

## AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INSERÇÃO DA DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: DISCURSOS POLIFÔNICOS

**Kátia Cupertino**

katiakupertino@hotmail.com

**Magali de Castro – PUCMG**

magalicaastro@uol.com.br

**Resumo:** Partindo do pressuposto de que as danças se mantiveram presentes no contexto escolar de forma fragmentada e a-histórica, propôs-se uma releitura necessária e possível da história da dança inserida no campo da Educação Física e das políticas públicas voltadas para a sua inserção no ambiente escolar, tendo como marco histórico a LDB n.9394 de 1996, a partir da qual a dança inicia o processo de ser consolidada na Educação Física, reconhecida como área de conhecimento da cultura corporal de movimento. O fato de que a escolarização da dança esteve atrelada à prática pedagógica dos professores de Educação Física, portanto, presentes ao longo da atuação desse profissional no contexto escolar segundo CHAVES, (2002) e SBORQUIA (2002), pressupõe-se que, mesmo diante de atual obrigatoriedade da inserção da dança pelo Estado, ela ainda continua a ser desenvolvida com ênfase nos aspectos instrumentais nas aulas de Educação Física. Acredita-se ainda que, apesar de existirem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e os Conteúdos Básicos Curriculares (CBC's) direcionados à Educação Física escolar, que norteiam o trabalho dos professores, esses realizam a sua prática pedagógica alicerçada e em sintonia com os sentidos e significados conferidos por eles mesmos a essa prática cultural curricular.

**Palavras-chave:** políticas públicas; dança; educação física

### 1. Introdução

Com os objetivos específicos de analisar o processo de inserção da dança na educação de Ensino Fundamental, a partir das políticas públicas no período de 1971 a 2008; e detectar a visão dos professores sobre as políticas públicas voltadas para o ensino da dança na Educação Física, realizou-se uma investigação qualitativa, numa abordagem de Estudo de caso, que possibilitou a busca dos sentidos e significados à dança e às políticas públicas voltadas para a sua inserção no espaço escolar, a partir da experiência de doze professores de Educação Física, atores da pesquisa.

Como campo foram escolhidas duas escolas diferentes, situadas em contextos similares, ambas na zona sul de Belo Horizonte. Uma pertencente à rede pública de ensino de Minas Gerais e a outra à rede privada, porém ambas de prestígio no sistema educacional mineiro.

A decisão de se trabalhar em uma escola pública e em uma escola privada se baseia em algumas características que distinguem esses dois tipos de ensino, especialmente no que diz respeito à Educação Física: a escola pública em Minas Gerais

tem como referência principal os Conteúdos Básicos Comuns (CBC's) oferecidos e elaborados pela Secretaria Estadual de Educação, o que não ocorre necessariamente com as escolas particulares; nas duas escolas há significativas diferenças na seleção e contratação do quadro docente e no tempo disponível para a atuação, reflexão, discussão e elaboração da proposta pedagógica da Educação Física.

A partir da análise documental, foram consultadas as fontes orais através do uso de entrevista semiestruturada. O conjunto de dados analisados recolhidos, da análise documental e da consulta às fontes orais foi analisado à luz dos aportes conceituais e teóricos, tendo como referencial as danças no contexto das políticas públicas e seus sentidos e significados conferidos pelos professores das escolas analisadas.

## **2. Dançando no espaço e no tempo da Educação Física**

*“Na Educação Física tinha essa obrigação, com pacotinhos de coreografias prontas”.* (Prof.<sup>a</sup> Rita)

Segundo Betti (1991), a dança se insere no contexto escolar em 1854, quando a ginástica passou a ser oferecida aos homens e a dança se tornou uma atividade exclusiva para as mulheres. As aulas de dança, nesse período, se voltavam para reafirmar a graciosidade e a leveza das mulheres destinadas à maternidade e aos cuidados do lar, através de exercícios calistênicos, ritmados ao som musical.

No Sistema de Ensino Normal em Minas Gerais, o primeiro registro oficial da inserção da prática da dança aparece no Decreto n.4.524, de 21 de fevereiro de 1916, art. 11, letra e:

A ‘educação physica’ será completada por evoluções gymnasticas das alunas em conjuncto e por jogos athleticos femininos, o lawn-tennis e outros, bem como as dansas e brinquedos infantis que serão introduzidos nas classes primarias. Para melhor execução dos movimentos nos exercícios a professora deverá executá-los ella propria, procurando ser imitada.

Com a ampliação das práticas corporais escolarizadas, antes restritas à ginástica e às evoluções militares, segundo Vago (1997), a dança era uma das atividades que, no projeto moderno, atendia aos preceitos ligados à estética e às definições das técnicas corporais, consideradas específicas para cada gênero. Assim, à dança foi mais direcionada às meninas e às mulheres e o ensino da ginástica obrigatoriamente, para

ambos os sexos sendo, no entanto, realizadas na forma de reprodução.

No intuito de transformar a dança num objeto de ensino, a escola acabou por distingui-la da dança presente nos salões e palcos. Como explica Chaves (2002) buscava-se a educação corporal por meio de “cortesias”, “posições graciosas” presentes na dança, seguindo as aspirações modernas por um corpo esteticamente saudável e higienizado. Ainda segundo a autora, a ginástica rítmica passou a ser cada vez mais divulgada como uma das práticas mais indicadas para o gênero feminino, aliando o trabalho rítmico e musical, assim como a harmonia dos gestos expressivos típicos da dança, à cientificidade e eficiência da ginástica.

Nos anos 30 e 40 do século XX, a ginástica, o desporto e os jogos recreativos visavam à coragem, à vitalidade, ao heroísmo e à disciplina a serviço da pátria. A partir dos anos 1940, a Educação Física tomou impulso para a “Educação Física desportiva generalizada” ou a ginástica francesa. Nesta, a mulher existia como retrato de sua maternidade, parte da responsabilidade na eugenia da raça. Assim, para as mulheres prevalecia a prática da ginástica feminina e da dança, compostas de movimentos delicados que buscavam desenvolver a graça, a beleza e mulheres sadias para gerarem filhos saudáveis.

