoração do pátio da escola	prof. pesquisadora	01
16	15/12/99	Escola de Campo	Cartaz e panfleto	Seminário de Avaliação Tema: "O trato com o conhecimento dança em aulas de Educação Física"	prof. pesquisadora	05



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Mestranda: Prof^a. Lívia Tenório Brasileiro
Orientadora: Prof^a. Dr.^a. Celi Nelza Zulke Taffarel

A Professora _____

Venho, por meio desta, solicitar vossa participação na minha pesquisa de dissertação, cuja temática é “O trato com o conhecimento em uma perspectiva crítica: um estudo com o conteúdo Dança em aulas de Educação Física”.

O estudo está inserido no Núcleo de Estudo de Política Educacional e Prática Pedagógica do Mestrado em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. A pesquisa pretende contribuir nas discussões acerca de problemáticas significativas da prática pedagógica, especificamente a relacionada com o trato com o conhecimento. Apresenta como objeto de estudo o trato com o conhecimento dança a partir de práticas pedagógicas na perspectiva da teoria crítica. Tem como referência a consideração do que significa, na teoria crítica da Educação e da Educação Física, a Formação Humana, a Epistemologia, o Currículo, a Prática Pedagógica, para reconhecer nexos, determinações e exigências da abordagem que se propõe crítica no âmbito escolar. O projeto tem como procedimento investigativo desenvolver e implementar uma proposta de organização do conteúdo dança em ciclos de ensino em aulas de Educação Física e confrontar os dados levantados, através de observação participante, com as orientações teórico-metodológicas presentes na literatura, para reconhecer como se qualificam e quais as exigências, na perspectiva crítica, às práticas pedagógicas da dança no currículo das escolas públicas.

Neste momento recorro aos professores (as) da Dere Recife Sul que participaram do Projeto Dança na Escola, promovido pela Diretoria de Esportes/SEE/PE, nos anos de 1997 e 1998. Gostaria de obter dos participantes deste projeto o preenchimento de um questionário acerca das aulas de Educação Física, e especificamente do trato com o conteúdo Dança, pois a nossa pesquisa tomará como orientação inicial o levantamento de dados obtidos com os profissionais da rede estadual de ensino.

Desta forma envio o questionário aos professores(as) da Dere Recife Sul, esperando um retorno positivo de suas participações. Lembrando ainda que os vossos nomes ficaram no anonimato para a pesquisa.

Coloco a disposição dos(as) professores(as) o acesso ao meu projeto de mestrado, qualificado em março de 1999. Estarei a disposição para maiores esclarecimentos a qualquer momento.

Atenciosamente,

Prof^a. Lívia Tenório Brasileiro

Rua Aureo Xavier, 540 – Cordeiro, Recife-PE - Cep. 50.721-050 -

Fone: (81) 445.2863 – 9979.5654 – E.mail: LTB@npd.ufpe.br



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Mestranda: Prof^ª. Lívia Tenório Brasileiro
Orientadora: Prof^ª. Dr.^ª. Celi Nelza Zulke Taffarel

QUESTIONÁRIO

Objetivo: Reconhecer o trato com o conhecimento nas aulas de Educação Física em escolas da rede estadual de ensino, dando destaque ao trato com o conteúdo Dança.

Participantes: Professores (as) da Dere Recife Sul que estão cadastrados no Projeto Dança na Escola, promovido pela DES/SEE/PE, nos anos de 1997 e 1998. (Não precisa se identificar, pois todos os nomes serão mantidos em sigilo)

Escola da Dere Recife Sul que atua: _____

Qual a sua carga horária na Escola: _____

Regência em aulas de Educação Física: _____

Regência em Treinamento (modalidade): _____

Orienta grupo de Dança na Escola: Sim () Não ()

Quantas oficinas participou no Projeto Dança na Escola: _____

1. Qual o seu entendimento sobre a Educação Física? A Educação Física vem se inserindo nas discussões do projeto político-pedagógico da sua Escola?

