



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A COEDUCAÇÃO TAMBÉM DANÇA: CONTRIBUIÇÕES PARA A
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

RECIFE
2018

RAYSSA HELLENA ALMEIDA DE VASCONCELOS

A COEDUCAÇÃO TAMBÉM DANÇA: REFLEXÕES PARA A
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Monografia apresentada à banca examinadora do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco como exigência parcial para a obtenção do grau de graduada no Curso de Licenciada em Educação Física.

Orientanda: Rayssa Hellen Almeida de Vasconcelos

Orientadora: Maria Helena Câmara Lira

RECIFE
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

V331c Vasconcelos, Rayssa Hellena Almeida de.
A coeducação também dança: contribuições para a educação física escolar / Rayssa Hellena Almeida de Vasconcelos. – 2018.
70 f : il.

Orientadora: Maria Helena Câmara Lira.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade
Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Educação Física,
Recife BR-PE, 2018.
Inclui referências e anexos.

1. Educação física 2. Dança 3. Dança na educação 4. Identidade de gênero na educação
I. Lira, Maria Helena Câmara, orient. II. Título

CDD 613.7

RAYSSA HELLENA ALMEIDA DE VASCONCELOS

**A COEDUCAÇÃO TAMBÉM DANÇA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação Física como exigência parcial para a obtenção do grau de graduada em Licenciada em Educação Física.

BANCA EXAMINADORA

Maria Helena Câmara Lira – Prof^ª Dr^ª
(Orientadora – Universidade Federal Rural de Pernambuco)

Ana Paula Abrahamian – Prof^ª Dr^ª
(Membro 1 – Universidade Federal Rural de Pernambuco)

Andrea Carla Paiva – Prof^ª Dr^ª
(Membro 2 – Universidade Federal Rural de Pernambuco)

Marcos André Nunes Costa – Prof Dr.
(Membro 3 – Universidade Federal Rural de Pernambuco)

*À minha família e futuras (os) docentes como eu, que almejam integrar saberes em
busca de novas possibilidades.*

Agradecimentos

Gratidão em primeiro lugar a Deus e minhas (meus) mentoras(es) espirituais que me guiaram.

Agradeço a minha família por nunca me deixar desistir, apesar da chuva de adversidades. Minhas (meus) familiares sempre foram meu colo, escudo, *aperreios*, minha bússola e elã, não há palavra melhor para defini-las(os) do que amor. Houve momentos de *carões*, carinhos, trabalhos, orientação e prece. Avós e avôs, Tias e tios, primos e primas, madrinha iluminada (Rita), irmã de consideração (Fabiana) e cães fies... abriram espaço em suas vidas para fazer deste, um sonho possível. Somos o verdadeiro significado de união.

Dou graças em especial à minha irmã Lua Clara Morena, que me deixou permanecer loucamente sã e *gargalhante*, me perdoou por nunca acabar a “tarefa de casa” e me alimentou com sua energia infantil cheia de fome de saber.

À minha segunda mãe, Janinha, que me segurou no colo até hoje pela manhã e que torce por cada vitória. Seus Orixás, folhas e banhos, assim como às diversas perguntas filosóficas me fizeram refletir e querer conquistar essa tal de vida.

Ao meu pai Ernane, que testou a paciência várias vezes com mais uma acadêmica em casa, que me ensinou o poder da racionalidade nos momentos de êxtase e desespero, e que me mostrou a disciplina que se deve ter ao fazer o que se ama e almeja. É somente por causa dele que entrei neste curso, mesmo sem querer, e hoje não me vejo em outro lugar.

À minha mãe Cláudia, fonte de inspiração, minha melhor amiga. Agradeço por todas as noites de crise, tardes de escrita conjunta (ela na construção da tese e eu no engatinhar da monografia), além das manhãs de inexplicáveis sentimentos de querer seguir seus passos de garra, *llates* cheio e coração iluminado.

Uma reverência às amigas e aos amigos: Élide, Everton, Bárbara, Élide (e todas [os] do Nosso Espaço) por me apoiarem, acompanharem meus passos, rodopios, saltos e quedas, e entenderem a artista-acadêmica que escolhi ser.

Às companheiras e aos companheiros do Colégio Santa Helena pela formação como estudante e, hoje, como *Equipe Nota 10*, ter o compromisso e a compressão que a educação não vem de sangue e sim de exemplos como vocês.

Às (Aos) partícipes dos projetos *Frevo na Rural* e *Frevo vai à escola*, em nome de Marcelo e Anderson, pelo aprendizado a partir das experiências docentes,

extencionistas e de pesquisa que me proporcionaram. Graças a estas turmas, esta monografia foi construída e, em breve, um mestrado estará por vir.

A minha orientadora Maria Helena Lira pelos momentos-guia, experiências incríveis e oportunidades de crescer, a professora Ana Paula Abrahamian pela possibilidade de acesso ao mundo da dança/educação, a Daniela Auad pela adoção antecipada desta fã-feminista-orientanda e a Universidade Federal Rural de Pernambuco por ter sido minha segunda casa durante esses cinco anos de autoconhecimento e construção desta nova docente.

Por fim, agradeço a quem eu menos imaginava agradecer, a minha ansiedade/depressão. Precisei enfraquecer para saber a força que tenho e que posso usar a favor de uma causa. Hoje, “eu sou feita de cicatriz e gratidão” (Zack Magiezi).

Não leva na maldade não, não lutamos por inversão
Igualdade é o "X" da questão, então aumenta o som!
Em nome das Marias, Quitérias, da Penha Silva
Empoderadas, revolucionárias, ativistas
Deixem nossas meninas serem super heroínas
Pra que nasça uma Joana d'Arc por dia!
Como diria Frida: "eu não me Kahlo!"
Junto com o bonde saio pra luta e não me abalo
O grito antes preso na garganta já não me consome:
é pra acabar com o machismo, e não pra aniquilar os homens
Quero andar sozinha, porque a escolha é minha
Sem ser desrespeitada e assediada a cada esquina
Que possa soar bem
Correr como uma menina
Jogar como uma menina
Dirigir como menina
Ter a força de uma menina
Se não for por mim, mude por sua mãe ou filha!
Respeita as mina
Toda essa produção não se limita a você
Já passou da hora de aprender
Que o corpo é nosso, nossas regras, nosso direito de ser...

Trecho da música: Respeita as minas
Cantora: Kell Smith
Composição: Kell Smith e Rick Bonadio
Ano: 2017

Resumo

Esta pesquisa busca analisar as possibilidades de se trabalhar a *dança/educação* a partir de princípios *coeducativos*, enxergando a dança como conteúdo das aulas de Educação Física Escolar, forma de expressão, arte, ciência, psicomotricidade e cultura corporal. Através de uma pesquisa bibliográfica pudemos desvendar os detalhes da teoria *coeducativa* estudada por Daniela Auad (2003; 2003b; 2004; 2004b; 2005; 2006; 2010; 2015; 2016) e a metodologia da *dança educativa*, desenvolvida por diversas autoras(es) como Laban (1978, 1990), Marques (1999, 2010; 2011) e Nanni (1998; 2002), encontrando aproximações e distanciamentos que mostraram possibilidades de união. Por fim, damos conta do relato de experiência dos projetos de extensão sediados na Universidade Federal Rural de Pernambuco, durante 2015 e 2016, onde a dança e as relações de gênero trabalharam em um só ritmo propositivo, o da *dança/coeducativa*.

Palavras-chaves: Coeducação – Dança/educação - Educação Física.

Abstract

This research seeks to analyze the possibilities of working the dance/education from coeducational principles, seeing dance as content of School Physical Education classes, form of expression, art, science, psychomotricity and body culture. Through a bibliographical research we were able to unveil the details of the coeducation theory studied by Daniela Auad (2003, 2003b, 2004b, 2005, 2006, 2010, 2015, 2016) and the methodology of dance education, developed by several authors such as Laban (1978, 1990), Marques (1999, 2010, 2011) and Nanni (1998, 2002), finding approximations and distances that showed possibilities of union. Finally, we report the experience of extension projects based at the Federal Rural University of Pernambuco, during 2015 and 2016, where dance and gender relations worked in a single propositional rhythm, that of dance/coeducation.

Key-words: Coeducation – Dance/education - Physical education.

Resumen

Esta investigación busca analizar las posibilidades de trabajar la danza/educación a partir de principios coeducativos, viendo la danza como contenido de las clases de Educación Física Escolar, forma de expresión, arte, ciencia, psicomotricidad y cultura corporal. A través de una investigación bibliográfica pudimos desentrañar los detalles de la teoría coeducativa estudiada por Daniela Auad (2003; 2003b; 2004b; 2004; 2004b; 2005; 2006; 2010; 2015; 2016) y la metodología de la danza educativa, desarrollada por diversas autoras (es) como Laban (1978, 1990), Marques (1999, 2010, 2011) y Nanni (1998; 2002), encontrando aproximaciones y distanciamientos que mostraron posibilidades de unión. Por último, damos cuenta del relato de experiencia de los proyectos de extensión con sede en la Universidad Federal Rural de Pernambuco, durante 2015 y 2016, donde la danza y las relaciones de género trabajaron en un solo ritmo propositivo, el de la danza-coeducativa.

Palabras claves: Coeducación – Danza/educación - Educación Física.

Lista de Figuras

Figura 1. Dança educativa para Laban e Freinet .	26
Figura 2 - Partícipes do projeto (2015).	42
Figura 3 - A interface da página O frevo na rural – Arte gráfica da autora.	42
Figura 4 - Construção de estandartes durante encontro (2015)	44
Figura 5 - Alongamento (2015)	44
Figura 6 - Roda de conversa: marcas de início e fim dos encontros (2015).	45
Figura 10 - Monitoras dos projetos junto ao grupo Guerreiros do Passo, convidadas(os) do encontro sobre frevo contemporâneo.	45
Figura 8 - Coreografia criada pelas(os) participantes, monitoras e voluntários, e apresentada no evento de conclusão do primeiro ano (2015).	46
Figura 9 - Roda de Ciranda em meio a oficina "A influência da cultura nordestina e da capoeira na formação do frevo" com o Mestre Birilo	46
Figura 10 - Apresentação do jogo da memória do frevo para as crianças da creche.	47
Figura 11 - Improviso com uso da sombrinha (2016)	48
Figura 12 - Roda de conversa sobre as diferentes pessoas que constituíram o frevo (2016).	48
Figura 13 - Conhecendo os movimentos da capoeira (2015)	49
Figura 14 - Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa	50
Figura 15 - De tripé em tripé, o caleidoscópio do ensino da dança.	51
Figura 16 - Esboço da dança/coeducativa	52

SUMÁRIO

ABRE-ALAS.....	12
2. NO PASSO DA BAILARINA: A DANÇA EDUCATIVA E SUAS POSSIBILIDADES	18
2.1. AQUECENDO COM A DANÇA FORMAL.....	22
3. O ROJÃO COEDUCATIVO: TEMPO E CONTRATEMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	28
3.1. ENTRANDO NO RITMO DA COEDUCAÇÃO	31
4. CAINDO EM MOLAS: A DANÇA COEDUCATIVA E O PROJETO “FREVO NA RURAL”	40
4.1. COREOGRAFANDO O FREVO NA RURAL	43
4.2. UM PASSO NO PIQUE DO FREVO	48
REVERÊNCIA/EVOÉ	54
BIBLIOGRAFIA	57

ABRE-ALAS

“Minha carne é feita de letra. [...] Minha letra é feita de dança”.
(TIBURI e ROCHA, 2012, p. 131).

As memórias e inquietações me levaram a buscar contribuir para a produção do conhecimento científico em duas áreas em ascensão, porém, ainda muito estereotipadas: Dança e Relações de Gênero¹. A opção de pesquisar a dança dentro da educação formal² não se deu apenas por ser um conteúdo da Educação Física, mas pela necessidade de explorar e enriquecer a forma de expressão que está mais presente na minha vida. Falando da posição de primeira mulher da família a iniciar uma graduação pública, lecionando dança desde os quatorze anos e estudando pautas feministas desde os dezessete, a sensibilidade, a militância e a paixão pela educação embasam meu trabalho investigativo.

No que tange às relações de gênero, nesta pesquisa, o interesse de vinculá-las à dança surgiu principalmente após conhecer o conceito de *coeducação* e trabalhar com a metodologia da *dança educativa*, temáticas norteadoras deste estudo. A *Coeducação* é vista como “maneira de questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino, estes percebidos como elementos não necessariamente opostos ou essenciais”, discutida pela autora Daniela Auad (2016, p. 55). Enquanto a *Dança/educação* é trabalhada por diversas autoras e autores que possuem concepções variadas ao mesmo tempo em que se aproximam do “ensino da dança [que] prevê a utilização consciente do movimento para expressar ideias, pensamentos, sentimentos, emoções ou princípios sociais, e/ou filosóficos e/ou políticos” (NANNI, 1998, p. 150).

Através de projetos de extensão dentro da Universidade Federal Rural de Pernambuco³ trabalhando o frevo⁴ e as relações de gênero (2015-2016), realizando

¹Na introdução, faremos uso da primeira pessoa, uma vez que a justificativa é significativa e relevante sobre vida da autora, porém, no decorrer do trabalho, a linguagem escolhida será em terceira pessoa.

²“A educação formal está relacionada com escolas; a não-formal é entendida como qualquer atividade educacional organizada fora do sistema formal estabelecido e que se destina a atender clientela de aprendizes identificáveis e com objetivos de aprendizagem específicos, podendo ser desenvolvida por grupos comunitários e outras organizações; e a educação informal que cobre o restante, pode acontecer nas interações com amigos, família e colegas de trabalho, sendo o processo ao longo da vida pelo qual cada indivíduo participa em sua inteireza de ser humano, desenvolve habilidades, conhecimentos, atitudes e valores, a partir da experiência diária em determinada cultura, das influências educativas e dos recursos de seu ambiente, como da família, do trabalho, do lazer, e de fontes de informações como as bibliotecas, os espaços comunitários ou os meios de comunicação de massa.” (ALMEIDA & VALENTE, 2014, p. 1164)

³UFRPE (campus Recife).

⁴Expressão artística típica do estado de Pernambuco, que se desenvolve em música (frevo canção, frevo de bloco e frevo de rua) e dança (frevo-passo).

observações no campo de Estágio⁵ (2015-2017) e escolas de dança, foi possível conhecer melhor as inquietações que em breve se tornariam escrita, proposição e execução.

Durante a passagem por estes lugares, houve períodos para ministrar aulas, ter novos questionamentos quanto ao tratamento das danças e, principalmente, reflexões sobre as construções de relações de gênero e poder dentro do ambiente escolar. Sentimentos que só se dilataram, teorias e metodologias que não conversavam, negação de conteúdos, invisibilidade de grupos, falta ou excesso de *tato* com algumas questões e lacunas que dão margens a exclusões e preconceitos, estimularam esta ousada, porém, cuidadosa pesquisa a se tornar uma possibilidade para novos caminhos reflexivos e pedagógicos.

O aprofundamento no conhecimento da dança por dentro do curso de licenciatura em Educação Física é consequência não só do currículo deste curso, mas, também, das experiências anteriores à formação acadêmica que motivaram meu olhar e meus passos para esse fim. Contudo, a particularidade da Educação Física como componente curricular obrigatório na escolarização me levou a releituras da dança como expressão, linguagem, arte, ciência, psicomotricidade, cultura corporal, etc. Qual seria a metodologia da Educação Física que melhor respeitaria a dança e seu acervo de conhecimentos acumulado ao longo da história? Logo percebi que não seria possível, descolar a dança da Educação Física, por estar nesta graduação, nem descolar a Educação Física de um projeto de escola, nem descolar a escola de um projeto de sociedade.

O lugar de partida destas reflexões versa a compreensão de que a Educação Física tem a responsabilidade de problematizar, de forma pedagógica, conhecimentos da cultura corporal. Logo a Educação Física é uma prática pedagógica que, ao fazer uma escolha de intervenção crítica e transformadora, pode ser uma ferramenta de mudança de comportamento e valorização de princípios de equidade e democracia. Estamos falando de uma Educação Física crítica e, tendo-a como eixo, lançamos luz sobre as relações de Ensino e Aprendizagem que estão apresentas ao se trabalhar a dança em sua agenda de conteúdos.

⁵O componente curricular Estágio Supervisionado Obrigatório, que será chamada aqui de ESO, se divide em quatro períodos, levando graduandas(os) para escolas municipais e/ou estaduais para observar e ministrar aulas de Educação Física.

Nesta etapa introdutória, convido a leitora ou leitor para conhecer as premissas que me levaram ao problema de pesquisa através de uma justificativa embasada em conhecimentos apreendidos durante experiências dentro e fora da universidade, local onde ainda há discriminação e repressão, mas que consegui me ver como sujeito, produtora e socializadora do saber.

O corpo pode falar diversas línguas, porém, antes mesmo de pronunciar qualquer palavra, ele constrói frases completas com movimento e ritmo. Desde o início das civilizações, mulheres e homens têm utilizado da arte de dançar para passar seus conhecimentos e vivências adiante. Inicialmente, essas danças se mostravam como rituais, ligando aqueles povos ancestrais ao universo e seus deuses (MEDINA *et al*, 2008, p. 101), depois à natureza mais tangente e seus sentimentos em relação ao mundo.

