

DANÇA PARA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Mildred Aparecida Sotero
Osvaldo Luis Ferraz

RESUMO

Este ensaio procura analisar o uso da metodologia lúdica formulada a partir de questões de gênero, corpo e cultura popular para ensinar dança na educação física escolar. A idéia central é apontar um caminho de sistematização metodológica capaz de influenciar as práticas pedagógicas em dança na educação física do ensino fundamental.

Palavras-chaves: Dança. Brincar. Educação Física Escolar. Metodologia.

ABSTRACT

This essay attempts to examine the use of the formulated playful methodology from issues of gender, body and popular culture to teach dance in physical education at school. The central idea is to point a path of systematic methodology capable of influencing the teaching dance in physical education in elementary school.

Keywords: Dance. Play. Scholar Physical Education. Methodology.

RESUMEN

Este ensayo trata de analizar el uso de la metodología lúdica formulada a partir de cuestiones de género, el cuerpo y la cultura popular para enseñar la danza en la educación física escolar. La idea central es señalar un camino sistemático de la metodología capaz de influir en la enseñanza de la danza en la educación física en la escuela primaria.

Palabras-clave: Danza. Juego. Educación Física Escolar. Metodología.

Introdução

Estudos recentes sobre a pertinência e presença da dança na escola mostram que para se construir uma metodologia de ensino da dança no contexto escolar é preciso que diferentes temas sejam considerados e que algumas reflexões sejam feitas pela educação física e pela escola básica (BRASIL, 1997; BRASILEIRO, 2001; SARAIVA KUNZ, 2003; MARQUES, 1999; SALES, 2003; STRAZZACAPPA, 2001).

Na literatura específica, grande parte do material encontrado tece considerações sobre a pertinência e a relevância da dança no contexto escolar, o que é necessário e valioso para a educação física, mas insuficiente para o professor atuante na educação básica. Os textos que apresentam elementos da prática pedagógica, o fazem de maneira genérica, com conteúdos propostos, mas sem indicações sobre como ensiná-los.

A idéia da construção de um parâmetro metodológico requer habilidades e conhecimentos que nem sempre se mostram claros ou acessíveis ao professor. Tal

afirmação revela outra discussão recente que versa sobre o perfil do profissional capaz de desenvolver a dança na escola.

Este texto não trata especificamente de formação de professor, mas traz elementos que pretendem iniciar a estruturação de uma metodologia do ensino da dança e também auxiliar a estruturação do ambiente e currículo para acomodar a dança na educação física escolar. Apresenta-se aqui uma visão e delimitação dos papéis de aluno, contexto e professor ao se considerar o aluno como produtor e sujeito de seu aprendizado, e o professor como condutor de tal processo.

Professor de dança ou de educação física?

Há quem defenda a dança como componente do currículo de educação artística (MARQUES, 1999). Dessa forma, o enfoque privilegiaria as linguagens artísticas e estéticas a partir da negação de parâmetros universais e homogêneos para a dança. Seria objetivo final deste currículo um aluno conhecedor e produtor de arte e cultura, um aluno capaz de agir e interagir com e a partir do conhecimento sobre dança. Sem dúvida são justificativas pertinentes para um caminho possível.

Outros textos trazem a idéia de que a educação física deveria ensinar a dança (FREIRE, 2001; SALES, 2003; KUNZ, 2003). Com uma linguagem própria e ações motoras presentes na cultura corporal do brasileiro, trabalhar essa temática dentro do programa de curso da educação física escolar seria uma oportunidade de afirmar e reconhecer a dança como um bem cultural da humanidade, provida então de universo próprio de conhecimento e significados. Nessa perspectiva, o aluno seria encarado como detentor de uma biografia cultural, propriedade que lhe permitiria refletir sobre o conhecimento acadêmico adquirido também a partir da sua cultura corporal, aprimorando sua criticidade e seu embasamento sobre as danças abordadas (BRASILEIRO, 2006). Tal justificativa elegeria preferencialmente a cultura popular brasileira para abordar a dança no currículo da educação física (SALES, 2003).

Contudo, Brasileiro (2006) também alerta a educação física sobre a preocupação generalizada de seus professores acerca da falta de conhecimento metodológico para ministrar aula de dança como conteúdo de ensino. Este seria um fator que os impediria de abordar satisfatoriamente tal conteúdo. Esta preocupação pode acometer também os professores de educação artística, já que eles também não possuem formação específica em dança.