2. Quais os conteúdos que são tratados em suas aulas de Educação Física?

3. Qual o seu entendimento sobre a Dança? Como você entende o trato com o conteúdo Dança em aulas de Educação Física?

4. Você trata o conteúdo Dança na sua escola? () Sim () Não

Se você respondeu NÃO: Por que?

Se você respondeu SIM: Você trata o conteúdo Dança nas aulas de Educação Física? Como você trata este conteúdo?

Obs.: Estou enviando envelope selado para retorno, solicito, se for possível, que envie-me o mais breve.

Antecipadamente agradeço,

Prof^a. Lívia Tenório Brasileiro

Agosto de 1999



PROJETO DE PESQUISA:

“O trato com o conhecimento em uma perspectiva crítica: estudo com o conteúdo Dança em aulas de Educação Física na escola pública”

**PLANEJAMENTO DE INTERVENÇÃO
DA PESQUISA DE CAMPO**

PESQUISADORA:
Prof^a. Lívia Tenório Brasileiro

ORIENTADORA:
Prof^a. Dr.^a. Celi Nelza Zulke Taffarel

ESCOLA DE CAMPO

RECIFE – OUTUBRO/1999

APRESENTAÇÃO

Nosso objetivo frente a intervenção de campo é que esta nos possibilite descrever e analisar o processo de trabalho e o trato com o conhecimento na perspectiva de construção da teoria crítica, a partir do planejar, implementar e avaliar uma unidade de ensino na disciplina Educação Física, com o conteúdo dança em todos os ciclos de ensino de uma escola da rede pública de ensino.

O presente planejamento de intervenção de campo pretende dar orientação as aulas a serem desenvolvidas com escolares da escola que será referência para nosso estudo de campo.

A Escola de campo foi selecionada frente aos critérios estabelecido no projeto de pesquisa quando da seleção da escola. Sendo selecionada por: ser da Dere Sul; possuir duas professores que participaram do projeto Dança na Escola da DES/SE; ter ensino de 1ª série do ensino fundamental⁵⁶ ao 3º ano do ensino médio; ter aulas de Educação Física para alunos da 3ª série do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio; estar localizada na minha área de residência.

O nosso planejamento toma como referência: as discussões atualizadas sobre o trato com o conhecimento em aulas de Educação Física, especialmente o que se refere ao conteúdo Dança; a análise dos questionários respondidos por professores da Dere Sul que participaram do projeto dança na Escola; as contribuições advindas da recuperação sobre o trato com o conhecimento em aulas de Educação Física junto a alunos e professores.

Ao entrarmos na escola começamos a negociar junto aos alunos e professores, de forma a estabelecermos as turmas a serem pesquisadas. Já havíamos estabelecidos a possibilidade de assumirmos quatro turmas, sendo uma de cada ciclo de ensino. Para tal, ao longo de três semanas podemos negociar e definir junto aos escolares a participação na pesquisa, esclarecendo o que era e o que pretendia junto a escola, sendo delimitada as turmas: 1ª série B (1º ciclo – ciclo de organização

⁵⁶ Devido ao processo de municipalização é grande o número de escolas que já não possuem a primeira série do ensino fundamental.

da identidade dos dados da realidade), 4ª série A (2º ciclo – ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento), 7ª série A (3º ciclo – ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento), 1º ano A (4º ciclo – ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento).

A nossa intervenção iniciada no dia 20 de outubro, através da negociação de entrada de campo, pretende acompanhar os escolares até a finalização do ano em dezembro, de forma a garantirmos no mínimo oito aulas de cada turma, bem como a realização de um Seminário de Entrada de Campo, um Festival para sistematização de nossas experiências e um Seminário de Avaliação ao final de todas as atividades.

SOBRE O PROJETO DE PESQUISA

A presente pesquisa está inserido no Núcleo de Estudo de Política Educacional e Prática Pedagógica do Mestrado em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. A pesquisa pretende contribuir nas discussões acerca de problemáticas significativas da prática pedagógica, especificamente a relacionada com o trato com o conhecimento em uma perspectiva crítica.

Apresenta como objeto de estudo o trato com o conhecimento dança a partir de práticas pedagógicas na perspectiva da teoria crítica.