Após a Segunda Guerra Mundial, potencializando-se ainda mais especificamente a partir da década de 60 do século XX, a Educação Física foi sendo submetida aos princípios do esporte de rendimento, privilegiando os indivíduos considerados mais ágeis, mais hábeis. Nesse contexto, a técnica sobrepujou a arte e a dança perdeu o seu espaço, mesmo que irrisório, no contexto escolar. A Educação Física passou a ser vista como uma fonte inesgotável de futuros atletas. Porém, segundo Vago (1997), isso não aconteceu porque o esporte de rendimento não precisava do ensino de Educação Física na escola para lhe fornecer atletas. No entanto, o esporte na escola foi utilizado como um meio para difundir valores ligados ao esporte de rendimento. Segundo o autor (2003, p. 4), a Educação Física passou, a partir dessa época, a ser “reinterpretada como celeiro de reprodução dos princípios do esporte de rendimento, ainda hegemônicos na organização de sua prática”. No entanto, a ginástica e a dança são direcionadas às mulheres, e por não se prestar ao cunho competitivo continuaram preteridas.

Entretanto, as práticas inseridas na Educação Física até então (o esporte, os jogos, a ginástica e a dança) eram concebidas pelas teorias acríticas, com função apenas de reprodução e inculcação da ideologia dominante. Assim a educação era o principal

determinante das transformações sociais, na medida em que contribuísse para “adequar” o indivíduo à sociedade classista e excludente. Assim, a dança e todas as práticas corporais eram desenvolvidas na dimensão de reproduzir a estética hegemônica nos corpos ahistóricos, uniformes e silenciosos.

### **3. A Dança no compasso das políticas públicas do século XX**

Na contramão do processo de esportivização da Educação Física, a dança não desaparece nem na escola e nem no contexto da Educação Física, configurando-se, na maioria das vezes, como uma atividade extraclasse, geralmente conduzida por professores de Educação Física, em sua maioria mulheres e para um público composto quase exclusivamente pelo sexo feminino, o que reforça a sua representação e utilização na escola como uma atividade feminina.

Nesse sentido, a dança foi desenvolvida também nos cursos de formação, com caráter instrumental, e sendo pouco reconhecida, conforme Pacheco (1988, p.4):

Até nos cursos de Educação Física, a dança parece ter dificuldade de ser reconhecida como parte integrante no processo, comumente denominada de Rítmica ou Atividades Rítmicas.

Marques (1999, p. 48) acrescenta que, são valorizados aspectos característicos do século XVIII, como, por exemplo, o destaque à espetacularização e ao aprimoramento técnico. Nessa abordagem, a autora destaca 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.

Como consequência inevitável, dada pelos múltiplos olhares, o corpo é entendido como um corpo que sente, pensa, cria e se expressa. A partir da década de 1990, a crise dos pressupostos teóricos que nortearam a prática pedagógica da Educação Física provoca um processo de reflexão sobre as diferentes abordagens desta disciplina escolar, fundamentado nas contribuições não só psicológicas, mas, também nas filosóficas, antropológicas e sociológicas.

No início da década de 1990, surge uma nova visão sobre a prática pedagógica da Educação Física, a visão “crítico-superadora” da Educação Física, expressa no livro Metodologia do Ensino de Educação Física (1982), resultado de um trabalho coletivo de um grupo de professores de Educação Física. Nessa publicação, a Educação Física é entendida como “uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal” (Coletivo de Autores, 1992, p.61). Nessa abordagem o conhecimento como elucidação da realidade, se dá também na compreensão da historicidade do aluno como sujeito histórico.

Segundo Betti (1991), a Educação Física passou assumir outra função na escola: introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, dando-lhe condições para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e da dança, das ginásticas e das práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida.

Para essa nova concepção de Educação Física não basta aprender habilidades motoras e desenvolver capacidades físicas. É necessário possibilitar ao aluno a oportunidade de aprender a organizar-se socialmente para praticar e interpretar as práticas inseridas na cultura corporal de movimento.

Em escritos de 1991 e 1994, Kunz propõe uma abordagem da Educação Física na perspectiva “crítico-emancipatória”, através da qual defende a cultura corporal como forma de atividade da qual a dança faz parte, pois o autor entende expressão corporal como linguagem e como conhecimento universal, patrimônio cultural criado pelo homem, que pode e deve ser “socializado” pelos alunos na escola, possibilitando-lhes a compreensão das múltiplas realidades sociais complexas e contraditórias do mundo atual. Nessa proposta, a dança não se restringe à sua mera prática, mas inclui a reflexão dessa prática.

Esse novo pensar sobre a educação e a Educação Física refletiu-se no documento da nova Lei de Diretrizes e Bases do Ensino dos 1º e 2º graus da Educação Nacional, Lei n.º 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Nela, a Educação Física passa a ser reconhecida como componente curricular e não apenas como atividade regular:

A Educação Física integra a proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (Artigo 26, inciso 3º).

Essa resignificação da Educação Física como componente curricular, exigiu uma repensar seus conteúdos, considerados como expressão de produções culturais, como conhecimento historicamente acumulado e socialmente transmitido.

Considerada inicialmente como recurso higienista e, sucessivamente, como atividade de regeneração da raça, de preparação para o trabalho e de preparação de atletas, ela passa a ser entendida como uma prática que tematiza diferentes manifestações da cultura corporal. Nessa nova perspectiva, o ensino da dança integra o conteúdo e a prática da Educação Física sob um novo olhar, direcionado para a possibilidade da socialização e compreensão dos valores que fundamentam as ações, atitudes e valores da sociedade atual.

Um ano após a promulgação da referida Lei, o Ministério da Educação publicou e distribuiu os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o Ensino Fundamental para todas as áreas de conhecimento. Na proposta para a área da Educação Física, o aluno é reconhecido como sujeito. Competindo a ele, aprender para além das técnicas de execução, discutir suas regras e estratégias, apreciá-las criticamente, analisá-las esteticamente, avaliá-las eticamente, resignificá-las e recriá-las” (PCN's, 1997, p.25). Nesse documento, o conhecimento deve ser retraçado desde sua origem como forma de elucidação da realidade, possibilitando ao aluno reconhecer-se como sujeito histórico, capaz de interferir de forma autônoma na sociedade.

