

DENISE GUIMARÃES

**AS DANÇAS INDÍGENAS NA FORMAÇÃO INICIAL
EM EDUCAÇÃO FÍSICA: *APP* DIDÁTICO PARA O 2º
CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Humano e Tecnologias.

Rio Claro - SP
2019

DENISE GUIMARÃES

**AS DANÇAS INDÍGENAS NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO
FÍSICA: APP DIDÁTICO PARA O 2º CICLO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Rio Claro, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Humano e Tecnologias.

Orientadora: Fernanda Moreto Impolcetto

Área de concentração: Tecnologias nas Dinâmicas Corporais.

DENISE GUIMARÃES

Rio Claro
2019

G963d Guimarães, Denise
As danças indígenas na formação inicial em Educação Física : app didático para o 2º ciclo do ensino fundamental / Denise Guimarães. -- Rio Claro, 2019
196 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Fernanda Moreto Impolcetto

1. danças indígenas. 2. Educação Física escolar. 3. Formação docente. 4. Tecnologias da Informação e Comunicação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: As danças indígenas na formação inicial em Educação Física: app didático para o 2º Ciclo do Ensino Fundamental

AUTORA: DENISE GUIMARÃES

ORIENTADORA: FERNANDA MORETO IMPOLCETTO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em DESENVOLVIMENTO HUMANO E TECNOLOGIAS, área: Tecnologias nas Dinâmicas Corporais pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. FERNANDA MORETO IMPOLCETTO
Departamento de Educação Física / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. FLÁVIA BACCIN FIORANTE
Departamento de Educação Física / Faculdades Integradas Einstein de Limeira - SP

Profa. Dra. IRLA KARLA DOS SANTOS DINIZ
Instituto Federal de Educação - IFSP / Campus Capivari - SP

Rio Claro, 29 de julho de 2019

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família que sempre me apoiou nessa conquista. Dedico ainda, a todos os povos indígenas que lutam para manter viva sua cultura que tanto nos ensina sobre nós mesmos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, meu Pai celestial, que conhece todas as coisas a meu respeito, quem me concedeu a vida e também a eternidade. Ofereço a Ele este louvor por permitir e conduzir-me na realização deste sonho. Obrigada por ouvir a minha voz, meus anseios, guiar meus passos e trazer pessoas iluminadas que dedicaram seu tempo e atenção para olhar para este trabalho e acreditar na concretização do mesmo.

À minha mãe Suseley Zovico por me impulsionar nessa jornada, pelas palavras de fé e amor. Por ser meu porto seguro com as orações e as longas conversas sobre o significado da dança em minha vida desde a infância. Por cuidar de mim, da casa, dos cachorros enquanto eu me dedicava a este momento. Amo você eternamente!

À meu pai Cilas Guimarães (in memória), por todos os momentos bons que estão gravados em minha memória e em meu coração. Amo você eternamente!

Agradeço a minha irmã Maiza pelas brincadeiras de infância que construíram nossos laços de amizade, por me inspirar a seguir em frente, por estarmos unidas em Espírito nas dificuldades, por vencermos, juntas com nossa mãe, na escolha de sermos Professoras. Por me dar a alegria de ser tia e ensinar na sala de casa as danças indígenas à Sophia. Ao Michel, meu irmão-cunhado, pelas idas e vindas em que sempre cuidou de mim. Amo vocês eternamente!

Ao meu noivo Antônio, obrigada por aceitar e respeitar minhas escolhas, por fazer parte deste sonho e me levar conhecer mais de perto a cultura dos povos indígenas. Foi uma aventura maravilhosa um aprendizado sem fim, que hoje levamos conosco para nossas vidas. Amo você eternamente! A todos os meus familiares na pessoa do meu avô Octávio e Leonor, pela esperança, a fé e as orações.

A todas as “Anas” que passaram por minha vida e contribuíram com meu crescimento humano. Ana Carla Drago pelos primeiros passos na dança! Ana Paula Marini por abrir espaço para eu aprender a ensinar a dança para pessoas com deficiência! Ana Angélica Freitas Góis pelo ensino da dança na Educação Física e para a vida! Ana Judite terapeuta que me conduziu a qualificação e defesa deste trabalho!

Agradeço ao meu guru Reginaldo Tadeu Guerreiro, que me incentivou à busca pelo Mestrado e me fez acreditar que era possível realizar este sonho! Gratidão especial a todos os professores de Dança que me ensinaram a construir meus próprios passos através da dança!

Ao coordenador do curso de Educação Física Homero Gustavo Ferrari da faculdade de ensino superior a qual se deu a pesquisa pelo total apoio e confiança.

Aos estudantes de Educação Física que aceitaram o convite para participar dessa pesquisa sobre danças indígenas e as tecnologias. Tenho orgulho de vocês e sou grata por tê-los conhecido.

A Flávia Baccin Fiorante, com todo carinho, agradeço por ter feito parte da minha formação na graduação e ter plantado uma semente em meu coração. Hoje você me ajuda a colher os frutos e a multiplicar os valores dessa missão aos futuros professores de Educação Física.

Aos amigos que ganhei na UNESP em especial à Dandara que me recebeu de braços abertos para o primeiro trabalho em grupo. Ao Guy pelo incentivo inicial na busca pelo Mestrado. A Carina, Aline e Irla pelas infinitas trocas que me ajustaram no caminho da pesquisa. Ao Glauber por toda atenção as minhas inquietações durante a co-orientação inicial, levando-me a refletir sobre o percurso do estudo. Ao Mateus, amigo de Limeira, companheiro nas idas e vindas à UNESP. Enfrentamos “cones”, chuvas e sol, sobretudo, construímos longos diálogos que nos impulsionavam a descoberta do sentido da pesquisa em nossas vidas.

Também, agradeço ao grupo do LETPEF que me levaram a profundas reflexões sobre a Educação Física escolar, e aos amigos Alison, Ana Livia, Denis, Dirlene, Ipatinga, Juliano, Mayara, Raphaell e Tiago, e a todos que por ventura não citei, mas que fizeram parte da convivência nas aulas, no laboratório, na cantina, no almoço, nos Congressos, na vida.

Aos professores da banca, Ana Angélica de Freitas Góis, Irla Karlla dos Santos Diniz e Flávia Baccin Fiorante que aceitaram o convite de avaliar meu trabalho na qualificação e na defesa, apontando melhorias. Vocês me fizeram crescer muito!

À querida professora Suraya Cristina Darido, que, com sua sabedoria, carisma e sorriso no rosto fez com que eu me sentisse acolhida em um universo acadêmico onde eu era uma principiante, abriu as portas para eu me desbravar na pesquisa, sobretudo me fez enxergar que a Educação Física é muito maior do que eu poderia imaginar.

E finalmente à querida orientadora, Fernanda Moreto Impolcetto, que estendeu sua mão, me deu força, fé e coragem para continuar, vencer os desafios da pesquisa. Sua firmeza e determinação me (re)direcionaram para o caminho certo. Adoro suas pontuações posso vê-las entre linhas, ouvir sua voz, ver sua expressão. Obrigada pela paciência que teve comigo e por todos os ensinamentos compartilhados. Admiro-te eternamente!

Por fim, a todos que, de uma maneira ou de outra, foram envolvidos nessa minha caminhada e me deram suporte para que esse sonho se realizasse. Gratidão!

EPÍGRAFE

Mba'é tu remano-xe? Mba'é tu reiko-xe?

Nhandeva, mba'é tu remano-xe?
Mba'é tu reiko-xe?

Índio, por que você quer morrer?
Por que você quer viver?

*suas terras foram roubadas
seus parentes humilhados
suas florestas devastadas*

Mba'é tu remano-xe?
Mba'é tu reiko-xe?

*suas histórias gloriosas
distorcidas
suas práticas igualísticas
incompreendidas*

Mba'é tu remano-xe?
Mba'é tu reiko-xe?

*seus séculos, séculos de perseguição,
mas você ainda está aqui
insiste em superar essa situação
você
vivo*

Mba'é tu remano-xe?
Mba'é tu reiko-xe?

Por que você quer morrer?
Por que você quer viver?

(POTY PORÁ, 2008)

Cedido por Poty Porá, foi escrito por uma poeta Mbya Guarani que vive na aldeia Krukutu em São Paulo (J MILTON, 2009).

RESUMO

A dança na formação inicial em Educação Física tem sido objeto de estudo de diversas investigações que abrangem discussões sobre como esse conhecimento chega aos futuros professores. Este conteúdo da Educação Física, inclui a possibilidade de tratamento da temática das danças indígenas. Para contemplar a inserção do ensino das danças indígenas nas disciplinas escolares do ensino fundamental e médio, públicos e privados existe o incentivo da Lei 11.645 de março de 2008 que torna obrigatória a inclusão do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nessas etapas escolares. Além disso, na formação inicial dos cursos de licenciatura o Conselho Nacional da Educação (CNE), perante a Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015, determina a inclusão de temas sobre as relações étnico-raciais, assim como, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Atualmente a Base Comum Curricular (BNCC) propõe o ensino das danças indígenas na área da Educação Física para o segundo ciclo do ensino fundamental. Diante desse contexto, o objetivo geral dessa pesquisa foi produzir e analisar um aplicativo para dispositivos móveis sobre danças indígenas na formação inicial em Educação Física para o segundo ciclo do ensino fundamental. Participaram 40 acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física de uma faculdade privada do interior do Estado de São Paulo. De natureza qualitativa, a pesquisa foi desenvolvida no modelo escandinavo com produção de quatro artigos. No artigo I, buscou-se conhecer as experiências dos acadêmicos com danças e danças indígenas dentro e fora da escola durante a educação básica e no ensino superior. Nos resultados notou-se que as experiências com dança aparecem concentradas no ensino fundamental I, atreladas a momentos de festas e datas comemorativas. As poucas experiências com danças indígenas na educação básica são descrições estereotipadas sem muito sentido e significado das reais condições desses povos. No ensino superior, não se encontrou vivências com as danças indígenas, no entanto, outras danças são citadas pelos estudantes com entusiasmo o que promoveu reflexões sobre o futuro ensino na escola. No artigo II, buscou se identificar o uso e a apropriação das tecnologias pelos estudantes e a visão dos mesmos sobre o modo com que os docentes empregam as tecnologias na prática pedagógica. Os resultados apontam que os docentes utilizam mais recursos tecnológicos para a exposição de conteúdos. Já os estudantes colocam o celular como o segundo recurso utilizado para registro além de oferecer acesso a internet para pesquisas. Verificou-se que este dispositivo móvel é bem aceito pelos acadêmicos por possibilitar mobilidade e flexibilidade para os estudos quando usado de modo consciente, o que poderá influenciar suas futuras ações profissionais. No artigo III foi elaborado e analisado um material didático em forma de aplicativos para dispositivos móveis sobre as danças indígenas com referência as habilidades de ensino da BNCC para o 2º ciclo do ensino fundamental. Nos resultados encontraram-se quatro danças indígenas presentes no Brasil (dança do Cariçu/ norte; dança do Toré/nordeste; dança da Ema/centro-oeste; dança do Xondaro/sudeste e sul). Na produção do material houve a inclusão de imagens, textos, vídeos e documentários os quais foram alojados em uma plataforma *online* grátis para produção de aplicativos. Alguns limites deram-se na quantidade de abas e no pouco tempo de vídeos oferecido pela plataforma. Por fim, no artigo IV os participantes tiveram acesso aos aplicativos das danças indígenas, elaboraram e implementaram aulas e posteriormente avaliaram os *apps*. Como resultado notou-se que a mediação docente atrelada às metodologias ativas impulsionou a resolução de problemas a partir do uso de diferentes ferramentas tecnológicas as quais possibilitaram esta ação pedagógica. Quanto a realização das aulas de danças indígenas os estudantes construíram uma variedade de materiais assim como trouxeram outros originais, também utilizaram a tecnologias durante todo o percurso dentro e fora do ambiente educacional, principalmente o celular. Para as aulas de dança indígena os acadêmicos empregaram diversos conteúdos dos aplicativos nos celulares o que promoveu um ensino dinâmico. Alguns limites apontados relacionaram-se ao uso da internet e dos

computadores da instituição de ensino superior, classificados como de baixo potencial. Conclui-se, portanto, que as danças indígenas são conteúdos escassos nas escolas, nas aulas de Educação Física, apesar da existência da Lei 11. 645, e também no ensino superior durante a formação dos professores de Educação Física. O celular aparece como um recurso tecnológico muito utilizado pelos alunos no ensino superior, o que aumenta as chances de uso na futura docência. Por fim, a elaboração e a utilização dos aplicativos das danças indígenas foram avaliadas de forma positiva pelos estudantes para uso nas aulas de Educação Física do segundo ciclo do ensino fundamental.

Palavras-chave: Danças Indígenas; Educação Física escolar; Formação docente; Tecnologias da Informação e Comunicação.

ABSTRAC

The dance in the initial formation in Physical Education has been object of study of several investigations that include discussions about how this knowledge reaches the future teachers. This content of Physical Education, includes the possibility of dealing with the theme of indigenous dances. To contemplate the inclusion of indigenous dance education in public and private elementary and secondary school subjects, there is the incentive of Law 11,645 of March 2008, which makes it mandatory to include the study of Afro-Brazilian and indigenous history and culture in these school stages. In addition, in the initial formation of undergraduate courses, the National Education Council (CNE), before Resolution No. 2 of July 1, 2015, determines the inclusion of topics on ethnic-racial relations, as well as the use of Information and Communication (ICT). Currently the Common Curricular Base (BNCC) proposes the teaching of indigenous dances in the area of Physical Education for the second cycle of elementary school. Given this context, the general objective of this research was to produce and analyze an application for mobile devices about indigenous dances in the initial formation in Physical Education for the second cycle of elementary school. Forty students from the Physical Education degree course from a private college in the interior of the state of São Paulo participated. Of qualitative nature, the research was developed in the Scandinavian model with production of four articles. In article I, we sought to know the experiences of academics with indigenous dances and dances in and out of school during basic education and in higher education. In the results it was noted that the dance experiences appear concentrated in elementary school I, linked to moments of parties and commemorative dates. The few experiences with indigenous dance in basic education are stereotypical descriptions without much meaning and significance of the real conditions of these peoples. In higher education, there was no experience with indigenous dances, however, other dances are cited by students with enthusiasm which promoted reflections on the future teaching in school. In article II, we sought to identify the use and appropriation of technologies by students and their view of the way teachers use technologies in pedagogical practice. The results indicate that the teachers use more technological resources for the exposition of contents. Already students put the cell phone as the second resource used for registration in addition to providing internet access for research. It was found that this mobile device is well accepted by academics because it allows mobility and flexibility for studies when used consciously, which may influence their future professional actions. In article III a didactic material in the form of mobile applications on indigenous dances was elaborated and analyzed with reference to the teaching skills of BNCC for the second cycle of elementary school. The results found four indigenous dances present in Brazil (Cariçu dance / north; Toré dance / northeast; Ema dance / midwest; Xondaro dance / southeast and south). The production of the material included images, texts, videos and documentaries which were housed in a free online platform for application production. Some limits were given on the amount of tabs and the short time offered by the platform. Finally, in Article IV, participants had access to indigenous dance applications, designed and implemented classes, and later evaluated the apps. As a result it was noted that the teaching mediation linked to the active methodologies boosted problem solving from the use of different technological tools which enabled this pedagogical action. Regarding the conduction of indigenous dance classes, the students built a variety of materials as well as bringing other originals, they also used the technologies throughout the course inside and outside the educational environment, especially the cell phone. For the indigenous dance classes the academics employed various application content on their mobile phones which promoted a dynamic teaching. Some limits were related to the use of the internet and computers of the higher education institution, classified as low potential. Therefore, it is concluded that indigenous dances are scarce content in schools, in Physical Education classes, despite the

existence of Law 11.645, and also in higher education during the training of Physical Education teachers. The cell phone appears as a technological resource widely used by students in higher education, which increases the chances of use in future teaching. Finally, the elaboration and use of indigenous dance applications were evaluated positively by students for use in Physical Education classes of the second cycle of elementary school.

Keywords: Indigenous Dances; Physical School Education; Teacher training; Information and Communication Technologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ausência da dança na educação básica.....	42
Figura 2 - Tipos de dança	49
Figura 3 - Tecnologia utilizada pelos docentes	72
Figura 4 - Motivo para o emprego do caderno e celular	74
Figura 5 - Etnias indígenas IBGE.....	87
Figura 6 - <i>Login</i> na plataforma.....	92
Figura 7 - Visão dos aplicativos na plataforma	93
Figura 8 - <i>Design e layouts</i> para produção dos aplicativos	93
Figura 9 - Visão das abas do app no computador e notebook	96
Figura 10 - Progressão da visão das abas do <i>app</i> no smartphone	96
Figura 11 - Visão dos vídeos do <i>app</i> no smartphone	104
Figura 12 - Visão dos áudios do <i>app</i> no smartphone	105
Figura 13 - Visão das imagens do <i>app</i> no smartphone.....	106
Figura 14 - Tornozeleira - Grupo 1	138
Figura 15 - Saia de jornal - Grupo 8 / Saia de jornal - Grupo 1	138
Figura 16 - Dança do Cariçu - Grupo 1 / Dança do Toré - Grupo 4.....	139
Figura 17 - Sementes de urucum - Grupo 7 - Dança da Ema.....	140
Figura 18 - Página de acesso ao app - Aba "Vamos dançar"	149
Figura 19 - Página "Adicionar item" novo dentro da Aba "Vamos dançar"	1
Figura 20 - Página para descrever o plano de aula	149
Figura 21 - Visão das abas do app no celular, notebook ou computador	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Abordagem dos artigos.....	32
Quadro 2 – Artigo I - Exploração do material.....	37
Quadro 3 – Organização das unidades de registro	38
Quadro 4 - Unidades de registro final	38
Quadro 5 - Progressão das unidades de registros	39
Quadro 6 - Contato com a dança dentro e fora da escola	39
Quadro 7 - Relato ausência da dança "Fora da escola"	40
Quadro 8 - Ausência da dança na educação básica - Motivo "sem contato".....	42
Quadro 9 - Ausência da dança na educação básica - Motivo "sem festas"	42
Quadro 10 - Ausência da dança na educação básica - Motivo "vergonha"	43
Quadro 11 - Ausência da dança na educação básica - Motivo "só esportes"	44
Quadro 12 - A dança em projetos sociais	46
Quadro 13 - Tipos de festas e datas comemorativas na educação básica.....	47
Quadro 14 - A dança nas festas juninas.....	48
Quadro 15 - Dançar em quadrilhas.....	50
Quadro 16 - Coreografias	50
Quadro 17 - Capoeira	52
Quadro 18 - Dança country e Portuguesa.....	53
Quadro 19 - Dimensão procedimental.....	54
Quadro 20 - Dimensão conceitual e procedimental.....	55
Quadro 21 - Dimensão procedimental e atitudinal	56
Quadro 22 - Dimensão procedimental e atitudinal	57
Quadro 23 - Tecnologias e dimensão dos conteúdos	57
Quadro 24 - Professores que ensinam dança	58
Quadro 25 - Relato de experiência - Danças indígenas.....	60
Quadro 26 - Contato com a dança no ensino superior.....	61
Quadro 27 - Dança no ensino superior - Festivais e Mostra Rítmica.....	62
Quadro 28 - Expectativa dos acadêmicos para o ensino da dança na escola.....	62
Quadro 29 - Artigo II - Exploração da material	68
Quadro 30 - Unidade de registro	69

Quadro 31 - Unidades de registro finais.....	69
Quadro 32 - Progressão do agrupamento dos temas.....	70
Quadro 33 - Uso das TIC por docentes	71
Quadro 34 - Tipo de tecnologia durante e após as aulas para estudo.....	73
Quadro 35 - Classificação das tecnologias para estudo.....	74
Quadro 36 - Uso do celular antes e após as aulas.....	78
Quadro 37 - Artigo III - População Indígena no Brasil.....	87
Quadro 38 - Localização das etnias indígenas.....	88
Quadro 39 - Localização das etnias indígenas por região no Brasil.....	88
Quadro 40 - Seleção das etnias indígenas	89
Quadro 41 - Progressão da seleção das etnias indígenas.....	89
Quadro 42 - Etnias e danças indígenas	90
Quadro 43 - Links dos aplicativos	94
Quadro 44 - Abas e itens dos aplicativos	95
Quadro 45 - Referencias do material didático das danças indígenas	98
Quadro 46 - Danças indígenas.....	99
Quadro 47 - Ano escolar para o ensino das danças indígenas.....	100
Quadro 48 - Estrutura das aulas das danças indígenas	101
Quadro 49 - Dimensões de conhecimento e habilidades da BNCC	101
Quadro 50 - Plano de aulas dança do Xondaro	102
Quadro 51 - Vídeos inseridos nos aplicativos	103
Quadro 52 - Artigo IV - Cronograma das aulas	114
Quadro 53 - Grupo focal.....	115
Quadro 54 - Fases da análise dos dados	116
Quadro 55 - Lista de códigos dos documentos.....	116
Quadro 56 - Aglutinação dos códigos	117
Quadro 57 - Categorias, subcategorias e códigos.....	117
Quadro 58 - Categorias e subcategorias finais	118
Quadro 59 - Formação dos grupos e escolha das danças indígenas	119
Quadro 60 - Habilidades, dimensões e ano escolar da BNCC por grupo.....	120
Quadro 61 - Dimensões do conhecimento da BNCC tratada nos grupos.....	120
Quadro 62 - Dimensões do conhecimento da BNCC e Dimensões do PCN.....	121

Quadro 63 - Nível de participação dos grupos	122
Quadro 64 - Material para o ensino-aprendizagem das danças indígenas.....	136
Quadro 65 - Tecnologias físicas e virtuais	142
Quadro 66 - Uso do whatsapp pelos grupos	145
Quadro 67 - Conteúdos dos aplicativos utilizados nas aulas de danças indígenas.....	153
Quadro 68 - Novos conteúdos para a produção do material didático em forma de <i>apps</i>	155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

APP - *Applicattion* (aplicativo)

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CETIC.BR - Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituição de Ensino Superior

IES - Instituições de Ensino Superior

ISA - Instituto Sócio Ambiental

MEC - Ministério da Educação

PCA - Práticas Corporais de Aventura

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

Tis - Terras indígenas

URL - Uniform Resource Locator

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
1 INTRODUÇÃO.....	22
1.1 Objetivos.....	31
1.2 Procedimentos metodológicos.....	31
2 ARTIGO I: DANÇA E DANÇAS INDÍGENAS: TRAJETÓRIA E EXPERIÊNCIA DE FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	34
2.1 Introdução.....	35
2.2 Método.....	36
2.3 Análise dos dados.....	37
2.4 Resultados e discussão.....	39
2.4.1 Perfil em relação à dança.....	39
2.4.2 Oportunidades de prática com dança.....	45
2.4.3 Variedade de danças na educação básica.....	49
2.4.4 Dimensões do conteúdo da dança.....	54
2.4.5 As danças indígenas na educação básica.....	59
2.4.6 Dança na formação inicial em Educação Física.....	61
2.5 Considerações finais.....	63
ARTIGO II – O USO DAS TECNOLOGIAS NO CURSO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA COM OS ACADÊMICOS ..	65
2.1 Introdução.....	65
2.2 Método.....	67
2.3 Análise dos dados.....	68
2.4 Resultados e discussão.....	70
2.4.1 O uso das TIC por docentes.....	70
2.4.2 O uso das TIC por acadêmicos.....	73
2.4.3 O celular como recurso educacional.....	77

2.5 Considerações finais	80
4 ARTIGO III - DANÇAS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM FORMA DE APLICATIVO	82
4.1 Introdução	82
4.2 Método	85
4.3 Análise dos dados	86
4.4 Resultados e discussão	86
4.4.1 Trajetória e seleção das Danças Indígenas	86
4.4.2 Escolha da plataforma para produção do material didático em forma de aplicativo	91
4.4.3 Elaboração do conteúdo dos aplicativos.....	94
4.5 Considerações finais	107
5 ARTIGO IV: AS DANÇAS INDÍGENAS NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PRODUÇÃO COLABORATIVA A PARTIR DO USO DE UM MATERIAL DIDÁTICO EM FORMA DE APLICATIVOS.	110
5.1 Introdução	111
5.2 Método	113
5.3 Análise dos dados	115
5.4 Resultados e discussão	118
5.5 Implementação das aulas	118
5.5.1 Relação dos acadêmicos com os conteúdos	118
5.5.2 A mediação docente.....	125
5.6 Cultura e danças indígenas	130
5.6.1 Conhecimentos escassos.....	130
5.6.2 Conhecimento (re) significado	134
5.7 TIC.....	141
5.7.1 O uso das TIC	141
5.7.2 A plataforma para produção dos <i>apps</i>	147

5.7.3 Aplicativos.....	151
5.8 Considerações finais.....	158
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS GERAIS DA DISSERTAÇÃO	160
7 REFERÊNCIAS	163
APÊNDICES	180
APÊNDICE A - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido	180
APÊNDICE B - Artigo I - Relato de experiência.....	182
APÊNDICE C - Artigo II – Questionário tecnologias no Ensino Superior	183
APÊNDICE D - Artigo IV - Roteiro de perguntas para o grupo focal.....	185
APÊNDICE E - Artigo IV - Roteiro de perguntas - Diário de aula	186
APÊNDICE D - Artigo IV - Acervo de fotos - Grupo 1 - Dança do Cariçu.....	187
APÊNDICE D - Artigo IV - Acervo de fotos - Grupo 2 - Dança do Cariçu.....	188
APÊNDICE D - Artigo IV - Acervo de fotos - Grupo 3 - Dança do Toré.....	188
APÊNDICE D - Artigo IV - Acervo de fotos - Grupo 4 - Dança do Toré.....	189
APÊNDICE D - Artigo IV - Acervo de fotos - Grupo 5 - Dança do Xondaro.....	190
APÊNDICE D - Artigo IV - Acervo de fotos - Grupo 6 - Dança do Xondaro.....	191
APÊNDICE D - Artigo IV - Acervo de fotos - Grupo 7 - Dança da Ema	192
APÊNDICE D - Artigo IV - Acervo de fotos - Grupo 8 - Dança da Ema	194

APRESENTAÇÃO

Dou início a este trabalho com uma breve apresentação, por meio da qual busco apresentar algumas justificativas que conduziram à escolha do tema da pesquisa. Para isso, vou retroceder a minha infância por volta de dez anos de idade.

O desejo de ser professora de Educação Física começou quando meu pai, professor de tênis de campo, começou a ensinar eu e minha irmã mais velha esta modalidade. Apesar de eu ter gostado da experiência não prossegui no aprendizado deste esporte, no entanto, a quadra, minha primeira raquete, as árvores ao redor, os pássaros, os colegas, meu pai (meu professor), deixaram marcas em minha memória as quais influenciariam no futuro minha escolha profissional. Este foi o início do sonho de ser professora, o espelho, a motivação, em meu pai que já era professor.

Toda a minha infância e juventude foram repletas de experiência com muita brincadeira, ginástica e dança. Como dizia minha mãe: Esta garota não fica parada, ela precisa gastar energia! Assim, brincadeiras de rua como, pular amarelinha, pega - pega, rodas cantadas, pular elástico, taco, três corta, pique bandeira e a dança preenchiam minhas tardes após a escola.

No meu aniversário de 10 anos ganhei minha primeira fita K7 que era da cantora Patrícia Marx. Eu ficava horas e horas dançando sozinha na sala de casa. Também havia os LPs de artistas dos anos 80 e 90. Todas estas musicas inspiravam movimentos que eu construía sozinha ou com as amigas da rua, eram os famosos "os passinhos" como dizíamos. Tudo faziam parte da nossa coreografia, além é claro, da preparação do cabelo, da maquiagem e dos figurinos feitos de saco de lixo picotado.

Na época do carnaval meu pai também sempre me levava para matinês de nos clube da cidade. Certa ocasião eu ganhei duas fantasias de uma prima de São Paulo uma de "Paqueta da Xuxa" e a outra de "Índia". Eu escolhi a de "Índia" para brincar carnaval e emprestei a outra para minha vizinha que me acompanhou na festa. Está foi à primeira experiência mais próxima que eu tive com a temática indígena. Hoje ao recordar este momento lembro-me que as cores, o modelo da roupa me encantava, no entanto, nada tinha de real sobre esta cultura. O que permanecia no meu imaginário era que os índios moravam na floresta cuidavam da natureza e eram felizes. A escola também pouco abordou as questões indígenas. O conteúdo era tratado na disciplina de História, descrito nos livros didáticos como os "Primeiros habitantes do Brasil", também eram lembrados no "Dia do Índio" com a única música tocada na escola "Vamos brincar de índio". Nesse dia íamos embora com um cocar feito de papel

sulfite com uma pena colada na frente e o rosto pintado, e era só, nada mais. Hoje eu sei que índio não é fantasia e que a história é bem diferente da que contaram.

A escola foi um local que eu sempre gostei de estar e participar principalmente das aulas de Educação Física. As experiências que recorro de cada etapa me fazem hoje refletir sobre o papel da Educação Física na escola, com atenção especial a dança. Na educação infantil as danças aconteciam nas datas comemorativas como: Dia das mães, Dia dos Pais, Festa Junina, formatura, entre outras.

No ensino fundamental I e II o esporte tornava-se o conteúdo em evidência, no entanto, nas aulas a ênfase era o Handebol, as outras modalidades apareciam muito pouco. A vivência nesse esporte levou-me a participar de vários jogos escolares no ensino fundamental II. A dança aparecia na festa junina e em poucas aulas junto com a ginástica. Nesses momentos, eu encantava-me, meu corpo sentia-se livre para criar, explorar o ritmo com os colegas, bem diferente de todo aquele “treinamento” para competição, que apesar de ter proporcionado algum desfrute era realizado a partir da seleção dos melhores para as competições, o que não ocorria nas atividades propostas com dança.

Fora do ambiente escolar era possível aprender dança apenas em escolas particulares, como não havia condições financeiras, aos onze anos de idade, participei de um Projeto Municipal de Ginástica Artística (GA). Lá eu me realizava podia correr, saltar, me esticar. Após um ano o projeto encerrou e com apoio da minha mãe continuei por mais três anos a praticar GA na única academia da cidade. Porém meu corpo não executa com tanta facilidade alguns movimentos acrobáticos de alta complexidade e acabei por me machucar. Desisti momentaneamente da ginástica e fui à procura de outra atividade física que eu pudesse movimentar meu corpo de modo mais expressivo.

Foi então, no ano de 1996, aos 15 anos, que eu comecei a fazer aulas de Jazz na Escola Municipal de Cultura e Artes de Limeira (EMCEA), e conseqüentemente o Ballet Clássico já aos 18 anos, e posteriormente, o Sapateado e a Dança Contemporânea. Permaneci nesse universo das danças teatrais até o ano de 2009. Foram 13 anos de aprendizado, não apenas na escola Municipal, mas também, em outras academias locais que me desloquei. Durante todos esses anos participei de aulas, ensaios, Mostra de Dança, Festivais, competições, cursos, workshops. Neste cenário construí uma parte essencial da minha vida, preenchi minhas mazelas, ganhei novas amizades, abriram-se oportunidades e, sobretudo, pude refletir sobre minha futura profissão.

Durante o período acima mencionado, com o incentivo da minha mãe eu cursei o magistério no ensino médio. Nas aulas de Educação Física o esporte era supremacia e

raramente a ginástica estava presente, mas a dança foram quatro anos sem ouvir falar. Naquela época, esta formação ofereceu-me a oportunidade de lecionar na educação infantil e no ensino fundamental I. Sentia-me uma menina vestida de professora. Iniciar uma profissão tão jovem trouxe desafios e inúmeras descobertas sobre "quem" eu estava por descobrir que queria "ser", uma professora, como meu pai com total apoio da minha mãe. Os anos se passaram e o desejo de avançar nessa profissão só cresceu.

Ao encerrar a etapa do ensino médio, decidi com o amparo da minha mãe a cursar graduação em Educação Física (2003) para ampliar meus conhecimentos principalmente em dança, sem, no entanto, ter a princípio, uma dimensão mais alongada desta área. Foram várias tentativas para ingressar em universidades públicas, no entanto, com a formação no magistério algumas disciplinas não foram aprofundadas e estes conhecimentos tornaram-se distantes, sendo que, eles eram necessários para o vestibular. Sem condições financeiras para fazer um cursinho pré-vestibular fui à busca de uma faculdade privada, onde com muita alegria encontrei-a em minha própria cidade.

Durante a graduação minha expectativa era grande para chegar à disciplina que abordasse a dança. Quando ela iniciou o que sucedeu foi à imersão em discussões, reflexões, em práticas corporais que remexeram com o meu presente modo de pensar a dança na escola, sobretudo, a partir das experiências com as manifestações da cultura popular. Nesse contexto de ensino, meu conhecimento se aprofundou na história, nos sentidos e significados dos movimentos em cada cultura, na interação social, na expressão corporal e na criação.

Assim, no ano de 2004, com a formação do ensino médio no Magistério, a experiência e danças teatrais e o ingresso na graduação de Educação Física tive a oportunidade de iniciar um trabalho em uma instituição que atende pessoa com deficiência intelectual (APAE). Fui contratada para as aulas de "Expressão Corporal", desde então, permaneci nesse local até o ano de 2018. Nesse espaço pude (re) aprender sobre o corpo, o movimento, a dança, e a Educação Física.

Estas histórias aqui descritas são longas e intensas, gostaria de detalhá-las com profundidade, no entanto, atento-me em apresentá-las de modo resumido, pois foram elas que me levaram a chegar até este presente momento.

Ao finalizar a graduação, em 2006, concluí a monografia com um diário de campo sobre a temática dança para a pessoa com deficiência intelectual, e prossegui, logo após, como professora de Educação Física em projetos com dança para este público, e também, com ginásticas no setor público.

Após alguns anos, em 2010, fui convidada para trabalhar na mesma instituição de ensino superior a qual me graduei com a disciplina “Atividades Rítmicas e Dança”. Lembrome da primeira vez que retornei a faculdade, agora como docente, com o a responsabilidade de ensinar o conteúdo dança e contribuir com a formação dos estudantes.

Neste momento, observei que apesar de eu me identificar soberanamente com a dança muitos acadêmicos não se interessavam por esta prática corporal. Esta reflexão só foi possível, pois enquanto docente, pude olhar para os estudantes e notar suas preferências em relação à Educação Física, como de igual modo eu mesma ingressei na faculdade.

Dúvidas e inquietações permearam meus pensamentos. Para me organizar sobre tais conflitos, continuei os estudos em um curso de pós-graduação Lato Senso em “Metodologia do Ensino na Educação Superior”. Esta atitude trouxe-me conhecimentos que colaboraram na minha ação pedagógica, porém, outros questionamentos emergiam com a necessidade cada vez mais intensa de aprender sobre o ensino da dança na formação do professor de Educação Física.

Diante de todos estes acontecimentos fui à busca pelo Mestrado. Cheguei à UNESP - Rio Claro, SP no ano de 2013 e participei como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Desenvolvimento Humano e Tecnologias. Todo este aprendizado me levou à elaboração do meu projeto de pesquisa, o qual se vinculava aos temas: dança na Educação Física escolar e dança na formação de professores de Educação Física.

Foi então que em janeiro de 2017, após quatro anos de convivência e aprendizado como aluna especial eu ingressei no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias. Nessa nova etapa o universo da pesquisa científica se abriu com novos conceitos e oportunidades. Compreendi que o sentido do termo “desenvolvimento humano”, não seria um ponto de chegada, mas um desdobramento de algo que já existe e que está em percurso na construção histórica das nossas vidas (PNUD, 2017).

Participei também do grupo de estudos LETPEF (Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física) e na ocasião discutiam-se os conteúdos da Educação Física presente na terceira e na última versão da BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Assim foi que, ao olhar para a o objeto de conhecimento dança na área da Educação Física da BNCC notei a inclusão das danças de matriz africana e indígena. Por um instante meus olhos pairaram sobre as danças indígenas onde eu mesma me perguntei: Danças indígenas? Como podemos ensinar danças indígenas na escola? E como eu vou ensinar estas danças na graduação em Educação Física?

Um filme se passou em minha mente. Eu tentei resgatar na memória dentre todas as experiências com dança em minha vida algum momento sobre as danças indígenas. No entanto, não havia nada, nem nas vivências das danças teatrais e muito menos na escola, apenas como citado, uma breve recordação de um cocar de papel sulfite com uma pena colada e o rosto pintado de guache.

Ao chegar a esta reflexão observei uma lacuna em minha ação docente e nos conteúdos que compunham a disciplina Dança no ensino superior na graduação em Educação Física. Observei que diferentes tipos de danças compunham o cronograma da disciplina, como, danças folclóricas, danças teatrais, danças de matriz africana e indígena, mas nenhuma de origem direta sobre as danças indígenas.

Foi então que decidi que para eu poder realmente colaborar na formação profissional dos futuros professores de Educação Física eu precisava ir além das antigas experiências com dança que fizeram parte da minha vida. Era um caminho novo para mim, mas que eu estava determinada a investigar, conhecer e aprender. Sobretudo, esta decisão se pautou na necessidade emergente de oferecer aos futuros professores a oportunidade de se desenvolverem e desfrutarem dessas danças e não privá-los desse conhecimento o qual fará parte de suas futuras ações profissionais.

1 INTRODUÇÃO

A dança enquanto significado de incorporação revela uma diversidade de gestos e movimentos que fazem parte da construção cultural da humanidade e do acervo das práticas corporais como conteúdo da Educação Física escolar (DINIZ; DARIDO, 2012). Como meio de comunicação e linguagem ela expressa o cotidiano social construído e aprendido de tempos em tempos, por diferentes culturas e pessoas (GOIS, 2009).

A dança é um modo de viver, de existir, está relacionada à magia, à religião, ao espetáculo, à arte, à celebrações como casamento, funerais, ao trabalho, à guerra, à morte e ao amor. Quando o homem dança estabelece uma relação ativa com a natureza, com a sociedade, pois ao dançar está inteiramente presente no que faz (GARAUDY, 1980).

Para a cultura indígena, as danças são experiências de encontro com a natureza e com os aspectos que mantêm vivo o mundo dos anciãos do outro lado da vida, onde o invisível faz parte do visível (LUCIANO, 2006). Constituem-se em expressões culturais genuínas de diferentes povos que se instalaram no Brasil advindos de diversas épocas e lugares. Elas possuem caráter místico, ritualístico, retratam a história, a origem, as lutas, os enfrentamentos e o cotidiano dos indígenas, estão vinculadas a atos de guerra, de colheitas, de morte, de alegria, de festejos e de iniciações. Dependendo da finalidade, participam apenas homens, ou mulheres, adultos e crianças, sendo passadas de geração à geração (GRANDO, 2005).

Diante dessa perspectiva, optou-se por investigar as possibilidades de ensino da dança indígena, preconizada na 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a disciplina de Educação Física (BRASIL, 2017), como oportunidade de promover desenvolvimento humano por meio de um assunto ainda pouco investigado nas áreas da Educação e Educação Física escolar.

Segundo a Lei 11.645, de 10 de março de 2008, o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena é obrigatório e deve ser organizado no âmbito de todo o currículo escolar do ensino fundamental e médio, públicos e privados, observado conforme o Art. 26-A.:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Nesse cenário, observa-se que para contemplar o intento da Lei (BRASIL, 2018) alguns estudos têm investigado esse assunto nas escolas (PEREIRA, 2010; BERGAMASCHI; GOMES, 2012; TENÓRIO; SILVA, 2014; SILVA; GRANDO, 2017). Porém, apesar de todo esforço que as escolas vêm fazendo em busca de atender os pressupostos evidenciados na Lei, a maioria “[...] ainda não é capaz de intervir com qualidade para mudar, ou ao menos desvelar sem reproduzir, as relações excludentes da sociedade, que privilegiam uma cultura elitizada e higienizada das relações interétnicas” (SILVA; GRANDO, 2017).

O retrato educacional sobre a cultura indígena que as escolas ensinam, vem por tempos sendo conduzido de forma rasa, poética, voltado ao índio do passado que condiciona a uma visão fragmentada de corpos nus, na floresta, com cocar, cantando e dançando, um discurso atualmente desatualizado que expressa uma cultura morta, vinculada ao período colonial (GRUPIONI, 1996). Esse tipo de abordagem escolar carregada de estereótipos e preconceitos se resume ainda a aspectos culinários e folclóricos do passado não se atentando a contemporaneidade, pois se o indígena atual estiver “[...] com o uso de tecnologia, com o uso de vestimentas ou outros saberes e práticas mais próximas às dos demais brasileiros nas cidades ou campo, ele não é mais reconhecido ou aceito como parte da nossa história escolar” (SILVA; GRANDO, 2017, p. 535).

Por isso, o que se espera da escola é que nela efetuem trocas com as sociedades indígenas, a partir de um diálogo intercultural, que privilegie um aprender baseado na interação com culturas diferentes. O esforço da escola deve ser no sentido de conhecer esses povos, sua história, cultura e saberes que ficaram encobertos até o presente (BERGAMASCHI; GOMES, 2012).

O Brasil é um país de mestiçagem que envolve diversas origens como alemã, italiana, portuguesa, africana, indígena, entre outras. Entretanto, “[...] quando se fala em índio, todo mundo pensa que índios estão lá na Amazônia somente [...]” (TERENA, 2010, p. 17). Na verdade, eles estão muito próximos, vivem nas cidades e compartilham todo o território que um dia foi 100% indígena.

A diversidade sociocultural dos povos indígenas passou a ser reconhecida na Constituição Federal de 1988, o qual estabelece como dever do Estado proteger as manifestações indígenas do processo civilizatório nacional. Assim, os direitos desses povos se apresentam no Artigo 231 do capítulo VII da referida Constituição: “[...] são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários

sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988; AZEVEDO, 2017).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010a), no último censo demográfico, as pessoas que se autodeclararam indígenas na categoria como resposta à questão raça/cor da pele, atingem a proporção de 0,4% da população brasileira, que aparentemente parece ser baixa, mas se comparada aos censos anteriores o percentual dobrou de valor. Verifica-se, que dos 190.755.799 milhões de pessoas que compõem a população brasileira, 817.96 mil são indígenas, representadas por 305 diferentes etnias que falam mais de 274 línguas indígenas e que estão presentes e distribuídas em todos os Estados da Federação (AZEVEDO, 2017; FUNAI, 2017; IBGE, 2010a).

É necessário compreender que todo o patrimônio cultural indígena construído ao longo da história da humanidade inclui, de acordo com a UNESCO, os cantos, as festas, os rituais, as brincadeiras das crianças, as pinturas corporais, as técnicas artesanais herdadas dos ancestrais, as rezas, a sabedoria dos anciãos, os aspectos culturais de viver e de ver o mundo nessa cultura, e, sobretudo, as danças indígenas (JÓFEJ, 2006).

A partir das atuais orientações curriculares da BNCC (BRASIL, 2017), em todas as escolas do Brasil, as danças indígenas deverão ser tratadas nas aulas de Educação Física. Esse documento de caráter normativo “[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7).

Assim sendo, para a área da Educação Física a BNCC (BRASIL, 2017) traz na unidade temática Danças, o objeto de conhecimento “Danças de matriz africana e indígena” para ensino no 2º ciclo do Ensino Fundamental, representado pelo 3º, 4º e 5º ano. As habilidades que devem ser garantidas aos alunos incluem:

(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz africana e indígena, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.

(EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz africana e indígena.

(EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz africana e indígena.

(EF35EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las (BRASIL, 2017, p. 187).

Sendo assim, o desenvolvimento do trabalho com as danças indígenas nas aulas de Educação Física possibilita um novo espaço na escola para o reconhecimento dessa cultura,

para além das disciplinas que já abordam a temática indígena, como História e Geografia, visto que, especialmente na área da Educação Física, as danças indígenas tratadas com a abordagem da cultura corporal passam a ser um conteúdo com conhecimento vivo, dinâmico, construído ao longo da história, ajustados à sociedade atual e que inclui oportunidades de reflexão e discussão de todos os aspectos que caracterizam estas danças em sua cultura de origem.

Justapondo-se também à finalidade da Lei referida (BRASIL, 2008) a Educação Física poderá ampliar o diálogo intercultural com respeito aos significados que a cultura indígena, tem através de suas danças, desmistificando informações descontextualizadas e ultrapassadas (BRASIL, 2008).

A Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório da Educação Básica, tem a cultura corporal como objeto de ensino e aprendizagem na escola. Por meio dessa perspectiva, as danças indígenas podem ser introduzidas, de modo que os alunos conheçam, vivenciem, reflitam sobre suas transformações históricas, estabeleçam comparações com outras manifestações de dança, reconheçam a representatividade dessas para a sociedade atual e os valores que eles expressam (BRASIL, 1998; DARIDO, 2012; GONZÁLEZ, DARIDO, OLIVEIRA, 2017; FERREIRA, 2017; BRASIL, 2017).

No entanto, apesar da Lei (BRASIL, 2008) e recentemente a BNCC (BRASIL, 2017) orientarem a incorporação da cultura indígena na escola, nota-se que há tempos anteriores a estes documentos, o conhecimento dança na formação inicial em Educação Física ainda carece de uma apropriação adequada por parte dos acadêmicos em formação (BRASILEIRO, 2003).