Antes até da escrita e da fala, o movimento já estava no centro da comunicação entre as gerações, culturas e classes. Ele “é um processo pelo qual um ser vivo se capacita à satisfazer uma gama imensa de necessidades interiores e exteriores” (LABAN, 1978, p.232), e, aqui, compreendo esta necessidade como afirmação. Este contexto, no momento atual, é interpretado como uma das principais formas de resistir, não ceder à opressão, aos padrões, às violências e aos preconceitos. A dança é movimento, é reconhecimento, resistência, modo de educar, e, assim como Vargas (2009, p. 15) diz, ela “jamais fica reduzida a um só aspecto porque sempre é expressão da totalidade da vida e envolve-nos por inteiro”.

Algumas danças começaram a refletir a cultura das emergentes cidades, sendo religiosas, fúnebres, profanas, civis, para entretenimento, comemoração, treinamento de guerreiras(os) e até como forma de educação. Segundo Rengel (2006, p. 12), o filósofo grego Sócrates afirmava que “a dança formava um cidadão completo e nunca era tarde para se aprender a dançar”. Logo, esta linguagem artística jamais esteve desligada da educação, seja ela formal, não-formal ou informal.

Conforme afirma Lima (2005, p. 41), o ser humano constrói “suas relações uns [umas] com os [as] outros [as] no dia a dia e é nesse processo de responder às suas necessidades que surgem e desaparecem diversas práticas e costumes”. No Brasil, por exemplo, indígenas definiam as características de seus povos pela dança, posteriormente colonizadores marcavam essas terras com suas danças européias, assim como a população negra trouxera consigo o costume de transferir as(aos) filhas(os) sua história por passos e versos.

Ao longo do processo de colonização e, apesar da hegemonia branca, as diferentes regiões do país foram se diferenciando e caracterizando-se pela mistura de influências, criando novas manifestações culturais, múltiplas expressões de resistência, sendo uma delas a dança. Sabe-se que “as construções culturais devem ser entendidas como colchas de retalhos, cujas costuras são ressignificações de vivências e práticas que no passado possuíam outros sentidos” (LIMA, 2005, p. 42). Na região Nordeste, especificamente, o grande número de africanas(os) e indígenas deram raízes para danças tradicionais, fortes e marcadas por tambores e alguns instrumentos de sopro, como o maracatu, caboclinhos e frevo.

Na educação informal, a dança está nas tradições, na herança cultural e manifestações de rua, mas ela também pode ser discutida pela educação formal, no currículo e nas práticas pedagógicas. Um exemplo desta sistematização é o trabalho a partir da Educação Física e danças regionais, porém, nem sempre foi assim. Historicamente este componente curricular foi concebido com base no higienismo, biologicismo e militarismos defendendo uma educação corporal a partir da moralidade social.

A dança, assim como os movimentos ginásticos, foi sendo inserida dentro das aulas de Educação Física com o propósito de auxiliar no processo de “formar hábitos, garantir atitudes corretas e corteses em busca de qualidades morais” (BRASILEIRO, 2008, p. 522).

A autora Isabel Marques (2010; 2011) discute, além da dança da escola/na escola/dança educativa/expressão cultural, o lugar que ela está sendo trabalhada, um tema polêmico e delicado para as licenciaturas em Dança e Educação Física. Mas, de onde se parte e aonde se quer chegar com dança dentro da educação formal?

No que diz respeito ao aprender dança, na perspectiva que defende Marques (2010), “a escola é hoje, sem dúvida, um lugar privilegiado para que isso aconteça e, enquanto ela existir, a dança não poderá continuar mais sendo sinônimo de “festinhas de fim de ano”. Ela afirma que professoras e professores (de Educação Física, educação infantil, fundamental I e Artes) muitas vezes não sabem como ou o porquê de ministrar este conteúdo e ainda aponta que grande parte dessas(es) educadoras(es) não estão trabalhando com dança nas escolas.

Tentando superar esse desafio, mesmo quando presente em alguns ambientes da escola, a dança ainda parece ser “um elemento decorativo, sem reflexão como conhecimento para a formação dos alunos[as]”, como afirma Lívia Brasileiro (2001,

p.78 *apud* BRASILEIRO, 2008). Algo que ela chama de *presença-ausente*. Um dos motivos é a má formação nos cursos de licenciatura e pedagogia (MARQUES, 2010; FIAMONCINI, 2003 *apud* BRASILEIRO, 2008), comprometendo “o desenvolvimento do processo criativo e crítico que poderia estar ocorrendo na educação básica” (MARQUES, 2010, p.22); escassez de bibliografia especializada; falta de mercado; a visão romântica utilizando a dança apenas como meio e não finalidade; e a utilização desta como entretenimento.

É visto que a Educação Física vem trabalhando a dança com abordagens diferentes das aulas de Arte⁶ e, tendo mais espaço nas escolas (GEHRES, 2008), contribui para que a dança não seja excluída deste modelo de instituição que preza muito mais a dimensão da experiência inteligível do que a sensível. Num enfoque contemporâneo e nas abordagens críticas, os conhecimentos da Educação Física não descolam o conhecimento sensível do movimento da dimensão inteligível, indo além das perspectivas tradicionais e trabalhando até mesmo questões de indicadores sociais, como sexualidade, raça, territorialidade, religiosidade e as relações de gênero, porque, “hoje não podemos mais ignorar o papel social, cultural e político do corpo em nossa sociedade e, portanto, da dança” (MARQUES, 2010, p. 26).

Para entender a dança na escola e os componentes curriculares que tratam dessa linguagem, é preciso entender distintas práticas pedagógicas, sistematizações e organização de conteúdos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (BRASIL, 1997), por exemplo, não utilizavam o nome “dança”, orientam “atividades rítmicas expressivas” para tratar da dança e de brincadeiras cantadas, pois este conteúdo estaria no documento de Arte e não no de Educação Física. Já em propostas metodológicas norteadoras de outros documentos oficiais, inspiradas em textos como o livro Metodologia do Ensino da Educação Física, popularmente chamado de *Coletivo de Autores*⁷, a dança é apresentada como conhecimento curricular da Educação Física. Nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2013), por exemplo, usa-se o a dança propriamente dita, assim como tem Isabel Marques como principal referência, e ainda afirmam que:

Toda dança comporta valores culturais, sociais e pessoais produzidos historicamente. Ignorar essas questões faz da dança mera repetição mecânica dos gestos, por mais agradáveis e belos que possam parecer. Cabe à Educação Física (re)conhecer outras possibilidades

⁶Sugiro Gaspari (2002).

⁷ Soares *et al* (2012).

encontradas na dança e em suas mais diversas manifestações, tais como: as danças populares, danças regionais, danças da mídia (massa), dança de salão, dança de rua, dança antiga, dança clássica, dança moderna e dança contemporânea. (p. 42).

Os Parâmetros servem de referência para fundamentos e práticas pedagógicas, assim como estudos diversos sobre currículo numa perspectiva de diversidade e diferença⁸, enfatizando a importância de compreender o currículo como um espaço de disputa⁹ na concretização do respeito às diferenças em qualquer situação.

As discussões aqui presentes, sensibilizadas a partir da defesa do conhecimento da dança dentro da escola e da importância desta cumprir seu papel social como instituição importante na construção de uma sociedade justa e democrática, configuram o seguinte problema de pesquisa: **como trabalhar a dança/educação a partir das ideias de coeducação apresentadas por Daniela Auad nas aulas de Educação Física?**

Para realizar essa pesquisa, tenho como objetivo geral analisar as possibilidades de se trabalhar a dança/educação a partir de princípios coeducativos.

Já os objetivos específicos pautam em: pesquisar a literatura clássica sobre Pesquisar o conceito de dança-educação a partir de Rodolf Laban, Dionísia Nanni e Isabel Marques; analisar a teoria da coeducação apresentada por Daniela Auad; Problematizar possibilidades de trabalho em dança e coeducação para a Educação Física.

O modelo atual de dança educativa possui limitações quanto ao trabalho com a diversidade, precisando refletir sobre as ações *coeducativas*, mudando assim o planejamento e as práticas pedagógicas do ensino. Não é que a dança (e suas metodologias nas diferentes licenciaturas) não tenha ligação direta ou indireta com gênero ou *coeducação*, mas aqui acredito que esta ligação é tratada de modo secundária ou até independente, como se houvesse uma urgência maior em firmar quem e aonde vai se ensinar dança na escola, para depois refletir as nuances (e possibilidades) deste ensino. A hipótese é que utilizando os fundamentos da *coeducação* dentro da *dança/educação*, tais como mudanças no sistema legislativo, educativo e curricular, nas unidades escolares e interação entre professoras e professores, capacitando e formando profissionais para que as questões de sexualidade e gênero sejam sistematicamente

⁸“O conceito de diferença, então, se refere à variedade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e ressignificados” (BRAH, 2006).

⁹Indico Arroyo (2011).

abordadas no currículo e no cotidiano escolar, a escola se aproximará de práticas sociais mais democráticas.

A base teórica que sustenta esta pesquisa tem inspiração nos Estudos Culturais, que, dentro da Educação Física, tem Marcos Neira (2009, 2014) como principal interlocutor. A dança, por si só já faz parte dos pilares deste componente curricular e possui uma riqueza enorme para ser explorada, mas este autor tem inaugurado novas discussões na Educação Física Escolar destacando a necessidade de contextualizar e problematizar especificidades culturais e marcadores sociais como gênero, sexualidade e raça, por dentro dos conteúdos da Educação Física.

A aproximação desta pesquisa aos temas levantados por Marcos Neira (2009; 2014), que, por sua vez, estão sustentados nas problemáticas dos Estudos Culturais se dá por compreendermos a Cultura Corporal, a Cultura Escolar, o Currículo e a Prática Pedagógica como territórios de conflito e disputas de significados. Conseqüentemente, a (re)construção de identidades está sempre em pauta na instituição escolar, porque esta é uma extensão das demais práticas sociais. Logo, a dança, como conhecimento curricular, não está alheia a essa disputa de significados culturais dentro da escola, seja nas aulas de Educação Física ou Artes.

O tipo de pesquisa escolhida possui um caráter qualitativo e bibliográfico, portanto, optei por iniciar a revisão de literatura com um *Estado da Arte*.

O estado da arte é um método de pesquisa que se realiza por meio de uma revisão bibliográfica sobre a produção de determinada temática em uma área de conhecimento específica. Essa revisão busca identificar que teorias estão sendo construídos, quais procedimentos de pesquisa são empregados para essa construção, o que não está em discussão e precisa ser trabalhado, que referenciais teóricos se utilizam para embasar as pesquisas e qual sua contribuição científica e social. (SILVA & CARVALHO, 2014).

A revisão bibliográfica que coloca o(a) pesquisador(a) em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do seu tema de pesquisa (PÁDUA, 2012, p. 55), é estruturante neste trabalho, contudo, a fim de trazer mais dados da realidade observados durante a graduação em Licenciatura em Educação Física, destaco, ainda, neste texto um relato de experiência inspirado na em uma narrativa científica de estudo de caso, a partir de um projeto de extensão denominado *Frevo na rural* que dialogou com as temáticas discutidas no material da revisão de literatura.

Sabendo que a dança como universo de pesquisa, parti da ideia de *dança/educação*, discutidas principalmente por Laban (1978, 1990), Marques (1999,

2010; 2011) e Nanni (1998; 2002) com a tentativa de ir de encontro ao modelo tradicional de educação heteronormativizada¹⁰ e trazendo conceitos como: *coeducação*, *aprendizagem de separação* e *competição*, todos esses apresentados, discutidos, almejados e/ou superados dentro da *coeducação* de Daniela Auad (2003; 2003b; 2004; 2004b; 2005; 2006; 2010; 2015; 2016). Além disso, farei uso de autoras e autores que discutem Educação e Educação Física como Silvana Goellner (2010), Marcos Neira (2009;2014); estudos focados nas relações de gênero Guacira Lopes Louro (1997), Luciano Corsino & Daniela Auad (2012; 2014); e dança com Adriana Gehres (2008), Lívia Brasileiro (2008) e Ana Abad Carlés (2015).

Para fundamentar o que foi descrito inicialmente, os capítulos a seguir serão: No passo da bailarina¹¹: a dança educativa e suas possibilidades; O rojão¹² coeducativo: tempo e contratempo da Educação Física Escolar; Caindo em molas¹³ : a *dança/coeducativa*¹⁴ e o projeto “frevo na rural”.

No fim deste trabalho de conclusão de curso, não de maneira definitiva, pois o tema é amplo e instigante, almejo dar um retorno social, refletindo sobre a prática pedagógica e a formação para à diversidade, problematizando formas de se trabalhar a dança em todo ambiente escolar, principalmente, nas aulas de Educação Física. Dialogando com Goellner (2010) ao afirmar que:

[...] privilegiar o respeito à diversidade, a aceitação das diferenças e o reconhecimento de que cada sujeito vale pelo que é, independentemente de sua aparência corporal, da cor de sua pele, das marcas de gênero ou da orientação sexual que adota, é tarefa necessária a cada um de nós, o que, indubitavelmente, se traduz em um grande desafio.

¹⁰Heteronormatividade é o “termo que se refere aos ditados sociais que limitam os desejos sexuais, as condutas e as identificações de gênero que são admitidos como normais ou aceitáveis àqueles ajustados ao par binário masculino/feminino” (CADERNO DE ATIVIDADES, 2009).

¹¹ Movimento do frevo onde os pés da(o) passista ultrapassam as pontas utilizadas pelas(os) bailarinas(os) e carregam o peso do corpo com o pé invertido.

¹² Movimento do frevo onde a(o) passista golpeia o ar por cima e por baixo, enquanto move as pernas, normalmente era utilizado para abrir caminho entre multidões.

¹³ Movimento do frevo contemporâneo onde a(o) passista faz pés de bailarina e joga o troco para trás, caindo lentamente no chão, mas em seguida se ergue como mola, surpreendendo o público.

¹⁴ Conceito que estamos buscando criar a partir de experiências socializadas aqui.

2. NO PASSO DA BAILARINA: A DANÇA EDUCATIVA E SUAS POSSIBILIDADES

“Desde que existe o ser humano, existe a dança”. (PORTINARI, 1989).

Neste primeiro capítulo iremos tratar da *dança/educação*, partindo de uma releitura histórica desenhada a partir de experiências alcançadas durante o curso de graduação, seja por dentro do currículo formal e/ou projetos extensionistas e docentes, tendo como finalidade alcançar a sistematização do pensamento moderno e contemporâneo de estudiosas(os) para diferentes estilos, locais e perspectivas da dança de/na/para a educação.

É natural a vida se movimentar, ao unirmos movimento e ritmo temos dança. Há poucos relatos de danças primícias, o que se sabe, está desenhado em cavernas demonstrando celebrações e a tentativa de se conectar a natureza e às primeiras divindades.

O desenvolvimento das primeiras sacudidas do corpo, característicos da primeira infância, até o domínio estilizado do movimento, usado por adolescentes, pode ser comparado ao desenvolvimento das danças primitivas até os tempos modernos (LABAN, 1978, p. 210).

Segundo Nanni (1998), a dança na vida dos seres humanos ancestrais comandava os principais acontecimentos, tais como: nascimentos, mortes, guerras, paz, cerimônias religiosas e de iniciação, além de serem de caráter ritualístico. Os primeiros grupos foram permitindo seus ensinamentos a partir do corpo para as novas gerações e novas possibilidades de se comunicar foram surgindo. Assim, podemos pensar esta forma de atividade que é a dança, como um diário que marca e auxilia mudanças nas civilizações.

De acordo com a mesma autora, a dança influenciou e foi influenciada por culturas dominantes, em cada região do mundo, deixando explícito o seu poder de formação, ensinamento e até manipulação.

A história da dança contada por um recorte europeu, mostra semelhanças entre a educação de movimento dos nobres, entretanto, quando se tratavam de moças a diversidade de conhecimentos era significativamente menor. Em Roma, por exemplo, Nanni (1998) afirma que “mulheres eram educadas nos ‘gineceus’ para as tarefas do lar e algumas vezes aprendendo dança, música, poesia e canto”.

Ao longo dos séculos, a escrita era a forma de a nobreza sistematizar e guardar seus saberes, inclusive os culturais. A dança egípcia, por exemplo, tem seus

movimentos desenhados detalhadamente em paredes de templos e papiros, isso fazia com que a tradição não se perdesse, apenas ficasse mais rica. Nas aldeias, houve o contrário. Sobrava-se pouco tempo e energia para festejos, e estes não eram registrados formalmente, pouco era explicada para as gerações futuras, conseqüentemente, a história oral¹⁵ se tornou umas das únicas formas de herança cultural. Isto fez com que constantes mudanças ocorressem e influências externas recaíssem sobre aqueles povos, diversificando sua cultura.