A Educação Física, a partir de então, tem seus fundamentos nas concepções de corpo e movimento. Dito de outra maneira, a natureza do trabalho desenvolvido nessa área tem íntima relação com a compreensão que se tem desses dois conceitos. Para Merleau-Ponty, o corpo é a própria experiência, ou seja:

O nosso corpo, enquanto se move a si mesmo, quer dizer, enquanto inseparável de uma visão do mundo, e é esta mesma visão realizada, é a condição de possibilidade de todas as operações expressivas e de todas as aquisições que constituem o mundo cultural. (1999, p.519)

Nessa perspectiva a Educação Física passa a considerar, integrar e especificar também as dimensões cultural, social, política e afetiva, presentes no corpo vivido, isto é, no corpo de pessoas que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos. Buscando compreender a complexidade entre corpo e movimento, os PCN's

entendem os conteúdos da Educação Física como expressão de produções culturais, como conhecimento historicamente acumulado e socialmente transmitido.

Assim considera como objeto de estudo da Educação Física a cultura corporal de movimento. Ao reconhecer que a história do sujeito é uma história de cultura, na medida em que tudo o que se faz está inserido num contexto cultural, produzindo e reproduzindo cultura, passa a entendê-la como uma construção da sociedade, da coletividade à qual os indivíduos pertencem, antecedendo-os e transformando-os. Assim, segundo Daolio (1998, p. 39), o corpo passa a ser compreendido como “expressão da cultura”. Para ele, a cultura passa a ser a principal referência para a Educação Física, uma vez que as manifestações corporais do homem (esporte, dança, ginástica, jogo, etc.) são geradas no seio de determinada cultura e se manifestam diversificadamente, no contexto de grupos culturais específicos.

Assim, dentre as produções dessa cultura corporal, algumas foram incorporadas à disciplina Educação Física, sendo os conteúdos do Ensino Fundamental divididos em três blocos: 1) *Esportes, jogos, lutas e ginásticas*; 2) *Conhecimentos sobre o corpo* e 3) *Atividades Rítmicas e Expressivas*. Nesse último, a dança está inserida como uma atividade a ser desenvolvida na escola. Chamamos a atenção para o fato de que, pela primeira vez, a dança aparece dissociada da ginástica, sendo compreendidas como conteúdos e atividades distintas. De acordo com Barreto (2008), o PCN da Educação Física insere a dança na área de Educação Física, no bloco das *Atividades Rítmicas e Expressivas*, considerando-a uma manifestação da cultura corporal, que tem como característica as intenções de comunicação e de expressão por meio de gestos e estímulos sonoros.

O PCN sugere que o ensino da dança ocorra através de um processo que proporcione ao aluno a prática, a apreciação e a contextualização da arte/dança. Ao considerar a dança como uma linguagem artística, afirma que o professor de Educação Física deve recorrer aos outros subsídios norteados no PCN/Arte, ou seja, no sentido de desenvolver um trabalho de dança criativo, concebendo a dança como linguagem artística.

A dança como conteúdo da Educação Física, deve ser orientada como atividade rítmica e como conteúdo da disciplina de Artes como linguagem artística. Na primeira situação a dança deve ser associada aos conteúdos relativos ao corpo e ao esporte, lutas e ginásticas. Na segunda situação as atividades a serem desenvolvidas são as danças brasileiras, urbanas e eruditas, as danças e coreografias associadas a

manifestações musicais, brincadeiras de roda e ciranda. Já na segunda situação, a dança deve ser articulada aos conteúdos relativos

Apesar da abrangência das propostas, nota-se que o corpo ainda é entendido como seu objeto de estudo, como um corpo passível de ser moldado. A realidade escolar nos revela uma concepção ainda presa a estilos, codificações e formatos pré-determinados, cujo processo de ensino-aprendizagem concentra-se no produto, ou seja, na aquisição de padrões de movimentos pré-estabelecidos que seja passado pelo professor e assimilados pelos alunos através das “atividades rítmicas”. Da mesma forma, o movimento do corpo, como um elemento fundante da Educação Física, continua próximo a uma concepção fisiobiológica da educação.

Porém, novos autores apresentam novas formas de pensar a Educação Física, para além da concepção fisiobiológica. Em suas colocações, reconhecem o estudante como sujeito sociocultural e, nesse sentido, a Educação Física deve ser tratada de outra forma. A dança, assim como outras manifestações culturais, passa a ter destaque na Educação Física escolar. Essa nova maneira de pensar a educação e a sociedade influenciaram na construção dos projetos político pedagógicos das escolas e no processo ensino-aprendizagem desse conteúdo, em Minas Gerais.

Em 1998, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares para o ensino da Educação Física no Ensino Fundamental. Nessa proposta, a Educação Física, entendida como uma área do conhecimento é responsável pela problematização e pela prática da cultura corporal de movimento, o que inclui a dança como um conteúdo. Nessa concepção de Educação Física, as Diretrizes Curriculares estabelecem os conteúdos que têm em comum a representação corporal, através de características lúdicas, criadas e transformadas pelas diversas culturas humanas. A partir dessa visão, cabe à Educação Física, inserida no contexto escolar, possibilitar a ressignificação da cultura corporal, utilizando-se da ludicidade. Assim, de acordo com essas Diretrizes, a inserção da dança nas aulas de Educação Física possibilita o acesso a esse acervo cultural, compreendido como direito inalienável de todo cidadão e como importante patrimônio histórico da humanidade, portanto, parte do processo de construção da sua individualidade.

Em 2005, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais avançou ao definir a estruturação dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC's), que deveriam ser contemplados pelo Projeto Político-Pedagógico das escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Em 2006, esses conteúdos passam por uma revisão e são



disponibilizados no site - Centro de Referência Virtual - da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Segundo Teixeira,

A proposta de ensino de Educação Física se insere num projeto maior da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais denominado Projeto de Desenvolvimento Profissional – PDP. Esse projeto tem como objetivos o desenvolvimento profissional de professores da rede estadual através da formação continuada. ( 2008, p.28)

Nessa proposta, a Educação Física é reconhecida com área do conhecimento que trata das práticas corporais construídas ao longo do tempo. Essas práticas inseridas nos “Eixos Temáticos”- são representadas nas formas de *esporte, ginástica, jogos e brincadeiras, dança e movimentos expressivos*. Cada “Eixo Temático” é constituído por uma rede de conhecimentos denominada “Temas” que, por sua vez, desdobram-se em “Tópicos”, ou seja, a unidade menor de ensino a ser desenvolvida em sala de aula.