Rangel (2002) ressalta que a pouca utilização da dança fora e dentro da escola reflete nos cursos de graduação, deixando confusa sua relevância na grade curricular, ora sendo defendida como um conteúdo relevante, ora sendo desconsiderada no meio (BRASILEIRO, 2003). Em decorrência dessa situação, os acadêmicos não se sentem preparados para lidar com esse conteúdo quando inseridos na escola (PEREIRA; HUNGER, 2009) assim como alguns professores, que mesmo depois de formados não se veem capacitados para “[...] tratar de um conhecimento que foi desenvolvido em uma ou duas disciplinas em seus processos de formação” (BRASILEIRO, 2008, p. 525).

A condição supracitada pode ser observada nos relatos da pesquisa de Pereira e Hunger (2009).

[...] todo mundo que tá aqui, se sente preparado pra fazer uma coisa que você já tinha uma prática anterior antes da faculdade. Aí aqui só estabeleceu melhor como fazer, todos os procedimentos e tudo. Agora, o que eu nunca tive vivência antes de

estar aqui, eu não tenho... muita coragem de tentar fazer. E isso acontece acho que com a maioria das pessoas daqui. Porque... aqui se aprende o básico, assim, o geral, mas só que você não tem muita prática, você não tem um... confiança pra trabalhar com isso, né. E dança é assim pra mim, eu nunca tinha feito nada, só aqui. Então, eu não me sinto preparado pra poder ensinar (PEREIRA, HUNGER, 2009, p. 773-774).

O cenário exposto inclui, portanto, uma parcela considerável de acadêmicos que não puderam desfrutar da dança dentro e fora da escola. A ausência da dança em suas vidas impossibilitou a construção de uma identificação, ou seja, algo que tenha valor para si mesmo e sua atuação profissional. Porém, é relevante destacar que momentos de apropriação das danças de modo geral e também das danças indígenas, para seu futuro ensino nas aulas de Educação Física, deveriam estar presentes na formação inicial. Ensinar e aprender, portanto, sobre esse conhecimento na formação inicial promove desafios ao futuro docente, já que, ao mesmo tempo em que os acadêmicos aprendem esse conteúdo pouco vivenciado em suas vidas é necessário problematizar atribuindo um sentido educacional.

Durante a formação, os acadêmicos precisam entender que eles não têm necessidade de serem exímios dançarinos para aprender e ensinar dança. Saber dançar não representa necessariamente saber ensinar dança. Eles precisam, no entanto, ser sensíveis a uma prática pedagógica crítica e significativa (UGAYA, 2011), na qual o maior desafio é conduzir a dança enquanto um conhecimento importante na formação inicial em Educação Física e logo após, no ambiente escolar com intervenções pedagógicas significativas (BRASILEIRO, 2008).

Diante do exposto, o trato com as danças indígenas na formação inicial se torna relevante, visto que a ausência da dança no currículo de formação inicial inclui também, enquanto hipótese, a ausência das danças indígenas.

A inserção das danças indígenas na formação inicial da Licenciatura indicada na proposta do Conselho Nacional de Educação (CNE), pela Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015, no seu artigo 5, item VIII, (BRASIL, 2015) visa que os cursos de formação inicial de profissionais do magistério conduzam o egresso: “[...] à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (BRASIL, 2015).

É direito, portanto, dos acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Educação Física adquirir conhecimentos pertinentes às danças indígenas os quais envolvam um saber sobre a relação de tais danças com as diferentes etnias, seus valores, seus integrantes e sentidos, tendo, sobretudo, a oportunidade de contato com a diversidade cultural indígena que é ativa no Brasil e deve ser reconhecida e valorizada futuramente pelo egresso que vai atuar na

escola, pois à vista dos estereótipos aos quais as danças indígenas são relacionadas “[...] é imprescindível que a escola crie situações para ampliar o conhecimento e mostrar para os alunos os diversos sentidos que a dança tem entre os vários povos indígenas” (BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p. 61).

Contemplando ainda a Resolução referenciada (BRASIL, 2015), em seu artigo 5º no item VI, o egresso deverá ser conduzido “[...] ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos (das) professores (as) e estudantes”.

As TIC presentes cada vez mais no cotidiano da humanidade podem ser entendidas como um conjunto de ferramentas tecnológicas que têm como principal característica a “[...] mudança que ela gera nos padrões de trabalho, de tempo, de lazer, de educação e de saúde da sociedade” (BIANCHI; HATJE, 2007, p. 293). Elas englobam desde o quadro da sala de aula, o giz, os materiais didáticos, como também, classificadas como as novas TIC, incluem a informática, a internet, os computadores, periféricos, as teleconferências, as videoconferências, as mídias impressas, o rádio, a televisão, o telefone, o celular (BIANCHI; HATJE, 2007).

Ferreira (2017) indica que a formação é um momento importante para os professores utilizarem as TCI no processo de ensino e aprendizagem. Quando as tecnologias não são adotadas como ferramentas durante o desenvolvimento acadêmico é evidente a dificuldade de inserção na sua posterior prática pedagógica, e, sobretudo, na dinâmica da cultura tecnológica. Assim, é necessário que o futuro professor experimente, investigue, e se aproprie das tecnologias em uma relação didático-pedagógica com os conteúdos sobre as danças indígenas durante sua formação.

Apesar de compreender que as tecnologias por si só não significam avanço na melhoria da educação, as TIC, mediante um contexto de uso, podem contribuir significativamente para a descoberta de soluções aos problemas educacionais, através da sua finalidade de incorporação e dos “usos efetivos que professores e alunos venham a fazer dessas tecnologias em escolas” (COLL; MONEREO, 2010, p. 66).

Mediante esse cenário tecnológico, no decorrer da construção do presente projeto de pesquisa, houve a necessidade de investigar de maneira mais aprofundada conteúdos que serviram de base para a construção de materiais didáticos relacionados às TIC.

Nesse universo, para o ensino das danças folclóricas na escola, o estudo de Diniz (2014) propôs uma relação entre TIC e material didático a partir da construção de um *blog* educacional para professores de Educação Física do 7º ano do ensino fundamental. Um dos

resultados aponta o *blog* educacional como uma ferramenta interessante que alcança os educadores através da divulgação na internet, como também, na disseminação da dança, dada a oportunidade em explorar esse conhecimento reduzido na Educação Física escolar.

Por meio de um levantamento sobre o uso de livros didáticos encontraram-se estudos na área de História (GRUPIONI, 1996; LIMA, 2016; BEZERRA, 2017), além disso, foram localizados alguns ensaios que propõem o ensino das danças indígenas. A primeira situação didático-tecnológica encontrada (CASAGRANDE, 2013) apresenta-se em forma de unidade-didática com a descrição de algumas aulas como possibilidades de inserir as danças indígenas na escola. O segundo material faz parte de uma coleção de livros didáticos apoiados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que traz a apresentação de duas aulas de dança indígena para o 3º ano do ensino fundamental (DARIDO et al., 2017). Apesar de esses materiais oferecerem apoio aos professores, ainda assim observa-se que os materiais didáticos sobre as danças indígenas brasileiras são inexistentes quando relacionados às produções com uso das TIC.

A utilização de materiais didáticos pela Educação Física é recente, diferente das outras disciplinas curriculares, que já possuem um vasto referencial na produção desses materiais (DARIDO et al., 2010). O “[...] material didático pode materializar a organização dos conteúdos em propostas para subsidiar os professores na prática pedagógica” (IMPOLCETTO, 2012, p. 16), e assim também, atender os acadêmicos em formação. Os referidos são definidos como instrumentos que auxiliam o professor a resolver problemas encontrados na fase do planejamento, da execução e avaliação ajustando à tomada de decisões no processo de ensino-aprendizagem com maior flexibilidade na atuação docente (DARIDO, 2012).

Nos materiais didáticos construídos a partir das TIC há oportunidade de incluir vídeos, filmes, áudios, imagens, textos, documentários, entre outros recursos didáticos para o ensino dos conteúdos da cultura corporal, pertinentes aos temas que estão sendo abordados em aula, relacionados à proposta da escola (DARIDO, 2012).

É necessário compreender que a produção e a utilização de materiais didáticos pelo professor de Educação Física em formação não tem a intenção de engessar, diminuir ou definir regras sobre a forma das aulas, mas sim, servir de fonte para a consulta e a organização do planejamento com possibilidade de novas formas de ensinar e aprender (DARIDO, 2012; DINIZ, 2014).

Nesse entendimento, a concepção de material didático só fará sentido conforme o grau de conhecimento garantido nas condições de formação inicial e continuada, e autonomia do

professor. O uso desses materiais integrados às ferramentas tecnológicas deve ser um instrumento a mais nas mãos do futuro professor (DARIDO et al., 2010), levando-o a construir um saber tecnológico para agir como um cidadão tecnologicamente competente (MEDEIROS; VENTURA, 2007).

Uma ferramenta relacionada às TIC que tem chamado a atenção da área educacional são os aplicativos para dispositivos móveis. Essas ferramentas se originam do termo inglês *application (app)*, e podem também ser denominados de aplicativo para celular, aplicativo móvel, aplicativo mobile ou simplesmente de app. Os *app* são programas que rodam dentro dos dispositivos móveis mediante sua tecnologia, nos celulares as tecnologias são classificadas em iPhone com sistema IOS, os Android e os mais simples que usam a tecnologia Java J2ME (FÁBRICA DE APLICATIVOS, 2017).

Os *apps* têm infinitas e distintas funcionalidades no campo comercial, de lazer, educacional, entre outros. Eles podem ajudar na resolução de problemas simples do cotidiano, como o acesso a uma calculadora e câmera para fotos e vídeos, como também, a soluções mais complexas, no acesso a bancos, scanners, edição de vídeos, a compras em lojas, supermercados, à organização em bloco de notas, para pesquisa e estudo (UNESCO, 2014; FÁBRICA DE APLICATIVOS, 2017).

A variabilidade e a universalidade dos aplicativos inseridos nos dispositivos móveis têm ganhado espaço na sociedade, evoluído de forma muito rápida, permitindo ao homem gerir quase todas as atividades de forma móvel (BOTTENTUIT JUNIOR, 2012; GERMANO, 2015; PEDRÓ, 2016). No entanto, apesar de ainda serem poucos os aplicativos educacionais projetados para atender metas curriculares, podendo ser usados na sala de aula ou em casa (GSMA, 2011 apud UNESCO, 2014), já é possível observar no campo da Educação Física alguns estudos que incluíram o uso dos *apps* em dispositivos móveis (SENA; BURGOS, 2010; MARTINS; DELCONTI, 2014; RUBIO JUNIOR; SILVA, 2014; GERMANO, 2015).

Estes, conhecidos como celulares, smartphones, tablets, computadores portáteis (notebooks), estão cada vez mais modernos, inteligentes e “[...] ao alcance de uma proporção muito elevada de alunos e praticamente de todos os docentes nos países desenvolvidos” (PEDRÓ, 2016, p.20).

Em específico, os celulares smartphones, são dispositivos móveis que já atingem 5,9 bilhões de assinaturas em todo o mundo e atuam no modo de viver cotidianamente. Eles possuem uma tecnologia que evolui e ganha cada vez mais possibilidades técnicas que suportam o armazenamento de ferramentas em forma de *apps* que dinamizam e facilitam o

cotidiano do homem nativo e imigrante digital (SOUZA, 2013; UNESCO, 2014; GERMANO, 2015).

Sobretudo, os smartphones são leves, podem ser utilizados em diferentes ambientes, possibilitam baixar livros didáticos, auxiliam no ensino e estudo presencial e a distância, oferecem acesso direto a um mundo de informações atualizadas pela internet. Por serem de interesse da maioria dos educandos eles podem ofertar experiências ativas de aprendizagem, e, por fim, apresentam “[...] aos seus usuários conectividade em qualquer espaço geográfico, portabilidade de conteúdos, flexibilidade no acesso aos recursos disponíveis tanto dentro quanto fora da sala de aula” tornando a comunicação imediata (BOTTENTUIT JUNIOR, 2012, p. 141).

Diante do cenário acima situado, após oito anos da inclusão determinada por Lei (BRASIL, 2008) da história e cultura indígena na educação básica, o CNE também incorpora esta temática na formação inicial das licenciaturas a partir da Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015). Além disso, a mesma Resolução (BRASIL, 2015) determina que os acadêmicos sejam preparados para usar as TIC na atuação pedagógica, nas escolas.

Nesse contexto, a problemática da pesquisa emerge a partir do seguinte questionamento: Será que um app para celulares se apresenta como possibilidade para a divulgação/utilização de um material didático que contemple as danças indígenas nas aulas de Educação Física durante a formação inicial?

A partir do exposto apresentam-se as seguintes justificativas:

- A dança é conteúdo pouco tratado na educação básica, o que reflete na formação inicial dos professores de Educação Física;
- A Lei 11.645, 10 de março de 2008 estabelece a inclusão da cultura indígena nos conteúdos das disciplinas escolares;
- O ensino das danças indígenas do Brasil que deve ser incluído na disciplina de Educação Física para o 2º ciclo do Ensino Fundamental, sob a orientação curricular presente na BNCC (BRASIL, 2017);
- O Conselho Nacional de Educação (CNE) pela Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015, Capítulo II, artigo 5, item VI, (BRASIL, 2015), determina o uso competente das TIC nos cursos de formação inicial de licenciatura, como também, no item VIII, estabelece a educação inclusiva com valorização, respeito e reconhecimento a diversidade étnico-racial;
- Observa-se a escassez de material didático associado às tecnologias que contemple as danças indígenas e colabore com o professor em sua prática pedagógica.

1.1 Objetivos

O objetivo geral da presente dissertação é produzir e analisar aplicativos para dispositivos móveis sobre danças indígenas na formação inicial em Educação Física para o segundo ciclo do Ensino Fundamental.

Os objetivos específicos incluem:

- Investigar as experiências de um grupo de acadêmicos de Educação Física com a dança e a dança indígena, dentro e fora da educação básica e no ensino superior.
- Identificar o uso e a apropriação das tecnologias por um grupo de acadêmicos de Educação Física, e a visão dos mesmos sobre o modo com que os docentes empregam as tecnologias na prática pedagógica.
- Analisar e descrever o processo de elaboração de um material didático em forma de aplicativos para dispositivos móveis sobre danças indígenas para o segundo ciclo do Ensino Fundamental.
- Analisar o uso de aplicativos para o ensino das danças indígenas com a colaboração de um grupo de acadêmicos de Educação Física.

1.2 Procedimentos metodológicos

Para cumprir os objetivos propostos optou-se pela realização do modelo escandinavo que contempla todos os elementos preliminares do formato tradicional, porém com uma estrutura de textos na forma de artigos em língua portuguesa (CYRINO; PIMENTEL, 2017).

Este modelo para dissertação ou tese foi desenvolvido por Cyrino e Pimentel (2017) coordenadores do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, os quais descreveram a “Instrução Normativa nº 01/2017- PEF - Modelo Escandinavo”. A configuração padrão inclui, portanto, elementos pré-textuais; introdução; objetivos, procedimentos metodológicos; resultados e discussão (artigos); considerações finais, composta pela discussão e conclusão integrada dos quatro estudos; anexos e apêndices.

Nesse estudo foram organizados quatro artigos a partir dos objetivos específicos que derivam no objetivo geral da dissertação. A estrutura de cada estudo é composta por: título, resumo (apenas em português), introdução, método, resultados e discussão e considerações finais. Pesquisas com estruturas semelhantes foram desenvolvidas no programa de pós-graduação da UNESP Rio Claro, SP, como por exemplo, Ferreira (2017) e Cagliari (2018). As metodologias dos presentes artigos são, no entanto, diferenciadas, e estão descritas de modo sucinto no quadro a seguir.

Quadro 1 - Abordagem dos artigos

Abordagem Qualitativa			
Artigo I: DANÇA E DANÇAS INDÍGENAS: TRAJETÓRIA E EXPERIÊNCIA DE FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA			
Etapa	Método: Pesquisa qualitativa descritiva	Técnica: Análise de conteúdo temático	Instrumentos: Relato de experiência
1ª Etapa: Coleta dos dados			
2ª Etapa: Análise dos dados	Codificação simples		Formação indutiva de categorias temáticas
Artigo II: AS TECNOLOGIAS NA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA COM OS ACADÊMICOS			
Etapa	Método: Pesquisa qualitativa descritiva	Técnica: Análise de conteúdo temático	Instrumentos: Questionário
1ª Etapa: Coleta dos dados			
2ª Etapa: Análise dos dados	Codificação simples		Formação indutiva de categorias temáticas
Artigo III: DANÇAS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM FORMA DE APLICATIVO.			
Etapa	Método: Pesquisa qualitativa descritiva	Técnica: Bibliográfica	Instrumentos: Textos, livros, artigos teses, dissertações, sites, vídeos.
1ª Etapa			
2ª Etapa	Análise qualitativa descritiva		Descrição da busca pelas danças; da plataforma e do aplicativo.
Artigo IV: O ENSINO DAS DANÇAS INDÍGENAS NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PRODUÇÃO COLABORATIVA A PARTIR DO USO DE UM MATERIAL DIDÁTICO EM FORMA DE APLICATIVO.			
Etapa	Método: Pesquisa participante	Técnica: - Grupo focal - Participação observante	Instrumentos: - Filmagem - Diário de aula.
1ª Etapa: Coleta dos dados			
2ª Etapa	Codificação simples		Formação indutiva de categorias

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O primeiro artigo apresenta as experiências de um grupo de acadêmicos de Educação Física com a dança e a dança indígena, dentro e fora da escola. A intenção foi fazer um levantamento diagnóstico com os participantes para conhecer os perfis a partir da análise das descrições de suas vivências.

A segunda pesquisa, também objetiva à coleta de uma avaliação diagnóstica sobre a utilização que os estudantes e docentes fazem das tecnologias dentro e fora do ambiente acadêmico. Os dois primeiros estudos fundamentam o terceiro, o qual apresenta a construção

do material didático sobre as danças indígenas em forma de quatro aplicativos. Assim, no terceiro estudo serão apresentadas as danças indígenas pesquisadas e selecionadas que compuseram o material didático a partir das habilidades indicadas na BNCC (BRASIL, 2017), como também, a inserção desse material didático em uma plataforma que possibilitou a construção dos aplicativos para dispositivos móveis.

Por fim, o quarto artigo apresenta o contato dos acadêmicos com os *apps* que contêm o material didático sobre as danças indígenas. O estudo revela como os acadêmicos implementaram as danças indígenas a partir da exploração dos *apps* e a contribuição para a melhoria do mesmo. Ao final da dissertação será apresentada uma conclusão geral e a relação entre os quatro estudos.

2 ARTIGO I: DANÇA E DANÇAS INDÍGENAS: TRAJETÓRIA E EXPERIÊNCIA DE FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Resumo

A dança é um conteúdo que ainda encontra-se de forma escassa nas aulas de Educação Física presentes muitas vezes apenas em festas e datas comemorativas, sobretudo, as danças indígenas quando aparecem estão relacionadas a outras disciplinas como História, Geografia, e nas aulas de Educação Física ao Dia do Índio de modo descontextualizado. As bagagens com danças trazidas por estudantes de Educação Física impactam nas reflexões, discussões e abordagens para o aprendizado desse conteúdo durante a formação profissional, em vista disso, as seguintes questões emergem: Com quais experiências em dança os estudantes na formação inicial em Educação Física chegam ao ensino superior? Será que eles tiveram algum contato com danças indígenas? O objetivo do estudo buscou investigar as experiências de um grupo de acadêmicos de Educação Física com a dança e a dança indígena, dentro e fora da educação básica e no ensino superior. A pesquisa é de natureza qualitativa descritiva, contou com a participação de 40 acadêmicos do 4º semestre de Licenciatura em Educação Física da disciplina “Atividades Rítmicas e Dança II” de uma instituição privada de ensino superior. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados o relato de experiência. Na primeira etapa, os estudantes receberam um roteiro para nortear a descrição de seus relatos desde o ensino infantil até o ensino superior sobre suas experiências com danças e danças indígenas. Logo após, os dados coletados passaram pela análise de conteúdo temático em três momentos: pré-análise, ou leitura flutuante; nomeação das unidades de registro; a aglutinação das unidades de registro em temas e por fim, os agrupamentos dos temas deram origem às categorias finais para análise, sendo: I. Perfil em relação à dança; II. Oportunidades de prática com dança; III. Variedade de danças na educação básica; IV. Dimensões do conteúdo da dança; V. As danças indígenas na educação básica; VI. A dança na formação inicial em Educação Física. Os resultados mostram que metade dos estudantes já tiveram algum contato com danças antes de ingressarem no ensino superior. Na educação básica o ensino da dança pauta-se no saber fazer com ênfase nas festas e datas comemorativas principalmente no ensino fundamental I. Fatores, como, vergonha e monopólio dos esportes, foram descritos como motivos que afastam a dança das aulas de Educação Física. Sobre as danças indígenas, constataram-se experiências mínimas descontextualizadas da origem desta cultura, que ocorreram em outras disciplinas e não nas aulas de Educação Física o que revelou a ausência do ensino deste conteúdo na área. No ensino superior, notou-se que metade dos estudantes já chegam com algum contato anterior com dança e que as novas vivências na graduação resgataram a ausência deste conteúdo escasso na escola com reflexões para seu futuro ensino. No entanto, não foi encontrada nenhuma descrição sobre as danças indígenas durante a formação. Conclui-se que as experiências apresentadas pelos estudantes com danças na escola ainda são rasas mediante a quantidade de anos convividos nas aulas de Educação Física. A dança indígena na educação básica é ausente na área da Educação Física assim como no ensino superior, fato que se desencadeia como reflexo de uma formação carente do ensino desta temática. Fazem-se, portanto, necessárias novas investigações para analisar realidades como estas com outros públicos da mesma natureza.

Palavras-chave: Dança; Danças Indígenas; Educação Básica; Ensino Superior; Educação Física.

2.1 Introdução

A dança em sua diversidade cultural pode ser interpretada como uma linguagem corporal que está em contínuo desenvolvimento na humanidade. Com significado próprio ela absorve o modo de ser e viver de cada povo e sociedade. Enquanto conhecimento educacional na educação básica, a dança é um dos conteúdos que a Educação Física se apropria (BRASIL, 1998), da mesma maneira que se encontra nos currículos dos cursos de formação inicial de professores de Educação Física (EHRENBERG, 2008), os quais irão tematizá-las posteriormente na escola.

Investigações e questionamentos sobre a presença da dança nesses dois espaços institucionalizados de ensino são cada vez mais frequentes. A vista disso, a presença da dança nos anos escolarizados, tem apontado sua existência somente em momentos específicos como nas festas e datas comemorativas (EHRENBERG, 2003; BRASILEIRO, 2009; DINIZ, 2014). De igual modo, a cultura indígena, em especial a dança, quando aparece na escola está timidamente relacionada a livros didáticos antigos e ao Dia do Índio, sendo referida de forma descontextualizada da situação social contemporânea (BERGAMASCHI; GOMES, 2012). Entretanto, a partir da Lei 11.645 de março de 2008 (BRASIL, 2008) e das orientações curriculares da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) a cultura indígena, na qual se incluem as danças, torna-se, um conteúdo obrigatório a ser tratado na escola e nas aulas de Educação Física o que deveria atuar na construção de um novo cenário.

Na formação inicial em Educação Física, futuros professores apontam a forma reduzida com que a dança aparece durante a educação básica, bem como na educação informal (PEREIRA; HUNGER, 2009). Outro fator a ser destacado, é o ensino da dança nessa etapa por meio da repetição de movimentos, o que efetivamente pouco contribui para que os futuros professores aprendam a ensiná-la (SANTOS et al., 2017).

Para além desse cenário, o Conselho Nacional de Educação (CNE) pela Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015, Capítulo II, item VIII, exige a inclusão de conteúdos relacionados à diversidade étnico-racial nos cursos de licenciatura. Nessa perspectiva, estudos na formação inicial de professores apresentam resultados relevantes no exercício de incluir conteúdos da cultura indígena e suas relações étnico-raciais. O que se observa, são novas reflexões que superam as antigas visões estereotipadas adquiridas nos anos escolares de modo que, a educação intercultural seja potencializada como prática social (CORRÊA; UGAYA, 2013; SILVA; GRANDO, 2017).

Com o contexto acima delineado, faz-se necessário olhar para o que acontece na escola durante a educação básica e que, logo após, é transportado enquanto experiências de

vida para a formação inicial dos futuros professores de Educação Física. Essa ação favorecerá o levantamento diagnóstico sobre como a dança e as danças indígenas estão presentes nesses contextos de ensino para que sejam discutidos e refletidos os modos de atuação que prevalecem. Diante disso, as indagações que norteiam o desenvolvimento dessa investigação estão pautadas em questões como: Com quais experiências em dança os estudantes na formação inicial em Educação Física chegam ao ensino superior? Será que eles tiveram algum contato com danças indígenas? O objetivo do estudo buscou investigar as experiências de um grupo de acadêmicos de Educação Física com a dança e a dança indígena, dentro e fora da educação básica e no ensino superior.

2.2 Método

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa descritiva, na qual implica ao pesquisador entender e interpretar os sentidos e significados que uma pessoa dá aos fenômenos que ela constrói a partir das suas vivências (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Para Minayo (2004) esse tipo de estudo visa interpretar como as pessoas vivem, com um olhar para a história das relações, das crenças, das opiniões, das representações de si mesmas e dos outros.

Nesse estudo, utilizou-se o método analítico e descritivo. Segundo Thomas, Nelson e Silverman (2012), esse tipo de estudo se aprofunda em informações disponíveis na tentativa de explicar as razões e o contexto de um fenômeno. Já o método descritivo visa à obtenção de declarações levando o pesquisador a interpretar a realidade de forma minuciosa ao narrar os acontecimentos, descrevê-los, classificá-los e interpretá-los, sem, no entanto, nele se interferir para modificá-lo (RUDIO, 1986; BOGDAN, BINKLEN, 1994; THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012).

A amostra da pesquisa foi constituída por 40 acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física pertencentes à camada popular e media com capital econômico reduzido (FIORANTE, 2017). O público em questão estava no 4º semestre de um curso de Licenciatura em Educação Física na disciplina “Atividades Rítmicas e Dança II” de uma instituição privada de ensino superior, localizada no interior do Estado de São Paulo. No que diz respeito ao sexo, 27 são homens (67,5%) e 13 são mulheres (32,5%). Em relação à faixa etária geral há uma variação de 19 a 28 anos, sendo que a prevalência se concentra entre os 19 e 22 anos (80%).

Após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências de Rio Claro (CAAE nº 77097317.8.0000.5465 com parecer nº 2.318.795), os participantes

foram informados dos objetivos e procedimentos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os critérios de inclusão dos participantes na pesquisa foram: ser estudante de Licenciatura em Educação Física; estar matriculado no 4º semestre da disciplina “Atividades Rítmicas e Dança II” no período noturno; ter mais de 18 anos de idade e ter assinado o TCLE.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi o relato de experiência, que de acordo com Lakatos e Marconi (2001) é uma fonte primária de documentos diretos, que podem ser escritos ou não no momento em que o fenômeno ocorre e servem de plano de fundo para se instigar novos problemas e hipóteses. Para Bogdan e Binklen, (1994) os relatos de experiências são definidos como documentos pessoais que revelam o que as pessoas pensam do seu mundo. Tais documentos são como narrativas feitas em primeira pessoa que descrevem experiências, ações, crenças que os sujeitos já descreveram ou foi solicitado pelo investigador.

O relato de experiência foi estruturado a partir de um roteiro de perguntas abertas e entregue aos acadêmicos para nortear a escrita sobre suas experiências com dança e com as danças indígenas, dentro e fora da escola, desde a educação infantil até o ensino superior, sendo flexível, no entanto, quanto ao caminho a ser percorrido na resposta. Os relatos foram entregues após 30 dias em forma de texto digitado.

2.3 Análise dos dados

Os dados foram verificados por meio da análise de conteúdo (SILVA; FOSSÁ, 2015) de forma sistemática, que permite a descrição de mensagens e das condutas vinculadas aos contextos das falas, escritas, questionários, entrevistas, bem como as inferências sobre os dados coletados (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014).

Assim, a técnica utilizada foi à análise de conteúdo temático. Na primeira fase, correspondente à pré-análise, realizou-se a leitura flutuante de contato direto e intenso com o material de campo (OLIVEIRA, 2008; CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014).

Na segunda fase, a exploração do material deu origem às unidades de registro “[...] as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes ao conteúdo expresso no texto”, evidenciando os pontos em comuns (OLIVEIRA, 2008, p. 572). As unidades foram então destacadas com cores diferentes como no exemplo abaixo:

Quadro 2 – Artigo I - Exploração do material

Acadêmicos	Relatos de experiência – Ensino Fundamental I
Aluno 1	... No meu segundo ano eu não participei por conta dos meus amigos não participaram, e fiquei com muita vergonha de participar sozinho ... No ... 4º e 5º ano depois que tive que mudar de

	escola nunca mais participei de nada, pois as aulas de Educação física passou a ser só esporte, e a escola não comemorava com festas datas comemorativas.
Aluno 14	... não costumava dançar muito pelo fato de minha escola não ter festas e apresentações.
Aluno 22	... não costumava dançar muito, pelo fato de ter mudado para o SESI, dessa forma não tinha muitos amigos, e por isso era mais na minha ...
Aluno 19	... eu não participava muito das danças, pois não era obrigatório, por eu ter um pouco de vergonha e também pelo fato de eu não gostar muito de dançar...
Aluno 9	... tive algumas atividades de dança, porém, não participei de nenhuma, pois não me interessei em ensaiar e apresentar ... Na quarta serie ... não me recorde de ter participado de atividades relacionadas à dança, tivemos uma festa junina, mas eu não quis participar, tive alguns problemas relacionados a bullying e preferi não ter participação alguma ...
Aluno 27	... Não lembro de quase nada nos meus três primeiros anos, só lembro de uma coisa naquele local não existia dança... 2º ciclo ... Lá sim tinha um local voltado para dança só que porem minha mentalidade já estava virada que danças eram coisas de "meninhas" e eu nunca queria participar de nada. 3º ciclo: Com um pouco mais de idade, porém com aquele preconceito todo, me mantive na mesma ideia inicial e minha nova escola não abrangia da cultura da dança ou de qualquer outra forma de espetáculo sonoro.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Após a exploração do material, as unidades de registro com características em comum foram nomeadas como no quadro a seguir.

Quadro 3 – Organização das unidades de registro

Acadêmico	Motivo para dançar fora e dentro da escola
Aluno 1; 19	Vergonha
Aluno 1	Só esporte
Aluno 1; 22	Sem amigos
Aluno 1; 14	Não festas
Aluno 8; 27	Sem contato
Aluno 19	Não obrigatório
Aluno 19; 9	Não gosta
Aluno 27	Preconceito

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 4 - Unidades de registro final

Unidades de registro	
1. Acadêmicos que dançaram fora e dentro da escola;	7. Conteúdos da dança;
2. Acadêmicos que não dançaram fora e dentro da escola;	8. Professores que ensinam a dança dentro e fora da escola;
3. Acadêmicos que não relatam suas experiências;	9. As danças indígenas na escola;
4. Motivo para se dançar fora e dentro da escola;	10. Tipos de dança no ensino superior;
5. Local, espaço físico, que os acadêmicos dançaram fora e dentro da escola;	11. Participação em danças no ensino superior
6. Tipos de dança na vida dos acadêmicos fora e dentro da escola;	12. Expectativas dos futuros professores sobre o ensino da dança na escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Foram encontradas 12 unidades de registro as quais receberam o tratamento dos resultados, inferência e interpretação na última etapa. Assim, as unidades de registro com maior número de incidência foram agrupadas em temas e por fim, os agrupamentos dos temas deram origem às categorias para análise (OLIVEIRA, 2008). Abaixo segue a síntese do

agrupamento dos temas iniciais até as categorias para evidenciar a construção progressiva das mesmas.

Quadro 5 - Progressão das unidades de registros

Unidades de registro					
1. Acadêmicos que dançaram fora e dentro da escola; 2. Acadêmicos que não dançaram fora e dentro da escola; 3. Acadêmicos que não relatam suas experiências; 4. Motivo para se dançar fora e dentro da escola; 5. Local, espaço físico, que os acadêmicos dançaram fora e dentro da escola; 6. Tipos de dança na vida dos acadêmicos fora e dentro da escola;			7. Conteúdos da dança; 8. Professores que ensinam a dança dentro e fora da escola; 9. As danças indígenas na escola; 10. Tipos de dança no ensino superior; 11. Participação em danças no ensino superior 12. Expectativas dos futuros professores sobre o futuro ensino da dança na escola.		
Agrupamento das unidades de registro					
1, 2, 3.	4, 5.	6	7, 8.	9	10, 11, 12.
Temas iniciais					
(1, 2, 3) I. Perfil dos acadêmicos	(4, 5) II. Ocasão para dançar	(6) III. Tipos de danças	(7, 8) IV. Conteúdos da dança	(9) V. Danças indígenas	(10, 11, 12) VI. Dança no ensino superior
Categorias temáticas finais					
I. Perfil em relação à dança	II. Oportunidades de prática com dança	III. Variedade de danças na educação básica	IV. Dimensões do conteúdo da dança	V. As danças indígenas na educação básica	VI. Dança na formação inicial em Educação Física

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

As seis categorias temáticas finais foram denominadas: I. Perfil em relação à dança; II. Oportunidades de prática com dança; III. Variedade de danças na educação básica; IV. Dimensões do conteúdo da dança; V. As danças indígenas na educação básica; VI. Dança na formação inicial em Educação Física. Abaixo segue a discussão de cada categoria final.

2.4 Resultados e discussão

2.4.1 Perfil em relação à dança.

Foram selecionadas características sobre a presença da dança fora e dentro da escola e os principais motivos em síntese que justificam a ausência da mesma na vida dos participantes. Estas experiências estão descritas a seguir.

Quadro 6 - Contato com a dança dentro e fora da escola

Universo da dança	“Sim – dança”	“Não – dança”	“Não – relatam”	Total	“Sim e Não-dança”
Fora da escola	M/8 + H/12 = 20	M/2 + H/2 = 04	M/3 + H/13 = 16	40	////////
Ensino Infantil	M/9 + H/23 = 32	M/0 + H/0 = 00	M/4 + H/4 = 08	40	////////
E. F. I (1° ao 5°)	M/13 + H/23 = 36	M/0 + H/3 = 03	M/0 + H/1 = 01	40	M/0 + H/04 = 04
E. F. II (6° ao 9°)	M/10 + H/11 = 21	M/3 + H/12 = 15	M/0 + H/4 = 04	40	M/2 + H/1 = 03
Ensino Médio	M/5 + H/6 = 11	M/7 + H/17 = 24	M/1 + H/4 = 05	40	M/0 + H/2 = 02

Legenda: M – Mulher; H – Homem / “**Sim – dança**”: acadêmicos que relatam a vivência na dança; “**Não – dança**”, para a ausência da dança nas histórias de vida; “**Não – relatam**”, para quem não revelou e/ou compartilhou sua experiência pessoal; “**Sim e Não – dança**”: para os acadêmicos que já estão incluídos no item

“**Sim – dança**”, mas que revelam o não contato com a dança em alguma etapa escolar. / Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Observou-se no universo da dança fora da escola, que 40% do grupo “**Não-relatam**” sobre suas vivências, e, dentro da escola ao longo da educação básica, 45% não compartilham suas experiências pessoais. Esse resultado pode ser justificado pela ausência de recordações, ou mesmo, na intenção de não divulgarem informações sobre suas histórias de vida, por isso, nota-se que o relato de experiência representou um limite da pesquisa em diversos momentos.

Já o item “**Sim-dança**”, para o quesito dança fora da escola aparece em 50% da amostra, ou seja, 20 acadêmicos ingressaram no ensino superior com alguma experiência em dança. Ao contrário do perfil desse grupo, Santos et al. (2017) apontam em seus estudos com estudantes de Educação Física da Universidade Federal do Piauí, que 100% dos participantes (14 acadêmicos), possuíam alguma vivência em dança antes de ingressar na graduação, porém, sem enfoque profissionalizante, de igual modo aos estudantes desta pesquisa.

Apesar das amostras serem de proporções diferentes, concorda-se com os autores, que em cada nova turma do curso de Educação Física haverá novas histórias e relatos de vida sobre a dança (SANTOS et al., 2017), sendo fato que os acadêmicos que já possuem um contato anterior desempenham papéis de liderança e desenvoltura nas vivências com esse conteúdo no ensino superior (MIRANDA; EHRENBERG, 2017).

O mesmo item, “**Sim-dança**” dentro da escola ao longo da educação básica está presente, na educação infantil, em 80% dos relatos. No ensino fundamental I (1º ao 5º ano) esse item sobe para 90% da amostra, sendo, portanto, um dado relevante, visto que, essa etapa escolar tornou-se o momento de maior contato com a dança. Logo em seguida, no ensino fundamental II (6º ao 9º ano), a expressão da dança na vida dos acadêmicos cai para 52,5%, e diminui bruscamente para 27,5% no ensino médio. O fato da dança aparecer cada vez menos durante os anos escolares justifica-se por diferentes fatores. Dentre eles, observa-se que as crianças, na educação infantil e no ensino fundamental, possuem menos resistência de gênero para a participação das aulas; a música também é um elemento bastante presente nessa faixa etária, no entanto, conforme elas crescem o foco educacional se amplia para aquisição de conhecimentos cognitivos com menor importância às práticas corporais.

Na continuidade dos resultados no item “**Não-dança**” para a questão fora da escola, notou-se que apenas 10% dos acadêmicos expressam seus motivos, os quais se tornam significantes para a discussão.

Quadro 7 - Relato ausência da dança "Fora da escola"

<p>Aluna 25 “... Fora da área escolar, não pratiquei aulas relacionadas à dança, sempre tive mais voltados ao esporte, talvez por não ter nenhuma vivência que me tenha motivado a prática, e meus pais nunca me</p>

influenciaram a tal ... que eu me lembre não quis trocar a natação ou o vôlei para fazer dança ...”.
--

Aluno 10 “... A dança é uma arte importantíssima, porém sem contar as experiências da escola, nunca tive a oportunidade de praticar alguma dança”.

Aluno 35 “... Minha história na dança tem um contexto bem raso, já respondendo, não, eu nunca tive a experiência da dança longe do contexto escolar ...”.
--

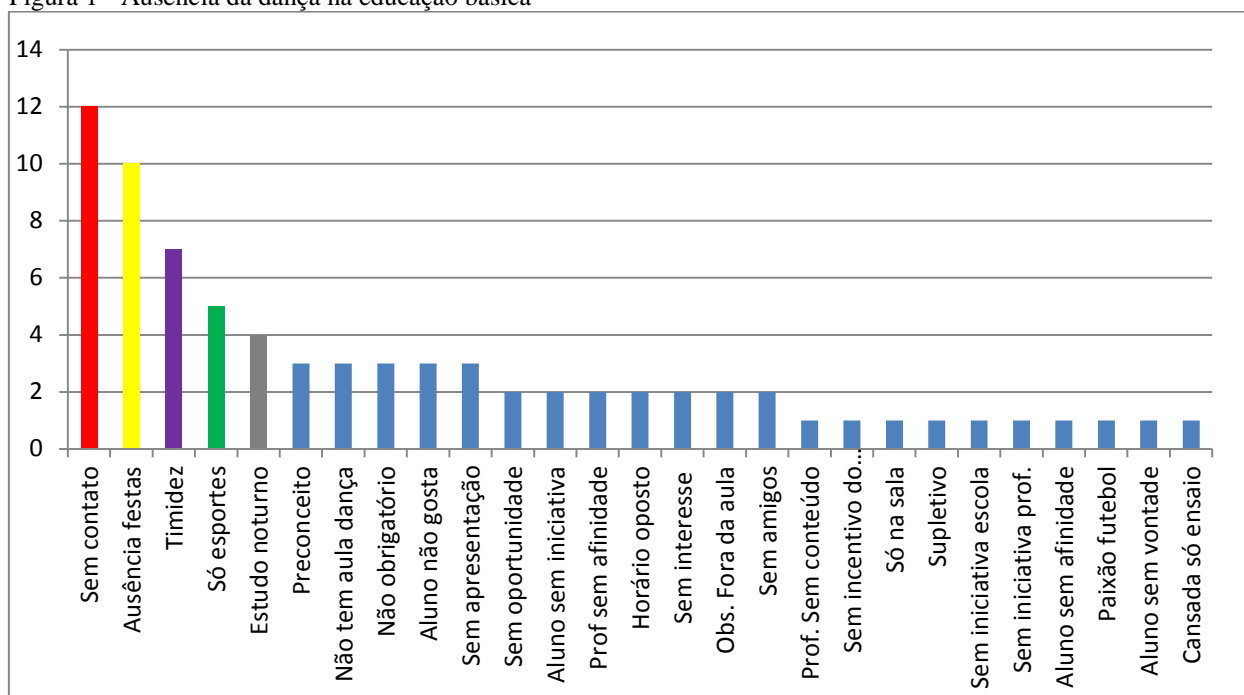
Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Ainda que a dança, fora da escola, tenha sido ausente na vida desses acadêmicos, verificou-se, o reconhecimento sobre sua importância, e também, ao contrário, a dança como resistência, falta de motivação e incentivo dos pais, além da primazia do esporte, contextos que quando não são bem resolvidos podem influenciar uma experiência imersa em preconceitos e estereótipos sobre a dança.

Tal situação revela também que nem sempre a dança está presente fora do ambiente escolar, como por exemplo, para o lazer e diversão, pois a partir do relato do Aluno 24 “... eu nunca tive a experiência da dança longe do contexto escolar...” (RELATO DE EXPERIÊNCIA, 2017), faz-se necessário desmistificar que sua ausência permeia apenas a escola, ela não é vítima exclusiva desse sistema, com presença só nas festas escolares (MARQUES, 1997; VERDERI, 2000; EHRENBURG, 2003; BRASILEIRO, 2009), mas sim, de uma complexidade de fatores decorrentes das condições sociais, culturais e educacionais que permitam, ou não, que ela seja vivenciada em diferentes lugares.

A seguir, elaborou-se uma síntese dos principais motivos que indicam a ausência da dança na educação básica a partir dos itens “**Não-dança**” e “**Sim e Não-dança**”. As razões encontradas em comum em cada etapa foram agrupadas para melhor visualização. O intuito foi gerar uma classificação das principais causas e ter uma visão global desse cenário.

Figura 1 - Ausência da dança na educação básica



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Nos resultados encontraram-se 27 motivos que justificam a ausência da dança durante os anos da educação básica. Esses motivos quando agrupados apresentaram oito classificações, as quatro primeiras apontam o maior número de respostas sendo, portanto, as mais expressivas para a discussão. No ensino infantil não houve nenhum relato sobre a ausência da dança.

Em primeiro lugar a questão “Sem contato” está presente na escrita de 12 participantes. Eles revelam a privação total desse conteúdo o que caracteriza uma lacuna no ensino da dança, sem, no entanto, os acadêmicos revelarem motivos expressivos para tal situação, ou seja, eles simplesmente apontam que não existiu dança.

Quadro 8 - Ausência da dança na educação básica - Motivo "sem contato"

E.F.I - Aluno 40 “... nos meus três primeiros anos, só lembro de uma coisa naquele local não existia dança...”.

E.F.II - Aluna 6 “... Não tive mais nenhum contato com a dança ...”.

E.M. - Aluno 19 “... então no ensino médio fiquei sem vivenciar nada de dança, já que eu não andava mais com os garotos que dançavam break, e até porque no ensino médio ninguém mais dançava break”.

Aluna 33 “... No ensino médio não havia praticamente mais contato nenhum com a dança na escola”.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Em segundo lugar, encontram-se relatos de 10 acadêmicos sobre a “Ausência de festas” na escola, e por isso a dança não está presente, pois não existem eventos nem datas comemorativas.

Quadro 9 - Ausência da dança na educação básica - Motivo "sem festas"

E.F.I - Aluno 20 “... não costumava dançar muito pelo fato de minha escola não ter festas e apresentações.

E.F.II - Aluna 1 “... esse ano na escola não houve nem festa junina, não lembro qual foi o motivo mas este ano não dancei ...”.

E.M. - Aluna 11 “... Foi a parte que a dança ficou mais ausente em minha vida, durante todos os anos, não tinham nenhuma apresentação, nem em datas comemorativas, os meus professores não faziam questão de incentivar os alunos a praticar ...”

Aluno 27 “... No Ensino Médio, também não tive nenhuma vivência com danças, pois nas aulas de Educação Física não tinha danças, só futebol, e também pelo fato de não haver eventos em que fosse necessário dançar...”

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

As festas representam para os participantes uma possibilidade da dança estar presente, eles acreditam que quando não há festa na escola, não há dança. Assim, as festas muitas vezes são a única possibilidade da dança ocorrer na escola.

É necessário, no entanto, compreender que as festas escolares, tiveram ao longo da história diferentes significados. No início serviam como um instrumento ideológico republicano reforçando a ordem, o progresso e o trabalho, na escolarização de massa. Logo após, elas serviram para o Estado assegurar seu poder sendo, conseqüentemente diluídas em novas formatações até serem transformadas e moldadas como produto de consumo, já na contemporaneidade, pela indústria cultural (SILVA, 2015).

Segundo Diniz (2017, p. 115) no decorrer dos anos, quando os escolares crescem as barreiras para dançar aumentam e nem mesmo nas festas e em eventos a dança aparece “[...] de maneira que diversos impedimentos são apontados para justificar sua ausência”. Essa situação se confirma no relato do Aluno 24 “... no ensino fundamental (ciclo 1), continuaram as danças festivas, como quadrilha, mas me parece que quanto mais crescemos mais vai se perdendo o espaço da dança nas escolas” (RELATO DE EXPERIÊNCIA, 2017).

