

O ENSINO DA DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ATUALIZAÇÕES DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA E O TRATO COM O CONHECIMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

THE TEACHING OF DANCE IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: UPDATES OF THE SUPERIOR CRITICAL APPROACH AND THE TREATMENT WITH KNOWLEDGE IN FUNDAMENTAL II EDUCATION

Tuana Porto Cordeiro dos Santos **1**
Melina Silva Alves **2**

Resumo: Este estudo apresenta uma proposta para o trato com o conhecimento da dança considerando as atualizações da abordagem crítico-superadora. Foi realizado no ensino fundamental II da escola Sesc Dom Úlrico, na cidade de João Pessoa/PB. Objetivou desenvolver o ensino da dança nas aulas de Educação Física com o intuito de ampliar as referências de pensamento do estudante em relação à cultura corporal. A pesquisa foi referenciada no materialismo-histórico-dialético e utilizou-se da pesquisa-ação como forma de intervenção na realidade escolar. Concluiu-se que é possível propor o trato com o conhecimento por meio da seleção, organização e sistematização do conhecimento e que o ensino sob a referência crítico-superadora possibilita o desenvolvimento do pensamento teórico e a compreensão da essência dos fenômenos da cultura corporal.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Dança. Abordagem Crítico-Superadora.

Abstract: This study presents a proposal for dance knowledge treatment considering the updates of the critical-overcoming approach. It was held in elementary school II at Sesc Dom Úlrico school, in the city of João Pessoa/PB. It aimed to develop the teaching of dance in Physical Education classes in order to expand the student's thinking references in relation to body culture. The research was referenced in historical-dialectical materialism and used action research as a form of intervention in the school reality. It was concluded that it is possible to propose the knowledge treatment through the selection, organization and systematization of knowledge and that teaching under the critical-overcoming reference enables the development of theoretical thinking and the understanding of the essence of body culture phenomena.

Keywords: School Physical Education. Dance. Critical Overcoming Approach.

Licenciada, Universidade Federal da Paraíba. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8590626811256821>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8854-0006>.
E-mail: tuana_porto@hotmail.com

Doutora, Universidade Federal da Paraíba. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3528998942273090>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0100-253X>.
E-mail: melinasalves@gmail.com

Introdução

Este estudo surgiu da necessidade de contribuir com o ensino da dança nas aulas de Educação Física, partindo da abordagem de ensino Crítico-Superadora em suas atualizações e das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Neste sentido, objetivou propor o trato com o conhecimento do conteúdo dança nas aulas de Educação Física para escolares do ensino fundamental II da Escola Sesc Dom Úlrico - com o intuito de ampliar as referências de pensamento do estudante em a relação à cultura corporal, notadamente com a dança, tema o qual é preterido das aulas de educação física em favor do esporte e demais temas.

É sabido que apesar dos avanços teóricos, ainda encontramos muitos estereótipos presentes nas aulas de Educação Física referenciados prioritariamente nos esportes hegemônicos o que resulta na restrição da socialização do conhecimento desta área na escola. Nessa perspectiva, para Brasileiro (2003, p. 49):

O futebol está marcadamente nas aulas, seja de professores ou de professoras, mas a dança não. Apesar de reconhecer nesse fato uma consequência da questão cultural, temos que confrontá-la. Se admitirmos 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.

Não se nega a presença marcante do futebol nas relações sociais dos alunos, porém este não deve ser destacado como o principal ou até mesmo o único conteúdo diante da diversidade de possibilidades a serem desenvolvidas. Para o Coletivo de Autores (1992, p. 61), “[...] a educação física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal”. Dessa forma, configura-se através de atividades presentes no jogo, esporte, ginástica, dança e lutas. Diante disso, apresentou-se como problema de pesquisa: quais as possibilidades da organização do ensino da dança nas aulas de Educação Física considerando as recentes atualizações científicas da abordagem Crítico-Superadora?

Consideramos que por meio da seleção, organização e sistematização do conhecimento da dança nas aulas de educação física torna-se possível promover a compreensão histórica e cultural da sociedade superando explicações restritas à vida cotidiana e pseudoconcreta (KOSIK, 2002) dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de padrões mais elevados do conhecimento. Dessa forma, é possível propiciar o desenvolvimento do psiquismo e de uma atitude filosófica e científica diante do fenômeno dança.

Neste artigo, apresenta-se a síntese de pesquisa realizada durante o ano de 2019, um estudo de natureza materialista-histórico-dialética que utilizou-se da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005) e envolveu 37 alunos do 7º ano, com faixa etária entre 12 e 13 anos, do ensino fundamental II da Escola Sesc Dom Úlrico, localizada no município de João Pessoa no estado da Paraíba.

Para o planejamento e desenvolvimento das aulas, com vistas a responder o problema enunciado, foram destacados três princípios curriculares para o trato com o conhecimento e dois elementos dos ciclos de escolarização apresentados pelo Coletivo de Autores (1992) e atualizados nos estudos de Gama (2015) e Melo (2017). Tais princípios curriculares e elementos dos ciclos de escolarização foram categorizados e analisados perante os dados obtidos na pesquisa através da técnica de análise de conteúdo.

Para os princípios curriculares foram destacados: 1) *A adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno* (princípio para a seleção dos conteúdos de ensino); 2) *Da síntese ou da aparência à essência* (princípio metodológico para o trato com o conhecimento); 3) *Provisoriedade e historicidade dos conhecimentos* (princípio metodológico para o trato com o conhecimento) (GAMA, 2015).

Em relação aos elementos dos ciclos de escolarização (MELO, 2017), foram colocados em evidência: *A organização do pensamento perante os dados da realidade sistematizando-*

-os na forma de conceitos, bem como o desenvolvimento do pensamento teórico e científico perante o conteúdo dança, que faz referência à necessidade da formação de conceitos e o desenvolvimento do pensamento teórico. Isso significa que, [...] “enquanto os conceitos espontâneos formam-se na prática cotidiana, o desenvolvimento dos conceitos científicos, do pensamento conceitual, dependerá das operações teóricas que a criança aprende a realizar na escola” (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 204).

