



Movimento

ISSN: 0104-754X

stigger@adufrgs.ufrgs.br

Escola de Educação Física

Brasil

Brasileiro, Livia Tenorio

O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de Educação Física na perspectiva crítica

Movimento, vol. 8, núm. 3, septiembre-diciembre, 2002, pp. 5-18

Escola de Educação Física

Rio Grande do Sul, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115318050002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de Educação Física na perspectiva crítica

Livia Tenorio Brasileiro*

Resumo

O estudo toma como referência a consideração do que significa, na teoria crítica da Educação e da Educação Física – a Formação, o Currículo, a Prática Pedagógica, para reconhecer nexos, determinações e exigências de abordagens que se propõem crítica. Objetiva apresentar uma proposição explicativa sobre o trato com o conhecimento Dança, no interior da disciplina Educação Física, com nexos em referências da teoria crítica da Educação. Recorre à pesquisa-ação, através do planejamento, implementação e avaliação de uma unidade de ensino na disciplina Educação Física, com o conteúdo Dança, nos ciclos de ensino – quatro turmas, de uma escola pública.

Palavras-chave: Prática Pedagógica, Educação Física, dança.

Abstract

The study uses, as a reference, considering on what means, in critical theory on Education and of Physical Education – the Formation, Curriculum, and Pedagogical Practice, to recognize the links determinations and approaching demands that call forth criticism. It's objective is to present a proposition that could explain on how to deal with Dance knowledge, into Physical Education discipline, using connections in references of Critical Theory of Education. It examines the action-research approaching, based on planning, implementation, and evaluation of the whole process of one teaching

unit inside Physical Education discipline, that has Dance knowledge, in the teaching cycles – four classes, in a public school.

Keywords: Pedagogical Practice, Physical Education, dance.

Resumen

El estudio toma como referencia, en consideración de lo que significa en la teoría crítica de la Educación y de la Educación Física – la Formación, el Currículo, la Práctica Pedagógica, para reconocer nexos, determinaciones y exigencias de abordajes que proponen crítica. Tiene por objetivo presentar una proposición explicativa sobre el trato con el conocimiento Danza, en el interior de la asignatura Educación Física, con nexos en referencias de la teoría crítica de la Educación. Recurre a la investigación-acción a través de la planificación, implementación y evaluación de una unidad de enseñanza en la asignatura Educación Física, con la materia Danza, en los ciclos de enseñanza – cuatro grupos de una escuela pública.

Palabras-clave: Práctica Pedagógica, Educación Física, danza.

O presente estudo aborda a questão do conteúdo dança, enquanto conteúdo de ensino da Educação Física, no currículo escolar, fazendo-o a partir da consideração das possibilidades, limites e exigências da referência da teoria crítica. Pretende contribuir nas discussões acerca de problemáticas significativas da prática pedagógica, en-

tre as quais destaca-se a questão do conhecimento no currículo escolar, apresentando como objeto de estudo o trato com o conhecimento dança, em aulas de Educação Física, a partir de práticas pedagógicas na perspectiva da teoria crítica da Educação.

Uma caminhada em construção: reconhecendo as dimensões da problematidade do tema

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

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

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

No limite, portanto, de relações humanas e sociais, de base capitalista, com tendências altamente concentradoras e destrutivas das forças produtivas—homem, trabalho, natureza, conhecimento—busca-se referências emancipatórias¹. Nessa busca não estão oximidas as áreas do conhecimento que configuram atualmente o currículo escolar.

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

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

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

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

A conjuntura social e a direção hegemônica na formação humana

Ao refletirmos sobre a Escola temos que reconhecer o interior de políticas educacionais públicas que são delimitadas sob a égide do Estado. Nesses tempos de hegemonia neoliberal podemos identificar que ele esvazia-se no que se refere às políticas sociais, porém potencializa-se nas relações de concentração de poder. SADER (1999) fala em Estado mini-max, sendo máximo para o capital e mínimo para o trabalho, apontando que um Estado democrático deverá ter, em primeiro lugar, a dimensão da inclusão social, onde deverão ser estendidos e garantidos os direitos básicos de cidadania.

Examinando a crise educacional, sob a análise neoliberal, GENTILI (1996) aponta que a crise dos sistemas educacionais é responsabilizada pela profunda falta de eficiência, eficácia e produtividade, na contramão do que vimos identificando, ao longo dos anos, como sendo uma crise de quantidade, universalização e extensão. Retira-se a questão da crise de universalização para a crise gerencial dos sistemas escolares, tomando como referência a qualidade total, que vem sendo implantada em empresas. As estratégias para superar a crise são buscadas no plano de discussão internacional, que recorre ao apoio do Banco Mundial e dos experts² ... O que se evidencia é a transposição de conceitos das práticas empresárias ao sistema educacional, tendo, em sua função social, a empregabilidade como ponto fundamental.

Neste sentido, faz-se necessário impor resistências a essas políticas que desmontam as conquistas populares sob a argumentação da reestruturação e desburocratização, e termos clareza dos enfrentamentos ante essa conjuntura que impele a discussão de democratização dos espaços públicos.

