



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO ACADÊMICO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO**

**JOSE ANTONIO DA SILVA**

**DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: QUAL O SEU PAPEL NA  
ESCOLA?**

**VITÓRIA DE SANTO ANTÃO**

**2015**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO ACADÊMICO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**  
**NUCLEO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO DESPORTO**

**JOSE ANTONIO DA SILVA**

**DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: QUAL O SEU PAPEL NA ESCOLA?**

TCC apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Vitória, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

**Orientador:** Renato Machado Saldanha

**VITÓRIA DE SANTO ANTÃO**

**2015**

Catálogo na Fonte

Sistema de Bibliotecas da UFPE. Biblioteca Setorial do CAV.  
Bibliotecária Ana Lígia Feliciano dos Santos, CRB4: 2005

S586d Silva, José Antonio da.  
Dança nas aulas de educação física: qual o seu papel na escola?/ José Antonio da Silva. - Vitória de Santo Antão: O Autor, 2015.  
41 folhas: il.

Orientador: Renato Machado Saldanha.  
TCC (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Pernambuco, CAV, Licenciatura em Educação Física, 2015.  
Inclui bibliografia.

1. Educação Física e Treinamento. 2. Dança. 3. Ensino. I. Saldanha, Renato Machado (Orientador). II. Título.

793.3 CDD (23.ed.)

**BIBCAV/UFPE-013/2015**

**JOSE ANTONIO DA SILVA**

**DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: QUAL O SEU PAPEL NA ESCOLA?**

TCC apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Vitória, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Aprovado em: 18/12/2015.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profº. Ms. Renato Machado Saldanha (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profº. Me. Alessandra Maria dos Santos. (Examinador interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profº Esp. Carlos Eduardo Correia da Silva. (Examinador Externo)  
Instituto Federal de Pernambuco

Dedico aos meus pais por me darem bastante incentivo nesta escolha e confiarem na importância da Educação. Além daqueles que contribuíram significativamente para a minha formação docente. E também aqueles que acreditaram e aos que não acreditaram em mim.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida e conduzir o meu destino a esta carreira. Aos meus pais por me apoiarem e confiarem na minha escolha profissional, onde a vocês expresseo o meu maior agradecimento. Agradeço também ao meu orientador Renato Saldanha por confiar e acreditar em mim durante a minha formação, sendo um grande mediador durante as orientações. Não posso deixar de agradecer também ao professor Marco Fidalgo que junto ao meu orientador me forneceu uma formação critico-politico-social em defesa de uma escola publica e democrática. Obrigado também aos meus padrinhos Fatima e Humberto pela confiança e força dedicada a mim desde o primeiro dia na minha graduação. Por fim agradeço ao meus amigos por estarem comigo nas horas boas e difíceis. A todos meu muito obrigado.

" Sempre e em toda parte,  
a arte é a confissão secreta  
e o movimento imortal de sua época."  
Karl Marx

## RESUMO

O ensino da dança ainda se apresenta como um grande desafio para grande parte dos professores de educação física. Partindo de questões como o que ensinar?, porque ensinar? e como ensinar?, nos propomos aqui a discutir a presença da dança como um dos conteúdos da Educação Física. Neste sentido, esta pesquisa busca, a partir da revisão bibliográfica, compreender a função social da escola e da educação física para compreender a importância desse conteúdo e construir uma proposta sólida para seu ensino. O texto está dividido em quatro tópicos, cada um dedicado ao aprofundamento de uma questão ( 1. A construção da escola; 2. A escola que queremos, 3. a respeito da Educação Física 4. e a dança em Perspectiva). Como orientação teórica, apropriamo-nos das teorias e concepções críticas de educação, por acreditarmos serem essas as mais coerentes com as necessidades da escola pública brasileira. Como resultado, optamos por relatar uma de nossas ações com este conteúdo no âmbito do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência) em uma escola pública do interior de Pernambuco. Após refletir sobre algumas dificuldades dessa vivência, concluímos destacando a importância de uma escola (e de uma educação física) centrada na apropriação ativa do conhecimento como forma de favorecer a emancipação dos sujeitos.

Palavras-chave: Escola. Educação Física. Dança.

## **ABSTRACT**

The teaching of dance still presents itself as a major challenge for much of the physical education teachers. Starting from issues such as what to teach?, why teach? and how to teach?, we propose here to discuss the presence of dance as one of the contents of physical education. In this sense, this search, from the literature review, understand the social function of school and physical education to understand the importance of that content and build a solid proposal for its teaching. The text is divided into four topics, each dedicated to the deepening of a question (1. The construction of the school; 2. The school we want, 3. about physical education 4. and dance in perspective). As theoretical orientation, appropriator of theories and critical conceptions of education, because we believe these are the most consistent with the needs of the public school. As a result, we chose to report one of our actions with this content under the PIBID (Institutional Program of Initiation to Teaching) in a public school in the interior of Pernambuco. After reflecting on difficulties of this experience, we conclude by highlighting the importance of a school (and physical education) focusing on active ownership of knowledge as a way to promote the emancipation of the subject.

Keywords: School, Physical Education, Dance.

## LISTA DE ABREVIações

EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OTM's	Orientações Teórico Metodológicas
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação á Docência

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aulas de Dança 1º Ano	31
Quadro 2 - Aulas de Dança 2º Ano	34
Quadro 3 - Aulas de Dança 3º Ano	35

## LISTA DE FIGURAS

Figuras 1- Aula de Frevo	32
Figuras 2 - Aula de Ciranda	32
Figuras 3 - Festival de Danças Populares Pernambucanas	32
Figuras 4 - Aulas de Valsa	34
Figuras 5 - Júri Simulado	34
Figuras 6 - Batalhas de Dança 3º Ano	36

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	14
2 REVISÃO DE LITERATURA .....	16
2.1 FORMAÇÃO DA ESCOLA: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO.....	16
2.2 QUAL A ESCOLA QUE QUEREMOS? .....	19
2.3 A RESPEITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR .....	22
2.4 DANÇA EM PERSPECTIVA: PORQUE O HOMEM DANÇA? .....	24
3 METODOLOGIA.....	28
4 RESULTADOS .....	29
4.1 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA O QUARTO BIMESTRE COM O CONTEÚDO DANÇAS DO 1º AO 3º ANOS DO ENSINO MÉDIO .....	29
4.1.1 DANÇAS 1º ANO .....	30
4.1.2 DANÇAS 2º ANO .....	33
4.1.3 DANÇAS 3º ANO .....	34
4.2 ALGUMAS DIFICULDADES ENCONTRADAS .....	36
5 CONCLUSÃO.....	37
REFERÊNCIAS.....	39

## 1 INTRODUÇÃO

A dança, enquanto um dos elementos da cultura corporal, acompanha a humanidade em sua trajetória. Prática polissêmica, carregada de sentidos e significados, ela foi (e ainda é) construída enquanto manifestação cultural, identitária, religiosa e forma de comunicação a partir da linguagem gestual e social.