A dança ganha destaque, reconhecida além de atividades rítmicas, faz parte do Eixo Temático “Dança e Movimentos Expressivos”- voltado para a Educação Física do Ensino Fundamental da 6ª a 9ª série - e, “Dança e Expressões Rítmicas”- voltado para o Ensino Médio-. Sobre o ensino da dança na escola, a referida proposta (Minas, 2005, p.46) sugere abordá-la como uma manifestação da cultura de movimento, “comportando valores culturais, sociais e pessoais produzidos historicamente”, no sentido de superar a visão da dança como mera repetição de gestos.

Nos quadros a seguir se encontram os Tópicos referentes aos temas do eixo temático para o ensino de 6ª a 9ª série e para o ensino Médio. Segundo o documento, os Tópicos obrigatórios são numerados em algarismos arábicos e os tópicos complementares em algarismos romanos.

**Quadro 1: CBC - Eixo Temático Dança – 6ª a 9ª séries**

Conteúdo Básico Comum (CBC) da Educação Física do Ensino Fundamental da 6ª a 9ª série. Eixo Temático IV: Dança e Movimentos Expressivos -  
Temas: Dança Criativa, Dramatização, Pantomima

TÓPICOS	HABILIDADES
1. Elementos constitutivos da dança: formas, espaço, tempo.	1.1 Vivenciar os elementos constitutivos da dança. 1.2 Identificar os elementos constitutivos da dança.
2. O corpo na dança e nos movimentos expressivos	2.1. Vivenciar o movimento em diferentes ritmos. 2.2. Articular o gesto com sons e ritmos produzidos pelo próprio corpo, por diferentes objetos e instrumentos musicais. 2.3. Expressar sentimentos e idéias utilizando as múltiplas linguagens do corpo. 2.4. Conhecer as possibilidades do corpo na dança: impulsionar, dobrar, flexionar, contrair, elevar, alongar, relaxar, dentre outras. 2..5. Reconhecer as possibilidades corporais de pessoas portadoras de necessidades especiais na dança e nos movimentos expressivos.
3. Criação e improvisação	3.1. Vivenciar processos de criação e improvisação. 3.2. Compor pequenas coreografias a partir de temas, materiais ou músicas.
<b>4. A diversidade cultural nas danças brasileiras</b> ( grifo nosso)	<b>4.1. Reconhecer a pluralidade das manifestações culturais na dança em nosso país.</b> <b>4.2. Vivenciar as diferentes manifestações culturais da dança.</b> ( grifo nosso)
5.. Dança e mídia	5.1. Identificar estereótipos na dança. 5.2. Identificar a influência da mídia nas formas de dançar.
6. Dança como meio de desenvolvimento de valores e atitudes	6.1. Compreender a dança como meio de desenvolvimento de valores e atitudes (afetividade, confiança, criatividade, sensibilidade, respeito às diferenças, inclusão).

7. Dança e relações de gênero	7.1. Identificar a dança como possibilidade de superação de preconceitos. 7.2. Compreender as relações sociais entre homens e mulheres na dança.
I - Características de cada modalidade de dança II - A dança nos eventos escolares: festivais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as características das danças e dos movimentos expressivos.</li> <li>• Vivenciar a dança em eventos escolares.</li> </ul>

( Minas Gerais, 2005, p. 52-54)

### **Quadro 2: CBC - Eixo Temático Dança – Ensino Médio**

<p>Conteúdo Básico Comum (CBC) da Educação Física do Ensino Médio. Eixo Temático IV: Dança e Expressões Rítmicas. Temas: Dança Criativa, Dramatização, Pantomima</p>
--

TÓPICOS	HABILIDADES
1. A expressão corporal	1.1. Aperfeiçoar a vivência dos elementos constitutivos da dança: forma, espaço e tempo. 1.2. Expressar-se corporalmente utilizando os elementos constitutivos da dança. 1.3. Compreender as danças e os movimentos expressivos como possibilidade de expressão individual e coletiva. 1.4. Compreender a dança e os movimentos expressivos como parte da história cultural da humanidade
2.Exercícios coreográficos	2.1. Desenvolver a capacidade de abstração na criação de temas. 2.2. Criar seqüências coreográficas. 2.3. Vivenciar as danças e movimentos expressivos nos eventos escolares.
3. Elementos constitutivos da dança: formas, espaço, tempo	3.1. Vivenciar os elementos constitutivos da dança. 3.2. Identificar os elementos constitutivos da dança.
4. O corpo na dança e nos movimentos expressivos	4.1. Vivenciar o movimento em diferentes ritmos. 4.2. Articular o gesto com sons e ritmos produzidos pelo próprio corpo, por diferentes objetos e instrumentos musicais. 4.3. Expressar sentimentos e idéias utilizando as múltiplas linguagens do

	<p>corpo.</p> <p>4.4 Conhecer as possibilidades do corpo na dança: impulsionar, dobrar, flexionar, contrair, elevar, alongar, relaxar, dentre outras.</p> <p>4.5. Reconhecer as possibilidades corporais de pessoas portadoras de necessidades especiais na dança e nos movimentos expressivos.</p>
5.Criação e improvisação	<p>5.1. Vivenciar processos de criação e improvisação.</p> <p>5.2. Compor pequenas coreografias a partir de temas, materiais ou músicas.</p>
<b>6. A diversidade cultural nas danças brasileiras</b> ( grifo nosso)	<p><b>6.1. Reconhecer a pluralidade das manifestações culturais na dança em nosso país.</b></p> <p><b>6.2. Vivenciar as diferentes manifestações culturais da dança.</b> ( grifo nosso)</p>
7.Dança e mídia	<p>7.1. Identificar estereótipos na dança.</p> <p>7.2. Identificar a influência da mídia nas formas de dançar.</p>
8.Dança como meio de desenvolvimento de valores e atitudes	<p>8.1. Compreender a dança como meio de desenvolvimento de valores e atitudes (afetividade, confiança, criatividade, sensibilidade, respeito às diferenças, inclusão).</p>
9. Dança e relações de gênero	<p>9.1. Identificar a dança como possibilidade de superação de preconceitos.</p> <p>9.2. Compreender as relações sociais entre homens e mulheres na dança.</p>
III - Características de cada modalidade de dança IV - A dança nos eventos escolares: festivais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as características das danças e dos movimentos expressivos.</li> <li>• Vivenciar a dança em eventos escolares.</li> </ul>

Segundo o CBC, cada escola deverá definir, também, os conteúdos complementares para atender às necessidades e aos interesses dos alunos, observadas as condições da escola e as características locais e regionais da comunidade onde está inserida. Nessa proposta, assim como o PCN da Educação Física, é prescrito o tema da diversidade cultural a partir de danças brasileiras.