Base educacional: papel da educação

Partimos do entendimento de que as últimas décadas vêm sendo significativas no campo das preocupações relativas aos problemas educacionais no país. A educação entra no palco da rediscussão acerca das teorias que norteiam suas práticas pedagógicas e faz uma releitura da sua função social, colocando-se enquanto um dos fatores que contribuirá, em conjunto com outros, para mudanças qualitativas na nossa sociedade.

Reconhecemos diferentes contribuições, para compreender o pensamento pedagógico do Brasil, porém, neste estudo, fizemos a opção de tomar como referência para a discussão acerca das perspectivas da educação, os estudos de SAVIANI (1989 e 1992), por propor a construção das primeiras aproximações de uma Pedagogia Histórico-Crítica, onde toma como questão central a problemática de *'como atuar de modo crítico no campo pedagógico, como ser um professor que ao agir, desenvolve uma prática de caráter crítico'*, e FREITAS (1995), por tomar os estudos da crítica educacional para análise e realizar um diálogo crítico sobre a questão da organização do trabalho pedagógico, acreditando que o debate da década de oitenta está inacabado. É tomando essa discussão em aberto que nos aproximamos da Pedagogia Histórico-Crítica, na direção de avançar na explicitação do processo pedagógico inserido na concretude escolar, e suas possibilidades de superação.

A discussão curricular: a teoria crítica em debate

Adentramos na discussão do currículo reconhecendo seu percurso histórico, desde a etimologia da palavra latina *scurrere*, referindo-se a *curso* (ou carro de cor-

rida), e ao longo dos anos suas diversas formas de entendimento: percurso educacional, programa ou conjunto de programas, organização da condução da aprendizagem, dentre outras (FORQUIN, 1993; GOODSON, 1995).

Nosso campo de concentração foi o período denominado de reconceituação, iniciado nos anos 60/70, onde as discussões saem da visão restrita de ensino, aprendizagem, avaliação, para ampliação da discussão acerca de ideologia, cultura, poder, resistência, emancipação³.

É possível identificar fases, não bem definidas, da trajetória da discussão curricular, onde os primeiros estudos tinham como eixo o currículo e a distribuição do poder, depois o foco na resistência, sendo intensificada a discussão sobre o papel do Estado na legitimação do sistema capitalista. Posteriormente estudos que refletem a preocupação com as estratégias práticas e com a ação docente comprometida, e nos anos 90 identifica-se contribuições de estudos feministas, de raça, culturas e do pensamento pós-moderno e pós-estrutural. Nas discussões que tomam como referência os estudos pós-modernos e pós-estruturalistas são identificadas as teorias pós-críticas, que, segundo SILVA (1999) é uma ampliação da teoria crítica, que apesar de tomar como referência o mesmo núcleo da anterior não pode ser compreendida sem uma análise das relações de poder descentralizado.

Inúmeras são as discussões que sustentaram, nos anos 80/90, a teoria curricular crítica. Porém, nos últimos anos, ampliasse o discurso sobre a sua crise. MOREIRA (1997), buscando entender como os especialistas em currículo apontam essa discussão, identifica que os avanços teóricos afetam pouco a prática docente deixando de contribuir, como se desejaria, para sua maior renovação. Evidencia que apesar de anunciada a *crise*, se reconhece a importância da produção curricular, a partir da teoria curricular crítica.

Reafirmamos a importância de recorreremos à discussão da teoria crítica por reconhecer o seu potencial analítico, e evidenciar a não superação das categorias de autonomia, emancipação, frente ao sistema social vigente.

Concordamos com MOREIRA, ao afirmar que

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

A Educação Física e o espaço escolar: compreendendo um percurso

Analizamos como uma área de conhecimento, a Educação Física, insere-se no âmbito escolar, ao longo de sua história no Brasil. Reconhecemos que esta assumiu diferentes papéis, os quais corroboraram com as referências educacionais de diferentes épocas, justificando-se por outras necessidades que não o seu conhecimento específico⁴.

A produção teórica da Educação Física recebeu impulso significativo nos anos 80, onde se criticava o modelo de esportivização, de orientação tecnicista, vindo a analisar o papel social e político que a Educação Física vinha assumindo. Configura-se referências teóricas que apontam a necessidade de pensar uma Educação Física progressista, revolucionária ou popular, chegando aos anos 90 com diversos entendimentos sobre uma Educação Física progressista. O consenso dos anos 80 passa a expressar-se em um conflito nos anos 90.

Em 1991 GHIRALDELLI JÚNIOR apresenta uma proposta pedagógica baseada na concepção histórico-crítica, onde a Educação Física é a educação do movimento corporal humano, através dos conteúdos luta, ginástica, esporte, dança, dentre outros, com destaque ao trato com a historicização dos conteúdos.