A dança da nobreza era chamada de erudita e acontecia dentro de grandes salões junto com declamações de poesia, orquestras e peças teatrais, enquanto a das(os) camponesas(es) era chamada de dança popular e ocorria em ruas, campos e pátios. O Século XIII foi o estopim desta distinção, Batalha (1988, p. 28) *apud* Nanni (1998, p. 14), conta que as classes camponesas continuavam a ser ensinadas pelas famílias e comunidades e os da corte iniciam um processo de ensino específico de aperfeiçoamento de movimentos, tornando-se cada vez mais complexo seu aprendizado.

O termo *dança popular*, todavia, é muito utilizado até hoje e ganhou diversas colocações e significados. Oliveira (1993, p. 31) *apud* Galdino (2008, p. 16) comenta que danças populares são aquelas que persistem ao tempo e continuam preservando os mesmos elementos, dentro de uma mesma estrutura – apesar de estarem sendo constantemente recriadas por iniciativa dos seus praticantes ou por necessidade de adaptação a novos contextos.

O Brasil pode ser visto como um exemplo de riqueza em dança popular. Pelo grande número de exploradores(as) que absorviam influência europeia e, muitas vezes, reprimiam a cultura local, outras manifestações foram surgindo. Um exemplo disso é a capoeira, com raízes trazidas pela população africana, teve sua prática proibida durante décadas e hoje é símbolo de resistência negra. Situações que também ocorreram com indígenas. Árabes e Asiáticos, que por estas terras passaram, deixaram igualmente sementes de uma rica mistura, porém em menor escala.

O conceito de dança folclórica se assemelha ao de dança popular, porém não são idênticas, uma vez que lembramos que nada em nossa cultura é essencialmente fixo, mas sim, ambas

¹⁵“A história oral não tem sujeito unificado; é contada de uma multiplicidade de pontos de vista, e a imparcialidade tradicionalmente reclamada pelos historiadores [as] é substituída pela parcialidade do [a] narrador [a]. ‘Parcialidade’ aqui permanece simultaneamente como ‘inconclusa’ e como ‘tomar partido’: a história oral nunca pode ser contada sem tomar partido, já que os ‘lados’ existem dentro do [a] contador [a]” (PORTELLI, 1997, p. 38).

resguardam tradicionalismo e determinados costumes de um povo. Elas resguardam uma evolução natural e espontânea do conjunto de atividades diárias, o desenvolvimento de experiências dos povos perpetuadas de geração a geração. Possuem aspectos diversos e estabelecem as diferenças e variações musicais de região para região. (NANNI, 1998, p. 79).

Como este formato de dança estava sujeito aos olhares fervorosos de quem os oprimia como a Igreja, o Estado e outras instituições, a população era obrigada a amenizar ou cortar algumas partes de suas tradições. Modelos como as danças profanas salvas por aparições de anjos ou santos, o sincretismo, a capoeira como dança e as quadrilhas com passos masculinos e femininos.

É óbvio que estes modelos de dança irão mudar de região para região, país para país e a cada época, mesmo que se valorize aquilo que a torne diferente. Porém, quando falamos de uma dança que possui uma técnica com códigos padronizados e realizados pelo grupo hegemônico e colonizador, é suposto que esta permanecerá com menos variações históricas, a exemplo do ballet clássico.

Na França, por exemplo, surge o *ballet comique de la reine*¹⁶. Expressão que uniu música, dança e teatro com uma técnica única. Um cenário que vai dar origem a primeira escola de profissionalização do Ballet. Levado por Catarina de Médicis¹⁷, o “*ballet comique* era una gran celebración de clara tendencia propagandística en la que lo importante no era tanto la invención coreográfica en su creación de pasos como el diseño espacial”¹⁸ (CARLÉS, 2015, p.30).

Pierre Beauchamps é um grande nome que chega para fazer do ballet aquilo que conhecemos nos dias de hoje. Ele trouxe posturas e posições, além do *en dehors*¹⁹ para que fosse possível otimizar os movimentos e melhorar sua estética.

A prática do ballet e sua sistematização foram comuns para homens e mulheres da nobreza até o Romantismo, quando surgiram as sapatilhas de ponta e a imagem de uma bailarina intangível e efêmera ergueu-se, conforme comenta Carlés (2015). Os homens, que até então protagonizavam as apresentações e/ou eram maioria no palco, ocuparam o

¹⁶“Em 1581, o que se chamou de *balé cômico da rainha*, uma companhia formada por artistas vindos da Itália e por nobres franceses” (RENGEL, 2006).

¹⁷No livro espanhol (CARLÉS, 2015) ela é mencionada como Catalina de Medici.

¹⁸“*ballet comique* foi uma grande celebração de clara tendência de propaganda em que o importante não era tanto a invenção coreográfica em sua criação de passos como o desenho espacial” (tradução da autora).

¹⁹“a rotação lateral (externa) das pernas que começa na articulação do quadril. Os músculos rotadores profundos localizados ao redor do quadril garantem a habilidade da perna girar na articulação do quadril. O *en dehors* se estende por toda a extensão da perna até o pé. Os músculos da parte superior e inferior da perna bem como os músculos abdominais são essenciais para desenvolver e controlar o *en dehors*” (KASSING, 2016).

papel de moldura para a pintura suave que as mulheres precisavam ser naquele momento. María Taglioni, a primeira a usar essas sapatilhas, encenava um ser alado em *la sylphide* e flutuava pelo piso, apesar de estar testando sapatilhas com pontas de madeira e couro, sem nenhum conforto ou apoio.

A influência do ballet russo foi um dos últimos passos antes do movimento moderno iniciar. Nomes como Sergei Diaghilev, Petipa e Vaslav Nijinsky não apenas deixaram a marca da Rússia no ballet, mas também desenvolveram a técnica desta dança sendo possível comparar as(os) bailarinas(os) às(aos) atletas de alto rendimento.

Os cenários mágicos dos ballets foram substituídos, assim como as sapatilhas, entretanto a perspectiva da cena foi a mais importante das mudanças. Segundo Rengel (2006, p. 41), “preocupações sociais, políticas, sentimentos humanos mostrados por meio da dança. O tema e personagem principais eram o homem moderno, sua vida, suas tradições, seus conflitos, enfim, o homem inserido em seu mundo”.

A dança moderna possuía o ideal de não mais protocolar a educação em dança como o ballet clássico pretendia, então duas correntes estavam a disputar o cenário pós-guerra: a acadêmica tradicional (dos ballets) e a moderna.

Nanni (1998) mostra os principais nomes da corrente moderna, como: Jaques Dalcroze, que criou um método denominado *Eurritmia*, descoberta da produção dos sons e ritmos reproduzindo-os no corpo que dava liberdade de criação das(os) estudantes; Isadora Duncan, cujo ideal era o bem-estar comum através da arte; e Rudolf Laban, um dos principais nomes da nossa pesquisa.

Laban foi um pesquisador, artista plástico e coreógrafo que desenvolveu seus estudos sobre a *teoria do movimento* no século XX. Sua forma de pensar e agir sobre a dança, principalmente a moderna, desenvolveu o que foi chamado de dança educativa. Ele “acreditava que todo mundo é capaz de dançar, através da manipulação das diferentes possibilidades do movimentar-se” (GEHRES, 2008, p. 27), portanto se encontrava “entre as teorias e práticas de atuação” (FERNANDES, 2002 *apud* MEDINA *et al*, 2008, p. 103;104)).

O ensino da dança percorreu um caminho cheio de amarras ao chegar até Laban. Quem a conhecia gostaria de modificá-la e dominá-la, porém, para ele era diferente, já que “o movimento é [era] um processo pelo qual um ser vivo se capacita a satisfazer uma gama imensa de necessidades interiores e exteriores” (LABAN, 1978, p. 232). Prontamente o suíço fez o movimento contrário,

[...] permitiu aos bailarinos analisarem movimentos que antes eram apenas executados. [...] Laban colocou a dança e os bailarinos em meio a uma compreensão onde os corpos que dançam não apenas executam movimentos representados por alguém, mas pensam e analisam as possibilidades de criação a partir de um repertório de imagens e idéias construídas ao longo da vida. (MEDINA *et al*, 2008,p. 104)

A dança moderna dividiu a cena com os balés neoclássicos e quase se entrelaçou com uma manifestação que chegou com a aproximação do novo século, a dança contemporânea. Com a polissemia de movimentos, a grande influência da dança moderna americana e *labaniana*, as características desta nova expressão, principalmente no Brasil, desenvolveram um(a) artista “faz-tudo” (RENGEL, 2006, p. 73). Coreógrafas e coreógrafos, bailarinas e bailarinos, figurinistas, atrizes e atores, musicistas e músicos, educadoras e educadores, entre outras possibilidades que se abriram para fazer do palco uma escola e do movimento a principal forma de aprendizagem.

2.1. AQUECENDO COM A DANÇA FORMAL

As instituições educativas sempre negligenciaram o trato com o corpo e as artes de maneira sistematizada e, apesar de termos visto que a dança está na vida social dos sujeitos desde os primórdios, Marques (2010, p. 19) revela que “a ideia de que ‘dançar se aprende dançando’ é, na verdade, uma postura ingênua (no sentido freiriano) em relação aos múltiplos significados, relações, valores pessoais, culturais, políticos e sociais literalmente *incorporados* às nossas danças”.

O que se almeja, para qualquer conteúdo e área do conhecimento, é que as(os) estudantes o alcance de forma simples, porém aproveitando suas complexidades. Dessa forma, a educação precisa ser sistematizada e acessível, para isso, é preciso experimentar e refletir elaborando trajetos e cálculos, acertando e errando, descobrindo e redescobrando.

A dança é um conhecimento que, na maioria das vezes, foi apresentado de maneira espontânea, em diversos processos de interação. Seja nas canções de ninar ou em comerciais televisivos, como transmissora de algo ou como a própria mensagem, foi capaz de treinar e ensinar às pessoas, estando presente em muitos cenários. A partir de sua sistematização e profissionalização, o ensinamento pôde fazer uso do corpo não apenas para conhecer o mundo, e sim para fazer entendê-lo e, baseando-se nele, compreender a própria dança. Pois, assim como diz Miller (2012, p. 40), “o aprendizado da história da dança fundamenta a prática docente e a prática discente”.

A educação que aqui discutimos é a formal, institucional ou escolar. Esta possui a missão de “favorecer o acesso à cultura, permitindo aos educandos diferentes estratégias para atingir sua formação, o que nos leva a buscar aporte nas técnicas motrizes” (VARGAS, 2009, p. 63). Teorias, metodologias e abordagens da Educação e de áreas mais específicas, como da Educação Física ou das Artes. Neste mesmo contexto, Isabel Marques (1999) usa das reflexões de Paulo Freire (1980, 1983, 1992) para dizer que a existência dos sujeitos irá colaborar, ou não, para o modo como o sistema de ensino-aprendizagem que é visto nas escolas, “o contexto amplia-se para o vivido, o percebido e o imaginado”.

O movimento, em especial o movimento na dança dentro da escola, não pode ser de qualquer maneira, é preciso uma intenção; mesmo que seja espontâneo, não deve ser espontaneísta e sim potencialmente mais consciente (MARQUES, 2011). Laban (1990, p.16) compreendeu que há uma técnica por trás desta *arte do movimento* que precisa ser ensinada, “em vez de estudar cada movimento particular, pode-se compreender e praticar o princípio do movimento [...] e seus elementos”.

Ao discutir sobre a aprendizagem da criança, ele ressalta que “desde suas primeiras etapas, tem como principal interesse ensiná-la a viver, mover-se e expressar-se no ambiente que rege sua vida, e nisso, o mais importante é o seu próprio fluxo de movimento” (LABAN, 1990, p. 28), além de que “a criança se desenvolve em sua totalidade, isto é, física, mental e emocionalmente”.

Para aperfeiçoar esta aprendizagem, Laban selecionou dezesseis temas de movimento, elementares e avançados²⁰, materializando e orientando as(os) docentes para o trabalho com sua nova metodologia. Exclamando, porém, que cada docente deve encontrar sua própria maneira de estimular o movimento e a dança.

Por ser um conteúdo muito denso e longo, Rudolf Laban se preocupou com a formação de quem ministraria estas aulas, uma vez que este conhecimento não seria mais passado somente dentro das escolas de dança, com o intuito de formar bailarino, mas sim dentro de escolas regulares. Sobre formação, pensou que: “dificilmente o professor de dança médio será capaz de compor danças sem ter estudado

²⁰ Sobre este assunto, ver Laban (1990).

conscienciosamente a linguagem do movimento” (LABAN, 1990, p. 52), ou seja, é preciso um corpo docente preparado para o que hoje chamamos de *dança-educação*²¹.

As visões das autoras também estudadas nesta pesquisa, vão à mesma esteira problematizando a dança e suas metodologias na escola.

Adriana Gehres possui graduação em Licenciatura em Educação Física e pós na área da Educação Física e Educação. Sua compreensão sobre a dança no âmbito educacional é dentro de três categorias: *ensino da dança*, *dança educação*, *dança no ensino*. A primeira se refere “ao processo de ensino-aprendizagem na dança vivido em qualquer instituição de caráter mais ou menos formal”, indo de academias de dança aos institutos de ensino. A segunda não está diretamente ligada ao conceito que utilizamos para dar nome a este capítulo, mas sim a “luta pela inserção da dança como componente curricular obrigatória na escolarização básica e secundária”. A última tem o foco no ensino, entendendo que são “múltiplas as manifestações em que a dança é aprendida/ensinada” (GEHRES, 2008, p. 12-13).

Gehres (2008, p. 29) apresenta ainda a *Pedagogia do sujeito*, que seria a “exploração da relação que se estabelece entre o movimento e a personalidade, na proposta labaniana, levando ao desenvolvimento de uma proposta para a dança no ensino no qual o interior (a personalidade) mostra-se exteriormente (o movimento construído e observado)”.

Dionísia Nanni, também estudada nesta pesquisa, teve graduação em Educação Física e pós-graduação nas áreas de Dança e Educação. Ela propõe a dança/educação e afirma que “é a partir do processo criativo, e só através dele, que o educando poderá se emancipar, pois a criatividade possibilita a independência e liberdade do ser pela autonomia e emancipação” (2002, p. 8).

Nanni sistematiza detalhadamente a sua concepção de *dança/educação* em dois livros que orientam profissionais para o trato deste conhecimento (*dança/educação*) desde a infância até a universidade, utilizando princípios, métodos e técnicas, acreditando que “o movimento é de vital importância para o desenvolvimento da criança” (NANNI, 1998, p. 21), assim como Laban apresentou em seus estudos.

Em suas primeiras obras de sistematização da dança educativa, Nanni (1998) afirma que várias áreas estudam o detalhamento do desenvolvimento da criança,

²¹ Quando baseada nas técnicas de movimento deste autor, consiste o uso de *dança-educação*, nas ideias das demais autoras, se escreve dança/educação, advindo principalmente da Arte/Educação da Ana Mae Barbosa.

principalmente a Educação Física, e divide estratégias para cada fase usando como instrumento pedagógico a dança.²²

Isabel Marques, contemporânea das demais, teve formação em pedagogia e doutorado em Educação pela USP, foi pioneira no Brasil no processo de sistematização e pesquisa na esfera da dança educacional. Marques traz a ideia de um lidar com o conhecimento *dança* de maneira “que envolva o fazer-pensar dança e não somente seus aspectos pedagógicos”, é preciso pensar no “desenvolvimento do processo criativo e crítico que poderia estar acontecendo na educação básica” (MARQUES, 2010, p. 22), desenvolvendo assim um prolongamento da teoria da dança educativa, a *dança no contexto* (2011).

A discussão de que corpo somos/temos/queremos/formamos está sempre presente nas sistematizações da *dança educativa*, entretanto, Isabel Marques (2010) apresenta as dimensões de corpos máquina²³, corpos passivos²⁴ e corpos ideais²⁵ que tomam o ambiente escolar, transformando a aprendizagem de crianças e jovens em produtos como festivais, performances e medalhas.

A autora que fez mestrado no *Laban Centre for Movement and Dance* (Londres), se inspira na filosofia do pesquisador para trabalhar com crianças e adultos, pois “para ele, a criança e o adolescente deveriam ter a possibilidade de expressar sua subjetividade enquanto dançam” (MARQUES, 2010, p. 141).

O que vimos até aqui é que as sistematizações se complementam e se assemelham a algo que Marques já previa em 1999, pois “as propostas educacionais da ‘dança criativa’ possuem traços comuns que as identificam como posturas filosóficas de dança e de educação para dança das crianças e dos[as] jovens”:

1. Autores e autoras da “dança criativa” concordam que “toda criança tem o dom livre, natural e espontâneo de dançar” (*idem*).
2. Uma educação integral do ser.
3. “Possibilidade de um auto-desenvolvimento da criança: auto-expressão, auto-conhecimento, autoliberação, autocontrole, autoeducação” (*idem*).

A teia de problematizações construída por Marques (2010) é um diferencial para a formação e a aprendizagem desse formato de *dança/educação*. Se haverá um trabalho com danças populares e de mídia, por exemplo, ela propõe discutir sobre os conceitos

²² Primeira fase (2-4 anos), segunda (5-7), terceira (8-10) e a quarta (11-14 anos).