Porém, apesar de toda sua importância e riqueza, este conteúdo ainda é constantemente negado no Ensino Básico. Muitos professores de Educação Física se sentem inseguros em abordá-lo, demonstrando falta de clareza em questões como: o que ensinar? , como ensinar? e para quem ensinar dança? (MARQUES, 1997). Para superarmos de fato as dificuldades relatadas, faz-se necessário repensar à prática da dança frente à especificidade do ambiente escolar, buscando um entendimento dessas questões para além da superficialidade.

A primeira questão que deve ser pensada é qual a função social da escola? Como esse espaço, no qual os jovens e crianças passam boa parte dos seus dias, contribui para a formação do homem e suas potencialidades? Inicialmente, afirmaremos que a escola é uma instituição que tem como função principal oferecer ao aluno o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, possibilitando-o emancipar-se a partir da apropriação do mesmo.

Para isso, a escola trata, cria e recria vários saberes, organizando-os em disciplinas. Cada disciplina deve, a partir de seu conhecimento específico, lançar uma perspectiva sobre a realidade. Ou seja, cada componente curricular atua como uma “janela para o mundo”, da qual o aluno enxerga uma faceta da realidade. É a relação entre esses múltiplos olhares que permite ao educando construir uma síntese reflexiva sobre sua existência.

A visão de totalidade do aluno se constrói à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade. (...) É o tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa,

formulando uma síntese no seu pensamento à medida que vai se apropriando do conhecimento científico universal sistematizado pelas diferentes ciências ou áreas do conhecimento (SOARES et al., 1992, p. 28-29).

Pensando nisso, surge uma segunda questão, que diz respeito à Educação Física. Se observarmos a escola enquanto espaço de acesso ao conhecimento, e se as disciplinas que formam o currículo escolar devem contribuir para que o aluno tenha uma visão de mundo ampliada, então qual o papel da Educação Física na escola?

Portanto, faz-se necessário pensarmos nestas duas questões e aprofundarmos nossas discussões para compreendermos qual a contribuição do conteúdo dança nas aulas de Educação Física. Além disso, é preciso propor um ensino que busque a totalidade, e não a especialização ou a fragmentação, e ajude o aluno a realizar uma síntese sobre sua realidade.

Este trabalho parte da defesa de uma escola pública democrática, igualitária e emancipatória (LIBÂNEO, 2012), comprometida com as necessidades da classe trabalhadora e com a transformação social. À luz da concepção pedagógica Crítica-Superadora, buscamos apresentar argumentos e justificativas que norteiam o ensino crítico da dança nas aulas de Educação Física.

Neste sentido, busco aqui fundamentos para responder às seguintes questões: Porquê ensinar dança nas aulas de Educação Física? Quais saberes devem fazer parte dessas aulas? Como materializar esse ensino em nossas aulas? Por fim, apresento uma experiência de tematização deste conteúdo, uma materialização da superação do modelo educacional vigente.

## **2 REVISÃO DE LITERATURA**

### **2.1 FORMAÇÃO DA ESCOLA: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO.**

A escola de hoje é fruto de relações materiais que se estabeleceram historicamente no luta do Homem com o meio pelas condições de sua existência. O trato fragmentado com os saberes, o uso do conhecimento como forma de controle e dominação, a manipulação e alienação promovida no ambiente escolar, estão associadas às disputas por poder mais amplas da nossa sociedade.

Uma breve análise histórica confirma esse argumento. Na Grécia Antiga, encontrávamos, por exemplo, pelo menos dois modelos educacionais de destaque, que atendiam a projetos distintos de sociedade. Segundo Filho (2010), Esparta era uma cidade-estado guerreira, e assim possuía uma educação totalitária, militar e cívica, que pregava o sacrifício em nome do Estado. Já Atenas era uma cidade-estado democrática, que tinha a educação enquanto ferramenta para que o indivíduo alcançasse o conhecimento da verdade, do belo e do bem.

Nos dois casos, porém, a escola ainda não era o lócus privilegiado de formação dos sujeitos. O ensino se restringia a educação informal, passada de geração para geração. A divisão social do trabalho, porém, já se refletia em um dualismo educacional, onde um grupo tinha acesso a uma formação científica, e outro se restringia a formação básica necessária para o trabalho.

Na Idade Média, a hegemonia política-ideológica do cristianismo também tem seus desdobramentos sobre a educação da época. O monopólio religioso sobre a verdade era sustentado por uma educação catedrática, dogmática para o povo (quando havia acesso a ela), enquanto os clérigos tinham acesso a uma educação humanista e filosófico-teológica (GADOTTI, 2003). Não por acaso, o movimento reformista de Martinho Lutero usa como estratégia de enfrentamento ao poder da Igreja Católica a tradução dos escritos bíblicos do latim, e a alfabetização em massa, favorecendo a universalização do ensino (RUSSO, 2012). A partir do movimento protestante, a escola começa

a sair das mãos da igreja e passar a égide do Estado (embora a escola defendida por Lutero não fosse laica e nem democrática, e atendesse os interesses da burguesia) (GADOTTI, 2003).

A Igreja Católica, entretanto, não abriu mão de seu poder sobre a formação dos sujeitos. Como resposta ao movimento reformista, criou-se a “Companhia de Jesus” e a elaboração da “*Ratio atque Institutio Studiorum*” como ferramenta de orientação no campo educacional. Tal medida merece destaque principalmente por seus desdobramentos sobre os rumos da educação no Brasil, capitaneadas pelos Jesuítas.

no Brasil, com a morte do Padre Manuel da Nóbrega, os jesuítas passaram a seguir fielmente os preceitos educacionais da Companhia de Jesus, a partir de 1600, consubstanciados na “*Ratio Studiorum*” e, desse modo, desenvolveram uma educação que atuava em duas frentes: a formação de elites dirigentes e a formação catequética das populações indígenas (PALMA FILHO, 2010, p.4).