Após esta contribuição, a obra de principal expressão sobre a pedagogia histórico-crítica na Educação Física foi o COLETIVO DE AUTORES (1992). Denominada de crítico-superador por reconhecer que houve reflexões e avanços frente à década de 80, porém até o início dos anos 90

não houve nenhuma proposta metodológica de ensino sistematizada que enfrentasse a hegemonia do modelo da aptidão física. Parte da reflexão do projeto político-pedagógico que orienta o trabalho escolar e toma como referência a concepção de currículo ampliado. Entende a Educação Física como disciplina que, na escola, trata, pedagogicamente, do conhecimento da Cultura Corporal, a qual se configura através de formas de atividades corporais/expressão corporal enquanto linguagem, tais como: dança, esporte, luta, jogo, ginástica etc.

Em Pernambuco o debate, também, é fomentado na década de 80 junto aos professores e representantes institucionais, rediscutindo a Educação Física e sua função no espaço escolar. A Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do Estado de Pernambuco – 1987/1991, apresenta a *Contribuição ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública*, que apresentava ser a Educação Física uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais – jogo, esporte, dança ginástica – que configuram o conhecimento da cultura corporal. Nas gestões posteriores esta proposta vem sendo reeditada, sofrendo poucas alterações no que concerne aos conteúdos, porém sem ampliar sua discussão.

Apesar do processo de construção de referências teórico-críticas em Pernambuco, são limitados os avanços no trato com o conhecimento na prática pedagógica, não diferenciando das demais disciplinas do contexto escolar.

É no interior de uma escola pública do Estado de Pernambuco que estaremos articulando a reflexão acerca das possibilidades de tratar o conhecimento Dança, em aulas de Educação Física, a partir de práticas pedagógicas que se diferenciam por tomarem a referência da perspectiva crítica.

O conteúdo Dança em aulas de Educação Física: temos o que ensinar?

Delimitamos o conteúdo Dança em nossa pesquisa por reconhecermos a ausência de discussões, da mesma, enquanto conteúdo a ser tratado no espaço escolar. Reco-

nhecemos sua presença na escola, via a Educação Física e/ou Educação Artística/Arte Educação, porém é uma presença descontextualizada da discussão acerca da seleção cultural, realizada pelos currículos escolares⁵.

Nas respostas, ao nosso questionário, foi possível perceber que a Dança não é tratada como conteúdo nas aulas de Educação Física, apesar de aparecer em festividades e datas comemorativas⁶. Justificando-se: questões estruturais, de conhecimento e de aceitação pelos alunos, especialmente do sexo masculino.

No que se refere à questão estrutural, pensamos, automaticamente, numa sala ampla, piso liso, espelhos por todos os lados, acompanhada de um som de qualidade, da mesma forma que pensamos em quadras sem buracos e com cobertura, bem como demarcação de todas as modalidades esportivas. Essa, sem sombra de dúvidas, não é a realidade das escolas públicas de nosso Estado e, porque não afirmar, de nosso país. O interessante a se notar é que, apesar da quadra não ser a desejada, nós continuamos a tratar o conteúdo esportivo, com seus limites, é claro, e o mais intrigante é que a quadra virou sinônimo de aula de Educação Física. É importante reconhecer que, em muitas escolas, nem quadra existe, ficando as aulas restritas a espaços como pátio, ruas ou praças públicas. A pergunta que podemos fazer é: Não é mais fácil conseguir uma sala do que uma quadra? Desde que a sala não seja aquela tão especial quanto à quadra. E porque não ampliamos nossa estrutura física para além da quadra, com salas de dança e ginástica? Não estamos, aqui, querendo explicitar uma elucubração e sim, possibilitar pensarmos o espaço físico como um desafio constante para professores que pensam uma Educação Física que amplia suas referências de conhecimento. Nesse sentido, explicitamos que *o espaço físico/arquitetônico das escolas é estruturado tomando como referência proposições pedagógicas, ou seja, faz-se necessário redimensionar esses espaços frente a uma reflexão ampliada da escola, e, especificamente, da Educação Física.*

No que se refere à questão do conhecimento acerca da Dança nos cursos de formação em Educação Física, vamos identificar um avanço significativo nos currículos que

apresentavam a disciplina Rítmica, nem sempre obrigatória para os homens. Hoje podemos identificar cursos que possuem o componente curricular Dança para alunos e alunas, bem como futebol. Se tomarmos como referência que o conteúdo futebol não era obrigatório para mulheres, e, por incrível que pareça, ainda existem cursos que mantêm essa referência, podemos visualizar, mais claramente, a diferenciação. Pois o futebol está marcadamente nas aulas, sejam de professores ou de professoras, mas, a Dança não. Devemos, no entanto, reconhecer a questão cultural, porém para além de reconhecê-la temos que confrontá-la. Se reconhecemos a Dança como conteúdo, teremos que recorrer a ela, assim como recorreremos aos demais conteúdos como sendo importantes para a formação das crianças e adolescentes.

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

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

Se tomarmos como referência o Brasil, vamos identificar poucos cursos de graduação em Dança, Licenciatura ou Bacharelado, os quais configuram uma nova demanda nas Faculdades de Artes. Porém, desde 1971

a legislação prevê o trato com esse conhecimento em aulas de Educação Física e Educação Artística/Arte Educação, sendo explicitado, mais recentemente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No que se refere à presença dos homens nas turmas mistas, temos uma longa discussão acumulada acerca do que representa termos turmas divididas por sexo, quando em todo o seu processo escolar e de vida cotidiana eles estão juntos. Isso representa um retrocesso que não se justifica por questões fisiológicas, muito menos psico-

lógicas. A co-educação e a questão de gênero vêm sendo discutidas nas produções acadêmicas da área, podendo ser consultados estudos atualizados, apresentados nos eventos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, nos seus Grupos de Trabalhos Temáticos.