A questão da “Vergonha” aparece em terceiro lugar com um total de sete relatos. O sentimento de timidez expresso pelos participantes não revela as possíveis causas desse comportamento. Entretanto, essa condição já é abordada em outras pesquisas, onde professores apontam que muitos escolares deixam de vivenciar esse conteúdo por não se sentirem a vontade, tímidos, com receio de se expor (CRUZ; COFFANI, 2015). Souza, Hunger e Caramaschi (2014) também mostram que os professores de Educação Física indicam principalmente os meninos com comportamento de timidez nas atividades com dança além da resistência, desinteresse e preconceito com esse conteúdo. Abaixo seguem alguns exemplos sobre a vergonha de dançar, na presente amostra.

Quadro 10 - Ausência da dança na educação básica - Motivo "vergonha"

E.F.I - Aluno 27 “... eu não participava muito das danças, pois não era obrigatório, por eu ter um pouco de vergonha e também pelo fato de eu não gostar muito de dançar...”

E.F.II - Aluno 12 “... e passei o resto do ensino fundamental e ensino médio sem participar de danças às vezes por timidez ...”

E.M. - Aluna 24 “... não participava mais dessas danças e o principal motivo era a vergonha, não sei necessariamente o porquê dessa vergonha...”

Aluna 29 “... eu não participava, não me sentia a vontade, tinha muita vergonha e sempre ficava de fora das

aulas”.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

É necessário, contudo, refletir sobre este sentimento, o qual fez os acadêmicos se “auto” excluírem das vivências com dança. Incluir estratégias para “quebrar o gelo”, ou seja, romper o silêncio que causa essa tensão de se expor, propor vivências que estimulem o diálogo do corpo na dança com intuito de promover empatia ao perceberem o objetivo daquela proposta, poderão dissolver posturas de timidez e trazer a percepção de si mesmo e de suas emoções.

A vergonha de dançar quando não é dissipada na educação básica, poderá ser carregada para o ensino superior. Pesquisas sobre o tema indicam que muitos acadêmicos relatam ter vergonha de dançar seja nos momentos das aulas na graduação (MIRANDA; EHRENBURG, 2017), como também, em apresentações coreográficas, pois se sentem constrangidos na presença do público, apresentam medo de errar a coreografia, ou as alternâncias rítmicas ao acompanharem os colegas (CARBINATTO et al., 2016). Por fim, Pereira e Hunger (2009) ainda acrescentam o receio dos acadêmicos ao terem que ensinar dança depois de formados. Todos estes dados indicam a necessidade em ampliar as discussões com os acadêmicos do curso de Educação Física sobre o conteúdo dança e seu futuro ensino-aprendizado na escola.

O “Esporte” aparece em quarto lugar no relato de cinco participantes como motivo da ausência da dança na escola.

Quadro 11 - Ausência da dança na educação básica - Motivo "só esportes"

E.F.I - Aluno 3 “... 4º e 5º ano depois q tive q mudar de escola nunca mais participei de nada, pois as aulas de Educação física passou a ser só esporte”.

E.F.II - Aluno 13 “... já não havia mais contato, com a dança, já não tinha mais vivencia da mesma na escola onde estudava, as aulas de educação física eram voltadas para os esportes ...”.

E.M. - Aluna 25 “... Nesta etapa tivemos aula de educação física apenas no 1º e 2º ano, os quais nos foi passado várias matérias e modalidades diferentes de esportes, foram aulas bem dinâmicas, porem deixaram passar a dança ...”.

Aluno 13 “... O ensino médio nem se falava em dança, também eram voltadas as aulas de educação física para esportes”.

Aluno 27 “... No Ensino Médio, também não tive nenhuma vivência com danças, pois nas aulas de Educação Física não tinha danças, só futebol ...”.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Apesar de a amostra ser baixa, o esporte tem permeado discussões sobre sua exclusividade nas aulas de Educação Física muitas vezes como um conteúdo único e privilegiado (PEREIRA; HUNGER, 2009; SOUZA; HUNGER; CARAMASCHI, 2010; CRUZ; COFFANI, 2015). A esportivização da Educação Física escolar foi hegemônica nas décadas de 1960 e 1970 e passou a ser questionada por volta dos anos 1980 por meio do

movimento renovador da Educação Física brasileira (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

Após anos do início do movimento renovador, a partir dos resultados dessa pesquisa, notou-se que o esporte não foi apontado em primeiro lugar pelos participantes em suas justificativas sobre a ausência da dança na escola. Entende-se, portanto, que outros conteúdos estejam ganhando espaço nas aulas de Educação Física. A seguir serão apresentadas as ocasiões que os estudantes participaram de vivências com dança dentro e fora da escola.

2.4.2 Oportunidades de prática com dança

Esse tópico apresenta os meios pelos quais a dança adentrou na vida dos participantes da pesquisa, ou seja, os momentos que permitiram que este conteúdo fosse vivenciado. Nos resultados gerais, os acadêmicos citaram 58 ocasiões em que tiveram oportunidades de dançar dentro e fora da escola. Tais oportunidades incluem situações relacionadas ao lazer, à descontração, ao aprendizado formal em aulas, e, sobretudo, a participação em festas e datas comemorativas escolares.

Tratando-se das vivências fora da escola, a dança foi citada em 14 situações atreladas a locais como clubes, projetos em escolas, escolas de dança e ao próprio ambiente familiar, ou seja, em casa. Algumas ocasiões foram indicadas de forma individual como: dançar em abertura de shows, em bingos beneficentes, desfile de 7 de Setembro, roda de break, por diversão, em competições, carnaval, baladas e luau, sendo encontradas situações comuns entre os acadêmicos, como dançar em festas de aniversários, em Projetos Sociais, Grupos de Dança, Workshop e aulas. Dentre esse universo de oportunidades para se dançar fora da escola, as festas de aniversários, referidas por quatro participantes da amostra e os Projetos Sociais, relatados por outros três, se destacam para prosseguir a discussão e analisar estas ocasiões mais de perto.

Apontar a relação da dança com as festas de aniversário é uma tarefa difícil já que nesse contexto, as danças aparecem em cada cultura e época de modo diferenciado. Ela pode ser um elemento de união para a celebração da vida, em determinada ocasião, ou então, utilizadas como rituais de homenagem, gratidão, passagem. Na atualidade as festas de aniversário são frequentemente espelhadas em situações da moda presente na mídia como se fossem grandes espetáculos (LOBATO, 2008; SANTOS, 2013; PEREIRA; SARDINHA; BALSAN, 2016).

Como cenário dessa condição e a relação com a dança, observou-se o relato da Aluna 2 “Foi a época que teve minha festa de 15 anos onde dancei valsa com meu pai, meu avô e

meu namorado na frente de todos os convidados ...” (RELATO DE EXPERIÊNCIA, 2017). Nesse tipo de festa, no Brasil, a valsa absorve um simbolismo que concretiza a apresentação da filha pelo pai à sociedade ao mostrar seu crescimento a todos e o quão preparada agora ela está para a vida adulta (ROOK, 2007; STÉBAN; PÉPECE, 2015). É fato, no entanto, que a dança nessas condições, se apresenta como um “ritual de passagem”. O termo ritual, aqui empregado “[...] refere-se a um tipo de atividade expressiva e simbólica construída de múltiplos comportamentos que se dão numa sequência fixa e episódica e tendem a se repetir com o passar do tempo” (ROOK, 2007, p. 83).

De modo semelhante, em outras culturas, existem rituais de passagem que envolvem a dança em seus festejos. A título de exemplo, na cultura indígena Ticuna, encontra-se a “Festa da Moça Nova”. Apesar de serem culturas diferentes, a íntima expressão dos rituais de passagem são as mesmas, ou seja, apresentar a jovem moça, agora adulta à sociedade. A “Festa da Moça Nova” se caracteriza por ser um rito de iniciação feminina, que acontece quando a moça tem sua primeira menarca. A dança, nesse contexto, é constante e envolve crianças, mulheres e homens, de todas as idades (MARTAREZIO FILHO, 2014; MARTAREZIO FILHO, 2015).

Ainda em se tratando dos resultados sobre a dança fora da escola, os Projetos Sociais foram indicados como ocasiões que promoveram o contato com a dança, sendo a escola o espaço físico onde essa prática aconteceu. Tais projetos podem ser contextualizados como iniciativas sem fins lucrativos viabilizados pelo Governo, Estado, Municípios e sociedade civil como ferramentas para mudar uma realidade social, como um fio condutor de um aprendizado dinâmico que contempla diferentes faixas etárias, objetivos e resultados na vida dos envolvidos. A seguir alguns relatos expõem os tipos de projetos, os conteúdos e os significados das danças.

Quadro 12 - A dança em projetos sociais

Aluno 23 “... e através da minha vizinha eu consegui fazer parte desse projeto, foi ali que eu vi o meu amor pela dança ... depois de algum tempo fiz parte do projeto "Ação Jovem" um projeto do governo pelo qual lutei para trazer a dança e consegui”.

Aluna 10 “... aos sábados nos juntávamos na escola num projeto chamado escola da família lá ensaiávamos e montava as coreografias, tínhamos o apoio de um professor ...”.

Aluna 38 “... Foi aos 07 anos que comecei de verdade em um projeto da prefeitura em uma escola perto da minha casa, era um estilo misto de Ginástica misturado com Hip Hop, a principio foi uma tentativa de me encontrar, um meio onde eu pudesse me soltar e me expressar ...”.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A partir do exposto, projetos como “Ação Jovem, Escola da Família e Projetos Municipais”, cada qual com suas especificidades, ofertaram oportunidades para se conhecer, praticar e desenvolver a dança fora da escola. Tais projetos possibilitam à criança e ao jovem

o contato com a dança com o intuito de promover a superação de situações de vulnerabilidade social como a violência, o desemprego, a gravidez precoce, a evasão escolar, mediante a construção de valores para uma melhor qualidade de vida e cultura da paz (SÃO PAULO, 2004; NOLETO, M. J., 2004; SÃO PAULO, 2018).

Compreende-se, portanto, que as experiências com dança fora da escola envolveram, sobretudo, um ensino e uma aprendizagem pautados na autonomia dos sujeitos, os quais são protagonistas dos momentos de escolha, onde a “vontade” (RANCIÈRE, 2002) torna-se uma condição universal de aprendizagem. Nesse sentido, o aluno escolhe ir, estar e ser, participante ativo na construção do conhecimento dança.

Sobre os resultados do universo da dança dentro da escola, ao longo da educação básica foram encontradas 32 ocasiões nas quais houve oportunidade para dançar. Verificaram-se em relatos individuais momentos como: Festival de Inverno, homenagem ao Professor, provas, aulas, apresentações de danças Folclóricas, show de talentos, o Dia da árvore, Dia da Chuva, Dia da Água, festa de aniversário da creche, Festa Caiapós, Festa das Estações, Festa do Brinquedo, Festa do Pijama, Festa a Fantasia.

Outras ocasiões se referem a 17 situações comuns dentre as 32 encontradas, as quais envolvem festivais, trabalhos de dança, ensaios, competições escolares, final do ano letivo, aula prática. No entanto, notou-se que os momentos de maior relevância para o contato com a dança na escola estão nas festas e datas comemorativas, como descritas a seguir.

Quadro 13 - Tipos de festas e datas comemorativas na educação básica

Festas	EI	FI	F II	EM	Tt	Clss	Festas	EI	FI	FII	EM	Ttl	Clss
<i>Festa Junina</i>	18	29	5	2	54	1°	Dia das crianças	3	2	0	0	5	7°
Dia das Mães	15	10	0	0	25	2°	Páscoa	1	3	0	0	4	8°
Dia dos Pais	12	8	0	0	20	3°	Dia do Índio	2	0	1	0	3	9°
Primavera	4	3	1	1	9	4°	Carnaval	0	2	0	1	3	9°
Formatura	5	1	1	0	7	5°	Natal	1	1	0	0	2	10°
Datas festivas	4	2	0	0	6	6°							

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A partir desses dados verificou-se que a presença da dança na escola ocorreu com maior frequência no ensino fundamental I como afirma o relato do Aluno 21, “No Ensino Fundamental I [...] sempre que tinha festas, datas comemorativas, nós tínhamos convívio com a dança na escola, mas fora dessas datas não havia vivência” (RELATO DE EXPERIÊNCIA, 2017).

Notou-se que a *Festa Junina* está presente em todas as etapas da educação básica, sendo uma das festas que possibilitou o maior contato com a dança na escola, expressa de modo intenso nos relatos dos acadêmicos “[...] praticamente todos os anos eu dancei festa junina” (Aluno 26 - RELATO DE EXPERIÊNCIA, 2017); “[...] a dança em si, apenas em

épocas de festa junina” (Aluna 8 – RELATO DE EXPERIÊNCIA, 2017), no entanto, nesses relatos não foi encontrado o tipo de dança vivenciado, apenas que dançaram nesse contexto de festejo na escola.

Constatou-se também, que os acadêmicos diferem de opiniões entre si quanto ao dançar na Festa Junina. Alguns demonstram interesse e motivação enquanto outros relatam tensão e insatisfação.

Quadro 14 - A dança nas festas juninas

Aluno 13 “... no ensino fundamental I tinha a festa junina que me chamava muito a atenção”.
Aluno 40 “Analisando todo evento até que me diverti ... foi uma experiência valorosa, lembro-me de uma escola toda enfeitada ... os meninos de caipiras com aqueles bigodes e camisa xadrez e as meninas de saia e chapéu”.
Aluna 32 “3º Ciclo ... eu me recusei a participar da Festa Junina, me lembro de dizer a professora que só no ano seguinte, pois estava cansada de ensaios”.
Aluno 19 “... lembro de ter dançado umas duas festas juninas ... a participação sempre foi obrigatória na minha escola, e acredito que tenha sido nesta época que comecei a não gostar de dança, pois eu tinha vergonha de dançar, e a professora me obrigava...”.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Aqui o objetivo não foi verificar o tipo de dança dessa festa, ao contrário da categoria subsequente que apresentará o nome, estilo da dança vivenciada; neste momento, procurou-se a ocasião onde a dança se fez presente, no caso, a festa junina. Sabe-se que nessas festas diferentes danças podem acontecer, o que possibilita a abertura para outras manifestações culturais, no entanto, Campo (2007) alerta para tais ocorrências no sentido de refletir sobre o distanciamento das características tradicionais desse festejo onde a influência do sistema capitalista permite um novo cenário para outras danças, além da comercialização de comidas e de produtos.

Sobretudo, compreende-se que as festas no campo da educação são uma prática pedagógica pertencente a um dos aspectos da cultura escolar, tendo por propósito o compartilhamento de saberes (FRANKFURT, 2006; CÂNDIDO, 2007; SILVA, 2015). Elas possuem potencial em si de reunir pessoas para celebrar um acontecimento mediante um cenário social, religioso, educacional, militar, entre outros, onde as pessoas cantam, dançam e se vestem identificadas pelos símbolos da sua tradição (LOBATO, 2008).

Diante dos resultados apresentados verificou-se, enfim, que os participantes apontam a dança na escola intimamente relacionada às datas comemorativas e/ou festas no percurso da educação básica. Esse fato, por um lado, torna a dança um conteúdo protagonista dessas ocasiões na escola, mas por outro, limita o processo de ensino-aprendizagem que fica dependente de tais contextos de festejos sem um aprofundamento de conhecimentos e de relações com os significados das danças em suas diversas culturas e seus desdobramentos.

2.4.3 Variedade de danças na educação básica

Nos resultados foram encontrados 44 tipos de danças, nomeadas pelos acadêmicos em suas experiências dentro e fora da escola. Essas variedades de danças estão descritas e enumeradas abaixo pela quantidade de vezes que foram mencionadas pelos participantes.

Figura 2 - Tipos de dança

Tipos de dança	F.E.	EI	EFI	EFII	EM	Ttl.	Ttl. E.B.
Axé	1					1	1
Balíza	2					2	2
Ballet	1					1	1
Break	2	1				3	3
Capoeira	2	2				4	4
Ciranda	2	4				6	6
Diferentes Estilos		1				1	1
Dç. Caipira		1				1	1
Dança GG		1				1	1
Dç. Contemp.	1					1	1
Country			3			3	3
Dç. Ventre	1					1	1
Eletrônica	1					1	1
Folclórica		2				2	2
Dç. Indígena		1				1	1
Portuguesa		3				3	3
Psy		1				1	1
Dança de Roda		1				1	1
D. Típicas		1				1	1
D. Brasil		1				1	1
Escravos de Jó		2				2	2
Forró	1					1	1
Free Steps	1					1	1
Funk	2					2	2
Hip Hop	3					3	3
House	1					1	1
Jazz Contemp.	1					1	1
Jazz	5					5	5
Locking	1					1	1
Pagode	1					1	1
Popping	1					1	1
Quadrilha	1					1	1
Reggeaton	1					1	1
Rítmicos	1					1	1
Sertanejo	1					1	1
Stiletto	1					1	1
Street Dance							
Street Jazz	2					2	2
Teatro com DC	1					1	1
Teatro musical							
Valsa	1					1	1
Vouge	1					1	1
Waacking	1					1	1
Zumba	1					1	1
Total/etapas	27	9	12	10	8	26	26

Legenda: F.E. (Fora da Escola); EI (Educação Infantil); EFI (Ensino Fundamental I); EFII (Ensino Fundamental II); EM (Ensino Médio); Ttl. (Total); Ttl. E.B. (Total Educação Básica).

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Fora do contexto escolar verificou-se um total de 27 tipos de danças que apresentam características diferenciadas em ritmos, movimentos e cultura. Na pesquisa de Santos et al. (2017) oito tipos de dança são citadas por um grupo de acadêmicos em suas experiências antes do ingresso no ensino superior, são elas: Balé, Jazz, Estilo livre, Contemporânea, Dança urbana, Dança popular, Capoeira e Dança Afro.

Observaram-se fora do ambiente escolar 18 tipos de dança as quais não são citadas pelos acadêmicos dentro da escola (Balíza, Breakdance, Dança Contemporânea, Dança do Ventre, Free Steps, Funk, House, Jazz contemporâneo, Jazz, Locking, Popping, Reggeaton, Sertanejo, Stiletto, Street Jazz, Teatro com dança, Vogue, Waacking).

Já na escola, em todas as etapas da educação básica, encontram-se 26 tipos de dança, sendo que 17 não foram indicadas fora da escola (Axé, Ciranda, Dança Caipira, Dança com Ginástica Geral, Dança Country, Dança de roda, Dança Folclórica, Dança Indígena, Dança Psy, Danças típicas culturais, Danças típicas das regiões do Brasil, Dança Portuguesa, Escravos de Jó, Pagode, Ritmo, Street Dance, Teatro Musical).

Verificou-se que os participantes apresentam em comum apenas nove danças experimentadas dentro e fora da escola: Ballet Clássico, a Capoeira, Eletrônica, Forró, Hip – Hop, Quadrilha, Valsa, Zumba e outros diferentes estilos.

Para dar andamento na análise dos resultados na educação básica, serão apresentados os tipos de danças que foram mais descritos nos relatos, o que as tornam expressivas para as discussões, sendo, portanto, a quadrilha, as danças folclóricas, as danças indígenas, a capoeira, o country, o hip hop e outros estilos. No entanto, as danças indígenas, um dos focos

deste estudo, citadas por apenas cinco acadêmicos, serão apresentadas em uma subcategoria específica.

O primeiro tipo de dança mais referido nos relatos foi a quadrilha com 35 indicações. Nas escolas as quadrilhas são comumente absorvidas como uma dança tradicional das festas juninas que retrata o meio rural com início no “casamento na roça” com música própria realizada por instrumentos como sanfona, zabumba e triângulo (ALBUQUERQUE, 2013). “Etimologicamente, a palavra “quadrilha” é proveniente do francês *quadrille*, do italiano *quadriglia* ou *squadro* e do espanhol *cuadrilhas*, que remetem à disposição de pares em forma de quadrado” (ALBUQUERQUE, 2013, p. 44). Sua origem data do século XVIII, em Paris, chegando ao Brasil apenas no século XIX com os mestres de orquestra francesas pela Corte Imperial Portuguesa. Alguns relatos apresentam essa experiência.

Quadro 15 - Dançar em quadrilhas

Aluno 7 “Durante a primeira, segunda e terceira série ... **tive apenas o contato com a dança na escola pela quadrilha**” (grifo nosso).

Aluno 18 “... **na escola somente vivenciei a quadrilha**. Era bem gostoso, porque nos divertíamos muito, era empolgante fazer a escolha dos pares e participar de uma festividade folclórica bem típica, com trajes a caráter, fogueira, doces e musica junina” (grifo nosso).

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A quadrilha é absorvida pelos participantes como um momento, às vezes único, de contato com a dança na escola, no entanto, apenas os estudantes acima discorrem sobre esta experiência, os demais citam o nome dessa dança nos relatos sem se aprofundarem na descrição dessa vivência.

Outros estilos de danças estão em segundo lugar com 10 indicações dos acadêmicos. Eles são citados como tendo a participação em coreografias diversas as quais podem ser traduzidas como “[...] um agrupamento de movimentos que possuem uma lógica organizacional, ou seja, uma intenção ou objetivo em cada uma de suas partes” (DINIZ, 2014, p. 26), são, portanto, uma estratégia para se organizar e ensinar diferentes tipos de dança na escola.

Nas aulas de Educação Física as coreografias devem ser trabalhadas como um elemento integrante da expressão e da comunicação humana levando a descobertas durante a criação mediante a seleção e organização de movimentos, pois assumem uma importância capital ao construírem a ideia simbólica da dança através da plasticidade dos gestos, dos passos, poses, movimentos, linhas, figuras e evolução do grupo (RIBAS, 1982; BRASIL, 1997). Abaixo seguem detalhes sobre os temas coreográficos nos diversos estilos de danças.

Quadro 16 - Coreografias

Aluna 24 “... um outro fato que me lembro bem sobre essa época foi em relação a formatura onde fizemos uma apresentação de dança com rostos de palhaço e pompons”.

Aluno 26 “Dancei a música “Milla”, do cantor Netinho na formatura da Educação Infantil. Era a musica de

maior sucesso na época. Essas montagens foram realizadas pela professora (grifo nosso)".

Aluno 17 "Uma única que mais tenho lembrança tratava-se da festa da primavera, onde dançamos a música do Tim Maia - É primavera".
--

Aluno 36 "... eu tinha 6 anos de idade e foi um dia muito feliz, fizemos uma apresentação de dança com o tema da Arca de Noé, eu era o leão".
--

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Nesse cenário, é imprescindível que o docente na formação inicial, compreenda que nas diferentes possibilidades de ensino-aprendizagem da dança, através das coreografias, possa haver momentos que levem os futuros professores a experimentarem trocas conscientes entre os corpos, o espaço, os gestos, os temas, para que o sentido da dança, ou seja, o de se dançar, seja alcançado e não se torne estereótipo de receitas prontas, reproduzidas para espetáculos escolares. Ser capaz de construir coreografias a partir de propostas criativas com participação de todos do grupo pode contribuir na apreciação da dança e na adoção de atitudes de valorização (BRASIL, 1998).

A título de exemplo, pesquisas como de Miranda e Ehrenberg (2017) revelam que o ensino dos elementos de uma coreografia na formação inicial de professores de Educação Física deve incluir experiências que levem os mesmos à utilização do espaço em níveis, planos, direções, progressões; organização coletiva com interação dos participantes; formações coreográficas com intencionalidade; expressividade; percepção rítmica; descobertas gestuais a partir da exploração criativa. Tais vivências durante a formação deverão orientar essa prática corporal para que os gestos não sejam copiados e aprendidos de forma mecanizada através da repetição exaustiva.

As danças folclóricas, referidas por cinco acadêmicos, aparece em terceiro lugar. No entanto, os participantes não caracterizam essa dança, por meio de nome, origem, história, entre outros aspectos, apenas relatam ter participado de danças folclóricas. É fato, porém, que no Brasil, as danças estão associadas aos primeiros habitantes, os índios, e logo após, à influência dos negros vindo da África e aos colonizadores portugueses. Foram nessas circunstâncias que se originaram as danças folclóricas, sob a diversidade cultural do índio, do negro, dos portugueses e outros, como espanhóis, italianos, holandeses, japoneses, árabes e alemães que aqui habitaram o país (GÓIS, 2003). Passadas de geração a geração através de trocas de experiências dentro das tradições de uma comunidade em suas formas de sentir, pensar e agir, as danças folclóricas devem ser refletidas com respeito a cada realidade cultural (PORTINARI, 1989; GÓIS, 2003; SORBIA; NEIRA, 2008).

No Brasil, elas estão presentes em todas as regiões, como por exemplo, o carimbo/região norte, xaxado/região nordeste, siriri/região centro/oeste, catira/região sudeste,

chula/região sul (DINIZ, 2014), e são um conjunto amplo de possibilidades de aprendizagem a partir de suas diversidades culturais (BRASIL, 1998).

Essas manifestações na escola contemplam conhecimentos sobre um contexto histórico e social os quais valorizam a construção do tempo e espaço humano determinados em cada época. Em função disso, é necessário que um trabalho sério e aprofundado sobre tal temática esteja presente na formação inicial dos professores de Educação Física para que contribua na produção de mudanças significativas que reflitam posteriormente na escola (EHRENBERG, 2008).

Por fim, em quarto lugar está a Capoeira, a dança Country e o Hip Hop, citadas cada qual por três acadêmicos. Sobre o Hip Hop, Germano (2015 p. 40) explica se tratar de uma dança que inclui a presença do “[...] rap (rapper e DJ), MC (mestre de cerimônia ou apresentador do evento), o B Boy (dançarino de rua) e o grafite (expressão gráfica da cultura urbana com sentido estético específico)”. Em um dos relatos, o Aluno 20, menciona ter sido sua única experiência, pois se tratava de uma escola rígida. Já o Aluno 14, descreve a experiência no ensino fundamental II através de um trabalho escolar com filmagem. Apesar das poucas informações sobre esta dança na amostra, o Hip Hop é um conteúdo das aulas de Educação Física indicado nos PCN (BRASIL, 1997) como danças urbanas, para tanto, subtende-se que o público em questão já deveria ter experimentado essa dança na escola, o que de fato, não emerge nos resultados. Atualmente na BNCC (BRASIL, 2017) as danças urbanas são um conteúdo da Educação Física tratada na unidade Dança para o 3º ciclo do ensino fundamental.

A capoeira, de origem Afro-Brasileira, tem um caráter híbrido, pois absorve a dança, o jogo, a luta, a brincadeiras, a ginástica, dentre outros. Essa capacidade de se transformar em diversas possibilidades de práticas corporais faz com que ela torne-se um interessante tema para as aulas de Educação Física (SANTOS; PALHARES, 2010).

Quadro 17 - Capoeira

<p>EFII - Aluna 32 “4º Ciclo. Esses dois anos foi onde tive o maior contato com a capoeira e seus movimentos dentro da dança, sua história e origem. Os movimentos que nos era passado eram básicos, porém de grande diversão, as músicas com gingado e os movimentos que nos era passado, mostrava a formação da capoeira de uma forma alternativa e diferente das outras que eram totalmente coreografadas” (grifo nosso).</p>
--

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Notou-se que a capoeira se apresentou como uma possibilidade alternativa, lúdica e divertida, que ao envolver o ritmo e a improvisação de movimentos trouxe a motivação dos acadêmicos em comparação com as experiências anteriores apenas “coreografadas”.

As danças Country, indicada por três participantes e a dança Portuguesa, apenas por um, promoveram motivação durante as vivências para os estudantes. Apesar disso, observou-

se nos relatos uma contradição entre o tema proposto e o contexto musical e das vestimentas sugeridas para a temática.

Quadro 18 - Dança country e Portuguesa

Aluna 6 “o tema **country**, eu adorei, mesmo dançando de andador, foi muito legal, eram vestimentas da cultura da dança em questão, com **pintinhas na bochecha**, cabelo de Maria Chiquinha e a **musica era "Na sola da bota, na palma da mão"**, hoje em dia não me lembro dos passos, mas sempre que escuto essa música eu tento recordar” (grifo nosso).

Aluna 32 “... o tema que **deixou saudade foi o de Portugal**, onde tivemos a criatividade de trazer objetos antigos para enfeitar a sala, decoramos com características de Portugal e fizemos um banquete para os alunos e professoras com comida típicas de lá. **A dança** a qual tínhamos que apresentar ao final de uma apresentação da parte mais teórica **foi uma música dos Mamonas Assassinas (vira- vira)**, me lembro que rimos muito montando a coreografia da música, os passos diferenciados e a unido de todos para pode surpreender ...” (grifo nosso).

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Apesar de os participantes demonstrarem entusiasmo em tais experiências, verificou-se uma discrepância entre o nome da dança e o que realmente foi proposto para se atingir a ideia inicial. Nessa desconjuntura entre tema, dança e música, apresentada nos relatos supracitados, Ribas (1982) esclarece que a música no contexto das danças populares é um acessório, assim como as vestes, e os objetos usados pelos dançarinos, os quais identificam os personagens, a época evocada e a situação narrada, por isso, ambos têm um valor representativo importante que corresponde ao simbolismo da dança que os usa. É necessário, portanto, discutir na formação inicial com os futuros professores de Educação Física sobre a adequação das escolhas musicais que são conhecidas nas mídias e levadas para o contexto escolar. Tais escolhas devem ser refletidas, pois a música, enquanto linguagem artística é um veículo de comunicação (MIRANDA; EHRENBERG, 2017).

Foi verificado, portanto, que dos 44 tipos de danças encontrados nos relatos de experiências, apenas a quadrilha é a recordação mais citada pelos participantes e a que está presente durante toda a educação básica. Esse fato alerta para a emergência de se rever a dança nas aulas de Educação Física enquanto uma manifestação da cultura corporal que necessita ser devidamente abordada não apenas sob um tipo de dança ou em determinadas ocasiões, mas sim, como um conteúdo que contém diferentes conhecimentos a serem ensinados. Na continuidade das análises e discussões serão apresentadas as dimensões dos conteúdos da dança encontrados nos relatos de experiências, bem como os professores que conduziram esta prática corporal.

2.4.4 Dimensões do conteúdo da dança

Os resultados que seguem apresentam a descrição dos conteúdos sobre dança e a presença dos professores que orientaram esta prática corporal dentro e fora da escola durante o período da educação básica.

Para o presente estudo o conceito do termo conteúdo engloba um conjunto de conhecimentos, valores e hábitos, elaborados pedagogicamente pelos quais se constrói um significado em torno do que se aprende para a prática de vida (LIBÂNEO, 1994; DARIDO, 2012). Assim, para que haja uma organização, aproximação e compreensão dos conteúdos da dança aprendidos pelos participantes, buscou-se fazer uma relação com as dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal (BRASIL, 1998; ZABALA, 1998). Cabe mencionar que na prática pedagógica essa divisão não acontece, as dimensões estão sempre associadas, envolvendo os educandos em sua totalidade. O que se observa são ênfases em determinada dimensão, dependendo do objetivo a ser alcançado (BRASIL, 1998; COLL et al., 2000; DARIDO, 2012; IMPOLCETTO, 2012).

Nesse contexto, a dimensão conceitual (saber sobre), envolve o conhecimento de conceitos, fatos e ideias a respeito das mudanças e das transformações pelas quais passou a sociedade, sua história, os diferentes hábitos de vida e seus significados em cada cultura. A dimensão procedimental (saber fazer) reporta ao momento da prática, da experimentação do corpo em movimento e a dimensão atitudinal (saber ser), inclui uma predisposição para aprender em grupos, em cooperação, com atitudes não preconceituosas de natureza física, social, de gênero, religiosa e outras (BRASIL, 1998; DARIDO, 2012).

Nos resultados da amostra dentro da escola, na dimensão procedimental, observou-se uma prática prazerosa, porém com pouco sentido e significado para os estudantes.

Quadro 19 - Dimensão procedimental

Aluno 26 “Na 4ª série, em 2001, eu dancei uma coreografia “country”, também na festa junina da escola. Foi **diferente e muito bacana**. Essa apresentação foi elaborada pela professora. **Não nos era explicado o contexto da dança, apenas passavam os movimentos** e colocávamos uma roupa que se aproximava da realidade para a coreografia” (grifo nosso).

Aluno 34 “... me recordo de ter participado duas ou três quadrilhas na pré-escola e **achava muito legal apesar de não entender muito que estava acontecendo**” (grifo nosso).

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Compreende-se que a dimensão procedimental é o momento de pôr em prática o movimento corporal, exteriorizar com gestos sentimentos que ganham formas a partir da bagagem cultural que se aprende e se vive. As expressões “diferente, bacana, muito legal”, revelam a motivação ao vivenciarem a dança, porém tal euforia não apresentou um significado próprio e tudo se resumiu apenas no “fazer pelo fazer”.

A dança, em sua dimensão procedimental, tem infinita gama de conteúdos a serem conhecidos e experimentados. Os gestos, produzidos nas diferentes culturas, como também, outros a serem criados a partir da exploração do corpo com ritmos e temas, devem estar conectados ao significado (dimensão conceitual) do por que se mover, para onde se mover, sobre o que criar e para que dançar, como também, a possibilidade de sentir o corpo (dimensão atitudinal) e sua relação com outros corpos (BRASIL, 1998).

Em outros relatos foi possível verificar a dimensão conceitual atrelada à dimensão procedimental.

Quadro 20 - Dimensão conceitual e procedimental

EFII - Aluna 5 “Já terminando essa fase de ensino fundamental no 8º e 9º ano, a disciplina dança começou a entrar no âmbito escolar, onde no 9º ano a professora ... passou um **trabalho teórico - prático para cada grupo**, onde tínhamos que **pesquisar sobre a dança** que caímos e realizar uma apresentação da mesma, meu grupo ficou com o forró e fizemos a apresentação da música Xote das Meninas de Luiz Gonzaga, e improvisamos vestimentas como as do forró mesmo para fazermos a apresentação” (grifo nosso).

EM - Aluna 5 “A dança no ensino médio foram três anos bem legais e criativos por parte dos professores, no 1º ano ... **fizemos um planejamento na aula onde escolhemos a música, montamos coreografia, ensaiamos algumas aulas** para a coreografia estar decorada por todos e apresentamos em um dia no intervalo da escola a musica Thriller do Michael Jackson. Já no 2º ano a professora ... passou mais um **trabalho de dança mas dessa vez iria ser só prático com uma apresentação teatral da história do ritmo escolhido** ... desta vez pegando o pagode, com vestimentas também que levam ao ritmo, a apresentação fizemos como se fosse um botequim com rapazes e moças **contamos a história** como se fosse uma conversa entre amigos... ” (grifo nosso).

EFII - Aluna 25 “... no 9º ano, a professora ... levou o tema dança para a sala de aula, nos dando uma breve explicação e nos passando **trabalho** para apresentar a sala de aula **onde cada grupo procurou sobre um estilo de dança**, e fez uma breve apresentação para a sala, **tanto teórica quanto a prática**, meu grupo ficou com o balé clássico, na qual apresentamos **passos básicos** da modalidade...” (grifo nosso)

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Nas exposições notou-se que o "saber fazer" está fundamentado em uma pesquisa, ou em um trabalho anterior que respaldou o momento da prática da dança. Os participantes buscaram de alguma forma conhecer sobre, saber sobre, o que se deveria dançar, a música, o ritmo, a história e logo após, vivenciar esse conhecimento enquanto uma prática corporal.

Verificou-se, contudo, no relato do Aluno 28, uma situação na qual o ensino da dança ocorreu na dimensão conceitual de forma expositiva, tradicional, sem espaços para diálogos e reflexões.

"[...] estudei em uma escola pública, meio rígida, onde o único contato com danças foi uma aula de Hip-Hop e o restante das matérias de danças foram apresentadas em slides e fotos de apostila..." (EF - ALUNO 28 - RELATO DE EXPERIÊNCIA, 2017 - grifo nosso).

Ao trazer a dimensão conceitual para ensino das danças é imprescindível que se abram espaços de trocas e interação entre os participantes para que os fatos não sejam apenas embutidos e repassados de forma mecanizada, mas apresentados e assimilados em diferentes pontos de vistas, com respeito às opiniões e origens de cada pessoa e cultura.

Ainda associados à dimensão procedimental das danças, são encontrados relatos em que a dimensão atitudinal se sobressai, no entanto, verificou-se que os relatos são permeados de relações conflituosas nesta dimensão.

Quadro 21 - Dimensão procedimental e atitudinal

EFI - Aluno 40 “2º ciclo: Nestes anos eu troquei de escola lá **sim tinha um local voltado para a dança só que porem minha mentalidade já estava virada que danças eram coisa de “meninhas” e eu nunca queria participar de nada.** Até que teve uma das famosas festas juninas, e minha professora resolveu fazer uma apresentação, e **fui obrigado** a participar e ainda encontrar um par. Que era uma grande problema, pela subsistência de uma timidez tremenda. Analisando todo o evento **até que me diverti** tudo com certa cautela e medo de estragar as coisas, mas enfim **foi uma experiência valorosa**, lembro-me de uma escola toda enfeitada a típica de festa junina **os meninos de caipiras com aqueles bigodes e camisa xadrez e as meninas de saia e chapéu**” (grifo nosso).

EI - Aluna 10 “A minha favorita era a festa junina, porém na pré-escola foi bem difícil me adaptar a ela, minha família era humilde e passava por uma situação financeira difícil, então logo minha mãe não tinha dinheiro para comprar o figurino que se pedia, um vestido de quadrilha, no tentando **minha professora na época deu a ideia que eu me vestisse de homem** para que não ficasse se fora da dança, **aquilo me assustou tanto que chorei por dias, e me recusava a dançar vestida de menino**, minha mãe ao ver meu desespero deu um jeitinho que só mãe sabe dar e arrumou um vestido para eu dançar de menina, isso foi um fato que marcou minha infância (grifo nosso).

EM - Aluna 5 “Já para mim nessa fase o 3º ano foi o melhor ano de todos, pois é época de despedida, e época de sair da fase adolescente e entrar na fase adulta da vida, onde além de fazemos a **quadrilha trocada, menina se vestindo de menino, e menino de menina...**” (grifo nosso).

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

O sentido de ser, de criar uma identificação pessoal enquanto se experimenta a dança, exposto pelos acadêmicos acima, retrata mais uma vez, a presença de atitudes educacionais estereotipadas de construção de gênero na dança por parte dos participantes e dos professores que promoveram o ensino da mesma. Tais posições ainda reforçam pensamentos de que dança é só para meninas, ao mesmo tempo em que se produz um personagem caricato a partir dos figurinos e por fim, a banalização do desejo e do sentido descontextualizado de trocar de personagens na dança, “menina se vestindo de menino e menino de menina” (Aluna 3 – RELATO DE EXPERIÊNCIA, 2017), sem ao menos produzir discussões pertinentes a essa “ação pedagógica”: Por que querer ser e estar no papel do outro? Como se deu a construção histórico-social da mulher e do homem na sociedade? Como e por que a roupa reflete gênero? Como isso reflete na sociedade atualmente?

Nesse sentido, Marques (2007) sugere que os professores comecem a trabalhar de maneira mais crítica as mensagens e as interpretações que emergem nos repertórios e nas aulas de dança através dos exercícios e movimentos. É necessário refletir e discutir sobre quais ensinamentos em relação ao gênero, por exemplo, estão contidos nos movimentos da quadrilha.

Observou-se em outro relato uma nova experiência com a dança quadrilha de modo conflitante. Vale esclarecer que apesar desse tipo de dança, indiretamente, estar presente nas

categorias anteriores, aqui o que se discute é a dimensão do conteúdo aprendida sobre a mesma.

Quadro 22 - Dimensão procedimental e atitudinal

EFI - Aluno 19 "... a participação sempre **foi obrigatória** na minha escola, e acredito que tenha sido nesta época que comecei a não gostar de dança, pois eu tinha vergonha de dançar, e a **professora me obrigava**, lembro que em uma dessas festas, eu dancei aquela clássica musica de festa junina "olha a cobra... é mentira" (**não sei o nome da musica**), e me recordo de dançar uma coreografia de festa junina, onde fazem aqueles tuneis com os braços e as pessoas da ponta vão entrando no túnel (e tinha novamente um padre, rsr), **na verdade não sei se essa coreografia** foi junto com a da "olha a cobra" **ou se foi** uma coreografia de um outro ano ... **talvez o que mais me marcou nesta etapa, foi que neste momento que comecei a não gostar de dançar em publico**" (grifo nosso).

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O fato de a quadrilha ser a dança tradicional das festas juninas não justifica uma prática tão vazia de conhecimentos. O relato apresentou com precisão tal circunstância, na qual "não se nota qualquer preocupação com o reconhecimento e a preservação das tradições antigas" (CAMPOS, 2007, p. 603). Os conceitos da dança não são esclarecidos, como alguns termos herdados do francês "anarriê" (que significa "para trás"), "anavã" (significa "em frente"), entre outros, ou as adaptações aos costumes brasileiros a partir de novas criações, por exemplo: "damas ao centro", "é mentira", "olha o túnel", "olha a chuva", "passeio" (ALBUQUERQUE, 2013), ao contrário, o saber fazer é por obrigação, o saber sobre é sem sentido e significado e por fim, o saber ser, é desmotivado.

Nos resultados fora da escola, as dimensões do conteúdo podem ser observadas em três relatos, os quais incluem a presença das tecnologias. Já dentro da escola, outros quatro acadêmicos, também citam as tecnologias atreladas às dimensões do conteúdo na dança. Abaixo segue a descrição das tecnologias, o tipo de uso e as dimensões dos conteúdos.

Quadro 23 - Tecnologias e dimensão dos conteúdos

Escola	Acadêmicos	Tecnologia	Tipo de uso	Dimensões
Fora	Aluna 33	TV	Copiar movimentos	Procedimental
	Aluna 38	Vídeos	Estudar movimentos, aprender novos.	Procedimental e conceitual
	Aluno 34	Internet	Postar vídeos da sua dança na internet	Conceitual
Dentro	Aluno 28 - EI; Aluno 31 - EFII; Aluna 6 - EFI.	Rádio Aparelho de som	Reproduzir a musica para realizar os movimentos das danças	Procedimental
	Aluno 20 - EFII	Não relata	Filmagem de coreografia e apresentar como clip na sala de aula	Procedimental e conceitual

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Fora do ambiente escolar, na dimensão procedimental e conceitual, as tecnologias (TV, vídeos, internet) são utilizadas como ferramentas para observar, copiar, estudar, aprender novos movimentos de dança e divulgar a própria dança.

Dentro da escola, na dimensão procedimental, observou-se a presença da música como recurso para o ensino dos movimentos corporais. O rádio/aparelho de som utilizado para

reproduzir música nas aulas pode parecer sem relevância, no entanto, Souza, Hunger e Caramaschi (2014) citam em seus estudos relatos de professores que apontam que nem sempre esse material tecnológico está disponível nas escolas e a sua falta dificulta o andamento da aula.

Por fim, no ambiente escolar, verificou-se que o Aluno 20 desenvolveu o “saber fazer” em dança, a partir da montagem de coreografias em grupos, e posteriormente ensinou “sobre” (saber sobre) esta mesma dança para os colegas da turma ao apresentar uma filmagem do trabalho produzido. Esta ação pedagógica mediada por uma tecnologia se consolida cada vez mais na atualidade. Nesse sentido, estes breves achados referentes ao uso das tecnologias para ensino-aprendizagem da dança apontaram um caminho importante e necessário para o desenvolvimento das dimensões do conteúdo da dança nas aulas de Educação Física, visto que, fatores como a escassez de material, tempo insuficiente para planejar aulas, entre outros, poderão ser mediados e dinamizados pelo uso correto das diferentes tecnologias presentes na atualidade.

Para finalizar essa categoria, cinco participantes indicaram nos relatos de experiência, os professores que trouxeram o conhecimento da dança para as aulas.

Quadro 24 - Professores que ensinam dança

Professores	Acadêmicos	Quantidade
Educação Física	Aluna 5 – EFI; EFII; EM / Aluna 33 – EFI / Aluno 21 – EFI	3
Educação Artística	Aluna 5 – EM – 1º ANO / Aluna 25 – EFII	2

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Os resultados mostram que o ensino-aprendizagem desse conteúdo foi conduzido pelo professor de Educação Física e de Artes. Souza, Hunger e Caramaschi (2014) realizaram uma pesquisa sobre o ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Artes. Algumas questões buscaram verificar qual professor deveria ministrar os conteúdos de dança na escola, nos resultados 23% dos professores de Educação Física acreditam serem eles, 12% dos professores de Artes descrevem que caberia a eles ministrarem os conteúdos de dança, e 30% dos professores de Artes citarem três tipos de profissionais para trabalhar com a dança na escola: a Educação Física, Artes e o Especialista em Dança.

Atualmente o conteúdo dança na escola está presente na orientação curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tanto na área da Educação Física, como nas Artes (BRASIL, 2017). Diniz (2017, p. 159) em seus estudos faz uma análise da dança nas duas áreas em questão e ressalta que “[...] manter a dança na EF foi um ato político de grande relevância, ainda mais diante de tamanha pressão de manifestos dos grupos militantes da Arte, todavia, essa discussão parece pouco proveitosa quando o reconhecimento da dança no espaço

escolar continua pequeno”. Nesse entendimento, na área da Educação Física, apoia-se que este conteúdo perpassa a abordagem da cultura corporal do movimento a qual possibilita o ensino-aprendizagem de forma crítica e reflexiva ao trazer a relevância da dança em seus diferentes sentidos e significados construídos ao longo da história da humanidade.