Antes do preparo da unidade de intervenção foi realizado um levantamento sobre o conhecimento prévio dos alunos no tocante ao fenômeno da dança através da aplicação de um questionário pré-intervenção com questões abertas e fechadas. Para registro da intervenção pedagógica foi utilizado o diário de campo, considerando as categorias de análise de conteúdo (trato com o conhecimento e ciclos de escolarização). Dessa forma, fez-se necessário o auxílio de registros e gravações por meio de vídeos e fotografias.

A exposição da pesquisa está organizada da seguinte forma: após a introdução, apresentam-se as bases teóricas que orientaram o desenvolvimento do trabalho educativo na escola: A Pedagogia Histórico-Crítica, a Psicologia Histórico-Cultural e as atualizações da abordagem de ensino Crítico-Superadora, bem como questões importantes que se remetem ao ensino da dança nas aulas de educação física. A seguir, realizou-se a exposição dos resultados e discussões¹ a partir de blocos de conteúdos obedecendo a sequência das aulas ministradas, a saber: 1) Atividades Rítmicas e Expressivas; 2) Gênero, Ritmo Musical e Tipos de dança; 3) História da dança e sua evolução; 4) Dança Clássica; Dança Moderna e Dança Contemporânea; na sequência, são apresentadas reflexões teóricas sobre o trato com o conhecimento da dança considerando as categorias realidade e possibilidade. Como fechamento, são expostas as considerações finais.

A Pedagogia Histórico-Crítica, a Psicologia Histórico-Cultural e as atualizações da abordagem de ensino Crítico-Superadora

Apresenta-se como necessidade para a abordagem de ensino Crítico-Superadora a organização do currículo escolar e do ensino durante o processo de escolarização considerando as relações sócio-históricas. Em seus estudos, Gama (2015) discute a dinâmica curricular dialética (trato com o conhecimento, organização escolar, normatização) em contraposição a lógica formal.

[...] (são) elementos que compõem a concepção de dinâmica curricular: i) *trato com o conhecimento*, que se desdobra na seleção, organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento; ii) *organização escolar*, que diz respeito à organização das condições espaço-temporais necessárias para aprender e iii) *normatização*, que trata do sistema de normas, padrões, registros, regimentos, modelos de gestão, estrutura de poder e sistema de avaliação (GAMA, 2015, p. 187).

Sob a referência da pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, a autora atualiza os elementos acerca do trato com o conhecimento apresentados pelo Coletivo de Autores em 1992, bem como utiliza a abordagem Crítico-Superadora pra contribuir no desenvolvimento de uma perspectiva dialética de currículo escolar. Vale destacar que o trato com o conhecimento diz respeito a seleção, organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento no currículo ao longo de todo o processo de escolarização.

Iniciando o debate pela categoria da seleção do conhecimento, Gama (2015) busca identificar o que é necessário conhecer para enfrentar os problemas postos pela realidade e defende a definição de prioridades na organização curricular capazes de objetivar a elevação do padrão cultural da classe trabalhadora. Tais prioridades devem ser apresentadas - no Pro-

1 Na apresentação dos resultados privilegiou-se por expor como os princípios curriculares e os elementos dos ciclos de escolarização selecionados objetivaram-se na realidade concreta das aulas ministradas.

jeto Político Pedagógico, nos planos de ensino e nos planos de aula - através da explicitação de objetivos imediatos, mediatos e históricos. Neste contexto, Gama (2015) apresenta quatro princípios para a seleção do conhecimento:

1) A *“relevância social do conteúdo”* vincula-se à explicação da realidade social, as formas de organização da sociedade atual, promovendo a compreensão da condição de classe social do próprio aluno. Nesse sentido, apresenta-se a necessidade de apropriação do conhecimento pela classe trabalhadora para que o mesmo converta-se em força material de libertação. “O dominado não se liberta se ele não vier a dominar o que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 2006, p. 55). Evidencia-se também neste princípio curricular a noção de clássico como critério para seleção de conteúdos, ou seja: a necessidade de apropriação pelo ser humano do saber produzido ao longo da história da humanidade, saber que resistiu ao tempo e que ultrapassa o momento histórico em que foi produzido (SAVIANI, 2012; GAMA, 2015). 2) A *“contemporaneidade do conteúdo”* busca garantir o acesso ao conhecimento mais avançado, sem desconsiderar o clássico, assim como refere-se a apropriação do conhecimento científico, ou seja:

[...] não basta garantir aos trabalhadores o acesso aos aparatos tecnológicos, restringindo-os aos limites do uso, o que se dá a partir de um saber prático-operacional dos mesmos. É necessário que nos apropriemos dos conhecimentos científicos e dos processos que permitem produzir tal riqueza (GAMA, 2015, p. 199).

3) A *“adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno”* corresponde a necessidade de se dosar e sequenciar os conteúdos ao longo do tempo – espaço, considerando-se o aluno concreto e suas possibilidades de desenvolvimento socialmente produzidas. 4) A *“objetividade e enfoque científico do conhecimento”* inclui a explicitação das múltiplas determinações que produzem e explicam a realidade a partir de sua historicização. Buscar a objetividade e o enfoque científico do conhecimento afasta-se da ideia de neutralidade científica, pois:

[...] diz respeito à explicitação das múltiplas determinações que produzem e explicam os fatos. Por isso, é preciso identificar o aspecto gnosiológico (centrado no conhecimento, na objetividade), e o aspecto ideológico (expressão dos interesses, na subjetividade), uma vez que os seres humanos são impelidos a conhecer em função da busca dos meios de atender às suas necessidades e satisfazer suas carências (GAMA, 2015, p. 201).