Nesse cenário, a dança na escola passou a se constituir uma alternativa da educação escolar contemporânea, contribuindo para a sensibilização e conscientização dos alunos no que se refere às suas posturas, gestos e ações cotidianas e às suas necessidades de expressar, comunicar, criar, e compartilhar suas vivências estéticas de

movimento. E também à vivência levando-se em consideração as suas transformações, sua historicidade e suas influências na vida cotidiana do aluno, possibilitando que ele se reconheça como ator social crítico e criativo.

Nesse sentido Vargas (2003, p.10) justifica sua inclusão no currículo:

Por ser a dança atividade física, artística, expressão, comunicação, linguagem básica da raça humana e própria da sua cultura, nos faz parecer lógica a sua utilização como complemento das práticas educativas, em busca da formação global de nossas crianças e adolescentes.

O CBC sugere ainda que a Educação Física seja desenvolvida levando-se em consideração: a *ludicidade* que possibilita um exercício de autonomia através do lúdico, da curiosidade e da criação e recriação de significados; e a *interdisciplinaridade*, voltada para a formação do cidadão reflexivo, crítico, e autônomo, a partir da releitura dos movimentos da e na dança, sob os olhares multidisciplinares; e a *inclusão*, como acesso de direito aos conteúdos na escolarização, que possibilita ao aluno reconhecer e valorizar suas experiências e conhecimentos práticos, nessa abordagem a diversidade cultural é reconhecida como ponto de partida da educação inclusiva.

Sobre esse último aspecto o CBC de Educação Física, propõem a diversidade cultural como centralidade no currículo, o que leva a dança popular tradicional ocupar lugar um novo lugar na escola:

O reconhecimento da diversidade, além de ser essência dos princípios da democracia e da estética, é também uma das diretrizes da educação nacional. O ensino da Educação Física considera a cultura local, regional – própria de um grupo social -, bem como a cultura universal, ou seja, o saber cultural, historicamente acumulado como patrimônio da humanidade. Por isso, é necessário dialogar a diversidade cultural e a pluralidade de concepções de mundo, posicionando-se diante das culturas em desvantagem social, compreendendo-as na sua totalidade. (MINAS GERAIS, 2005, p. 24-25)

#### **4. As políticas públicas para a dança na Educação Física: o que dizem os professores**

-“O professor tem que ter uma visão crítica em relação à dança. Que a dança não é pegar os passos e copiar. Não só

*ensinar a técnica, mas sobre aquela dança, como intervir, como modificar a partir dela. {...} Criar a partir do nada, é uma coisa, criar a partir do conhecimento que você tem é outra coisa. Você tem que ter uma criticidade que te permita modificar esse conhecimento pra você produzir uma coisa nova.” (Prof. João)*

*-“Eu acredito que seja interessante esse movimento, de colocar a dança, a ginástica, a brincadeira e a luta como conteúdos da Educação Física, além do esporte. Mas de ser obrigatório é complicado. Como ser obrigatório se na escola, por exemplo, não tem um colchão, não tem uma corda, uma quadra coberta, não tem um som, não tem um espaço razoável, não tem nem bebedouro! Também os professores não estão preparados pra isso, uma vez que a Educação Física era só voltada para o gesto, para a cópia. Os professores precisavam aprender a ensinar.” (Prof.<sup>a</sup> Teca)*

Os depoimentos dos professores da escola pública, ao abordarem o tema das políticas públicas voltadas para a EF e para a dança na escola, revelaram um desconhecimento, e até mesmo, certo descaso sobre as políticas públicas direcionadas a sua área de atuação. Essa atitude nos permite pensar como se deu o processo de acesso a essas diretrizes por parte dos professores que, de direito e dever deveriam ter esse conhecimento.

Os professores mais antigos da escola pública, embora sempre atuando na rede estadual de educação, afirmaram não ter nenhum conhecimento a respeito das diretrizes das políticas públicas da área da EF:

*“Não tenho conhecimento. Quando foi implantado, há dois anos mais ou menos, eu estava fazendo o curso de gestão pra diretores. Um colega me entregou alguma coisa para ler, mas não me aprofundei” (Prof. Cecel).*

A professora Ana relatou que só havia tomado conhecimento do CBC pouco tempo antes de nossa pesquisa. Contudo, destacou o fato de que não houve qualquer discussão ou reflexão a respeito dessas novas diretrizes por parte dos professores ou da direção. No entanto, deixou claro estar ciente de que as políticas públicas devem nortear os profissionais da área no contexto escolar e que a apropriação dessas diretrizes não se dá imediatamente.

*“A dança faz parte do CBC. A supervisora entregou ontem pra gente. Chegou por área. Não houve nenhuma reunião ainda sobre o CBC que recebemos. Mas eu acredito que haverá uma reunião, eu não sei quando, para a gente discutir. Na proposta de EF é considerada a dança e ela contempla muito a expressão corporal. É praticamente uma cópia do PCN. Agora, no PCN é muito amplo. Ou seja, você vai diferenciando por turma e por série, porque são diferentes as respostas deles (...) Todo bloco que é escrito em algum lugar, por algum governo, refletem uma ideologia. Até a minha aula. Ela existe. Agora, ele veio para nortear o trabalho, porque antes cada um trabalhava do jeito que queria. A EF ficou muito tempo perdida. O que dar dentro da escola? Cada um dava o que queria. Não é obrigatório, são referências. Usando como referência eu não vejo problema nenhum, é mais um livro para você usar como referência” (Prof. Ana).*

Quanto à possibilidade dos grandes temas serem desenvolvidos pela EF escolar os posicionamentos dos professores foram diferenciados, para uns se deve começar pelos alunos, para outros, pela valorização dos professores. Nesse sentido, observou-se que os depoimentos dos professores *Luís* e *Cecel* se complementaram:

*“Esses grandes temas devem ser começados a trabalhar no primário. Aí, dá certo de entrar na cabeça dos meninos. Do contrário... tem que começar na base!” (Prof. Luís).*

*“Acho que, para as políticas públicas darem certo, é necessário que se invista no professor! Ele tem que ser valorizado financeiramente. Senão, fica dando aulas em várias escolas e com isso não se envolve com nenhuma, e muito menos com os alunos. Agora não: o professor no Estado só vai lá dar a sua aula sem se preocupar com o aluno e vai embora, talvez por falta de estímulo, por não ser cobrado em nada e, também, por não receber bem” (Prof. Cecel).*

Paralelo às falas desses professores, a professora *Lúcia* destacou a necessidade da predisposição do professor para implantar as novas diretrizes das políticas públicas em suas aulas. No entanto, pode-se observar que mesmo calcada numa perspectiva acrítica entendida como parte da realidade dos alunos, há uma ausência do conhecimento dessa nova proposta para a EF.