Além das idéias acima, ainda nos deparamos com outra inquietação. Ela trata da indagação sobre o graduado em Dança ser o profissional mais adequado para tratar da dança na escola. É de reconhecimento geral que o graduado em dança tem o conhecimento sobre a dança. Entretanto, para desenvolver o tema junto aos alunos no currículo escolar, há que se verificar como é feita a sua formação. A ênfase do curso superior em danças prioriza o bailarino, o coreógrafo, o educador ou todos os anteriores na mesma medida?

Dança e educação física

Vemos que a Educação Física pode, ao considerar o aluno como um ser histórico, biológico, cultural e social, através da dança – patrimônio cultural expressivo/comunicativo da humanidade – colaborar para uma leitura e problematização de mundo, auxiliando a obtenção dos objetivos presentes no projeto político pedagógico das escolas (BRASILEIRO, 2006).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem que se tenha um programa diversificado no que diz respeito aos conteúdos curriculares (BRASIL, 1996). Segundo essa orientação, o aluno deve experimentar e transformar movimentos numa pluralidade de contextos e situações, para que se amplie seu repertório motor. Segundo este documento, as habilidades motoras e as capacidades físicas devem ser trabalhadas em situações significativas e diversificadas. E nesse momento o professor deve observar, analisar e criar intervenções para auxiliar o aprendizado de seus alunos.

A amplitude das atividades e conhecimentos oferecidos é fundamental para o entendimento da cultura corporal do brasileiro, já que o currículo pressupõe possibilidades de identificação com algumas das expressões dessa cultura. As abordagens fundamentadas na cultura corporal de movimento que, entre outros, diversificam as atividades em educação física escolar contextualizando-as, pregam que o aluno deva significar o conteúdo ou interpretar uma prática corporal constituída historicamente, fator importante quando se busca uma educação reflexiva.

A dança pode oferecer esse alcance à educação escolar se reconhecer-se como possuidora de uma linguagem própria e expressiva, que também representa/revela a história da humanidade e da comunicação entre os homens.

Questões de Gênero e Dança na Escola

Estudos a partir da década de 80 sobre gênero definem o ser humano como fruto de construções sociais, influenciado sobremaneira pelo ambiente cultural e histórico a que o mesmo esteja inserido (CARVALHO, 1999). Mas resultados desses estudos, bem como ações a partir deles, ainda tardam a fazer parte do cotidiano escolar e das práticas pedagógicas educacionais (VIANNA & RIDENTI, 1998).

Abordagens do gênero a partir da percepção do caráter sociológico da construção de significados relacionados às masculinidades e feminilidades podem fundamentar e/ou desconstruir leituras educacionais e sociais feitas por alunos e professores sobre a dança e seus praticantes. Trabalhar com dança na escola poderia combater padrões estereotipados sobre feminilidades e masculinidades presentes no ambiente escolar atual. Escola, professor e aluno poderiam ser beneficiados por uma educação passível de construções contemporâneas.

Joan Scott (1992; 1999) e Linda Nicholson (2000) evidenciaram aspectos históricos e complexidades na definição do conceito de gênero, revelando como se estruturam suas construções no âmbito da cultura e da política, reforçadas ou permeadas por relações de poder. Todavia, ainda é possível observar a influência e a permanência das sombras desse fator no ambiente escolar atual, principalmente quando se pensa em arte, expressão ou sentimento que conduzam práticas e conteúdos escolares.

A escola ocidental urbana atual ainda reproduz políticas de hierarquização entre meninas e meninos ao revelar certas escolhas conteudistas e metodológicas, principalmente nas suas aulas de educação física (SOUSA & ALTMANN, 1999).

Ambientes e atividades desafiadoras e estruturadas para a pesquisa e descoberta decorrentes do ensaio e erro, é por vezes a opção mais oferecida aos meninos. Segundo Mauss (1974), movimentos repetitivos, sutis ou circulares são lidos pelo senso comum como femininos. Provavelmente seja uma leitura social de um modo de ser pacífico e de pouco deslocar-se do papel social feminino até, segundo o autor, meados da década de 20. Já movimentos lidos como masculinos possuem força, virilidade e decisão, provavelmente apresentando as mesmas características de como deveria ser alguém que ocupe uma posição de liderança ou papel de desbravador. Será que vem daí o fato da

sociedade brasileira atual significar os movimentos do quadril como algo que revele uma movimentação essencialmente feminina? Mauss (1974) apresenta tais leituras como fatores aprendidos, adquiridos e ensinados social e culturalmente, caminho percorrido na construção da definição de gênero.