Gama (2015) também apresenta quatro princípios metodológicos para o trato com o conhecimento: 1) O *“Confronto e contraposição de saberes”* (COLETIVO DE AUTORES, 1992) é renomeado para *“da síntese a síntese ou da aparência a essência”*. Este princípio destaca a necessidade de se ultrapassar o senso comum para a construção mais elaborada do conhecimento, logicamente não excluindo o mesmo, mas transferindo o saber espontâneo para o sistematizado, superando-o por incorporação. 2) A *“Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade”* assegura a visão da totalidade dialética em contraposição à fragmentação do conhecimento, possibilitando aprofundar a compreensão acerca da realidade ao sistematizar o conhecimento de forma lógica e metodológica. 3) A fim de tornar sua compreensão mais direta, o princípio da *“espiralidade da incorporação das referências do pensamento”* foi substituído no estudo de Gama (2015) pelo termo *“ampliação da complexidade do conhecimento”*, que diz respeito às sucessivas aproximações (necessárias) dos alunos para conhecer a essência de determinado conhecimento, em um processo que vai ampliando as referências no pensamento acerca do objeto estudado. 4) O princípio da *“provisoriedade e historicidade dos conhecimentos”*, foi incluído por Gama (2015) e expõe a necessidade de desenvolvimento da noção de historicidade para que o aluno se perceba enquanto sujeito histórico inserido em uma sociedade de classes.

[...] é imprescindível para o trato com conhecimento abordá-lo na sua historicidade, como produto da ação humana concretizada num dado momento histórico. Ademais, a história do desenvolvimento dos conhecimentos produzidos pela humanidade fornece pistas importantes para sua organização, sistematização e sequenciamento lógico e metodológico ao longo do tempo (séries ou ciclos de escolarização) (GAMA, 2015, p. 210).

Destaca-se que todos os princípios para o trato com o conhecimento devem ser considerados de maneira conjunta, em uma dinâmica curricular dialética. Corroborando com os estudos de Gama (2015), Melo (2017, p. 140) aponta que:

O trato pedagógico deste conhecimento, na perspectiva crítico-superadora, parte da lógica dialética que considera o conhecimento como resultado da atividade objetiva consciente do ser humano sobre a realidade objetiva.

Ao tomar como ponto de partida o desenvolvimento das funções psíquicas superiores a partir da referência da Psicologia Histórico-Cultural e dos ciclos de escolarização (COLETIVO DE AUTORES, 1992), Melo (2017) destaca em seu estudo cada um dos quatro ciclos subsidiando uma atualização da abordagem Crítico-Superadora. No *primeiro ciclo*, (correspondente a Educação Infantil), o confronto com os dados da realidade é o propósito, pois os mesmos apresentam-se para as crianças pequenas de forma difusa, misturada. O papel do professor é provocar a organização desses dados no pensamento dos alunos. Já no *segundo ciclo* (compreendido do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental), inicia-se a sistematização do conhecimento, provocando a organização do pensamento perante os dados da realidade, sistematizando-os na forma de conceitos – o que ainda não é o conceito científico propriamente dito.

O *terceiro ciclo* – referência para o presente estudo - envolve o período inicial da adolescência (compreendido do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental), neste ciclo a comunicação íntima pessoal é a atividade guia promotora de desenvolvimento, destacando-se o desenvolvimento do pensamento teórico. Este ciclo busca ampliar a sistematização do conhecimento. Desse modo,

Espera-se que os adolescentes neste período estejam na segunda etapa do Ensino Fundamental onde deverão se confrontar e enfrentar a contradição entre o homem e a sociedade, ou seja, por meio do pensamento teórico deverá reorganizar os dados da realidade buscando apreendê-los a partir dos enlaces objetivos que os estruturam e dão dinamicidade. O acesso, por exemplo, ao objetivo de ensino da cultura corporal nas aulas de Educação Física deverá impulsionar uma atitude científica dos estudantes face às contradições e conflitos que as formas sociais de atividades inerentes à cultura corporal assumem no modo de vida capitalista, vale dizer, deverão ter uma atitude científica frente ao fenômeno da fetichização da cultura corporal (MELO, 2017, p. 154).

O *quarto* e último ciclo (compreendido pelo 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio), busca aprofundar a sistematização do conhecimento, caracterizado pelo tipo de pensamento que evidencia a formação de conceitos científicos.

[...] é nesta idade de transição, que se origina um novo de tipo de pensamento o qual se caracteriza a partir da

formação de conceitos científicos, possibilita o estudante desenvolver um tipo de pensamento que expresse de forma fidedigna as leis sociais da realidade objetiva, isto é, o pensamento por conceitos organiza o reflexo psíquico da realidade objetiva orientando o estudante a intervir nesta mesma realidade que o incita a agir (MELO, 2017, p. 157).

Os diferentes conteúdos da cultura corporal a serem tratados nas aulas de Educação Física necessitam ser organizados e sistematizados para conseqüentemente serem capazes de instigar a formação de conceitos científicos e do pensamento abstrato, próprios da adolescência. Portanto, a proposição pedagógica adotada para o planejamento e objetivação das aulas na presente pesquisa - a abordagem Crítico-Superadora - foi selecionada como referência por ser esta a abordagem de ensino propositiva mais avançada na organização e sistematização do ensino escolar na Educação Física considerando a necessidade de desenvolvimento do pensamento teórico.

O ensino da dança nas aulas de educação física

Para evitar distorções na compreensão do conceito de cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física, destacamos que a abordagem Crítico-Superadora parte de uma base teórica bem estruturada, apresentando como base explicativa as relações sócio-históricas produzidas pelo homem ao longo do tempo, bem como considera os interesses dos trabalhadores visando auxiliar o processo de emancipação humana. Apresenta, portanto, a necessidade de superação da sociedade de classes, refutando a possibilidade de qualquer tipo de neutralidade no processo de desenvolvimento do trabalho educativo.

Teixeira (2009) destaca que a cultura corporal surge acirrando as contradições preconizadas pura e simplesmente pela performance corporal, a aptidão física, o rendimento físico e pelo desenvolvimento fragmentado do indivíduo. Sopesando essas características, a abordagem de ensino Crítico-Superadora não desconsidera a necessidade do domínio dos elementos técnicos e táticos, porém também não oferece prioridade para os mesmos como únicos conteúdos da aprendizagem. Por isso,

[...] a formação do sujeito histórico ganha grande importância com a reflexão da cultura corporal, há uma preocupação com esse ser social em formação, principalmente para oferecer subsídios para o seu desenvolvimento pleno (TEIXEIRA, 2009, p. 59).