Tem como referência a consideração do que significa, na teoria crítica da Educação e da Educação Física, a Formação, o Currículo, a Prática Pedagógica, para reconhecer nexos, determinações e exigências da abordagem que se propõe crítica no âmbito escolar.

O projeto tem como procedimento investigativo desenvolver e implementar uma proposta de organização do conteúdo dança em ciclos de ensino, em aulas de Educação Física, e confrontar os dados levantados, através de observação participante, com as orientações teórico-metodológicas presentes na literatura, para reconhecer como se qualificam e quais as exigências, na perspectiva crítica, às práticas pedagógicas da dança no currículo das escolas públicas.

OBJETIVO

Identificar, sistematizar e ampliar as referências sobre o conteúdo Dança em diferentes ciclos de ensino, de forma a reconhecermos a mesma enquanto manifestação de uma das possibilidades de linguagem do homem, bem como de uma significativa expressão de arte desenvolvida/vivida pelo homem.

OBJETIVOS POR TURMA

1ª série B

Identificar e vivenciar o universo de danças conhecidas pelos alunos, reconhecendo-as como manifestações culturais/artísticas do nosso povo.

4ª série A

Identificar danças populares que representam diferentes ciclos festivos do nosso país, reconhecer como elas se apresentam em diferentes regiões do nosso país e vivenciar no mínimo uma dança de cada ciclo: carnavalesco, junino, folclórico e natalino, sistematizando as referências reconhecidas nas mesmas.

7ª série A

Ampliar o conhecimento sobre o universo de Folguedos Brasileiros, buscando sistematizar suas danças e reconhecer a representação dos mesmos para a nossa cultura no passado e na atualidade.

1º ano A

Identificar o universo da Dança de Salão, selecionar uma dança a ser aprofundada as referências sobre o seu conhecimento.

CONTEÚDO

DANÇA - A Dança é reconhecida como uma das formas de linguagem do homem, linguagem esta expressiva e representativa de diversos aspectos de sua vida, privilegiadamente de seus momentos festivos. Através da Dança temos oportunidade de perceber o desenvolvimento cultural de diferentes civilizações, podendo conhecer, interpretar e compreender os seus sentidos

e significados. Faz-se necessário, então, permitir o acesso ao universo da Dança, desmistificando sua imagem só como elemento/espetáculo folclórico, tendo normalmente caráter contemplativo, passando à entendê-la enquanto conhecimento significativo para as nossas ações corpóreas, que podem ser exploradas pelo universo popular, folclórico, clássico, contemporâneo etc. Acreditamos que faz-se necessário criar novas possibilidades que facilite a expressão original de cada aluno e dê a estas o sentido de grupo social, na medida em que eles venham a se reconhecer enquanto agentes que vivenciam, refletem e reelaboram sua cultura. (BRASILEIRO, 1999; COLETIVO DE AUTORES, 1992)

DANÇA POPULAR - São danças criadas anonimamente, que caíram no domínio público e são dançadas em várias ocasiões sociais, persistem no tempo e continuam preservando os mesmos elementos, apesar de estarem sendo constantemente recriadas. Típicas de cada região ou país, são normalmente aprendidas longe de situações formais de ensino-aprendizagem. (OLIVEIRA, 1991)

Mapeamento das Danças Populares das regiões do Brasil

Região Nordeste: Frevo, Maracatu, Guerreiro, Xaxado, Coco etc.

Região Norte: Lundu, Carimbó, Sairé, Marabixo etc.

Região Sudeste: Samba, Congada, Fandango, Batuque, Jongo etc.

Região Sul: Pau de fitas, Chula, Cateretê etc.

Região Centro-Oeste: Dança dos Tapuios, Folia de Reis etc

FOLGUEDOS – Nome designado pelos folcloristas a um grupo de expressões complexas, onde se apresenta o sentido de representação que pode ter motivações, objetivos e significados muito variados, sendo composto por danças, dramatizações, música, etc. (BENJAMIN, 1989)

CICLOS FESTIVOS NO BRASIL – Ciclos que se delimitam pelo período de festas populares, que se caracterizam por ter repercussão entre o povo, de grande mobilização em várias regiões, tendo caráter religioso em sua maioria. Delimitamos no Brasil quatro ciclos, sendo estes: Ciclo Carnavalesco, Ciclo Junino, Ciclo Folclórico e Ciclo Natalino. Nestes ciclos existem manifestações populares característica a cada um deles, especialmente as danças.

