



4º sbece  1º siece

DESAFIOS ATUAIS

4º SEMINÁRIO BRASILEIRO / 1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL
DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO

23 a 25 / maio / 2011

ESTUDOS CULTURAIS E A DANÇA: UM ENCONTRO POSSÍVEL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.

Beatriz Campos de Andrade - FEUSP

Mário Luiz Ferrari Nunes - Centro Universitário UniÁtalo /SP

O começo de uma dança

É central na atual sociedade a discussão acerca das relações sociais que determinam a desigualdade social e a legitimação de certos modos de ser, pensar e agir. Essas relações são decorrentes de jogos de poder produzidos por práticas discursivas e não discursivas que fomentam regimes de verdade dominantes. Nesse contexto encontramos a escola, o currículo e a Educação Física, artefatos que podem permitir a produção da crítica, empoderando os seus sujeitos para atuar em meio às lutas por justiça e reconhecimento, o que significa produzir práticas transformadoras.

No interior de um currículo de Educação Física (EF) alinhado com os Estudos Culturais encontra-se a dança e suas infinitas possibilidades de expressão. Enquanto texto cultural que produz significados e veicula representações, a dança, atravessada por relações de poder, colabora na constituição de identidades e marcação das diferenças. Este entrelaçar envolve sujeitos que pertencem a determinados contextos, trazem saberes e elaboram múltiplas formas de diálogo com o mundo. Considerar saberes, contextos e diálogos é perceber o currículo como um espaço-tempo da cultura em que fronteiras encontram-se borradas, em constante movimento de mudança, abertas a novos passos, novos movimentos, novas coreografias.

Primeiro passo: As identidades e as diferenças na Educação Física

Conforme Neira e Nunes (2006, 2009), os Estudos Culturais tem influenciado as teorias que discursam novas possibilidades para o currículo de EF. Aqui é possível ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, e como tais, produzem disputas por significados e por hegemonia. Olhar para a questão curricular relacionando-a com a cultura é aceitar que a definição dos conteúdos do currículo está saturada por poder e esta escolha determina hierarquias de saberes. Ou seja, o que está na escola e o que fica fora dela constitui-se numa relação de poder que institui um saber superior e importante e marca um saber inferior e adjacente. Ao aprender certos saberes e não outros, os sujeitos reconhecem o sistema de representação apresentado. Assim, o currículo transmite regimes de verdade particulares, que se corporifica perante certas narrativas de indivíduo e sociedade – é aí que ocorre a construção de sujeitos particulares, a construção de determinadas identidades (SILVA, 1995).

Hall (1998) apresenta a construção do conceito de identidade e afirma que o sujeito da sociedade globalizada atual encontra-se diante de múltiplas possibilidades de ser. Ele entende a identidade como um processo de transformações constantes que depende diretamente das identificações do sujeito com as múltiplas paisagens que o mundo oferta.

Em síntese, é a posse de determinadas características que faz com que os sujeitos diferenciem-se uns dos outros e estabeleçam sua identidade. É relevante perceber que essa posse não é uma essência, e muito menos algo definitivo, mas é algo que se estabelece a partir de uma troca, de um confronto do sujeito com o mundo. O sujeito se constrói através de significados que garantem que ele se torne membro de um grupo e se diferencie desse ao mesmo tempo. Como sujeitos culturais, estamos inseridos nos discursos e, portanto, no processo de construção do mundo. Isto nos aponta que se constituímos e reconhecemos nossa identidade a partir dos discursos dos outros, significa dizer que nós também participamos do processo de produção de outras identidades. Os significados transitam entre sujeito e a cultura, logo na linguagem, permitindo que este viva um processo de eterno refazer-se (NUNES, 2007).

Pensar a questão da identidade sob essa perspectiva possibilita olhar no ambiente escolar vários sujeitos agregados em grupos culturais diversos, como: funkeiros, patricinhas, pagodeiros etc. e os marcados por representações negativas, como: *gordinhas*, *cdf's*, *lesados* etc.. Todos envolvidos na produção do Outro cultural.