Nesse contexto, é possível reconhecer a importância da dança para a construção da identidade cultural nos diversos locais do mundo, atribuindo sentido e significado para o povo que se expressa por meio de um tipo determinado de dança conforme o seu modo de produzir e reproduzir a vida.

Porém, apesar de ser considerada conteúdo das aulas de educação física, a dança ainda está longe de ser trabalhada com o real sentido pedagógico e social que a referência da cultura corporal propõe, pois ela é hegemonicamente tratada como expressão coreográfica de acordo com o calendário de festas comemorativas. Por esse motivo, concordando com Marques (2012), apresenta-se a necessidade de que o ensino da dança supere sua expressão como sinônimo de “festinhas de fim de ano”, que evidencia o decorar passos ou o “fazer uma dança bonita” para quem está apreciando.

Para que se possa avançar e superar esta realidade, torna-se necessária a busca por uma base teórica que ofereça subsídios para uma aprendizagem significativa dos conteúdos inerentes a dança e que contemple a postura filosófica, artística, científica e crítica.

Nesta perspectiva, a função social da escola torna-se real, contribuindo direta e indiretamente para mudanças qualitativas na sociedade, ao tornar o aluno capaz de intervir na realidade por meio dos conhecimentos adquiridos no processo de escolarização.

A partir desta concepção de ensino que destaca a organização do pensamento sobre o conhecimento elaborado, é possível avançar por meio dos ciclos de escolarização no entendimento da dança provocando uma visão de totalidade. Climaco, Santos Junior e Taffarel (2017, p. 731) afirmam que:

A dança é, portanto, uma atividade cuja gênese é o trabalho humano e que tem o sentido ontológico de formar o ser social. Atividade que vai sendo sistematizada pela humanidade e chega aos nossos dias com características que lhes são próprias e que decorrem do modo de produção da vida em cada período histórico.

Nessa perspectiva, o ensino da dança deve considerar o desenvolvimento histórico-social da mesma. Para os ciclos de escolarização, a proposta de ensino pode contemplar a simultaneidade dos conteúdos, desta maneira a dança pode vir a ser sistematizada [...] “em todos os ciclos, desde que levem em consideração o estágio de desenvolvimento dos estudantes”. (CLIMACO; SANTOS JUNIOR; TAFFAREL, 2017, p. 737).

O Coletivo de Autores (1992) destaca para o primeiro ciclo o ensino de danças de livre interpretação de músicas diferentes para relacionar-se com o universo musical, bem como danças de interpretação de temas figurados, já no segundo ciclo propõe danças com interpretação técnica da representação de temas da cultura nacional e internacional, e também danças com conteúdo relacionado a realidade social dos alunos e da comunidade. Para o terceiro ciclo, (Ensino Fundamental II), o ensino da dança compreende:

Danças técnica e expressivamente aprimoradas e/ou mímicas, com temas que atendam às necessidades e interesses dos alunos, criados ou não por eles próprios. (É importante promover a compreensão da corporeidade como suporte da expressão/comunicação, bem como estimular a criação de grupos de dança/mímica com organização e funcionamento de responsabilidade dos próprios alunos, com ampla interação com a comunidade) (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 60).

Caso os estudantes, neste ciclo de escolarização, nunca tenham acessado o conteúdo dança nas aulas de Educação Física, faz-se necessário retomar os conhecimentos provenientes dos ciclos anteriores para, conseqüentemente, promover a ampliação do conhecimento, como explicita-se no princípio da “*ampliação da complexidade do conhecimento*”.

Para o último ciclo, o Coletivo de Autores (1992) propõe-se o trabalho educativo a partir de danças que impliquem conhecimento aprofundado científico/técnico/artístico da dança e da expressão corporal em geral.

Assim, para que o conteúdo possa instigar o interesse pelo aprendizado é importante em um primeiro momento entrar no contexto do aluno, evidenciando a sua prática social, os seus costumes, problematizando a realidade. De tal modo, envolvendo [...] “seus próprios repertórios de dança, suas escolhas pessoais de movimento para improvisar e criar, assim como formas diferentes de apreciar as danças construídas em sociedade” (MARQUES, 2012, p. 35), abrindo portas para manter o envolvimento e a participação dos alunos nas aulas seguintes e *para o desenvolvimento do saber sistematizado da dança, superando por incorporação o senso comum apresentado inicialmente por meio do domínio do conhecimento científico*.

No próximo tópico apresenta-se a discussão e a análise de dados orientada pela matriz teórica da pesquisa e organizada a partir dos blocos de conteúdos selecionados para a intervenção – cujo objetivo principal foi o desenvolvimento de saltos qualitativos através da apropriação do conhecimento científico.

Resultados e Discussão

A exposição dos resultados e discussão compreende respectivamente o debate sobre o ensino dos conteúdos: Atividades Rítmicas e Expressivas; Gênero, Ritmo Musical e Tipos de dança; História da dança e sua evolução; Dança Clássica; Dança Moderna; Dança Contemporânea; seguidos de uma síntese intitulada: O trato com o conhecimento da dança: realidade e possibilidades.

Atividades Rítmicas e Expressivas

As atividades rítmicas e expressivas foram incluídas ponderando o desenvolvimento das aulas posteriores. Para que os alunos inicialmente não se intimidassem com o conteúdo, promovendo a participação de todos e a sensibilização para a aprendizagem. Os objetivos foram: Vivenciar atividades rítmicas e expressivas para as primeiras aproximações com o conteúdo; Realizar movimentos de maneira individual e em grupo envolvendo diferentes ritmos musicais, para aproximação ao conceito de ritmo.

Dessa forma, os escolares iniciaram as atividades demonstrando vergonha em realizar movimentos individualmente, logo pediram permissão para realizar em grupo, interagindo com outros colegas. Isso se explica quando estamos diante da atividade-guia na adolescência, a comunicação íntima pessoal. Nas palavras de Anjos e Duarte (2016, p. 201):

O trabalho pedagógico deve pautar-se no grupo adolescente, e não apenas no indivíduo isoladamente, considerando que a opinião dos adolescentes sobre si e sobre suas qualidades coincide mais com a valorização que seus colegas fazem, e não no que pensam seus pais ou professores. A educação escolar deve trabalhar sobre o grupo, pois é de acordo com ele que o adolescente vai agir.