A emergência de uma nova força política na Europa vai abrir espaço para uma profunda mudança social, com consequências sobre o sistema educacional. A burguesia, classe social que chega ao poder pela primeira vez com a Revolução Francesa e os revolucionários de 1789, faz nascer o Estado Moderno, desvinculado da Igreja. Um sistema nacional de educação pública, estatal e laica, que instruí o cidadão (e não mais o súdito) estava na pauta dos revolucionários, representados por pensadores como Condorcet e Lepelletier.

No Brasil, muitas dessas ideias já estavam presentes, seguindo Filho (2010), nas reformas propostas por Marques de Pombal, em 1759. Do ponto de vista pedagógico destacam-se os princípios da educação sensorialista e racionalista, do naturalismo e do idealismo na educação, bem como da educação individual e da educação nacional. A educação se acercava dos princípios Iluministas visando uma escola sob a proteção do Estado, pública, científica, para todos e laica.

Se em um primeiro momento, porém, a burguesia era a classe revolucionária, que desejava contrariar o poder da igreja e do monarca soberano, após consolidada a sua hegemonia, ela passa a atuar como força

conservadora. Os princípios originais da Revolução Francesa (Liberdade, Igualdade e Fraternidade), passam a ser “reinterpretados”, de modo a não permitir a ascensão política das camadas populares. A educação, mais uma vez, passa a ser usada como ferramenta de poder.

Durante todo o século XX, por exemplo, algumas “crises” do modelo educacional produziram novas pedagogias. O Coletivo de Autores (1992) traz uma reflexão interessante sobre a natureza dessas crises:

uma pedagogia entra em crise quando suas explicações sobre a prática social já não mais convencem aos sujeitos das diferentes classes e não correspondem aos seus interesses. Nessa crise, outras explicações pedagógicas vão sendo elaboradas para lograr o consenso (convencimento) dos sujeitos, configurando as pedagogias emergentes, aquelas em processo de desenvolvimento, cuja reflexão vincula-se à construção ou manutenção de uma hegemonia (SOARES et al., 1992, p.14).

O movimento escolanovista, ou a pedagogia tecnicista buscavam, portanto, responder a uma necessidade histórica, de re-estabelecer um consenso, uma harmonia necessária para os interesses da burguesia. Portanto, por mais que o movimento escolanovista tenha apresentado importantes críticas ao modelo de escola tradicional, este não foi um movimento democrático, que buscava questionar as bases de sustentação das relações de dominação em nossa sociedade. Sendo assim, apenas buscava recompor a hegemonia burguesa.

Da mesma forma, a Pedagogia Tecnicista tinha como finalidade a formação de especialistas e de mão de obra rápida. Ao resumir a aprendizagem ao “saber fazer”, esvaziando de conhecimentos a escola, não garantia aos sujeitos os instrumentos para pensar as contradições de sua realidade, contribuindo para a manutenção do status quo (SAVIANI, 2012).

É portanto, reconhecer que, diferentemente do que apontam alguns defensores da “pós-modernidade”, que sugerem que entramos recentemente em uma “sociedade do conhecimento”, não é de hoje que o acesso ao acúmulo intelectual da humanidade é utilizado como ferramenta de poder, de dominação. Não é de se estranhar, nesse caso, que a escola, atualmente um

dos lócus privilegiados de formação dos sujeitos, tenha ao longo da história adquirido características diversas, embora sempre tenha estado comprometida com interesses e projetos políticos. A impossibilidade de neutralidade política do ato de educar, faz com que algumas questões acompanhem permanentemente os educadores:

qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade? (SOARES et al., 1992. p. 15).

Nesse caso, é possível pensarmos uma escola diferente, igualitária, crítica, democrática e contra hegemônica? Partido da análise social de Marx, da divisão da sociedade em classes, muitos pensadores tem se dedicado a elaborar novas abordagens de ensino, que atendam aos anseios históricos das classes populares. Debruçamo-nos agora sobre essa possibilidade.

## **2.2 QUAL A ESCOLA QUE QUEREMOS?**

Diante do que foi mostrado no tópico anterior sobre como a educação foi construída e os rumos que a escola foi tomando no decorrer das épocas, podemos expor qual a nossa visão sobre a escola que queremos, que acreditamos ser a mais justa, igualitária e democrática. Tal definição faz-se necessária para compreendermos como sua existência, assim como sua organização, podem contribuir no processo de emancipação humana.

É comum, onde há falta de clareza sobre a função e objetivos da escola, atrelá-la a resolução de problemas imediatos. Nesse caso, as desigualdades sócias presentes na partida tendem a ser mantidas e ampliadas, com a construção de uma escola dualista: centrada no acolhimento social, para as camadas populares, e no conhecimento para os filhos da elite. Dentro desta perspectiva, Libâneo (2012) afirma que

um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a “duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da

participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos (LIBANEO, 2012, p. 16).

Da mesma forma, quando se atrela a educação a objetivos de curto prazo, tende-se a resumir os saberes das disciplinas somente àquilo que é necessário para um ofício, ou no mínimo necessário para a cidadania (dentro de uma visão também reduzida do que isso significa). Assim, nega-se acesso a uma formação ampla, histórico-político-cultural, e reduz-se a educação a um processo de adestramento de mão-de-obra para o mercado, ou apenas uma etapa preparatória para níveis superiores de ensino.

Tal reducionismo, paradoxalmente, quase sempre aparece disfarçado por ares democráticos. Em resposta a um modelo de escola tradicional, enciclopédica, autoritário, e de ensino demasiadamente abstrato, o discurso hegemônico prega a necessidade da escola “se adequar aos novos tempos”, e “atender aos interesses dos alunos”. O aluno, nesse caso, é concebido de forma atomizada, como alguém que deve buscar seu espaço a partir da competição individual no mercado de trabalho. A ordem social mais ampla não é, de forma alguma, colocada em questão.

Uma escola realmente democrática deve possibilitar ao aluno emancipar-se, decidir autonomamente sobre seu destino. Para isso, é fundamental que ele se perceba enquanto sujeito histórico, coletivo, atrelado ao destino de sua classe social. Que ele seja capaz de refletir sobre sua realidade, compreendendo-a em toda sua complexidade, e intervir nela, transformando-a.