Nas aulas de Educação Física isso não é diferente. Encontramos os mais e os menos habilidosos, os aptos e os inaptos fisicamente, identidades que marcam territórios e determinam modos de ser, agir, jogar etc.. Esse processo não se dá por acaso. Nunes (2006) assevera que as práticas curriculares da EF pautadas na racionalidade técnica possibilitam formas de normalização que marcam a identidade e a diferença.

As identidades e diferenças são bem visíveis em atitudes que muitas vezes passam despercebidas para os mais desavisados, como por exemplo, a hora de compor a seleção da classe, de escolher os pares da quadrilha junina, de escolher o time para o jogo. Pode ser qualquer jogo, futebol, queimada, pique-bandeira, não importa. O interessante é perceber que os sujeitos responsáveis pela escolha do restante do time são automaticamente imbuídos de cumprir uma tarefa cuja identidade dos sujeitos é bem definida: aqueles que possam ajudar a vencer. O poder de escolha se exerce por esses sujeitos. Eles querem os melhores jogadores, enquanto aos escolhidos basta esperar a classificação que lhe será dada, a de bom ou mau jogador. Esta é uma situação de saber-poder, uma situação em que identidades e diferenças se estabelecem.

Como artefato cultural, a dança também produz identidades e diferenças e estas, muitas vezes, também estão na escola. De longe é possível reconhecer o grupo das bailarinas clássicas, com seus coques impecáveis, das dançarinas de *funk* com suas calças de brim justíssimas, dos dançarinos de *hip hop* com seu estilo próprio de usar calças e bonés. Corpos que falam sua cultura e são falados por quem dela não participa. Corpos que representam aspectos peculiares de um grupo, corpos que são representados de forma depreciativa por membros de outro grupo. A questão central é: quem tem força para representar e determinar o Outro. No jogo da identidade e da diferença, a representação é marcada por relações de poder. É por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder, adquirem sentido e são fixadas e perturbadas.

A identidade e a diferença enquanto representações permitem escrever o currículo, a EF e a dança como possibilidade para desestabilizar os sistemas de representação que determinam a norma, o padrão, favorecendo o reconhecimento e a justiça. Para tanto, seria interessante o educador ver sua ação pedagógica como “*trânsito de significados*”. Escrevinhamos esta expressão como prática em que as representações circulam, colidem, negociam, hibridizam seus espaços, seus significados de modo a favorecer a convivência solidária.

O “*trânsito de significados*” pode contribuir para que as representações de um grupo-autor e a de um grupo-intérprete possam multicolorir em diversos matizes o que a princípio poderia ser singular. Desse modo, por meio dos textos culturais produzidos no currículo, na EF, na dança, um grupo-autor escreve sua identidade, instituindo um valor para sua produção. Ao mesmo instante, o intérprete, que não lê da mesma forma que o autor significou sua produção, apresenta imediatamente um contraponto, uma diferença. Em seguida, há a inversão de funções e a negociação de sentidos. É nessa negociação que se abre a possibilidade para a construção de novas produções culturais (NEIRA e NUNES, 2009).

Para Costa *et al.*, (2003), os textos culturais produzidos por qualquer grupo social se caracterizam por um espaço de negociação e fixação de significados. Não existe um caminho reto de causa e efeito, ou seja, não há uma ordem que coloca em primeiro lugar o sujeito, segundo a cultura, terceiro o poder, esses elementos fazem parte de uma rede. E as relações existentes que permitem a expressão de um sentimento, de um pensamento. É o colocar-se no mundo como alguém que está nele e não apenas passando por ele. Assim, as produções de significados permanecem em constante jogo de luta pela significação, construindo outros textos culturais, construindo outras identidades.