Foi possível identificar que as atividades que envolveram duplas ou grupos funcionaram de maneira mais aceitável do que a realização individual. Assim, as atividades compreendidas pela ação de movimentos em grupo nessa faixa etária entre os escolares já promove uma mudança significativa na participação, pelo fato de todos estarem realizando ao mesmo momento e uma pessoa não se expor sozinha, evitando ser alvo de brincadeira ou chacota perante os demais colegas.

Gênero, Ritmo Musical e Tipos de Dança

Esse bloco de conteúdos contemplou a relação entre ritmo musical e tipos de dança, visto que no questionário pré-intervenção identificamos que a maioria dos escolares citaram e confundiram vários ritmos musicais como tipos de dança. Na questão “Quais os tipos de dança que você conhece?” citaram forró, funk, samba, dentre outros ritmos musicais. Foi priorizado o ensino dos diferentes tipos de ritmo com ênfase na historicidade e a compreensão sobre frase musical serviu como base para a formação de passos das aulas posteriores.

Para esse bloco de conteúdo foram realizadas duas aulas. A primeira objetivando: Reconhecer semelhanças e diferenças entre gênero, ritmo musical e tipos de dança; Identificar os tipos de ritmo (individual, grupal, mecânico, disciplinado, natural e espontâneo); Entender uma frase musical. Na aula seguinte os objetivos se complementam: Identificar uma frase musical para as primeiras aproximações com a formação de passos; Realizar atividades que envolvam os tipos de ritmo vistos na aula anterior (individual, grupal, mecânico, disciplinado, natural e espontâneo).

No desenvolvimento das aulas, alguns princípios curriculares e elementos dos ciclos de

escolarização apareceram com maior ênfase. Os alunos ajudaram a identificar alguns ritmos musicais e suas origens, exemplo: o samba surgiu no Brasil, o forró surgiu no nordeste. Também perguntaram sobre algumas danças que estavam expostas no material do planejamento como as danças de rua, clássica, moderna, contemporânea e sobre as quais não tinham conhecimento. Dessa maneira, trabalhamos a diferença entre ritmo musical, gênero e tipos de dança marcado pelo princípio curricular *da síntese à síntese ou da aparência à essência*.

A partir da utilização de exemplos a turma conseguiu compreender melhor os diferentes tipos de ritmo, associando e diferenciando o ritmo biológico dos ritmos individual, grupal, mecânico, disciplinado e espontâneo. O que também caracteriza a *adequação às possibilidades sócio - cognitivas do aluno*, bem como uma aproximação *a organização do pensamento perante os dados da realidade sistematizando-os na forma de conceitos*.

Na avaliação final da aula a maioria dos alunos citou corretamente os tipos de ritmo, lembrando as atividades e associando aos conceitos aprendidos. Perante as respostas, pode-se observar a presença dos elementos dos ciclos de escolarização: *A organização do pensamento perante os dados da realidade sistematizando-os na forma de conceitos* bem como o *desenvolvimento do pensamento teórico e científico perante o conteúdo dança*. Assim, de acordo com Asbahr (2016, p. 184):

Os conceitos científicos são formados na escola, por meio de um processo orientado, organizado e sistemático. Sua apropriação começa com a conscientização das características essenciais presentes da definição do objeto. Esse tipo de conceito tem início em uma atividade mediada com o objeto de conhecimento, em uma atividade de caráter consciente e intencional. São formados mediante procedimentos analíticos e não só com a experiência cotidiana.

Nessa perspectiva, consideramos que esse bloco de conteúdo foi necessário para que alunos pudessem compreender a presença do ritmo como elemento básico para avançar na compreensão sobre a dança, o que possibilitou posteriormente a compreensão do ritmo musical e dos tipos de dança que marcaram a história da humanidade.

História da dança e sua evolução

Nesse bloco de conteúdo destacamos o entendimento sobre a cultura corporal visto que os alunos no questionário pré-intervenção destacaram prioritariamente o esporte como conteúdo das aulas de educação física. Após a discussão sobre os conteúdos contemplados pela cultura corporal iniciamos a contextualização sobre a história da dança objetivando: Entender a dança como parte da cultura corporal; Identificar a dança no seu contexto, como parte da identidade cultural em diferentes momentos históricos.

Na discussão sobre cultura corporal, um aluno citou a capoeira como um jogo, uma luta, uma dança e um esporte. Foi possível observar uma tentativa, embora difusa e pseudoconcreta, de organização do pensamento perante os dados da realidade. Neste sentido, observamos a importância da função social do professor para a organização dos dados da realidade perante o processo de aprendizagem. Concordando com Anjos e Duarte (2016, p. 204) “a educação escolar, no seu papel de mediadora do cotidiano e o não cotidiano, tem em sua tarefa fulcral a transmissão dos conteúdos clássicos e sistematizados” os quais são necessários para a formação do pensamento por conceitos.

Dessa forma, discutimos em sala a relação entre as atividades corporais provenientes das relações sociais desenvolvidas pela humanidade ao longo de sua história. Almeida, Martini e Vasconcelos (2019, p. 7) destacam que:

Dependendo do nível do progresso educacional da criança, o desenvolvimento do conceito científico supera o desenvolvimento dos espontâneos, porque a criança inserida

no ambiente escolar, onde são trabalhados prioritariamente conceitos científicos, compreende-os de forma científica e não cotidiana.

Perante a discussão da leitura do texto sobre a história da dança e sua evolução, a partir do exemplo sobre a arte de guerrear na Grécia, em que se acreditava que o ritmo de marcação dos pés batendo no chão intimidaria os adversários na hora da batalha, os próprios alunos atribuíram a este exemplo de dança aos tipos de ritmo condicionado e mecânico, por ser condicionado para uma situação de guerra, não variar e apresentar-se sempre na mesma cadência. Assim, destacamos a presença de mais um elemento do ciclo de escolarização, no *desenvolvimento do pensamento teórico e científico perante o conteúdo dança* a partir da correlação dos conceitos entre o bloco de conteúdo Gênero, Ritmo Musical e Tipos de dança.