²³ Conceito de René Descartes. “O corpo nessa concepção é algo a ser controlado, adestrado e aperfeiçoado” (MARQUES, 2010, p. 110).

²⁴ Conceito é apresentado por Susan Bordo (1989; 1993) para superar a ideia de ser e possuir um corpo, ter mente ativa e corpo passivo.

²⁵ Conceituado por Johnson (1992) para discutir padrões como o corpo da boneca *Barbie*.

trazidos nos corpos, figurinos, coreografias e músicas, de maneira corporal e verbal, transformando assim as práticas pedagógicas.

Em uma das propostas de Marques (2011) ela apresenta a educação *através* da dança, a abordagem *coreológica* de Preston-Dunlop, onde a educação *através* da dança estaria assumindo outro sentido no mundo de hoje: não mais centrada no aluno e em suas experiências pessoais de emoção e expressão, como sugere Laban, mas *centrada na sociedade* e nas relações que podem se estabelecer entre ela, a(o) estudante e a dança.

Sem querer excluir a possibilidade de trabalhar também com esta perspectiva, Marques (2011) denota sua ideia da relação não hierárquica de subtexto, texto e contexto, onde a educação *em* dança e a educação *através* da dança assumem os dois primeiros e a educação e a sociedade ocupa o lugar do contexto. Sua proposta é toda baseada no contexto das(os) estudantes, de maneira interdisciplinar e em sua sistematização há constantes questionamentos e exclamações para decidir quais serão seus subtextos, textos e contextos.²⁶

Marta Scarpato (2001) nos traz outro autor para contribuir para a discussão da dança no âmbito educativo: “Freinet não propõe um método de ensino, mas Técnicas pedagógicas para trazer à sala de aula o interesse, a alegria, a cooperação. Substitui a prática tradicional por uma prática pedagógica que leva à ação” (p. 61). Sua proposição foi colocar Laban e Freinet para dialogar e assim pensar no desenvolvimento de tais aspectos:

Figura 1. Dança educativa para Laban e Freinet .



Fonte: (SCARPATO, 2001).

Porém, para entendermos a *dança/educação* atual, precisamos conhecer os conceitos de dança por dentro do ensino que estas e outras(os) autoras(es) nos

²⁶ Para mais explicações, ver Marques (2011).

apresentam, uma vez que já conhecemos os diversos significados de dança, como por exemplo: “técnica motriz e cultural, por isso, partindo da ideia do conhecimento do próprio corpo, aprender a percebê-lo, querê-lo e não se sentir inibido nem envergonhado dele, tentando estabelecer uma melhor relação corporal, ajudará o educando na sua inserção social e cultural” (VARGAS, 2009, p. 63).

“Os movimentos na aula de dança educativa e criativa deverão ser trabalhados e moldados de acordo com as experiências vividas anteriormente pelos alunos e alunas, criando, assim, técnicas particulares que recriam gestos, passos, movimentos, propiciando uma maneira particular de dançar” (VARGAS, 2009, p. 69).

Existem apontamentos de gênero dentro da *dança educativa* que nos mostram o modo como é tratada (ou não) estas pautas por dentro das aulas, sendo muitas vezes relatadas em estudos como estereotipadas²⁷, mas que, a partir da *coeducação* podem ser melhoradas e superadas.

Um dos motivos de evasão dos meninos nas aulas com o conteúdo dança, segundo Marques, (2010), justifica-se por considerarem *coisa de mulher*. Em contra ponto, se é proposto danças populares, eles desassocia ao corpo da bailarina delicada e relacionam “à virilidade, à força, à identidade cultural do homem brasileiro.” (MARQUES, 2010, p. 20). Isso precisa mudar, pois “uma educação pelo movimento e pela dança conduzida a grupos mistos buscará simplificar as relações entre meninos e meninas por meio de uma boa e harmoniosa consciência corporal, natural e espontânea, logrando por fim uma educação sexual bem estruturada” (VARGAS, 2009, p. 79).

Se na escola se encontra um ambiente onde o sexismo²⁸ tem estado tão presente, deveremos ir atrás de novas perspectivas que se somem a perspectivas críticas de educação, contribuindo com o trabalho pedagógico e oportunizando experiências educacionais ricas para meninas e meninos, problematizando a prática pedagógicas e gerando questionamos, como: quais são os caminhos que superarão estes problemas de desigualdades nas interações escolares através da dança? A coeducação seria um caminho?

²⁷ Gehres (2008) mostra o trato incipiente das professoras e professoras, encontrando os problemas, mas não refletindo sobre as questões, muito menos propondo resoluções e/ou posicionamentos: “identificamos nas entrelinhas as dúvidas, as ambiguidades, as insinuações acerca de gênero e da sexualidade na dança no ensino.

²⁸ Sexismo equivale a uma “atitude preconceituosa que prescreve para homens e mulheres papéis e condutas diferenciadas de acordo com o gênero atribuído a cada um, subordinado o feminino ao masculino” (CADERNO DE ATIVIDADES, 2009).

3. O ROJÃO COEDUCATIVO: TEMPO E CONTRATEMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

“Que nada nos defina, que nada nos sujeite. Que a liberdade seja a nossa própria substância, já que viver é ser livre.” (BEAUVOIR, sd.)

Neste capítulo conheceremos uma teoria, discutida, no Brasil, majoritariamente pela autora Daniela Auad, que reconhece as diferenças e aproximações de meninas e meninos e almeja discutir da melhor forma estas questões para atingir uma educação com base no respeito, na igualdade, equidade e emancipação, trata-se da *coeducação*.

Temos conhecimento que esta não é a única autora que trata desta temática nacional e internacionalmente, entretanto, suas proposições por dentro das práticas pedagógicas de maneira pioneira no Brasil nos fez escolhe-la como centro da nossa pesquisa coeducativa.

Para o melhor entendimento deste conceito acreditamos ser interessante demarcar algumas compreensões dadas historicamente sobre os embates de gênero e sexualidade que transitam na produção do conhecimento e na educação, especificamente, em diálogo com as provocações de Auad.

Ao destacar o conceito de gênero não iremos chegar a uma definição única, completa e agradável a todas(os), porém, em vista que estamos trabalhando com esta autora, deixaremos frisados alguns questionamentos que podem auxiliar no entendimento. O primeiro deles é que não usamos gênero e sexo como sinônimos, as relações de gênero correspondem ao conjunto de representações sociais e culturais construídas em cada sociedade (ao longo de sua história, com diversos significados, símbolos e diferenças para cada sexo). Logo, as características biológicas são interpretadas conforme a construção de gênero de cada sociedade, algo que precisa ser desnaturalizado e o movimento feminista, por sua vez, vem cumprindo um papel importante neste assunto, tanto em sua dimensão política quanto acadêmica.

A palavra gênero é uma denominação recente para o que esta pesquisa emprega, antes de sua implementação ou mesmo criação, era usado o termo sexo para definir as diferenças biológicas e sociais entre homens e mulheres. Seu significado está ligado diretamente aos movimentos e lutas feministas desde a era medieval, mas teve maior força e sistematização no fim do século XIX, quando se iniciou o que a narrativa clássica, europeia e hegemônica chama de primeira onda feminista.

Segundo Auad (2003, p. 14), “o objetivo maior do feminismo é libertar tanto as mulheres quanto os homens para uma vida autêntica e consciente” (AUAD, 2016, p.

14), logo, o foco principal do início do século XX, foi chamado de *sufragismo*, ou seja, o direito ao voto feminino. Já a segunda onda feminista, ocorrida na década de 1960, caracterizou-se por buscas e conquistas sociais, políticas e sexuais, com a inserção das questões da autonomização da sexualidade feminina, maternidade e não maternidade e contracepção (FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL in HIDRATA *et al*, 2009).

A partir do momento que a pauta feminista de conquista por direitos sai das fábricas e entra na academia, filósofas como Simone de Beauvoir, Betty Friedan e Kate Millet marcam um novo momento e surgem os *estudos da mulher*. Os encontros proibidos para estes estudos ajudaram a popularizar o termo *gênero*

[...] na década de 1990, mas começou a ser utilizado pela teoria social na década de 1970 como forma de propor novas maneiras de pensar as noções de feminino e masculino, além de explicações biológicas, e inserindo-as em relações sociais de poder (LINS, 2016, p. 25).

Segundo Louro (1997), essa segregação sócio-política a qual as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como ser de direitos — inclusive como sujeito da Ciência. Por muitos anos, as mulheres utilizaram nomes falsos, masculinos em sua maioria, para poder participar da Academia. Quando é quebrado esse modelo paradigmático de que a mulher só pode possuir o lar como local de vivência e trabalho, acontecem mudanças significativas, por exemplo, durante a revolução industrial quando houve a necessidade e a oportunidade de integrar-se a sociedade trabalhista, porém ainda controlada e ditada por homens. Este controle dividia cada vez mais os setores de acordo com o sexo, deixando a noção de um universo feminino paralelo.

Havia uma corrida por conhecimento e produções femininas, isto foi de suma importância para que houvesse diversidade literária e causa fundamentada, para que a sociedade soubesse da existência feminina, nas bibliotecas, décadas de livros precisavam ser escritos em pouquíssimo tempo. Ainda que mostrassem o seu poder intelectual, a resistência conservadora usava

[...] o argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem "científica", a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender — e justificar — a desigualdade social. (LOURO, 1997).

Hoje, porém, podemos ter fácil acesso a conceitos diferentes de *mulher*, *homem* e principalmente *gênero*, mas há pouco menos de duas décadas, o discurso machista e patriarcal recaía sobre o movimento e atrasava a sua conquista por legitimidade. Por tanto, é importante disseminar que “gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos” (CADERNO DE ATIVIDADES, 2009).

Dentro da educação, prevenindo que a geração futura não reproduza estas ações discriminatórias, procuramos reconhecer que “tais características são, na verdade, construídas, ao longo dos anos e dos séculos, segundo o modo como as relações entre o feminino e o masculino foram se engendrando socialmente” (AUAD, 2016, p.19) e promover ensinamentos que deem visibilidade aos discursos abafados pela sociedade centrada no poder, principalmente do falo.

O ambiente escolar é um espaço de disputas de poder, construções de identidade, conceitos, significados, sentidos e representações acerca de gênero e sexualidade. No entanto as práticas que são aprendidas e ensinadas estão longe de abarcar toda a pluralidade dos corpos que ali convivem.

A desigualdade sempre esteve presente nos espaços formais, assim como em toda educação. Nas sociedades tradicionais, pessoas ricas e pobres se diferenciavam pela forma como são educadas, assim como mulheres e homens também o são. Com a sistematização dos saberes e criação de instituições, a superação de muitos fatores foi possível, porém a triste herança meritocrática e paternalista ainda influencia as práticas escolares.

Não podemos afirmar, por exemplo, que as relações de gênero tiveram suas pautas tratadas no currículo escolar, mas cada vez mais se fazem presentes na vida dos sujeitos que lá convivem e, apesar do avanço de pautas conservadoras que combatem as discussões de gênero e sexualidade nas escolas, há educadoras e educadores desbravando e lutando por esse campo de discussão na educação formal.

Ao lidar com a formação de crianças e jovens, é necessário trabalhar com a *diferença*, que, infelizmente, do modo como está sendo tratada, é, e segue se mantendo como um demarcador de hierarquias e opressão, mas estará presente em todos os locais, suscitando um debate mais respeitoso e sistemático na escola.

As dificuldades em desmembrar problematizações sobre gênero e sexualidade na escola estão postas nos dias atuais, mas como a Educação Física, enquanto componente curricular, pode participar deste contexto? Como a dança, como conhecimento

trabalhado nas aulas de Educação Física podem valorizar as discussões de gênero e sexualidade na escola?

Por uma questão histórica, as aulas de Educação Física são espaços onde o sexismo e as desigualdades estiveram muito presentes e deixaram alguns rastros na educação dos corpos, esta “é uma das instâncias de produção desse corpo, é uma das ‘máquinas’ que o produz e que é produzida pelas noções que temos dele” (CORSINO & AUAD, 2012, p. 12).

3.1. ENTRANDO NO RITMO DA COEDUCAÇÃO

A partir da escolha de uma autora para dar base à pesquisa bibliográfica no que tange a *coeducação*, o processo se deu da seguinte forma: pesquisamos na plataforma Lattes²⁹ de Daniela Auad, obras (artigo, resumos expandidos, trabalhos de conclusão de curso e livros) que abordassem o tema dentro da Educação e/ou especificamente dentro da Educação Física; Ao selecionarmos estes, pesquisamos os que estavam disponíveis na *web*; Após download, foi construída uma tabela (em anexo) onde os resumos os confirmavam a ligação com nosso tema. Totalizando, foram encontrados cinco livros publicados ou organizados pela autora, sendo descartado apenas um por não ter proximidade com a *coeducação*, e outro oferecido em xerox pela autora por não ser mais produzido/vendido. Treze artigos completos publicados em periódicos, mas selecionamos apenas sete por estarem dentro de nossas exigências de aproximação com a pesquisa, um deles se encontrava indisponível. Por fim, encontramos vinte e três trabalhos completos publicados em anais de congressos, porém sua maioria foi descartada, dos sete selecionados, conseguimos acessar apenas dois.

Optamos por Auad por ela ser pioneira no Brasil no que tange a *coeducação*, além de diversas outras pautas que aproximam as relações de gênero do ambiente educacional, como palestras, construção de material didático e ativismo feminista, educacional, dos direitos humanos e LGBT. Daniela Auad é formada em pedagogia, com pós-graduação em Educação pela USP, pós-doutorado em sociologia na Universidade Estadual de Campinas e tem obras voltadas para a Educação, Pedagogia e até Educação Física, onde muitas delas foram principal inspiração para esta pesquisa sair do mundo das ideias e se materializar nas boas práticas.

²⁹ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8903433226323112>

Sua colaboração e co-orientação, via redes sociais, foi de extrema importância, uma vez que algumas obras abordavam áreas que não se aproximavam da Educação Física e/ou da Educação e outras se encontravam em sites restritos ou fora de circulação.

Ao iniciarmos nossa escrita, encontramos pontos convergentes entre as obras de Auad e outros escritos da Educação Física e da *Coeducação* nacional e internacional, logo, escolhemos categorias de análise nesta revisão bibliográfica: conceito de gênero; educação separada e mista; naturalizações e silenciamentos; comportamentos; princípios *coeducativos*; e Educação Física *coeducativa*.

Para Scott (1990), gênero é entendido como conjunto de referências que estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. Ao estudarmos Daniela Auad, podemos perceber que ela se baseia em Joan Scott ao sujeitar gênero como uma categoria empírica, analisando que “seria o modo de não tornar invisível o gênero nas diferentes esferas da sociedade, como nas políticas públicas de educação e de direitos humanos; seria perguntar como ele é experimentado e estruturado em determinada cultura” (AUAD, 2003b, p. 141).

O que Auad traz é que “as relações de gênero, do modo como estão organizadas em nossa sociedade, produzem desigualdades” (AUAD, 2010, p. 4), e concordamos que “as diferenças percebidas entre o corpo feminino e o masculino foram transformadas em desigualdades através de um processo histórico e cultural cujo resultado foi a naturalização de vários estereótipos de feminilidade e masculinidade (LINS, 2016, p. 17).

Há uma generalização frequente na sala de aula, algo que sempre tende para o uso do masculino genérico, e Auad (2016) chama atenção para isto. Professoras(es) utilizam *classe* e *alunos* para se referirem aos meninos e meninas, porém, esse recorrente uso promove situações de desigualdade, segundo a autora supracitada, porque muitas vezes, tentamos ser imparciais para reverter ou prevenir estas situações. Entretanto “apesar da intenção ser boa, mais a diante veremos como o *neutro* é, na verdade, a consideração apenas do masculino como um padrão, sem nem lembrar que o feminino existe!” (*idem*, p. 30).

A naturalização nas práticas discursivas quando são incorporadas pelas(os) jovens estudantes e professoras(es), influenciam diretamente no processo de construção e desenvolvimento das concepções de gênero e identidade destes sujeitos, resultando muitas vezes em desigualdades. Nota-se que problemas desse tipo não acontecem em

um grupo de um único gênero, pois todos estão sujeitos a reforçarem entendimentos tradicionais de masculinidade e feminilidade (CORSINO & AUAD, 2012).

Este reforço comportamental de meninos sempre agitados e meninas comportadas cria estereótipos cansativos que dão brecha às mentalidades antigas e preconceituosas como “homem muito educado só pode ser gay” (AUAD, 2016, p. 36) e as meninas que fogem as regras, lésbicas. Esta concepção de educação com base na transmissão de comportamentos pouco reflexivos é o retrato da escola tradicional. Somos plurais, e “são as diferenças entre as pessoas que fazem do mundo um lugar cada vez mais divertido para se viver” (AUAD, 2016, p. 36).