Outros movimentos: A multiplicidade do discurso

Toda manifestação corporal entendida como dança, sejam as danças folclóricas, urbanas ou rurais, sejam as sagradas ou as profanas, as espetacularizadas como o balé clássico, a dança moderna ou contemporânea, ou aquelas em que as crianças imitam das mídias televisivas entre tantas, expressam por meio do corpo uma mensagem. Uma mensagem que nem sempre é única e literal, mas que com certeza irá provocar uma emoção, tanto em quem assiste quanto em quem dança. O corpo comunica a todo instante mesmo quando está parado, e enquanto este corpo dança expressa ao mundo uma leitura sobre ele mesmo (OSSONA, 1988). É a expressão de um gesto que se transforma em um texto para múltiplas interpretações. Essa multiplicidade de leituras determina a construção de artefatos culturais que vão dizer o que é o mundo e conversar com ele. Conseqüentemente, propõem-se significados que não estão soltos, são resultantes das relações políticas, econômicas, sociais e culturais (COSTA, 2002) que os determinam.

Escosteguy (2001) afirma que a cultura é uma intervenção resultante da relação do homem com o mundo. Assim, analisar uma produção cultural é reconhecer a cultura que a produziu e seus processos de significação. Diante disso, é possível identificar que todo movimento de significação gera resistência por parte daquele que ficou de fora na luta pelo poder de produzir ou contestar outros significados. Essa resistência propicia outras práticas culturais.

Essa articulação entre os homens e a sua produção pode ser mais bem entendida com o pensamento dos filósofos Deleuze e Parnet (1998). Para eles, existem três linhas que atravessam os homens e a estrutura social, são elas: a segmentária; esta linha picota as relações, dividindo não somente em duas partes, mas em quantas forem necessárias, determinando desse modo cada coisa no seu lugar (empregado x chefe, rico x pobre, etc.); a molecular é a que se caracteriza como uma fissura, um meio entre o que foi e o que ainda vai ser, é um limiar de uma mudança presente (uma meia desfiada, ainda é uma meia, mas a cada fio desfiado se transforma); e por último a linha de fuga, a ruptura, onde nada pode ter acontecido e tudo pode ter mudado, é uma desterritorialização. Podemos identificar essa linha quando delegamos um significado a algum texto cultural, questionando sobre o sujeito que somos e nossos sentimentos, é o nosso refazer-se. Todas as linhas existem no sujeito e no mundo e estão emaranhadas através das mais diversas situações e relações estabelecidas na vida em sociedade.

Ao olhar para a dança e para Educação Física identificaremos uma série de discursos segmentários, tais como: dança é coisa para menina, menina dança balé, menino dança *hip hop*. Essas são algumas classificações rígidas que colaboram para o estabelecimento de certas identidades acerca das relações de gênero. Ao definir “coisas” de meninos e meninas, não somente classificamos a prática, mas traçamos as relações que vão ocorrer nesse texto cultural. Qualquer violação da regra, o contraponto, a diferença. Outras classificações que permeiam a dança: o *funk* como uma dança imoral, o *hip hop* como uma dança de garotos “vadios”, dança de salão como uma prática para pessoas mais velhas, a dança do ventre como a dança que as *gordinhas* se realizam, entre outros exemplos, ilustram como as relações de poder vão marcando identidades e diferenças no mundo da dança. Muitas vezes, quando as relações classificatórias não são estabelecidas há uma sensação de caos social, de bagunça. No entanto, não construir um olhar crítico a essas classificações pode resultar na permanência de um discurso dominante.

Na maioria das vezes, acontece a prevalência da visão picotada, tornando incapaz a visão do todo. Tudo é classificado e quando não se nomeia algo parece estar fora da nossa compreensão

das coisas do mundo. Considerar a linguagem e a ressignificação das práticas culturais é abrir espaço para as linhas moleculares e de fuga. É permitir olhar para uma coisa e para o todo ao mesmo tempo sem supremacia de olhar, é multiplicar as leituras e gerar novas características às relações de poder e às diferenças. É fazer outras interpretações, além daquelas já esperadas ou pré-determinadas. É nesse âmbito que a dança na sua diversidade de estilos e técnicas pode ser um dos textos culturais da Educação Física permitindo aos alunos outros modos de produção cultural, outras formas de ler o mundo.