O próximo bloco de conteúdo objetivou realizar novas aproximações mais aprofundadas ao ensino historicizado da dança, fazendo referência à dança clássica como a primeira forma de dança que origina um conjunto de técnicas específicas.

Dança Clássica

Este bloco de conteúdo apresentou a dança clássica como uma dança que surgiu durante o Renascimento, quando os casamentos e os eventos aristocráticos eram celebrados com os bailarinos da corte expondo as suas destrezas. Com o passar do tempo, os movimentos e os passos foram se aperfeiçoando. Assim, deu-se origem a um conjunto de técnicas e movimentos específicos, tendo o balé como sua referência principal.

Foram desenvolvidas duas aulas objetivando: Compreender a dança clássica como o primeiro movimento que deu origem a uma série de técnicas e movimentos específicos característicos da dança, tendo o balé como sua principal referência; Identificar as principais características da dança clássica; Vivenciar posturas, movimentos e passos específicos do balé clássico.

Dois vídeos foram trabalhados em sala, o primeiro relacionado as posições básicas dos pés e das mãos no balé e o segundo apresentando uma sequência de passos envolvendo giros realizados por um menino. Duas alunas da turma que praticam balé citaram realizar algumas das posições básicas diferentes das expostas no vídeo. Logo, foram convidadas para ajudar com a execução demonstrativa dos movimentos na aula seguinte.

No vídeo em que o menino realiza uma sequência de giros, uma aluna questiona como os bailarinos não ficam “tontos”. A mesma aluna que pratica balé explicou que isso não acontece porque ao realizar o movimento eles encontram um eixo e iniciam o giro primeiramente utilizando o corpo, para que a cabeça seja a última a girar. Embora de forma ainda não aprofundada, localizamos nessa situação a presença do princípio curricular *da síntese à síntese ou da aparência à essência*, bem como o elemento do ciclo de escolarização da *organização do pensamento perante os dados da realidade sistematizando-os na forma de conceitos*.

Nas palavras de Asbahr (2016, p. 184) [...] “a base dos conceitos científicos são os conceitos espontâneos e, em contraposição, os conceitos espontâneos são reconfigurados e ampliados à medida que os conceitos científicos são aprendidos”. Nessa perspectiva, a partir de um exemplo retirado de uma situação prática a aluna explicou a técnica utilizada para que o bailarino não perdesse o controle na realização do giro. Quando tratamos da organização da postura explicando o alinhamento dos ombros com o quadril as alunas que praticam o balé confirmaram que chamam este alinhamento de “formação do quadrado”. Destacaram também que a professora de balé passa dando “tapinhas no bumbum” para que se posicionem corretamente perante o encaixe do quadril.

Aproveitando a fala das alunas, discutimos cientificamente as características da dança clássica compreendendo a perfeição dos bailarinos em relação a execução correta da técnica a ser realizada, bem como as posturas rígidas exigindo um domínio do movimento - a materialização da lógica conceitual do balé expressa rigorosamente na representação dos movimentos e posturas rígidas -, assim destacando o *desenvolvimento do pensamento teórico e científico perante o conteúdo dança*, um dos elementos do ciclo de escolarização. Foi interessante ob-

servar que os meninos também realizaram a aula sem rejeição, quando socialmente a prática do balé é realizada em sua grande maioria por meninas. Essa situação demonstra uma avanço desta turma perante os preconceitos instalados na sociedade e muitas vezes reproduzidos pelas crianças e adolescentes.

Especificamente nesse bloco de conteúdos não houve muitos questionamentos por parte dos escolares, avaliamos que devido à falta de aproximação e conhecimento sobre a dança clássica e o tempo consideravelmente pequeno para a realização das aulas. Dessa forma, afirmamos que a educação física escolar tem o papel fundamental na transmissão de conteúdos clássicos, sistematizados, os quais são imprescindíveis para a formação do pensamento por conceitos (ANJOS; DUARTE, 2016).

Dança Moderna

Este bloco de conteúdo deu sequência ao ensino de um novo tipo de dança que historicamente diferenciou-se da dança clássica em contraposição ao tradicionalismo do balé. Portanto, a dança moderna se concentra nas próprias interpretações do bailarino ao criar seu próprio modo de dançar, revelando principalmente emoções internas.

Em oposição à dança clássica, frequentemente utilizam os pés descalços e roupas leves. Esse bloco também incluiu duas aulas, foram seus objetivos: Compreender a dança clássica como precursora da dança moderna, demonstrando interesses bem distintos em sua composição e forma de dançar; Identificar as principais regularidades e diferenças entre a dança clássica e a dança moderna; Identificar as principais características da dança moderna; Criar ações atreladas a diversas formas de se expressar corporalmente considerando diferentes sentimentos.

Neste bloco de conteúdo destacamos o grande envolvimento e participação dos alunos nas atividades, utilizando a criatividade perante as criações coletivas caracterizadas pelos elementos conceituais presentes na dança moderna. Inicialmente após a leitura do texto sobre a história da dança moderna os alunos identificaram e citaram características da dança moderna, tais como: um estilo de dança livre onde qualquer pessoa consegue dançar, uma dança diferente do balé; utiliza improvisações, movimentos expressivos, sentimentos; utiliza muitas quedas para o chão; as roupas são diferentes; podem dançar descalços.

Inicialmente foram passados dois vídeos na aula que contemplaram mulheres importantes para a história da dança moderna. Os alunos citaram que a dança desenvolvida por Isadora Duncan é estranha e que não é bonita. Dessa forma, discutimos a necessidade da mesma impactar a sociedade com uma nova formatação de dança que diferentemente da dança clássica, incluiu movimentos criados pelo próprio bailarino. Já no vídeo de Martha Graham os alunos perceberam a presença de um caráter mais teatral citando a demonstração de sentimentos nos movimentos, as expressões faciais de maneira muito marcantes.