DANÇA DE SALÃO – Danças, em sua maioria, advindas das danças de salão das cortes européias, que chegam ao Brasil num processo de ajustes culturais. As danças de salão vem passando por um processo amplo de evidência entre todas as idades, pois antes era restrita a uma idade mais adulta.

METODOLOGIA

Quando aos procedimentos de ensino vamos privilegiar a ação interativa/comunicativa, onde seja garantida a participação de todos nas discussões e vivências coletivas. Para tanto serão realizadas reflexões em grupos e coletivas, trabalhos em pequenos e grandes grupos de forma a garantir a apreensão do conhecimento.

A nossa abordagem metodológica buscará garantir a participação efetiva de alunos e professores no processo de trabalho de sala de aula. Serão privilegiados os seguintes elementos:

- Planejamento Participativo
- Relação Interativa-Comunicativa
- Ensino Problematizador
- Sistematização do Conhecimento
- Pesquisa Escolar
- Avaliação Contínua

RECURSOS

PARA AULA:

- sala de dança *
- som para K7 *
- som para CD ⁵⁷
- Fitas K7 e CDs com acervo de músicas referentes as danças selecionadas
- quadro
- giz

- papel ofício
- lápis de cor, cera e hidrocor
- cartolinas
- Tv e vídeo *

PARA REGISTRO:

- filmadora ⁵⁸
- fitas TC 30 para filmagem
- máquina fotográfica
- filme para máquina fotográfica
- diário de campo
- gravador portátil
- mini-fitas K7

AVALIAÇÃO

Tomaremos como referência o entendimento de avaliação como processo, ou seja, ela acontecerá em um processo dinâmico e contínuo em todas as aulas e durante todo o seu percurso.

A nossa avaliação buscará reconhecer a nossa aproximação ou distanciamento do objetivo, de forma a dar subsídios para a continuidade das aulas.

Tomaremos ainda como momento avaliativo a realização de um Festival, como momento final da unidade de ensino, onde apresentaremos a síntese das nossas aprendizagens de forma oral, escrita e corporal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

⁵⁷ Quando for necessário levarei o som pessoal para viabilizar a aula.

* Material disponível na escola

⁵⁸ Empréstimo do Mestrado em Educação/UFPE

BARBOSA, Ana Mae T. B. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BRASILEIRO, Livia Tenório. *O trato com o conhecimento em uma perspectiva crítica: estudo com o conteúdo dança em aulas de Educação Física na escola pública..* Projeto de dissertação (Mestrado em Educação). UFPE. Recife, 1999.

BENJAMIN, R. *Folgedos e Danças de Pernambuco*. Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 1989.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

GEHRES, Adriana de Farias. Dançar nas escolas apesar das escolas: projeto em andamento. In: *Anais do X CONBRACE*. Goiânia-GO, 1997.

MARQUES, Isabel A. *A dança no contexto: uma proposta para a educação contemporânea*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, 1996.

MEGALE, Nilza B. *Folclore Brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1999.

MINAYO, Maria C. S. S. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 4ª edição. Rio de Janeiro: HUCITEC- ABRASCO, 1994.

OLIVEIRA, M. G. R. de. *Danças Populares como espetáculo público no Recife de 1970 a 1988*. Recife: UFPE, 1991.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Contribuição ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública*. Coordenação: ESCOBAR, Michele Ortega. Recife: SEE/PE, 1989.

PERNAMBUCO. CEFDASD/Secretaria de Educação. *Projeto: Brincadeira é coisa séria?*. Recife, 1995. (mimeo)

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. *Projeto Integrado de Pesquisa - Prática Pedagógica e Política Educacional da Educação Física & Esporte: Problemáticas Significativas do Processo de Trabalho Pedagógico*. Recife, 1998 (mimeo).