Ao adentrarmos na questão: Mas, afinal, o que é Dança?, ainda tomando como referência a nossa consulta aos professores, podemos explicitar dois eixos conceituais. O primeiro apresenta-a como o movimento que fortalece, coordena etc, e, com isso, ajuda a todas as atividades da Educação Física; enquanto o segundo apresenta-a como expressão cultural de um povo. Confrontamos o reducionismo, do primeiro eixo, frente às discussões que se ampliam no universo da Arte, tendo o cuidado de não nos distanciarmos do papel do espaço escolar, ou seja, dialogando a partir da Educação com a Arte.

Nosso entendimento sobre a Dança toma a discussão ampliada da Arte, sendo essa uma qualidade que excede o dizer em palavras, ou seja, localiza-se no universo da linguagem corpórea do homem, que possui códigos universais.

Recorremos a MARQUES (1999) que apresenta uma proposta de articulação múltipla entre o contexto vivido,

Nesse sentido, não queremos entrar numa discussão corporativista de quem é esse espaço de intervenção, e sim, discutir sobre as possibilidades, já historicamente em construção, de qualificação profissional. A rediscussão acerca da formação profissional em Educação Física deve recuperar as demandas que a área não conseguiu tratar com qualidade e fomentar novas possibilidades.

percebido e imaginado pelos alunos e os sub-textos, textos e contextos da própria Dança. O contexto sendo entendido como um interlocutor da nossa prática educativa, o que se aproxima da idéia de problematização. Os subtextos são aspectos coreológicos, elementos estruturais e sócio-afetivo-culturais. Os textos da dança vão do universo dos repertórios ao reconhecimento da importância das composições e das improvisações. No contexto da dança temos os elementos históricos, culturais e sociais da dança, tais como, o trato com a história, música, estética, apreciação e crítica etc.

A Dança é entendida, na proposta da Educação Física de Pernambuco, como uma das formas de linguagem do homem, expressiva e representativa de diversos aspectos de sua vida, privilegiadamente de seus momentos festivos.

Aulas de Dança são observadas em diferentes espaços, nestes o professor, bailarino/coreógrafo/professor, tem no domínio da técnica e de habilidades a sua metodologia, e no repertório do clássico o seu privilégio. Nas, poucas, experiências relatadas de aulas de Educação Física, vemos o privilégio do universo popular, caracterizado

como resgate cultural. Reconhecemos a importância de repertórios da cultura local, porém faz-se necessário conhecer/explorar as referências acerca da dança e seus diferentes repertórios, bem como as possibilidades de improvisação e (re)construção coreográfica.

Entendemos que se faz necessário permitir o acesso ao universo da Dança, desmistificando sua imagem, só, como espetáculo folclórico de caráter contemplativo, passando a entendê-la como conhecimento significativo nas ações corpóreas, podendo ser exploradas no repertório popular, folclórico, clássico, contemporâneo etc., na improvisação e na composição coreográfica.

Passos da nossa caminhada: percurso metodológico do estudo

Os procedimentos metodológicos tomaram as orientações advindas da abordagem qualitativa de pesquisa

em Ciências Sociais. Pesquisas qualitativas trabalham com significados, motivos, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994)

Para tal, recorremos à pesquisa-ação, referência da pesquisa social que foi construída a partir da identificação das limitações dos procedimentos convencionais à resolução de problemas reais, onde os pesquisadores e participantes têm papéis significativos na pesquisa. Segundo THIOLENT a pesquisa-ação pode ser caracterizada como:

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

Reconhecendo as críticas feitas a esse tipo de pesquisa, que identifica limitações frente às análises subjetivas, buscamos precisar seu processo e delimitar nosso campo de inserção por tempo intensivo e aprofundado.

Foram participantes da pesquisa quatro turmas (1ª, 4ª, 7ª do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio) de uma escola da rede pública de ensino do Governo do Estado de Pernambuco. A Escola era caracterizada como comum, na qual iniciamos com o processo de negociação de entrada em campo. Nossa intervenção aconteceu no período de 20/10 a 15/12 de 1999, intensivamente, manhãs de segunda à quinta-feira, e tardes de segunda e quarta-feira, sendo ampliado no período de entrada em campo e na sistematização do trabalho.

Nossas observações tinham duas abrangências: o contexto escolar e sua rotina/cotidiano e as aulas de Educação Física tratando o conteúdo Dança, ministradas pela pesquisadora, que totalizaram 38 aulas.

Recorremos ao Seminário como instrumento de coleta de dados na entrada em campo e na avaliação, consistindo em ser um espaço para discutir, examinar e tomar decisões acerca do processo de investigação, possibilitando as discussões e resoluções do tema, sendo, ainda, o espaço que centraliza as informações coletadas e discute as suas interpretações.