Após a apropriação das principais características da dança moderna, na aula seguinte, os alunos criaram em grupos suas próprias apresentações conforme os sentimentos solicitados. Utilizaram uma música atual, porém com o desafio de inserir as emoções na composição coreográfica.

Todos os grupos conseguiram fazer a representação da dança, trazendo elementos de situações da vida cotidiana. Uma equipe que ficou com os sentimentos medo e felicidade representaram uma cena em que um grupo de pessoas reprimia outro menor lhes causando medo, em um segundo momento elas se libertavam do medo e começavam a dançar expressando felicidade.

Dessa forma, evidenciamos a importância do trato com o conhecimento para possibilitar o desenvolvimento do salto qualitativo no desenvolvimento do pensamento dos escolares. De acordo com Almeida; Martineli e Vasconcelos (2019, p. 11):

A sistematização de ensino pautada nessa teoria, com vistas à formação de conceitos, oferece muitas contribuições para a educação e para a educação física, uma vez que aborda o processo de formação psicológica das crianças,

em uma perspectiva histórica, bem como o processo de desenvolvimento humano, em sua totalidade.

Na avaliação do momento final da aula a turma conseguiu identificar e associar as características da dança moderna diferenciando-as da dança clássica, compreendendo a oposição no desenvolvimento histórico da segunda (moderna) à primeira (clássica) ao que foi representado pelos grupos, como os movimentos livres, espontâneos e a expressão de sentimentos.

Dança Contemporânea

Esse bloco de conteúdo contempla a formatação mais atual de um dos principais movimentos da história da dança. A dança contemporânea é bastante semelhante a dança moderna, podemos considerá-la como uma continuação incluindo novos elementos da contemporaneidade e trazendo a realidade e o cotidiano das pessoas para a dança, ao invés de priorizar a expressão de sentimentos. Portanto, a dança contemporânea também surge como uma forma de protesto ou rompimento com a referência da dança clássica, trazendo novos padrões atribuídos a uma linguagem própria, em que o dançarino é criador, envolvendo o cotidiano e situações da realidade. Além disso, relaciona-se com outras áreas artísticas, tais como: vídeo, música, fotografia, artes plásticas, cultura digital, entre outras.

Neste bloco de conteúdos destacamos a evolução dos escolares perante a independência na formação de passos e criação coletiva. Os alunos inicialmente lembraram as características da dança moderna e após a visualização dos vídeos de professores que destacavam a formatação da dança contemporânea, apontaram algumas características provenientes desse novo estilo de dança.

Os escolares destacaram uma característica importante da dança contemporânea, em que o aluno também é criador e leva os conhecimentos presentes na sua vida diária para criar junto com o professor, ou seja, é uma dança que apresenta elementos do cotidiano. A partir da visualização dos vídeos de dança de Pina Bausch, uma das principais influenciadoras da dança contemporânea, a turma começou a apontar outras características como a realização de dança em espaços externos a exemplo da rua, a utilização de filmagens em vários ângulos, a fotografia, um maior número de pessoas dançando, a utilização de elementos externos no palco, como terra, água, animais ou objetos.

Assim, observamos a presença da relação *da síntese à síntese ou da aparência à essência*, com a *provisoriamente e historicidade dos conhecimentos* e o elemento do ciclo de escolarização perante o *desenvolvimento do pensamento teórico e científico perante o conteúdo dança* quando os alunos perceberam as principais características da dança contemporânea, diferenciando-a dos outros movimentos anteriores, a dança clássica e moderna, apontando que as situações do cotidiano aparecem de forma marcante nesse tipo de dança, que ela pode ocorrer em qualquer lugar, podendo ser mais fácil para todas as pessoas dançarem, pois elas mesmas podem criar os seus próprios movimentos. Nessa perspectiva, Asbahr (2016) aponta que não é qualquer atividade de estudo que vai propiciar o desenvolvimento do pensamento teórico, é necessário que essa atividade seja planejada e organizada como finalidade para a apropriação do conhecimento teórico. Ou seja, tais elementos expressados pelos estudantes são produto do planejamento estruturado do professor e da objetivação da atividade de ensino.

Quando mostramos o vídeo referente a uma “batalha de dança”, os alunos logo identificaram a presença do movimento *hip hop* e informaram que esse mesmo estilo de batalha existe atualmente nas praças na Paraíba com o ritmo do *brega funk*. Na primeira aula, uma música foi escolhida para que os dois grupos batalhassem entre si, considerando os princípios da dança contemporânea. Dessa forma, os alunos criaram seus próprios movimentos, incluindo passos do *break*, bem como entradas diferentes a partir do que cada aluno poderia trazer de sua vivência. Alguns alunos desenvolveram elementos da ginástica como saltos, rolamentos, escala, estrela, outros entraram com passos simples combinados em grupo e realizando a sua participação.

Assim, foi possível perceber a relação dos blocos de conteúdos considerando a apren-

dizagem em sua totalidade, na aproximação à compreensão da essência dos fenômenos em cada período importante para a história da dança presentes nos três tipos de dança estudados: clássica, moderna e contemporânea.

No entanto, destacamos que “adquirir um *habitus*, significa criar uma situação irreversível, é preciso ter insistência e persistência; faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem” (SAVIANI, 2012, p. 19). Portanto, para que a essência do fenômeno dança seja compreendida pelos estudantes é necessário que o trato deste conhecimento seja dosado e sequenciado durante todo o processo de escolarização e sejam superados os limites impostos a uma intervenção de curta duração que ocorreu durante uma unidade escolar.

O Trato com o conhecimento da dança: realidade e possibilidades

Visando avançar na síntese deste estudo, apresentamos uma reflexão teórica considerando a categoria realidade e possibilidade. Destacamos a importância destas categorias para a materialização de possibilidades transformadoras que podem vir a ser vislumbradas com a análise criteriosa da realidade – para além de sua aparência. De acordo com Cheptulin (1982), uma possibilidade realizada torna-se realidade. Portanto, se conhecermos determinada realidade profundamente, podemos intervir no seu curso para acelerar o processo de sua transformação.