2.4.5 As danças indígenas na educação básica

As danças indígenas fazem parte da cultura dos povos indígenas presentes em todas as regiões brasileiras. Elas englobam saberes do cotidiano, cantos, instrumentos musicais, pinturas corporais e significados particulares em cada movimento, os quais são passados de geração a geração.

Verificou-se nos relatos de experiência que apenas cinco acadêmicos tiveram experiências com as danças indígenas na educação básica, sendo, um estudante na educação infantil (Aluno 16), três no ensino fundamental I (Aluna 5; Aluna 25; Aluno 28), e um acadêmico no ensino fundamental II (Aluno 31).

As impressões iniciais mostram à inexistência de uma condição pedagógica adequada ao ensino-aprendizagem dessas danças, principalmente no momento em que se comemora na escola o Dia do Índio: “[...] por sinal não lembro de quase nada, somente que dançamos, o rosto pintado, uma “pena” pendurada na cabeça [...]” (EFII - ALUNO 31 - RELATO DE EXPERIÊNCIA, 2017).

Acima é possível identificar que o ensino parte de um discurso comemorativo generalizado, simplificado, com caricaturas, sem contextualização histórica, por fim, pouco significativo sobre a cultura indígena, o índio e as danças (BONIN, 2010).

O “Dia do Índio” foi proposto em homenagem ao Primeiro Congresso Indigenista Interamericano realizado no México em 1940, no qual se reuniram diversos líderes indígenas das regiões das Américas para defender seus direitos. No Brasil esse dia foi firmado, a partir do Decreto de Lei nº 5.540, de Junho de 1943, tendo a data de 19 de Abril como um marco comemorativo para reforçar a identidade dessa cultura (BRASIL, 1943).

Apesar do reconhecimento, as escolas no Dia do Índio ainda enfeitam as crianças e promovem atividades de pintura em figuras impressas, contudo, de modo desatualizado das origens desses povos, pois não discutem as questões sociais, os enfrentamentos com o homem branco e sua importância histórica e cultural na formação do povo brasileiro (BARROS, 2018).

Observou-se nos demais relatos uma continuidade de experiências rasas sem muito significado sobre o contato com a dança indígena na escola.

Quadro 25 - Relato de experiência - Danças indígenas

EI - Aluno 16 “Tudo teve início no ensino infantil, apesar de não me lembrar tenho registrado em fotos eu dançando fantasiado de índio ” (grifo nosso).
EFI - Aluna 5 “Já no 3º, 4º e 5º comecei a ter vivências a mais com a dança, onde a professora passou alguns tipos de dança na aula, como danças indígenas ... que para nós alunos foi uma vivência muito legal, pois estávamos aprendendo culturas novas ” (grifo nosso).
EFI - Aluna 25 “as recordações que tenho são vagas , entretanto me lembro de ter algo relacionado, sobre como vivem e como se vestiam, foi falado um pouco sobre a história, mas não foi passado em aula de educação física ” (grifo nosso).
EFI – Aluno 28 “... o restante das matérias de danças que englobavam, danças típicas e culturais, indígenas e variadas, foram apresentadas em slides e fotos de apostilas ” (grifo nosso).

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Mais uma vez constatou-se que os acadêmicos descrevem poucas características relacionadas a essas bagagens e não recordam o nome das danças, ou qualquer característica que indique tal circunstância com maior profundidade; pelo contrário, o estereótipo da fantasia de índio ainda permeia o retrato educacional presente na memória resgatada, não experienciado nas aulas de Educação Física, voltado para exposição conceitual.

Sobre a inclusão das práticas corporais indígenas nas aulas de Educação Física escolar Tenório e Silva (2014), apresentam as danças, assim como, os jogos e as brincadeiras, como repertórios de conhecimentos a serem explorados, conhecidos e ressignificados, pois são ricos em diversidade de conteúdos que minimizam formas de preconceito social. Essas manifestações da cultura indígena que não foram esportivizadas e permeadas pela ideologia capitalista devem servir de base para reflexões no ambiente escolar.

De acordo com Brasil (1998) as danças da cultura popular, sobretudo, as danças indígenas, abordadas como conteúdos da Educação Física escolar poderão desaparecer, pois não há quem ensine suas origens e significados, é necessário, portanto, valorizá-las, revitalizá-las e compreendê-las como expressões vivas presentes nas manifestações culturais brasileiras em seus diversos contextos socioculturais onde se desenvolvem.

Atualmente, a BNCC (BRASIL, 2017) inclui na área da Educação Física na unidade temática Dança o ensino das danças indígenas para o 3º, 4º e 5º ano. As habilidades propõem momentos para experimentar, recriar, fruir tais danças com respeito ao diferentes sentidos e significados em sua cultura de origem, como também, comparar e identificar ritmo, espaço, gestos, ao utilizar diferentes estratégias de ensino, e, por fim, identificar e discutir situações de preconceito e injustiça e possibilitar o encontro de alternativas que superem posturas equivocadas sobre essas danças.

Contudo, as poucas experiências trazidas pelos acadêmicos sobre o contato com as danças indígenas na escola revelam um limite na pesquisa em vista de mesmos poderem não querer revelar estes fatos, ou não se recordarem, ou então, realmente a maior parte dos

estudantes não terem tido vivências com esta temática na escola nas aulas de Educação Física ou em outras disciplinas.

2.4.6 Dança na formação inicial em Educação Física

A presente categoria traz informações apenas do ensino superior e o contato inicial que os acadêmicos estabeleceram com as danças nessa etapa de formação profissional. Observou-se que quando os participantes ingressaram na licenciatura em Educação Física a experiência com dança, antes escassa dentro e fora da escola, agora se faz presente em 100% dos relatos de experiências, pois a partir do 3º semestres do curso, os estudantes passam pela disciplina “Atividades Rítmicas e Dança I”. No entanto, não se encontrou em nenhum relato descrições sobre a temática indígena durante a graduação em Educação Física.

O que se constatou foram outros tipos de dança nesse momento da formação, como: Danças Brasileiras; Ritmos; Samba; Sertanejo; Tango; Forró; Frevo; Coreografias; Dança de Salão; Ballet Clássico e Dança Contemporânea, como também, a associação da dança com a Ginástica Geral. Abaixo, seguem comentários dos participantes sobre estas experiências.

Quadro 26 - Contato com a dança no ensino superior

Aluno 34 “Só fui ter um contato com a dança novamente na faculdade...”
Aluno 3 “Na faculdade tive um contato maior com a dança”.
Aluna 5 “Já no ensino superior estou tendo a melhor das experiências da minha vida com a dança estou me reencontrando, após anos achando que não poderia dançar nunca mais, e estou muito contente em saber que posso me encontrar novamente na dança ao poder passar o pouco que sei e também aprender coisas novas”.
Aluno 14 “... no ensino superior, tive mais contato com a dança em 6 meses do que nos últimos 19 anos, é uma matéria interessante, tem que pesquisar muito para dar as aulas, mas quando bem feitas, rendem uma boa aula”.
Aluna 29 “Foi no ensino superior que eu realmente cheguei a conhecer mais as danças e ter uma vivência bem melhor...”.
Aluno 31 “Nessa matéria, podemos perceber que a dança é uma forma de expressão, que fazemos movimentos que demonstrem o que estamos sentindo naquele momento, e que dança é uma inclusão para todos”.
Aluno 15 “A dança no ensino superior tem sido mais frequente... nas aulas de dança tivemos que participar de atividades de "perca de vergonha" e também montamos coreografias... sobre as danças brasileiras e foi muito legal. Toda a preparação para o evento exigiu atenção dos alunos, nas aulas tivemos participações de outros professores como dança contemporânea e Ballet, numa outra aula tivemos Forró, Tango e Samba Rock. A experiência dessas dançar foi muito boa para ter um conhecimento sobre essas culturas e para mim uma coisa única”.
Aluno 12 “Obrigado professora ... por me fazer lembrar de algo que eu tinha esquecido a muito tempo que é a emoção e a vivacidade que a dança pode proporcionar, espero ansiosamente por novos momentos como esse”.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Verificou-se a motivação dos estudantes no contato com as diferentes danças no ensino superior, o que, segundo Ugaya (2011) influenciará na prática educativa do futuro docente. A aproximação com a dança, somada à construção de suas experiências de vida, deverão estar alinhadas a uma formação democrática, na qual se constroem conceitos, pensamentos e ideias novas sobre o mundo atual (UGAYA, 2011). Nesse sentido, durante o

encontro com a dança no ensino superior o mais importante não é o saber fazer, mas sim, encorajar o compromisso ético, o qual não limita o professor em gostar ou não gostar de dança, ou em suas escolhas pessoais sobre esse conteúdo, seu comprometimento estará alinhado com a necessidade do ensino-aprendizagem da dança aos futuros aluno na escola (EHRENBERG, 2008; UGAYA, 2011).

As ocasiões para dançar no ensino superior aparecem nas atividades de aula, em trabalhos em grupos e visita a academias de dança. No entanto, os momentos de impacto surgem em eventos como Mostra Rítmica e Festivais. Os participantes descrevem o nome das coreografias, adereços, além de sentimentos, como a superação da timidez e do nervosismo ao dançarem para um público, como se observa nos relatos abaixo.

Quadro 27 - Dança no ensino superior - Festivais e Mostra Rítmica

Aluno 3 “... cada grupo deveria se apresentar em meio a uma plateia e outros convidados, o nervosismo foi maior, mas foi tudo bem, **foi aí que entendi o verdadeiro significado da dança**, que a dança é muito mais que um movimento...” (grifo nosso).

Aluna 38 “Também tivemos a experiência de montar um festival, tanto a parte da organização quanto montar coreografias em grupos, amei essa experiência, foi incrível trabalhar a montagem da coreografia pensando em uma cadeirante e em uma gestante, e o resultado final não ficou 100% mas nos divertimos muito juntas, tanto na montagem quanto na apresentação”.

Aluno 26 “... montamos a coreografia “Sonhos roubados – Domador”, onde retratamos a relação patrão-empregado, das “amarras” e preconceitos impostos pela sociedade”.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Além da contribuição que os Festivais trouxeram para formação acadêmica dos estudantes, Santos et al (2017) demonstraram em suas pesquisas com 14 acadêmicos do curso de Educação Física da Universidade Federal do Piauí que a participação em grupos de dança durante a graduação também trouxe aos futuros profissionais da área experiências concretas da ação pedagógica sobre metodologias de ensino tanto de caráter teórico como prático o que proporcionou a construção do senso crítico e reflexivo sobre o conteúdo dança, como ferramenta de educação.

Por fim, verificou-se que os estudantes descrevem expectativas positivas para o futuro ensino-aprendizagem da dança nas aulas de Educação Física.

Quadro 28 - Expectativa dos acadêmicos para o ensino da dança na escola

Aluno 35 “Voltei a ter contato com a dança no ensino superior... fomos incentivados a ter experiências com danças que eu jamais imaginei ter (ballet, forró, tango), nos tornando com uma mente muito mais aberta e maravilhados... para que dessa forma nós possamos passar todo esse conhecimento para nossos futuros alunos, fazendo com que, como não tivemos a vivência que deveríamos na dança, proporcionar para eles, **fazendo com que a história da dança deles possa ser melhor que a nossa.**”

Aluno 40 “... com tudo isso consegui refletir e elevar um pouco minha cultura corporal e pretendo sim mudar o futuro de algumas crianças apresentando as danças, que infelizmente diversas vezes faltou em meu âmbito escolar... Concluindo creio que a dança é uma área importante da Educação Física e pretendo estimular meus futuros alunos a prática da mesma, para quem sabe algum dia não seja apenas o país do futebol”.

Aluno 27 “Está sendo no Ensino Superior a época em que mais estou convivendo com a dança, e até agora vem sendo muito prazeroso, pois aos poucos vou perdendo a timidez e também estou aprendendo algo novo **que posso levar para vida inteira, e para os meus alunos quando eu vier a ser professor**” (grifo nosso).

Aluno 7 “Espero continuar tendo ao longo de minha formação acadêmica e até além dela, em minha vida, experiências nas quais terei como ferramenta de expressão a dança”.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Constatou-se a vontade (RANCIÈRE, 2002) dos estudantes de irem em busca de novos saberes sobre as diferentes danças. Esta consciência profissional poderá, contudo, ampliar as possibilidades das danças não serem mais um conteúdo ensinado apenas nos momentos de festas e datas comemorativas, mas sim abordado com o devido respeito, sentido e significado presente em sua origem.

2.5 Considerações finais

A presente pesquisa buscou investigar as experiências que um grupo de acadêmicos de licenciatura em Educação Física teve com dança e dança indígena, dentro e fora da educação básica e no ensino superior. Na educação básica, verificou-se que o momento de maior contato com dança foi no ensino fundamental I e o menor no ensino médio. As razões para a ausência da dança durante os anos escolarizados se justifica por quatro motivos principais: a inexistência da dança na escola, a ausência de festas ou datas comemorativas, o sentimento de vergonha e a pouca diversificação dos conteúdos das aulas de Educação Física, com predominância do esporte.

Observou-se que a dança estabelece grande relação com as festas e as datas comemorativas, sem, contudo, apresentar um aprofundamento do conteúdo seja na dimensão procedimental, conceitual e/ou atitudinal. Apesar disso, constatou-se que a dimensão procedimental foi considerada, em alguns momentos, uma prática prazerosa, e em outros, excessiva reprodução de movimentos e ensaios.

Os professores de Educação Física e Artes foram indicados como principais responsáveis pelo ensino da dança na escola, entretanto, não foi possível identificar diferenças significativas nas formas de ensino e aprendizagem promovidas por estas duas áreas.

Sobre as experiências com as danças indígenas na escola, constatou-se a ausência desse conteúdo. Encontraram-se escassas referências voltadas à lembrança de uma prática pouco significativa, carregada de estereótipos da fantasia de índio, no Dia do Índio de modo descontextualizado da condição social e contemporânea dessa cultura.

Nos relatos de experiências, na etapa do ensino superior, não há descrição de nenhuma vivência com danças indígenas, fato que se desencadeia como reflexo de uma formação carente do ensino desta temática. Verificou-se, no entanto, que metade dos participantes chegaram com algumas experiências em dança adquirida fora da escola, de modo que, apesar

da vivência muito reduzida na escola, os estudantes apresentaram entusiasmo ao se depararem com este conteúdo na graduação e reflexões para seu futuro ensino na prática profissional.

Contudo, observou-se que a pesquisa apresentou limites pelo fato de que os acadêmicos muitas vezes não se recordaram de suas experiências com dança, danças indígenas, ou mesmo, não quiseram revelá-las em seus relatos por motivos particulares. Nesse sentido, os resultados poderiam ser diferentes se a pesquisa fosse aplicada em outra população de acadêmicos de Educação Física.

Compreende-se que a dança na vida desses estudantes passou por variadas experiências e que o encontro maior deu-se no ensino superior. Este fato amplia a responsabilidade dos docentes em atentarem-se ao comprometimento de além de compreenderem que os acadêmicos precisam aprender sobre as danças e danças indígenas eles também deverão saber ensiná-las. Sobretudo, espera-se que essa pesquisa incentive novas investigações desse universo, bem como, motive outras pessoas a atuarem em realidades semelhantes, incitando mudanças.

ARTIGO II – O USO DAS TECNOLOGIAS NO CURSO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA COM OS ACADÊMICOS

Resumo

A cada momento novas tecnologias são criadas para auxiliar diferentes campos da vida do homem. Na área da Educação esses recursos podem facilitar e colaborar com as ações de ensino-aprendizagem. Na formação de professores licenciados o Conselho Nacional de Educação determina a inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação para aprimoramento da prática pedagógica e cultural. De igual modo, para os cursos de graduação em Educação Física, as Diretrizes Curriculares Nacionais também mencionam as competências e habilidades que os acadêmicos devem desenvolver ao se apropriarem da utilização de recursos tecnológicos para interação com o conhecimento. Diante desse cenário, surgem os seguintes questionamentos: Como os estudantes observam o uso que os docentes fazem das tecnologias durante as aulas? Como os próprios acadêmicos utilizam as tecnologias dentro e fora do ambiente acadêmico para estudo? Qual a visão dos estudantes sobre o uso do aparelho celular como recurso educacional no ensino superior? Sendo assim, o objetivo deste artigo foi identificar o uso e a apropriação das tecnologias por um grupo de acadêmicos de Educação Física, e a visão dos estudantes no que diz respeito ao modo com que os docentes empregam as mesmas em sua prática pedagógica. A pesquisa é de natureza qualitativa descritiva, contou com a participação de 38 acadêmicos do 4º semestre de Licenciatura em Educação Física da disciplina “Atividades Rítmicas e Dança II” de uma instituição privada de ensino superior. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário elaborado com perguntas abertas e fechadas. Em seguida os dados coletados passaram pela análise de conteúdo temática composta por três etapas: pré- análise, ou leitura flutuante; nomeação das unidades de registro; a aglutinação das unidades de registro em temas e por fim, os agrupamentos dos temas deram origem às categorias finais para análise, sendo: I. O uso das TIC por docentes; II. O uso das TIC por acadêmicos; III. O celular como recurso educacional. Os resultados revelam que os estudantes notam que os docentes utilizam as tecnologias apenas com o enfoque na exposição dos conteúdos durante as aulas. Quanto aos estudantes, o caderno ainda é um recurso tradicional mais usado nas aulas para organizar e armazenar dados das disciplinas, sendo o celular o segundo recurso tecnológico indicado por estar sempre em mãos e possibilitar acesso à internet para realização de pesquisas. O celular foi apontado por mais da metade dos estudantes como uma ferramenta inovadora que oferece mobilidade ao usuário e flexibilidade para os estudos, apesar de identificarem a necessidade de maturidade e responsabilidade para uso durante as aulas. Conclui-se que o uso das tecnologias ainda é carente de estratégias docentes no cenário investigado o que denota a relevância dessa pesquisa. O celular foi uma ferramenta empregada pelos estudantes no cotidiano acadêmico dentro e fora deste espaço, o que pressupõe uma utilização em suas práticas profissionais futuras.

Palavras-chave: Ensino Superior. Educação Física. Tecnologias.

2.1 Introdução

As tecnologias foram desenvolvidas em diferentes épocas mediante a necessidade de evolução do homem em seus diferentes contextos. Todas as ferramentas construídas e as que ainda estão por vir com intuito de melhorar, aperfeiçoar, dinamizar diferentes aspectos da

vida, desde que possuam a funcionalidade desejada, podem ser consideradas tecnologias (KENSKI, 2003).

No campo da Educação, o termo tecnologia educacional, tem como alvo a adequação de recursos tecnológicos que favoreçam o desenvolvimento educacional no processo de ensino-aprendizagem (SOUSA; CARVALHO, MARQUES, 2012). Diferentes terminologias são utilizadas para nomear as tecnologias recrutadas nesses ambientes, como, recursos (PARCIANELLO; KONZEN, 2011; SOUSA; CARVALHO, MARQUES, 2012) ou ferramentas (SILVA, 2010), os quais são tratados como sendo equivalentes nos seus sentidos e significados.

No ensino superior o uso de tecnologia tem sido cada vez mais frequente por professores com potencial educativo mediante a correta utilização durante a aula (PARCIANELLO; KONZEN, 2011). Especificamente, nos cursos de formação inicial de licenciatura, devido às exigências do Conselho Nacional de Educação (CNE) pela Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015, Capítulo II, artigo 5, item VI, (BRASIL, 2015), que determina o “[...] uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes”.

Especificamente para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) também mencionam as competências e habilidades que devem ser adquiridas e desenvolvidas na formação do graduado, incluindo:

Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional (BRASIL, 2004).

A ênfase do uso das TIC está na utilização de seus recursos para interação do graduado com o conhecimento. Essa questão determina, portanto, uma mudança no modo de acessar as informações na atual sociedade (COLL; MONEREO, 2010) sendo necessário educar os futuros professores para pensarem de forma crítica e autônoma a partir do uso das diferentes TIC, pois estas alteram o modo como as pessoas vivem, trabalham, se comunicam e a maneira de fazer e pensar a educação (KENSKI, 2008).

Nesse sentido, os pesquisadores Parcianello e Konzen (2011) apontaram que diferentes TIC são utilizadas no ensino superior por docentes, como: moodle, Google Docs, TV/DVD, projetor multimídia, internet, notebooks, entre outras. Na educação básica, observa-se que dentre as tecnologias mais acessadas por estudantes e professores estão os celulares

mais modernos, smartphones. Estes dispositivos móveis são leves, possibilitam ao usuário gravar áudio, tirar fotos, fazer registro de texto; quando conectados à internet, acessar vídeos, baixar livros, arquivos, e, sobretudo, por serem portáteis viabilizam a aprendizagem em diferentes locais sem barreira de tempo e espaço (NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR, 2018).

Diante desse cenário, surgem os seguintes questionamentos: Como os estudantes observam o uso que os docentes fazem das tecnologias durante as aulas? Como os próprios acadêmicos utilizam as tecnologias dentro e fora do ambiente acadêmico para estudo? Qual a visão dos estudantes sobre o uso do aparelho celular como recurso educacional no ensino superior?

O objetivo do presente estudo foi identificar o uso e a apropriação das tecnologias por um grupo de acadêmicos de Educação Física, e a visão dos mesmos sobre o modo com que os docentes empregam as tecnologias na prática pedagógica.

2.2 Método

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa descritiva, na qual implica ao pesquisador entender e interpretar os sentidos e significados que uma pessoa dá aos fenômenos que ela constrói a partir das suas vivências (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Para Minayo (2004) esse tipo de estudo visa interpretar como as pessoas vivem, com um olhar para a história das relações, das crenças, das opiniões, das representações de si mesmas e dos outros.

Nesse estudo, utilizou-se o método analítico e descritivo. Segundo Thomas, Nelson e Silverman (2012), esse tipo de estudo se aprofunda em informações disponíveis na tentativa de explicar as razões e o contexto de um fenômeno. Já o método descritivo visa à obtenção de declarações levando o pesquisador a interpretar a realidade de forma minuciosa ao narrar os acontecimentos, descrevê-los, classificá-los e interpretá-los, sem, no entanto, nele interferir para modificá-lo (RUDIO, 1986; BOGDAN, BINKLEN, 1994; THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012).

A amostra da pesquisa foi constituída por 38 acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física pertencentes à camada popular e média com capital econômico reduzido (FIORANTE, 2017). O público em questão estava no 4º semestre de um curso de Licenciatura em Educação Física na disciplina “Atividades Rítmicas e Dança II” de uma instituição privada de ensino superior, localizada no interior do Estado de São Paulo.

Após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências de Rio Claro (CAAE nº 77097317.8.0000.5465 com parecer nº 2.318.795), os participantes foram informados dos objetivos e procedimentos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os critérios de inclusão dos participantes na pesquisa foram: ser estudante de Licenciatura em Educação Física; estar matriculado no 4º semestre da disciplina “Atividades Rítmicas e Dança II” no período noturno; ter mais de 18 anos de idade e ter assinado o TCLE.

O instrumento utilizado para coleta dos dados foi um questionário elaborado com perguntas abertas e fechadas com a finalidade de obter respostas sobre o contato que os acadêmicos estabeleceram com as tecnologias no ensino superior, assim como, compreender a visão dos mesmos sobre o uso das tecnologias pelos docentes do curso (LAKATOS; MARCONI, 2001; THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012).

Os recursos tecnológicos indicados no questionário (Quadro/giz; Livros/textos; Caderno; Notebook; Computador; Projetor Multimídia; Aparelho de som; Celular; Internet; TV; DVD; Outros) estão de acordo com as possibilidades oferecidas na instituição em questão. O questionário foi entregue aos acadêmicos durante a aula, depois de esclarecidas as dúvidas, os mesmos responderam à caneta na própria folha impressa e devolveram à pesquisadora.

2.3 Análise dos dados

Os dados foram verificados por meio da análise de conteúdo (SILVA; FOSSÁ, 2015) de forma sistemática, que permite a descrição de mensagens e das condutas vinculadas aos contextos das falas, escritas, questionários, entrevistas, bem como as inferências sobre os dados coletados (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014).

Assim, a técnica utilizada foi a análise de conteúdo temático. Na primeira fase, correspondente à pré-análise, realizou-se a leitura flutuante de contato direto e intenso com o material de campo (OLIVEIRA, 2008; CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014). Na segunda fase, a exploração do material deu origem às unidades de registro “[...] as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes ao conteúdo expresso no texto”, evidenciando os pontos em comum (OLIVEIRA, 2008, p. 572). As unidades foram então destacadas com cores diferentes como no exemplo abaixo:

Quadro 29 - Artigo II - Exploração da material

Acadêmicos	Respostas do questionário – uso do celular na aula
Aluna 5	Sim, pois os alunos poderão baixar as aulas pelo celular ir acompanhando com o professor , e às vezes até fazer anotações sobre as aulas.

Aluna 6	Sim, pois se o professor solicitar uma pesquisa inesperada, em celular com internet é a solução mais rápida, para a pesquisa e respostas do trabalho solicitado.
Aluna 38	Sim, eu utilizo para acompanhar as aulas com o slide e pdf, fazer pesquisa de palavras que não entendi.
Aluna 33	Sim, pois assim é possível acompanhar os slides e também fazer pesquisas.
Aluna 37	Sim, acredito que na graduação seria possível utilizar o celular porque é esperado que os alunos tenham maturidade o suficiente para não desviar sua atenção.
Aluna 25	Sim, pois há aplicativos que estão à disposição para conteúdo educacional, e também, a facilidade para acompanhamentos das aulas, mas isso se usado em uma sala na qual os alunos colaborem e não usem aplicativos para diversão e descontração durante estas.
Aluna 24	Sim, o celular pode ser usado muitas vezes como meio de pesquisa rápida e eficaz.
Aluna 11	Sim, é possível, pois conseguimos achar um jeito de usar sem atrapalhar os outros.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Após essa exploração, as unidades de registro com características em comum foram agrupadas como no quadro a seguir.

Quadro 30 - Unidade de registro

Acadêmico	Uso do celular durante as aulas (acadêmicos)
Alunas: 6; 38; 33; 25	Pesquisa
Aluna 5	Baixar aulas
Aluna 5	Fazer anotações
Aluna: 5; 38; 33; 25.	Acompanhar slides, aula.
Aluna: 37; 25; 11.	Maturidade
Aluna 25	Aplicativos

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Na seqüência, todas as unidades de registro foram nomeadas e estão apresentadas abaixo.

Quadro 31 - Unidades de registro finais

Unidades de Registro
- Tipo de TIC utilizado nas aulas por professores
- Tipo de TIC utilizado nas aulas por alunos
- Tipo de TIC utilizado após as aulas por alunos
- Contexto de uso das TIC nas aulas por professores
- Contexto de uso das TIC nas aulas por acadêmicos
- Contexto de uso das TIC após as aulas para estudo (acadêmicos)
- <i>Uso do celular durante as aulas (acadêmicos)</i>
- <i>Uso do celular após as aulas (acadêmicos)</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O tratamento dos resultados, inferência e interpretação compreenderam a última etapa, por meio da qual, as unidades de registro com maior número de incidência foram agrupadas em temas e por fim, o agrupamento dos temas formando as categorias finais para análise (OLIVEIRA, 2008). Abaixo segue a síntese das categorias para evidenciar a construção progressiva das mesmas.

Quadro 32 - Progressão do agrupamento dos temas

Temas iniciais		
1. Tipo de TIC nas aulas por professores. 2. Tipo de TIC nas aulas por alunos. 3. Tipo de TIC após as aulas por alunos. 4. Contexto de uso das TIC nas aulas por professores. 5. Contexto de uso das TIC nas aulas por alunos. 6. Contexto de uso das TIC após as aulas para estudo (alunos). 7. Uso do celular durante as aulas (alunos). 8. Uso do celular após as aulas (alunos).		
Agrupamento dos temas iniciais		
1, 4.	2, 3, 5,6.	7, 8.
Categorias finais		
I. O uso das TIC por docentes.	II. O uso das TIC por acadêmicos.	III. O celular como recurso educacional.

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

As três categorias temáticas finais foram denominadas: I. O uso das TIC por docentes; II. O uso das TIC por acadêmicos; III. O celular como recurso educacional. Abaixo segue a apresentação e discussão de cada categoria final.

2.4 Resultados e discussão

2.4.1 O uso das TIC por docentes

Observou-se nos resultados uma variedade de tecnologias que foram construídas em diferentes épocas para determinadas funções. Desde o início da civilização o predomínio das tecnologias interferiu no comportamento pessoal, social e educacional do ser humano até o momento atual o qual predomina a Sociedade da Informação ou Sociedade Digital (KENSKI, 2003; COLL, MONEREU, 2010).

Algumas tecnologias mais antigas citadas pelos estudantes como a caneta, o quadro e giz, os livros, entre outras, são definidas como recursos físicos (PARCIANELLO, KOZEN, 2011), outras como o computador, notebook, celular, são nomeadas como recursos virtuais (PARCIANELLO, KOZEN, 2011), ou tecnologias digitais (KENSKI, 2003), pois trazem novas possibilidades de acesso à informação e comunicação através de todos os seus periféricos de redes virtuais e mídias, e por isso, também são conhecidas como TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) requeridas constantemente neste novo cenário de desenvolvimento da sociedade.

Sobre os tipos de tecnologias que os acadêmicos apontaram que os docentes fazem uso na graduação, notou-se uma diversidade de ferramentas, as quais foram classificadas abaixo.

Quadro 33 - Uso das TIC por docentes

Classificação	Tipo de TIC	Qtd. de Acadêmicos
1º Lugar	<i>Projektor Multimídia</i>	24
	Notebook	06
	Quadro de giz	05
	Computador	02
	Caderno	01
	Total:	38
2º Lugar	<i>Quadro/giz</i>	15
	Notebook	11
	Projetos Multimídia	06
	Livros/textos	03
	*Aparelho de som / *Internet / *Computador	*01 cada (03)
	Total:	38
3º Lugar	<i>Quadro/giz</i>	16
	Livros/textos	09
	Projetos Multimídia	05
	Notebook	04
	Outros (quadra)	02
	*Aparelho de som / *Computador	*01 cada (02)
	Total:	38

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

No quadro geral, foram indicadas oito tecnologias (Aparelho de som; Caderno; Computador; Internet; Livros e textos; Notebook; Projetos Multimídia; Quadro/giz), dentre as 11 presentes no questionário. Notou-se que dois acadêmicos citam no item “3º Lugar”, em “Outros”, a “quadra” como uma tecnologia, no entanto, entende-se que esta seria um local, espaço físico, ambiente para a prática corporal e não um tipo de tecnologia.

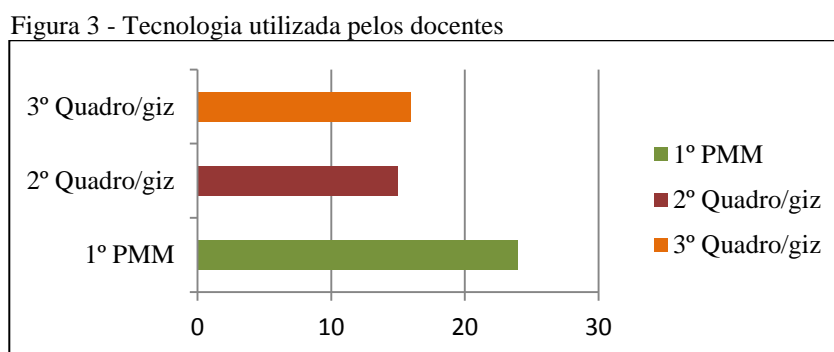
Verificou-se também, que apenas três tecnologias (*DVD; TV; Celular*) não foram indicadas pelos estudantes como ferramentas utilizadas pelos docentes. A TV/DVD como recurso educacional tecnológico, apesar de não serem tecnologias muito recentes, quando bem empregadas, podem fazer diferença na metodologia de ensino, por exemplo, a partir da discussão de filmes, jogos, programas, entre outras possibilidades (SILVA; PRATES, RIBEIRO, 2016).

Os celulares smartphones ainda que não tenham sido indicados pelos estudantes como de uso dos docentes nas aulas, já são vistos como recursos tecnológicos que superaram os computadores e notebooks, pois são leves, ágeis, e permitem a mobilidade da pessoa para aprendizagem móvel em qualquer hora e local (BOTTENTUIT JUNIOR, 2012).

Este fato pode ser notado na pesquisa TIC Educação 2017, que aponta a aderência do celular por professores na educação básica. As coletas foram realizadas em escolas da área urbana, públicas e privadas, de todo o território brasileiro e contou com 1.810 professores respondentes. Os resultados indicam a universalização do uso do celular entre os professores, com aumento significativo do acesso à internet por meio desse dispositivo móvel e em outras

atividades como: enviar e receber mensagens em aplicativos, e-mails; leitura de jornais, notícias; assistir a vídeos, programas, filmes; e usar redes sociais. Sobretudo, 56% dos professores declaram fazerem uso do celular para acessar a internet em atividades com os alunos durante as aulas, sendo que, 20% acessam pelo menos uma vez por semana (NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR, 2018).

Ainda sobre os resultados do quadro 33 acima, observou-se que há mais indicações dos estudantes para duas tecnologias de uso por docentes nas aulas, sendo, o *Projektor Multimídia* e o *Quadro e giz*.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O Projetor Multimídia, ou Data Show é uma ferramenta tecnológica empregada pelos docentes, segundo os estudantes, para: apresentar slides, exibir fotos, vídeos, imagens, sendo que os acadêmicos julgam que esse recurso melhora a visualização da matéria, otimiza o tempo, facilita a didática o que torna as aulas dinâmicas e produtivas.

Em estudo semelhante realizado por Parcianello e Kozen (2011), os autores investigaram o uso que docentes fazem das novas ferramentas tecnológicas durante a formação de licenciados. Os resultados apontam que dentre os seis recursos sugeridos no questionário aplicado (Data show, TV/DVD, Quadro digital, Internet, Moodle, Google Docs,), o “Data Show” e a “TV/DVD” atingiram 100% das respostas indicadas pelos próprios docentes, logo após a internet (64%) e o moodle (36%). Os pesquisadores afirmam que para obter benefícios educacionais com o uso das novas tecnologias, os docentes deverão ser capazes de conhecer e entender essas ferramentas, entretanto, apontam que ainda existem muitos professores que preferem os métodos tradicionais.

Nos resultados da presente pesquisa, figura 3, observou-se que os acadêmicos selecionaram o *Quadro/giz* como a segunda e terceira ferramentas mais utilizadas pelos docentes nas aulas. Eles citam que esse recurso é empregue para explicar dúvidas, resumir, fazer esquemas, desenhos, tópicos, detalhar a aula, destacar e complementar alguma informação, como também:

“Usado para melhor compreensão dos alunos é uma ferramenta mais à **moda antiga**” (Aluno 20 - QUESTIONÁRIO, 2017 – grifo nosso).

“Sempre muito útil **principalmente quando se encontra problemas com as demais ferramentas**” (Aluno 8 - QUESTIONÁRIO, 2017 – grifo nosso).

No entanto, para os autores Souza e Schneider (2016) a utilização exclusiva do “Quadro/giz”, inserida em um ensino tradicional, deixa dispersos os estudantes, pois o perfil das novas gerações pressupõem a rápida capacidade e facilidade de utilizar equipamentos de comunicação digital por estarem sempre conectados em redes sociais.

Nesse entendimento, constatou-se que as tecnologias de uso docente são na maior parte classificadas como recursos físicos (PARCIANELLO; KONZEN, 2011), sendo que, apenas a Internet, um recurso virtual (PARCIANELLO; KONZEN, 2011) mais atual, aparece uma única vez na classificação e “2º Lugar” (quadro 1) como fonte de busca para novos conhecimentos proposto pelos docentes durante as aulas.

Faz-se necessário, contudo, que os educadores sejam estimulados e recebam investimento em treinamentos para aprenderem a manusear todas as ferramentas tecnológicas disponíveis para que se sintam seguros e conseqüentemente sejam capazes de repassar de modo construtivo aos educandos (SILVA, 2010). Sobretudo, que os docentes compreendam que cada tecnologia tem suas especificidades e que é preciso saber alinhar os objetivos de ensino com os suportes tecnológicos que melhor atendam a esses objetivos (KENSKI, 2003).

A seguir serão apresentados os resultados sobre o uso que os participantes fazem das tecnologias na graduação em Educação Física dentro e fora da sala de aula para estudo.

2.4.2 O uso das TIC por acadêmicos

Nos resultados, verificou-se que os estudantes citam as mesmas tecnologias durante e após as aulas para estudo, com exceção de um único recurso, a *caneta*.

Quadro 34 - Tipo de tecnologia durante e após as aulas para estudo

TIC nas aulas	TIC após as aulas
Caderno	Caderno
Livros/textos	Livros/textos
Computador	Computador
Notebook	Notebook
Celular	Celular
Internet	Internet
Outros (caneta)	//////

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Essas tecnologias foram classificadas pelos estudantes por ordem de relevância como demonstra o quadro a seguir. Contudo, existe uma pequena diferença na quantidade final de

tecnologias, pois três acadêmicos (Aluno 3; 12; 24) responderam de modo inadequado a questão sobre o uso dentro da sala de aula e por isso esses dados não foram contabilizados. Nesse sentido, há respostas de 35 estudantes referentes às tecnologias de uso durante as aulas e respostas de 38 sobre as tecnologias fora da sala para estudo.

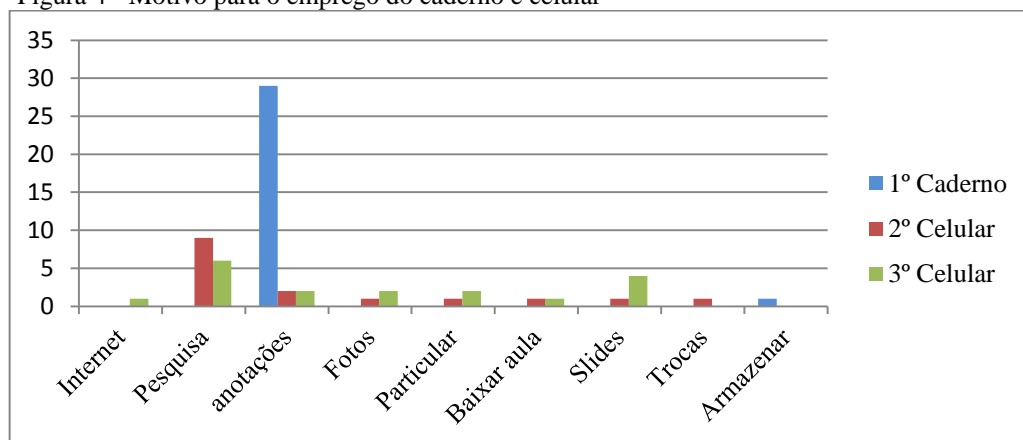
Quadro 35 - Classificação das tecnologias para estudo

Classificação	TIC – durante as aulas	Qtd.	TIC – após as aulas	Qtd.
1º Lugar	<i>Caderno</i>	29	<i>Caderno</i>	17
	Celular	05	Celular	08
	Outros (caneta)	01	Notebook	07
	//////		Internet	03
	//////		Computador	02
	//////		Livros/textos	01
	Total:	35	Total:	38
2º Lugar	<i>Celular</i>	11	<i>Internet</i>	12
	Internet	08	Notebook	09
	Livros/textos	08	Caderno	08
	Caderno	03	Celular	04
	*Notebook / *Computador	*02 cada (04)	Computador	03
	Outros (caneta)	01	Livros/textos	02
	Total:	35	Total:	38
3º Lugar	<i>Celular</i>	14	<i>Livros/textos</i>	10
	Internet	10	Internet	09
	Livros/textos	07	Caderno	06
	Caderno	02	Celular	06
	Notebook	01	Notebook	04
	Outros (caneta)	01	Computador	03
	Total:	35	Total:	38

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Constatou-se que durante as aulas os recursos com maior destaque foram: 1º lugar – *Caderno*; 2º e 3º lugares – *Celular*. Os motivos que levaram os estudantes a realizar estas escolhas apresentam-se logo abaixo.

Figura 4 - Motivo para o emprego do caderno e celular



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Notou-se que o *Caderno* é exclusivamente utilizado para realizar anotações dos conteúdos das disciplinas, de modo a armazenar observações, dúvidas e as discussões das aulas.

“Utilizo para fazer as anotações das disciplinas, **guardar informações**” (Aluna 1 – QUESTIONÁRIO, 2017 – grifo nosso).

“Material importante para **armazenar** conteúdo” (Aluno 8 – QUESTIONÁRIO, 2017 – grifo nosso).

O hábito de fazer registro em cadernos escolares começa nos anos iniciais da educação básica de modo a seguir um percurso planejado pelo professor, sendo que nos anos mais avançados passam a ter um emprego mais livre pelos alunos (SANTOS; SOUZA, 2005). Tais instrumentos didáticos (SANTOS; SOUZA, 2005) são vistos como uma fonte histórica carregados de memórias que resguardam aspectos físicos, iconográficos, com apresentação de diálogos entre família e escola e dilemas dos professores (BECALLI; SCHWARTZ, 2017).

Transferidos de ano a ano, em cada etapa de ensino, o *Caderno*, citado pelo público em questão, não foi substituído por outro recurso para registro das aulas, e, apesar de as tecnologias estarem cada vez mais presentes nos ambientes educacionais e no cotidiano dos acadêmicos, elas ainda não substituíram, ou não corresponderam aos mesmos contextos de uso dos cadernos.

Nos resultados observou-se também que após as aulas, os estudantes continuam a utilizar os *Cadernos* como a principal ferramenta que organiza os conteúdos para futuro estudo.

“As anotações estão lá então é o primeiro a ser consultado” (Aluna 30 – Questionário, 2017).

“Utilizo para buscar das minhas anotações sobre os conteúdos tratados nas aulas, para lembrar as informações” (Aluna 1 – QUESTIONÁRIO, 2017).

“É onde mais estudo, pois marco meus raciocínios e facilita os estudos em qualquer lugar” (Aluno 18 – QUESTIONÁRIO, 2017).

Na sequência das classificações, figura 4, constatou-se que o *Celular* está em segundo e terceiro lugares, como ferramenta tecnológica para realizar principalmente pesquisas e acompanhamento de slides *durante as aulas*. Outras funções incluem: fazer anotações; tirar fotos; acesso a internet; baixar as aulas; trocas entre colegas e professor; e em situações particulares, como falar com familiares, e acessar jogos.

Segundo a UNESCO (2014), dispositivos móveis como os celulares smartphones, são vistos como tecnologias interativas amplamente difundidas em todo o mundo. As versatilidades desses aparelhos possibilitam a aprendizagem móvel, pois favorece seu uso

isolado ou em combinação com outras TIC a fim de permitir o acesso a informações em qualquer hora e lugar, como também, assegurar melhor produtividade do tempo em sala de aula.

No ensino superior, Bernardo (2015) investigou o emprego de dispositivos móveis na formação de estudantes do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. A coleta foi realizada com 21 acadêmicos e envolveu um processo interativo com atividades de leitura. Nos resultados, o autor aponta ganhos a partir do adequado aproveitamento desses dispositivos móveis para uma formação de leitores críticos, autônomos e proficientes em consonância com a era digital. No entanto, observa que o comportamento individual dos estudantes na aplicação desse recurso deve ser amadurecido com auxílio escolar e, também, da sociedade em geral. O pesquisador enfatiza a experiência como enriquecedora, por possibilitar novas estratégias de leitura e ensino que poderão se desenvolver na carreira futura desses docentes em formação.

Outro resultado observado no quadro 7 apresenta o emprego da *Internet* como um recurso virtual (PARCIANELLO; KONZEN, 2011), ou uma tecnologia digital (OLIVEIRA; MORAES, 2013) pelos estudantes em contextos fora do ambiente acadêmico para estudo. Essa ferramenta é indicada para a realização de pesquisas sobre assuntos relacionados às aulas e acesso a livros, vídeos e material didático.

“Uso para ter acesso a livros online e vídeos” (Aluna 5 – QUESTIONÁRIO, 2017).

“Tirar dúvida em site, ver o conteúdo explicado de outras formas” (Aluna 10 – QUESTIONÁRIO, 2017).

“Para ter acesso ao material didático” (Aluna 31 – QUESTIONÁRIO, 2017).

“Para aprofundamento dos conteúdos das aulas” (Aluno 6 – QUESTIONÁRIO, 2017).

“Buscar algo novo sobre o assunto” (Aluno 12 – QUESTIONÁRIO, 2017).

Nos dias de hoje quase tudo está na internet, o que permite a busca por pesquisas acadêmicas, além de contato por redes sociais, compras e venda de produtos, visualização e localização de locais desconhecidos, entre outros. Com a democratização do acesso à informação através da internet, o professor deixa de ser a única ou a principal fonte de conhecimento e o aluno passa a construir sua aprendizagem indo ao encontro dos materiais que estão à disposição (OLIVEIRA; MORAES, 2013).

A pesquisa TIC Educação 2017 de igual modo revela que na educação básica os alunos já fazem a utilização da internet para atividades de aprendizagem fora do ambiente escolar influenciados pela forma com que os professores e a escola abordam as tecnologias no

processo de ensino. Os dados demonstram que o acesso ocorre em locais como quarto (79%), em diferentes espaços da casa (92%), ou em outras casas (89%). Tal situação associa-se ao fato de que 44% dos professores de escolas públicas e 61% dos professores de escolas particulares disponibilizam conteúdos das aulas na internet para os alunos (NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR, 2018).