Nos utilizamos, ainda, do Festival como uma possibilidade de sistematização e avaliação, sendo um espaço de ampliação do tempo pedagógico. Configurou-se em espaço ampliado e coletivizado de exposições e vivências construídas ao longo do tema/unidade, de socialização, acesso a novas experiências, avaliação, festejo, ritual etc.

Catalogamos as seguintes fontes de registro: Planos e Relatos—01 plano geral, 38 planos de aulas e 38 relatos de aulas; Fotográfica—81 fotos; Questionário—28-06; Produção dos alunos—108 registros; Seminários—02 textos transcritos; Vídeo—06 fitas; Outros registros—08 itens.

Com quem andamos e o que reconhecemos neste caminhar: análise dos dados

Iniciamos este capítulo com a chamada *Nós entramos na escola: o que vimos e ouvimos*, dando destaque ao processo de entrada em campo.

Junto às turmas da 1ª e 4ª séries fizemos um levantamento gráfico. Na 1ª série, fica visível a ausência de referências sobre a Educação Física, porém é marcante a presença do campo de futebol, nos desenhos das meninas e dos meninos. Ressaltamos das falas: o quanto gostariam de ter aulas de Educação Física, pois *só tinha para os grandes*; e um interesse diversificado, não distinguindo *coisas de meninos e coisas de meninas*. Na 4ª série, que já tinha aulas de Educação Física, vimos, nos desenhos, a presença marcante do queimado, das meninas, e do futebol, dos meninos. Reclamaram da ausência de aulas e listaram o que gostariam de aprender, de modalidades esportivas, ginástica, jogos populares, dança, ou, ainda andar de patins, empinar pipa.

No debate da 7ª série e 1º ano, ficou explícito a vontade de ter aulas de Educação Física, desde que não fosse *só para os meninos, só futebol ou só queimado, só corrida* etc., identificado um interesse diversificado de conteúdos.

Na discussão do planejamento, espaço importantíssimo, firmamos um contrato de vivências, tendo como eixo as possibilidades de ações e decisões com participação de todos. O objetivo geral: identificar, sistemati-

zar e ampliar as referências sobre o conteúdo Dança em diferentes ciclos de ensino, de forma a reconhecermos a mesma enquanto manifestação de uma das possibilidades de linguagem do homem, bem como de uma significativa expressão de arte desenvolvida/vivida histórica e culturalmente pelo homem⁷.

A última etapa foi a realização do Seminário de Entrada em Campo, onde expomos o contexto maior do nosso trabalho. As crianças e professores, maioria, desconheciam a Dança como conteúdo nas aulas de Educação Física, onde é claro o privilégio pelo futebol, o queimado e as corridas.

Com o subtítulo *O que nos diz a Prática Pedagógica* apresentamos a análise dos dados. Para tal recorremos às ocorrências que se expressavam nas aulas, buscando as regularidades subjacentes à prática pedagógica, classificando-as em dois tipos de ocorrência: episódios e ações de rotina⁸.

Ao longo das análises os mapeamentos foram se configurando e chegamos a constituição das regularidades em aulas⁹.

Destarte, reconhecemos que as ocorrências apresentadas permitiram-nos apresentar categorias empíricas que consolidam a organização do trabalho pedagógico.

A partir de agora iremos apresentar alguns elementos de cada generalização, infelizmente sem os exemplos do cotidiano escolar, que não cabem nesta síntese.

1. **Planejamento das aulas, sendo apresentado e problematizado com os alunos:** no início da aula era apresentado para ser analisado e para recebermos sugestões sobre seu encaminhamento; ao final da aula apresentávamos indicativos de continuidade, subsidiando a próxima aula;
2. **Recuperação do acervo dos alunos nas aulas:** de forma gráfica, oral ou corporal, sendo as informações trazidas o norte da discussão na turma;
3. **Participação efetiva dos alunos no desenvolvimento das aulas:** as participações das 1ª e 4ª séries foram efetivas, enquanto a 7ª série e o 1º ano foi considerada boa; não houve grandes diferenciações de

	1ª série	4ª série	7ª série	1º ano	Total
GENERALIZAÇÃO	11 aulas	11 aulas	08 aulas	08 aulas	38 aulas
AÇÃO DE ROTINA					
01 Planejamento das aulas, apresentando e problematizando com os alunos	11	11	08	08	38
02 Recuperação do acervo dos alunos	11	11	08	08	38
03 Participação efetiva no desenvolvimento das aulas	11	10	08	08	37
04 Novas aprendizagens	11	11	08	08	38
05 Produção coletiva na sistematização aulas	11	10	08	08	37
06 Dinâmica do trabalho (problematizações, pesquisa, seleções)	11	11	08	08	38
07 Adução sistemática do trabalho	11	11	08	08	38
EPISÓDIOS					
08 Dificuldades com questões de comportamento/relação interpessoal	02	04	01	02	09
09 Elementos externos à aula	05	05	02	02	14

participação por sexo, sendo a co-educação um elemento importante nas aulas; a questão religiosa foi motivo de reflexão sobre as diferentes formas de participação;