Inicialmente destacamos a necessidade do apoio da gestão e da comunidade escolar para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que deve expressar-se coletivamente na construção de um Projeto Político Pedagógico. Na maioria dos casos, principalmente a partir do Ensino Fundamental II, composto por diferentes disciplinas, não é possível identificar um trabalho conjunto com unidade teórico-metodológica, ficando sob a responsabilidade do estudante a compreensão dos nexos e determinações entre os diferentes conhecimentos aprendidos nas disciplinas escolares.

No tocante a presente pesquisa, de acordo com o modelo da escola e metodologia de ensino do professor, as aulas obrigatoriamente tiveram que ser organizadas seguindo o padrão de aulas “teóricas” seguidas de “práticas”. Esta imposição implicou diretamente na relação espaço-temporal do trato com o conhecimento dificultando a organização do ensino em uma turma que seguia os padrões de aulas que dissociam teoria e prática.

Destaca-se também que encontramos diversas vezes na escola o trabalho com projetos que abordaram temas descontextualizados da realidade escolar ou a comemoração de datas que atrapalharam o processo de assimilação do conhecimento sistematizado, bem como o planejamento do professor para as suas aulas. Portanto, concordamos e destacamos que:

Não é demais lembrar que esse fenômeno pode ser facilmente observado no dia a dia das escolas. Dou apenas um exemplo: o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a Semana da Revolução; em seguida, a Semana Santa; depois, a Semana do Índio, Semana das Mães, as Festas Juninas, a Semana do Soldado, Semana do Folclore, Semana da Pátria, Jogos da Primavera, Semana da Criança, Semana da Asa etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado (SAVIANI, 2011, p. 15).

Essa realidade apontada no âmbito escolar influencia de forma marcante as aulas de Educação Física, quando a escola não atribui valor igualitário à necessidade da materialização do conhecimento para as diversas disciplinas, não investindo nos materiais adequados, quando não se possui um local apropriado para o desenvolvimento das aulas, quando as aulas são substituídas por projetos ou outros eventos internos da escola, dentre outros. Mesmo com todos esses entraves, vimos que existem possibilidades de avanço para o trato com o conhecimento buscando mostrar a necessidade da reestruturação da organização do trabalho educativo para priorizar a busca pelo ensino do conhecimento sistematizado, científico e significativo para o desenvolvimento humano nas aulas de Educação Física.

Este estudo apresentou através da realização de uma pesquisa-ação - alicerçada no materialismo-histórico-dialético - a necessidade do trato com o conhecimento científico nas aulas de educação física e a centralidade do desenvolvimento do pensamento teórico como função social da escola. Sabemos que este é um longo caminho a ser materializado coletivamente durante todo o processo de escolarização e, orientados pela referência da Pedagogia Histórico-Crítica, da Psicologia Histórico-Cultural e da abordagem de ensino Crítico-Superadora concordamos com Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 53):

Nossa compreensão é a de que se tem tornado uma necessidade histórica cada vez mais vital a premissa de que as novas gerações precisam apropriar-se da cultura historicamente acumulada em suas formas mais desenvolvidas e representativas, para que se possam formar, desenvolver-se e serem sujeitos da própria história. Daí decorre nossa defesa da escola e da socialização do conhecimento sistematizado.

Indicamos ainda (embora não seja objeto do presente estudo) como vital para a alteração da realidade escolar a formação qualitativa inicial e continuada dos professores e a manutenção de condições dignas de trabalho, salário e carreira – pois é impossível dissociar a escola da realidade de luta de classes em que a mesma está inserida.

Considerações Finais

A organização do ensino da dança nas aulas de Educação Física ainda se apresenta como uma realidade distante para a maioria dos escolares. Apesar dos avanços na área, os conteúdos voltados para a aprendizagem dos esportes continuam prioritariamente permeando os planos de curso dos professores. Defendemos que para desenvolver os diferentes conteúdos da cultura corporal na escola - incluindo a dança - é necessário fazer com que o aluno tenha acesso ao que foi produzido historicamente pela humanidade por meio do ensino do conhecimento científico.

Com base nos princípios curriculares para o trato com o conhecimento e nos elementos dos ciclos de escolarização identificamos através de cada conteúdo constituído no plano de curso e apresentamos o que foi possível ser materializado considerando os objetivos das aulas propostas.

A partir do acesso ao saber sistematizado, os alunos apresentaram diversos elementos da dança presentes em sua realidade cotidiana e confrontaram com o conhecimento científico. Observamos ainda que eles avançaram na compreensão do desenvolvimento da dança em diferentes períodos da história da humanidade.

Por fim, apontamos a necessidade de que novos estudos sobre o ensino da dança sejam realizados, discutidos e compartilhados considerando-se a função social da escola e da Educação Física. Também ratificamos a importância da ampliação deste estudo para que se possa envolver não somente os escolares, mas também o trabalho de formação continuada com os professores que intervêm diretamente no “chão da escola”.

Referências

ALMEIDA, E. M.; MARTINELLI, T. A. P.; VASCONCELOS, C. M. A formação de conceitos na teoria de Vigotski: Contribuições para o ensino da ginástica na educação física. Goiânia: **Pensar a prática**, 2019.

ANJOS, R. E.; DUARTE, N. Comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ASBAHR, F. da S. F. Educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

BRASILEIRO, L. T. O conteúdo “dança” em aulas de Educação Física: temos o que ensinar? **Pensar a prática**, Goiânia, v. 6, p. 45-58, Jul./Jun. 2002-2003.

CHEPTULIN, A. **A Dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CLIMACO, J. C.; SANTOS JUNIOR, C. de L.; TAFFAREL, C. N. Z. O trato com o conhecimento da dança na escola: trabalho pedagógico na formação de professor na Bahia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, p. 727-742, jul./dez. 2017.

GAMA, C. N. **Princípios Curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani**. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da Didática Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2012.

MELO, F. D. A. **O trato com o conhecimento da Educação Física escolar e o desenvolvimento do psiquismo: contribuições da teoria da atividade**. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

TEIXEIRA, D. R. **A necessidade histórica da cultura corporal: possibilidades emancipatórias em áreas de reforma agrária – MST/Bahia**. Tese (mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 14ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.