O gênero configura-se como uma mediação importante para pensarmos o modo como se estruturam as relações sociais, as práticas pedagógicas, a estruturação do ambiente de ensino e os significados atribuídos ao corpo e ao conteúdo escolar. Estas relações envolvem práticas e crenças bastante definidas pelo tempo, pela história e pela cultura. Elas podem afetar as aprendizagens, as relações sociais entre homens, mulheres, jovens e crianças, principalmente em função daquilo que é considerado masculinizante ou feminilizante em determinados contextos e épocas.

Não é raro encontrar uma educação física que pregue a todo o momento a agressividade como algo masculino e a sutileza dançante como feminino (BRASILEIRO, 2001). O que se presencia atualmente é que mesmo quando a aula em si – item do programa escolar – repudia esse discurso, ela tende a cair em momentos tidos quase como exceções. Ao menino se ensina a ginga no futebol para driblar o oponente e à menina se ensina a velocidade e agressividade na ginástica artística para fazer uma seqüência de saltos. Mas ainda assim trata-se de futebol para meninos e ginástica artística para meninas.

Feminilidades e masculinidades construídas e largamente difundidas socialmente dificilmente escapam de serem consideradas por crianças em idade escolar como naturais ou como algo pertencente ao corpo físico. A rebeldia adolescente em seu extremo talvez lide melhor com isso. Atualmente alguns adolescentes arriscam comportamentos e gostos assexuados, como é o caso da cultura EMO¹.

Podemos procurar alternativas para que a diversidade cultural, étnica e social possa se apresentar como item de um processo de construção de relações mais humanas na escola. Buscar uma equidade nas experiências regidas por questões de gênero nas escolhas curriculares desde o início da educação infantil pode ser um caminho para que meninos e meninas possam absorver gradativamente significados de masculinidades em mulheres e feminilidades em homens como algo livre de preconceitos. Meninos podem dançar sem que isso signifique necessariamente uma escolha de sexualidade diferente da que lhe foi determinada por composição genética. A dança imbuída do discurso do gênero pode também ensinar que se houver tal combinação, a mesma não faz do outro mais ou menos merecedor de respeito, afeto e valorização.

Homens podem realizar movimentos e gestos idênticos aos que realizam as mulheres na dança sem que a eles sejam atribuídas feminilidades. Meninas podem jogar futebol tão bem quanto a maioria dos meninos se lhes forem oferecidas as mesmas oportunidades lúdicas, temporais, familiares, sociais, afetivas e escolares que, desde cedo, são oferecidas e disponibilizadas aos meninos.

Ter o gênero como mediação do currículo escolar e das relações sociais pode auxiliar os educadores e a própria educação no sentido de combater formas de preconceito que ditam comportamentos, normas, padrões e formas de participação social. Deste modo pode-se evitar a prisão de crianças em culturas lúdicas sexuadas que

¹ Termo originalmente utilizado para designar o estilo de música “emotional hardcore” dos anos 80 no cenário punk rock. Palavra utilizada como rótulo de bandas que emergem do cenário underground, ou para definir a cultura alternativa onde uma pessoa demonstra muita emotividade. Os jovens usam roupas predominantemente pretas, cabelo com a franja caída no rosto, lápis preto no contorno dos olhos e esmalte preto nas unhas, independente de serem meninos ou meninas. O estilo emo se propagou pelo Brasil a partir de 2003.

se apresentam como parâmetro para catalogar pessoas e comportamentos de forma estanque, limitando também a capacidade humana de viver e conviver.

As considerações explicitadas neste ensaio defendem possibilidades de viver a escola e suas práticas corporais de maneira similar para todos. Defende também que a escola, nesse assunto, deveria fazer contraponto aos estereótipos sociais e culturais para não perpetuá-los sem refletir sobre os seres humanos que nela vivem, aprendem ou passam.

Corpo como legado social

Na perspectiva da cultura corporal a dança tem, dentre outras finalidades, a educação do indivíduo e de sua corporalidade. Subtendem-se por corporalidade as ações motoras do ser humano e suas combinações. Podem-se localizar posicionamentos diferentes com relação à forma e aos objetivos de se tratar das questões que envolvem a educação do indivíduo ou da sua corporalidade nas diversas formas de dança, mas em todas elas ambos têm sua relevância.