*“A dança inserida nas políticas públicas, eu acho isso muito importante. Eu acho que a dança dá um ritmo pra pessoa de*

*vida, de tudo. Importantíssimo. Eu acho excelente. E é possível trabalhar, com o tempo sim. Claro que com professores que realmente querem dar esse conteúdo. Porque eu trabalhei com pouco material, pouco conhecimento, pouco tudo, mas eu corri atrás” (Prof.<sup>a</sup> Lúcia).*

A professora *Teca* demonstrou ter acessado, lido e entendido a nova proposta das políticas públicas voltadas para a EF. Porém, ela, assim como os professores *Sergio* e *Alva* (professores antigos da Escola **Azul**), fizeram algumas ressalvas à sua aplicabilidade, levando em conta a realidade da escola e a formação inicial do professor.

*“Eu acredito que é interessante esse movimento de colocar a dança, a ginástica, a brincadeira e a luta como conteúdos da EF, além do esporte. Mas de ser obrigatório, é complicado. Como ser obrigatório se na escola, por exemplo, na escola Rosa, não tem um colchão, não tem uma corda, uma quadra coberta, não tem um som, não tem um espaço razoável, não tem nem bebedouro! Também os professores não estão preparados pra isso, uma vez que a EF era só voltada para o gesto, a cópia. Acho então, que as dificuldades são essas: recursos materiais e humanos. Os professores precisavam aprender a ensinar. Eu acho que algumas dificuldades são essas” (Prof.<sup>a</sup> Teca).*

*“Eu já li o PCN várias vezes. Eu não pensei em críticas, mas tem muita coisa boa. Acho que devia ser mais difundido pras outras escolas também. Aqui na escola Azul, começamos a diversificar em 1990, 1992, mesmo sem ter esse conhecimento. Ele, o PCN, incentiva a pensar a sua prática. Mas o governo deve dar possibilidades para que aconteça, não só determinar. E a estrutura e a base? O governo tem que oferecer cursos, olhar se está sendo feito, não obrigar, mas incentivar” (Prof. Sérgio).*

*“Quanto às políticas públicas, tem muita é demagogia. A escola pública tem muitos meios de fazer um trabalho. Porque agora as ONGs estão nas escolas e elas estão conseguindo fazer? A escola pública [tem] muita demagogia. Eles têm dinheiro para reformar o Mineirão, tem dinheiro para dar ao país Haiti, mas não tem dinheiro para dar uma estrutura para a escola. Não é estrutura material não: estrutura pedagógica, de valorização de trabalho. Porque antes tinha um Estadual Central, um Instituto de Educação, que tinham um conceito A e Hoje, acabou? (...) Eu acho que um planejamento geral, como o PCN nos dá um parecer. Mas pra ser cumprido... cada escola é cada escola. Tem uma que tem material, tem outra que não tem (...) Papel aceita muita coisa, prática é diferente. Os professores foram exigidos a cumprir certas coisas, mas eles*



*não se acham capazes, não se acham no dever de fazer, porque o salário deles não faz com que eles cumpram determinadas coisas” (Prof.<sup>a</sup> Alva).*

Assim como para a maioria dos professores das duas escolas, o professor *João* não demonstrou grande conhecimento sobre as atuais políticas públicas. Contudo, o acesso aos PCNS foi muito maior entre os professores (de ambas as escolas) do que ao CBC, o que nos leva a pensar na sua maior divulgação e tempo para apropriação pelos professores.

*“Eu li o PCN e os CBC, mas não sei especificamente sobre a dança. Eu sei o que falam em relação à educação em geral (...) Muitas das nossas discussões foram baseadas nele, inclusive sobre a EF ser colocada como atividade. Ele, o PCN, serviu muito como passo inicial. Ele foi uma coisa importante na época em que surgiu e como surgiu. Inclusive tem escolas que não têm conhecimento nem o mínimo do que se refere o PCN. É totalmente possível aplicar, mesmo com relação ao espaço” (Prof. João).*

Ao comparar a EF vivenciada no seu período escolar e a atual proposta, a professora *Rita* se referiu apenas à ampliação das práticas corporais, demonstrando sua falta de conhecimento sobre a nova concepção da EF no contexto escolar:

*“Conheço o mínimo. Hoje, eu vejo que a EF não é só o fazer, mas o aprender a fazer e aprender a ser. É uma disciplina como outra qualquer. A gente enfatiza isso muito bem. Eu vejo que na minha época era só praticar, era só esporte. Hoje, eu vejo que abriu o leque” (Prof.<sup>a</sup> Rita).*

Já a professora *Paula* destacou que as diretrizes das políticas públicas (PCN) são possíveis de serem inseridas nas escolas por sugerirem temas da vida cotidiana dos alunos. No entanto, se referiu aos temas transversais sugeridos por esse documento:

*“Os PCNs, eles colocam coisas do cotidiano escolar. Não tem muito como fugir. São conhecimentos da vida, os alunos vão trazendo. Não tem muito como separar as coisas (...) Os professores estão preparados para discutir tal tema transversal? Eu acho que não. Mas se ele estiver sensível para perceber esses temas, basta correr atrás que vai trazer coisas. Na verdade, a gente não sai da faculdade preparada para dar aula de qualquer coisa não. Eu tenho que estar pronta para*

*correr atrás de qualquer tema. Por exemplo, se saiu na minha aula o tema de doping, eu tenho que estudar, correr atrás e trazer pros meus alunos, seja que tema que for” (Prof.<sup>a</sup> Luíza).*