É necessário relatar as resistências de gênero, que podem surgir em linguagem verbal e não verbal. Segundo a pesquisa de Schilling (1991 *apud* CORSINO & AUAD, 2012), na escola, a partir das mais singelas manifestações, vão surgindo formas constantes de resistência, como falas e gestos. Outros exemplos podem estar na não participação da aula, resistindo aos conteúdos (dança para meninas e esporte para meninos) e formas (aulas separadas) que tantas vezes reforçam hierarquizações que desprivilegiam meninas e/ou meninos ditos “afeminados”, crianças que não se encaixem no padrão ou mesmo não queiram se encaixar, e precisem reivindicar o direito de participar das atividades.

A autora acredita que “a categoria gênero funciona como os óculos que permite enxergar e analisar a *coeducação* e a *escola mista* para meninos e meninas como cenário e pano de fundo” (AUAD, 2016, p. 15) e que o ambiente escolar “pode ser o lugar no qual se dá o discriminatório ‘*aprendizado de separação*’ ou, em contrapartida, como pode ser uma importante instância de emancipação e mudança” (AUAD, 2016, p.15).

A *escola mista* e a *coeducação* são “palavras que podem ser diferenciadas para que seus sentidos se multipliquem e novas abordagens transformadoras sejam potencializadas” (AUAD, 2016, p. 54). Porém ter as crianças e jovens misturadas, não assegura que se tenha a *coeducação*, pois isto vem acontecendo em muitas instituições e o efeito não ter surtido como o imaginado, pondo fim nas desigualdades presentes na escola. “Isso só irá ocorrer quando, além de garantir a convivência entre os sexos masculino e feminino, também forem combatidas a separação e a oposição dos gêneros masculino e feminino” (AUAD, 2016, p. 55).

Auad (2004, p. 115 – 116 *apud* CORSINO & AUAD, 2012), afirma que este jogo de resistências pode contribuir consideravelmente para que não existam mais *fronteiras de gênero* a serem cruzadas, na escola e no exterior dela. Mas também lembra que a

coeducação não é somente juntar meninos e meninas, e sim “um modo de gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino” (AUAD, 2016, p. 79), refletindo sobre as suas diferenças, e promovendo transformações.

Há uma busca pelo que a autora chama de *agentes de mudança*, “esses agentes da *coeducação* podem ser professores [as], pesquisadoras [es], secretárias [os] de educação e seus [seus] auxiliares, supervisores [as] de ensino, diretoras [es] de escola e coordenadores [as] pedagógicos” (AUAD, 2016, p. 80). As responsabilidades dessas(es) agentes seriam estudar as práticas escolares, traçar objetivos igualitários, estabelecer metodologias para se trabalhar e definir tarefas como: formação e material pedagógicos que estimulem a pesquisa e a utilização da *coeducação* (*idem*).

No Brasil, a escola mista foi oficializada apenas no ano de 1920, mas outros mecanismos de separação e desigualdade continuaram vigentes, resultando “representações tradicionais sobre o feminino e sobre o masculino, as quais correspondem respectivamente aos passos da ‘fragilidade e força’, ‘emoção e razão’”. (AUAD, 2016, p. 68).

Os autores Corsino & Auad (2012) ressaltam ainda que, “para haver igualdade, a diferença não precisa ser eliminada necessariamente e deve, até mesmo e em alguns casos, ser reconhecida, assumida e trabalhada de modo afirmativo”. Assim, mostra-se a importância da intervenção do(a) professor(a) que, podem utilizar estes eixos para problematizar atitudes e condutas, proporcionando reflexões sobre as ações do dia-a-dia.

Uma atividade que retrata uma antiga e resistente realidade educacional é a dança junina *Quadrilha*. Nela, homens e mulheres têm passos específicos, as mulheres vestem vestidos de babado e homens usam bigodes marcando aparências, homens cumprimentam as damas que desfilam e gritam por causa da cobra exibindo a histeria³⁰, e a roda feminina que fica dentro da masculina, mostrando os espaços que cada gênero predominantemente ocupou nas sociedades passadas. “Seria uma metáfora para os lugares que homens e mulheres devem ocupar nas esferas públicas e privadas?” (AUAD, 2016, p. 57).

A *coeducação* relacionada à Educação Física e a dança, já foi foco no estudo de Luciana Fiamoncini e Maria do Carmo Saraiva, em Santa Catarina, onde tinham o objetivo de resgatar o “ensino da dança na escola e as aulas *coeducativas*, tidas como

³⁰ A palavra histeria já nasce com um fim machista, como uma doença que nascia no útero e deixava as mulheres loucas.

possibilidade de legitimação das turmas mistas em Educação Física” (in KUNZ, 2013, p. 89).

É necessária uma desnaturalização do que está posto, para atingir uma *coeducação*. É claro que a Educação Física Escolar pode proporcionar tudo isso, porém não só. Os autores Luciano Corsino e Daniela Auad (2012) concluem que, para que haja *coeducação* dentro da escola e, principalmente, dentro deste componente curricular, é preciso “repensar o próprio entendimento da Educação Física e seus objetivos no ambiente escolar, assim como entender o corpo como uma construção cultural, construído também, pelas relações de gênero” (p. 47).

Estudando as práticas corporais nos espaços físicos escolares, como salas de aula e pátio, Auad (2016) traz situações e conceitos, sublinhando que os jogos e as brincadeiras³¹ são espaços culturais onde acontecem situações de segregação de gênero e misturas também, podendo principalmente levar meninas e meninos vencerem as *barreiras do gênero*, causando estranhamento em muitos. Um exemplo é uma menina que joga futebol e o menino que brinca de boneca. Estas brincadeiras podem ser classificadas como: **exclusivas das meninas**, que podem ser lanchar e conversar, passear pelo pátio em duplas ou trios e pular elástico, entre outras; **exclusivas dos meninos**, são os jogos de futebol, lutas em pequenos grupos e um jogo chamado “bafo”; **mistas sem predominante reforço de desigualdade entre os gêneros**, tinha como exemplo a “queimada”, corda e dançar funk ou axé; e **mistas com claro reforço de desigualdade**, estando como “uva, pêra, maçã, salada mista” e “menino pega menina”.

É possível identificar ao observar essas atividades mistas que, os meninos têm pré-disposição a dominar grandes espaços e expressar-se com o corpo de modo amplo (AUAD, 2016). Essa situação é nomeada de *aprendizado da separação* por Auad (2016) e pode acontecer em situações onde os gêneros estejam juntos ou misturados, “no qual elas e eles estão juntos sem reflexão, vise a igual valorização de gênero e, assim, a mistura pode servir apenas para cristalizar diferenças hierarquizadas e desigualdades”(AUAD, 2015). Entretanto, se olharmos pelos olhos de Barrie Thornie (*apud* AUAD, 2016, p. 52) no que diz respeito à *atividade de fronteira*, “as danças seriam, ao lado da queimada e do pular corda, uma maneira de ‘borrar’ as tradicionais fronteiras entre o masculino e o feminino”.

³¹ Conteúdos da Educação Física Escolar, mas também práticas culturais do recreio.

Zaidman (*apud* AUAD, 2005, p. 46) percebe que é “imprescindível para a compreensão da segregação como fenômeno coletivo e ligado a circunstâncias, e não a aspectos individuais”, afinal cada indivíduo é um mundo e pode se encontrar fora daqueles grupos de gênero para outras atividades. Ou seja, romper com o *menino brinca com menino* e *menina brinca com menina*, pode significar que as próprias crianças também podem decidir estar juntas misturadas em contradição com a própria instituição que alimenta essa educação separatista. Isso envolve família, instituições religiosas, esportivas e culturais que também influenciam a formação desta(e) jovem mesmo sabendo que a escola tem essa função educativa forte e formalizada.

É preciso também refletir sobre as aprendizagens que são silenciadas por causa dessas relações, calando os conflitos, fortalecendo o conformismo e dando uma falsa imagem de ambiente democrático. Isto é o que Corsino (2011) chama de *aprendizagens do silenciamento*. Este processo constrói e delinea corpos “pelas representações usuais e tradicionais acerca do masculino e do feminino, corpos esculpidos pelas relações de gênero cristalizadas a partir das oposições binárias” (CORSINO & AUAD, 2012, p. 51).

É preciso ter cuidado também com o “emaranhado de exclusões”, termo utilizado por Altmann (1998 *apud* CORSINO & AUAD, 2012), para explicar que meninos e meninas, e seus corpos, vivem o tempo todo em um campo de relações de poder, almejando afirmar seus sentidos e significados e tentando lidar com a hierarquização existente.

A intervenção das(os) professoras(es) é crucial nestas mediações de problematização, principalmente no que diz respeito às questões de gênero e reflexões sobre a construção do corpo modeladas a partir das relações de gênero, pois um trabalho pedagógico concebido e bem planejado pode “diminuir as injustiças sociais, considerando-se as múltiplas identidades culturais, que não são fixas e, portanto, se transformam a todo o tempo” (CORSINO & AUAD, 2012, p. 85).

A grande maioria da comunidade escolar pensa que o trabalho pedagógico voltado para o corpo é exclusivo da Educação Física³² e que deve ser disciplinador. Como já vimos, há uma herança histórica de trato com o conhecimento desta área, mas que vem

³² Para compreender como a Educação Física se estruturou na escola é importante ler sobre a História da Educação Física a partir de autores e autoras como Carmen Lúcia Soares, Lino Castellani, Manoel Taborda de Oliveira, Paulo Ghiraldelli, dentre outros(as).

mudando, uma vez que “não há dúvidas de que, como humanos, somos seres corpóreos” e que “o corpo é o meio de o sujeito ser sensível ao mundo”³³ (CAMINHA, 2012).

Meninas que dançam e são estimuladas desde muito pequenas, serão mais habilidosas do que meninos que recebem a opressão machista de que *menino não rebola*, assim “as relações de gênero podem influenciar significativamente a construção da habilidade motora, apensar de não percebê-la como único e principal fator de exclusão durante as aulas de Educação Física” (CORSINO & AUAD, 2012, p.34), o fator social e cultural tem grande influência, porém, com a busca da sistematização de conteúdos, visamos democratizar estes saberes.

Em 1999, Daniela Auad analisou os Parâmetros Curriculares Nacionais³⁴ com o objetivo de saber “de que forma o gênero aparecia (e se aparecia) nos PCNs e nos Temas Transversais³⁵” (p. 25), para tanto, a autora analisou o documento referente ao Ensino Fundamental (1ª à 8ª série, na época).

A crítica apresentada por Auad (1999) é que o documento aparentava ser uma imposição ao professorado, causando insegurança e os TTs discutiam “questões sociais consideradas relevantes”, como: “ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual”, afinal, “o tratamento denominado *transversal* garantia que eles não fossem contemplados por apenas uma área do conhecimento ou constituíssem novas áreas. Todas as áreas consideradas ‘convencionais’ são responsabilizadas pelo acolhimento das questões dos TTs” (AUAD *in* FARIA *et al*, 1999, p. 28;29).

Deveremos ter atenção às limitações e avanços deste documento, a compreensão de gênero e da função educativa com afinidade a essas relações, uma vez que os seres humanos que serão educados são seres puramente relacionais.

No bloco “Relações de Gênero”, o conceito de *relações de gênero* é apresentado como aquilo que “diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos”. Justifica-se a relação entre gênero e sexualidade afirmando-se que: “[...] todas as diferenças existentes no comportamento de homens e mulheres refletem na vivência da sexualidade de cada um, nos relacionamentos a dois e nos relacionamentos humanos em geral” (144). (AUAD *in* FARIA *et al*, 1999, p. 34)

Fazemos, então, uma relação com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, que foi implantada em 2008, e procurou “uma melhoria de qualidade das aprendizagens

³³ Apresentando conceitos de Merleau Ponty.

³⁴ PCNs.

³⁵ TTs.

de seus[suas] alunos[as]” (São Paulo, 2008^a, p. 8 *apud* CORSINO & AUAD, 2012). Conforme mostraram ambos(as) os(as) autores(as), a proposta se encontrava conjunta ao *Caderno do Gestor*, *Caderno do Professor* e o *Caderno do Aluno*. O foco desta segunda análise foi a Educação Física, que se localiza na área de *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, e possui três níveis de contextualização dentro do documento, estes são:

- *Contextualização sincrônica*, analisando o objeto em relação à época e à sociedade que o gerou.
- *Contextualização diacrônica*, considerando o objeto cultural no eixo do tempo.
- *Contextualização interativa*, analisando o texto ou objeto cultural como é percebido na sociedade.

A contextualização, segundo a proposta, segue a intertextualidade e a interdisciplinaridade, entretanto, outros grupos profissionais podem colocar a Educação Física na área de *Ciências da Natureza e suas Tecnologias*, visto que há interfaces ligadas à saúde e qualidade de vida (CORSINO & AUAD, 2012).

A ideia principal consiste em “evidenciar e ampliar os sentidos/significados e intencionalidades percebidos no repertório prévio dos(as) alunos(as)” (CORSINO & AUAD, 2012, p. 68). A proposta *conteudística* para o ensino médio com relação ao documento que Corsino & Auad (2012) apresentam está dividida nos seguintes eixos temáticos:

- *Corpo, saúde e Beleza*: estudo das doenças, padrões de beleza, associando com produtos e práticas alimentares e de exercícios.
- *Contemporaneidade*: as transformações pelas quais vivemos o que influencia os conceitos e as relações interpessoais e corporais, até relações preconceituosas em relação ao sexo, etnia, características físicas, entre outras.
- *Mídias*: o modo como influenciam o modo como os(as) alunos(as) percebem, valorizam e constroem suas experiências de *Se Movimentar*.
- *Lazer e trabalho*: os conteúdos da disciplina devem ser incorporados também como lazer em seu tempo escolar e posterior a ele, de modo crítico e autônomo.

Indo além do que propomos, concluímos nossa análise com os *Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de Educação Física – Ensino Fundamental e Médio* (2013), que não foram examinados pela autora, porém citam a teoria da *coeducação*, uma das temáticas desta pesquisa.

Na apresentação das *expectativas de aprendizagem*³⁶ (EA) do esporte, surge o aparecimento desta indicação de trabalho, “EA10 – Discutir/refletir sobre as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres, a partir das práticas esportivas *coeducativas*” (PERNAMBUCO, 2013, p. 61), porém não se discute no documento o que seria *coeducação* ou “medidas explicitamente guiadas por parte das professoras e amparo de políticas públicas que objetivem o fim da desigualdade de gênero, no âmbito educacional” (AUAD, 2003).

Corsino & Auad (2014) divulgam uma nova proposta metodológica de Educação Física que se apoia nos Estudos Culturais e das relações de gênero, ainda em desenvolvimento por Neira, Santos Júnior e Santos (2009) e que enxergam a “Educação Física Escolar como uma disciplina que pode promover ações pedagógicas, no sentido de proporcionar aos/as alunos/as uma reflexão crítica, de modo que haja um olhar cuidadoso sobre o que é apresentado como um corpo feminino na TV, favorecendo um processo de desconstrução das idéias impostas como verdadeiras” (CORSINO & AUAD, 2014, p. 64).

Seguindo esta linha de pensamento, onde foi possível nos aproximarmos dos saberes de acordo com o caminhar histórico, no que diz respeito à dança até chegar às propostas de *dança educativa* (1978; 1990; 1998; 2002, 2008, 2010, 2011), conhecendo suas fragilidades quanto ao trato com as temáticas de gênero; e do gênero até sua sistematização e criação teórica para trabalhar a *coeducação*, temos condições de apresentar as duas áreas distintas da educação e possibilitar um trabalho em conjunto, tentando uma coreografia prática e realista, que não permita que nenhuma delas se anule durante o experimento, mas sim, se fortaleça. Logo, seria possível um trabalho teórico-prático que integrasse a *dança/educação* e a *coeducação*?

³⁶ “A proposta de ensino aqui apresentada abrange o desenvolvimento de capacidades que estão organizadas em expectativas de aprendizagem para vivenciar e compreender criticamente a cultura corporal” (PERNAMBUCO, 2013).

4. CAINDO EM MOLAS: A DANÇA COEDUCATIVA E O PROJETO “FREVO NA RURAL”

“Já se acabou o tempo/ Que a mulher só dizia então: / - Chô galinha, cala a boca menino / - Ai, ai, não me dê mais não” (CAPIBA, sd).

Esta seção se dedica a metodologia da nossa pesquisa, sendo concluída com um estudo de caso a partir do relato de experiências vividas em projetos de extensão sobre dança, relações de gênero e educação. Tivemos o mote da pesquisa qualitativa, que se dividiu em duas etapas. A primeira etapa focou no estado da arte e na revisão da literatura, onde sua parte principal foi apresentado no primeiro e no segundo capítulo. A segunda etapa destacou a composição exploratória e participativa, vivências através de um projeto de extensão de dois anos (2015 e 2016), servindo como cenário para um estudo de caso. É neste ponto que surgem os primeiros anúncios de uma proposta de intervenção que estamos ousando chamar de *dança/coeducativa*.

Sendo constituída por várias fases, optamos por descrevê-las nesta ordem, justificando-se pela formatação de em um trabalho monográfico que, de último momento, se viu propositivo.