Algumas abordagens educacionais consideram o corpo como instrumento de aprendizagem, outras o consideram como objeto de educação, outras o tem como meio através do qual se estrutura o conhecimento. Este ensaio chama a atenção para o fato de que é preciso reconhecer a capacidade do corpo em aprender e em ensinar. Portanto,

“Pensar o lugar do corpo na educação em geral e na escola em particular é inicialmente compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas, [...] as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo.” (NÓBREGA, 2005).

Ainda, segundo a autora citada,

“Precisamos avançar para além do aspecto da instrumentalidade. O desafio está em considerar que o corpo não é instrumento para as aulas de educação física ou de artes, ou ainda um conjunto de órgãos, sistemas ou o objeto de programas de promoção de saúde ou lazer (NÓBREGA, 2005).

Certamente, áreas como educação física ou artes protagonizam práticas humanas cuja expressão, em termos de linguagem, tem no corpo sua referência específica, como é o caso da dança ou do esporte (NÓBREGA, 2005). A promoção da educação do indivíduo e de sua corporeidade presentes na dança da educação física escolar pede que se considere a história do corpo social, político, biológico, lúdico, religioso, escolar. A história pode trazer à tona o caminho de construção de abordagens e fatos históricos que relegaram ao corpo seu papel pedagógico, midiático e social.

O caminho trilhado pelo pensamento filosófico desenvolvido na Grécia antiga e que foi sendo construído, destruído e reconstruído até a contemporaneidade mostra que corpo, sujeito e alma são indivisíveis e operam juntos em termos de educação atual nas metrópoles. Mas o lugar do corpo nestas escolas ainda é de coadjuvante. Grosso modo,

a aprendizagem de conteúdos exige do aluno a não-movimentação e o silêncio, características que colocam o aluno do ensino fundamental (principalmente do primeiro ciclo) em um mundo diferente daquele no qual ele vive e pensa com seu corpo.

Sabe-se que

“O homem vive em um determinado contexto social com o qual interage de forma dinâmica, pois, ao mesmo tempo em que atua na realidade, modificando-a, esta atua sobre ele, influenciando e, até podemos dizer, direcionando suas formas de pensar, sentir e agir.” (GONÇALVES, 1994)

Se o corpo ajuda a pensar, sentir, agir e tais operações compõem o sistema de ensino e aprendizagem, a educação que considera a corporeidade - conjunto de conhecimentos adquiridos através dos estudos sobre o corpo e sua relação com o indivíduo - investe numa metodologia que valida e gera conhecimento através do corpo. Nesta concepção, a corporalidade do aluno estaria a serviço de seu processo educacional, já que através dela se dá a interação com o meio para a efetivação de seu processo de aprendizagem.

O caminho de construção do conceito de corpo apresenta-o como móvel, suscetível, transformador, social, cultural, biológico. Os currículos escolares e suas metodologias deveriam reconhecer “tanto a autonomia do corpo quanto a sua dependência com o meio, a cultura e a sociedade em que vive” (MENDES & NÓBREGA, 2004). Desse modo,

“a educação, ao perceber que não é possível ir em busca de um corpo isento de história, e ao reconhecer a responsabilidade que possui ao colaborar com a reescrita dessa história, tem o desafio de permitir desabrochar as subjetividades, abrindo espaços que possibilitem aflorar um ser que, ao modificar-se constantemente, provoca mudanças no ambiente, na sociedade e na cultura.” (MENDES & NÓBREGA, 2004).

Algumas abordagens educacionais crêem que o conhecimento emerge do corpo a partir das experiências vividas. Por isso o corpo e seus sentidos devem participar de seu processo de aprendizagem e conhecimento (MENDES & NÓBREGA, 2004). Logo,

“Não se trata de incluir o corpo na educação. O corpo já está incluído na educação. Pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais.” (NÓBREGA, 2005).

Como? Aprendendo com e através do corpo e ao mesmo tempo ensinando-o.