O professor *Élcio* ressalta a participação da sociedade na reconstrução das políticas públicas, destacando o fato de muitas vezes elas serem elaboradas a partir das experiências ocorridas dentro da própria escola. Entretanto, destaca a importância do entendimento por parte dos professores da nova concepção de EF no contexto escolar e não só a ampliação de suas práticas corporais. Para ele, a compreensão e conhecimento das políticas voltadas a EF, pelos professores da área, podem legitimar a sua prática pedagógica diante da sociedade:

*“Eu sei toda a problemática da inserção de um currículo por vias políticas. Mas, mesmo o que pesam essas críticas, é necessário ter uma política. E muitas vezes essas políticas fazem escolhas, e essas escolhas são problemáticas na inserção do cotidiano escolar. Mas eu prefiro essa problemática de inserir uma política pública no contexto escolar que não cabe do que não ter uma política pública. Em relação à obrigatoriedade de ensinar a dança, é importante que as políticas públicas coloquem o conteúdo de dança, mas não só de dança e outros também. Agora, estou pleiteando o circo e outras mais, como conteúdo a ser ensinado e trabalhado nas escolas. O que eu questiono muito é o como (...) O professor, no seu curso de formação, na sua formação continuada, ele tem que aprimorar. Porque é muito problemático quando um CBC, ou os PCNS, uma Escola Plural, falam como você vai fazer as coisas. Você não sabe a realidade da escola, não sabe a estrutura que a escola tem. Então, eu faço as minhas restrições. Mas eu acredito que como conteúdo a obrigatoriedade tem que ter. Isso dá respaldo pro professor (...) Nós já fomos muito criticados aqui na escola Azul: ‘- Onde é que vocês estão tirando isso? Onde é que está escrito que a dança tem que ter?’ Muitas pessoas acham que a gente só pode intervir na escola se você tiver alguma questão legal, uma política. E a gente sabe também que, as leis e as políticas vêm depois de certas intervenções estarem acontecendo nas escolas. Aí, é que a política e a lei muda. Acho que dá um respaldo. Agora, o fato de não ter, também, não impede do professor de ir lá e fazer esse processo acontecer. Senão, não teria transformação nenhuma, estaríamos ensinando conteúdos da década de vinte até hoje” (Prof. *Élcio*).*

A maioria dos professores, independentemente de atuarem na rede pública ou privada, não tiveram acesso ou não leram as políticas públicas referentes à EF escolar. Nota-se certo distanciamento entre as mudanças sugeridas pelo governo e as realidades nas quais elas possam efetivamente ocorrer. A concepção da EF escolar, para muitos professores, ainda está enraizada e tatuada nos corpos, pensamentos e saberes dos professores como sinônimo de esporte. A mudança dessa concepção faz parte do processo inserido na teia de relações da cultura escolar e da sociedade. De acordo com Caldeira (2008):

A apropriação das políticas públicas implica em rupturas e reconceitualização de uma série de conceitos que já estão lá, naturalizados na prática dos professores. Assim, eles precisam de mais tempo para haver uma apropriação e a escola não lhes deu esse tempo e, também, não houve um trabalho coletivo que favorecesse essa apropriação. O processo de apropriação das práticas alternativas tem que ser alimentado e repensado e, de preferência, coletivamente, no sentido de concretizar as propostas que a reforma propõe.<sup>1</sup>

No entanto, a dança nas políticas públicas, definida pela proposta do Estado como os CBC's, possibilita uma maior abertura para a dança ser inserida nas escolas e, nas aulas de EF. E isso é um grande avanço! Ao se constatar a presença da dança nas políticas públicas, nos projetos pedagógicos e, também nos planejamentos dos professores, pode-se perceber um avanço na compreensão de uma EF mais abrangente.

Segundo Crespo (1999) as maneiras de se pensar o homem e o mundo são refletidos na educação e em todas as esferas da sociedade, a negação ou a afirmação do corpo também. Nesse sentido, pode-se considerar que os problemas e soluções dadas à educação são decorrentes aos problemas que se colocam aos homens ao longo de sua evolução. Assim, ao se tentar entender o papel da educação na sociedade, deve-se levar em consideração os múltiplos fatores que, em qualquer época, estabelecem complexas relações com a educação: aspectos filosóficos, políticos, científicos, históricos e culturais, criados pela relação do homem com a sua natureza humana.

Pelos depoimentos dos atores, constata-se que para que ocorram de fato as mudanças propostas pelas novas diretrizes políticas, há de se estreitar a via de comunicação entre a formação inicial, a realidade escolar e os saberes docentes,

---

<sup>1</sup>CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. **Saberes Docentes**. Mestrado em Educação - PUC Minas. Belo Horizonte, 2º semestre de 2008. Notas de aula.

favorecendo a reflexão, o conhecimento e o reconhecimento da formação humana mais abrangente do ator social, a partir de uma Educação Física inclusiva, lúdica, interdisciplinar e humanitária, reconhecida como conhecimento da cultura corporal de movimento.

## 5. Notas conclusivas

De uma forma ou outra, a dança sempre esteve presente no contexto escolar, seja para moldar ou para mobilizar. A partir da pesquisa foi possível entender que o que foi incorporado socialmente só será transformado se coletivamente for motivado a isso.

A possibilidade da inserção das políticas públicas para a dança na escola, e a sua apropriação, não se dá anulando os caminhos trilhados pelo sujeito histórico, cultural e social. As políticas públicas, refletiram, mesmo que nebulosamente, os sujeitos que antes reproduziam e se reproduziam, espelhados numa realidade imóvel, fragmentada, muda e surda. Contudo, os espaços sociais escolhidos pelos atores são também produtos históricos, singulares e originais, nas suas relações, normas, regras e formas de interesses possíveis.

Na dualidade das realidades, verificou-se que a inserção da dança nesses contextos está de braços dados com as suas singularidades. Nessa dimensão de público e privado, os saberes docentes e as suas possibilidades de serem ouvidos e compartilhados fazem a diferença para as transformações do ritmo da dança.

A dança saiu da situação de silenciamento para a presença nos discursos polifônicos dos professores, dos CBC's, dos projetos pedagógicos. No entanto se, por um lado, alguns se moveram na direção do reconhecimento da dança como uma manifestação cultural, portanto, identitária, e pertencente à formação humana de maneira mais abrangente, por outro lado, há aqueles que ainda a vêem sob a luneta da reprodução acrítica e descontextualizada. A visão tecnicista da dança na escola está atrelada ao não reconhecimento da Educação Física como possibilidade de conhecimento.