Por fim, os *Livros/textos*, são recursos físicos (PARCIANELLO; KONZEN, 2011), que aparecem em terceiro lugar na classificação do quadro 7. Eles são indicados para o estudo fora do ambiente acadêmico para o suporte de dúvidas, em consulta da matéria disciplinar, no aprendizado de novos conteúdos, como também:

“Uso para leitura complementar mais complexa” (Aluna 5 – QUESTIONÁRIO, 2017).

“Leitura e marcações dos principais pontos” (Aluno 3 – QUESTIONÁRIO, 2017).

“Utilizo quando necessário para estudar conteúdo da prova” (Aluno 7 – QUESTIONÁRIO, 2017).

“Procurar buscar além do que o professor disse em sala de aula” (Aluno 29 – QUESTIONÁRIO, 2017).

Algo importante a destacar é que nesta mesma classificação (3º lugar) a *Internet* aparece na sequência, logo abaixo dos *Livros/textos* para estudo fora do espaço institucional. Essa observação revela que tão logo os *Livros/textos* impressos podem vir a ser substituídos, pelo público em questão, por livros, textos e artigos digitais disponíveis na *Internet*. Sobre esse assunto o que se observa é que o crescente contato com essa ferramenta digital na busca por informações promoveu o surgimento das bibliotecas virtuais. Segundo Ohira e Prado (2002) as bibliotecas virtuais vêm para acrescentar aos usuários outras opções de acesso às informações e não têm o propósito de substituir as bibliotecas tradicionais. O conceito e termos de Biblioteca Virtual e Digital são vistos como sinônimos e caracterizam aspectos da biblioteca que não são físicos, não tem paredes, mas sim conexão a uma rede.

Após verificar as tecnologias que os estudantes empregam durante e após as aulas serão discutidos os modos de utilização do celular como recurso educacional.

2.4.3 O celular como recurso educacional.

Os resultados dessa categoria temática dizem respeito à aprovação ou não dos estudantes sobre o uso dos aparelhos celulares durante e após as aulas para estudo e os motivos que justificam tais posicionamentos. Nesse aspecto, constataram-se mais proposições favoráveis do que contrárias como apresenta o quadro a seguir.

Quadro 36 - Uso do celular antes e após as aulas

Respostas	Celular - Durante a aula	Celular - Após a aula
Sim	32 acadêmicos	35 acadêmicos
Não	03 acadêmicos	02 acadêmicos
Talvez	03 acadêmicos	01 acadêmico

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A serventia do celular durante a aula é destacada pelos participantes como uma ferramenta tecnológica que pode ser “útil a professores e alunos” (Aluno 6), pois oferece possibilidades para além de “ligações e mensagens” (Aluno 2). Verificou-se também que esses dispositivos móveis atuais, como os smartphones:

“... **têm quase as mesmas funções de um computador**, e se um computador pode ser usado como uma ferramenta, então outro aparelho que tem a mesma função também pode” (Aluno 15 - QUESTIONÁRIO, 2017 – grifo nosso).

“... há **aplicativos** que estão à disposição **para conteúdo educacional**, e também, a facilidade para acompanhamentos das aulas...” (Aluna 23 - QUESTIONÁRIO, 2017 – grifo nosso – grifo nosso).

“... ele é de extrema facilidade para os alunos com uma **boa mobilidade...**” (Aluno 37 - QUESTIONÁRIO, 2017 – grifo nosso).

Os aparelhos celulares apresentam diversos recursos e possibilidades pedagógicas e estão cada vez mais presentes entre os jovens em seu cotidiano escolar (GERMANO, 2015). Os acadêmicos revelaram a crença de que os celulares possuem um potencial próximo aos computadores. Contudo, notou-se que outros estudantes vão além dessa visão, pois afirmaram que essa ferramenta pode baixar aplicativos educacionais e oferecer mobilidade ao usuário.

De acordo com a UNESCO (2014 b) os aplicativos como ferramentas para atividades pedagógicas têm crescido de forma exponencial, fato evidenciado nos mais de 270 milhões de aplicativos pedagógicos baixados em 2011, dados que superam um aumento em 10 vezes desde 2009. Nesse sentido, os dispositivos móveis, como os celulares smartphones, estão a caminho de tornarem-se uma parte importante do ecossistema de aprendizagem móvel, pois são ferramentas que contemplam aplicativos customizados, adquiridos por escolas que visam atender as necessidades de cada aluno com uma aprendizagem personalizada, característica da educação formal no futuro (UNESCO, 2014 b). Por estarem nos bolsos de milhões de estudantes, os celulares associados aos aplicativos pedagógicos, oferecem flexibilidade para avançarem em seus próprios ritmos e interesses (UNESCO, 2014 a).

No entanto, alguns participantes julgaram que a postura individual de cada estudante ao utilizar o aparelho celular nas aulas pode ser positiva ou negativa.

“É preciso que todos usem para fins de estudos e **não para outras coisas durante a aula**, pois ai não terá efeito positivo nenhum e sim só negativo fazendo com que a turma se **disperse e não tire proveito da tecnologia**” (Aluno 25 – QUESTIONÁRIO, 2017 – grifo nosso).

“... mas isso se usado em uma sala na qual os alunos colaborem e **não usem aplicativos para diversão e descontração durante estas**” (Aluna 23 - QUESTIONÁRIO, 2017 – grifo nosso – grifo nosso).

“... **mas é necessário um bom senso dos alunos** para utilizar para estudos” (Aluno 37 - QUESTIONÁRIO, 2017 – grifo nosso).

O comportamento dos estudantes perante o emprego dos celulares nas aulas poderá ser orientado com discussões que os levem a reflexões sobre os reais motivos do emprego dessa tecnologia nos ambientes educacionais. Nesse entendimento, uma abordagem orientada aos princípios e valores éticos para a convivência humana levará a resposta de três perguntas: Quero? Devo? Posso? (CORTELLA, 2013).

Os resultados também apontaram que três acadêmicos não aprovam o celular durante a aula. Eles descrevem que as pessoas não saberiam separar as coisas, ficariam nas redes sociais (como *facebook* e *whatsapp*), internet, jogos, dispersas do conteúdo (Aluna 9; Aluno 14; Aluno 18). Outros acadêmicos ainda apresentam dúvidas sobre usar ou não essa tecnologia na aula e apontam que essa conduta depende da maturidade dos estudantes em manter o foco na atividade proposta (Aluna 1; Aluna 27). Após as aulas para estudo, apenas um participante (Aluno 1) revela dúvidas e outros dois (Aluna 5; 9) acreditam não ser interessante o emprego do celular.

“Não, ninguém vai pesquisar no celular após a aula, **após a aula é mais para o lazer**” (Aluna 5 – QUESTIONÁRIO, 2017 – grifo nosso).

“Não, porque dificilmente o aluno irá estudar de forma que nada atrapalhe sua atenção, no caso as redes sociais, *whatsapp*, *facebook*” (Aluna 9 – QUESTIONÁRIO, 2017).

A transformação do ensino e a melhora da aprendizagem dependem exclusivamente dos usos efetivos que se façam das ferramentas tecnológicas, as quais ultrapassam a simples utilização pedagógica e envolvem uma reflexão crítica para aprender a conhecer, a fazer e a conviver com esses recursos físicos e virtuais nos ambiente educacionais que mediam o acesso ao conhecimento no mundo de amanhã (DELORS, 1996; COLL; MONEREO, 2010).

Contudo, constatou-se que 35 participantes aprovam o emprego do celular após as aulas. Eles apontam que esta ferramenta oferece acesso rápido a pesquisas na internet; possibilita a realização de atividades em aplicativos como *word*, *power point*; baixam, armazenam e enviam conteúdos das disciplinas como, livros, artigos; facilitam a comunicação

com os colegas e professores através de aplicativos; e também servem para fazer registros, anotações.

“Sim, por estar contigo em qualquer lugar e fácil manuseio, pode se tornar um aliado se usado com sabedoria” (Aluna 27 - QUESTIONÁRIO, 2017 – grifo nosso).

“Sim, porque além da facilidade ele armazena conteúdo como textos, fotos, e com acesso a internet conseguimos aprender mais” (Aluno 37 - QUESTIONÁRIO, 2017 – grifo nosso).

“Sim, com avanço tecnológico **temos um microcomputador na palma de nossas mãos** de forma mais rápida e eficaz” (Aluno 38 - QUESTIONÁRIO, 2017 – grifo nosso).

“Sim, pois **muitas vezes as pessoas não tem tempo para estudar aquilo** que o professor propôs em casa, **mas a caminho do serviço, faculdade poderá ser de extrema facilidade, pela praticidade**” (Aluno 29 - QUESTIONÁRIO, 2017 – grifo nosso).

“Sim, pois **trabalhos em grupo** podem ser discutidos de maneira mais facilitadas **sem que os integrantes precisem se reunir pessoalmente**” (Aluno 32 - QUESTIONÁRIO, 2017 – grifo nosso).

Observou-se que existe uma relação próxima entre os estudantes e o uso do celular, a qual se desenvolve com linguagens próprias entre o corpo e o manuseio desse dispositivo. O celular na palma da mão ganha status de computador pessoal que executa multitarefas. Essa condição, corrobora Erthal (2007), quando ele analisa a convergência entre o homem e as tecnologias, especificamente o celular, em uma aproximação cotidiana e dependente que se produz como uma peça de vestimenta com identidade pessoal.

A partir desses resultados compreende-se que o uso dos celulares está cada vez mais incorporado nas atividades acadêmicas pelo público em questão. Essa ferramenta tecnológica aproxima-se de suas rotinas agregam valores e concepções a respeito do modo como vivem e solucionam seus problemas. Eles enxergam potencialidades nesse recurso tecnológico quando empregado com ética.

2.5 Considerações finais

O objetivo do estudo foi identificar o uso e a apropriação das tecnologias por um grupo de acadêmicos de Educação Física, e a visão dos mesmos sobre o modo com que os docentes empregam as tecnologias na prática pedagógica.

Os resultados indicaram que na visão dos acadêmicos, os docentes utilizam as tecnologias com enfoque na exposição dos conteúdos durante as aulas a partir do Projetor Multimídia com apresentação de slides, vídeos e imagens. O quadro e o giz são tecnologias antigas, no entanto ainda muito presente na sala de aula onde os participantes julgam ser

empregadas pelos docentes para resumos, detalhamento das aulas e explicações, principalmente quando um recurso tecnológico não funciona. Não se encontrou nenhuma referência dos acadêmicos quanto ao uso de ferramentas tecnológicas mais atuais (aplicativos, moodle, e-mail etc.) pelos docentes para ensino durante as aulas. Notou-se que outras tecnologias citadas pelos estudantes são entendidas como um complemento da tecnologia principal empregada pelo docente como, o notebook, o computador, livros e textos.

Quanto às tecnologias selecionadas pelos estudantes para uso nas aulas verificou-se que mais da metade dos participantes empregam o caderno para anotações dos conteúdos apresentados pelos docentes. Essa atitude retrata uma progressão dos comportamentos aprendidos durante os anos iniciais de escolarização, cujo caderno apresenta-se como principal recurso para armazenar a matéria para posterior estudo. Além do caderno, na sequência, constatou-se que o aparelho celular foi indicado como uma ferramenta tecnológica de destaque entre os participantes, empregada durante as aulas para acompanharem os slides além de fazerem registros em bloco de notas, gravar, filmar, baixar e compartilhar conteúdos sobre as aulas.

Além disso, constatou-se que os acadêmicos aprovam o uso do celular dentro e fora do ambiente acadêmico para estudo. Eles justificam que esse recurso oferece praticidade, está sempre na mão e quando conectado à rede possibilita o acesso a pesquisas rápidas, a informações e conteúdos diversos quando empregado com maturidade e responsabilidade.

Entende-se como limite da pesquisa o fato do instrumento de coleta ter sido aplicado apenas com um grupo de estudantes de Educação Física, como também, não ter possibilitado a visão dos docentes sobre o uso das tecnologias.

Diante dos resultados observou-se por fim, que a grande utilização dos celulares leva a supor que os estudantes terão mais facilidade para incluir esta ferramenta tecnológica na prática pedagógica, mesmo que eles não tenham observado isso na sua própria formação.

4 ARTIGO III - DANÇAS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM FORMA DE APLICATIVO

Resumo

O ensino das danças indígenas nas aulas de Educação Física está previsto na atual orientação curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), direcionado ao 2º ciclo do Ensino Fundamental, o qual corresponde ao 3º, 4º e 5º ano. Anterior à BNCC, a Lei 11.645 tornou obrigatório o ensino o estudo da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nas disciplinas escolares de Artes, Literatura e História. O que se observa, no entanto, é um cenário com poucas produções pertinentes à temática, o que levantou o seguinte questionamento: O que se deve ensinar sobre as danças indígenas brasileiras nas aulas de Educação Física escolar? Além disso, a falta de tempo dos professores de Educação Física ou a dificuldade advinda de uma formação inicial e continuada tornam insuficiente a disposição para elaborar seu próprio material didático sobre este conteúdo. Nesse sentido: É possível construir um material didático sobre as danças indígenas com uso da tecnologia para apoiar os professores de Educação Física? O objetivo deste estudo foi analisar e descrever o processo de elaboração de um material didático em forma de aplicativos para dispositivos móveis sobre danças indígenas para o segundo ciclo do Ensino Fundamental. Por meio de pesquisa qualitativa descritiva de caráter bibliográfico, realizaram-se buscas em três etapas: Trajetória e seleção das Danças Indígenas; Escolha da plataforma para produção do material didático em forma de aplicativos; e Elaboração do conteúdo dos aplicativos; as quais passaram posteriormente por uma análise descritiva. Constatou-se que as danças indígenas estão presentes em todas as regiões do Brasil e pertencem a inúmeras etnias, no entanto, selecionaram-se quatro danças (Dança do Cariçu; Dança do Toré; Dança da Ema; Dança do Xondaro) que apresentaram material adequado, dentre as fontes pesquisadas para compor os conteúdos do material didático. Em seguida, a plataforma utilizada para construção dos quatro aplicativos de cada dança indígena, que já foi adotada em outros estudos da mesma natureza, validou seu potencial por ser de fácil manejo, gratuita e em português. Antes de alojar os conteúdos das danças na plataforma para a produção dos aplicativos houve a necessidade de realizar edições (textos, imagens, áudios, vídeos), o que de fato, ampliou o aprendizado no que se refere ao uso de outras tecnologias. Alguns limites da plataforma observaram-se na baixa quantidade de abas disponíveis na versão grátis (10 abas) e nos aplicativos, a necessidade de serem acessados apenas online. Sobretudo, o tempo para se construir um material didático em forma de aplicativos sobre as danças indígenas para dispositivos móveis é extenso e exige diálogo constante entre os conteúdos selecionados das danças e o manejo das tecnologias para que se possa cumprir com objetivos educacionais.

Palavras-Chave: Aplicativos, Danças Indígenas, Educação Física Escolar, Material Didático, Tecnologias.

4.1 Introdução

Construir um material didático sobre as danças indígenas que se encontram no Brasil é um desafio complexo para qualquer professor/pesquisador da Educação Física escolar. Isto porque a reflexão sobre a importância e necessidade de materiais didáticos para a área ainda é

recente e inclui dúvidas quanto à utilização, decorrentes, sobretudo da falta de tradição (DARIDO et al., 2010; DINIZ; DARIDO, 2012).

Compreende-se que os materiais didáticos não devem ser tratados como livro de "receitas" a serem seguidas. Ao contrário, são instrumentos pedagógicos de apoio didático ao professor, que podem ser acionados para aprofundamento do conteúdo e investigação de novas possibilidades pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem em momentos como planejamento, execução e avaliação (ZABALA, 1998; DARIDO et al., 2010; DINIZ; DARIDO, 2012; BARROSO; DARIDO, 2016).

Nessa perspectiva, os materiais didáticos podem auxiliar uma demanda de professores de Educação Física que justificam a falta de tempo durante sua rotina escolar, ou com dificuldades advindas de uma formação inicial e continuada insuficiente para elaborar seu próprio material didático, selecionar e organizar os conteúdos curriculares (IMPOLCETTO, 2012).

Apesar de os ambientes educacionais ainda se apropriarem de materiais didáticos tradicionais como a lousa, giz, caderno, caneta, lápis e borracha, livros-texto, entre outros, a sociedade contemporânea vinculada às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) evoluiu ao pensar outras possibilidades de materiais didáticos com acesso às redes sociais, *softwares*, *blogs*, jogos digitais, dispositivos móveis (smartphones, iPads, etc.), entre outras tecnologias (TAHARA; DARIDO; BAHIA, 2017).

Diante desse cenário, observa-se na pesquisa de Diniz (2014) que o uso de materiais didáticos sobre a dança na Educação Física encontrou fatores favoráveis por professores, principalmente por estar associado às TIC. A autora elaborou um *blog* educacional sobre danças folclóricas para o 7º ano do Ensino Fundamental. Os resultados demonstram que o *blog* tornou-se um recurso virtual enriquecedor para a inserção da dança na escola, pois, contemplou a inclusão de imagens, som, vídeos, o que facilitou o acesso e a compreensão dos professores.

Sobre o ensino das danças indígenas nas aulas de Educação Física, a partir da atual orientação curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), este conteúdo está respectivamente direcionado ao 2º ciclo do Ensino Fundamental, o qual corresponde ao 3º, 4º e 5º ano (BRASIL, 2017).

Anterior à referência da BNCC, o estudo da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nas disciplinas escolares de Artes, Literatura e História, já era indicado como obrigatório desde a reforma no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/1996), realizada pela Lei nº 11.645 de 2008, no âmbito de todo o

currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio, público e privado (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008).

Apesar de passados anos desde a referida Lei (BRASIL, 2008), o que se verifica são livros didáticos de História nos quais prevalece a cultura indígena de um passado distante sem relevância econômica e social, estagnada e que pouco contribui para a formação histórica brasileira (BEZERRA, 2017).

Sobre os materiais didáticos que contemplem o ensino das danças indígenas na escola, encontraram-se na coleção de livros didáticos da editora Moderna “Práticas corporais: educação física: 3º a 5º ano anos: manual do professor” a descrição de duas aulas para o 3º ano do Ensino Fundamental (DARIDO et al., 2017). Também, na coleção da FTD Educação, “Encontros com a educação física, 3º, 4º e 5º ano : manual do professor de educação física : componente curricular educação física : ensino fundamental, anos iniciais”, observou-se a sugestão de uma sequência didática para o trabalho em quatro aulas com a temática dança de matriz indígena (FTD, 2018). Ambos os materiais didáticos dialogam com as habilidades da BNCC (BRASIL, 2017) e foram aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que disponibiliza diferentes obras para o apoio à prática educativa da educação básica do setor público (BRASIL, 2018). Outra proposta de aula foi verificada no Portal do Professor do Ministério da Educação (MEC), onde a dança indígena é orientada a partir da organização de unidades-didáticas que incluem sugestões variadas (CASAGRANDE, 2013). Observou-se que ambos os materiais citados, são considerados relevantes para o ensino da dança indígena, visto a dificuldade de se encontrar outras fontes sobre essa temática.

Diante disso, entende-se que produzir um material didático sobre as danças indígenas com uso das TIC pode contribuir com a Educação Física escolar, para servir de apoio aos professores no desenvolvimento desse conteúdo.

Algumas das tecnologias mais recentes incluem os aplicativos para dispositivos móveis como parte cada vez mais presente no campo educacional. Os aplicativos são projetados para armazenar e coletar dados, realizar pesquisas, gravar, editar, imagens, vídeos, textos, entre outros. Estão tornando-se uma parte importante da aprendizagem móvel e de fontes inovadoras da produção de conhecimento diminuindo barreiras de tempo, espaço e cultura (UNESCO, 2014).

As inquietações que conduzem, portanto, o desenvolvimento dessa pesquisa surgem de questões como: O que se deve ensinar sobre as danças indígenas brasileiras nas aulas de Educação Física escolar? Como construir um material didático sobre as danças indígenas com

uso da tecnologia? O objetivo do presente estudo está pautado em analisar e descrever o processo de elaboração de um material didático em forma de aplicativos para dispositivos móveis sobre danças indígenas para o segundo ciclo do ensino fundamental.

4.2 Método

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa descritiva de caráter bibliográfico o qual implica entender e interpretar os significados e as características de um determinado fenômeno a partir de informações disponíveis na tentativa de explicar suas razões (LUDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2004). A técnica da pesquisa bibliográfica utilizada buscou localizar toda a literatura já tornada pública em relação ao tema, com a finalidade de obter contato direto com o que foi escrito, dito ou filmado, incluindo livros, teses, dissertações, monografias, revistas, meios de comunicação oral, filmes, vídeos, televisão, entre outros (LAKATOS; MARCONI, 2003). Ela é orientada pelo objetivo e problema referente ao estudo. O resultado final não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre a temática, mas sim, a exposição da situação investigada sobre um novo enfoque com conclusões inovadoras que contribuem para a ciência ou área de atuação (LAKATOS; MARCONI, 2003; GARCIA, 2016). Para tanto, três etapas nortearam o percurso metodológico: Trajetória e seleção das Danças Indígenas; Escolha da plataforma para produção do material didático em forma de aplicativos, e Conteúdo do material didático nos aplicativos.

Trajetória e seleção das Danças Indígenas

Alguns critérios embasaram a seleção das danças, os quais incluíram: Seleção de uma etnia indígena por região do Brasil; Pesquisa da dança indígena através da busca por vídeos na internet; Pesquisa por publicações de textos, artigos, dissertações, teses, *blogs*, sites, páginas no *facebook*, entre outros, sobre as danças e a cultura em questão. Um único critério, no entanto, dentre os supracitados, mostrou-se relevante para excluir quaisquer dança indígena encontrada, a inexistência de vídeos na internet. Este critério pôs-se, pois sem o contato visual através dos vídeos seria impossível finalizar a coleta das informações sobre a dança, visto que, através dos vídeos foi possível comparar os achados descritivos com as imagens audiovisuais, e logo após, realizar a caracterização da dança para a composição do material didático.

Escolha da plataforma para produção do material didático em forma de aplicativos

No segundo momento foi realizada a definição da plataforma a qual possibilitou a criação de quatro aplicativos *online*, gratuitos e sem a exigência de programação. Essa plataforma tem como missão democratizar o desenvolvimento de tecnologias da informação,

e assim impactar positivamente o desenvolvimento humano (FÁBRICA DE APLICATIVOS, 2018b).

Elaboração do conteúdo dos aplicativos

Por fim, no terceiro momento foram selecionados os itens que compuseram a estrutura do material didático em forma de aplicativos para dispositivos móveis. Alguns estudos sobre a produção de materiais didáticos em dança nortearam a organização mesmo (DINIZ, 2014; KIOURANIS, 2014), a qual incluiu: 1. O Aplicativo; 2. Dança Indígena; 3. Vamos dançar?; 4. Vídeos; 5. Áudios; 6. Imagens; 7. Quer saber mais?; 8. Referências. Também, realizou-se a seleção das danças nos anos escolares do 2º ciclo do Ensino Fundamental (3º, 4º e 5º ano) (BRASIL, 2017).

4.3 Análise dos dados

Os dados obtidos receberam uma análise qualitativa descritiva na qual foram classificados e interpretados sem, no entanto, serem modificados (RUDIO, 1986; THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012). Nesse sentido, optou-se em organizar este momento nas três etapas previstas na metodologia, sendo: Trajetória e seleção das Danças Indígenas; Escolha da plataforma para produção do material didático em forma de aplicativos; e Conteúdo do material didático nos aplicativos.

4.4 Resultados e discussão

4.4.1 Trajetória e seleção das Danças Indígenas

Ao iniciar essa etapa de buscas o intuito era encontrar e descrever sobre uma dança indígena presente em cada região do Brasil. Havia, no entanto, uma única dança que já era conhecida ao iniciar a pesquisa mediante as discussões e orientações acadêmicas, o nome é dança do Cariçu, realizada no norte do Brasil pelos índios da etnia Dessana. Apesar de essa região do Brasil já estar contemplada com um tipo de dança seria necessário descobrir outras danças para as demais regiões brasileiras.

Buscou-se então, saber num primeiro momento, em quais locais existiam indígenas no Brasil. A resposta a esta questão parece fácil, mas o que ainda prevalece na memória de uma parte dos brasileiros é que estes povos estão localizados apenas na região norte, especificamente na Amazônia, e que vivem somente nas aldeias distantes da cidade.

No entanto, ao analisar o último censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010c) os resultados mostram que os indígenas estão

situados em todo o Brasil e residem atualmente na área urbana das cidades e na rural nas aldeias em reservas indígenas. Após verificar a localização dos povos indígenas no Brasil optou-se por investigar em cada região brasileira os municípios com as maiores populações auto declaradas indígenas incluindo o espaço urbano e rural (IBGE, 2010b).

Quadro 37 - Artigo III - População Indígena no Brasil

Regiões	População total (urbana e rural)	Município
Norte	29.017	São Gabriel da Cachoeira
Nordeste	9.335	Pesqueira
Centro-Oeste	7.621	Campinápolis
Sudeste	12.977	São Paulo
Sul	4.033	Redentora

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Os resultados apresentam as cidades com maior número de pessoas auto declaradas indígenas, porém esses dados ainda não revelavam “quem são” e como vivem essas pessoas. Foi necessário então olhar para a cultura, ou seja, responder a outro questionamento eminente: Quais etnias estão presentes em cada região do Brasil? Segundo o censo demográfico existem no Brasil 305 etnias indígenas. Esses grupos são definidos como comunidades que se reúnem por afinidades linguísticas, culturais e sociais com uma lógica própria de funcionamento dentro de seu sistema cultural (ALMEIDA; ALMEIDA, GRANDO, 2010; IBGE, 2010a).

Assim, para responder à questão foi analisado o quadro a seguir (IBGE, 2010a) no quesito “População indígena com indicação das 15 etnias com maior número de indígenas, por localização do domicílio” rural e urbano, no qual foi possível conhecer as etnias como se apresentam abaixo.

Figura 5 - Etnias indígenas IBGE

População indígena com indicação das 15 etnias com maior número de indígenas, por localização do domicílio - Brasil - 2010						
Número de ordem	Total		Nas Terras Indígenas		Fora das Terras Indígenas	
	Nome da etnia	População	Nome da etnia	População	Nome da etnia	População
1	Tikúna	46 045	Tikúna	39 349	Terena	9 626
2	Guarani Kaiowá	43 401	Guarani Kaiowá	35 276	Baré	9 016
3	Kaingang	37 470	Kaingang	31 814	Guarani Kaiowá	8 125
4	Makuxí	28 912	Makuxí	22 568	Mira	7 769
5	Terena	28 845	Yanománi	20 604	Guarani	6 937
6	Tenetebara	24 428	Tenetebara	19 955	Tikúna	6 696
7	Yanománi	21 982	Terena	19 219	Pataxó	6 381
8	Potiguara	20 554	Xavante	15 953	Makuxí	6 344
9	Xavante	19 259	Potiguara	15 240	Kokama	5 976
10	Pataxó	13 588	Sateré-Mawé	11 060	Tupinambá	5 715
11	Sateré-Mawé	13 310	Mundurukú	8 845	Kaingang	5 656
12	Mundurukú	13 103	Kayapó	8 580	Potiguara	5 314
13	Mira	12 479	Wápixana	8 133	Xucuru	4 963
14	Xucuru	12 471	Xacriabá	7 760	Tenetebara	4 473
15	Baré	11 990	Xucuru	7 508	Atikum	4 273

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Fonte: IBGE (2010).

Apesar de a figura apresentar as etnias com o maior número de indígenas, ainda não era possível identificar a localização das mesmas nos municípios e nas regiões brasileiras supracitadas. Outra observação é que a única etnia já conhecida, a Dessana, não aparecia

nesse quadro, ainda assim, prosseguiu-se na investigação para localizar as etnias nas demais regiões brasileiras.

Realizou-se então, a partir do site Povos indígenas no Brasil (PIB), o qual possui o apoio do Instituto Sócio Ambiental (ISA), um levantamento sobre a localização regional dessas etnias no Brasil e em outros lugares. O ISA é uma organização da sociedade civil brasileira, sem fins lucrativos que soluciona e defende as questões sociais relativas ao meio ambiente, ao patrimônio cultural, aos direitos humanos e dos povos (ISA, 2017). Os resultados encontrados estão descritos a seguir.

Quadro 38 - Localização das etnias indígenas

	Etnia (IBGE – 2010)	Localização (ISA, 2017)	Regiões do Brasil
1	Tikúna	AM; Colômbia; Peru	Norte
2	Guarani Kaiowá	MS; Paraguai	Centro-Oeste
3	Kaingang	PR; RS; SC; SP	Sudeste; Sul
4	Maxuki	RR; Venezuela	Norte
5	Terena	MS; MT; SP	Centro-Oeste; Sudeste
6	Tenetehara	MA; PA	Norte; Nordeste
7	Yanomámi	RR; AM; Venezuela	Norte
8	Potiguara	PB; CE; PE; RN	Nordeste
9	Xavante	MT	Centro – Oeste
10	Pataxó	BA; MG	Nordeste; Sudeste
11	Sateré – Maw é	AM	Norte
12	Mundurukú	AM; PA	Norte
13	Múra	AM	Norte
14	Xucuru	AL; BA	Nordeste
15	Baré	AM; Venezuela	Norte

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Após identificar a localização das etnias, as mesmas foram organizadas por ordem de colocação segundo a classificação já definida pelo IBGE (2010a) e distribuídas nas regiões do Brasil.

Quadro 39 - Localização das etnias indígenas por região no Brasil

Regiões do Brasil / - Localização (ISA, 2017)	15 Etnias (IBGE, 2010)
Norte	1. Tikuna; 4. Makuxi; 6. Tenetehara; 7. Yanomámi; 11. Sateré Maw é; 12. Munduruku; 13. Murá; 15. Baré.
Nordeste	6. Tenetehara; 8. Potiguara; 10. Pataxó; 14. Xucuru.
Centro – Oeste	2. Guarani Kaiowá; 5. Terena; 9. Xavante.
Sudeste	3. Kaingang; 5. Terena; 10. Pataxó.
Sul	3. Kaingang;

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A partir dessa identificação já seria possível dar início às pesquisas sobre as danças indígenas. No entanto, optou-se por acrescentar uma nova distribuição sobre as etnias indígenas por região brasileira, pois na região sul, como em destaque acima, encontrou-se

apenas a etnia Kaingang e na ausência de recursos audiovisuais e referenciais teóricos sobre a mesma esta região ficaria sem a descrição de uma dança.

Desse modo, além do documento sobre a classificação das 15 etnias com maior número de indígenas por localização do domicílio rural e urbano (IBGE, 2010a), utilizou-se também outro material do censo demográfico (IBGE, 2010d): “Etnias ou povos indígenas em terras indígenas, segundo as Unidades da Federação (UF) e as terras indígenas”. A partir desse registro foi possível observar a quantidade de Terras indígenas (TIs) por região UF e a etnia predominante com maior porcentual de declaração na TIs. Foi selecionada, então, apenas uma etnia com maior número de auto declarações para cada região.

Quadro 40 - Seleção das etnias indígenas

Regiões	Etnia / maior população em TIs (IBGE, 2010)	Classificação 15 etnias (IBGE, 2010)
Norte	Murá	13
Nordeste	Pataxó	10
Centro – Oeste	Xavante	9
Sudeste	Guarani Mbya	<i>Não aparece</i>
Sul	Guarani Nhandeva	<i>Não aparece</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Verificou-se que outras etnias aparecem em TIs, como a Guarani Mbya e Guarani Nhandeva, o que se tornou relevante visto a necessidade de encontrar mais de uma etnia por região, principalmente no sul do Brasil. Segundo Almeida (2018) existem subgrupos dos povos indígenas Guaranis como os Guarani-Ñandeva, Guarani-Kaiowa e Guarani-Mbya. Ambos existem no Brasil e possuem algumas diferenças nos costumes, na organização política e social, nas formas linguísticas, entre outros aspectos.

Observa-se no quadro geral abaixo uma síntese da progressão do percurso realizado para identificar as etnias de cada região brasileira. Para definir a seleção final por região estabeleceu-se o critério de no mínimo duas e no máximo três etnias. Essa flexibilidade na quantidade final de etnias foi necessária, pois possibilitou a inserção do critério de exclusão de qualquer uma delas e inclusão de outra dentro de uma mesma região mediante a escassez de conteúdos sobre a dança indígena.

Quadro 41 - Progressão da seleção das etnias indígenas

IBGE (2010)	Regiões	Etnias	1ª seleção: Localização (ISA, 2017)	2ª seleção: Etnias TIs (IBGE, 2010)	Seleção - etnias
1. Tikuna 2. Guarani – Kaiowá 3. Kainagang 4. Makuxi 5. Terena 6. Tenetehara 7. Yanomami 8. Potiguara	Norte	Dessana	1. Tikuna / 4. Makuxi / 6. Tenetehara / 7. Yanomami / 11. Sataré-Mawé / 12. Munduruku / 13. Murá / 15. Baré	13. Murá	- Dessana - Tikuna - Makuxi - Murá
	Nordeste	?	6. Tenetehara / 8. Potiguara / 10. Pataxó / 14. Xuxuru	10. Pataxó	- Tenetehara - Potiguara - Pataxó

9. Xavante 10. Pataxó 11. Sataré-Mawé 12. Mundurukú 13. Murá 14. Xucuru 15. Baré	Centro-Oeste	?	2. Guarani-Kaiowá / 5. Terena / 9. Xavante	9. Xavante	- Guarani - Kaiowá - Terena - Xavante
	Sudeste	?	3. Kaingang / 5. Terena / 10. Pataxó	? Guarani Mbya	- Kaingang - Terena - Guarani Mbya
	Sul	?	3. Kaingang	? Guarani Nhandeva	- Kaingang - Guarani Nhandeva

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Verificou-se que algumas etnias são comuns em mais de uma região, como por exemplo, na região centro-oeste e sudeste a Terena e na região sudeste e sul a Kaingang. Essa coincidência não interferiu no percurso metodológico e foi a partir desses resultados que se pôde dar início às pesquisas sobre as danças indígenas.

Dois caminhos nortearam de modo simultâneo a descoberta das danças, sendo: 1) investigação da etnia por estudos sobre sua origem, cultura, e conseqüentemente algum tipo de dança, e, logo após os achados, a busca pela existência de vídeos na internet sobre a mesma; ou ao contrário, 2) buscas por vídeos de danças indígenas na internet a partir do nome da etnia, e posteriormente por estudos. Ambos os percursos realizados levaram ao encontro das danças. Ao final dessa etapa, localizaram-se as seguintes etnias e danças em cada região.

Quadro 42 - Etnias e danças indígenas

Regiões do Brasil	Seleção final da etnia	Danças Indígenas
Norte	- Dessana - Tikuna - Makuxi	- <i>Dança do Cariçu</i> - Ritual da Moça Nova - Dança Parixara macuxi
Nordeste	- Potiguara / - Pataxó	- <i>Dança do Toré</i>
Centro-Oeste	- Terena	- <i>Dança da Ema</i> - Dança Siputrena
Sudeste	- Guarani Mbya	- <i>Dança do Xondaro</i>
Sul	- Guarani Nhandeva	

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Dentre as danças da região norte prevaleceu a Dança do Cariçu, pois nas demais danças desse local os materiais teóricos e principalmente o recurso audiovisual eram insuficientes para uma descrição adequada. Nas outras regiões brasileiras prevaleceram: no nordeste a Dança do Toré; no centro-oeste a Dança da Ema e na região sudeste e sul a Dança do Xondaro.

Essas foram as etapas que conduziram à seleção das danças indígenas; na sequência procedeu-se com a escolha da plataforma que será descrita e analisada no tópico que segue.

4.4.2 Escolha da plataforma para produção do material didático em forma de aplicativo

A escolha da plataforma “Fábrica de Aplicativos” ocorreu por ser um ambiente virtual para produção gratuita de aplicativos sem exigência de programação e também, por ter sido explorada anteriormente durante uma disciplina do Programa de pós-graduação.

Na ocasião, como trabalho final, foi solicitado aos discentes a elaboração e execução de uma aula sobre um dos conteúdos da Educação Física com uso das tecnologias. Nesse contexto surgiu o primeiro acesso à estrutura da plataforma e a elaboração de aplicativos. Apesar de a experiência ter sido relevante, chegou-se à conclusão de que seria necessário um período mais prolongado para se organizarem os conteúdos daquele trabalho disciplinar para atingir um resultado positivo, o que de fato, não caberia naquele curto período de tempo. Em decorrência dessa experiência, a plataforma foi definida como ferramenta para o presente estudo.

Lançada em 2012, a Fábrica de Aplicativos é de origem brasileira. Na versão gratuita a plataforma disponibiliza a construção do aplicativo na versão *web app*, ou aplicativo *web*, visualizados em smartphones, Android e iOS / iPhone. Essa versão é como um site, ou seja, uma página na internet, porém com design e performance otimizadas para dispositivos móveis. Esse tipo de aplicativo não utiliza funcionalidades do dispositivo móvel como câmera e GPS, e não ocupa espaço na memória do aparelho, pois precisam ser utilizados *online*. O acesso ao *web app* se faz por um endereço virtual, uma URL (*Uniform Resource Locator*), nos navegadores *Chrome*, *Safari* e outros. O usuário tem a opção de instalar o *app* na tela inicial do aparelho ao criar um atalho para acessá-lo (SILVA; PIRES; CARVALHO NETO, 2015; YANG, 2017; FÁBRICA DE APLICATIVOS, 2018a).

Além do *web app*, existem outros dois tipos de aplicativos, que são: aplicativos nativos (são baixados direto das lojas; ficam armazenados nos dispositivos; acessam as funcionalidades do aparelho; funcionam *offline*; têm custo; sistema específico); e os aplicativos híbridos (incluem uma parte como os nativos, porém, com custo mais baixo, a diferença é que também permite o acesso através da *web app*) (SILVA; PIRES; CARVALHO NETO, 2015; YANG, 2017).

Estudos como de Melo e Boll (2014), Costa et al. (2016) e Aguirre (2017) investigaram a utilização de aplicativos para o ensino e a aprendizagem de variados conteúdos. A título de exemplo, Costa et al. (2016) desenvolveram de forma coletiva com acadêmicos um aplicativo *online* para o ensino e a aprendizagem de Anatomia Humana em cursos superiores da área da saúde. O material foi disponibilizado por meio do serviço da

Fábrica de Aplicativos e envolveu a coleta de imagens fotográficas de peças ósseas e articulações, descrição do conteúdo com exemplos e mapas do sistema esquelético. Os resultados apontam melhora no ensino e aprendizagem da Anatomia Humana, pois os acadêmicos obtiveram grande interesse e aceitação no uso do *app*, consideraram ser de fácil acesso; poderiam ser utilizados em qualquer lugar/hora e, sobretudo, são ferramentas contemporâneas que superam e rompem com o ensino tradicional de memorizar e decorar o conteúdo.

Recentemente Pereira et al. (2018) incluíram a Fábrica de Aplicativos em um estudo comparativo com outras duas plataformas, *AppSheet* e *EasyEasy Apps*, todas como ferramentas para construção de *app*. Os autores se propuseram a compará-las e indicar as características para uso de quem não possui conhecimento em programação de *app* (*app* nativo) e necessitam desenvolver algo útil para suprir as necessidades de certas demandas. Os resultados indicaram que as três plataformas possuem funcionalidade semelhantes; são rápidas para a produção de *app*, especialmente a *AppSheet*; todas podem ser executadas nos principais sistemas operacionais móveis (Android; iOS/iPhone); possuem vários recursos gratuitos; e por fim, indicam um destaque na Fábrica de Aplicativos - a viabilidade em ser totalmente na língua portuguesa com tutoriais e videoaulas que facilitam o processo de aprendizagem para utilização da ferramenta.

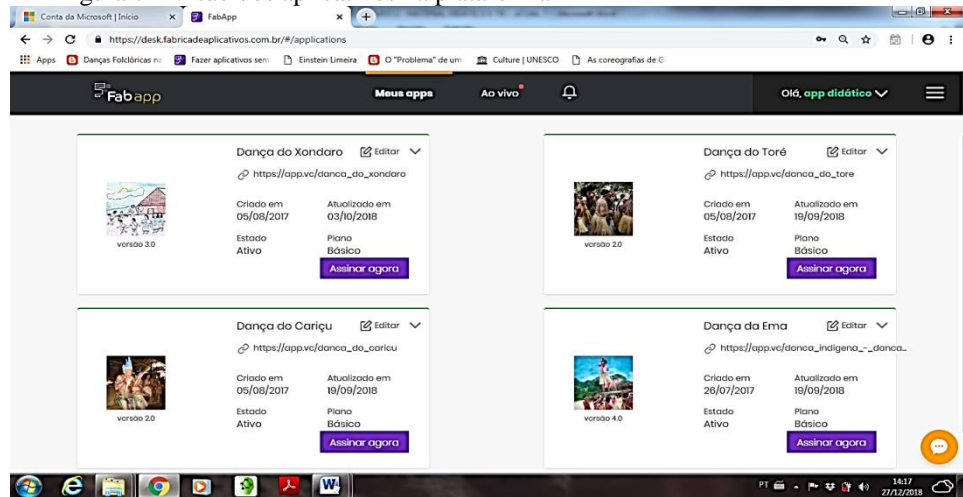
No início da construção dos *apps*, na Fábrica de Aplicativos, sobre as danças indígenas, para alojar os conteúdos do material didático criou-se um endereço de e-mail <apps_educacaofisica@hotmail.com>, e logo após, um cadastro e senha na plataforma para realizar o login. A figura abaixo é um *print* ilustrativo da ação citada.



Fonte: <https://desk.fabricadeaplicativos.com.br/#/signin>

Dado o acesso, construíram-se quatro aplicativos um para cada Dança Indígena (Dança do Cariçu; Dança do Toré; Dança da Ema; Dança do Xondaro) para alojar os conteúdos do material didático correspondentes.

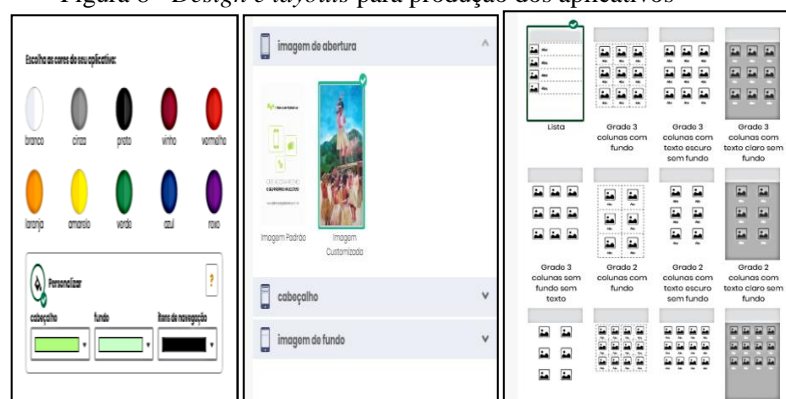
Figura 7 - Visão dos aplicativos na plataforma



Fonte: <https://desk.fabricadeaplicativos.com.br/#/applications>

A plataforma orienta a construção dos aplicativos em três etapas: o design (cores, imagens do tema, *layouts* do menu); a inserção do conteúdo (abas e funcionalidades) e as configurações (nome do app, link, ícone, descrição, categoria) (FÁBRICA DE APLICATIVO, 2018b). Sobre o design, existe uma variedade de opções em cores e *layouts* que podem ser observadas na figura a seguir. Em cada aplicativo das danças indígenas definiram-se cores diferentes, porém manteve-se o *layout* em “lista” para todas.

Figura 8 - Design e layouts para produção dos aplicativos



Fonte: Print da tela do computador na plataforma (2018)

A inserção do conteúdo é feita através das abas. Na plataforma estão disponíveis 27 tipos de abas que possibilitam a inserção de textos, vídeos, imagens, mídias, entre outros elementos. Quando incluído um conteúdo em uma aba, ele deve ser salvo para ocorrer o adequado armazenamento e atualização do aplicativo na plataforma.

A última etapa é configurar os aplicativos: inserir nome, *link*, ícone, descrição e categoria. Cada aplicativo construído individualmente teve endereço virtual separado.

Quadro 43 - Links dos aplicativos

Dança Indígena
Dança do Cariçu - https://app.vc/danca_do_caricu
Dança do Toré - https://app.vc/danca_do_tore
Dança do Xondaro - https://app.vc/danca_do_xondaro
Dança da Ema - https://app.vc/danca_indigena_da_ema

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Por fim, os quatro aplicativos foram registrados na plataforma, na categoria Educação, com sub categoria Projetos Educacionais. Compreende-se que esta etapa de instrumentalização da tecnologia só foi possível a partir da disponibilidade em “aprender a conhecer” e “aprender a fazer” (DELORS, 1996). Estas aprendizagens levam ao enriquecimento da profissionalização, pois atuam na aquisição de conhecimentos e competências que regem o modo contemporâneo de ensino-aprendizagem que é múltiplo e evolui infinitamente.

Após a apresentação da plataforma será analisada a seguir, a distribuição dos conteúdos coletados sobre as danças indígenas para a organização do material didático em forma de aplicativos.

4.4.3 Elaboração do conteúdo dos aplicativos

O material didático foi construído a partir da análise de outras experiências de naturezas semelhantes (SILVA, 2012; DINIZ, 2014; DINIZ, 2017; KIOURANIS, 2017), como também, da necessidade de adequar os textos, imagens e material audiovisual coletados das danças indígenas à plataforma de produção de aplicativos para dispositivos móveis.