_____. *Planejamento da disciplina Prática de Ensino II (1ºsem/98) do curso de Licenciatura em Educação Física* – DEF-CCS-UFPE. Recife, 1998 (mimeo).

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke et all. *Relatório da disciplina Prática de Ensino II (1ºsem/98) do curso de Licenciatura em Educação Física* – DEF-CCS-UFPE. Recife, 1999 (ainda em conclusão).

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 1998.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Praxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

3º CICLO

◆ **Tema: OS FOLGUEDOS**

◆ Apresentação: Maracatu

MARACATU: de origem afro se apresenta na forma de uma cortejo real, onde representa o rei e rainha negros e todo o seu povo, trazendo a boneca de cera, calunga, para dar vida a raça que demonstra sua resistência dançando. Traz na dança e na música marcas da religiosidade deste povo.

◆ Turma: 7ª série A – tarde

◆ Alunos(as): Alexandre, Alex, Andreia, Camila, Dayane, Edjane, Fernanda, Flávia, Gleice, Jacilene, Jamile, Janaina, Renato, Roberto, Rosicleide, Ruston, Shirlene, Suely, Suziane, Vanessa O., Vanessa S.

4º CICLO

◆ **Tema: DANÇAS DE SALÃO**

◆ Apresentação: Forró do original ao estilizado

FORRÓ: reconhece-se como sendo símbolo do Forró Luiz Gonzaga, mas, também, reconhece-se que o 'dois pra lá, dois pra cá', vem sendo ampliado com uma mistura de ritmos que hoje se chama forró estilizado, muda-se as roupas, os instrumentos musicais, as letras das músicas e principalmente a sua forma de dançar.

◆ Turma: 1º ano A – tarde

◆ Alunos(as): Alessandro, Angela, Aureli, Auxiliadora, Denis, Daslan, Diana, Elias, Emanuelle, Fabiana, Fátima, Flávia, Gilberto, Gizeli, Kleiton, Janailson, Luana, Luciana, Luiz Cláudio, Marcos, Nivaldo, Paulo, Rafaela, Vinicius, Wanessa. Outros: Marina, Artur, Daniele (8ª A), Rossana (TE)

OBSERVAÇÕES GERAIS

- ◆ nem todos os alunos listados participarão das apresentações, por opção pessoal;
- ◆ as coreografias foram uma construção coletiva de professora;
- ◆ tivemos a participação dos alunos, professores, mães e amigos para viabilizar a realização deste festival.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

NÚCLEO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA
E POLÍTICA EDUCACIONAL

PROJETO DE PESQUISA:

“O trato com o conhecimento em uma perspectiva crítica: estudo com o conteúdo dança em aulas de Educação Física na escola pública”

PESQUISADORA:

Profª. Livia Tenório Brasileiro

ORIENTADORA:

Profª. Dr.ª. Celi Nelza Zulke Taffarel

ESCOLA XXXXXXXXXX

Direção

Prof. XXXXXXXXXX

TURMAS:

1º ciclo – 1ª série B

2º ciclo – 4ª série A

3º ciclo – 7ª série A

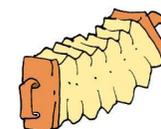
4º ciclo – 1º ano A

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PERNAMBUCO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Núcleo de Prática Pedagógica
e Política Educacional
ESCOLA XXXXXXXXXX**

Festival

de



Cultura Corporal



TEMA:

A Dança na escola

**Local: Escola XXXXXXXXXX
Dia: 14 de dezembro de 1999
Horário: 10:00h**

SOBRE O PROJETO DE PESQUISA

A presente pesquisa está inserido no Núcleo de Estudo de Política Educacional e Prática Pedagógica do Mestrado em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. A pesquisa pretende contribuir nas discussões acerca de problemáticas significativas da prática pedagógica, especificamente a relacionada com o trato com o conhecimento em uma perspectiva crítica.

Apresenta como objeto de estudo o trato com o conhecimento dança a partir de práticas pedagógicas na perspectiva da teoria crítica.