Neste sentido, aproximando-nos de Duarte e Saviani (2009), defendemos uma educação que possibilite os sujeitos apropriarem-se do patrimônio cultural da humanidade como instrumento indispensável para sua realização enquanto seres humanos. Uma educação que trate de desmistificar as aparências, buscando o entendimento da realidade concreta e contraditória.

Para que isso seja possível, a escola deve fornecer aos alunos um método adequado de compreensão da realidade histórica. Um método que permita aos sujeitos analisar os fenômenos para além de sua aparência imediata (como um instante abstraído de sua dinâmica, descontextualizado e

des-historicizado), em toda sua concretude. A lógica formal (estática, fragmentada, etapista) claramente não atende a essa exigência. Por isso, ela deve ser superada a favor de uma lógica dialética, que permita pensar a contradição, o movimento, como estado natural dos objetos.

Neste sentido acreditamos que a tomada de consciência dos alunos só será possível através da construção de um pensamento dialético, que tem como pressupostos a totalidade, a mediação, o movimento, a contradição e a mudança qualitativa. Debruçando um pouco sobre esses pressupostos temos a totalidade como a busca por uma visão de conjunto, potencializando o entendimento do fenômeno a partir de seus vários determinantes (históricos, econômicos, políticos, éticos estéticos, etc.) e nas suas múltiplas relações. Já a mediação é o processo de condução do pensamento para além da aparência imediata, através das problematizações.

A contradição busca revelar as lutas e embates da realidade, ou seja, o conflito de interesses presente em cada momento histórico. O movimento refere-se a dinâmica cambiante dos objetos, a percepção de que para compreendermos um fenômeno devemos olhar para suas transformações, e não somente para sua forma atual, ou para um instante congelado. Por fim, a mudança qualitativa diz respeito ao modo como tal movimento se dá, por superações dialéticas. Entre o velho e o novo sempre há algo que se mantém, algo que é negado, e algo que é transformado.

Portanto, acreditamos que uma prática pedagógica alicerçada nessa lógica favorecerá a construção de uma consciência crítica sobre a realidade. Desta forma, os alunos serão instrumentalizados para compreender melhor o mundo, e desta forma, compreender seu lugar e suas tarefas dentro dele. A educação é, assim, um ato de tomada de consciência, que passa necessariamente pelo reconhecimento e assunção da identidade cultural por parte dos sujeitos (FREIRE, 2011).

É certo que a simples consciência dos fenômenos não é o bastante para emancipar os sujeitos, ou para modificar sua realidade. A emancipação se dá, fundamentalmente, pela práxis, pela ação reflexiva. Porém, nos parece inegável que somente o sujeito capaz de compreender a realidade concreta e

contraditória, capaz de uma compreensão desmistificada do mundo a sua volta e que se reconhece como sujeito histórico, é de fato livre, capaz de uma ação ética, consciente e emancipada.

Assim, acreditamos que o trabalho educativo alcançará sua finalidade quando os indivíduos se apropriarem da humanidade produzida coletivamente e historicamente construída (materializada nos elementos culturais). Tal deve ser o objetivo da escola, e de todas as disciplinas que formam parte do currículo escolar. No próximo tópico, veremos como isso se materializa especificamente na educação física.

### **2.3 A RESPEITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Se a escola, de um modo geral, passou por várias crises e redefinições, com a Educação Física escolar não foi diferente. Desde o século XVIII, pedagogos já defendiam a incorporação de exercícios físicos no ambiente escolar com objetivos higiênicos, ou eugenistas. A ginástica, e mais tarde o esporte, foram largamente utilizadas como instrumento de formação moral, correção de desvios (morais ou posturais), ou promoção de valores (como o nacionalismo, a competitividade, etc.) (BRACHT, 1989).

Porém, a partir da década de 80, com o movimento de abertura política nacional, a Educação brasileira de modo geral, e conseqüentemente a Educação Física, passaram por uma “crise de identidade”. Era preciso redefinir, em uma sociedade que caminhava para a democracia, qual o papel da escola. As práticas do passado, como os métodos ginásticos europeus e a seleção de talentos esportivos, já não faziam sentido em uma escola que se pretendia democrática e emancipatória (CASTELLANI FILHO, 1988).

Até esse momento a Educação Física era apenas uma atividade escolar, secundária. Meramente prática, visava tornar os sujeitos fisicamente aptos para outras tarefas, ou atuava como apêndice de outras instituições (instituição esportiva, médica, militar) dentro do ambiente escolar. Buscando superar esse paradigma, um grupo de professores sistematizou, no início dos anos 1990,

uma proposta pedagógica para a área, conhecida como Crítica-Superadora.

Fundamentada no Materialismo histórico dialético e na Pedagogia Histórico Crítica, tal proposta buscava afirmar a educação física enquanto área de conhecimento. Esta mudança de status foi reconhecida legalmente na LDB 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Nela lemos, no artigo 26, 3º parágrafo que: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996).

Nesta perspectiva, o objetivo da disciplina não pode mais ser apenas o desenvolvimento de novas habilidades motoras, ou a melhoria da condição física do aluno. Compreendendo que nossa corporeidade foi construída histórica e socialmente, esta proposta defende a necessidade de se garantir ao aluno acesso ao acervo de práticas corporais sistematizadas e ao saber acumulado sobre o nosso corpo. Trata-se, portanto, de tematizar os elementos da *cultura corporal* (SOARES et al., 1992). O objeto de estudo da área deixa de ser apenas os esportes, abrindo espaço para os outros conteúdos como danças, lutas, ginásticas e jogos.

Portanto, a aula de Educação Física, na perspectiva Crítico-Superadora,

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios, ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (SOARES et al., 1992, p. 38).

A compreensão da produção humana como histórica, inesgotável e provisória colaboraria para a formação de um cidadão pleno, que se reconhece como sujeito histórico, capaz de pensar criticamente sobre sua existência corpórea, e usufruir das práticas corporais, (re) produzindo-as. Nesse sentido, a Educação Física contribui para um projeto emancipatório, libertário, consoante aos interesses históricos da classe trabalhadora, e com o ideal de

uma escola pública de qualidade.

A dança, enquanto parte desse acervo cultural historicamente construído, precisa ser tematizada em toda sua complexidade. A seguir, refletimos um pouco sobre essa sua produção.

## **2.4 DANÇA EM PERSPECTIVA: PORQUE O HOMEM DANÇA?**

A Dança é um conjunto de movimentos ritmados do corpo acompanhados de música, ou seja, é vista enquanto expressão cultural e corporal. A dança se caracteriza pelo uso do corpo seguindo movimentos previamente estabelecidos (coreografia) ou improvisados (dança livre). Ela também trabalha a habilidade física, a coordenação motora, condicionamento físico, flexibilidade além de ser identidade cultural de variados locais.