O Processo de Ensino e Aprendizagem da Dança Escolar no Ambiente Lúdico

Falar em dança numa sociedade atual urbana, ocidental e de classe média pode trazer à tona preconceitos com os quais temos que ser (ou nos tornar) capazes de lidar. Reproduzir a dança tal qual ela nos é apresentada pelos programas destinados à cultura de massa na TV provavelmente resulte num desvirtuamento da própria dança e de seu universo próprio de conhecimento, desvalorizando sua capacidade educativa.

Como já foi dito anteriormente, o processo de ensino e aprendizagem deve considerar o contexto escolar, social e histórico do aluno (DAÓLIO, 1994; KUNZ, 2003; SOARES et al, 1992) e, neste caso, o mesmo vale para os conteúdos da dança na escola, para que a mesma possa propiciar aos alunos, e ao próprio curso, parâmetros de análise e reflexão.

Mas como privilegiar a biografia cultural do aluno se o ambiente cultural numa metrópole é caracterizado pela presença e co-existência de diversas culturas? Se o ambiente fosse o interior de Pernambuco, talvez a presença das danças do coco, maracatu e cavalo marinho² pudessem ter sua inserção e aderência no currículo escolar facilitados?

Lívia Brasileiro (2006) conduziu uma pesquisa realizada em escolas de ensino fundamental de Pernambuco e constatou a quase ausência da dança como conteúdo da educação física. Apenas um professor dentre dez entrevistados disse que ensinava dança, mas o objetivo era a sua apresentação em festividades escolares. No entanto nove deles disseram reconhecer a importância desse tema para as aulas e para a escola. Nem sempre a presença das danças na sociedade do entorno da escola garante as condições necessárias para sua abordagem dentro dos muros escolares. Nem mesmo a localização geográfica das escolas e o perfil um pouco mais homogêneo dos alunos (em termos socioculturais) parecem ter este poder.

Com vistas a este quadro, Brasileiro (2006) destaca a importância de recuperar danças que configurem a história da nossa região e nos permita a ação como produtores de nossa cultura (BRASILEIRO, 2006). Nesse sentido, poder-se-ia considerar a cultura do aluno nas escolhas do programa curricular de dança, optando também pela diversidade nos estilos de dança para que se abordassem as várias identidades culturais discentes. Porém, a autora ainda afirma que não se pode desconsiderar a necessidade de conhecer um universo mais amplo de referências sobre a dança e seus diferentes repertórios, bem como as possibilidades de improvisação e reconstrução coreográfica dos repertórios já construídos, itens que se configuram como conhecimento técnico da dança.

Com base no exposto, a estruturação do ambiente curricular para receber a dança deve considerá-la como propiciadora de conhecimento e auto-reconhecimento cultural. Recomenda-se que o ambiente, para atender tal expectativa, propicie a aproximação com a cultura de outros povos e com a cultura a que esteja inserida a escola e o aluno, sem que isso signifique reforçar os estereótipos tão difundidos pelas mídias e tão somente pela cultura de massa. O ambiente há que configurar-se como lugar de pesquisa, vivência, interação, superação e reflexão.

Para conduzir o processo de ensino e aprendizagem da dança na educação física escolar, este texto aponta agora para questões referentes à metodologia lúdica.

Uma das maneiras de aumentar e melhorar a participação do aluno nas atividades curriculares se dá através da ludicidade. O ato de brincar pode trazer

² Danças e folguedos de influência negra, indígena e portuguesa, que ocorrem com frequência no nordeste brasileiro, principalmente em cidades pernambucanas.

elementos à metodologia pedagógica que auxiliem o professor na condução e no desenvolvimento do conteúdo proposto. Crê-se também que brincando o aluno seja capaz de revelar e reproduzir seu cotidiano social com riqueza de detalhes (CORSARO, 2002), fato que propicia ao professor a coleta de dados para situar o aluno quanto ao seu conhecimento prévio e nível de atuação sobre determinados assuntos. O professor pode utilizar estes dados para compor sua base didática.

Mas o brincar deve ser de livre escolha. Se assim for, o aluno não deveria ser obrigado a participar da atividade tal qual a mesma lhe é proposta, mas o professor pode pensar em possibilidades metodológicas lúdicas que levem o aluno a refazer ou a descobrir o caminho estrutural percorrido até que se alcance metas pré-estabelecidas (ZAPHORÒZHETS, 1987). Neste caso, o objetivo final é a construção de uma determinada dança.