Tem como referência a consideração do que significa, na teoria crítica da Educação e da Educação Física, a Formação, o Currículo, a Prática Pedagógica, para reconhecer nexos, determinações e exigências da abordagem que se propõe crítica no âmbito escolar.

O projeto tem como procedimento investigativo desenvolver e implementar uma proposta de organização do conteúdo dança em ciclos de ensino, em aulas de Educação Física, e confrontar os dados levantados, através de observação participante, com as orientações teórico-metodológicas presentes na literatura, para reconhecer como se qualificam e quais as exigências, na perspectiva crítica, às práticas pedagógicas da dança no currículo das escolas públicas.

CICLOS DE ENSINO

Ciclo	Séries	Objetivos
1º	1ª à 3ª	Constatações
2º	4ª à 6ª	confrontos/sistematizações
3º	7ª e 8ª	ampliações/regularidades
4º	2º grau	aprofundamentos/ auto-organização

SOBRE A DANÇA

A Dança é reconhecida como uma das formas de linguagem do homem, linguagem esta expressiva e representativa de diversos aspectos de sua vida, privilegiadamente de seus momentos festivos. Através da Dança temos oportunidade de perceber o desenvolvimento cultural de diferentes civilizações, podendo conhecer, interpretar e compreender os seus sentidos e significados. Faz-se necessário, então, permitir o acesso ao universo da Dança, desmistificando sua imagem só como elemento/espetáculo folclórico, tendo normalmente caráter contemplativo, passando à entend-la enquanto conhecimento significativo para as nossas ações corpóreas, que podem ser exploradas pelo universo popular, folclórico, clássico, contemporâneo etc. Acreditamos que faz-se necessário criar novas possibilidades que facilite a expressão original de cada aluno e dê a estas o sentido de grupo social, na medida em que eles venham a se reconhecer enquanto agentes que vivenciam, refletem e reelaboram sua cultura.

O FESTIVAL DE CULTURA CORPORAL

Tema: A Dança na escola

Momento de síntese e avaliação das nossas aprendizagens/produções, desenvolvidas em uma unidade de ensino da Educação Física, tendo como conteúdo a Dança e suas diferentes formas de expressão.

1º CICLO

◆ Tema: O UNIVERSO DE DANÇAS QUE CONHECEMOS

- ◆ Apresentação: Frevo, Capoeira, Ciranda e Funk
FREVO “é uma dança de rua que acontece no carnaval, e o melhor é o Galo da Madrugada”
CAPOEIRA “é uma luta, uma dança e um jogo. Tem disputa, mas não é para se machucar”
CIRANDA “é uma dança que acontece na praia, onde as pessoas fazem uma roda de mãos dadas. Acontece muito na ilha de Itamaracá”

FUNK “é uma dança de rua dançada pelos funkeiros em bailes também. Os bailes são legais e não pode ter briga. Só pode cantar, dançar e brincar à vontade”

- ◆ Turma: 1ª série B – manhã
- ◆ Alunos(as): Aline, Anderson, Andreza, Bruno, Claudia, Diego, Diogo, Fabrizia, Felipe, Felipe M., Gustavo, Jaercia, Jean, Jessica, Lais, Paulo Vitor, Rafaela, Ramon, Roberta, Rita, Roseane, Thais, Yasmim.
- ◆ Professora da turma: Rosemary

2º CICLO

- ◆ Tema: DANÇAS NOS CICLOS FESTIVOS DO NOSSO PAÍS
- ◆ Apresentação: Frevo, Quadrilha, Capoeira e Bumba meu Boi.

CICLO CARNAVALESCO: “é o período em que acontece as comemorações do carnaval. As danças que aparecem são frevo, maracatu, ciranda, bumba de carnaval etc”.

CICLO JUNINO: “é o período das chuvas, em que comemoramos as festas de fogueira, especialmente o São João. As danças que aparecem são forró, quadrilha, xaxado, coco etc”.

CICLO FOLCLÓRICO: “é o período em que comemoramos as manifestações folclóricas do nosso povo. As danças são capoeira, frevo, maracatu, caboclinhos etc”.