A pesquisa qualitativa, por exemplo, é algo que não poderia estar fora do nosso quadro, uma vez que busca explicar os porquês das coisas, não controla o contexto da pesquisa e, sim, capta o contexto da totalidade. O objetivo da mostra é de que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIER, 1991, p. 58), sem necessariamente quantificar a realidade.

Nossa pesquisa bibliográfica se fez obrigatória para nos aproximar com totalidade do tema escolhido, assim como todo e qualquer trabalho científico, mas também para construir uma linha de pensamento especializada teoricamente, dando-nos possibilidade de unir e criar a partir das teorias e metodologias pré-existentes.

Iniciamos a revisão bibliográfica, que coloca o(a) pesquisador(a) em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do seu tema de pesquisa (PÁDUA, 2012, p. 55), após conhecer as obras e a própria autora Daniela Auad. Construimos, então uma tabela a partir de seu *currículo lattes* com os livros e artigos que abordavam *coeducação e relações de gênero dentro da educação*. Muitos dos textos não disponíveis, tendo a própria autora disponibilizado por *e-mail*, dando-nos a oportunidade de fazer alinhamentos, ver critérios, escolher as categorias de análise e iniciar os estudos das obras de *dança educativa*.

Entre 2017 e 2018, formamos um banco de dados, catalogamos e selecionamos apenas livros clássicos que possuíam a temática *dança – educação*, realizamos o refinamento das amostras com leitura minuciosa de cada obra e resultamos em sete livros. Para termos acesso à obra mais importante, para nossa construção de *dança educativa*, a docente da UFRPE Ana Paula Abrahamian auxiliou com o empréstimo, assim como alguns momentos de orientação sobre o tema, sensibilizando este estudo acerca de critérios e categorias de análise.

Partindo para a segunda etapa, entendemos que “a pesquisa exploratória consiste no aprofundamento de conceitos preliminares sobre determinada temática não contemplada de modo satisfatório anteriormente” (RAUPP & BEUREN, 2013). Redesenhamos nossa metodologia várias vezes durante os anos, não sabíamos de que modo abordaríamos teorias, metodologias e projetos tão ricos em poucas páginas. Esta é uma característica do que já citamos: “os [as] pesquisadores [as] qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados ou produto” (GODOY, 1995), mas também tínhamos a necessidade da experiência e da exploração.

Sabendo disso, traçamos a pesquisa participativa, que “valoriza muito a experiência profissional, tanto dos [as] pesquisadores [as] como dos pesquisados. Isso lhe confere uma característica interessante, que é a possibilidade de aplicação prática da temática que está sendo investigada” (RAUPP & BEUREN, 2013). Assim, fizemos o caminho inverso para nos descobrir, da prática para a teoria certa, e na escrita fomos, aos poucos, encontrando uma identidade para a investigação, com uma diversidade de características que demonstram e inspiram continuidades de estudos.

Esta etapa “caracteriza-se principalmente pelo estudo concentrado de um único caso. Esse estudo é preferido pelos pesquisadores [as] que desejam aprofundar seus conhecimentos a respeito de determinado caso específico” (RAUPP & BEUREN, 2013). Conhecida como *estudo de caso*, a metodologia foi utilizada como um instrumento pedagógico complementar. As análises desse estudo de caso apontaram para algumas possibilidades de construção de aprendizagens contextualizadas com discussões coletivas, vivências concretas com a *dança/educação* na perspectiva de envolver as questões de gênero.

O estudo de caso com uma abordagem qualitativa descreve um evento de maneira mais detalhada, explorando o caso de forma longitudinal e promovendo estudos mais profundos nos espaços como o de uma instituição, que desenvolveu através de grupos uma experiência singular e significativa durante dois anos, em um projeto de

extensão, informalmente chamado de FREVO NA RURAL, sobre *dança, frevo e educação física escolar*, gerando dados que foram analisados, tecendo argumentos auxiliares no desenvolvimento do raciocínio crítico, diante das temáticas da *dança/educação* e relações de gênero.

Figura 2 - Partícipes do projeto (2015)



Fonte: Acervo próprio.

A experiência do projeto de extensão não focou apenas no conteúdo, mas também na afetividade e outras sociabilidades, em especial, quando as(os) participantes e mediadoras(es) buscaram o enriquecimento da troca de saberes, fortalecimento da construção das aprendizagens e apostando nas inovações metodológicas e nas múltiplas linguagens da educação e da comunicação.

Todos os momentos desse estudo foram guardados em nossos cadernos de planejamento, mas também em uma página da *web*, um espaço de interação na rede social do *facebook*, permitindo comentários, postagens, socialização e o respaldo dessa memória coletiva nas nuvens. Esse espaço virtual oportunizou a divulgação, a interação, a mediação e o compartilhamento de conteúdos do projeto, assim como os registros em fotos, vídeos, documentários, diários, textos, avisos, poesias, músicas e comentários avaliativos sobre cada atividade vivenciada por aqueles sujeitos nos espaços presenciais.

Figura 3 - A interface da página O frevo na rural – Arte gráfica da autora.



Fonte: facebook³⁷.

No primeiro ano de projeto, tivemos uma média de 60 participantes, já no segundo ano de oficinas itinerantes, acessamos cerca de 50 jovens. A página *online*, contou com 464³⁸ seguidoras(es), que acompanhavam o compartilhamento detalhado dos encontros e até sugestões de eventos, como *encontros de pesquisadores do frevo* que acontece anualmente no museu Paço do Frevo – Recife.

A página apresentou conteúdos diversificados tais como: Documentários, fotografias e pesquisas. Sempre estávamos colocando as fontes e divulgando os encontros sobre o frevo e as relações de gênero, valorizando a visibilidade principalmente de mulheres que contribuíram para ampliação das discussões, estudos para fortalecer as atividades práticas, artísticas, lúdicas, históricas e culturais.

4.1.COREOGRAFANDO O FREVO NA RURAL

A escolha por Laban e Marques como autor e autora base dos projetos de extensão em pauta ocorreu especialmente no primeiro ano de pesquisa. A metodologia utilizada ao longo desses dois anos de trabalho foi a *Pesquisa Ação*, que versou sobre a participação de pesquisadoras(es) e convidadas(os).

³⁷ Para acesso: <http://facebook.com/frevonarural> .

³⁸ Dado de 11 de junho de 2018.

Figura 4 - Construção de estandartes durante encontro (2015)



Fonte: Acervo próprio.

Os projetos de 2015, *O Frevo na rural: dando um passo para as relações de gênero* e *O lugar da dança na educação de meninas e meninos: problematizando a cultura popular*, buscaram problematizar os conhecimentos sobre o Frevo enquanto cultura popular dentro da formação de professoras e professores do curso de Licenciatura em Educação Física; realizar encontros sobre o Frevo entre a comunidade acadêmica, construindo métodos e aprimorando conhecimentos estéticos e teóricos, a fim de levar tais experiências às escolas; planejar oficinas temáticas dentro de escolas públicas, circunvizinhas à UFRPE; compreender e vivenciar o frevo a partir de seus embates históricos e sociais, principalmente no que concerne às relações de gênero; socializar as produções realizadas no decorrer dos projetos em eventos acadêmicos.

Figura 5 - Alongamento (2015)



Fonte: Acervo próprio.

Logo, *O Frevo na rural* absorveu *O lugar da dança na escola* e trabalhamos com a integração das pesquisas e problemas, chamando-os apenas de *Frevo na rural* e sendo uma única equipe, com uma coordenadora, duas bolsistas e três voluntárias(os).

Este projeto oportunizou a participação de estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRPE, com experiência na disciplina *Metodologia do ensino da dança* ou que tivessem acúmulos nesta área, possibilitando, com isso, estudantes de

outras licenciaturas, em trabalhar esta temática na escola, favorecendo suas experiências enquanto discente em um campo de conhecimento pouco valorizado na educação formal enquanto processo de ensino-aprendizagem.

Figura 6 - Roda de conversa: marcas de início e fim dos encontros (2015)



Fonte: Acervo próprio.

Nosso foco estava em ampliar os estudos em gênero, pesquisando uma teoria para utilizar como base, a *coeducação*. Tamanha surpresa tivemos, ao descobrir que a maioria dos princípios que pautávamos faziam parte desta teoria. Criamos, então, um grupo de estudos que quinzenalmente estudou a *coeducação* e a Educação Física Escolar, além de outras(os) autoras(es) estudiosas(os) de gênero.

Figura 7 - Monitoras dos projetos junto ao grupo Guerreiros do Passo, convidadas(os) do encontro sobre frevo contemporâneo.



Fonte: Acervo próprio.

Na culminância do *Frevo da Rural*, reforçamos o papel da mulher nas manifestações populares, trazendo referências históricas, performáticas, culturais e científicas como: o coral³⁹ do Bloco Compositores e Foliões; Rebeca Gondim, passista, graduanda em dança e criadora do espetáculo (ainda em elaboração) *Na malandragem do feminino*, que discute as relações de gênero nas danças populares pernambucanas; Carmem Lelis, pesquisadora da cultura popular, uma das facilitadoras da criação do

³⁹ Os corais tradicionais do Carnaval Recife são compostos por vozes femininas.

Museu *Paço do Frevo* e do título de Patrimônio Imaterial da Humanidade que o frevo recebeu em 2012; e a homenageada Zenaide Bezerra, líder da *trupe Bezerra* onde ensina frevo a partir de brincadeiras infantis, símbolo vivo e ativo desta dança, pois, com quase 70 anos, ainda freva⁴⁰ como ninguém, e filha do passista Egídio Bezerra, um dos responsáveis pela ascensão e sistematização do frevo/passo.

Figura 8 - Coreografia criada pelas(os) participantes, monitoras e voluntários, e apresentada no evento de conclusão do primeiro ano (2015)



Fonte: Acervo próprio.

Os objetivos foram extrapolados, uma vez que houve a necessidade de dar continuidade aos projetos, inclusive para além dos muros da UFRPE, proporcionando um retorno à comunidade após um ano de formação e construção de uma possibilidade metodológica para o ensino do frevo/passo, para comprovar a aplicabilidade destas.

Figura 9 - Roda de Ciranda em meio a oficina "A influência da cultura nordestina e da capoeira na formação do frevo" com o Mestre Birilo



Fonte: Acervo próprio.

E, assim, como diz o frevo “*bom danado*”, de Luiz Bandeira / Ernane Séve, “quem cai no passo não quer mais parar”, o projeto *Ô Abre Alas Que Eu Quero Passar: O Frevo Vai À Escola* foi o segundo passo da nossa proposta educativa. Após um ano

⁴⁰ Dançar o frevo.

de construção com futuras(os) professoras(es), as necessidades de aprofundamento eram outras.

Em 2016, a pauta estava consistindo em: problematizar e vivenciar os conhecimentos sobre o Frevo/Passo dentro das escolas; Construir ponte entre as atividades extensionistas e a Secretaria da Mulher do Estado de Pernambuco, onde escolas com núcleos de gênero sejam prioridades para execução deste trabalho; Planejar e realizar oficinas itinerantes sobre o Frevo entre estudantes de escolas públicas da região metropolitana do Recife, abertas às questões de gênero; Sensibilizar as escolas públicas acerca do Frevo enquanto Patrimônio Imaterial da Humanidade e conhecimento da cultura popular pernambucana; Compreender e vivenciar o frevo a partir de seus embates históricos e sociais, principalmente no que concerne às relações de gênero; Realizar a manutenção de um grupo de estudos e pesquisas sobre frevo, gênero e educação física; Socializar as produções realizadas no decorrer do projeto em eventos acadêmicos.

Figura 10 - Apresentação do jogo da memória do frevo para as crianças da creche.



Fonte: Acervo próprio.

Os sujeitos inseridos foram os/as estudantes das escolas públicas, que participaram direta e indiretamente sobre a (re)organização do novo planejamento e execução do que foi construído no ano anterior, alterando quando necessário aquilo que não foi aplicável segundo a realidade escolar.

Durante o processo, sentimos a necessidade de considerar a diversidade dos conhecimentos, trabalhando-os de maneira crítica e historicizada, sendo relevantes para a formação humana, destacando os diferentes corpos que fazem parte da história do frevo. De acordo com o público, as alterações foram feitas. Em 2015, o projeto se deparou com a comunidade universitária (18-55 anos), porém no ano seguinte, tivemos contato com uma creche da prefeitura (3-4 anos) e escolas de ensino médio em contexto de ocupação, portanto havia adolescentes de diferentes idades e séries/anos. Como,

então, propor algo que conseguisse abarcar toda esta comunidade sem abrir mão do princípio norteador do projeto, a *coeducação*?

Figura 11 - Improviso com uso da sombrinha (2016)



Fonte: Acervo próprio.

4.2. UM PASSO NO PIQUE DO FREVO

“A palavra frevo- corruptela do verbo ferver - a princípio, relacionava-se mais ao contexto sociocultural e político vivido nas ruas do Recife no fim do século XIX” (IPHAN, 2016, p. 13). A rua se encheu de pessoas, com seus trabalhos e diversões. O século XX começou com o centro da cidade de cara nova, assim como a composição de músicas e brincadeiras carnavalescas que rodopiavam pelas avenidas. Segundo Vicente & Souza (2015), compõem o material humano que criou o frevo todos(as) os(as) que frequentavam o centro do Recife àquela época: operários do porto, das fábricas e do comércio; jornalistas, profissionais liberais [assim como prostitutas], biscateiros; desempregados e marginais.

Figura 12 - Roda de conversa sobre as diferentes pessoas que constituíram o frevo (2016).



Fonte: Acervo próprio.

A cultura do frevo só se firmou em meados de 1930, tendo seu apogeu vinte anos depois, com a divulgação no turismo e dez anos em seguida com a escolarização. Algo que poderia surgir em vários outros locais do país, teve Recife como palco a receber as

influências culturais do exterior (o sapateado americano e as danças russas que entravam pelo porto da cidade, por exemplo) e do interior do país (danças populares pernambucanas como caboclinhos, maracatu, entre outras) recriando, ressignificando e inovando, afinal “[...] a cidade catalisa os embates e esboça o frevo que desde o seu nascedouro, prenuncia o caráter plural e ao mesmo tempo singular diante do seu lugar histórico-cultural” (IPHAN, 2016, p. 21).

A dança do frevo é filha da capoeira? Esta pergunta foi constantemente revisitada, até amadurecermos sobre a ideia de que o frevo/passo é um desdobramento dos(as) capoeiras⁴¹, dos seus sujeitos e do acervo motor que os ilustravam, e não da capoeira a partir de uma intenção sistematizada como, muitas vezes, a história sugere. Uma história, neste caso, sem sujeitos, uma história sem corpo. “O frevo constitui, na verdade, um terceiro corpo, nada parecido com os que lhe deram vida” (OLIVEIRA, 1985, p. 12).

Figura 13 - Conhecendo os movimentos da capoeira (2015)



Fonte: Acervo próprio.

Isabel Marques (2011), estudiosa da dança educativa, nos fala sobre Rudolf Laban, que defendia um ensino de dança no qual o ser humano pudesse explorar de maneira livre suas capacidades “espontâneas e inatas” de movimento no espaço. Transpondo para o frevo/passo, que tem em sua essência um caráter espontâneo, não podemos limitar sua execução apenas aos gestos já codificados, como costuma ser ensinado nas academias ou grupos mais performáticos de dança, sentir a dança e como o corpo se põe a dançar faz toda diferença neste corpo frevolente⁴².

⁴¹ Pessoa que pratica a capoeira.

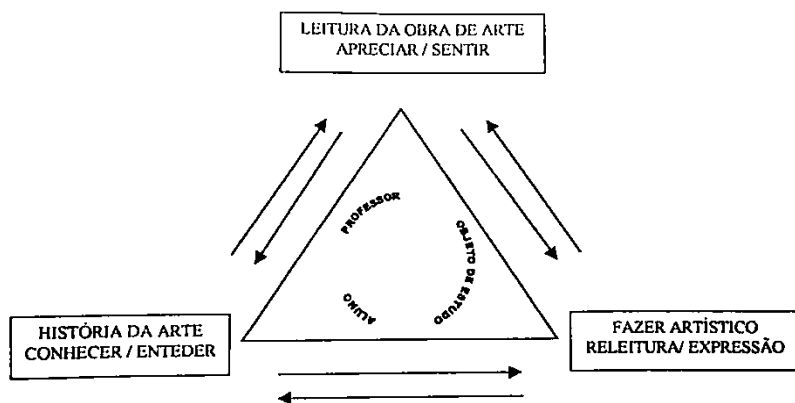
⁴² “Mas para nós, a palavra mágica daria todas as variantes possíveis — frevança, frevolência, frevolente, frevióca, frevar, por aí afora, entrando na fala comum como sinônimo de barulho, de folia, de reboiço, até de confusão, de briga doméstica. Senão de valentia, a decantada valentia pernambucana, presente na ‘disposição’ do passista” (OLIVEIRA, 1985, p. 13;14).