O Olhar da desconstrução: Os Estudos Culturais, a Educação Física e a Dança

Para Costa *et al.*, (2003), os Estudos Culturais na educação discute a ressignificação de uma abordagem pedagógica em que questões como cultura, identidade, discurso e representação começam a ocupar o cenário escolar através do currículo e da cultura dos alunos. Transpor essas questões para a Educação Física escolar é sair da segmentação feita pelos currículos esportivo, globalizante e saudável (NEIRA e NUNES, 2006) para a ruptura, permitindo que artefatos como jogos de vídeo game, as danças urbanas, as lutas orientais etc. tenham seu espaço no ambiente escolar de forma crítica e produtora de novos saberes. Pois, a função da educação não deve ser reduzida à transmissão de certos saberes que se tornam formas de hierarquia e verdade, mas, sobretudo, analisar as consequências dessa relação de poder na formação de um novo saber e das identidades. Do mesmo modo, o trato com as manifestações dominantes no currículo da Educação Física passa a ter novos significados, pois todas são passíveis de leitura, interpretação, desconstrução e ressignificação. É uma forma de hibridizar os conhecimentos dos representantes que para a escola se dirigem.

Conforme Louro (2007), a escola entende as diferenças e as distinções presentes na cultura porque ela mesma as produz. Desde o início, ela divide os que entram para estudar e os que ficam de fora, os meninos das meninas, os que sabem mais dos que sabem menos, os saberes da escola e os saberes dos alunos. E a partir disso, ela reforça comportamentos entendidos como naturais e ao ocorrer diferença do padrão esperado subentende-se que há algo errado com o aluno e não com a instituição. Quando falamos em diferença pressupomos um Outro ao qual se distingue, um outro que é padrão, o visto como certo. A grande questão não é identificar as diferenças e ensinar a tolerância da boa convivência. Para a sociedade atual isso não basta. É

indispensável uma discussão aprofundada sobre tais questões. Afinal, tolerar indica a supremacia de alguém que tolera. A escola imprime marcas, ela institui sujeitos que vão viver em sociedade.

De acordo com Neira e Nunes (2006, 2009), identificar os conteúdos escolares atuais da EF é reconhecer que alunos a instituição escolar está formando para o mundo, quais identidades a escola está colocando na sociedade. E principalmente, se essas identidades condizem com a realidade em que vivemos. Ao compreender o conhecimento como um artefato cultural, colocamos lado a lado o conhecimento escolar e o conhecimento cotidiano do aluno, ambos possuem significados, influenciam pessoas.

A preparação da festa junina é um exemplo. Todo ano, no mesmo período, na maioria das vezes, os professores de EF tornam-se responsáveis por uma coreografia. O aluno vem desde a educação infantil até o ensino fundamental dançando a famosa “quadrilha junina”, muitas vezes por obrigação, porque poucas vezes isso lhe faz sentido. Atualmente, é possível encontrar em algumas festas escolares a tentativa de “algo diferente”, com a substituição da quadrilha junina por outros estilos como a dança *country* e o sertanejo “universitário”. Essa tentativa parece ser uma forma de aproximar o aluno da vontade de apresentação.

Da maneira comumente posta para a realização da “dança” junina, mesmo com as supostas inovações, o aluno somente aprende a reproduzir passos coreografados sem conseguir fazer releituras e ressignificações desse artefato cultural. E enquanto essa prática for reduzida somente aos aspectos motores, além de continuar privilegiando os mais habilidosos, a dança continuará à margem do currículo, porque ela pode ser feita de qualquer modo, e isso parece bastar. Sendo que, se os alunos fossem instigados a recriar essa dança, independente da técnica, alguns discursos poderiam ser desconstruídos e algo mais interessante pudesse surgir do que o mesmo “formato junino”. É importante perceber que não estamos instigando o vale-tudo, a banalização que muitas vezes o artefato é vitimizado. Reforçamos a ideia da leitura, compreensão, desconstrução dos significados transmitidos para a tradução em novas escrituras do gesto por parte dos alunos.