CICLO NATALINO: “é um período de confraternizações, em que se comemora o nascimento de Jesus e as festas de mudança de ano. As danças são pastoril, dança de fitas, bumba meu boi etc”.

- ◆ Turma: 4ª série A – manhã
- ◆ Alunos(as): Aline, Allan Diego, Allonan, Ana Caroline, Ana Rosa, Anderson, Andre, Angelica, Augusto, Carlos Henrique, Cíntia, Danielle, Danilo, Diego, Elaine, Gleidson, Henrique, Jaqueane, Jéssica, Juliana, Juliane, Júlio Cesar, Lourdes, Luciana, Marcos, Peter Paulo, Rebeca, Robert, Rômulo, Sheila, Talita, Tamires, Tarciana,
- ◆ Professoras da turma: Edna e Antonieta

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

ALMEIDA, Roseane S. A Prática pedagógica da Educação Física na construção do projeto político pedagógico da Escola: a polêmica do discurso superador. Dissertação (Mestrado em Educação). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1997.

APPLE, Michael. Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.

BARBOSA, Ana Mae T. B. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BECKER, Fernando. A epistemologia do professor: o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1993.

BRACHT, Valter. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). Repensando a pesquisa participante. 3ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. República Federativa do Brasil Lei nº 9.394: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997/1998.

BRASILEIRO, Livia Tenorio. O objeto de estudo da Educação Física: a expressão corporal como linguagem – o que nos aponta a teoria. Recife: ESEF/UPE, 1995 (monografia de especialização)

_____.: O trato com o conhecimento em uma perspectiva crítica: estudo com o conteúdo dança nas aulas de Educação Física na escola pública. (Projeto de dissertação) Mestrado em Educação/UFPE. Recife, 1999 (mimeo)

BRASILEIRO, Livia et al. Metodologia do ensino da Educação Física escolar: a dança como conteúdo de ensino. Recife: UPE, 1993 (mimeo).

CAMARAGIBE. Prefeitura Municipal – Secretaria de Educação. Proposta curricular da 1ª à 4ª série. Camaragibe, 2000.

CAPARROZ, Francisco. Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola. Vitória: UFES, 1997.

CARLAN, Paulo. A produção do conhecimento na Educação Física Brasileira e seu poder de intervenção na Educação Física Escolar: análise das pesquisas nos cursos de mestrado em Educação. Anais do X CONBRACE. Goiânia-GO, 1997.

CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1991.

CHARLOT, Bernard. A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos a teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

CHEPTULIN, Alexandre. A dialética materialista: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (org.). Educação Física Escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997.

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

CONNELL, Robert. W. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: SILVA, L. H. & AZEVEDO, J. C. de (org.). Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 11-35.

DAÓLIO, Jocimar. Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 80. Tese (Doutorado em Educação) Campinas: UNICAMP, 1997.

DEMO, Pedro. Pesquisa e construção de conhecimento. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

ESCOBAR, Michele Ortega. Transformação da didática. Tese (Doutorado em Educação) Campinas: UNICAMP, 1997

FORQUIN, J. C. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos. Projeto Histórico, Ciência, Pedagogia e Didática. Revista Educação e Sociedade, n.º 27. São Paulo, 1987.

_____. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Neoceticismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda. Formação de Professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1996, p. 89-102.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teoria em conflito. Curitiba: ANPED-GT Trabalho e Educação, 1997 (mimeo).

GADOTTI, Moacir. Pensamento Pedagógico Brasileiro. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1988.

GARAUDY, Roger. Dançar a vida. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1980.

GEHRES, Adriana de Farias. Dançar nas escolas apesar das escolas: projeto em andamento. In: Anais do X CONBRACE. Goiânia-GO, 1997.

GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu (org). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GENTILI, Pablo. Pensando outros 500 anos – desafios para a educação brasileiro. 2º Congresso Brasileiro de Tecnologia e Educação, realizado pelo FECOMERCIO entre os dias 12 e 15 de setembro de 2000. Recife: Centro de Convenções de Pernambuco.

GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOELLNER, Silvana. O método francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRGS, Porto Alegre, 1992.

GUIRALDELLI JR, Paulo. Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.

KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIBANEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LOREIRO, Róbson. Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física: a relação teoria e prática. Dissertação (Mestrado em Educação). Piracicaba/SP, 1996.

LUCENA, Ricardo. Quando a lei é regra: um estudo da legislação da Educação Física Escolar brasileira. Vitória: CEFD-UFES, 1994.

MACHADO, Antônio Berto. Reflexões sobre a organização do processo de trabalho na Escola. Revista Educação. Belo Horizonte, julho/1989.

MACLAREN, Peter. A vida nas escolas. 2ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARCONDES, Danilo. "A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade". In: BRANDÃO, Zaia (org.) A Crise dos Paradigmas e a Educação. São Paulo: Cortez, 1994, p. 14-29.

MARQUES, Isabel A. A dança no contexto: uma proposta para a educação contemporânea. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, 1996.

_____. Ensino de dança hoje: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

MINAYO, Maria C. S. S. (org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 4ª edição. Rio de Janeiro, HUCITEC- ABRASCO, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, T.T & MOREIRA, A.F. (org.). Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 07-20.

_____. A crise da teoria curricular crítica. Cadernos de Educação. Pelotas: FaE/UFPel, Ano 6, n.º 8, jan/jun, 1997, p. 49-73.

MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A.F. & SILVA, T.T. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1999, p. 07-37.

NOGUEIRA, Sandra Vidal. Considerações histórico-conceituais sobre o movimento de reorientação curricular: a busca de novos referenciais para além da lógica disciplinar. Uberlândia, 1997 (mimeo).

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. Contribuição ao debate do currículo em Educação física: uma proposta para a escola pública. Recife, 1990.

_____. _____. Coleção Professor Carlos Maciel – Subsídios para a organização da prática pedagógica nas escolas – Educação Física. Vol. 14. Recife, 1992.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. Coleção Professor Carlos Maciel – Subsídios para a organização da prática pedagógica nas escolas – Diretrizes Pedagógicas. Vol. 19. Recife, 1994.

_____. _____. Coleção Professor Paulo Freire - Política de ensino de escolarização. Recife, 1998.

_____. _____. Instrução nº 01/98 – DEE/DNE/DCE, de 15 de julho de 1998. Recife: Diário Oficial do Estado, 1998.

PETRAS, James. Os intelectuais em retirada Debate. Ano II, nº 59, maio, 1994.

PISTRAK. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SADER, Emir. Estado e democracia: os dilemas do socialismo na virada de século. In: SADER, E. & GENTILI, P. (org.). Pós-Neoliberalismo II: que Estado para que democracia? Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Estado, Educação e Políticas de Crescimento. 2º Congresso Brasileiro de Tecnologia e Educação, realizado pelo FECOMERCIO entre os dias 12 e 15 de setembro de 2000. Recife: Centro de Convenções de Pernambuco.

SANTIAGO, Maria Eliete. Escola pública de 1º grau: da compreensão à

intervenção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SANTOS, Milton. Ser intelectual na era da globalização. In: O professor como intelectual na sociedade contemporânea. São Paulo: USP, 1997.

SARAIVA KUNZ, Maria do Carmo, SOARES, Andresa et. al. Improvisação & Dança. Florianópolis: UFSC - Imprensa Universitária, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 10ª ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1991.

_____. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SAVIANI, Nereide. Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SILVA, Teresinha M.ª. Nelli. A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador. São Paulo: EPU, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Carmem Lúcia. O Pensamento médico higienista e a Educação Física no Brasil. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. v. 11, n.2, jan/1990.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O saber e o fazer pedagógicos: a Educação Física como componente curricular...? isso é história! Recife: UPE, 1999.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A formação do profissional da Educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP. Campinas, 1993.

_____. Projeto Integrado de Pesquisa - Prática Pedagógica e Política Educacional da Educação Física & Esporte: Problemáticas Significativas do Processo de Trabalho Pedagógico. Recife, 1998 (mimeo).

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 1998.

VARJAL, Elizabeth. Para além da grade curricular. Educação em debate. Recife: SINTEPE, 1990.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da Praxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. Convite à Estética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