Por exemplo, brincar de fugir da senzala³ pode contextualizar e ensinar a dança do maculelê⁴, revelando suas intenções gestuais. A dança do maculelê pode ensinar sobre a dificuldade de locomoção na época da escravidão, a insatisfação do povo negro com a situação que lhes era imposta, a formação dos quilombos, as trocas comerciais entre quilombolas e comerciantes urbanos, conflitos entre escravos fugidos e capitães do mato, a presença de índios e brancos pobres nos quilombos, até que se chegue à luta de facção que caracteriza a dança. Todo este processo é feito pelo corpo e através dele, sem que tal didática resulte numa instrumentalização do mesmo, mas sim em fazer do corpo objeto e sujeito do processo de ensino e aprendizagem.

Pode-se pensar: o que a educação física tem a ver com esses ensinamentos específicos de outros componentes curriculares? Tal contextualização não seria tarefa da história, sociologia ou antropologia? A proposição desta brincadeira se apóia no “brincar sócio-dramático” apontado por Corsaro (2002), como parte do processo de reprodução interpretativa da vida das crianças. Este pode ser também um exemplo de como se pode partir de temas geradores para que, a partir deles, se desenvolva o processo de ensino e aprendizagem co-participativo, a partir da abordagem transdisciplinar.

Os estudos sobre a psicologia do envolvimento da criança em atividades lúdicas (CSYKSZENTMIHALYI, 1999) levam a crer que a percepção e a vivência das ações motoras e afetivas envolvidas no fugir, no lutar e no ser escravo podem levar o aluno a uma facilitação cognitiva. Esta facilitação fortaleceria a estruturação da ação motora e da gestualidade dessa brincadeira e, circunstancialmente, o aprendizado da dança que deriva dela. Assim como a criança mostra conhecer as etapas de seu cotidiano quando, ao “brincar de ir para a escola”⁵, pega sua bolsa, tranca a casa, espera o ônibus, dá sinal para que ele pare, desce na escola, cumprimenta o porteiro, entra na classe, guarda sua mochila e se senta, ela poderia mostrar-se conhecedora profícua do maculelê ao brincar de dançá-lo, pois teria “vivido” o caminho de construção dos elementos que compõem essa dança. A criança pode se mostrar conhecedora da dança

³ Seu nome original é “capitão do mato e escravo fugido”. Esta atividade foi colhida em COSTA, E. T.; LIMA, L. A. N. Os Jogos Recreativos nas Aulas de Capoeira. In SILVA, G. O. **Capoeira: do engenho à universidade**, p. 52 – 53, São Paulo, 1993.

⁴ Dança brasileira que representa o ataque à uma comunidade indígena-quilombola, onde, no momento da invasão, havia apenas mulheres, crianças e um único guerreiro (chamado Maculelê) que venceu sozinho os invasores. Essa dança pertencente ao universo da capoeira.

⁵ Exemplo usado pela professora Tizuko M. Kishimoto durante uma aula da disciplina Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil, do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da USP em maio de 2008.

do maculelê porque, em algum momento, ela viveu intensamente o “ser escravo” contido na dança, através da brincadeira de fugir da senzala.

Essa atividade pode também apresentar-se como situação de ensino onde o aluno seja levado a reconhecer-se e a reconhecer os sujeitos da dança abordada a partir do exercício de representação de papéis sociais que considerem sexo, questões de gênero, classes sociais, etnia, ambiente sócio-geográfico e contexto histórico. Portanto, recortes e contextos históricos, sociológicos e antropológicos devem habitar o rol de conhecimento e a estruturação do ambiente nas práticas pedagógicas do professor que pretende trabalhar com dança na escola.

É possível aprender brincando com e através do corpo e ainda ensiná-lo.

Considerações Finais.

A dança é um patrimônio cultural da humanidade. Este fato, mesmo que isoladamente, faz dela merecedora de ter nos bancos e quadras escolares a oportunidade de estar junto às novas gerações, auxiliando o processo de assimilação e significação do conhecimento escolar e dos desafios da diversidade sociocultural da contemporaneidade. Seu universo teórico pode trazer à escola elementos capazes de fomentar uma prática pedagógica reflexiva, crítica e multidisciplinar.

É importante que a educação física escolar tenha um projeto político pedagógico voltado para as necessidades dos alunos também em termos culturais. Um projeto multidisciplinar para o ensino da dança tende a revelar caminhos que considerem a dança como patrimônio cultural associada a vários campos do conhecimento capazes de transformar moldes culturais estanques vigentes.