É importante compreender que o movimento na dança seja ela coreografada ou improvisada, depende de uma relação do sujeito e seu ambiente e, portanto, não é possível definir a gestualidade cênica apenas como uma exteriorização de sentimentos do coreógrafo/bailarino/intérprete separada de um ambiente real. Não é somente uma inspiração interna do indivíduo que dança, a criação artística depende de um contexto que influencia

diretamente na produção de significados, tanto pelas palavras quanto pelo movimento. Ou seja, os movimentos não vêm do sujeito como uma novidade de seu interior e sim como uma resposta para um possível diálogo com a realidade. A dança assume um papel de portadora de realidades condizentes com o discurso (CERBINO, 1999).

Assim como outras manifestações corporais, a dança no decorrer de sua história possibilitou a construção de discursos, de identidades e diferenças, de representações, significações e interpretações. Desse modo o balé clássico, prática criada pela elite europeia, carrega alguns signos que por muito tempo determinou quais pessoas poderiam dançar. A dança moderna, na busca de romper com a rigidez do balé clássico e ao mesmo tempo conversar com o contexto político de uma época, criou outras representações para o que era considerado como “dança acadêmica”. A dança do ventre, advinda de rituais de fertilidade à deusa Ísis, no seu passar por diversos povos e lugares reconstruiu uma série de representações. Hoje é possível encontrar homens que dançam o estilo que por muito tempo foi exclusivo para o público feminino. Por mais que ainda seja muito criticado, as ressignificações aconteceram. É possível fazer uma lista das danças e suas representações, mas a intenção é perceber como o texto do movimento não está descolado da realidade e como pode ser reconstruído pelos alunos nas aulas de EF.

De acordo com Escosteguy (2004), os Estudos Culturais propõem uma relação de interdisciplinaridade através da prática cultural como uma ação política. Como ação política, a prática cultural curricular exige a construção de novas linguagens, novas formas de ver e fazer o mundo, é sair do modo repetitivo de produção para a criação do novo, um novo que muitas vezes é uma desconstrução do velho.

Em relação à dança é questionar: a qual grupo cultural ela pertence? Quais valores e como estes estão sendo ensinados para os alunos? Quais relações de poder estão impressas nessa manifestação corporal? Essas e outras perguntas devem ser consideradas a partir do momento que se pratica Estudos Culturais na Educação Física escolar.

O currículo é um espaço de signos em que todo e qualquer texto pode ser construído, decodificado e ressignificado. E as múltiplas leituras não são livres das relações estabelecidas com o ambiente ao qual o sujeito faz parte, do discurso do qual participa. Nessas, as formas do poder regulam certos modos de ser, pensar, agir e escolher. O homem vive nesse eterno trânsito de vir a ser, visto que suas escolhas são sempre dependentes de uma relação anterior de

conhecimentos, que contém em si um tipo de saber-poder. O conhecimento é inerente ao poder e garante ao mesmo um certo *status* quanto à sua força (NEIRA e NUNES, 2006).

Essa noção de poder pode ser vista na dança. A relação com Projeto Social é um exemplo. Normalmente, os projetos se caracterizam por Organizações Não Governamentais (ONGs) que resolvem levar o saber para onde ele não chega e implantar temáticas como meio de educação. Isso acontece com o balé clássico. A partir do momento que esse processo funciona em uma via única, ou seja, o projeto leva o saber até determinado público, comunidade, etc. é instituído um valor cultural a essa prática e ao modo como ela chega ao sujeito. E, ao invés de se promover uma troca de saberes, reconhecendo a cultura local e os seus indivíduos, é imposta uma série de ensinamentos tida como fundamental para sua formação enquanto sujeito. Mas que formação é essa que não possibilita ao mesmo o reconhecimento crítico desse valor cultural e sua ressignificação?