Nossas primeiras inspirações para a sistematização desta ideia, surge de teorias, metodologias e abordagens já existentes. A *coeducação* de Daniela Auad, a *dança educativa* de Laban, Marques e Gehres e a *abordagem triangular* de Barbosa. A última nos ajudará a compreender um modelo prático de intervenções que já ocorreram ou que venham a ocorrer futuramente utilizando do frevo/passos ou outras danças.

Ana Mae Barbosa, com graduação em direito e pós-graduação em institutos internacionais de arte-educação, inspirada em Paulo Freire, criou inicialmente a sua metodologia triangular, em 1991, mudando posteriormente o nome para abordagem triangular, em 1998, e atualizando sua proposta, assim como sendo aceita dentro da arte/educação apenas em 2009. Tratava-se de uma abordagem flexível, que exigia mudanças constantes em seu contexto, pois enfatizava-o e estava aberta a reinterpretações e reorganizações. (BARBOSA, 2010)

Barbosa (1998) buscou construir um desenho onde cada ponta descrevesse uma ação para trabalhar com a obra artística. Sua abordagem é utilizada com as diferentes formas de artes, identificando a produção, fruição e refletindo sobre a obra e fazendo releituras com base nas ações do FAZER ARTÍSTICO, LEITURA DA OBRA E CONTEXTUALIZAR ou ENTENDER a arte.

Figura 14 - Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa



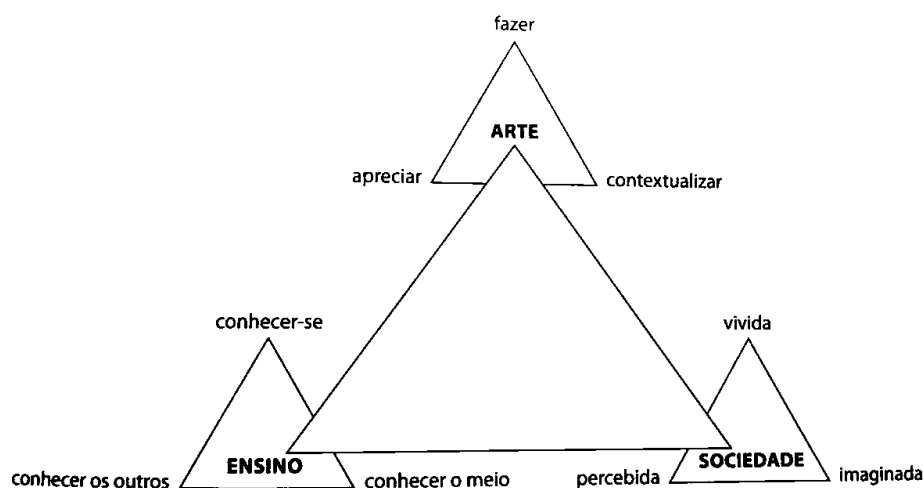
Fonte: OLIVEIRA & SILVA, 1999.

Contudo, no processo de inclusão das artes no currículo nacional, convocou Isabel Marques para expandir sua proposta no que dizia respeito à dança. O desafio estava em “transversalizar a dança em situação educacional, relacionando-a [...] as relações entre arte e sociedade” (MARQUES in BARBOSA, 2010, p. 53), o que não foi difícil, uma

vez que a *Abordagem triangular* de Barbosa (1991; 1998; 2009; 2010) alimentou a *Metodologia do Ensino da Dança no Contexto* (MARQUES, 2004; 2007).

A nova metodologia de Marques criou um caleidoscópio, algo sempre em “movimento gerado pelas histórias, trajetórias, experiências, reflexões e críticas de cada professor [a] em seu contexto vivido, percebido e imaginado diante de seus alunos dançantes” (MARQUES *in* BARBOSA, 2010, p. 54; 55).

Figura 15 - De tripé em tripé, o caleidoscópio do ensino da dança.



Fonte: MARQUES *in* BARBOSA, 2010, p. 55.

Os elementos deste caleidoscópio de Marques (2010, p. 61) para o triângulo inspirado na Abordagem triangular (ARTE), são:

- *Fazer*: elementos de conhecimento e percepção do corpo; elementos de linguagem da dança (Laban); improvisação, composição, repertórios.
- *Ler criticamente*: descrever, interpretar, julgar.
- *Contextualizar*: as histórias da arte, outras áreas de conhecimento.

Já referente ao ENSINO da dança, Marques elencou:

- *Conhecimento de si*: conhecer-se.
- *Conhecimento do outro(s)*: reconhecer-se.
- *Conhecimento do meio*: conhecer-se e reconhecer-se no tempo e no espaço.

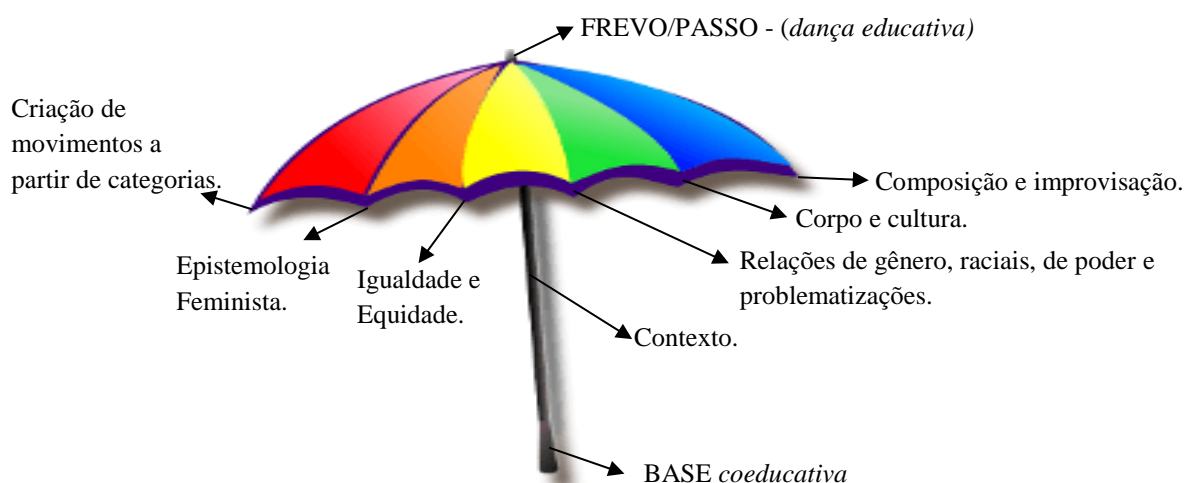
E, por fim, relacionando a arte e o ensino da dança com o retorno e a influencia da sociedade, criou o vértice SOCIEDADE.

- *Mundo vivido*: questões de gênero, classe, etnia, idade, sexo, relações de poder.
- *Mundo percebido*: modos de ver, sentir, perceber, intuir, relacionar corpo e mundo.
- *Mundo imaginado*: relações simbólicas, estéticas, transcendentais, virtuais.

Acreditamos que, em nossas aulas, podem ser trabalhadas questões como: uma visão crítica, experimentada e vivida sobre o corpo e suas relações de gênero, através da manutenção ou superação de práticas e pré-conceitos oriundos do estereótipo da epistemologia feminina quase obrigatória daqueles(as) que dançam, esquecendo a energia viril⁴³ das danças populares.

Após termos analisado estes estudos num contexto do *Frevo na rural*, vemos a possibilidade de releituras da vida e obra das mulheres atuantes na sociedade, como as que compuseram a história do frevo, as relações de gênero e poder que permearam estes ambientes e a reorganização coletiva através da *dança/educação* com as estratégias oferecidas pela *coeducação* para criar ambientes, ações e experiências oportunidades ricas de aprendizagem. Para tanto, nossos primeiros passos desta *dança/coeducativa*, baseado no que foi desenvolvido no projeto de extensão, se manifestam da seguinte forma:

Figura 16 - Esboço da dança/coeducativa



Fonte: Criação da autora.

Com este primeiro modelo, buscamos continuar os trabalhos desenvolvendo e socializando a produção e o conhecimento, fazendo desta, uma prática possível. Afinal, vivenciamos o **frevo/ passo – (dança- educativa)** em diversos ambientes e com públicos diferenciados; **criamos movimento a partir de categorias** como: frevo e

⁴³ Comumente, ao falarmos de frevo, trazemos esta palavra. No dicionário, viril corresponde a “aquilo que se pode referir com o que é característico do homem; relativo ao que é masculino; varonil”. Poderíamos usar forte ou destemida, porém escolhemos deixar o adjetivo tradicional e refletir sobre.

capoeira, frevo e acrobacia, frevo e blocos líricos⁴⁴, frevo e poesia, frevo e seus sujeitos históricos, onde sentimos tanta invisibilidade das mulheres, que resolvemos destacar um novo tópico: **Epistemologia Feminista**, para que os conteúdos abordados sejam discutidos à luz de referências que destaquem as pautas das mulheres e da população LGBT, no que concerne a construção de uma sociedade democrática; **Igualdade e Equidade**, para resumir a valiosa gama de categorias *coeducativas* que buscam discutir a coexistência dos gêneros e não somente saber que estes existem; Entender o **contexto** em que as (os) partícipes estão inseridas(os) para escolher as atividades, as mais comuns são: rodas de conversa, vídeos, poesias, jogos, circuitos psicomotores, oficinas com convidadas(os) e brincadeiras que as(os) façam, muitas vezes, perceber que estão dançando apenas no fim da experiência; **Relações de gênero, raciais, de poder... e problematização** é um dos pontos mais centrais de nossa pesquisa, pois foi onde tudo começou, afinal, não podemos focar em apenas uma forma de relação sabendo que o ser humano é um ser interacional e que a problematização irá fazê-lo ver seus privilégios e almejar a mudança; **Corpo e cultura** faz com que possamos abrir um leque de caminhos, discutir os tipos de corpo, as possibilidades com o corpo, as construções destes corpos, os corpos construídos pela cultura, entre outros, assim como podemos ver a cultura por diversos ângulos, inclusive abordando o conhecimento da cultura popular, tão pouco explorado no mundo acadêmico. Por fim a **Composição e improvisação**, que por tanto tempo achamos ser opostas, se encontram permitindo que as(os) estudantes tenham acesso ao que foi construído daquele conhecimento (no caso, frevo/passos) e possa criar novas movimentações, ressignificar momentos, posturas e passos, a partir das vivências teórico-metodológicas, reflexivas e corporais da *dança/coeducativa*.

⁴⁴ Grupos de mulheres que cantam o frevo em ritmo lento e que carregam a história de passos reprimidos por causa de roupas pesadas e longas e parentes do gênero masculino que as cercavam para “fazer” a segurança e afastar marginais.

REVERÊNCIA/EVOÉ

A nomenclatura desta última etapa do trabalho precisou ser refletida e alterada. Não poderíamos chamar de *conclusão* algo que estamos apenas iniciando, porém podemos considerar que algumas demandas estão sendo cumpridas, dando-nos força e oportunidade de continuidade, assim como a certeza de que muito ainda há de ser feito. Nas danças concluímos os ciclos, espetáculos, bailes e *arrasta-pés* com uma reverência para seu público e/ou parceira (o), já no frevo/passos, exalta-se esta criação espetacular como quem cumprimenta a realeza, gritando *evoé*, desejando vida longa e alegre.

A primeira reflexão que retomamos é a necessidade de diálogo entre o que foi apresentado, desde a base teórica sobre dança/educação às questões de coeducação, com o que já foi sistematizado dentro das abordagens metodológicas da Educação Física Escolar. Não é parte deste estudo desvincular os conhecimentos da dança da Educação Física, pelo contrário, é preciso destacar as abordagens críticas da Educação Física acerca do que foi produzido sobre a dança em um arcabouço pedagógico, ampliando seu cenário de problematizações e de situações de ensino e aprendizagem.

Nessa mesma esteira sublinhamos aqui a necessidade da dança ser amplamente defendida dentro dos espaços de formação, inclusive superando questões corporativistas que polarizam posições entre a Arte e a Educação Física. Essas áreas tem muito a dialogar antes de demarcarem seus espaços e suas fronteiras, principalmente no que concerne à compreensão de formação integral. Prova disso é a forma como a dança é tratada e apresentada na escola, majoritariamente, até os dias atuais, ilustrando o calendário das festividades escolares e fazendo a manutenção de silêncios em seu caráter curricular.

Foi a partir dessas inquietações que conseguimos ver a potencialidade do trabalho construído durante a experiência extensionista *O Frevo na Rural*, a possibilidade de troca entre os saberes da comunidade, os saberes populares tradicionais e os saberes acadêmicos. Descobrimos que precisamos sair das salas de aula para aprender mais a partir dos corpos dos outros, ter trocas com pessoas de outras graduações, estudantes secundaristas e de creches. Os conhecimentos apreendidos nas posições de monitora-estudante, monitora-monitor e monitora-coordenadora resultaram em novas posturas enquanto pesquisadoras e docentes, enriquecendo a formação.

A importância de saberes como a dança estarem no ensino e aprendizagem tanto nas aulas de Educação Física quanto nas de Artes, mostra que já ultrapassamos o tempo

de negar essas experiências na escola. Sabe-se que ambos os componentes curriculares deveriam estar presentes na formação de crianças e jovens de todas as regiões do país, no entanto, a dança que se apresenta em cada uma das áreas se mostram diferentes, obtendo resultados nem sempre satisfatórios. Logo, é visto que a Dança (como área de conhecimento), a Educação Física, a Pedagogia, dentre outros componentes curriculares, deve unir forças para que a dança (conteúdo) permaneça em diversas experiências da educação formal, respeitando as particularidades e o objeto de estudo de cada componente, contudo, sem a perder a finalidade de alimentar uma educação plural, diversa e integral.

Acreditamos, pois, em uma aula que possa superar o aprender mecânico, tecnicista, *rola bola*, sexista, reprodução de coreografias, esportivista e espetacularizada. Buscamos inspiração nos novos ventos que chegam com a teoria dos *estudos culturais* dentro da Educação Física Escolar, integrando indicadores sociais como os de raça, gênero, sexualidade, inclusão, entre outros, além de superar o *aprendizado da separação*, da *competição* e aulas mistas sem objetivos *coeducativos*, sendo uma importante instância de emancipação e equidade.

A *dança/educação* e a *coeducação* possuem uma vasta possibilidade de comunicação com a área da Educação Física, logo, se as próximas gerações de professoras e professores tiverem acesso a estes conhecimentos poderão ser agente de mudança em suas escolas e construir instituições onde o corpo não seja um paradigma descontextualizado, as crianças não precisem ser educadas por mídias que fazem a manutenção de estereótipos perversos e que a dança seja um lugar de fala das identidades de gênero e sexualidades, assim como essas identidades possam ter seu lugar respeitado dentro da escola.

Findamos com o desejo de extrapolar a atual condição educacional, acreditando que planejar o futuro sempre foi uma necessidade comum, principalmente na educação, mas que ações, mesmo que pequenas, precisam ser tomadas agora! Que a história não seja distorcida, que haja empatia e respeito entre diferentes e que utilizem o poder de agir e o poder do acesso à informação para transformar. Que iniciativas que vão contra a vida de LGBTs e deficientes, propostas que neguem conhecimentos e direitos às cidadãs e aos cidadãos sejam alvo de reflexão e não de exaltação. Sejamos *hidras*⁴⁵ feministas, a favor da cultura na escola/universidade, espalhando o poder do movimento para/como

⁴⁵ Monstro mitológico que possui sete cabeças, ao cortar uma de suas cabeças, nascem mais duas no lugar.

forma de aprender e ensinar, promovendo a emancipação e a criticidade nas(os) estudantes, reunindo *agentes de mudança* e pondo em prática a verdade a qual acreditamos.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Maria; VALENTE, José. **Currículo e contextos de aprendizagem: integração entre o formal e o não-formal por meio de tecnologias digitais.** Revista e-curriculum, São Paulo, n. 12 v. 02 maio/out. 2014, ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: currículo – PUC/SP. Disponível em > <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> < (Acesso: 11 de fevereiro de 2018).

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias [e] homens da Educação Física.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998. 110f.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AUAD, Daniela. **Educação para a Democracia e Co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero.** Revista USP, São Paulo, v. 56, p. 136-143, 2003.

_____, Daniela. **Feminismo que história é essa?**- Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

_____, Daniela. **Relações de gênero nas práticas escolares e a construção De um projeto de co-educação.** In: reunião anual da ANPED, associação nacional de pesquisa e pós-graduação em educação, 2004, caxambu. Anais da 27ª da reunião anual da ANPED., 2004.

_____, Daniela. **Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação.** Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, 2004b.

_____, Daniela. **Relações de gênero nas práticas escolares: o Aprendizado da separação nas “misturas” no pátio.** 2005. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/2346> (Acesso em: agosto de 2016).

_____, Daniela. **Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteiras e jogo de separação nas práticas escolares.** Pro-posições. v. 17, n. 3 (51) – set/dez. 2006.

_____, Daniela. **Igualdade e Diferença nas Políticas Públicas: gênero e raça no Município de Guarulhos.** In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: Diásporas,

Diversidades, Deslocamentos, 2010, Florianópolis. Seminário Internacional Fazendo Gênero. Florianópolis: UFSC, 2010b. v. 1.