4. **Novas Aprendizagens:** os alunos das séries iniciais não diferenciavam, o que era dança e o que era música/grupo musical, demonstravam conhecer nominalmente algumas danças, mas poucos conheciam seu repertório expressivo corporal; tratamos as danças divulgadas na mídia, como danças que não caracterizam uma construção cultural, bem como reconhecendo sua temporalidade; houve ampliação das referências dos alunos, sendo refletida na sistematização/aprofundamento dos conceitos da dança.
5. **Produção coletiva para a sistematização das aulas:** identificando dificuldades e possibilidades de superação, composição e improvisação em grupos; no Festival os alunos escolheram a composição coreográfica, o vestuário, as músicas, os apresentadores e os textos introdutórios;
6. **Dinâmica do trabalho (problematizações, pesquisa, seleções):** os problemas eram tratados na discussão coletiva; a pesquisa nas aulas foi limitada no aspecto bibliográfico, mas ampliada junto aos pais, amigos, comunidade etc.;
7. **Avaliação sistemática do trabalho:** as aulas eram orientadas para reconhecermos, ao longo das mesmas, se atingimos ou não o objetivo, de forma a analisarmos os elementos que dificultaram e os que ajudaram no seu andamento; como avaliação final da nossa intervenção, tivemos o Festival, além do registro gráfico ou escrito sobre o desenvolvimento das aulas.
8. **Dificuldades com questões de comportamento e relação interpessoal entre os alunos:** tivemos problemas/limites com alunos que atrapalhavam a aula com brincadeiras e interferências, vergonha de se

expor em grupo, relações entre os alunos do mesmo sexo e de sexos diferentes;

9. **Elementos externos à aula que intervinham/dificultavam-na:** organização do espaço e do material para aula; ausência de professores da escola.

Fechamos este capítulo apresentando *Como Sistematizamos e Avaliamos nosso trabalho*, onde prevíamos um Festival e um Seminário.

O Festival aconteceu com grande envolvimento dos alunos na sua construção, bem como de algumas mães e professoras. Foi apresentado a comunidade escolar como um momento de síntese e avaliação das nossas aprendizagens, onde pudemos ver/ouvir/sentir diferentes formas/possibilidades dos alunos sistematizaram o conhecimento apreendido, seja corporalmente, na composição coreográfica, ou na exposição verbal/conceitual¹⁰.

O Seminário de Avaliação aconteceu um dia depois do Festival, com a intenção de refletir sobre o trabalho desenvolvido na escola. Tivemos fala aberta a todos e debate entre os presentes. Dentre as falas destacamos: a importância da *coisa nossa*, trabalho cultural; a expectativa de continuidade a partir da demanda dos alunos; a necessidade de incentivo na escola; a aprendizagem das crianças; *a escola ficou um lugar bonito e não um lugar triste, um lugar alegre onde todos queriam estar*; a produção dos alunos; a diversão na aprendizagem; o envolvimento dos alunos nas aulas.

Nos registros da 1ª e 4ª série, as palavras marcantes foram: *'aprendi'* e *'gostei'*. Nos desenhos fica explícita a apropriação da referência da Dança, na sua forma e características. Na 7ª série e 1º ano, os textos foram mais densos e expressavam uma avaliação geral, que em meio a elogios e considerações de suas participações, a maioria solicitava continuidade do trabalho na escola.

Trabalhamos com as falas, registros e imagens para retratar o percurso da intervenção pedagógica na escola e seu contexto cotidiano.

Novas caminhadas à vista – Conclusões

Nossa intenção foi confrontar a prática concreta da escola, e elucidar a discussão sobre o conhecimento no currículo escolar na perspectiva crítica, na especificidade, o trato com o conteúdo Dança em aulas de Educação Física.

A reflexão sobre as categorias teóricas nos permitiu dialogar com as categorias empíricas, de forma que pensar Formação Humana, Currículo Escolar, Educação Física e Dança foi um processo de relação sistemático. As categorias empíricas elucidam as possibilidades de trato com o conhecimento na perspectiva crítica, e contraditoriamente, elas, também, explicitam os limites que refletem essa perspectiva no sistema social em que vivemos.

O que nos faz refletir sobre a questão: É possível a construção de uma Teoria Crítica num contexto escolar que se sustenta no sistema de base capitalista? A necessidade de rediscutir o projeto social que nós queremos é apresentado por Emir SADER (2000)¹¹, afirmando ser imprescindível fomentar um Estado afirmador de direitos e constante crescimento social/cultural.

Ao tomarmos como opção política o projeto histórico socialista, acreditamos que uma das possibilidades de enfrentamento dessas amarras se dá com a superação dos limites que o espaço escolar vem apresentando, ou seja, a possibilidade da Escola ser um espaço de disputa real, onde sua função primordial, aquisição/sistematização/produção do conhecimento, seja recuperada e garantida. Reconhecemos que o trato com o conhecimento reflete a direção epistemológica do ensino, e, logo, seu papel social, através da seleção, organização e sistematização do conhecimento no currículo escolar.