A partir da exploração da leitura do movimento, é possível permitir o conhecer, o olhar para o mundo sob novos horizontes. O movimento é um signo presente na arte, no esporte e nas nossas atitudes diárias. As fronteiras entre eles são tênues e por vezes borradas, porém completamente diferentes. Por isso deve haver maiores reflexões sobre ambas as áreas. Entender onde começam e se misturam e onde se separam e diferenciam. Ou simplesmente apreender as possíveis leituras do mundo ao qual são capazes de possibilitar.

Os exemplos citados mostram que o poder não é fixo, mas algumas armadilhas culturais reforçam certos *status* de poder de determinadas manifestações. Outras vezes ocorre uma inversão de valores. O movimento *hip hop* é um texto cultural que surge na periferia, pela cultura negra e com propósitos bem específicos. Com o decorrer do tempo, esse texto cultural ganhou algum espaço no mundo e na mídia, com o sucesso de filmes voltados ao público infantil e jovem que traz o *street dance* de maneira bem marcante. Dessa forma, o *hip hop* atinge outros públicos, bem diferente daqueles que deu origem ao movimento. E ao ser levado para as escolas como atividade extracurricular, a prática do *street dance* que antes era marginal ganha outras significações, outro *status* de poder.

Diferentemente dos propósitos dos Projetos Sociais e das atividades extracurriculares, tematizar a dança nas aulas de EF dialogando com os Estudos Culturais é preocupar-se menos com a qualidade técnica do gesto e atentar-se para as identidades e discursos que permeiam esse texto cultural. O balé, a dança contemporânea, o *psy*, o *funk*, o forró, não importa a manifestação,

o interessante é olhar para a gestualidade e suas possíveis significações. Pois a dança está presente em diferentes espaços: públicos, mídias, espaços privados, e em cada meio regula a conduta de alguém.

De acordo com Escosteguy (2004), os estudos da mídia identificam que ela não só pode manipular e controlar uma classe social, uma etnia, o mundo feminino, as culturas juvenis ou infantis e outros grupos identitários como podem sustentar e estabilizar essa mesma estrutura, promovendo dessa forma um padrão de homogeneidade. Um padrão que se encontra em um constante intercâmbio com a cultura de resistência para que haja a negociação de valores de significação e fixação do poder. Cabe, diante das afirmações anteriores, perceber que do mesmo modo que as mídias informam e criam sentidos que regulam o social, elas informam e criam formas de resistir a eles. Como quaisquer artefatos culturais, as mídias, assim como a educação, possibilitam a sujeição e a recusa.

Diante da realidade atual, em que as diferenças sociais crescem a cada dia, que as discussões em torno das políticas de identidade tornam-se mais evidentes, que o poder das imagens e o consumo das mesmas ocupam cada vez mais espaço e que a homogeneidade é constante, não é possível tratar o aluno como um sujeito pobre de conhecimento. É preciso considerar o seu conhecimento e destrinchá-lo, promovendo uma troca de saberes entre aluno/professor/aluno em que a análise dos valores contidos naquele texto cultural proporcionará ao aluno um novo olhar sobre aquilo que antes tinha uma única forma. E assim não há problema em um aluno se vestir como seu *rapper* favorito ou pintar o cabelo como o vocalista do grupo de pagode, mas é relevante que saiba o porquê desse valor que foi dado ao seu ídolo, a relação de poder contida e todo o contexto que proporcionou esse *status* de poder.