Na pesquisa de Diniz (2014), por exemplo, para a elaboração de um *blog* educacional para ensino das danças folclóricas na escola, a autora investigou cinco tipos de danças em correspondência às regiões do Brasil: Xaxado/Norte, Carimbó/Nordeste, Siriri/Centro-Oeste, Catira/Sudeste e Chula/Sul. Os conteúdos dessas danças foram organizados no *blog* de modo didático, em: 1. Origem; 2. Dança e Passos; 3. Música e letras; 4. Vestimenta; 5. Como é atualmente; 6. Sugestões de atividades (cinco propostas de aulas); 7. Sugestões de vídeos; 8. Referências; e 9. Referência das imagens.

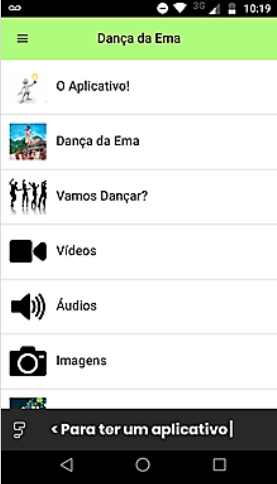
Kiouranis (2017) também oferece uma contribuição para o suporte pedagógico de professores que atuam com o conteúdo dança em projetos sociais e nas aulas de Educação Física curricular, a partir da produção de um material didático em forma de livro impresso ou digital. Em resumo, a estrutura do material didático possui os seguintes elementos:

Características; Dança na escola; Classificação; Saberes sobre dança; A dança e o tema transversal Pluralidade Cultural; Dicas sobre como ensinar dança; Orientações para cada faixa etária; e ao final, vinte planos de aulas com diferentes temas de danças (música e movimento, ciranda, danças folclóricas, danças urbanas, coreografias, entre outras sugestões).

Nessa mesma direção, os conteúdos do material didático desse estudo sobre as danças indígenas foram organizados em oito temas dentro de cada aplicativo. Os temas correspondem à quantidade de abas definidas para inserção dos conteúdos e não ultrapassaram o limite gratuito disponibilizado pela plataforma, que é de até 10. As abas escolhidas são de cinco tipos (lista de texto pro, lista pro, álbum pro 2.0, vídeos e galeria de áudios) e se repetem dentro das oito principais, devido a sua funcionalidade em adequar-se à necessidade dos conteúdos das danças.

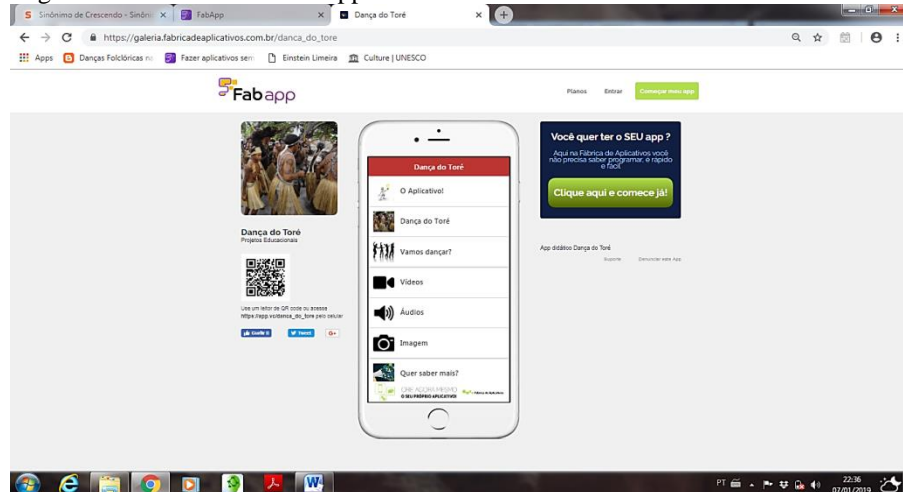
Os nomes estabelecidos para cada aba que compõem os aplicativos foram: 1. O Aplicativo; 2. Dança (nome da dança); 3. Vamos dançar?; 4. Vídeos; 5. Áudios; 6. Imagens; 7. Quer saber mais?; 8. Referências. Dentro de cada uma dessas oito abas foram construídos os itens que alojam os conteúdos. No quadro abaixo, de modo sintetizado, está a descrição das abas e seus itens e, na sequência, um *print* ilustrativo do visual de um dos aplicativos no smartphone e no computador.

Quadro 44 - Abas e itens dos aplicativos

Abas principais	Itens dentro de cada aba	Visão das abas no celular
1. O Aplicativo!	Apresentação / Contato	
2. Dança (nome da dança)	Dança (nome da Dança) Movimentos Descrição dos movimentos Instrumentos musicais Vestimenta	
3. Vamos dançar?	Aula 1 / Aula 2 / Aula 3 / Aula 4	
4. Vídeos	Diversos vídeos	
5. Áudios	Diversos áudios	
6. Imagens	Diversas imagens	
7. Quer saber mais?	Tutorial: Baixar vídeos Vídeos das danças Documentários	
8. Referências	Referência de texto / Referência de imagens	

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Figura 9 - Visão das abas do app no computador e notebook



Fonte: https://galeria.fabricadeaplicativos.com.br/danca_do_tore

Serão expostas na sequência, de modo sucinto, todas as abas com as principais informações dos conteúdos das danças indígenas com referência ao que está presente nos aplicativos. Porém, para aprofundamento da temática, orienta-se o acesso aos *apps* a partir dos endereços eletrônicos mencionados anteriormente.

Aba 1 - O Aplicativo

Dentro da aba “O Aplicativo” foram criados dois itens com uso da “lista pro” que permitem a edição de texto e inserção de imagem. Eles abordam respectivamente: “Apresentação” e o “Contato”. Quando acessado pelo smartphone tem-se a seguinte visão:

Figura 10 - Progressão da visão das abas do *app* no smartphone

Fonte: Print da tela do smartphone (2018).

Na "Apresentação" optou-se por um esclarecimento sobre a organização da dança indígena em vista das especificidades com que a mesma poderá ser encontrada em diferentes aldeias ou povos indígenas, como por exemplo, mudança no ritmo da música, tipo de

vestimenta, entre outros. O intuito, portanto, não é fornecer receitas prontas (STRAZZACAPPA, 2001) por meio desse material didático, mas orientações e possíveis caminhos para o professor organizar sua aula mediante cada realidade escolar. Não são “fórmulas pré-fabricadas”, ao contrário os professores devem “[...] erguer as mangas, pôr a mão na massa e se sujar para aprender fazendo” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 76).

Nesse mesmo item incluiu-se o objetivo do *app*, que foi apresentar um material didático para o ensino das danças indígenas na escola a partir do proposto na terceira versão da BNCC (BRASIL, 2017) para o 2º ciclo do Ensino Fundamental (3º, 4º e 5º ano). Compreende-se que a BNCC é um documento elaborado para a Educação Básica, que apresenta as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver. Visa à formação integral do aluno com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) para a construção de uma sociedade inclusiva, justa e democrática (BRASIL, 2017).

A Educação Física na BNCC (BRASIL, 2017) está vinculada à área de Linguagens e tem como conteúdos as práticas corporais relacionadas à Cultura Corporal do Movimento, organizadas em seis unidades temáticas: Brincadeiras e Jogos, Danças, Esportes, Ginásticas, Lutas e Práticas Corporais de Aventura.

Em pesquisa similar, Tahara (2017) produziu um material didático digital para o ensino das Práticas Corporais de Aventura (PCA) urbanas, a partir das habilidades indicadas na BNCC (BRASIL, 2017) para aulas de Educação Física do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. O material didático elaborado de modo coletivo entre o pesquisador e seis professores de Educação Física escolar foi alocado em um grupo secreto na rede social Facebook e incluiu: fotos, imagens, slides sobre histórico das modalidades, vestimentas, planos de aulas, entre outros elementos das PCA urbanas. Os resultados revelam que os professores participantes consideraram a experiência de trabalhar na aula com as tecnologias sugeridas no grupo do Facebook relevante para o ensino-aprendizagem, no entanto, também destacam dificuldades de instrumentalizá-las nas vivências planejadas devido às instalações insuficientes e precárias das escolas.

Por fim, no item “Contato” acrescentou-se nos quatro aplicativos o e-mail apps_educacao fisica@hotmail.com para dúvidas, sugestões e reclamações sobre o conteúdo do aplicativo para as pessoas que no futuro necessitarem.

Aba 2 - Dança

A pesquisa bibliográfica (Lakatos; Marconi, 2003) norteou a investigação e a coleta sobre as danças indígenas. Foi um vasto período de junção, seleção e sintetização das informações para chegar a um acervo coerente para a caracterização descritiva das danças. Os autores e os arquivos selecionados ao final desta etapa estão expostos no quadro a seguir.

Quadro 45 - Referencias do material didático das danças indígenas

Danças	Título / fontes	Arquivo
Cariçu	- Etnias do Rio Uaupés. Desana. / (CABALZAR, HUGH-JONES; ISA, 2002)	Site
	- <i>Aldeia Indígena Dessana: Dança Ritual do Cariçu (2012)</i>	Vídeo
	- <i>Aldeia dos índios Dessana – Dança (2012)</i>	Vídeo
	- <i>Tribo Indígena Dessana no Amazonas (2012)</i>	Vídeo
	- Dança indígena da tribo Dessana - Manaus – Amazonas (2015)	Vídeo
	- <i>Aldeia Desana. Ritual do Cariçu. / (PROJETO LUZ E VIDA, 2017)</i>	Blog
	- <i>Nossas Danças (FOIRN, 2017)</i>	Site
	- <i>Dança de Carrisso (ALDEIA CIPIÁ, 2017)</i>	Facebook
Toré	- <i>Potiguara (VIEIRA, 2006)</i>	Site
	<i>Os índios Potiguaras da Paraíba (MOONEN, 2008)</i>	Livro
	- <i>Toré - da aldeia para a cidade: Musica e territorialidade indígena na grande Salvador. / (CUNHA, 2008)</i>	Dissertação
	- <i>Índios na visão dos índios: Potiguara (GERLIC; ZOETTL, 2011)</i>	Livro
	- <i>Etnomapeamento dos Potiguaras da Paraíba (CARDOSO; GUIMARÃES, 2012)</i>	Livro
	- Índios Potiguara da Paraíba	Facebook
	- <i>"Fulkaxó, ser e viver Kariri-Xocó": apresentação do toré (2013)</i>	Vídeo
	- <i>Educação e movimentos sociais: registro do TORÉ POTIGUARA - a força da espiritualidade. / (PALHANO SILVA; NASCIMENTO, 2015)</i>	Revista
	- <i>Toré Potiguara da aldeia Katu - Rio Grande do Norte (2015)</i>	Vídeo
	- Trilha dos Potiguaras (2016)	Vídeo
	- <i>Dança UFPB - Toré Potiguara/PB – final (2016)</i>	Vídeo
	- <i>Toré (GASPAR, 2017)</i>	Site
	- Parque da cidade Dom Nivaldo monte recebe mostra fotográfica “dança do Toré” (LÚCIA, 2017)	Site
Ema	- A história do povo terena (BITTENCURT; LADEIRA, 2000)	Livro
	- Terena (LADEIRA; AZANHA, 2004)	Site
	- Kohixoti- Kipáe, A dança da ema (JESUS, 2007)	Dissertação
	- Censo 2010: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas (IBGE, 2010)	Site
	- Documentário - Do Bugre ao Terena (2011)	Vídeo
	- Povos Indígenas: conhecer para valorizar (2011)	Vídeo
	- Jovens terena na cidade de Campo Grande (MS): Política e geração (ESPÍNDOLA, 2013)	Dissertação
	- História do terena na aldeia Buriti: Memória, rituais, educação e luta pela terra (OLIVEIRA, 2013)	Dissertação
	- Estudo Lexicográfico da língua Terena: proposta de um dicionário bilíngue terena-português (SILVA, 2013)	Tese
	- Aldeia Ekerua - tribo terena - dança da ema parte 1 (2013)	Vídeo
	- Aldeia Ekeruá-SP / Dança Terena bate pau (2013)	Vídeo
	- Quadros indígenas (SILVA, 2014)	Blog
	- <i>A dança do Bate-pau, uma cultura que se perpetua (JUNIOR, 2015)</i>	Revista
	- Índios somos nós (TV BRASIL, 2016)	Vídeo
- Confeção saia de buriti (2016)	Vídeo	
Xondaro	- <i>Xondaro – uma etnografia do mito e da dança Guarani como linguagens étnicas (MENDES, 2006)</i>	Dissertação

- <i>O corpo “educado” na dança Mbyá-Guarani (2004)</i> - <i>A alegria do Corpo-espírito saudável: Ritos de aprendizagem guarani (MENEZES, 2006)</i>	Revista Tese
- <i>Os ritos das Danças Xondaro e do terreiro da aldeia Guarani M’bya – aguapeú e das danças circulares (CATIB, 2010)</i>	Dissertação
- <i>À esquiwa do xondaro: movimento e ação política entre os Guarani Mbya (SANTOS, 2010)</i>	Dissertação
- Censo 2010: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas (IBGE, 2010)	Site
- Guarani (ISA, 2011)	Site
- Xondaro Mbaraete - a força do xondaro (2014)	Vídeo
- <i>Xondaro - Dance of the Guardians (2015)</i>	Vídeo
- Xondaro ha'e gui Xondaria Jeroky - A dança dos xondaros e xondarias (2015)	Vídeo
- <i>Dança do Xondaro (2012)</i>	Vídeo

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Em geral, as fontes utilizadas envolveram duas teses de doutorado, sete dissertações de mestrado, três artigos em revistas, quatro livros online, nove arquivos em site, duas pesquisas em *blogs*, duas no *facebook*, e dezoito vídeos do *youtube*. Para cada dança não se limitou um número de fontes, atentou-se, porém, ao objetivo de se chegar à compreensão e a uma descrição adequada sobre as mesmas.

Alguns autores referenciados, quadro 45, tratam de diferentes aspectos da cultura indígena não somente das danças. Outras fontes, porém, abordam com especificidades as danças indígenas. Nesta diversidade de opiniões dos autores atrelados aos diferentes instrumentos de coleta é que houve o aprofundamento da temática, ao mesmo tempo em que, puderam-se comprovar as reais características das danças pesquisadas.

Depois de reunido esse extenso conteúdo, o mesmo foi organizado em cinco itens, os quais foram alocados dentro da aba “Dança”, sendo: Características gerais da Dança; Movimentos da Dança; Descrição dos movimentos; Instrumentos musicais; Vestimenta. Na descrição inicial da aba há o nome de cada dança, assim, em vez de apenas “Dança”, aparece, por exemplo, Dança do Toré, Dança do Xondaro, Dança da Ema, Dança do Cariçu em cada aplicativo e internamente à aba inicial estão os cinco itens acima descritos.

Abaixo segue uma breve apresentação de cada dança indígena, de cada aplicativo na presente e sua respectiva aba. No entanto, para maior aprofundamento é necessário acessar os aplicativos.

Quadro 46 - Danças indígenas

Dança Indígena Região / Etnia	Características gerais
Dança do Cariçu Norte / Dessana	- Dança para recepção de boas vindas aos visitantes da aldeia; - Participam homens, mulheres e crianças nativos e não indígenas; - Realizada em pares; marcação rítmica do pé; diferentes percursos em filas e em roda; - Instrumentos: flauta de cariçu, chocalho no tornozelo e tambor; - Vestimenta: cocares, saias de palha e de tecido, colares, pinturas corporais.
Dança do Toré Nordeste /	- Dança de celebração a vida; - Participam homens, mulheres e crianças nativos e não indígenas;

Potiguara, Kiriri, Tupinambá, outros.	- Realizada em roda; acompanha o ritmo dos cantos com batidas dos pés no chão; - Instrumentos: cantos específicos de cada aldeia, maracá, tambor, zabumba, gaitas, apitos, viola, rabeca, entre outros. - Vestimentas: pés descalços em contato com a natureza, saias de jangada, cocares, colares, brincos, pinturas corporais de jenipapo e urucum.
Dança da Ema Centro-oeste / Terena	- Dança guerreira (popularizada como dança do bate pau); - Participam apenas homens, adultos ou crianças; - Realizada em duplas e fila, cada dançarino carrega uma taquara para executar diferentes batidas rítmicas durante a dança; - Instrumentos: flauta, tambor; - Vestimenta: antigamente saias com penas da ema; hoje saias de fibra de buriti, palhas de bananeira ou palmeira; pintura corporal.
Dança do Xondaro Sudeste/Sul / Guarani	- Dança de pertencimento social e cultural (jogo, ginástica; um exercício corporal de vitalidade); - Participam apenas homens, adultos ou crianças; - Em algumas regiões há a presença das mulheres; - Realizada em círculos no sentido anti-horário; o condutor orienta diferentes movimentos (saltos, giros, esquivas, entre outros); - Instrumentos: maracá, tambor, borduna, rabeca, violão; - Vestimenta: a própria roupa do cotidiano (camiseta, calça etc.).

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Aba 3 - Vamos dançar?

Propôs-se na aba “Vamos dançar” em cada *app*, a organização de aulas para o ensino das danças indígenas em sequências didáticas de modo articulado com objetivos educacionais (ZABALA, 1998).

Selecionou-se uma dança para cada ano escolar do 2º ciclo do Ensino Fundamental (BNCC/BRASIL, 2017). O critério de escolha foi determinado em virtude da faixa etária dos alunos do 2º ciclo comparado às exigências nos movimentos corporais de cada dança, da presença do canto e do uso de materiais que envolvem a prática considerando-se o aumento do nível de complexidade na combinação desses elementos. Assim, essa proposta de organização foi estabelecida para o presente estudo, o que poderá ser alterado mediante cada realidade escolar.

Quadro 47 - Ano escolar para o ensino das danças indígenas

Dança Indígena	Característica x critérios de seleção	2º ciclo
Dança do Cariçu	- Movimento corporal.	3º ano
Dança do Toré	- Movimento corporal; - Instrumento musical; - Canto.	4º ano
Dança do Xondaro	- Movimento corporal; - Condutor da dança com instrumento.	4º ano
Dança da Ema	- Movimento Corporal; - Manejo de material para dançar.	5º ano

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Cada sequência didática contemplou em média de quatro a cinco aulas planejadas com conteúdos significativos para os alunos; correspondentes ao nível de desenvolvimento; com desafios para a aprendizagem a partir de situações-problemas e que permitam a autonomia na aprendizagem (ZABALA, 1998). As aulas foram estruturadas a partir dos seguintes tópicos:

Quadro 48 - Estrutura das aulas das danças indígenas

Estrutura das aulas	Descrição
Objetivos específicos	- Propostos a partir das habilidades da BNCC (BRASIL, 2017).
Dimensão do conhecimento da BNCC	- Fruição, Experimentação, Compreensão, Análise, Uso e apropriação, Protagonismo comunitário, Construção de valores e Reflexão sobre a ação (BRASIL, 2017).
Número de aulas	- Duas aulas com duração total de 1h40 minutos.
Materiais	- Descrição dos materiais utilizados.
Preparação	- Orientação sobre como organizar o material antes de iniciar a aula.
1. Roda inicial	- Orientações para: Participação ativa dos alunos; abertura para se posicionarem; apresentação e discussão sobre o que será aprendido na aula; modificação das regras quando necessário (DARIDO, 2012).
2. Vivência	- Conteúdo descrito em etapas com orientações didáticas; contextualização das tarefas e dos conhecimentos, ou seja, atribuição de significados (DARIDO, 2012).
3. Roda final	- Orientações para: Participação ativa dos alunos; discutir os erros, acertos, o que foi aprendido, o que faltou, o que será trabalhado posteriormente (DARIDO, 2012).

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O ensino a partir de rodas organizadas no início e ao final da aula é um espaço coletivo para trocas e reflexões que também poderá ser acionado em qualquer momento da aula. “A roda propicia a aprendizagem de ouvir o colega, aguardar a sua vez de falar, respeitar opiniões, argumentar, discordar, concordar, além de outros aspectos” (DARIDO, 2012, p. 97).

Os objetivos específicos foram descritos com base nas habilidades da BNCC (BRASIL, 2017) e sete dentre as oito dimensões do conhecimento preconizadas no mesmo documento foram selecionadas e planejadas de modo integrado para cada aula.

Quadro 49 - Dimensões de conhecimento e habilidades da BNCC

Habilidade BNCC	Dimensões BNCC	Ano / Dança
(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz africana e indígena, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem. (EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz africana e indígena. (EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz africana e indígena. (EF35EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las.	- Experimentação / - Fruição - Reflexão sobre a ação	3º - Dança do Cariçu
	- Fruição / - Análise / - Compreensão / - Construção de valores / - Experimentação	4º - Dança do Toré
	- Construção de valores / - Fruição / - Compreensão - Protagonismo comunitário - Experimentação	4º - Dança do Xondaro
	- Experimentação - Reflexão sobre a ação - Compreensão / - Construção de Valores / - Fruição / - Análise	5º - Dança da Ema

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Incluíram-se, portanto, todas as habilidades da BNCC em cada *app* e sete dimensões do conhecimento. A única dimensão não incluída foi “Uso e apropriação” a qual, segundo Brasil (2017), está conectada às práticas para além da sala de aula com potencial para o lazer

e a saúde. Abaixo segue um exemplo de aula presente na sequência didática da aba “Vamos dançar?” do *app* Dança do Xondaro.

Quadro 50 - Plano de aulas dança do Xondaro

<p>Aula 1 – Música e cultura Habilidade da BNCC: (EF35EF09); (EF35EF11). Objetivos específicos: - Compreender quem são os índios Guarani; - Fruir na observação de vídeos e na prática corporal; - Recriar a dança indígena com respeito aos diferentes sentidos e significados dessa dança em suas culturas de origem; - Compreender e valorizar os direitos da cultura indígena referentes à educação, saúde e moradia. Dimensões do conhecimento da BNCC: - Fruição; Experimentação; Compreensão; Construção de valores. Número de aulas: 02 aulas Material: - Vídeo “A todo povo de luta” disponível na aba “Vídeos”; - Música “A todo povo de luta” disponível na aba “Áudio”; - Letra da música (impressa). Preparação: - Organizar como será a apresentação do vídeo (pelo <i>app</i> do celular, com projeção no data show, no computador da escola etc.). 1. Roda inicial: Fazer uma roda com os alunos e questionar: - Em que local os indígenas moram? Alguém já viu um indígena na cidade? Será que eles moram na cidade? Após esta discussão apresentar o vídeo: A todo povo de luta – Rap Guarani Mbya. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=uUvS8Gnbkww >. - Pedir para os alunos anotarem no caderno o que despertou interesse. Após assistirem o vídeo, abra espaço para um diálogo e reflexão com o grupo; - Em qual local eles estão cantando? - Por que eles cantam? - Vocês conseguiram observar algum tipo de dança no vídeo? Qual? - Como eram os movimentos corporais? Obs. Professor, este vídeo serve</p>	<p>Caso haja algum aluno com deficiência é necessário propor adaptações que poderão ser sugeridas antes, durante e após a vivência a partir das observações dos alunos e do professor. 2. Vivência: Canto e dança: o Rap Guarani - Disponha os alunos sem círculo e distribua a letra da música já impressa para cantar; - Façam uma leitura inicial e logo após coloque a música de fundo para acompanhamento; - Após cantarem a música algumas vezes, peça para os alunos circularem as palavras que eles não compreenderam para discussão: - Quais palavras na letra da música chamaram sua atenção? Exemplo de algumas palavras: - Tenonde Porã - terra indígena localizada em Parelheiros, zona sul de São Paulo. Abriga seis aldeias onde moram aproximadamente 1000 pessoas. - Yvyrupa - é a expressão utilizada em guarani para designar a estrutura que sustenta o mundo terrestre, e para nós, seu significado evoca o modo como sempre ocupamos o nosso território de maneira livre antes da chegada dos brancos, quando não existiam as fronteiras (municipais, estaduais e federais) que hoje separam nosso povo. Disponível em: http://www.yvyrupa.org.br/saiba-mais-sobre-a-cgy/ - Mbya, Guarani, Kaiowa, Nhandeva – Etnias do povo Guarani (mais informações na aba “Dança do Xondaro”). - Juruá – significa “o não índio” na língua indígena dos Guarani Mbyá. Disponível em: http://www.geocities.ws/indiosbr_nicolai/dooley/ptgn.html - Aguyjevete – está na parede, nos rostos e na fala – a palavra, segundo os guaranis, é usada com o significado de gratidão. Disponível em: https://itapua.atavist.com/aguyjevete e</p>	<p>- Depois de sanadas as dúvidas cantar a música novamente com os alunos; - Na sequência da aula, organizar cinco grupos e distribuir trechos da música para cantar; Exemplo: Grupo 1 e Grupo 2 Tenonde Porã, aqui é o meu lugar eu luto pela terra, por toda Yvyrupa Parelheiros, zona sul, São Paulo a todo povo guarani eu saúdo: Grupo 3 e Grupo 4 Mbya, Guarani, Kaiowa, Nhandeva Antes do juruá subir a serra eu mando um abraço para todo irmão negro hoje já corre no sangue, bate forte no peito Grupo 5 carrego o dom de ritmo e poesia eu e todo povo da periferia pra chegar e somar canta rap sempre quis mesmo sofrendo a gente sabe ser feliz medo de prova, o dia a dia é nosso teste Todos os grupos A todo povo de luta: Aguyjevete! Demarcação já – é a terra protegida Demarcação já – é a mata preservada nossa maior luta é por autonomia xondaros e xondarias todo dia - Neste momento cada grupo canta sua estrofe; - Peça para cada grupo elaborar alguns movimentos que representem a letra da música e que tenham um significado; - Cada grupo apresenta sua criação enquanto os demais observam e fruem para futura discussão. 3. Roda final: Reúna os alunos em roda, retome as discussões da roda inicial e acrescente outras questões. - Qual o significado da letra da música? - Qual é o estilo musical? - Vocês acham que o índio deixa de ser índio por criar uma música com características de outra cultura? - Foi fácil ou difícil cantar a música? - O que você observou nos movimentos que cada grupo criou? Ao final questionar sobre a atitude de cada aluno e sua colaboração entre o grupo. - Todos conseguiram</p>
---	---	--

<p>de base para a aula, assim como os outros vídeos sugeridos na aba “Quer saber mais?” para dialogar com os alunos.</p> <p>Indique que será iniciada a vivência. Neste momento é importante o professor orientar que todos têm o direito de participar da aula.</p>	<p>- <i>xondaros e xondarias</i> – Observar o significado no <i>app</i> didático na aba “Dança do Xondaro”.</p>	<p>participar da aula? Alguém se sentiu excluído? - Houve alguma dificuldade? Ela foi solucionada? Como?</p>
--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Aba 4 – Vídeos

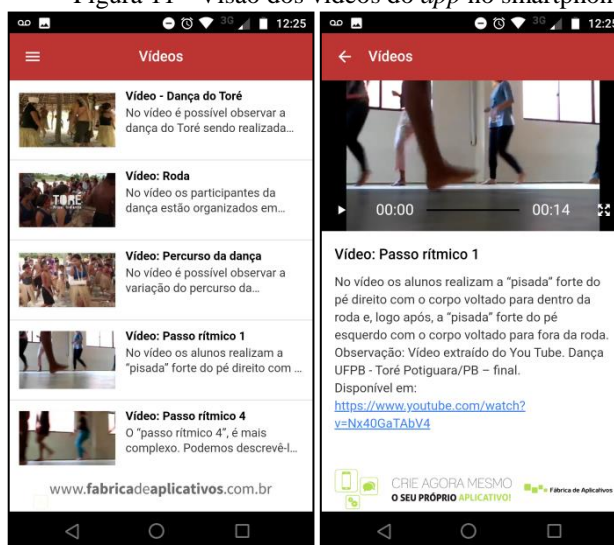
Cada aplicativo integrou vários vídeos sobre as danças. O intuito principal foi oferecer um contato audiovisual com as características procedimentais (ZABALA, 1998) do conteúdo, ou seja, o saber fazer. Abaixo seguem exemplos de vídeos utilizados nos aplicativos.

Quadro 51 - Vídeos inseridos nos aplicativos

<p>Dança do Cariçu Aldeia Indígena Dessana: Dança Ritual do Cariçu Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SKooRsl2zjc</p> <p>Dança do Toré Toré Potiguara da aldeia Katu - Rio Grande do Norte Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TbVrxA-5kAw</p> <p>Dança da Ema Dança do Penacho (Bate Pau) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JnmVFQPdbWM</p> <p>Dança do Xondaro Xondaro - Dance of the Guardians Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aqf7o_cgKkM</p>
--

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Sendo assim, todos os vídeos originais das danças foram editados em partes menores com atenção às especificidades de cada passo, ritmo e movimento. Eles foram coletados no *youtube*, baixados no computador através do site <www.flvto.com.br> em mp4 e editados no aplicativo *InShot* (*app* de celular) para corresponderem ao tamanho de 12mb disponibilizado na plataforma. O que a primeira vista parecia ser pouco espaço de armazenamento, tornou-se ideal para as necessidades de edição. No entanto, para não prejudicar a compreensão completa da dança em todos os vídeos editados ficou disponibilizado o link de acesso ao original. Além disso, eles também podem ser baixados no celular, notebook ou computador ao clicar e fazer download.

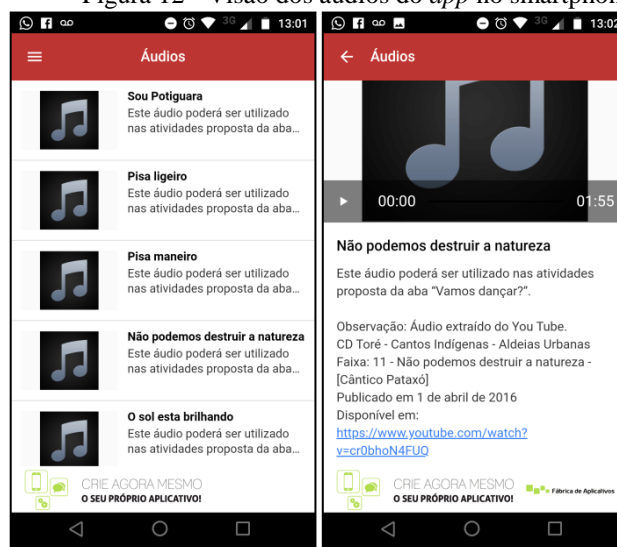
Figura 11 - Visão dos vídeos do *app* no smartphone

Fonte: Print da tela do smartphone Dança do Toré (2018).

Germano (2015) ressalta o uso de vídeo como uma importante estratégia pedagógica, considerando-se a falta de segurança que os professores apresentam ao ensinar dança. Em sua pesquisa o autor utilizou vídeos para o ensino do *Hip Hop* e *Street dance* para escolares do 9º ano do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física. Os alunos fizeram análise e discussão dos vídeos nas aulas, ou como atividade extraclasse procuraram vídeos sobre as danças desenvolvidas. Esse recurso tecnológico contribuiu para além do ensino dos passos da dança, pois incluiu o aprendizado sociocultural dos conteúdos das danças em questão.

Aba 5 – Áudios

A música é um recurso bastante utilizado no ensino das danças. Nas danças indígenas a música é tocada ao vivo por diferentes instrumentos musicais produzidos quase sempre pelos próprios indígenas. Para compor o material didático, as músicas das referidas danças foram baixadas de vídeos da dança no *youtube* através do site www.flvto.com.br no formato mp3 e editadas no computador no editor Nero7 no tamanho de até 12mb, suportado pela plataforma. Todos os áudios nos aplicativos possuem o link para acesso da fonte original da música. Abaixo segue um *print* do visual dos áudios do *app* no smartphone.

Figura 12 - Visão dos áudios do *app* no smartphone

Fonte: Print da tela do smartphone Dança do Toré (2018).

Na Dança do Cariçu, do Xondaro e da Ema, a música é instrumental, ou seja, não tem voz, é realizada apenas por instrumentos musicais. Nas duas primeiras danças a música encontra-se na íntegra nos aplicativos como a original dos vídeos. No entanto, na Dança da Ema, optou-se em recortar a música em quatro áudios menores referentes ao ritmo das batidas das taquaras realizado durante a dança em vista a facilitar a compreensão dessa dinâmica.

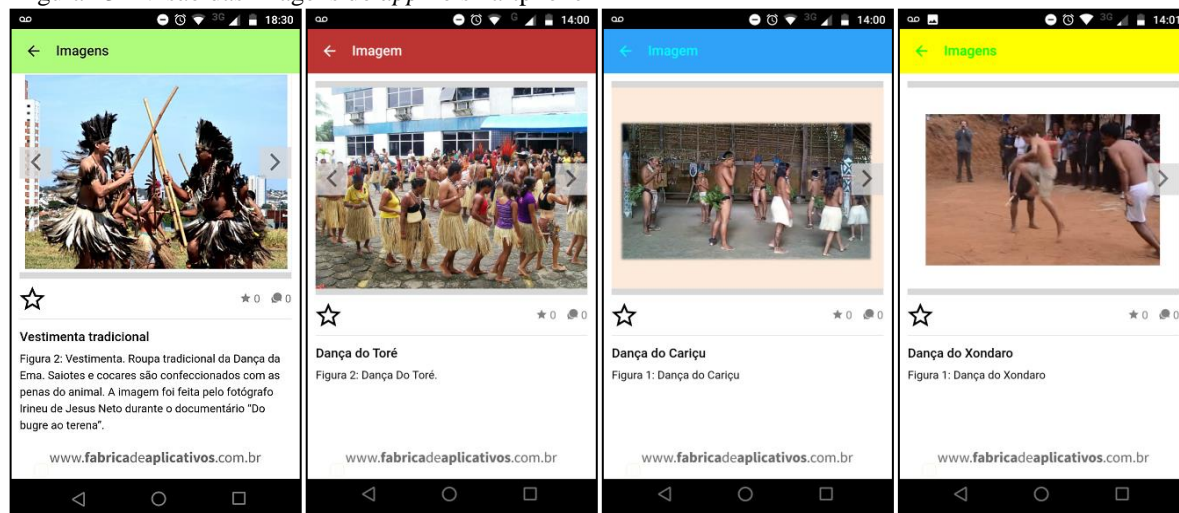
Na Dança do Toré foi possível incluir um total de sete músicas. Diferentes das demais danças, o Toré é cantado, e por isso, incluíram-se duas canções que têm forte representação política e social na dança “Sou Potiguara e Pisa Ligeiro” (COLETIVO FOQUE, 2015; KISHIMOTO, 2015) e outras quatro músicas selecionadas da coletânea do CD Toré Cantos indígenas Aldeias Urbanas a qual possui um total de 31 áudios (CAPARELLI, 2016).

Apesar de serem crescentes as iniciativas por buscas de registros sobre as músicas indígenas, elas ainda carecem de documentações e estudos mais aprofundados. Pesquisa como de Fargueti (2017) trouxe notória relevância à riqueza musical dos povos indígenas “os Juruna”, conhecidos como *yudjá*. Eles vivem no Estado brasileiro do Mato Grosso, região centro-oeste, no parque Indígena do Xingu e são da família tupi. A pesquisadora coletou 49 cantigas de ninar para a revitalização dessa cultura, as quais foram produzidas por um grupo de mulheres mais velhas *yudjá* para ensinar as meninas e mães mais jovens. As cantigas têm temas variados como tristeza, medo, conteúdo moralizante e até conteúdo sexual. No entanto, assim como as cantigas de ninar de origem portuguesa, as cantigas do povo Juruna não devem ser vistas como infantis, pois possuem estreita relação com as histórias do universo adulto (FARGETTI, 2017).

Aba 6 – Imagens

Na aba “Imagens” incluíram-se diversas imagens correspondentes a cada dança em questão, coletadas das fontes supracitadas dentre outras. Devido à escassez de imagens, algumas são *prints* dos vídeos pesquisados nas danças. Nos aplicativos, elas possuem uma breve descrição. Abaixo segue um exemplo da ação citada nos *apps*.

Figura 13 - Visão das imagens do *app* no smartphone



Fonte: *Print* da tela do smartphone (2018).

As imagens de cada *app* incluem em seu visual momentos das danças, instrumentos musicais, vestimenta, pinturas corporais, entre outros. Elas dialogam com a aba “Vamos dançar?”, pois podem ser utilizadas durante as aulas para respaldo do ensino conceitual (ZABALA, 1998).

Aba 7 - Quer saber mais?

O intuito da aba “Quer saber mais?” foi reunir uma série de informações para contribuir no aprofundamento sobre as temáticas envolvidas. Há alguns itens comuns em todos os aplicativos como: Tutorial de vídeos (aprender a baixar vídeos e áudios no computador); Vídeos sobre as danças pesquisadas; Documentário Índio Somos Nós; Documentário - Índios no Brasil; reúne também, outras informes específicas de cada dança. Todas as indicações podem ser consultadas ao clicar no link disponível.

De modo semelhante, Silva (2012) e Kiouranis (2017) acrescentam em seu material didático um item com indicações de vídeos, textos, artigos, entre outros, para uma imersão no conteúdo.

Aba 8 - Referências

Todas as referências utilizadas na pesquisa das danças indígenas estão disponíveis e organizadas em dois itens nos aplicativos: Referências (textos, artigos, pesquisas); e Referências de imagens (todas as imagens coletadas).

Citar as referências de um estudo é uma regra fundamental exigida pelas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). É uma padronização nos trabalhos acadêmicos com o intuito de dar o conhecimento científico ali descrito com confiança e seriedade, pois permitem a identificação individual dos documentos utilizados (ABNT, 2018).

Após percorrer as etapas apresentadas observa-se por fim, que construir um material didático em forma de aplicativos para dispositivos móveis sobre a temática em questão envolveu a perseverança para “aprender a conhecer” as danças indígenas e as tecnologias. Conectado a este aprendizado está o prazer em compreender e descobrir o mundo que rodeia o homem para adquirir o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento como um meio e como uma finalidade da vida humana (DELORS, 1996).

Foi necessário, portanto, “aprender a aprender” em uma evolução contínua de conhecimentos infinitos e inacabados que se transformam a cada nova descoberta (DELORS, 1996). Indissociável a este aprendizado esteve em percurso o “aprender a fazer”, para agir sobre, instrumentalizar, acertar, errar, descobrir soluções para poder construir os aplicativos.

Observa-se, portanto, a variabilidade de técnicas, tarefas, estratégias e saberes conquistados. Não se tratou de apenas acessar a plataforma, foi preciso adequar os conteúdos investigados e coletados no tamanho, no modelo, na quantidade disponível da plataforma, e, sobretudo, adequá-los às necessidades de ensino-aprendizagem das danças indígenas em vista a contribuir com as demandas educacionais, como também, superar o presente desafio de utilizar tecnologias na escola.

4.5 Considerações finais

Este trabalho teve o propósito de elaborar e descrever o processo de construção de aplicativos para dispositivos móveis sobre danças indígenas para o segundo ciclo do Ensino Fundamental (3º, 4º e 5º ano). Os conteúdos de texto e audiovisuais que compuseram o material didático foram coletados através da literatura já tornada pública em relação ao tema e, logo depois, alojados na plataforma Fábrica de Aplicativos que é *online*, gratuita e que possibilitou a construção de quatro aplicativos sobre as danças indígenas.

Para a apresentação do processo fez-se a opção pela organização em três momentos, sendo: Trajetória e seleção das Danças Indígenas; Escolha da plataforma para produção do material didático em forma de aplicativos, e Conteúdo do material didático nos aplicativos.

Entretanto, adverte-se que as duas etapas finais não se apresentaram de forma independente, pois houve um constante diálogo entre os apontamentos pertencentes a ambas.

No primeiro momento - Trajetória e seleção das Danças Indígenas - descobriu-se que os povos indígenas estão presentes em todas as regiões brasileiras que vivem na área urbana em cidades e nas aldeias em reservas indígenas. Foi possível identificar algumas etnias em cada região do Brasil e a partir delas localizar estudos, textos e recurso audiovisual sobre as danças indígenas. Selecionou-se uma dança por região, sendo: nordeste – Dança do Toré; centro-oeste – Dança da Ema; sudeste e sul – Dança do Xondaro. Na região norte a Dança do Cariçu já era conhecida antes das investigações, o que permitiu sua permanência apesar da pesquisa ter levado ao encontro de outras danças nessa região, porém com escassez de conteúdos para identificá-las e descrevê-las.

A escolha da plataforma Fábrica de Aplicativos para produção do material didático em forma de *apps* ocorreu no segundo momento do estudo. Vivências acadêmicas anteriores influenciaram a escolha. Observou-se que a plataforma já fez parte de outras pesquisas com destaque por ser na língua portuguesa, ser gratuita e não exigir programação, o que facilitou sua exploração. Porém limitou-se o estudo em não conseguir produzir um único aplicativo para alojar todas as danças indígenas, pois a plataforma disponibiliza apenas dez abas quando acionada gratuitamente. Outra ressalva se faz, por ela ser *online* e permitir o acesso aos *apps* apenas quando se está conectado à internet. Mediante o exposto, produziram-se quatro aplicativos independentes para cada uma das danças descobertas na etapa anterior.

Os conteúdos inseridos nos aplicativos incluíram a descrição da característica geral da dança (história, etnia, movimentos, outros), imagens (vestimenta, instrumentos musicais, outros), áudios, vídeos, material para aprofundamento e referências. Para aproximação com a plataforma, foram necessárias diferentes técnicas de edições nos conteúdos em vista a adequar as disponibilidades da plataforma, como também, as necessidades de ensino-aprendizagens das danças indígenas.

Sobretudo, ao construir um material didático sobre as danças indígenas em forma de aplicativos para dispositivos móveis notou-se a necessidade de um vasto período de tempo em investigações sobre as danças como também, na instrumentalização das tecnologias, para que o resultado final seja satisfatório. Nesse sentido, observou-se a relevância dessa produção por ter sido produzida com um acervo de revisão com responsabilidade científica e que pode ser acessado de qualquer smartphone ou computador a partir da internet de modo ilimitado e grátis.

Por fim, espera-se que este estudo possa contribuir para amenizar a escassez de matérias sobre esta temática ao alcançar os professores que já estão inseridos nas escolas e que devem cumprir com o ensino dos conteúdos da História e Cultura Indígena previstos na Lei (BRASIL, 1998), e com a orientação curricular da BNCC na área da Educação Física para o 2º ciclo (BRASIL, 2017). Sobretudo, almeja-se colaborar com docentes e acadêmicos de Educação Física para o ensino-aprendizado das danças indígenas durante a formação de professores ao atingir a perspectiva do Conselho Nacional de Educação (CNE), que através da Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015, artigo 5, item VI e item VIII, indicam a inclusão tecnológica e étnico-racial (BRASIL, 2015).

Sabe-se que este estudo não se encerra aqui, pois há a necessidade de contínua investigação sobre a diversidade das danças indígenas, assim como ao uso competente das tecnologias no campo educacional.

5 ARTIGO IV: AS DANÇAS INDÍGENAS NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PRODUÇÃO COLABORATIVA A PARTIR DO USO DE UM MATERIAL DIDÁTICO EM FORMA DE APLICATIVOS

Resumo

Este artigo discute o ensino-aprendizagem das danças indígenas por acadêmicos de Educação Física tendo em vista a utilização de um material didático em forma de aplicativos. O tema surgiu a partir de discussões relativas à determinação do CNE sobre a inclusão das TIC e das questões étnico-raciais nos cursos de formação de professores, as exigências da Lei 11. 645 nas escolas sobre a temática indígena e a inclusão das orientações curriculares da atual BNCC, sobre as danças indígenas para o 2º ciclo do ensino fundamental. Os problemas emergiram de questões, como: Um material didático sobre as danças indígenas pode auxiliar o professor a tematizar esse conteúdo nas aulas de Educação Física? Como a participação colaborativa na produção do material didático em forma de aplicativos pode contribuir para uma aprendizagem ativa? Um material didático que pode ser acessado por meio de um aplicativo é uma possibilidade interessante para o professor na escola? O objetivo do estudo pautou-se em analisar o uso de aplicativos para o ensino das danças indígenas com a colaboração de um grupo de acadêmicos de Educação Física. A pesquisa é de natureza qualitativa, contou com a participação de 39 acadêmicos do 4º semestre de Licenciatura em Educação Física da disciplina “Atividades Rítmicas e Dança II” de uma instituição privada de ensino superior e foi desenvolvida em duas etapas: 1) coleta de dados e 2) análise de dados. Na primeira etapa, houve o contato e aprofundamentos com os conteúdos do material didático em forma de quatro *apps* sobre as danças indígenas para posterior implementação das aulas. Utilizou-se como método a pesquisa participante e como técnica para coleta de dados, a participação observante e o grupo focal. Na segunda etapa, os dados coletados foram transcritos, revistos e aglutinados a partir da análise de categorias de codificação dando origem às seguintes categorias e subcategorias: Implementação das aulas (Relação dos acadêmicos com os conteúdos; A mediação docente); Cultura e Danças Indígenas (Conhecimentos escassos; Conhecimento (re) significado); TIC (O uso das TIC; A plataforma para produção dos aplicativos; Aplicativos). Nos resultados notou-se que os conhecimentos iniciais sobre a temática indígena eram escassos, assim como, os estudantes revelaram nunca terem utilizado aplicativos em contextos educacionais. Este cenário aos poucos foi modificado pela mediação docente com proposições ativas de aprendizagem para resolução de problemas. Verificou-se que os acadêmicos construíram uma nova visão, conceito e comportamentos norteados pelo respeito aos sentidos e significados que as danças indígenas e as tecnologias possuem nos contextos educacionais. Ao tratarem das habilidades e dimensões da BNCC, constatou-se que a dimensão “Experimentação” apareceu de forma unânime, como estratégia principal para o acesso ao conhecimento sobre a temática explorada pelos grupos. Houve a utilização de variadas ferramentas tecnológicas (computador, notebook, celular, data show, internet, *app* whatsapp, plataforma Fábrica de Aplicativos, *apps* danças indígenas, vídeos, músicas) com alguns limites de uso como: baixo potencial dos computadores e internet da instituição de ensino superior e nas residências dos participantes; dificuldades com a plataforma no momento de descrever e salvar as aulas, em observar vídeos no *app* dança do Toré. Concluiu-se, por fim, que os estudantes confirmaram ser o material didático das danças indígenas em forma de *apps* uma fonte legítima e segura de conteúdos para o futuro uso nas escolas.