Abordada de maneira lúdica, a dança indica possibilidades de desconstrução de relações polarizadas de gênero nas atividades rítmico-expressivas. À escola cabe estabelecer uma política educacional que não discrimine, mas sim propicie situações onde meninos e meninas possam juntos lutar, brincar, investigar, descobrir e exercer o cuidado, o sentimento, a vida doméstica, as relações afetivas com o outro, sem que esse movimento seja configurado como exceção pedagógica.

É possível que o apego às tradições seja algo difícil de ser transposto. Referimo-nos às práticas escolares, ao currículo escolar tradicional, à educação de crianças e adolescentes e à formação do profissional da educação. Apesar de a tradição ser costumeiramente configurada como um lugar de conforto para basear a educação, cremos que a escola deva se libertar desse patamar para investir numa formação livre de antigos preconceitos. Quem sabe assim a família, a publicidade, a mídia, a literatura e a indústria reconheçam a importância de entender a vida e as relações sociais de forma pautada em valores sociais democráticos e na ética da convivência.

Beber hoje nos conhecimentos gestados na sociologia, na antropologia, na educação formal e na cultura a que a comunidade escolar e o conteúdo estejam inseridos, se faz indispensável para uma dança da educação física que se queira reflexiva, fundamentada, prestigiada e responsável com os ideais da educação do ser humano.

Referências Bibliográficas.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Ministério da Educação e do Desporto - Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais: Educação Física. Vol. 7, Brasília: Ministério da Educação e do Desporto - Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASILEIRO, L. T. O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo Dança em aulas de educação física. Tese de mestrado para a Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2001.

BRASILEIRO, L. T. O conteúdo Dança em aulas de educação física: temos o que ensinar? Pensar a Prática, Goiânia, 2006.

CARVALHO, M. P. No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CORSARO, W. A. Interpretative reproduction in children's role play. *Childhood*, 1993.

COSTA, E. T. Os jogos recreativos nas aulas de capoeira. In SILVA, G. O. Capoeira: do engenho à universidade. São Paulo. 1995.

CSYKSZENTMIHALYI, Mihalyi. A descoberta do fluxo. A psicologia do envolvimento com a vida cotidiana. Rio de Janeiro, Rocco, 1999.

DAÓLIO, J. Da cultura do Corpo. Campinas, Papirus Editora, 1994.

MARQUES, I. A. Ensino da dança hoje: Textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Ida Mara. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 21, n. 53, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 Set 2007.

GONÇALVES, M. A. S. Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação. Campinas, Papirus Editora, 1994.

KUNZ, M. C. S. Dança e gênero na escola: formas de ser e viver mediadas pela educação estética. Tese de doutorado da Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa, 2003.

MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: *Sociologia e Antropologia*, São Paulo: E.P.U., 1974.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; NOBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 27, dez. 2004

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Estudos Feministas*. Florianópolis, v.8, n.2, p. 9-42, 2000.

NOBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. Campinas, v. 26, n. 91, ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 jan. 2009.

SALES, J.R.L. O uso das danças folclóricas no contexto pedagógico da educação física. Tese de mestrado para a Universidade Católica de Brasília. D.F., 2003.

SCOTT, J. W. Igualdad versus diferencia: los usos de la teoria postestructuralista. Debate Feminista, México, v.5, mar., p.85-104, 1992.

SCOTT, Joan W. Gênero uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade. Porto Alegre: v.20, n.2, p-71-99, jul/dez,1999

SOARES, C. L. et al. Metodologia do Ensino da Educação Física. Editora Cortez, São Paulo, 1992.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 48, Aug. 1999 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 Feb. 2009. doi: 10.1590/S0101-32621999000100004.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. Cad. CEDES , Campinas, v. 21, n. 53, 2001 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 Set 2007.

VIANNA, Claudia P., RIDENTI, Sandra. Relações de gênero na escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, J. Groupa. Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, p.93-106, 1998.

ZAPORÒZHETS, A. Estúdio psicológico del desarrollo de la motricidad en el preescolar. In: La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS. Antologia Moscú: Editorial Progreso, 1987.

Mildred Aparecida Sotero

Mestranda na área de pedagogia do movimento da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo; professora de educação física da Escola de Aplicação da USP.

Oswaldo Luis Ferraz

Professor doutor na área de pedagogia do movimento da Universidade de São Paulo