Subir ao palco e arriscar uma dança

Os Estudos Culturais nos permite abandonar o papel de observador e assumir a responsabilidade enquanto sujeito político de uma sociedade. Às vezes só olhamos a guerra, os conflitos religiosos e lamentamos a crueldade humana. Esquecemos de olhar ao lado e perceber que conflitos do mesmo teor em proporções menores possam estar acontecendo na escola ou refletindo-se nela. E então temos duas opções: aceitar que tudo é normal e que faz parte dessa nova época em que vivemos ou adotar uma postura crítica que perceba que de fato as coisas

mudaram e que justamente por isso fica inviável manter uma prática pedagógica que não considere tais aspectos. Utilizar desse conhecimento para recriar novas práticas educacionais torna-se necessário para que a Educação Física e a dança adquiram um valor cultural na grade curricular. Isto é, que deixe de ser vista e aplicada somente como uma atividade motora funcional, reduzida ao movimento pelo movimento. Mesmo que fosse assim, há um significado em jogo, um tipo de saber-poder, um sujeito, uma diferença, uma linguagem, um modo de ser, de pensar e de resistir, uma identidade que se constrói na relação aluno/professor/mundo.

A educação como um ato político defende o grupo dos desprivilegiados e luta para reconhecer, empoderar e dar voz a esses sujeitos subjugados. Essas ações possibilitam um novo olhar, uma nova interpretação para as práticas culturais corporais nas aulas de EF, pois permite que os alunos tragam para dentro dos muros escolares peculiaridades que lhes acompanham vida afora e que são formas de conhecimento. Recriar o currículo pensando nessas multiplicidades não é apenas um ato de rebeldia ou defesa dos mais fracos, é somente uma forma de promover uma educação mais igualitária, justa e democrática que atenda aos diversos sujeitos da sociedade e não apenas o grupo dominante.

É necessário retomar também que a defesa da dança como temática da EF não é uma apologia contra os Projetos Sociais, as atividades extracurriculares, os esportes e outras práticas culturais. A questão não se fecha no conteúdo em si, mas no modo como ela será ressignificada em seus múltiplos espaços educacionais. Existem projetos sociais nas mais diversas modalidades (dança, esporte, luta, música, etc.) e seria generalizador da nossa parte dizer que eles descartam tudo o que foi discutido neste trabalho, porém é inocente continuar com afirmações salvacionistas acerca dos mesmos, subestimando a escola.

Pensar a dança na EF sob a perspectiva dos Estudos Culturais é conhecer sobre a multiplicidade desse artefato, entendendo que não existirá um método único, um modo correto ou uma receita pronta para a abordagem do tema. Se tivesse, estaríamos caindo em uma armadilha contra nós mesmos, pois tal feito estaria ignorando o atual contexto da sociedade tão debatido até o presente momento e os próprios alunos enquanto sujeitos críticos. O fato é que os alunos dançam. Dançam as músicas deles, dos jeitos deles, mas eles dançam... Começar por descobrir as representações do grupo e as possibilidades de inventar e reinventar pode ser o início de uma bela coreografia. O interessante é permitir leituras de um mundo traduzidas pela gestualidade da dança.

REFERÊNCIAS

CERBINO, B. Uma cela pós-moderna. In: **Lições de dança**. Rio de Janeiro, n. 1, p. 91-102, 1998.

COSTA, M. V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (Orgs.), **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos Culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/jun/jul/ago, p.36-61. 2003.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

ESCOSTEGUY, A. C. Os Estudos Culturais. 2001. **Cartografias website de estudos culturais**. Disponível em: www.pucrs.br/famecos/pos/cartografias data de acesso: 08 mar 2009.

_____. Estudos Culturais: uma introdução. In: Silva, T. T. (organização e tradução). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

HALL, S. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2007.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

_____ e NUNES, M. L. F. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NUNES, M.L.F. Educação Física e esporte escolar: poder, identidade e diferença. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Educação da USP. 2006.

_____ Educação Física: currículo, identidade e diferença. In: NEIRA, M. G. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

OSSONA, P. **A educação pela dança**. São Paulo: Summus, 1988.

SILVA, T.T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T.T. (org.) **Alienígenas na sala de aula: introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