A partir dessa pesquisa acredita-se que, a maior possibilidade de êxito para a inserção da dança na escola está reservada, na sua compreensão como manifestação cultural, portanto, vivenciada de forma inclusiva, lúdica, interdisciplinar e de conhecimento como emancipação.

No contexto polifônico, viu-se que ao ser inserida na escola, pelos professores de Educação Física, na dimensão da possibilidade de conhecimento, abre espaço para,

também, se pensar sobre e a partir dela. Nesse caso, o acesso e apropriação das políticas públicas passam necessariamente pela reflexão, inicialmente realizada e construída pelo corpo docente.

## 6. Referências

ARAÚJO, José C. S. O público e o privado na história educacional: da ambivalência ao intercâmbio. In: LOMBARDI, José C; JACOMELI, Mara R.; SILVA, Tânia Mara (Org.). **O público e o privado na história da educação brasileira. Concepções e práticas educativas**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005, p. 125-143.

BRASIL, Governo da República. **Lei nº 4024, de 20/12/1961**: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL, Governo da República. **Decreto nº. 56.747 de 17/08/1965**: Fixa em âmbito nacional o dia 22 de Agosto como o data para celebrar o dia nacional do Folclore. 1965.

BRASIL, Governo da República. **Lei nº 5692, de 11/08/1971**: Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências.

BRASIL, Governo da República. **Lei nº. 6503, de 13 /12/1977**: Dispõe sobre a Educação Física em todos os graus e ramos de Ensino.

BRASIL, Governo da República. **Decreto nº. 69450, de 01/11/1971**: Regulamenta o art. 22 da Lei 4024, de 20/12/1961 e a alínea “c” do art. 40 da Lei 5540, de 28/11/ 1968 e dá providências.

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. **Lei nº 9394 de 20/12/1996**: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

CHAVES, Elizangela. **O movimento de escolarização da dança ocorrido em Minas Gerais no período de 1925 a 1937**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CRESPO, Jorge. **A história do corpo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, S.A., 1990.

CUPERTINO, Kátia. **Nas entrelinhas da expressão: a dança folclórica Lundu**. Belo Horizonte: Quatiara, 2006. 150p.

DE PELLEGRINI, Ana. **Filosofia, ética e educação: a dança como construção social e prática educativa**. 2007. Tese (Doutorado em Filosofia) Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: Campinas.

KUNZ, Eleonor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Rio Grande do Sul, Ijuí: Unijuí, 1994.

KUNZ, Eleonor. (Org.). **Didática da Educação Física 1**. Rio Grande do Sul, Ijuí: Unijuí, 2003.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza D. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Isabel Maria Meireles de Azevedo. **O ensino da dança hoje: Textos e Contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

MINAS GERAIS. Decreto 4.524, de 21 de fevereiro de 1916. Promulga o regulamento que uniformiza o ensino nas escolas normais Modelo, regionaes e equiparadas do Estado. **Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes**. p -198-250, 1916.

MINAS GERAIS, Secretaria de Educação do Estado. Educação Física: **Conteúdos Básicos Curriculares**. Belo Horizonte, 2005.

SBORQUIA, Silvia Pavesi. **A dança na escola: uma proposta de intervenção pedagógica**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. História do ensino da educação física em Belo Horizonte: um estudo de Gênero. In: SOUSA, Eustáquia Salvadora de; VAGO, Tarcísio Mauro (Orgs.). **Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Cultura, 1997a. p. 25 - 58.

SOUSA, Eustáquia. Salvadora de; VAGO, Tarcísio Mauro. A Educação Física e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. In: **Presença Pedagógica**, v.5, n.26, Belo Horizonte: Dimensão, 1999a.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fabrica dos corpos: A dança na escola. In: **Cadernos CEDES: Dança Educação**. Vol. 21, nº 53, abril, 2001.

TEIXEIRA, Daniel Marangon Duflfes. **Práticas docentes produzidas no cotidiano escolar, no processo de implantação de uma nova proposta de Educação Física, no Estado de Minas Gerais**. 2008. 96f. Dissertação (Mestrado). Pontifica Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós- Graduação em Educação.

VAGO, Tarcísio Mauro. Das escrituras à escola pública: a educação física nas séries iniciais do 1º Grau. In: SOUSA, Eustáquia Salvadora de; VAGO, Tarcísio Mauro. (Orgs.) **Trilhas e Partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Cultura, 1997a. p.59 - 93.

VAGO, Tarcísio Mauro. A escolarização da gymnastica nas escolas normais de Minas Gerais (1883 a 1918). In: FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). **Pesquisa Histórica na Educação Física**. Vitória: UEFS, Vol.2, p.33-58, 1997b.

VAGO, Tarcísio Mauro. Início e fim do Século XX: Maneiras de fazer educação física na escola. **Caderno CEDES**. N.º48. V.19. p.30-51. Agosto: 1999.

VAGO, Tarcísio Mauro. Enraizamento da gymnastica na primeira cultura escolar de Minas Gerais. In: **XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, Florianópolis**: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999. vol. 21,p.1400-1406.

VAGO, Tarcísio Mauro. Cultura escolar. Cultivo de corpos: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte(1906-1920). In: **Revista EDUCAR**, n.º 16, p 121-135, Curitiba: UFPR, 2000.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Enraizamento da Educação Física: Múltiplas representações**. Texto didático para a disciplina “História da Educação Física, Curso de Educação Física da UFMG. sob responsabilidade do autor.. Belo Horizonte, 2001. (Texto não publicado)

VAGO, Tarcísio Mauro. Da ortopedia à eficiência dos corpos: a gymnastica e as exigências da “vida moderna” (Minas Gerais, 1906-1930). In: **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 3, p.77-97, setembro/dezembro, 2004.

VARELA, Júlia; URIA, Fernando Alvarez. A maquinaria escolar. In: Nogueira, Maria Alice. **Revista Teoria da Educação – Dossiê da Educação**, n.º 6, São Paulo, 1992. p.68-96

VARGAS, Lisete de Arnizaud. A dança na escola. In: **Revista Cinergis**, Vol. 4, n.1, p.7-17, jan/jun. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2003.