Destarte, pensar na possibilidade de ter um currículo que reflita essa conjuntura e que aponte possibilidades de superação, faz-nos entender a Teoria Crítica do Currículo como um movimento de problematização e questionamento constante, pois, é nesse ínterim que novas questões vão sendo (re)discutidas, porém toman-

do como matriz as preocupações fundantes, ligadas à emancipação humana. Assim como FREITAS (1995) aponta estar inacabada a discussão das propostas pedagógicas dos anos 80, apontamos que a discussão da Teoria Crítica está, também, inacabada, e não será anunciando sua superação que construiremos algo novo, que não se sustente no que já vem sendo construído nas discussões curriculares/educacionais.

Entramos na especificidade da área, tentando visualizar a concretude dessa discussão, nos questionando: Como superar o fato da Educação Física, na escola, continuar reforçando práticas pedagógicas assistemáticas? Os dados permitem-nos apresentar que, no projeto escolar, ela não vem sendo garantida na função mínima, existência, e no existente é visível sua restrição na seleção de conhecimento. Apesar da ampliação das referências, é evidenciado um fosso entre o que diz a teoria e a realidade prática das aulas.

O estudo implementou uma unidade temática, nas aulas de Educação Física, tendo como orientação a perspectiva crítica, com referência nas discussões curriculares. Visualizamos as possibilidades concretas de trato com o conhecimento no currículo escolar, e os limites frente à organização escolar. Destacamos, como possibilidade, os elementos que qualificaram nossa intervenção: planejamento participativo; problematização; recuperação do acervo dos alunos; pesquisa escolar; produção coletiva para a sistematização das aulas; avaliação sistemática interativa. Os limites: relações de poder; questões de comportamento e relação interpessoal; o contexto escolar e suas interferências na aula; sendo destacado na avaliação ampliada a superação dos limites, frente à discussão sistemática por alunos e professora.

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

A necessidade de dialogar com as categorias objetivos/avaliação e conteúdo/método, de forma a analisar que

categorias dão conta da atual forma de organização do trabalho pedagógico, na escola capitalista, é uma exigência colocada frente à possibilidade de discussão de proposições críticas.

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

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

Entendemos, assim como FREITAS (1995) que, sem retirar a importância do par dialético conteúdo/método, precisamos entender que a categoria método/contéudo está modulada pela categoria avaliação/objetivos, devendo ser analisada em dois níveis, que interagem: “*seus efeitos no interior da sala de aula, como avaliação/objetivos do ensino, e no nível da escola como um todo, na forma de avaliação/objetivos da escola, expressos em um projeto político-pedagógico*” (1995, p. 143).

Adentrando, para finalizar, no nosso conteúdo específico de estudo, questionamo-nos: Como superar o fato de que a Dança, quando tratada por profissionais da Educação Física, normalmente, limita-se a reconhecimento de movimentos? Esse é, sem dúvidas, um limite explícito nas referências da Educação Física enquanto fazer, destituído de saber. No caso da Dança, retiramos dela o seu sentido/significado ou a possibilidade de construí-los, em prol de suas possibilidades

de movimento, códigos. Essa questão faz-nos apresentar a necessidade de uma discussão mais aprofundada acerca do trato com o conhecimento Dança, nos cursos de formação de professores de Educação Física.

Ao refletirmos sobre a relação do homem com o mundo identificamos em VÁZQUEZ que “os homens mantiveram e mantêm diferentes relações com o mundo. Diversas são também nelas sua atitude

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

para com a realidade, as necessidades que tenta satisfazer e o modo de satisfazê-las” (1999, p.73). Entre essas relações, o autor destaca: a relação teórico-cognoscitiva—para compreender a realidade; a relação prático-produtiva—com a qual intervem materialmente na natureza; e a relação prático-utilitária—com a qual consomem os bens produzidos.

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

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

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

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

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

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

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

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

Novas Caminhadas à Vista...

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BRASIL. República Federativa do Brasil. *Lei nº 9.394: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997/1998.

BRASILEIRO, Lúvia T. *Objeto de estudo da Educação Física: a expressão corporal como linguagem*. Recife: UPE, 1995. (monografia de especialização)

BRASILEIRO, Lúvia T. et al. *Metodologia do ensino da Educação Física escolar: a dança como conteúdo de ensino*. Recife: UPE, 1993 (mimeo).

CASTELLANIFILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papyrus, 1991.

COLETTIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

ESCOBAR, Michele Ortega. *Transformação da didática*. Tese (Doutorado em Educação) Campinas: UNICAMP, 1997.

FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, Luiz Carlos. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus, 1995.

GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LOREIRO, Róbson. *Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física: a relação teoria e prática*. Dissertação (Mestrado em Educação). Piracicaba/SP, 1996.

MARQUES, Isabel. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 1999.

MINAYO, Maria C. S. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 4ª edição. Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio. A crise da teoria curricular crítica. In: *Cadernos de Educação*. Pelotas: FaE/UFPEL, Ano 6, n.º 8, jan/jun, 1997, p. 49-73.

MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A.F. & SILVA, T.T. In: *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 07-37.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. *Contribuição ao debate do currículo em Educação física: uma proposta para a escola pública*. Recife, 1990.

SADER, Emir. & GENTILI, Pablo. (org.). *Pós-Neoliberalismo II: que Estado para que democracia?* Petrópolis: Vozes, 1999.

SAVIANI, Demeval. *Escola e Democracia*. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 10ª ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. *A formação do profissional da Educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física*. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP. Campinas, 1993.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1998.

VAZQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VAZQUEZ, Adolfo S. *Convite à Estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

Notas

* Mestre em Educação/UFPE; Prof.^a da Secretaria de Educação/PE e Departamento de Educação Física/UEPB – E-mail: liviatb@ig.com.br

¹ Emancipação – Múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e a criação de uma forma de associação digna da condição humana. Alienação – Ação pela qual um indivíduo, ou grupo, uma instituição ou uma sociedade tomam-se, ou permanecem, alheios, estranhos, enfim, alienados aos resultados ou produtos de sua própria atividade, à natureza, aos outros seres humanos e, também, a si mesmos. Ver: BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

² Ver: TOMMASI, Lívia; WARDE, Miriam e HADDAD, Sérgio (org.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Ação Educativa e PUC, 1996; GENTILI, Pablo. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. In: Escola S. A. Brasília: CNTE, 1996, p. 09-49.

³ Podemos identificar as críticas às teorias tradicionais, vindas através do movimento de reconceptualização, nos Estados Unidos (Ver: APPLE, M. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982; GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1986); na Nova Sociologia da Educação, movimento inglês (Ver: YOUNG, M. *Knowledge and control*. London: Collier-Macmillan, 1971);

dos franceses (Ver: ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio: Graal, 1983; BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975; BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. *L'école capitaliste em France*. Paris: François Maspero, 1971); de um autor brasileiro (Ver: FREIRE, P. *Educação como prática para liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967). As discussões apontavam a responsabilização do currículo pelas desigualdades e injustiças sociais.

⁴ Para reconhecermos esse percurso recorreremos a alguns estudos, de base histórica ou que apresentam análises acerca da Educação Física ao longo de sua história no Brasil, desenvolvidos por profissionais da área nas últimas décadas. Dentre eles destacamos GHIRALDELLI JUNIOR, P. *Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira*. São Paulo: Loyola, 1988; CASTELLANIFILHO, L. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1991; GOELLNER, S. *O método francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola*. Porto Alegre: UFRGS, 1992; LUCENA, R. *Quando a lei é regra: um estudo da legislação da Educação Física escolar brasileira*. Vitória: CEFD/UFES, 1994; SOARES, C. L. *O pensamento médico higienista e a Educação Física no Brasil*. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. v. 11, n. 2, jan/1990.

⁵ Faz-se necessário explicitar a existência de um pequeno acervo bibliográfico, acerca da Dança, no espaço escolar, especialmente na Educação Física.

⁶ Consultamos os professores da rede estadual de ensino e pudemos reconhecer elementos que nos permitiram refletir sobre a prática pedagógica existente. Os professores consultados fizeram parte de um projeto da rede estadual que objetivava dar subsídios para o trabalho com o conteúdo Dança nas aulas de Educação Física – Projeto Dança na Escola.

⁷ Ver: planejamento de ensino. Eixos de cada série/ciclo: 1ª série – danças conhecidas dos alunos, manifestações culturais/artísticas do nosso povo; 4ª série – danças populares nos ciclos (camavalesco, junino, folclórico e natalino) do nosso país; 7ª série – o universo de folguedos brasileiros, buscando sistematizar suas danças e reconhecer a representação dos mesmos para a nossa cultura no passado e na atualidade; 1º ano – o universo da Dança de Salão, selecionar uma dança e aprofundar as referências sobre o seu conhecimento.

⁸ Episódios foram eventos surgidos, ocasionalmente, durante o desenvolvimento da aula, mantendo um mesmo dado co-

mum, embora nem sempre se repetissem da mesma forma em todas as aulas. Ações de rotina foram as atitudes que apareciam, habitualmente, na organização do trabalho, em todas as aulas, de forma raramente alterada, demonstrando que integravam a própria estrutura de sua prática pedagógica e que, portanto, possuíam um potencial quantitativa e qualitativamente expressivo (ESCOBAR:1997).

- ⁹ Faz-se necessário esclarecer que a regularidade, em alguns casos se repete em vários momentos da aula, nesse sentido apenas configuramos sua presença ou ausência em cada aula, o que nos permitiu visualizar ocorrências sistemáticas que configuram as ações de rotina.

¹⁰ Ver: Folder do Festival com síntese construída pelas turmas; e Fita de vídeo, que registra a expressão das aprendizagens, em um momento de festa, na comunidade escolar.

¹¹ Debate realizado no 2º Congresso Brasileiro de Tecnologia e Educação, promovido pelo FECOMERCIO de 12 a 15 de setembro de 2000, no Centro de Convenções de Pernambuco, tendo como temática: *Estado, Educação e Políticas de Crescimento*.

Recebido: 14/08/02

Aceito: 17/12/02