Enquanto produção cultural, esta prática corporal pode ser entendida como inesgotável, constantemente construída e reconstruída de acordo com interesses e necessidades de cada tempo, espaço e contexto social. Segundo Miyabara (2011, p.9), a Dança pode existir como manifestação artística, como forma de divertimento, numa cerimônia, ou como forma de educação dos movimentos corporais (academias, nas escolas, etc.). Como arte, a Dança se expressa através dos signos de movimento, com ou sem ligação musical, para um determinado público.

Neste sentido a dança tem sua trajetória histórica desde o surgimento da humanidade. Pois antes de haver qualquer forma de comunicação oral o homem a partir de uma sequência de movimentos comunicava-se com o outro, ou seja, antes de tudo ele dançou. Através de movimentos realizados com o bater dos pés e das mãos foram se descobrindo novos sons e criando-se novos ritmos.

Diante disto, Diniz e Santos (2008) afirmam que naquele momento estava presente à linguagem gestual da Dança diretamente ligada às marcações rítmicas da música, passando a ser denominada essa junção de

ritual. A dança é, portanto, fruto da vida social do homem, atravessada pela necessidade de dar significado e sentido a vida coletiva, a partir de rituais que marcavam a passagem do tempo, as conquistas, fenômenos da natureza, relação com o divino, encontros, etc.

Para Barros (2008) os primeiros registros dessas danças mostram que elas surgiram no Egito, há dois mil anos a. C. Mais tarde, já perdendo o costume religioso, as danças apareceram na Grécia, em virtude das comemorações aos jogos olímpicos. Em Roma, as danças se voltaram para as formas sensuais, em homenagem ao deus Baco (deus do vinho), e dançava-se em festas e bacanais.

Nas cortes do período renascentista, as danças voltaram a ter caráter teatral e tinha sentido de riqueza e poder. Nesta época a arte estava a serviço da Igreja, que estava se perdendo no tempo por conta do paganismo pregado pela Igreja (Diniz; Santos, 2008). O sapateado e o balé surgiram nesse contexto, como forma de apresentação nas cortes para divertimentos da elite.

A necessidade de se expressar, se reconhecer enquanto membro de uma coletividade, e a diversidade de agrupamentos humanos, foi dando origem a novos ritmos e formas de se dançar. Em uma sociedade dividida em classes, como a sociedade capitalista moderna, é natural que a dança assuma características contraditórias. Por um lado, assistimos sua circulação enquanto mercadoria, objeto de consumo alienado pelas massas, que apenas repetem irrefletidamente coreografias. Por outro lado, a dança pode ser vista enquanto conteúdo emancipatório, quando atua como um estímulo para que o homem possa libertar-se dos padrões impostos pela sociedade, tendo a possibilidade de conhecer, inovar e reconhecer seus sentimentos expressando-os na dança (Marques, 2003).

Toda essa riqueza explicativa, fruto do vínculo da dança com seu momento histórico, pouco é explorado nas aulas de educação física. Quando não é totalmente negado, esse conteúdo é frequentemente restrito a ensaios para festividades escolares, comandados por ex-bailarinos sem formação pedagógica, de participação opcional para os alunos, e com ênfase apenas no gesto técnico, sem nenhuma referência aos seus determinantes sócio-político-

culturais.

O conteúdo dança assim como os demais conteúdos tem as suas especificidades, tendo algo a contribuir na formação dos alunos. Isto porque podemos trabalhá-la desde o seu contexto histórico até as suas influências no cotidiano atual. Dentro deste contexto observa-se uma ideia proposta por Darido e Rangel (2008) em que,

apresentaram temas que julgam ser importantes nas aulas de Educação Física e que poderão auxiliar o professor no ensino da Dança em suas aulas, sendo: as Danças Étnicas, as Danças Folclóricas, as Danças de Salão ou Sociais, as Dança Teatral ou Artística e a Dança Educacional. (DARIDO ; RANGEL, 2008, p.204).

Atrelado a este contexto SOARES et al., (1992) a partir de seu posicionamento em defesa da cultura local frente a dança explicitando que

Faz-se necessário o resgate da cultura brasileira no mundo da dança através da tematização das origens culturais, sejam do índio, do branco ou do negro, como forma de despertar a identidade social do aluno no projeto de construção da cidadania (SOARES et al., 1992, p.83).

E ainda neste sentido o ambiente escolar deve possibilitar e disponibilizar também de outras praticas que estejam ligadas ao universo da dança, enquanto praticas de reconhecimento corporal. Assim sendo SOARES et al., (1992) também sustenta esta ideia quando diz que

a escola também pode oferecer outras formas de prática da expressão corporal, paralelamente à dança, como, por exemplo, a mímica ou pantomima, contribuindo para o desenvolvimento da expressão comunicativa nos alunos (SOARES et al., 1992, p.83).

É Importante ressaltar que, no que pese as diferenças teóricas entre os grupos de autores citados, ambos propõem uma tematização do conteúdo dança de forma bem semelhante. Nos dois, podemos perceber a ideia de que a dança não deve ser restrita aos seus gestos técnicos, mas sim tratada como prática expressiva, dotada de sentido e significados. Garantir que o aluno tenha acesso a essa manifestação artística, que possa compreendê-la em seu contexto histórico, que possa usufruir dela de forma crítica, desmistificada,

favorece a formação de sujeitos que se reconhecem como sujeitos ativos na história, herdeiros de uma rica tradição cultural.

E é partindo desse entendimento que buscamos construir nossa intervenção. O desafio era materializar toda a discussão pedagógica até aqui tratada em uma prática de fato emancipadora, transformadora. Longe de pretender fornecer uma receita, a ser copiada e reproduzida em contextos diferentes, o que apresentamos aqui é uma experiência de tematização da dança para o Ensino Médio, a partir da qual pretendemos refletir sobre a teoria.

### 3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que, segundo Silveira e Cordova (2009, p.32) se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Este tipo de pesquisa não se detém, portanto, em quantificar seus resultados, mas sim busca entender de forma aprofundada diferentes fenômenos culturais, sociais e históricos.