Palavras-chave: Ensino Superior; Educação Física Escolar; Danças Indígenas; TIC.

5.1 Introdução

A aprendizagem móvel junto com a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) evolui e invade cada vez mais os ambientes de educação formal e informal a fim de possibilitar a aprendizagem a qualquer hora e lugar. Esse novo cenário não garante, entretanto, uma aprendizagem significativa e por isso, exige que os professores busquem soluções que oportunizem aos imigrantes e aos nativos digitais uma atuação sobre o uso das TIC com responsabilidade ética durante todo o percurso do “aprender a conhecer” e do “aprender a fazer” (BRASIL, 1998; DELORS, 1996; SOUZA, 2013; UNESCO, 2014a).

Na formação inicial de professores o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015, artigo 5, item VI, determina o uso competente das TIC com intuito de aprimorar a prática pedagógica e ampliar a formação cultural (BRASIL, 2015).

Diante dessa realidade contemporânea que requer a fusão entre educação, tecnologia e sociedade, as metodologias ativas vão ao encontro de propostas educacionais inovadoras que favorecem o ensino-aprendizagem a partir do uso das TIC. Esse tipo de aprendizagem refere-se ao desenvolvimento de atividades por meio de projetos e solução de problemas. A conduta docente deve levar o aluno a ouvir, ver, perguntar, discutir, fazer e ensinar, sem que receba o conhecimento de forma passiva, mas possa, enfim, construí-lo ativamente dentro ou fora do ambiente acadêmico (BARBOSA; MOURA, 2013).

A título de exemplo, verificou-se em algumas pesquisas que o ensino-aprendizagem por meio de dispositivos móveis como, smartphones, tablets, notebook, associado a uma diversidade de aplicativos tem proporcionado o acesso a um universo de informações, *on* e *off-line*, de maneira que a aprendizagem móvel está integrada a aprendizagem ativa (BERNARDO, 2015; COSTA et al., 2016).

Nesse contexto, Costa et al. (2016) investigaram a construção coletiva de um material didático sobre Anatomia Humana em forma de aplicativos para dispositivos móveis conectados à internet. A amostra contou com cinquenta e um acadêmicos que cursavam a disciplina Anatomia Humana dos cursos de Licenciatura e/ou Bacharelado em Educação Física e Licenciatura em Dança de uma universidade da região metropolitana de Porto Alegre, RS. Nos resultados os pesquisadores apontam que houve grande interesse e receptividade pela aprendizagem móvel, pois o contexto ativo de aprendizagem a partir do uso das TIC ampliou a criticidade dos participantes e rompeu com algumas formas tradicionais de ensino voltadas apenas para a memorização do conteúdo.

Os aplicativos são recursos tecnológicos que podem contribuir com o ensino de diferentes disciplinas curriculares, pois baixam e acessam conteúdos, além de editar, gravar e armazenar diferentes tipos e dados. Quando presentes nos aparelhos celulares mais modernos, smartphones, os aplicativos oferecem uma flexibilidade em potencial para a aprendizagem móvel, visto que este dispositivo é de uso pessoal, de fácil transporte, como também, são manuseados de modo particular pelo proprietário (UNESCO, 2014b).

No entanto, sobre o ensino das danças indígenas na formação de professores foram encontradas poucas experiências (CORRÊA; UGAYA, 2013; SILVA; GRANDO, 2017) que citam a Lei 11.645, 10 de março de 2008, como ponto de inclusão dos conteúdos da história e da cultura indígena. Apesar do reconhecimento e da imposição da Lei supracitada (BRASIL, 2008), obrigatória apenas na educação básica, os cursos de formação inicial de professores não têm cumprido com a determinação de incluir esses conteúdos os quais deram origem à identidade sociocultural brasileira e que marcam todo o território nacional com mais de 300 povos indígenas, atualmente existentes no Brasil (SILVA; GRANDO, 2017).

A incorporação da temática indígena nos cursos de formação de professores se faz necessária mediante a deliberação da Resolução do CNE já referida (BRASIL, 2015) a qual também contempla em seu artigo 5, no item VIII, a consolidação à educação inclusiva com valorização, respeito e reconhecimento a diversidade étnico-racial, onde se incluem as questões da temática indígena. Diante de todo esse cenário educacional, durante a formação dos futuros professores de Educação Física faz-se necessário também, trazer à discussão as questões da atual Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a qual propõe o tratamento das danças indígenas para o 2º ciclo do ensino fundamental (3º, 4º e 5º anos).

Assim, atentando-se às questões supracitadas na formação inicial de professores de Educação Física é que a presente pesquisa insere-se ao vislumbrar o ensino-aprendizagem das danças indígenas com uso de um material didático em forma de aplicativo para dispositivo móvel tendo em vista a produção colaborativa dos estudantes para ampliar e melhorar a utilização dos *apps*.

Nesse sentido, a problemática que envolve a pesquisa visa trazer soluções aos seguintes questionamentos: Um material didático sobre as danças indígenas pode auxiliar o professor a tematizar esse conteúdo nas aulas de Educação Física? Como a participação colaborativa na produção do material didático em forma de aplicativo pode promover uma aprendizagem significativa? Um material didático que pode ser acessado por meio de um aplicativo é uma possibilidade interessante para o professor na escola?

O objetivo do estudo foi analisar o uso de aplicativos para o ensino das danças indígenas com a colaboração de um grupo de acadêmicos de Educação Física.

5.2 Método

Trata-se de uma pesquisa participante (LAKATOS; MARCONI, 2003) e com abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986) que abarca princípios e métodos com implicações ideológicas mediante um processo que vai além do produto acadêmico, pois visa o retorno à comunidade a partir da prática social a qual está inserida (DEMO, 1982). Importa-se, portanto, investigar o modo como diferentes pessoas dão sentido à vida (BOGDAN; BLIKEN, 1994).

Segundo Peruzzo (2017), a pesquisa participante pode ser realizada em três diferentes modalidades: a observação participante, a participação observante e a pesquisa-ação participante. Todas têm em comum a inserção e o envolvimento do pesquisador no ambiente pesquisado, porém, o que diferencia é “[...] o grau de intensidade da participação do pesquisador e o papel da comunidade no processo de pesquisa” (PERUZZO, 2017, p. 173).

Nesse estudo, a pesquisa participante foi desenvolvida na modalidade participação observante. As características que a compõe incluem: o pesquisador se insere, acompanha e vive com o grupo pesquisado; interage e pode assumir algum papel com direito a voz; os participantes concordam com a realização da pesquisa e aprovam as investigações; o vínculo estabelecido pode se dar antes ou no início da pesquisa; resultados parciais podem ser apresentados durante a pesquisa ou, depois de concluído o trabalho, o pesquisador se compromete em devolver os resultados para melhoria dos envolvidos (PERUZZO, 2017).

A amostra da pesquisa foi constituída por 39 acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física pertencentes à camada popular e média com capital econômico reduzido (FIORANTE, 2017) matriculados no 4º semestre na disciplina “Atividades Rítmicas e Dança II” de uma instituição privada de ensino superior, localizada no interior do Estado de São Paulo. Após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências de Rio Claro (CAAE nº 77097317.8.0000.5465 com parecer nº 2.318.795), os participantes foram informados dos objetivos e procedimentos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os critérios de inclusão dos participantes na pesquisa foram: ser estudante de Licenciatura em Educação Física; estar matriculado no 4º semestre da disciplina “Atividades Rítmicas e Dança II” no período noturno; ter mais de 18 anos de idade, e ter assinado o TCLE.

Desse modo, a pesquisa foi realizada em três etapas, sendo: Organização das aulas; Execução das aulas; Avaliação do material didático em forma de aplicativo para dispositivos móveis.

Organização das aulas

Foram organizados 10 encontros de aulas duplas subdivididos em três momentos sequenciais: Apresentação da temática; Reunião com os grupos e Implementação das danças indígenas. Para melhor visualização segue abaixo o cronograma da proposta.

Quadro 52 - Artigo IV - Cronograma das aulas

Datas		Aulas duplas	Local	Atividade proposta
1º	26/09/17	1ª e 2ª	Sala de aula	- Apresentação/Introdução: discussão e reflexão sobre TIC, temática indígena e Tema Transversal Ética.
2º	03/10/17	2ª e 3ª	Sala de aula	- Vídeo “Documentário – Índios do Brasil – Capítulo I; Índio somos nós; - Apresentação de vídeo das danças indígenas, da plataforma, dos <i>apps</i> , metodologia das aulas; - Organização dos grupos e das danças por grupo; - Montagem de grupos no <i>whatsapp</i> .
3º	10/10/17	4ª e 5ª	Sala de informática	- Reunião com os grupos (1, 2, 3 e 4);
4º	17/10/17	6ª e 7ª	Biblioteca	- Reunião com os grupos (5, 6, 7 e 8);
5º	24/10/17	8ª e 9ª	Biblioteca	- Reunião com o Grupo 1;
6º	31/10/17	10ª e 11ª	Ginásio de Esporte	- Apresentação Dança Indígena: Grupo 2.
7º	07/11/17	12ª e 13ª	Ginásio de Esporte	- Apresentação Dança Indígena: Grupo 3 e 4.
8º	14/11/17	14ª e 15ª	Ginásio de Esporte	- Apresentação Dança Indígena: Grupo 5 e 6.
9º	21/11/17	16ª e 17ª	Ginásio de Esporte	- Apresentação Dança Indígena: Grupo 1.
10º	28/11/17	18ª e 19ª	Ginásio de Esporte	- Apresentação Dança Indígena: Grupo 7 e 8.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Execução das aulas

Conforme a estrutura acima, a segunda etapa contou com a execução dos encontros planejados, ou seja, a implementação das aulas. Como instrumento de coleta de dados do primeiro e do segundo momentos foram utilizados o diário de aula que segundo Zabalza (2004) é uma ferramenta capaz de instaurar melhorias na atividade do professor, pois nele ocorrem exposição, explicação, interpretação da ação diária na aula ou fora dela. Os diários de aula podem conter a descrição das tarefas, o planejamento de aula, as expressões pessoais do professor ao escrever sobre si mesmo, reconstruir experiência, expor suas vivências, emoções e revisar fatos.

Avaliação do material didático em forma de aplicativo para dispositivos móveis

Após a realização dos encontros foi feita a avaliação do material didático em forma de aplicativo para dispositivos móveis a partir de um roteiro de perguntas aplicadas em um grupo focal. Segundo Gaskell (2008) o grupo focal é uma maneira acessível para produzir debates

abertos e arguições com trocas de pontos de vista, ideias e experiências, sem privilegiar indivíduos ou posições.

O grupo focal foi realizado em um único encontro com duração de 60 minutos; os critérios de seleção para compor o grupo incluíram: ter participado no mínimo 75% das atividades de aula; ter disponibilidade para a data e tempo do encontro e conter no mínimo 10 participantes sendo 50% de cada gênero. A partir dos critérios preestabelecidos, os participantes de dois grupos não puderam ser incluídos no grupo focal por não terem a “disponibilidade para cumprir com a data e o tempo do encontro”. Abaixo segue a composição do grupo focal.

Quadro 53 - Grupo focal

Grupos	Acadêmicos	Grupos	Acadêmicos
Grupo 1	Não houve participantes	Grupo 5	Aluna 11
Grupo 2	Aluno 27	Grupo 6	Não houve participantes
Grupo 3	Aluno 24	Grupo 7	Aluna 4; Aluna 12; Aluna 13
Grupo 4	Aluno 3	Grupo 8	Aluna 1; Aluno 12; Aluno 18
Total de acadêmicos		05 Alunos / 05 Alunas	

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

5.3 Análise dos dados

Os dados provenientes dos instrumentos de coleta foram tratados por meio da análise de categorias de codificação. De acordo com Bogdan e Blikén (1994) este tipo de análise é realizado de forma sistemática com objetivo de compreender o material coletado e apresentar o que se encontrou. Esse processo indutivo percorre três fases distintas: leitura dos documentos, categorias de codificação e unidades de dados.

Na primeira fase foi realizada a leitura detalhada dos documentos utilizados (Diário de Aula e Grupo Focal) à procura de regularidades e padrões para a impressão inicial da totalidade dos dados. Na segunda fase, classificaram-se os dados em categorias de codificação com a nomeação de códigos a partir da repetição de palavras, frases, acontecimentos, comportamentos percebidos em relação ao que mais chama atenção frente ao objetivo da pesquisa (BOGDAN; BLIKÉN, 1994). Para se chegar aos códigos finais, cada documento foi submetido a quatro fases, sendo: (1) a transcrição dos dados, (2 e 3) a lapidação, contendo na última, a relação dos códigos finais.

Esse procedimento se constituiu de um extenso período de análise organizado no computador através de fichas no *word* compostas pelos diferentes documentos transcritos. Foram elaboradas duas fichas distintas: a primeira constituiu-se na participação observante (Diário de Aula) e a segunda no grupo focal após as implementações das aulas. A seguir,

exemplo de codificação de um dos documentos (Grupo Focal) e as respectivas fases que foram realizadas.

Quadro 54 - Fases da análise dos dados

Codificação	Grupo Focal
1ª Fase: Transcrição 2ª Fase: Lapidação	“É da forma que foi usada à tecnologia que isso dentro da escola isso é... para o professor é uma ajuda... esta tudo ali dentro daquele aplicativo dentro daquela... senão então todo o conteúdo que você precisa para dar aquela aula... e no caso da dança indígena ter vários temas vários... e aí o professor pode aproveitar disso e dar várias aulas de vários temas... o que a gente pode utilizar a tecnologia a favor dentro da sala de aula então é o aplicativo eu acho que veio só pra somar e que colabora muito na montagem da aula e simplifica a montagem e a gente não fica procurando por fora, procurando ver se a fonte é confiável e então se esta ali é porque alguém já pesquisou então já esta ali entregue então é só você colocar na prática então eu achei muito válido por isso...” (ALUNO 26 - GRUPO FOCAL, 28 DE NOVEMBRO, 2017).
3ª Fase: Lapidação	- É da forma que foi usada à tecnologia que isso dentro da escola isso é... para o professor é uma ajuda... - esta tudo ali dentro daquele aplicativo ... e aí o professor pode aproveitar disso e dar várias aulas de vários temas ... - o que a gente pode utilizar a tecnologia a favor dentro da sala de aula então é ... - o aplicativo eu acho que veio só pra somar com a gente e que colabora muito na montagem da aula e simplifica a montagem
4ª Fase: Códigos Finais	- Aplicativo e professores; /- Aplicativo fonte de conteúdos; /- TIC na aula; /- Aplicativo visão positiva.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Após realizar estas fases e criar os códigos, foram atribuídos números às categorias de codificação e sequencialmente realizou-se uma nova leitura dos dados para verificar se os achados diferiam ou não dos objetivos da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A seguir, a lista de códigos finais com a respectiva numeração.

Quadro 55 - Lista de códigos dos documentos

Diário de Aula		Grupo Focal	
1. Aluno emancipado	15. Ensino tradicional	1. Aluno emancipado	18. Plataforma dificuldades
2. Alunos com descendência indígena	16. Ética e TIC	2. Alunos embrutecidos	19. TIC fora do ambiente acadêmico
3. Alunos embrutecidos	17. Materiais para aula	3. App dificuldades	20. TIC na aula
4. App dificuldades	18. Metodologia Ativa	4. App e professores (futuro)	
5. App fonte de conteúdos	19. Novas propostas	5. App fonte de conteúdos	
6. App visão positiva	20. Novo olhar para as danças indígenas	6. App visão positiva	
7. BNCC (Habilidades / Dimensões)	21. Organização (grupos/aulas/danças)	7. Celular na aula	
8. Celular na aula	22. Percepções da cultura indígena	8. Colaboração docente (mediação)	
9. Colaboração docente (mediação)	23. Plataforma dificuldades	9. Colaboração entre o grupo	<i>Códigos novos</i>
10. Colaboração entre o grupo	24. Postura/interesse/participação	10. Dificuldades do uso das TIC	21. App e professores (futuro)
11. Desafio docente	25. TIC fora do ambiente acadêmico	11. Dificuldades para ensinar e aprender	22. Buscas além dos apps
12. Dificuldade para ensinar e aprender	26. TIC na aula	12. Ensino tradicional	23. Primeiras impressões (dança)
13. Dificuldades do uso das TIC		13. Ética e TIC	24. Plataforma facilidades
14. Dificuldades na elaboração dos planos		14. Materiais para aula	25. Novos conhecimentos sobre as danças
		15. Metodologia Ativa	
		16. Novo olhar para as danças indígenas	
		17. Percepções da cultura indígena	

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Mediante o quadro, pode-se observar que no Diário de Aula foram encontrados 26 códigos e no Grupo Focal, 25, sendo que os últimos cinco são novos. Após encontrar os códigos nos documentos os mesmos foram aglutinados, ou seja, reunidos a partir de características comuns.

Quadro 56 - Aglutinação dos códigos

Diário de Aula + Grupo Focal		
<ul style="list-style-type: none"> - Organização (grupos/aulas/danças) - BNCC (Habilidades / Dimensões) - Dificuldades na elaboração dos planos - Postura/interesse/participação - Colaboração entre o grupo - Colaboração docente (mediação) - Desafio docente - Dificuldades para ensinar e aprender - Metodologia Ativa - Ensino tradicional 	<ul style="list-style-type: none"> - Percepções da cultura indígena - Primeiras impressões (dança) - Alunos embrutecidos - Aluno emancipado - Novos conhecimentos sobre as danças - Materiais para aula - Novo olhar para as danças indígenas - Alunos com descendência indígena 	<ul style="list-style-type: none"> - TIC na aula - Celular na aula - Dificuldades do uso das TIC - TIC fora do ambiente acadêmico - Plataforma dificuldades - Plataforma facilidades - Ética e TIC - <i>App</i> visão positiva - <i>App</i> dificuldades - <i>App</i> fonte de conteúdos - <i>App</i> e professores (futuro) - Novas propostas - Buscas além dos <i>apps</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Após reunir os códigos dos diferentes documentos, organizou-se as “unidades de dados” em fichas no *word* com os respectivos códigos para, por fim, ser realizada novamente a leitura para verificar a validade dos códigos finais em sua correta categoria. De acordo com Bogdan e Bliken (1994) as unidades de dados são as transcrições dos instrumentos que caem dentro de um tópico particular representado pela categoria de codificação. Chegou-se enfim, a três categorias: Implementação das aulas; Cultura e Danças Indígenas e TIC. Em cada uma dessas categorias, os códigos foram novamente aglutinados e encontraram-se as subcategorias que conduziram à apresentação dos resultados.

Quadro 57 - Categorias, subcategorias e códigos

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CÓDIGOS
Implementação das aulas	- Relação dos acadêmicos com os conteúdos	Organização (grupos/aulas/danças); BNCC (Habilidades / Dimensões); Dificuldades na elaboração dos planos; Postura/interesse/participação; Colaboração entre o grupo.
	- A mediação docente	Colaboração docente (mediação); Desafio docente; Dificuldades para ensinar e aprender Metodologia Ativa; Ensino tradicional.
Cultura e danças indígenas	- Conhecimentos escassos	Percepções da cultura indígena; Primeiras impressões (dança); Alunos embrutecidos.
	- Conhecimento (Re) significado	Aluno emancipado; Novos conhecimentos sobre as danças; Materiais para aula; Novo olhar para as danças indígenas; Alunos com descendência indígena.

TIC	- O uso das TIC	TIC na aula; Celular na aula; Dificuldades do uso das TIC; TIC fora do ambiente acadêmico.
	- A plataforma para produção dos <i>apps</i>	Plataforma dificuldades; Plataforma facilidades; Ética e TIC.
	- Aplicativos	App visão positiva; App dificuldades; App fonte de conteúdos; Novas propostas; Buscas além dos <i>apps</i> ; <i>App</i> e professores (futuro).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Na primeira categoria “Implementação das aulas” percorrem-se os momentos de aplicação das aulas, os desafios, as dificuldades e os processos de ensino-aprendizagem das danças indígenas. Na segunda categoria, "Cultura e Danças Indígenas" serão apresentadas o primeiro contato com a temática, as impressões iniciais e os novos significados para os acadêmicos. Por fim, na terceira categoria “TIC”, mostram-se a relação com o uso das tecnologias dentro e fora do ambiente acadêmico, bem como a instrumentalização da plataforma e dos aplicativos.

5.4 Resultados e discussão

Em seguida, os resultados serão apresentados em três categorias de análise e respectivas subcategorias:

Quadro 58 - Categorias e subcategorias finais

CATEGORIA DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS
Implementação das aulas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Relação dos acadêmicos com os conteúdos ➤ A mediação docente
Cultura e Danças Indígenas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecimentos escassos ➤ Conhecimento (re) significado
TIC	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O uso das TIC ➤ A plataforma para produção dos aplicativos ➤ Aplicativos

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

5.5 Implementação das aulas

5.5.1 Relação dos acadêmicos com os conteúdos

Antes de iniciar as vivências com as danças indígenas, os acadêmicos tiveram contato com um material didático sobre a temática em forma de quatro aplicativos para dispositivos móveis. Cada *app* contemplou um tipo de dança indígena de diferentes regiões do Brasil: Dança do Cariçu/região norte; Dança do Toré/região nordeste; Dança da Ema/região centro-oeste; e Dança do Xondaro/região sudeste e sul.

Além dos conteúdos sobre a história, características e movimentos corporais das danças havia também imagens, vídeos, áudios e material de aprofundamento disponibilizado

nos aplicativos. Para o estudo e realização das aulas, os acadêmicos se organizaram em oito grupos, sendo dois grupos para cada tipo de dança, como apresenta o quadro a seguir.

Quadro 59 - Formação dos grupos e escolha das danças indígenas

Grupos	Acadêmicos	Dança Indígena
G1	Aluna 2; Aluna 10; Aluno 15; Aluna 29	Dança do Cariçu
G2	Aluno 4; Aluno 13; Aluno 40	Dança do Cariçu
G3	Aluno 8; Aluno 12; Aluno 28; Aluno 19; Aluno 35	Dança do Toré
G4	Aluno 7; Aluno 9; Aluno 20; Aluno 22; Aluno 27; Aluno 31	Dança do Toré
G5	Aluno 16; Aluno 30; Aluna 33; Aluno 34; Aluno 36; Aluno 39	Dança do Xondaro
G6	Aluno 3; Aluna 11; Aluno 14; Aluno 23; Aluna 24	Dança do Xondaro
G7	Aluna 5; Aluna 6; Aluna 32; Aluna 37; Aluna 38	Dança da Ema
G8	Aluna 1; Aluno 17; Aluno 18; Aluna 25; Aluno 26	Dança da Ema

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O estudo das danças indígenas visa atender a inclusão da diversidade étnico-racial na formação de professores prevista nas orientações do CNE (BRASIL, 2015), além de discutir e refletir possibilidades de ação pedagógica sobre a temática indígena presente na área da Educação Física na terceira versão da BNCC (BRASIL, 2017), na unidade temática Dança, a qual inclui danças indígenas para o 2º ciclo do ensino fundamental (3º, 4º e 5º ano). Para isso, os acadêmicos tiveram contato com as habilidades e as oito dimensões do conhecimento da BNCC: Experimentação; Construção de valores; Uso e apropriação; Análise; Fruição; Compreensão; Reflexão sobre a ação; Protagonismo comunitário (BRASIL, 2017).

Após o contato com a BNCC e com as danças indígenas nos *apps*, os grupos produziram “planos de aula” com uso dos conteúdos disponibilizados nos aplicativos; das habilidades e dimensões da BNCC para o 2º ciclo; como também, de outras fontes e referenciais pesquisados livremente, e na sequência, implementaram as aulas. Essas produções foram alocadas pelos grupos, na plataforma *online* que alojou os respectivos aplicativos de estudo.

A metodologia dos planos de aula foi organizada nos seguintes tópicos: Objetivos específicos (a partir das habilidades da BNCC); Dimensões do conhecimento da BNCC (BRASIL, 2017); Número de aulas; Material; Preparação; Roda inicial; Vivência; Roda final. Planejar, segundo Libâneo (1994), visa favorecer a organização do trabalho didático em etapas de execução que irão influenciar nos futuros resultados de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, ao utilizar o plano de aula, buscou-se uma orientação para a prática cotidiana de modo detalhado para antever uma forma possível e desejável de aplicar o conteúdo sem que o mesmo corra o risco de ser improvisado. Para isso, tornou-se necessário construir uma visão consciente e intencional no intuito de prever a ação pedagógica no tempo e no espaço, para por fim, intervir em uma situação real e transformá-la (VASCONCELLOS, 2002).

Nos planos de aulas, os grupos escolheram as habilidades e as dimensões de conhecimento da BNCC (BRASIL, 2017), sendo que os anos escolares de cada dança indígena já haviam sido determinados previamente pela docente, segundo as exigências nos movimentos corporais de cada dança, considerando-se o aumento do nível de complexidade na combinação desses elementos.

Quadro 60 - Habilidades, dimensões e ano escolar da BNCC por grupo

Grupos/Ano	Habilidades	Dimensões
G1 - Cariçu (3º)	(EF35EF09) (EF35EF10)	- Experimentação; - Reflexão sobre a ação.
G2 - Cariçu (3º)	(EF35EF09)	- Experimentação; - Fruição.
G3 - Toré (4º)	(EF35EF09) (EF35EF10)	- Experimentação; - Compreensão.
G4 - Toré (4º)	(EF35EF09)	- Experimentação; - Compreensão.
G5 - Xondaro (4º)	(EF35EF09) (EF35EF12)	- Experimentação; - Reflexão sobre a ação; - Construção de valores.
G6 - Xondaro (5º)	(EF35EF09) (EF35EF12)	- Experimentação; - Construção de valores.
G7 - Ema (5º)	(EF35EF09) (EF35EF12)	- Experimentação; - Reflexão sobre a ação; - Construção de Valores.
G8 - Ema (5º)	(EF35EF09) (EF35EF11)	- Experimentação

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Notou-se que todas as habilidades integraram diversamente os planos de aula e cinco dimensões do conhecimento, com exceção de três (Protagonismo comunitário; Análise; Uso e apropriação), não foram selecionadas pelos grupos. Observou-se a escolha unânime da dimensão “Experimentação”. Observou-se, também, que todas as aulas apresentaram a experiência do movimento corporal como estratégia principal para o acesso ao conhecimento sobre a temática explorada (BRASIL, 2017), sendo de fato, a dimensão que mais aparece nos conteúdos da Educação Física. As outras dimensões surgiram em diferentes momentos das aulas, foi possível identificar a ação que cada grupo utilizou para desenvolvê-las como exposto no quadro a seguir (DIÁRIO DE AULA, 2017; BRASIL, 2017).

Quadro 61 - Dimensões do conhecimento da BNCC tratada nos grupos

Reflexão sobre a ação	Construção de Valores
<p>G1 - Tirar os sapatos e refletir sobre a importância e o objetivo desta ação na dança indígena;</p> <p>G5 - Refletir sobre os movimentos da dança em relação aos objetivos do movimento cultural do Xondaro na sociedade;</p> <p>G7 - Observar e refletir a partir dos movimentos corporais dos colegas.</p>	<p>G5 - Valorizar os movimentos realizados a partir de um propósito cultural de origem;</p> <p>G6 - Discussão sobre as diferenças entre as danças da moda e as danças indígenas;</p> <p>G7 - Pintura corporal com sementes de urucum trazidas do quintal de casa / discussão e reflexões.</p>
Compreensão	Fruição
<p>G3 - Leitura e discussão na roda inicial do contexto histórico da dança;</p> <p>G4 - Discussão na roda inicial sobre o significado cultural da dança e na atual sociedade.</p>	<p>G2 - contato com a música indígena de forma livre para adaptação e criação de movimentos novos e fruídos.</p>

Fonte: Diário de Aula (2017); Elaborado pela autora (2018).

Apesar de a pesquisa incluir as dimensões do conhecimento da terceira versão da BNCC (BRASIL, 2017), compreende-se que há tempos a Educação Física já desenvolve seus conteúdos a partir de outras três dimensões presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), citadas também por Darido (2012), sendo: dimensão conceitual (o que se deve saber?); dimensão procedimental (o que se deve saber fazer?) e a dimensão atitudinal (como se deve ser?).

Durante a implementação das aulas, houve a necessidade de se criar um diálogo entre as dimensões já conhecidas pelos acadêmicos (conceitual, procedimental e atitudinal) com as novas dimensões da BNCC (BRASIL, 2017) para melhor compreensão desse novo cenário. Autores como Silva, Camargo e Silva (2018) estudaram essa aproximação entre as dimensões da BNCC (BRASIL, 2017) e a proposta nos PCN (BRASIL, 1998). Sendo assim, buscou-se uma identificação entre as dimensões, a qual, não está fechada e abre-se para novas visões sobre a questão.

Quadro 62 - Dimensões do conhecimento da BNCC e Dimensões do PCN

Dimensões da BNCC (BRASIL, 2017)	PCN (BRASIL, 1998)
Experimentação: - preconiza o envolvimento corporal na realização das mesmas de modo positivo, ou não desagradável.	- Procedimental/Atitudinal
Uso e apropriação: - “saber fazer” / realizar de forma autônoma para o lazer ou para a saúde.	- Procedimental/com autonomia
Fruição: - desfrutar da realização de uma determinada prática corporal e/ou apreciar essa e outras tantas quando realizadas por outros.	- Procedimental/Conceitual/Atitudinal
Reflexão sobre a ação: - durante ou após as aulas, refletir sobre os acontecimentos da mesma, resolver desafios, apreender novas possibilidades, adequar aos interesses próprios e a outrem.	- Conceitual/Atitudinal/Procedimental
Construção de Valores: - aprendizagem de atitudes, valores, as normas, solidariedade, companheirismo, respeito e entre outros, voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática.	- Atitudinal
Análise: - “saber sobre” / para entender ou compreender determinado conteúdo.	- Conceitual
Compreensão: - “saber sobre” / inserção das práticas corporais no contexto sociocultural / seu lugar no mundo.	- Conceitual
Protagonismo comunitário: - atitudes/ações que levam a reflexão sobre a democratização das práticas corporais / direitos sociais.	- Atitudinal/Procedimental

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O intuito não foi construir um modelo fechado, mas apresentar e discutir sobre seu ensino de modo integrado ao observar as características e o potencial experiencial e subjetivo de cada uma delas e entre elas. As dificuldades de entendimento e promoção das dimensões do conhecimento da BNCC em relação aos conteúdos das danças indígenas foi o que motivou esse confronto, visto que, na descrição dos planos de aulas, os grupos apresentaram dificuldades nessa articulação e somente quando se aproximaram as dimensões é que se observou um engajamento coerente com a ideia que se propôs inicialmente.

Com relação ao envolvimento e à colaboração dos grupos, objetivou-se durante todo o percurso, trazer o aprendizado procedimental e social da participação (VENTOSA, 2016), para os acadêmicos “aprenderem a viver juntos” (DELORS, 1996) e desenvolverem os conteúdos sobre as danças indígenas a partir da criação e implementação dos planos de aulas supracitados, que foram alocados no material didático em forma de aplicativos para dispositivos móveis.

Foi necessário criar novas estratégias para o engajamento da participação dos acadêmicos desde o primeiro ao último encontro. Pode-se dizer que houve a necessidade de “ensinar a participar”. O ambiente do “grupo” pôs-se como o espaço para exercer esse aprendizado onde só se aprende a participar participando (VENTOSA, 2016). Entende-se que a participação sugere “tomar parte de algo” comprometer-se, compartilhar, comunicar, associar-se. Participar, portanto, é um tipo de aprendizado procedimental baseado na resolução de problemas e tarefas estrategicamente dirigidas a um fim que levam ao conhecimento de como ser parte ativa em algo e com alguém (VENTOSA, 2016).

A partir dos estudos de Ventosa (2016) sobre a “Didática da Participação”, realizou-se uma adaptação da proposta do autor referente à “dimensão social da participação” para analisar o nível de envolvimento dos grupos nesse estudo. Por ser adquirida em um processo gradual e contextual, a participação contempla níveis progressivos que podem ou não serem alcançados mediante o objetivo final que se busca (VENTOSA, 2016). Aplicaram-se quatro níveis de participação, em que o 1º (Informação) e o 2º níveis (Análise; Valorização; Iniciativa), corresponderam às etapas de verificação dos primeiros contatos e atribuições sobre a temática antes da implementação das aulas; e no 3º (Apoio; Cooperação) e o 4º níveis (Gestão), observou-se a participação dos grupos no momento da realização das aulas.

Quadro 63 - Nível de participação dos grupos

Níveis	Participação	Características	Atuação dos grupos/acadêmicos	
1ª - Etapa Informativa	Informação	Informa-se o projeto / Participação receptiva.	- G1, G2, G3, G4, G6, G7, G8, Obs. – Estranhamento (Aluno 7, Aluno 16, Aluno 36, Aluno 39, Aluno 34, Aluno 30 e Aluna 33).	
2ª - Etapa Consultiva	Análise	Receber e estudar o projeto / debates e reflexões.	- Todos os grupos com exceção de alguns acadêmicos do G1 (faltaram/Aluno15; Aluna 10 e 29).	
	Valorização	Valorizar com ideias e opiniões.	- G1, G5, G6, G7, G8 (Novos materiais adaptados, vídeos); - Obs. – Todos os grupos = Dúvidas uso das TIC (plataforma, apps).	
	Iniciativa	Participação proativa. Propor ações (planos de aula).	- G8, G7, - Obs. Todos os grupos - Dúvidas: dimensões do conhecimento; as habilidades da BNCC; alguns passos das danças.	
3ª - Etapa Decisiva	COMPROMISSO	Apoio	Colaboração com o projeto.	- G2.
		Cooperação	Cooperam: divisão de tarefas e funções.	- G1, G3, G4, G5.

4ª - Etapa Executiva		Gestão	Gerir o projeto sob a tutela do organizador.	- G6, G7, G8.
----------------------------	--	--------	--	---------------

Fonte: Diário de aula (2017); Elaborado pela autora (2018).

Verificou-se que os grupos atingiram diferentes níveis das dimensões sociais da participação. O 1º nível (Informação) aconteceu no primeiro encontro, nesse momento os grupos obtiveram informações prévias do projeto como: uso das TIC, temática indígena e Tema Transversal Ética. Esperava-se, no entanto, um mínimo de interesse, inquietude e recepção dos participantes (VENTOSA, 2016). O que se observou foi o estranhamento de alguns acadêmicos frente à temática indígena e ao uso da TIC (G5). Os demais grupos mantiveram a atenção e abertura às novas propostas apresentadas.

No segundo encontro se abordou a apresentação das danças indígenas, da plataforma, dos aplicativos e da metodologia. Esse momento contemplou o 2º nível (Análise) onde aconteceu a organização dos grupos e escolha das danças para dar andamento ao projeto. Com exceção de três acadêmicos que faltaram, o restante participou de forma receptiva com reflexões e debates. Ainda no 2º nível (Valorização/Iniciativa) no 3º, 4º e 5º encontros os grupos foram levados a sair do nível de recepção/informação do projeto para iniciar uma participação ativa com envolvimento de novas ideias, opiniões, e por fim, proporem ações (Iniciativa) para melhorar a proposta inicial (VENTOSA, 2016). Nesse contexto, a criação de materiais adaptados e sugestão de novos vídeos das danças indígenas estudadas foi o destaque das criações dos grupos (G1; G5; G6; G7; G8). No entanto, também houve inquietudes e dúvidas em relação às TIC (plataforma e aplicativos), as dimensões do conhecimento e as habilidades da BNCC (DIÁRIO DE AULA, 2017).

O 3º (Apoio e Cooperação) e o 4º níveis (Gestão) corresponderam às etapas finais do projeto que contemplaram a implementação das aulas, ou seja, momento em que os grupos realizaram as atividades planejadas nas fases anteriores. Esses níveis, no entanto, são progressivos e podem ser aprofundados à medida que o envolvimento do grupo entre si e com o projeto cresce. São, portanto, fases mais avançadas de participação, pois os grupos assumem “[...] uma série de compromissos concretos para envolver-se no desenvolvimento do projeto” (VENTOSA, 2016, p. 88).

Notou-se que o G2 ofereceu o “apoio” (3º nível), ou seja, o grupo compareceu e fez sua parte, sem um aprofundamento na temática e participação ativa dos integrantes como se observa na fala do Aluno 40, pertencente ao G2.

“No meu caso eu fiz sozinho os dois foram lá comigo, mas não ajudaram de forma alguma não deram ideia nenhuma ... eu inseri sozinho li tudo sozinho praticamente

fiz sozinho cada um só pegou a parte para apresentar depois...” (ALUNO 40 - GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017).

Já os grupos G1, G3, G4 e G5 conseguiram avançar na participação e chegar à “Cooperação” (3º nível), ao realizarem a divisão de funções e acordos entre o grupo para a realização do projeto. Pode-se dizer, segundo Ventosa (2016), que esses grupos estabeleceram um vínculo socioafetivo entre si e com a participação docente, o qual pode ser observado na descrição da fala da Aluna 33 do G5.

“[...] **neste trabalho foi dos que a gente começou a dividir tarefas** ... tipo o plano de aula a gente fez junto... mas ai um imprime imagem, outro faz o material, outro vai fazer isso... **a gente começou a fazer neste trabalho principalmente** ...” (ALUNA 33 - GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017, grifo nosso).

Observa-se que a aluna reforça que foi nesse estudo que o grupo começou a pensar em se organizar de modo diferente onde cada um assumiu um papel específico e importante para o andamento do projeto. Nenhum acadêmico realizou sozinho as funções como reforça o Aluno 7 do G4.

“No meu grupo é ... colocado tipo uma função para cada um mas **isso foi tudo feito junto** e foi bem legal.” (ALUNO 7 - GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017, grifo nosso).

Por fim, a “Gestão delegada” (4º nível) com corresponsabilidade realizou-se com os grupos G6, G7 e G8. Observou-se nesse nível de participação uma experiência prazerosa, socioafetivamente vinculante e de êxito no desenvolvimento da ação conquistados mediante o comprometimento ativo na realização do projeto em conjunto com a docente pesquisadora (VENTOSA, 2016).

Notou-se, portanto, que cada grupo conquistou um nível diferente na dimensão social da participação o que pode ter sido influenciado pelo grau de maturidade e entendimento da dinâmica de ensinagem do Ensino Superior, como apontou o Aluno 26.

“[...] talvez não tenha uma maturidade ainda pra perceber que é estamos na faculdade não mais no ensino médio que o professor entrega de bandeja [...]” (ALUNO 26 - GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017).

Anastasiou e Alves (2015) abordam o termo ensinagem para se referirem a uma prática social crítica e complexa entre os sujeitos (professor e aluno) que envolve uma parceria consciente tanto na ação de ensinar quanto a de apreender, para a construção do conhecimento escolar dentro e fora da sala de aula.

Assim, na medida com que cada grupo dispôs-se a “aprender juntos” (DELORS, 1996), observou-se a convivência, a cooperação e o trabalho em equipe sendo realizado pela mediação docente efetivada em ações e estratégias selecionadas para mobilização, construção e fusão do conhecimento pelos acadêmicos (ANASTASIOU; ALVES, 2015).

5.5.2 A mediação docente

A mediação docente inclui a elaboração de situações que despertem interesse e desafiem a atividade mental dos alunos (BERALDO, 2012). De acordo com D'Ávila (2011) esta intervenção deve favorecer condições ideais à ativação do processo de aprendizagem ao provocar questionamentos e orientar a busca por respostas ajudando os estudantes a relacionar, aprofundar e criar possibilidades para sua própria produção (FREIRE, 1996; BERALDO, 2012) como protagonistas da aprendizagem. Não se trata, portanto, de um ensino que transfere conhecimento e de uma aprendizagem com memorização somente (FREIRE, 1996).

Historicamente o modelo jesuítico de ensino trazido durante o início da colonização do Brasil pelos portugueses por volta de 1599, fez do professor uma fonte exclusiva do saber, que fala, explica os conteúdos e os alunos copiam e memorizam para estudarem para as provas (ANASTASIOU; ALVES, 2015). Há quem ainda acredite que nessa maneira de ensino-aprendizagem “[...] a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência” (RANCIÈRE, 2002, p. 16). Entretanto, é possível inverter a ordem explicadora e transmissora e compreender que se pode conceber algo, sem ter um mestre explicador, pois na medida em que o homem descobre o mundo ele se constrói como parte dele, de modo cultural, histórico e conscientemente inacabado que é (FREIRE, 1996; RANCIÈRE, 2002).

Rever, então, modelos de ensino-aprendizagem traz desafios, uma vez que, a mudança diz respeito não só ao professor, mas também ao aluno, e aos papéis e as atitudes de ambos em direção ao processo formativo. Nesse sentido, investir na transição de uma ação pedagógica tradicional para uma dinâmica ativa se faz necessário, visto que, quando os estudantes começam a trabalhar como professores, após a formação, reacendem as crenças de ensino aprendidas para solucionar seus problemas profissionais (TARDIF, 2000).

No início deste estudo, o desafio de mudança na concepção de ensino-aprendizagem se ascendeu, em razão de não haver mais espaço para um modelo tradicional, tendo em conta a emergência de se contextualizar um conteúdo suprimido e distorcido das verdadeiras origens, como as danças da cultura indígena. Diante desse cenário, incertezas emergiram:

Eu sabia que teria muitos desafios para apresentar as danças indígenas, sobretudo, para além das danças o valor dos povos indígenas. Era como se eu tivesse que (re) significar toda uma história sobre os índios, história que parou no tempo, no livro, no imaginário dos alunos que ouviram - se é que ouviram falar sobre os índios na escola (DIÁRIO DE AULA, 03 de outubro de 2017).

Reconhecer esse fato possibilita sair de uma posição única, na qual se ouvem afirmações de professores do tipo “eu ensinei, o aluno que não aprendeu”, para mergulhar em uma via de mão dupla, onde ambos, professor e aluno, têm o privilégio de ensinar e apreender, ou seja, agarrar, agir, tomar para si uma ação conjunta de ensino-aprendizagem que oportuniza o pensar para reformular as relações dos conteúdos (ANASTASIOU; ALVES, 2015).

De acordo com autores, longe de ser uma inovação pedagógica atual, os métodos ativos surgem nos movimentos da Escola Nova, século XIX e início do XX, impulsionados pelas contribuições do norte-americano John Dewey e propõem atividades veiculadas à resolução de problemas e ao desenvolvimento de projetos, para que o aluno se ocupe em pensar sobre o que está fazendo ao interagir com o assunto, de modo a: ouvir, falar, perguntar, discutir, ensinar, entre outras ações (BARBOSA; MOURA, 2013; VENTOSA, 2016). Ele é, portanto, estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva baseado na transmissão de conteúdos pelo professor, como ocorre no método tradicional, onde não há espaço para o estudante manifestar-se e posicionar-se de forma crítica (DIESEL; BALDEZ, MARTINS, 2017).

No processo de ensino-aprendizagem apoiado nas metodologias ativas, o papel do professor converte-se em “facilitador” (GASPARIN, 2009; BARBOSA; MOURA, 2013; VENTOSA, 2016), ou “condutor” (ANASTASIOU; ALVES, 2015) e o estudante passa a ser “agente ativo” de sua educação (VENTOSA, 2016), que efetivamente reflete, pensa, observa e combina diferentes funções mentais, para apropriar-se da proposta pretendida em seu processo de aprendizagem (BARBOSA; MOURA, 2013; ANASTASIOU; ALVES, 2015). Observou-se então, que ao longo do estudo, houve uma mudança na compreensão dos acadêmicos referente à participação ativa do professor.

“[...] você veio é **orientar** aquele passo para que aquela dança saísse melhor ... nada de negativo meu ponto de vista em relação a isso ... acho que as suas **intervenções** foram só pra somar e de forma alguma para interromper a aula [...]” (ALUNO 16 – GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017 – grifo nosso).

“[...] durante a aula você **intercedendo** pela gente ali uma hora... conseguimos fazer com que saísse melhor este quadro assim tanto para nós aprender tanto quando pra quem estava vivenciando aquilo ... **você fazia parte da aula, você podia interferir** ali foi de grande ajuda isso na hora que a gente precisou [...]” (ALUNO 35 – GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017 – grifo nosso).

Notou-se nas falas dos acadêmicos que a docente “agora pode” participar das mesmas funções na realização das aulas ao interagir com os grupos. Porém, no início, compreender e aceitar esta dinâmica colaborativa não foi fácil.