_____, Daniela. **Políticas Públicas e Coeducação: o Desafio da Democratização a Partir das Relações de Gênero em uma Perspectiva Feminista.** ORG & DEMO, Marília, v. 16, p. 37-58, 2015, Edição Especial.

_____, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola.** – 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2016.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____, Ana Mae. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRAH, Avtar. **Diferença, diversidade, diferenciação.** Cadernos Pagu (26), janeiro-junho de 2006: p.329-376.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª à 4ª série): Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEDUCAÇÃO FÍSICA, 1997.**

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª à 8ª série): Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEDUCAÇÃO FÍSICA, 1998.**

BRASILEIRO, Livia Tenório. **O ensino da dança na Educação Física: formação e intervenção pedagógica em discussão.** Motriz, Rio Claro, v.14, n.4, p.519-528, out./dez. 2008.

CADERNO DE ATIVIDADES. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais.** Caderno de atividades. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

CAMINHA, Iraquitã de Oliveira. **Merleau-Ponty em João Pessoa.** – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

CARLÉS, Ana Abad. **Historia del ballet y de la danza moderna.** Alianza Editorial, S. A., Madrid, 2015.

CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. **O professor diante das relações de gênero na educação física escolar.** – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção educação & saúde; v.7).

_____, Luciano; AUAD, Daniela. **Relações raciais e de gênero: a Educação Física escolar na perspectiva da alquimia das categorias sociais.** Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro/ Vol. 24, n.45/ p. 57-75/ Jan-Abr. 2014. ISSN: 1981-8106.

FARIA *et al.* **Gênero e Educação.** São Paulo: SOF, 1999. 76p. (Coleção Cadernos Sempreviva).

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 205-245.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Coleção Educação e mudança vol.1.9ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

GALDINO, Christianne. **Balé Popular do Recife** – a escrita de uma dança – Recife: Bagaço, 2008.

GASPARI, Telma Cristiane. **A dança aplicada às tendências da Educação Física Escolar.** Motriz, Set/Dez 2002, Vol.8 n.3, pp. 123 – 129.

GEHRES, Adriana. **Corpo-dança-educação** na contemporaneidade ou da construção de corpos fractais. Instituto Piaget, 2008. ISBN: 978-972-771-940-2.

_____, Adriana; BRASILEIRO, Livia Tenório. **Frevo/passos:** uma alegria urbana e tensa: como ensinar? In. **Pensar a Prática,** Goiânia, v. 17, n. 4, out./dez. 2014.

GOELLNER, Silvana. **A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade.** Cadernos de Formação RBCE, p. 71-83, mar. 2010.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades:** Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de

pesquisa em Ciências Sociais. Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Dossiê IPHAN {Frevo}**. Frevo/coordenação, Yêda Barbosa. – Brasília, DF: Iphan, 2016. Disponível em < http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/DossieIphan14_Frevo_web.pdf > (Acesso: 06 de julho de 2018).

KASSING, Gayle. **Ballet: fundamentos e técnicas**. [tradução de Nilce Xavier]. – Barueri, SP: Manole, 2016.

KUNZ, Elenor. **Didática da educação física 1**. 5.ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. – 160 p. – (Coleção educação física).

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. Ed. Organizada por Lisa Ullmann. – São Paulo: Summus, 1978.

_____, Rudolf. **Dança educativa moderna**. (tradução: Maria da Conceição Parayba Campos) – São Paulo: Ícone, 1990.

LIMA, Ivaldo. **Maracatu-nação: ressignificando velhas histórias**. Recife: Bagaço, 2005.

LINS, Beatriz Accioly. **Diferentes, não desiguais: a questões de gênero na escola** / Beatriz Accioly Lins, Bernardo Fonseca Machado e Michele Escoura. – 1ª ed. – São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: Uma perspectiva pós-estruturalista**. - Petrópoles, RJ: Vozes, 1997.

MARQUES, Isabel. **Metodologia para o ensino da dança: fluxo ou necessidade?** Lições de Dança, Rio de Janeiro, UniverCidade, n.4, p. 135-158, 2004.

_____, Isabel. I see a kaleidoscope dancing: understanding, criticizing and recreating the world around us. In: ROUHIAINEN, L. (Ed.) **Ways of Knowing in dance and art**. Acta Scenica, Helsinki: Theatre Academy, n. 19, p. 144-158, 2007.

_____, Isabel. **Dançando na escola**. – 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

_____, Isabel. **Ensino de dança hoje:** textos e contextos. 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MEDINA *et al.* **As representações da dança:** uma análise sociológica. Revista Movimento. Porto Alegre, v. 14, n. 02, p. 99-113, maio/agosto de 2008.

MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança?** : dança e educação somática para adultos e crianças. – São Paulo: Summus, 2012.

NANNI, Dionísia. **DANÇA-EDUCAÇÃO – PRÉ-ESCOLA À UNIVERSIDADE.** Rio de Janeiro – SPRINT – 1995. 2º edição – 1998.

_____, Dionísia. **Dança Educação** – Princípios, métodos e técnicas – Rio de Janeiro: 4ª edição: Sprint, 2002.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Maria Luiz Ferrari. **Praticando estudos culturais na educação física.** São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2009.

_____. **Pedagogia da cultura corporal:** críticas e alternativas. Praticando estudos culturais na educação física - 2ª ed. – 1ª reimp. – São Paulo: Phorte, 2014.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa:** abordagem teórico-prática. – 17ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

PERNAMBUCO, **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco:** Parâmetros Curriculares de Educação Física – Ensino Fundamental e Médio. 2013.

PORTINARI, M. **Historia da dança.** Rio de Janeiro, RJ : Nova Fronteira, 1989.

OLIVEIRA, Cláudia Simone Almeida; SILVA, Maria do Rozario Gomes da Mota. **Alfabetização estética:** uma abordagem do ensino da arte através da informática. Monografia. Curso de Especialização em Informática na Educação. Universidade Federal Rural de Pernambuco. 1999.

OLIVEIRA, Valdemar de. **Frevo, Capoeira e Passo.** Recife: Companhia Editora de Pernambuco, 1985.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências Sociais. In: BEUREN, Ilse Maria (Org.) **Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade: Teoria e Prática**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2013, p. 76-97.

RENGEL, Lenira; LANGEDONCK, Rosana Van. **Pequena viagem pelo mundo da dança**. – São Paulo: Moderno, 2006.

SCARPATO, Marta. **Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo**. Cadernos Cedex, ano XXI, nº 53, abril/2001.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica**. Educação & Realidade, v. 15, n. 2, jul/dez, 1990, traduzido da versão em francês.

TIBURI, Marcia; ROCHA, Thereza. **Diálogo/dança**. – São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

VARGAS, Lisete Armizaut Machado de. **Escola em dança: movimento, expressão e arte**. – Porto Alegre: Mediação, 2009. (2 ed. Ver. E atual.) 88p. – (Coleção Educação e Arte; v.9).

ANEXOS

1. Tabela Auad

	Encontrados	Selecionados	Descartados	Analizados
Artigos completos publicados em periódicos	13	7	6	6 <ul style="list-style-type: none"> • Políticas Públicas e Coeducação: o Desafio da Democratização a Partir das Relações de Gênero em uma Perspectiva Feminista • Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares • Relações de gênero nas práticas escolares: o aprendizado da separação nas “misturas” no pátio • Educação para a Democracia e Co-educação • Relações raciais e de gênero: a Educação Física escolar na perspectiva da alquimia das categorias sociais • A co-Educação como política pública: a manutenção da escola mista com o advento da igualdade de gênero; <p>Escola, Relações de Gênero e Sexualidade; - NÃO DISPONÍVEL</p>
Livros publicados / organizados ou edições	5	4	1	4 <ul style="list-style-type: none"> • O Professor e a Professora diante das Relações de Gênero na Educação Física Escolar • Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola • Feminismo: que história é essa? • Caderno Educação e Gênero.
Trabalhos completos publicados em anais de congressos	23	7	16	2 <ul style="list-style-type: none"> • Relações de Gênero na Educação Física: a construção dos corpos de meninas e meninos nas misturas e nas separações da escola • Relações de Gênero nas Práticas Escolares e a Construção de um Projeto de Co-Educação

				Educação para a Democracia, Direitos Humanos e Gênero: considerações sobre um diálogo possível e desejável (é mencionado duas vezes, tendo o mesmo título, porém estando em eventos diferentes). - O cotidiano da Educação Física em uma escola pública brasileira: uma análise à luz da categoria gênero. - "Misturas" e separações na Educação Física Escolar: uma análise a partir da categoria gênero. - NÃO DISPONÍVEIS	
DANIELA AUAD – SELECIONADOS A PARTIR DO LATTES (http://lattes.cnpq.br/8903433226323112)					
TÍTULO	REVISTA/EVENTO	ANO	RESUMO	Referência	Natureza
Relações de Gênero na Educação Física: a construção dos corpos de meninas e meninos nas misturas e nas separações da escola	Fazendo Gênero 9. Disponível em http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277856811_ARQUIVO_RelacoesdegeneroFG9.pdf	2010	X	CORSINO, L. N. ; AUAD, Daniela . Relações de Gênero na Educação Física: a construção dos corpos de meninas e meninos nas misturas e nas separações da escola. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 2010. Seminário Internacional Fazendo Gênero 9. Florianópolis: UFSC, 2010. v. 1.	Trabalhos completos publicados em anais de congresso
Educação para a Democracia e Co-educação	REVISTA USP	2003	A exemplo do que ocorre com vários temas de estudo das Ciências Humanas, é comum o uso de termos como “cidadania”, “democracia” e “direitos humanos” conferindo legitimidade aos discursos, como <i>slogans</i> , sem que seja feita uma reflexão acerca de como o uso dessas noções pode implicar	AUAD, Daniela. Educação para a Democracia e Co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero. Revista USP, São Paulo, v. 56, p. 136-143, 2003.	Artigos completos publicados em periódicos

			concretamente mudança de práticas.		
Políticas Públicas e Coeducação: o Desafio da Democratização a Partir das Relações de Gênero em uma Perspectiva Feminista	ORG & DEMO	2015	O presente artigo analisa como considerações sobre gênero, coeducação e orientação sexual são expressas em políticas públicas educacionais e em documentos e programas para a igualdade de gênero no Brasil e no mundo. Foram selecionados para estudo documentos que buscam a garantia de direitos para mulheres e meninas, a exemplo da implantação e aplicação do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM, SPM, 2008). A análise também irá considerar, diante dos documentos selecionados, a maneira com que variados elementos – como objetivos, metas, ações e pressupostos – podem ser utilizados para propor a implantação de uma política de coeducação, que seja algo adiante da escola mista que já temos e que se refira a criar condições de desenvolvimento para meninas, mulheres, meninos e homens, todas e todos livres de modelos que fixam as relações de gênero em um registro binário, polarizado e desigual.	AUAD, Daniela; SALVADOR, R. B. . Políticas públicas e coeducação: o desafio da democratização a partir das relações de gênero em uma perspectiva feminista. Org & Demo (Unesp. Marília), v. 1, p. 1-22, 2015.	Artigos completos publicados em periódicos
Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de	Pro-Posições,	2006	O presente texto, ao considerar gênero como categoria, descreve e analisa atividades, situações e	AUAD, Daniela. Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e	Artigos completos publicados em periódicos

<p>separação nas práticas escolares</p>			<p>eventos do cotidiano escolar, na sala de aula. Trata-se de conhecimento produzido no âmbito de pesquisa de doutorado e que busca saber como a escola está, em suas atividades habituais e rotineiras, implicada nos processos de diferenciação e de desigualdade entre o feminino e o masculino. O presente texto reforça ainda a importância de saber qual uso é feito das relações de gênero para organizar o trabalho na escola e, em contrapartida, como o trabalho escolar pode influenciar as relações de gênero socialmente vigentes. Produções francesas, canadenses, catalãs e anglo-saxãs, resultantes de extensa pesquisa em bibliotecas nacionais e internacionais, destacam-se como referenciais teóricos das análises realizadas. Para a produção deste texto, tão importante quanto esse <i>corpus</i> bibliográfico, foi a pesquisa de campo realizada em escola pública de Ensino Fundamental, durante dois anos, na cidade de São Paulo.</p>	<p>jogos de separação nas práticas escolares. Pró-Posições (UNICAMP. Impresso), v. 17, p. 137-149, 2006</p>	
<p>Relações de gênero nas práticas escolares e a construção De um projeto de co-educação</p>	<p>In: reunião anual da anped, associação nacional de pesquisa e pós-graduação em educação, 2004, caxambu. Anais da 27ª da reunião anual da anped., 2004. Disponível em</p>	<p>2003</p>	<p>O presente trabalho expressa resultados de pesquisa, de inspiração etnográfica, realizada em pátios e salas de aula de séries iniciais de escola pública de</p>	<p>AUAD, Daniela. Relações de Gênero nas Práticas Escolares e a Construção de um Projeto de Co-Educação. In: Reunião Anual da</p>	<p>Trabalhos completos publicados em anais de congresso</p>

	http://www.anped.org.br/sites/default/files/t233.pdf		ensino fundamental. Tratou-se de investigação cujo problema principal consistiu em saber como é possível, a partir de pesquisas, enfrentar (e vencer) o desafio colocado pelo tradicional sistema educacional no que se refere ao fomento das desigualdades de gênero. Estas desigualdades ferem os princípios básicos de uma sociedade que se deseja democrática.	ANPEd, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2004, Caxambu. Anais da 27ª da Reunião Anual da ANPEd., 2003.	
Relações de gênero nas práticas escolares: o Aprendizado da separação nas “misturas” no pátio	Revista Ártemis Disponível em: http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/2346	2005	Ao adotar a categoria gênero, o presente texto descreve e analisa as práticas escolares que se constroem, entre Meninos e meninas do ensino fundamental, na maioria dos pátios das escolas públicas brasileiras. Trata-se de Produção que expressa pesquisa de campo e extensa pesquisa bibliográfica, cujo corpus corresponde a um conjunto De publicações anglo-saxãs, européias e latino-americanas. Os conceitos-chave do presente texto — “escola mista”, “co-educação” e “aprendizado da separação” — foram construídos e analisados tanto a partir das brincadeiras e ações Observadas no pátio quanto a partir dos referenciais teóricos incorporados ao longo da pesquisa.	AUAD, Daniela. Relações de gênero nas práticas escolares: o aprendizado na separação nas misturas do pátio. Revista Ártemis, Universidade Federal da Paraíba, v. 2, p. ., 2005.	Artigos completos publicados em periódicos
Relações raciais e de gênero: a Educação Física	Educação: Teoria e Prática	2014	O artigo apresenta argumentos para a discussão de uma pesquisa	CORSINO, Luciano; AUAD, Daniela. Relações	Artigos completos publicados em

<p>escolar na perspectiva da alquimia das categorias sociais</p>		<p>realizada em Escola Pública, evidenciando as identidades produzidas e reveladas pela rica mistura das especificidades das categorias sociais no âmbito das aulas de Educação Física. Nessas, assim como em outras situações escolares, as diferenças hierarquizadas estão intrinsecamente relacionadas aos conflitos raciais e ao modo como as/os professores lidam, usualmente de modo desigual, com alunos e alunas. As formas como os/as docentes separam ou <i>misturam</i> meninas e meninos e como sistematizam e escolhem temas e conteúdos revelam a importância do debate tanto da heteronormatividade quanto da exaltação de determinada raça/etnia em detrimento de outras. Assim, ao pensar, como pano de fundo, no ardente culto aos privilégios heterossexuais e na negação da negritude, o texto propõe reflexões que abordam tanto gênero quanto raça como categorias que estão intrinsecamente relacionadas e que se tornam emergentes nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas, a partir de imbricado feixe de categorias sociais.</p>	<p>raciais e de gênero: a Educação Física escolar na perspectiva da alquimia das categorias sociais. Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro/ Vol. 24, n.45/ p. 57-75/ Jan-Abr. 2014. ISSN: 1981-8106</p>	<p>periódicos</p>
<p>A co-Educação como</p>	<p>Caderno Espaço Feminino</p>	<p>2006</p>	<p>A partir de extensa pesquisa</p>	<p>AUAD, Daniela. A co- Artigos completos</p>

política pública: a manutenção da escola mista com o advento da igualdade de gênero			bibliográfica e intensa pesquisa de campo, o presente artigo objetiva traçar as linhas gerais de uma política pública de co-educação com a qual seja possível construir relações de gênero igualitárias nas atividades das salas de aula e nos jogos e brincadeiras dos pátios.	Educação como política pública: a manutenção da escola mista com o advento da igualdade de gênero. Caderno Espaço Feminino, v.16, n.19, Jul./Dez. 2006	publicados em periódicos
Livros publicados / organizados ou edições					
AUAD, Daniela. Feminismo que história é essa? - Rio de Janeiro: DP&A, 2003.					
AUAD, Daniela. Gênero e Educação (Coleção Cadernos Sempreviva). São Paulo:SOF, 1999.					
AUAD, Daniela. Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola. – 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2016.					
CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. O professor diante das relações de gênero na Educação Física escolar. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção Educação & saúde; v.7)					