Neste sentido, este trabalho se dividiu em duas etapas. Na primeira foi realizada uma revisão da literatura, que segundo Gil (2002, p.44) é desenvolvido com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Ou seja, foi a partir desta revisão que conseguimos apurar e estruturar conceitos que fundamentassem o nosso estudo, além de apurar nossa percepção da realidade do objeto analisado.

Buscamos ainda, durante a todo o processo, apropriarmo-nos de uma teoria do conhecimento que se posicionasse de forma crítica sobre os aspectos levantados. Este trabalho busca filiar-se a uma tradição de pensamento progressista, mais especificamente ao Materialismo Histórico Dialético. Enquanto teoria pedagógica, em contraponto ao modelo de educação tradicional, buscamos-nos aproximarmos da pedagogia Histórico-Crítico. E enquanto concepção teórico metodológica da Educação Física buscamos posicionamentos á luz da Concepção Pedagógica Crítico Superadora.

Já a segunda etapa deste trabalho se deteve em trazer a luz uma experiência concreta, onde nossos estudos se confrontassem com a prática. Neste sentido, apresentamos enquanto resultado do nosso entendimento sobre o conteúdo dança, um relato de experiência de uma das ações desenvolvidas no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência), na Escola de Referência em Ensino Médio Professor Barros Guimarães, em Glória do Goitá (Zona da Mata pernambucana). A organização da mesma passou por três etapas: Reuniões de estudos, planejamento e execução. A seguir descrevemos esse processo, apontando também algumas dificuldades encontradas.

## **4 RESULTADOS**

### **4.1 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA O QUARTO BIMESTRE COM O CONTEÚDO DANÇAS DO 1º AO 3º ANOS DO ENSINO MÉDIO**

Visto tudo que já foi apresentado, passamos a expor uma experiência vivenciada com este conteúdo no final do ano de 2014, como parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID). Tal vivência teve lugar na Escola de Referência em Ensino Médio Barros Guimarães na cidade de Glória do Goitá, zona da mata pernambucana.

A partir desta ação desenvolvida foi possível visualizar a materialização do que vínhamos estudando. Buscando superar alguns paradigmas do nosso campo de atuação, como o paradigma esportivista, ou a predominância dos aspectos físico-motores, procuramos aqui construir uma educação física crítica, que garantisse o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, e contribuísse para a emancipação dos alunos.

Ou seja, nossa defesa por uma escola igualitária (que não reproduza diferenças sociais ou dualismos no acesso ao conhecimento), democrática (que favoreça a participação política dos sujeitos), e contra-hegemônica (que procure desconstruir falsos consensos, pondo à luz as contradições sociais do sistema capitalista), procura aqui se materializar em uma prática pedagógica concreta, que legitime a Educação Física enquanto área do conhecimento, relevante para a reflexão do aluno sobre a realidade.

A prática relatada aqui ocorreu no quarto bimestre de 2014, e consistiu de reuniões de estudo e, posteriormente, planejamento e execução de uma unidade didática, organizada coletivamente pelos pibidianos e professores (coordenador e supervisor). De início, nos apropriamos do planejamento anual já existente do professor da escola, analisando como ele organizava o trabalho pedagógico, quais as prioridades e objetivos estabelecidos, bem como os critérios de avaliação nesta unidade. Confrontamos então o planejamento do professor com os nossos estudos, e às Orientações Teóricas Metodológicas do

estado de Pernambuco, refletindo sobre os objetivos que norteadores de nossas ações.

Iniciando a unidade, observamos que no grupo alguns pibidianos sentiam dificuldades nesse conteúdo. Por isso, achamos de grande importância organizar uma oficina que tivesse como objetivo a apropriação e instrumentalização de algumas danças populares Pernambucanas. Assim foi proposto que um dos integrantes deste coletivo que tinha mais facilidade e afinidade no domínio do conteúdo dança, ministrasse essa oficina, sendo possível perceber o quão importante foi a realização da mesma para o decorrer da unidade.

Nesta oficina foram trabalhadas algumas danças populares pernambucanas seguindo a ordem por ciclos festivos, que são os ciclos Carnavalesco, Junino e Natalino. Com esta oficina os integrantes do grupo, além de serem instrumentalizados, puderam conhecer um pouco mais da cultura pernambucana, preparando-se para as aulas nesta unidade. Ficou claro que o acesso a esta cultura fora negado a eles anteriormente, e o que foi ofertado na academia também não era suficiente para se trabalhar na escola.

A seguir será apresentado a organização do trabalho pedagógico com o conteúdo dança, dividido por turmas. Em cada tópico buscamos apresentar o objetivo central para cada série, além dos temas trabalhados e algumas imagens, ilustrando as aulas realizadas.

#### **4.1.1 DANÇAS 1º ANO**

Espelhando-se nas unidades passadas, traçamos um objetivo geral para cada turma. Nas turmas de primeiro ano do Ensino Médio, o objetivo foi conceituar a dança enquanto produto da necessidade de expressão humana, que deu origem a diversas manifestações em lugares e tempos diferentes no mundo. Para tal discussão, tematizamos elementos fundantes da dança, tais como percepção e expressividade humana, e nos debruçamos especificamente sobre as danças regionais.

As aulas iniciais serviram para “quebrar o gelo”, aproximar os alunos da dança. Utilizamos o teatro, a música e mímica enquanto elementos da dança

improvisado (discutindo sempre as possibilidades de expressão a partir do corpo). A necessidade de tal momento inicial se deu pela resistência dos alunos a prática da dança. Pelo que observamos, tal resistência se dá pela ausência de uma Educação Física sistematizada nos ciclos anteriores de escolarização dos alunos, e por uma cultura preconceituosa, que muitas vezes nega ao homem o direito de dançar.

Tal introdução preparou os alunos para o que vinha a seguir. No caso, foram seis danças folclóricas da cultura pernambucana, divididas em duas danças para cada turma de primeiro ano: 1º ano A ficou com Maracatu e Coco; o 1º ano B com Frevo e Xaxado e no 1º ano C com Forró e Ciranda.

Em cada turma trabalhamos os passos básicos, assim como alguns conceitos, histórico, elementos (como suas indumentárias, adereços e presença no ciclo festivo) e a relação destas danças com o trabalho humano, visando apresentar as contradições por trás de cada uma. Como avaliação, propomos no fim da unidade, para consolidar o que foi trabalhado, que os alunos do 1º anos organizassem um festival de danças para toda a escola.

Para a organização do festival, cada turma se dividiu em dois grandes grupos e cada grupo ficou com um tipo de dança que foi trabalhado durante a unidade. Na apresentação do festival, além de dançar eles deveriam também trazer contexto histórico, curiosidades e mostrar alguma produção textual como um cordel, poesia ou poema a respeito daquela dança. Ou seja, eles deveriam expor para todos, tudo o que tinha sido trabalhado em aula desde a prática até as rodas de conversas, pois os alunos seriam avaliados tanto no conteúdo como no figurino, na criatividade, desenvoltura, participação coletiva e a coreografia.

Abaixo apresentamos o **Quadro 1**. com os temas de cada aula e algumas fotos da unidade.

Quadro 1. Aulas de Dança 1º Ano

<b>Aulas</b>	<b>Temáticas</b>
1ª Aula	Aula teórica o que é dança?
2ª Aula	Dança e elementos do cotidiano.
3ª Aula	Dança e mímicas.

4ª Aula	Danças populares 1.
5ª Aula	Danças populares 2.
6ª Aula	Preparação e ensaios para o festival.
7ª Aula	Festival de danças populares pernambucanas.

Fonte: SILVA, J, A.,2015.<sup>1</sup>

Figura 1- Aula Prática de Frevo



Fonte: SILVA, J, A.,2015.

Figuras 2- Aula Prática de Ciranda



Fonte: SILVA, J, A., 2015.



Fonte: SILVA, J, A., 2015.

Figuras 3- Festival de Danças Populares Pernambucanas.



Fonte: SILVA, J, A., 2015.



Fonte: SILVA, J, A., 2015.

<sup>1</sup> Material Elaborado no PIBID.



Fonte: SILVA, J, A., 2015.



Fonte: SILVA, J, A., 2015.

#### **4.1.2 DANÇAS 2º ANO**

Para as turmas de 2º anos, traçamos como objetivo geral compreender a dança enquanto prática distintiva, de distinção social. Para isso, tematizamos a relação entre danças contemporâneas e eruditas. A ideia era que os alunos fossem capazes de perceber quais necessidades levavam os sujeitos a dançar uma ou outra dança? Tendo como ênfase as danças de salão, selecionamos duas danças (o Forró e a Valsa), para contrapor as danças populares com as danças eruditas.

Para iniciarmos a unidade, revisamos, na primeira aula, o conteúdo que foi trabalhado no ano anterior. Para isso, levantamos algumas questões: O que é dança?, Porque o homem dança? Como a dança me representa? Porque dançamos? Propomos que os alunos produzissem uma redação baseando-se nestas problematizações e com base que no que ocorreu nas aulas.

Em seguida, iniciamos o forró, o qual foi dividido em três partes (correspondentes a três aulas). Cada aula tematizou alguma variação do forró (na sequência, o xote, o baião e o xaxado). Além dos conceitos e contexto histórico, também instrumentalizávamos os alunos com os passos destas danças.

Nas ultimas aulas trabalhamos a Valsa enquanto dança que foi pertencentes as classes populares e mais tarde se elitizou. Ao final destas aulas, teóricas e praticas, elegemos como avaliação a elaboração de um júri simulado. Dividimos a turma em dois grandes grupos em que cada grupo apresentaria o forró e o outro a valsa.

Os alunos poderiam, no momento da defesa, mostrar o contexto histórico de cada dança como argumentos. Enquanto provas os alunos poderiam levar coreografias das danças específicas de cada grupo e poderiam

também construir cenários e os locais para as apresentações. Abaixo segue o **Quadro 2.** com as aulas e algumas fotos das aulas.

Quadro 2. Aulas de Dança 2º Ano

<b>Aulas</b>	<b>Temáticas</b>
1ª Aula	Aula teórica o que é a dança de Salão?
2ª Aula	Forró Xote.
3ª Aula	Forró Baião.
4ª Aula	Forró Xaxado.
5ª Aula	Valsa e Polca.
6ª Aula	Preparação do jure simulado.
7ª Aula	Jure simulado forró X valsa.

Fonte: SILVA, J, A., 2015.<sup>2</sup>

Figuras 4- Aula de Valsa



Fonte: SILVA, J, A., 2015.



Fonte: SILVA, J, A., 2015.

Figuras 5- Júri Simulado



Fonte: SILVA, J, A. 2015.



Fonte: SILVA, J, A., 2015.

<sup>2</sup> Material Elaborado no PIBID.

### 4.1.3 DANÇAS 3º ANO

Nas turmas do 3º ano do Ensino Médio, o objetivo geral foi de que os alunos resgassem o que foi trabalhado nos anos anteriores, acrescentando referências sobre a Influência da mídia no desenvolvimento histórico das danças. Para isso, enfatizamos em nossas aulas as danças contemporâneas, problematizando nelas as marcas da contemporaneidade.

Na primeira aula, fizemos um resgate do que foi visto nos dois últimos anos na unidade de danças, introduzindo teoricamente alguns conceitos sobre as danças contemporâneas. Nas aulas seguintes, a partir das mímicas e teatralização, refletimos sobre a expressividade do corpo, e construímos vivências de danças contemporâneas. Por fim, solicitamos aos alunos que elaborassem uma coreografia com estes elementos e apresentassem em turma.

As apresentações finais foram organizadas na forma de “batalhas”. Nessas disputas, cada grupo escolheria um tipo de dança da atualidade para apresentar (nos moldes das competições midiáticas). O grupo derrotado em cada etapa, se desfazia e precisava se dividir para se integrar nos grupos vencedores para as etapas seguintes. No final, restou apenas um grande grupo, com uma única coreografia. Abaixo segue o **Quadro 3**, com as aulas destas turmas.

Quadro 3. Aulas de Dança 3º Ano

<b>Aulas</b>	<b>Temáticas</b>
1ª Aula	Aula teórica de danças contemporâneas.
2ª Aula	Dança e elementos da natureza e do cotidiano.
3ª Aula	Criação de grupos para batalhas de dança.
4ª Aula	Ensaaios dos grupos.
5ª, 6ª e 7ª Aula	Batalhas por grupo.

Fonte: SILVA, J, A., 2015. <sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Material Elaborado no PIBID.

Figuras 6- Batalhas de Dança 3º Ano



Fonte: SILVA, J, A. 2015



Fonte: SILVA, J, A. 2015.

## 4.2 ALGUMAS DIFICULDADES ENCONTRADAS

Nesta unidade, identificamos também alguns problemas que influenciaram muito no desenvolver das aulas. O primeiro foi a dificuldade de alguns de nós com o domínio técnico do conteúdo. A realização de oficinas práticas durante a unidade procurou instrumentalizar-nos, para superar essa dificuldade.

No que diz respeito também ao planejamento, tivemos dificuldade quanto a quantidades de aulas. Isso porque o calendário sofreu reduções significativas, por conta de algumas paralisações no período da Copa do Mundo (realizada naquele ano). Pela mesma razão, muitas atividades se acumularam sobre os alunos. Alguns deles, notadamente os moradores de Zona Rural, que tem mais dificuldade para se reunir com os pares em momentos extra-escolares, acabavam utilizando o tempo da aula de educação física para concluir alguma atividade de outra disciplina.

Outra questão foi a resistência de alguns alunos em dançar, seja por motivação religiosa, por vergonha ou ainda por preconceito. Através do diálogo e da negociação, procurávamos convencê-los a participar das aulas, argumentando sobre sua importância, sem expor nem contrapor a fé de ninguém. Essa situação atingiu níveis críticos em algumas turmas, notadamente com o 2º ano A, 2º ano B, e o 3º ano B. Nesse caso, fez-se necessária a intervenção do professor supervisor, no sentido de repreendê-los e mostrá-los que eles não eram os únicos que estavam trabalhando tal tema, já que todas as turmas da escola se encontravam na mesma unidade.

## 5 CONCLUSÃO

Diante do que foi exposto no percurso da pesquisa destacamos que o aluno que não tem acesso ao conteúdo dança nas aulas de educação física, tem sua formação fragilizada. Ao negarmos a dança, enquanto um bem historicamente construído, estamos negando acesso a parte da realidade, que contribui para que o aluno compreenda o mundo e se reconheça nele, enquanto sujeito histórico, membro de uma coletividade.

Neste sentido, é de suma importância que as aulas de educação física garantam a apropriação pelos alunos desta manifestação da cultura corporal, assim como também de outras formas de linguagem, tais como mimica e teatro. Só assim garantiremos o desenvolvimento das múltiplas potencialidades comunicativas dos educandos, além do pleno domínio dos diversos campos do saber, favorecendo o acesso e apropriação do universo da cultura elaborada, aquilo que a humanidade produziu de mais avançado em sua trajetória.

Em nossa proposta de intervenção, materializada aqui em nosso relato, defendemos o ensino da dança nas aulas de educação física dentro de uma perspectiva crítico-superadora, fundamentada cientificamente em referenciais teóricos sólidos, de forma a favorecer a construção pelos alunos de uma visão crítica, desmistificada sobre essa prática corporal. Longe de se pretender uma “receita de bolo”, possível de ser replicada em outros contextos, o relato apresentado buscou mostrar a possibilidade de tematização da dança em uma realidade educacional concreta, localizada em um contexto sócio-político-cultural real, que precisa ser levado em conta.

Algumas dificuldades apresentadas durante esse processo, nos parece serem frutos da desvalorização da aula de educação física enquanto espaço de conhecimento, que tematiza em âmbito escolar parte relevante da realidade. O choque dos alunos do ensino médio com a dança, muitas vezes é resultado da precariedade da educação física nos seus anos anteriores de escolaridade, onde muitas vezes, imperavam aulas não sistematizadas ou mesmo inexistentes. Como forma de superar essa questão, nos parece necessário

pensar, em futuras pesquisas, em propostas de sistematização do conteúdo voltadas para o Ensino Infantil e Fundamental.

Por fim, gostaríamos de destacar a importância do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência) para nossa formação. Ao ampliar nossas possibilidades de contato com o âmbito escolar, ainda durante a graduação, tal projeto foi fundamental para que tivéssemos uma formação mais sólida, crítica e autônoma. Além disso, a aproximação da universidade e da educação básica, favorece a construção de um fazer pedagógico inovador, fundamentado em bases científicas e condizente com as reais necessidades educacionais brasileiras.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, Jussara De. **Dança**. Brasil Escola. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/artes/danca.htm>>. Acesso em: 15 maio 2015.
- BRACHT, V. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 12–19, 1989.
- BRASIL, Leis de Diretrizes. Bases da Educação Nacional-LDB. **Lei nº9.394**, v. 9, p. 20, 1996.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola**: implicações para a prática pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara koogan, 2011.
- DINIZ, T. N.; SANTOS, G. F. DE L. História da Dança – Sempre. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS. **Anais...**Londrina: U. E. de Londrina, 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/ThaysDiniz.pdf>>. Acesso em: 12 de março. 2015.
- DUARTE, N. LUKÁCS E SAVIANI: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 8. 2009. Campinas. **Anais...**Campinas: 2009.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. São Paulo: Papirus, 1988.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Atica, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Marx**: transformar o mundo. São Paulo: FTD, 1991.

GIL, A C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. V. 5. 61p.

LIBÂNEO, J. C. O Dualismo Perverso da Escola Pública Brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13–28, 2012.

MARQUES, I. A. Dançando na Escola. **Motriz**, Rio Claro, v. 3, p. 20–28, jun. 1997.

\_\_\_\_\_. **Dançando na Escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MIYABARA, R. A. **O Papel do Conteúdo Curricular Dança na Formação do Licenciado em Educação Física**. São Paulo: Universidade São Judas Tadeu, 2011.

NASCIMENTO, K. R. DO. **A Dança no Contexto da Educação Física Escolar**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011.

OLIVEIRA, B. A. de. Fundamentação marxista do pensamento de Demerval Saviani. In: SILVA JUNIOR, C.A.(Org.). **Demerval Saviani e a Educação Brasileira: o Simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 105-149.

PALMA FILHO, J. C. **A Educação Através dos Tempos**. Acervo Digital da Unesp. São Paulo: [s. n.], 2010. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/173>>. Acesso em: 4 jul. 2015.

PARO, V. H. **Educação Como Exercício do Poder: Crítica ao Senso Comum em Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RUSSO, B. F. **Os Impactos da Reforma Protestante na Educação**. Campinas: [s.n.], 2012.

SOARES et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TEIXEIRA, F. G. A Dança e a Ginástica Como Práticas Pedagógicas na Educação Física. **Revista Espaço Acadêmico**, Rio Grande, p. 7, dez. 2008.

TEIXEIRA, E. **Vygotsky e o materialismo dialético**: uma introdução aos fundamentos filosóficos da Psicologia Histórico-Cultural. Pato Branco: FADEP, 2005.