“[...] os alunos se espelhavam em uma concepção tradicional de ensino, no qual coloca o docente em uma posição arbitrária, de avaliar e apontar erros e acertos. Diferente do ocorrido, onde a “colaboração” entre o grupo e a docente-pesquisadora propõe o “aprender juntos”, aberto a mudarem o rumo, a estratégia, sendo possível construir na realidade das dificuldades apresentadas a apropriação do “saber fazer juntos”, pois ao mesmo tempo em que eles aprendem sobre as danças indígenas eles ensinam sobre elas” (GRUPO 5 - DIÁRIO DE AULA, 14 de novembro de 2017).

A mediação docente vai à busca de diálogos com os estudantes ao promover uma aprendizagem consciente, crítica e reflexiva que visa reunir as potencialidades de cada um. Ela utiliza-se de estratégias que encaminhem os estudantes ao desenvolvimento do seu conhecimento preparando-os para enfrentarem ocasiões reais (GASPARIN, 2009). Nesse sentido, constataram-se situações em que os grupos tiveram que solucionar problemas para elaborar e propor a vivência sobre as danças indígenas. Notou-se uma consciência dos acadêmicos quanto aos sentidos e os significados que essas danças possuem em sua cultura de origem.

“É um desafio pelo tema proposto é uma coisa que não é comum infelizmente é um choque ... questão **como desenvolver esta atividade esta aula esses passos...** se fosse qualquer outra dança também seria um pouco difícil mas um jazz um contemporâneo uma coisa que é mais habitual você ouve e vê mais coisa ... agora dança indígena é bem mais desafiador ... é ficou pra mim bem mais **difícil de perceber e sentir e conseguir pegar e passar o conteúdo um desafio de entender aquela cultura qual a ideia daquela dança que tem um propósito não é um simples movimento de pernas e braços de bater o bambu não**, então assim.. é ter esse desafio de conseguir colocar na prática e desenvolver na prática” (ALUNO 26 – GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017).

Em outro momento, identificou-se que o modelo de ensino baseado na exposição tradicional de conteúdos, oportunizou a intervenção docente ao promover atitudes reflexivas.

“A proposta da **imagem impressa** ficou bem interessante, porem **o grupo não explorou outras possibilidades pedagógicas**, como por exemplo, elaborar perguntas... eles apenas mostraram as fotos rapidamente de mão em mão. Nesse momento, a docente-pesquisadora colaborou com a intenção de possibilitar outras ações, assim, houve um (re) direcionamento àquele material que estava “solto, sem função”. Solicitei que os acadêmicos relatassem suas impressões sobre as imagens, através de perguntas: - O que existe nas imagens? O que elas expressam? Quais seriam os seus sentido e significado na cultura indígena?” (Grupo 5 - DIÁRIO DE AULA, 14 de novembro de 2017).

A orientação docente foi norteadada por questionamentos aos grupos que deveriam solucionar os problemas decorrentes do processo de ensino-aprendizagem das danças indígenas ao mesmo tempo em que aprendiam sobre essa temática. De modo participativo, com objetivo de elevar a compreensão e a reflexão dos problemas emergidos, havia a interlocução docente, sem, no entanto, a necessidade de explicar, ditar regras, ou mesmo impor discursos sobre “como” ensinar e aprender. Essa atitude fica bem exemplificada

durante a apresentação do G3, mediante a dificuldade do grupo em demonstrar os movimentos no ritmo da dança e em criar estratégias para a inclusão de uma aluna cadeirante.

“Foram sugeridos ritmos intensos e rápidos, e em um determinado momento foi necessária a **mediação docente** propondo um ritmo mais lento, como ocorre na dança de origem, o que trouxe clareza e confiança ao grupo para darem continuidade à vivência” (GRUPO 3 – DIÁRIO DE AULA, 07 de novembro de 2017).

“A docente-pesquisadora fez algumas **intervenções** questionando a mesma como seria melhor para ela realizar a dança com os colegas. O movimento da dança em roda e os passos que o grupo propôs eram acelerados e a aluna **não conseguia acompanhar o ritmo com a cadeira de rodas**”. A mesma respondeu que iria realizar o movimento em seu próprio tempo e velocidade. (GRUPO 3 – DIÁRIO DE AULA, 07 de novembro de 2017).

Dentre os acadêmicos participantes desse estudo havia uma aluna cadeirante. Através do diálogo docente, a aluna sentiu-se acolhida para realizar a dança e respeitar seu próprio ritmo, sem que fosse imposto o ritmo proposto pelo grupo. Havia também uma troca constante entre os colegas da turma e a aluna no que se refere às adaptações para sua participação ativa, como se observou, em outros momentos, os grupos intervirem com novas proposições.

“Surgiram adaptações para a aluna cadeirante como: colocar a tornozeleira no punho em vez de ser no tornozelo, pois no punho ela pode acompanhar o ritmo; solicitar a todos para adaptar-se ao ritmo da aluna cadeirante ao dançarem em roda... todo o contexto gerou um ambiente de respeito e valorização das diferenças” (DIÁRIO DE AULA, 21 de novembro de 2017).

Por meio de todos esses desafios, constatou-se que a presença efetiva da aluna deficiente nas aulas possibilitou um contínuo aprendizado sobre a adoção de medidas de inclusão, ao garantir sua plena participação com o máximo de independência possível, sobretudo, para sua formação profissional.

De modo semelhante, Calheiros e Fumes (2016, p.524) investigaram a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, nos cursos presenciais de graduação em Educação Física da cidade de Maceió/AL. Os resultados demonstram a presença de cinco acadêmicos com deficiência em duas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, dentre apenas três IES (uma pública e duas privadas) que ofertaram o curso de Educação Física nos anos de 2009/2010 na região. Os tipos de deficiência dos acadêmicos eram: 01 - parcialmente surdo; 03 - surdez; 01 – deficiência física. A permanência dos acadêmicos com deficiência no curso esteve condicionada aos seus próprios esforços e à ajuda de colegas da classe, e à pouca intervenção de docentes ou dos coordenadores do curso de modo a garantirem medidas que promovessem a efetiva inclusão. Também, observaram-se barreiras para a aprendizagem,

como por exemplo, ausência de interprete de Libras, o que contribuiu para a vulnerabilidade à exclusão (CALHEIROS; FUMES, 2016).

Os resultados indicam, sobretudo, que as IES devem repensar a forma como promovem a inclusão e perceber que não é função de uma disciplina ou outra tratar dessa questão, como por exemplo, as disciplinas de Educação Física Adaptada e Libras, mas sim, “[...] antes, esta responsabilidade deve estar a cargo de todos os partícipes da comunidade acadêmica, os quais necessitam compreender, em suas atividades, a diversidade humana (CALHEIROS; FUMES, 2016, p. 536). No sentido da pesquisa supracitada, pode-se concluir que a disciplina “Atividades Rítmicas e Dança” utilizada na coleta de dados desse estudo, contribuiu para a inclusão da aluna deficiente no ensino superior e em sua formação profissional.

Constatou-se, por fim, que durante todos os encontros com os acadêmicos a colaboração docente mediou situações diversas as quais incluíram: orientação nos movimentos das danças, no ritmo; reflexões sobre os contextos históricos das danças e da cultura indígena; diálogos entre os acadêmicos sobre inclusão escolar; manejo das tecnologias; variações das atividades planejadas pelos grupos; discussão sobre a função dos materiais adaptados e originais trazidos para a realização das danças indígenas; motivação dos alunos; e encaminhamento à frequente busca por soluções.

Encontraram-se ainda, inúmeras estratégias desenvolvidas pelos grupos que se deram de modo autônomo e criativo, os quais culminaram em reflexões sobre o ensino desse conteúdo e, portanto, seu aprendizado. Em síntese ocorreram situações como:

“O grupo permitiu a exploração e o contato com a música indígena de forma livre criando um ambiente de adaptação e aceitação a uma proposta que culturalmente é distante das musicas atuais da moda. Esta conduta gerou uma liberdade na ação nos participante o que culminou na aceitação e no desfrute da vivência” (GRUPO 2 - DIÁRIO DE AULA, 31 de outubro de 2017).

“O grupo solicitou para todos tirarem o tênis para realizarem a vivência, como é na dança indígena. Este pedido levantou reflexões do porquê os indígenas dançam descalços, em contato com a natureza, qual o objetivo dessa conduta” (GRUPO 1 - DIÁRIO DE AULA, 21 de novembro de 2017).

“Na roda final perguntaram quais instrumentos os índios utilizavam para tocar a música da dança vivenciada. Alguns relataram os instrumentos que perceberam a partir do áudio tocado e o grupo pode, então, contextualizar e trazer a discussão reflexões como: Porque atualmente muitos índios não fazem mais as rabecas ou violas? Será que eles comprem instrumentos prontos? Por quê? Como? Compreender da dinâmica econômica e social da cultura indígena sobre a interferência de outras culturas trouxe novas reflexões para todos” (GRUPO 6 - DIÁRIO DE AULA, 14 de novembro de 2017).

Por fim, entende-se que é a partir do pensamento crítico e reflexivo do processo de ensino-aprendizagem de alunos adultos que se pode melhorar a educação superior. O docente

mediador/facilitador/orientador tem a função de perceber sua própria razão de ser (FREIRE, 1996), o que o torna capaz de (re) pensar as estratégias e as atitudes ao promover o encontro dos estudantes com o conhecimento, de modo que em sua particularidade ele compreenda que “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 18).

Na sequência, apresentam-se as “bagagens” trazidas pelos acadêmicos ao ensino superior sobre a cultura e as danças indígenas e, sucessivamente, o (re) significado dessa temática para a vida e profissão.

5.6 Cultura e danças indígenas

5.6.1 Conhecimentos escassos

Uma das funções da escola é realizar a seleção dos elementos da cultura que irão compor o currículo escolar. Assim, ela valoriza alguns conforme interesses sociais, políticos e econômicos e os reelabora didaticamente para produzir a cultura escolar (FORQUIM, 1993). No contexto da cultura e história indígena que caracteriza a formação da população brasileira, as áreas de História, Educação Artística e Literatura ficaram incumbidas de organizá-la e apresentá-la aos escolares, especificamente ao terem que cumprir com a obrigatoriedade da Lei 11. 645 de 2008 (BRASIL, 2008). No entanto, essa temática ainda carece de um ensino atualizado que inclua os reais enfrentamentos e as condições de sobrevivência desses povos na sociedade.

Nesse seguimento, o conhecimento escasso oferecido na escola sobre a temática em questão foi observado na fala dos acadêmicos participantes desta pesquisa, como sendo uma realidade distante permeada por aspectos da época colonial.

“A escola tem **aquela visão** do índio pelado com pena na cabeça com a saia batendo a mão na boca...” (ALUNA 38 - GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017 – grifo nosso).

Verificou-se que através da escola as informações chegaram de modo pouco fundamentado, de certa forma ultrapassada, sem o devido respeito à cultura indígena. Sendo função da escola propagar a cultura “[...] como herança coletiva, patrimônio intelectual e universal [...]” (FORQUIM, 1993), os relatos dos participantes indicaram momentos onde o encontro com a cultura indígena dentro da escola conferiu, ao contrário, situações de displicência, como descrito abaixo.

O “Aluno 7” relatou que **ao procurar na escola** que fazia estágio os **materiais para a dança indígena**, acabou por encontrar um maracá guardado no fundo de um armário com um aspecto de abandono. Ele relata que ficou surpreso e trouxe o mesmo para a vivência na faculdade com entusiasmo. Em sua fala ele desabafa **“eles nunca usaram este maracá, estava lá jogado no fundo”** (GRUPO 4 – DIÁRIO DE AULA, 07 de novembro de 2017).

As informações acerca da cultura indígena recebidas dos meios oficiais de ensino, como também, da divulgação na mídia aberta, quase sempre são rasas e desafiam os brasileiros a construir uma aproximação e valorização com essa cultura que diz respeito a todos. Tal situação foi claramente observada em momentos permeados por dilemas e preocupações da docente sobre os conhecimentos da cultura indígena.

“Foi neste momento que percebi, **que sobre os índios, quase nada eu sabia**, minha visão era permeada por um **furto da situação atual, dos contextos de vida e das transformações ocorridas com o passar dos anos ...** Lembro-me neste instante da minha **indignação comigo mesma, com a escola, com a mídia, com a Educação, com a Educação Física** meus questionamentos eram claros e diretos: - Quem são os índios? Onde eles estão? Ondem moram? O que fazem? Eles dançam? Porque não vemos reportagem na mídia sobre eles?” (DOCENTE - DIÁRIO DE AULA, 03 de outubro, 2017 – grifo nosso).

Assim, ao propor o estudo e realização das danças indígenas aos acadêmicos da pesquisa, esses questionamentos emergiram de modo que foi necessário um período de tempo para a docente “aprender sobre” (DELORS, 1996) a temática, a qual se iniciou durante a elaboração do material didático em forma de aplicativo para dispositivos móveis das danças indígenas, e continuou, conseqüentemente no decorrer de toda a pesquisa, uma vez que “[...] ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos” (FORQUIN, 1993, p. 9). Diante desse cenário em transformação:

“Os dias e as horas que antecederam a apresentação das aulas foram carregados de tensão por minha parte. Eu estava ansiosa, aflita e ao mesmo tempo muito feliz em ter a oportunidade de compartilhar **algo tão precioso para mim o qual me dediquei intensamente construindo uma identidade e significado próprio em minha vida e profissão**” (DOCENTE - DIÁRIO DE AULA, 03 de outubro de 2017 - grifo nosso).

Antes de iniciar as aulas das danças indígenas pelos acadêmicos, houve o contato com a temática na sala de aula através de uma apresentação dialogada sobre o contexto histórico, a localização, a quantidade de povos, as diferentes etnias, e as características de cada uma das danças indígenas estudadas (Dança do Cariçu, Dança do Toré, Dança da Ema, Dança do Xondaro), fato que contribuiu para a coleta das primeiras impressões vivenciadas.

“A aula prosseguiu com a apresentação de vídeos sobre as danças indígenas, a história, movimentos corporais, vestimenta, etc., norteadas por discussões e reflexões... Houve alguns risos ao ouvirem os nomes das etnias, de músicas e danças tão diferentes das danças da “moda”, ou seja, que não fazem parte do repertório que

a mídia reproduz com frequência. Questionei os alunos: - **Alguém já dançou alguma dança indígena na escola? Não houve resposta**, ninguém declarou ter vivenciado uma dança indígena na escola ou em outro local” (DOCENTE - DIÁRIO DE AULA, 03 de outubro, 2017 – grifo nosso).

O silêncio dos acadêmicos em relação às experiências em suas vidas com as questões indígenas repercutiu, conseqüentemente, em falas que mostraram o impacto causado no momento de conhecer, estudar, planejar, aprender e ensinar as danças indígenas aos colegas na graduação.

“É estranho, é muita coisa que nós não estamos acostumados a ver no dia a dia **eu nunca tinha tido essa vivência na escola, em nenhum dos estágios** da escola ... **é uma coisa que a gente não vê na televisão, não vê**, não tem esse contato, então **no primeiro momento** foi meio que ... **é estranho ... será que vai dar certo? Será que não vai dar certo? Como que vai ser? Vai ser muito difícil...** porque o contato que eu tive com a dança foi bem diferente disso... é muito diferente... no primeiro momento eu achei que foi muito estranho por que **eu também não conhecia, não é uma coisa que a gente está acostumado a pensar... ah vou pesquisar sobre!** Porque uma que a gente não tem informação, então não brota a curiosidade para surgir aquela coisa ... ah quero pesquisar conhecer, então é uma coisa que a gente não conhece...” (ALUNO 38 – GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017 – grifo nosso).

Nota-se na fala do acadêmico um relato sobre a ausência da escola e da mídia (televisão) como promotoras da temática indígena. Apesar desse fato, Tenório e Silva (2014) citam que o tema se configura como um conteúdo da Educação Física que deve ser contextualizado no ambiente escolar com objetivo de criar diálogos para uma educação intercultural, sobretudo, ao abordar as práticas corporais indígenas pouco exploradas, poderá auxiliar em mudanças na tendência histórica pautada no frequente ensino de esportes competitivos.

A invisibilidade dos povos indígenas nos livros didáticos de História (SILVA, 2014) e Geografia (PRINTES, 2014) é camuflada pela exaltação que esses materiais didáticos oferecem à chegada dos colonizadores no Brasil, ou seja, “[...] não há uma preocupação em mostrar uma História indígena anterior à colonização portuguesa” (SILVA, 2014, p. 3), ao contrário, os índios sempre aparecem apenas a partir desse contato, quase sempre de modo inferiorizado.

As mídias tradicionais (televisão, rádio, jornal) com sua forte influência na propagação de informações, de igual modo aos livros didáticos, muito pouco tem tratado das questões indígenas para modificar uma visão ultrapassada. No entanto, verificou-se na pesquisa de Ribeiro (2014) que através das mídias sociais, especificamente o *facebook*, os movimentos indígenas ganharam um novo espaço para se mobilizarem em favor de suas lutas e divulgação cultural (RIBEIRO, 2014). No estudo, a autora analisou 11 páginas do *facebook* e selecionou

35 postagem de cada perfil e suas respectivas interações, que totalizaram 644 comentários. Os resultados indicaram que os movimentos indígenas utilizaram o *facebook* como uma ferramenta a favor do ativismo político ao reunir pessoas com um objetivo comum, as quais tiveram voz para reescrever a situação socio-política do país em vista aos direitos dos povos indígenas.

Diante desses dois cenários, a insuficiência da presença midiática e dos materiais didáticos com abordagens coerentes sobre a temática indígena, constatou-se a necessidade de promover uma reflexão crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem das danças indígenas no ensino superior, para as futuras aulas de Educação Física na escola, bem como a necessidade de superar confrontos inspirados nas diferenças culturais refletidas pela bagagem trazida dos acadêmicos diante dos extensos anos escolarizados com pouco contato com a temática em questão. Sendo a etapa de formação um momento de aprender, e aprender a ensinar, verificaram-se também, incertezas quanto às futuras possibilidades de ensino-aprendizagem.

“No primeiro contato logo que a professora falou que este semestre nos iríamos trabalhar... sobre danças indígenas... **eu me senti desconfortável**, falei cara: **Será que eu vou conseguir fazer uma dança indígena? Eu vou conseguir passar para os outros o que eu aprendi? Uma dança indígena!”** (ALUNO 7 – GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017 – grifo nosso).

A postura do acadêmico rotulada na crença de colocar inferioridade a sua própria capacidade de aprender e ensinar as danças indígenas divide subjetivamente segundo Rancière (2002), a inteligência em duas, uma inteligência inferior, a do aluno, e uma inteligência superior, a do mestre. Assim, “[...] quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência” (RANCIÈRE, 2002, p. 25), ocorre o embrutecimento, pois não há trocas, mas sim imposições sociais, ou seja, o acadêmico respalda-se apenas no saber docente e não desenvolve sua própria condição de aprender. No caminho contrário a esse sentido, a escolha docente foi a de reconhecer a necessidade de trazer aos acadêmicos a contextualização do conteúdo em relação as suas experiências vividas anteriormente com a temática em questão ao discutir as diferenças que os constituem enquanto sujeitos, em culturas diversas (BARBOSA; SANTOS, MULLER, 2017).

“O dia é chegado, organizei a aula a partir de dois documentários que apresentavam a questão dos índios no Brasil. Quando de início apresentei o conteúdo da aula alguns comentários emergiram de forma **“embrutecida” como: Índio de adidas não é índio! Índio tem que morar na floresta!** Respirei fundo sem rebater esta concepção inicial do aluno e prossegui. Controlei-me, também, para não me “embrutecer”, “explicar” e deixei que os documentários, e logo após, a **discussão em grupo dessem conta das reflexões sobre a temática em questão**. E foi exatamente isso que aconteceu. No decorrer dos documentários **a vontade e a atenção dos alunos** se alterava, a fala dos índios nos vídeos sobre si mesmos, sobre

sua história como pessoas **remexia com a consciência dos alunos**. Olhares de atenção, de desprezo e de desdém, era um misto emoções sobre a questão” (DIÁRIO DE AULA, 03 de novembro de 2017 – grifo nosso).

O embrutecido é entendido como aquele que necessita de frequentes “explicações”, que as busca e, nesse sentido, perde a capacidade de (auto) refletir sobre as coisas, ele insensibiliza-se e toma o partido da “inteligência superior” da qual recebe a “explicação”, ou seja, do mestre, docente explicador, também embrutecedor. Para não corresponder a essa situação, fez-se necessário oportunizar aos estudantes “[...] a descoberta de novos rumos que fossem percorridos com seus próprios passos em um trajeto antes nunca explorado; torná-lo agente de seu aprendizado, de suas buscas, de seus interesses” (BARBOSA; SANTOS, MULLER, 2017, p. 560). Ao possibilitar essa ação pedagógica libertadora (FREIRE, 1987), observou-se que o primeiro contato com as danças indígenas remexiam com as experiências dos alunos, especificamente experiências vividas em outros tipos de dança como relata a Aluna 33.

“Eu tenho uma bagagem de dança totalmente diferente eu nunca tinha visto isso na minha vida... ballet, jazz, não tem nada a ver com isso... totalmente diferente, mas para mim dança sempre tem um significado, é por exemplo ballet tem um significado, tudo conta uma história e saber para eles o que significa... isso é tudo muito diferente pra gente né...” (ALUNA 33 – GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017 – grifo nosso).

Discutir criticamente os sentidos e significados que as diferentes danças possuem, possibilita um diálogo reflexivo sobre outras visões de culturas em seu modo de ser, pensar e agir através da dança. As impressões iniciais que os acadêmicos trouxeram das danças indígenas, dos indígenas e sua cultura, foram modificadas por suas próprias escolhas e “vontade” (RANCIÈRE, 2002) de aprender. Assim, eles puderam permitir-se a aguçar sua curiosidade, sua criticidade para aproximar-se da temática e efetivamente aprenderem as danças indígenas. Na sequência, serão analisados os conhecimentos (re) significados sobre a temática em questão.

5.6.2 Conhecimento (re) significado

Ao ressignificarem as experiências com as danças indígenas no ensino superior, os acadêmicos atribuíram um novo significado que culminou em uma mudança de visão, de respostas e de comportamentos sobre a presente situação. Nesse contexto, todos os sujeitos envolvidos, docente e estudantes, possuíam uma inteligência a serviço da própria vontade. Rancière (2002, p. 64) exemplifica estes conceitos ao citar que “[...] a inteligência é atenção e

busca, antes de ser combinação de ideias. A vontade é potência de se mover, de agir segundo movimento próprio, antes de ser instância de escolha”.

Desse modo, ao desejarem redirecionar sua atenção para conhecerem as danças indígenas ocorreu uma transformação no ponto de vista dos acadêmicos, como se observou na fala do Aluno 7, descrita abaixo.

“Na hora que você começou a falar no primeiro dia da aula ... que vamos ter que usar um aplicativo, fazer uma aula de dança indígena, isso, isso e isso... eu falei: Gente!... aí eu comecei realmente a ver e tudo mais... na parte pratica já fazendo as aulas... falei: **Veja isso não é difícil só é uma coisa nova**... começou a adaptação... falei: **Olha, isso é muito legal! eu tive curiosidade de saber mais, até eu acho que eu vou poder levar mais a frente até**... eu achei bem interessante” (ALUNO 7 – GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017 – grifo nosso).

A atitude docente em provocar questionamentos sem apresentar soluções, levou os acadêmicos a exercitarem o potencial de produção de conhecimento através da “vontade de aprender” (RANCIÈRE, 2002), emancipando-se intelectualmente ao serem capazes de partirem, por si mesmos, na busca por solucionar o problema proposto (HIDALGO; ZANATTA, FREITAS, 2015) no decorrer da pesquisa.

“[...] mas conforme a gente foi fazendo... a partir do momento que começamos a praticar as danças, o pessoal começou a trazer os objetos para ter a vivência, **a cada aula que foi acontecendo eu fui me abrindo mais para poder estar fazendo a dança, fui entendendo um pouco mais**, então eu não estranhava tanto, já comecei a ficar um pouco mais aberto para aquilo” (ALUNO 35 – GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017 – grifo nosso).

Os conhecimentos em relação às danças indígenas, construídos com significados próprios para cada acadêmico, trouxeram a condição da emancipação para utilizarem de modo consciente sua própria inteligência e obedecer senão a ela mesma, mesmo que a vontade de ir ao encontro das danças indígenas tenha sido mediada por outra vontade, a da docente (RANCIÈRE, 2002).

Nesse processo, a utilização de diferentes materiais, adaptados ou não, para o ensino-aprendizagem das danças indígenas ampliou o significado da temática, como se observou na fala do Aluno 40 durante o grupo focal.

“[...] todo mundo conseguiu trazer **muito material pra gente poder ter a vivência** e tal, tanto da dança quanto hoje mesmo o pessoal, não era nem do grupo deles, mas, por exemplo, conseguiu achar chocalhos, **conseguiu achar algo que representasse aquela cultura e trouxe também para gente poder estar pegando e podendo ver... e isso marcou bastante**” (ALUNO 40 – GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017 – grifo nosso).

Nas aulas de Educação Física é comum a confecção de materiais adaptados para o ensino de alguns conteúdos como, por exemplo, na Ginástica Geral onde pode ocorrer a utilização de bastões de madeira, lenços, guarda-chuva, lata, chapéu, cadeira, jornais, garrafas

Pet, entre outros, como também, observa-se o uso de materiais oficiais sem a rigidez das regras e da técnica corporal. Esses materiais são propostos para a introdução dos elementos da ginástica ao permitirem a familiarização com a prática e a formação de vínculo com a atividade, pois na medida em que o aluno constrói ou explora seu material, cria movimentos que ganham sentido próprio (VIEIRA; ALMEIDA, ALMADA, 2015).

No mesmo entendimento, verificou-se que os grupos - G1, G3, G4, G5, G6, G7, G8 - trouxeram material para ensinarem as danças e refletirem sobre a cultura indígena, com exceção do G2 que não apresentou nenhum material e justificaram:

“... a falta de tempo e as poucas ideias para adaptarem a tornozeleira, além da **preocupação em conhecerem mais sobre o conteúdo na prática da dança em questão**” (DOCENTE - GRUPO 2 - DIÁRIO DE AULA, 31 de outubro de 2017).

Notou-se a preocupação do grupo em conhecer o conteúdo, aprender “o que fazer” e “como fazer” para posteriormente ensinarem os colegas. O fato é que diferentes necessidades de aprendizado surgiram para os acadêmicos, o que tornou o (re) encontro com as danças indígenas um momento particular, como expressou a fala de um dos integrantes do G2 durante o encontro do grupo focal.

“Eu gostei muito da parte prática... porque eu tenho bastante dificuldade com dança... eu participei das vivências e gostei, **para mim abriu um monte de caminhos, assim eu tive uma outra visão das danças...** quando eu entrei na Educação Física **eu não tinha tanto um olhar para a dança...** eu entrei mas pelo futebol e futsal é minha paixão... **mas tendo as aulas assim, tendo as vivências eu acabei abrangendo mais minha área de conhecimento**” (ALUNO 40 – GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017 – grifo nosso).

Os demais grupos citados - G1, G3, G4, G5, G6, G7, G8 - apresentaram diferentes materiais para as aulas, os quais foram organizados em três tipos: materiais adaptados; materiais de outra cultura e materiais genuinamente indígenas. No quadro abaixo segue a descrição dos materiais utilizados.

Quadro 64 - Material para o ensino-aprendizagem das danças indígenas

Dança	Grupo	Materiais		
		1. Adaptados	2. Outras culturas	3. Indígenas
Cariçu	G1	40 - Tornozeleira/chocalhos para os pés; 40 - Saias de jornal.	- Não houve.	- Não houve
	G2	- Não houve.	- Não houve.	- Não houve.
Toré	G3	04 - Chocalhos de mão de lata;	- Não houve.	- Não houve.
	G4	01 - Tambor pequeno de plástico; 02 - Paus de chuva pequenos.	02 - Ganzás de alumínio.	01 - Maracá.
Xondaro	G5	04 - Chocalhos de mão garrafa pet; 06 - Chocalhos de mão de acrílico; 02 - Bastões de madeira (vara); - <i>Imagens impressas (borduna e maracá).</i>	01 - Ganzá de alumínio.	- Maracá.

	G6	04 - Bastões de madeira (vara).	03 - Ganzá de alumínio. 02 - Chocalhos de mão de alumínio.	- Não houve.
Ema	G7	40 - Cabos de vassoura.	04 - Flautas doces.	- Sementes de urucum; 01 - Saia de fibra e Buriti; 02 - Cocares; 01 - Arco e flecha; 02 - Lanças;
	G8	40 - Saias de jornal; 20 - Cabos de vassoura;	01 - Tambor de madeira e pele de animal.	02 - Maracás; 01 - Flauta de bambu; 01 - Apito de bambu; 01 - Apito de cabaça; 30 - Taquaras (bambu) grandes.

Fonte: Diário de Aula (2017).

Os materiais “Adaptados”, em *destaque* acima, foram confeccionados pelos acadêmicos, os outros, sem destaque, foram trazidos prontos de locais como escolas e da própria residência. Os materiais de “Outras culturas” possuíam semelhanças com a cultura indígena, mas são utilizados em outros tipos de danças e músicas. Por fim, os materiais “Indígenas” eram autênticos da cultura indígena e também foram encontrados em residências e escolas, entre outros lugares. As utilizações desses materiais contribuíram para (re) significar o conhecimento das danças indígenas.

Os chocalhos (1. Adaptados; de 2. Outras culturas; ou 3. Indígena) trazidos pelos grupos (G1, G3, G4, G5, G6, G8) foram utilizados nas aulas para marcar e acompanhar o ritmo da música na dança. Originalmente na cultura indígena os chocalhos recebem o nome de maracás e são instrumentos idiofônicos usados para marcar o ritmo dos cantos indígenas. Segundo Zannoni e Barros (2012) eles estão presentes na grande maioria dos rituais dos povos indígenas brasileiros. A origem do nome é da língua tupi *mbara-ká* sendo feitos com fruto da cabaceira. Possuem diferentes significados e são usados principalmente pelos pajés na mediação com o mundo paralelo, por serem considerados objetos sagrados portadores da voz dos espíritos (ZANNONI; BARROS, 2012).

Cada grupo utilizou os chocalhos de formas diferentes, como por exemplo, para acompanhar o ritmo da música (dança do Toré – G3, G4; dança do Cariçu – G1), como instrumento de esquivia (dança do Xondaro – G5, G6), ou para representar e discutir aspectos da cultura indígena (dança da Ema – G8). Para a vivência da dança do Cariçu, o G1 confeccionou uma tornozeleira que configura um tipo de chocalho elaborada com fita de cetim, cano PVC e pedrinhas.

Figura 14 - Tornozeleira - Grupo 1



Fonte: Acervo de fotos – Diário de Aula (21/11/2017).

A intenção de utilizar materiais adaptados não foi a de criar estereótipos da cultura indígena, mas adaptar a realidade presente ao recriar novas possibilidades para aprender e, sobretudo, para inclusão de todos, como se verificou na participação da Aluna 6, deficiente física.

“[...] mas até **hoje teve a adaptação** que as meninas fizeram para mim... elas fizeram o barulhinho com o pé e **eu fiz com a mão foi muito divertido, porque todo mundo faz junto então é uma interação da sala toda é bem legal...**” (ALUNA 6 - GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017 – grifo nosso).

De igual modo, vestir as saias de jornal (G1; G8) oportunizou uma experiência diferente das outras aulas de dança e também promoveu reflexões sobre as vestimentas atuais que os indígenas utilizam para dançarem na ausência dos materiais originais. Essa situação, discutida durante a aula da dança da Ema (G8), esclareceu que as antigas saias feitas com as penas do animal (Ema) foram sendo substituídas por fibras de palha de buriti, ou palhas de bananeira e palmeira devido à escassez das penas do animal na região (JESUS, 2007).

Figura 15 - Saia de jornal - Grupo 8 / Saia de jornal - Grupo 1



Fonte: Acervo de fotos – Diário de Aula (21 e 28 /11/2017).

A vivência com diferentes manifestações da cultura corporal construídas ao longo do tempo (GONZÁLEZ; DARIDO, OLIVEIRA, 2017), nesse contexto as danças indígenas, ofereceram momentos de discussão e reflexões durante as atividades desenvolvidas sobre: a história, a organização social, as regras e normas, o cotidiano, o movimento corporal e seus significados na dança, entre outros aspectos.

“[...] assim **conhecendo a história, conhecendo o movimento que a cultura indígena em si traz assim... desenvolve respeito pela prática sabe... e praticando**

as aulas dos outros... os grupos fazendo a nossa aula foi totalmente prazeroso para mim e gratificante... eu me senti admirado” (ALUNO 18 - GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017 – grifo nosso).

“Para mim **eu aprendi coisas completamente diferentes** que se hoje eu fosse ensinar na escola **eu ia fazer questão de falar o porquê eles batem o pau** (taquara), porque eles batiam de novo, enfim, para mim foi gratificante” (ALUNO 33 – GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017 – grifo nosso).

“... **o contato com um material que eu nunca tinha visto...** com o tambor, **como ele é desenvolvido** de pele de veado, **o porquê**, porque produz o som mais alto, então é... agrega bastante conhecimento” (ALUNO 18 - GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017 – grifo nosso).

O propósito de levar o outro a utilizar sua própria inteligência, de modo a emancipar-se, deve responder incessantemente a tríplice questão: “[...] o que vê? O que pensas disso? O que fazes com isso? E, assim, até o infinito” (RANCIÈRE, 2002, p. 35). Dada à condição o conhecimento emerge (re) significado.

Figura 16 - Dança do Cariçu - Grupo 1 / Dança do Toré - Grupo 4



Fonte: Acervo de fotos – Diário de Aula (21/11/2017 e 07/11/2017).

“[...] é muito gostoso sentir aquela energia... **aquele passo o que ele significa...** você vê que a galera conseguiu fazer, que entendeu da teoria dos vídeos enfim, foi muito gostoso é uma sensação de dever cumprido... conseguimos atingir o objetivo... o processo no início foi um estranhamento, **a montagem e a aplicação na prática foram de um crescimento muito válido...**” (ALUNO 26 – GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017 – grifo nosso).

Esta mesma condição, verificou-se na fala da Aluna 37 ao (re) descobrir sua própria identidade associada à cultura indígena.

“[...] ai quando você falou que nós íamos à prática fazer essas danças... eu falei nossa porque **nem eu conhecia...** a da minha mãe eu fui conhecer depois, **depois que eu tive a curiosidade que você conseguiu despertar essa curiosidade em mim**, que tipo... eu nem tinha noção... **eu comecei a procurar, perguntar para minha mãe sobre meu passado**, sobre também a dança, **eu não sabia que ela fazia uma dança também...** ela me contou depois que surgiu todo esse negócio de aplicativo... então para mim foi muito especial, porque **além de eu ter descoberto um pouco sobre mim que eu nem sabia... poder também passar para eles todos da sala para não esquecer da onde o Brasil veio, nossas origens**” (ALUNA 37 – GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017 – grifo nosso).

Além de (re) significar os conteúdos sobre as danças indígenas, para que, enquanto futuros professores possam desenvolver nas aulas de Educação Física, observou-se, o (re) encontrou de alguns estudantes com sua própria origem e descendência indígena.

“[...] acabamos por descobrir na turma alguns alunos com descendência indígena, tendo os pais indígenas ou avós. Estes alunos ficaram motivados, parecia que a temática da aula falava direto com eles mesmos...” (DOCENTE - DIÁRIO DE AULA, 03 de outubro de 2017).

“[...] a “Aluna 37” foi um caso diferencial nas aulas, desde o início ela esteve envolvida com o conteúdo sobre as danças indígenas... ela despertava minha atenção, pois possuía em seu corpo varias tatuagens com o tema indígena e, quando questionada sobre o significado de tais tatuagens ela relata que a índia de cocar tatuada no braço é sua mãe. A partir deste momento eu começo a **perguntar sobre sua história e descendência. Sem muitas explicações ela fica confusa e não consegue relatar sobre a origem familiar.** Em busca de respostas a “Aluna 37” consulta sua mãe a qual revela algumas informações, como por exemplo, que a avó morou em uma aldeia indígena no nordeste e sua mãe nasceu nesta aldeia permanecendo lá até os seis anos de idade quando enfim, se mudaram para a região sudeste. Outros relatos sobre sua história foram emergindo a partir desta experiência com a dança indígena na graduação, parece que a aluna ganhou uma identidade, (re) descobriu sua história, foi um momento da pesquisa de muita emoção para a aluna, para os colegas da turma que conheceram sua história e para a docente-pesquisadora” (GRUPO 7 - DIÁRIO DE AULA, 28 de novembro de 2017 – grifo nosso).

Ao (re) conhecer a si mesma, a motivação e a vontade em contribuir com a temática levou esta aluna a trazer contribuições sobre sua origem durante a vivência apresentada pelo grupo (G7 – dança da Ema).

“... a Aluna 37 do grupo trouxe **um relato pessoal sobre sua vida contando sobre sua descendência indígena (mãe, avós), ela apresentou alguns materiais que havia ganhado há muito tempo, ainda quando criança, da sua avó indígena** e declarou sua motivação e entusiasmo com a temática da aula. Apontou o quanto este conteúdo **resgatou sua identidade a qual estava adormecida.** Neste momento, ela apresentou **sementes de urucum, colhidas do quintal de sua casa, e pintou o rosto de todos os alunos para a vivência.** A partir do relato de vida desta aluna pudemos refletir e (re) construir valores sobre nossas origens na cultura brasileira” (DOCENTE - GRUPO 7 - DIÁRIO DE AULA, 28 de novembro de 2017 – grifo nosso).

Figura 17 - Sementes de urucum - Grupo 7 - Dança da Ema



Fonte: Acervo de fotos – Diário de Aula (28/11/2017).

Efetivar o processo de ensino-aprendizagem das danças indígenas na formação inicial de professores de Educação Física ao (re) construir uma visão que estava estagnada diz respeito, sobretudo, à inclusão de saberes de todo um contexto histórico e cultural que deram origem às nossas identidades na cultura nacional, com a presença dos mais de 300 povos indígenas atualmente existentes no Brasil (SILVA; GRANDO, 2017). Abrir-se para (re) conhecer criticamente as diferenças culturais em busca da educação intercultural permitiu aos

acadêmicos experimentarem uma relação com outras formas de ser no mundo, sem deixarem, no entanto, de ser quem são despertos na própria dinâmica sociocultural.

5.7 TIC

5.7.1 O uso das TIC

Antes de iniciar a utilização das tecnologias com os acadêmicos foi necessário discutir e refletir o conceito de TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) para ampliar as possibilidades de uso dessas ferramentas, que já estão presentes no cotidiano dos estudantes e direcioná-las para um enfoque educacional durante o processo de ensino-aprendizagem das danças indígenas. Os participantes da pesquisa são praticamente nativos digitais, ou seja, nascidos após 1980 quando as tecnologias se tornaram *online* com acesso à internet, videogames, redes sociais, e-mails, notebook, computadores, entre outras tecnologias, as quais também devem fazer parte da vida acadêmica (PRENSKY, 2001; PALFREY; GASSER, 2011; D`AVILA, 2011). Em 2004, no ensino superior, as DCN para os cursos de graduação em Educação Física (BRASIL, 2004), fizeram referência às TIC como recursos para interação dos estudantes com o conhecimento no sentido de ampliar e diversificar o acesso a diferentes fontes de produção da área, e outras afins, para contínua atualização e realização acadêmico-profissional.

As TIC podem ser consideradas ferramentas eletrônicas e digitais (rádio, televisão, celular, computadores, internet, entre outras) que envolvem a aquisição, o armazenamento e a distribuição de informações. De acordo com Coll e Monereo (2010) existem vários limites no processo didático do uso das TIC, no entanto, os autores não desconsideram o fato de elas levarem o estudante a pensar, sentir e agir sozinho e com o outro, a partir de possibilidades inéditas para procurar, acessar, armazenar, representar, processar, mediar e compartilhar diferentes informações de forma mais instantânea, sem limitações de espaço e tempo, e com custo econômico cada vez menor.

As tecnologias utilizadas pela docente e acadêmicos durante a pesquisa incluíram: internet; data show; vídeos; músicas; computadores; notebook; celulares; a plataforma; e aplicativos. Segundo Parcianello e Konzen (2011) essas ferramentas tecnológicas podem ser classificadas em: tecnologia física, conhecidas como equipamentos concretos, materiais; e as tecnologias virtuais, que não são palpáveis, mas intocáveis e imateriais. Para os autores o benefício educativo do uso das TIC ocorrerá quando houver a correta utilização pelos docentes em aula e da mesma forma pelos estudantes, para que a posteriori a utilizem no seu

exercício da profissão. Abaixo, realizou-se a organização das TIC empregadas nesse estudo em tecnologias físicas e digitais.

Quadro 65 - Tecnologias físicas e virtuais

Tecnologias Físicas	Relação de uso com outras tecnologias
Computador	- data show; word; vídeos; plataforma; aplicativos danças indígenas; internet.
Notebook	- word; data show; vídeos; plataforma; aplicativos danças indígenas; internet.
Celular	- aplicativos whatsapp; aplicativos danças indígenas; vídeos; internet.
Data Show	- notebook.
Tecnologias Virtuais	Relação de uso com outras tecnologias
Internet	- vídeos, músicas, computador; notebook; celular smartphones, apps, plataforma.
App Whatsapp	- celular; internet.
Apps danças indígenas	- computador; notebook; celular smartphone; internet.
Plataforma	- data show; computador; notebook; internet.
Vídeos	- data show; computador; notebook; celular; notebook; internet.
Músicas	- computador; notebook; celular; internet.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A relação de uso entre as tecnologias acima se fez necessária, de modo que elas se integraram e se complementaram nas funções de uso. As tecnologias virtuais, *aplicativo danças indígenas e a plataforma*, serão discutidas em subcategorias específicas adiante. Já as tecnologias físicas (computador, notebook e celular) e as virtuais (internet, aplicativo *whatsapp*, vídeos e música) serão analisadas e discutidas a seguir.

Sobre o uso dessas ferramentas tecnológicas descritas notou-se nos estudantes impressões positivas para o futuro ensino-aprendizagem das danças indígenas na escola.

“[...] em geral eu achei que a tecnologia ela serve para auxiliar na sua aula, é muito relevante isso ajuda demais... você pode apresentar para o seu aluno alguma coisa que você não consegue trazer para ele, mas só dele ter a experiência de estar vendo o que é aquilo que você está falando... proporcionando a foto, vídeo, ajuda muito ele na hora da aula [...]” (ALUNA 35 – GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017 – grifo nosso).

“[...] a internet a gente tem basicamente quase em todo o lugar... então é uma coisa de fácil acesso... é mais fácil de ter na escola... mesmo que não tenha o material à gente leva uma imagem do material para criança conhecer para ter uma ideia... ela não vai pegar o objeto, mas ela vai conhecer pelo menos [...]” (ALUNA 38 – GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017 – grifo nosso).

As alunas supracitadas consideraram importante a inserção das TIC na escola, principalmente pela capacidade de reproduzir imagens de algo que não seja possível levar até os alunos. No entanto, essas falas pronunciadas no final da pesquisa, no grupo focal, não incluem algumas dificuldades vivenciadas junto com os demais acadêmicos, sobre o uso das tecnologias. Tais dificuldades emergiram de forma repentina e foram solucionadas no andamento do estudo. Os contratempos iniciais se deram no uso de computadores e com a internet dentro da faculdade durante o encontro entre a docente com os grupos para o aprofundamento das questões referentes ao ensino-aprendizado das danças indígenas.

“Encontro com os Grupos 1, 2, 3 e 4... A aula foi agendada para ser no laboratório de informática para que os grupos pudessem acessar a plataforma online no

computador. Porém, os computadores não funcionavam, alguns ligaram, mas sem acesso a internet, outros nem ligavam. No mesmo instante eu precisava **solucionar este problema**, para não perder tempo da aula. Sai então com os alunos e **fui para a biblioteca**, local onde têm computadores, mas o espaço é amplo e permite a circulação de outros alunos da faculdade. **Lá foi possível realizar a aula com uso do notebook da docente de alguns computadores da biblioteca que tinham acesso à internet e dos aplicativos já baixados nos celulares**” (DIÁRIO DE AULA, 10 de outubro de 2017 – grifo nosso).

Apesar do ocorrido, observou-se o envolvimento dos estudantes ao realizarem o uso simultâneo de diferentes TIC (notebook, computadores, aplicativos nos celulares, plataforma, internet), contudo, devido a esta experiência, o encontro subsequente com os outros grupos (G5, G6, G7, G8) foi remanejado para a biblioteca da faculdade.

“Encontro com os Grupos 5, 6, 7 e 8... **Trabalhamos ao mesmo tempo com várias tecnologias, como a internet, o notebook para acessar o site da plataforma para produção do aplicativo e com os celulares dos alunos** observando o *app* da dança já baixado. **Pudemos então observar os conteúdos do material didático, os vídeos, as imagens, entre outros, na plataforma e comparar com o aplicativo já instalado no celular aprendendo como ocorre o processo de produção do mesmo na plataforma online.** Este contexto de uso gerou **atenção e motivação para o aprendizado**, apesar de poucos alunos estarem com o aplicativo no celular a dinâmica despertou interesse ao aprenderem sobre a criação de um aplicativo de danças indígenas para dispositivos móveis de forma online e gratuita” (DIÁRIO DE AULA, 17 de novembro de 2017).

Durante o momento acima, o G6 e o G7 apontaram dificuldades com a internet e computadores fora do ambiente acadêmico, nas residências, para continuarem o estudo.

“... durante a apresentação da plataforma todos ficaram atentos, alguns acharam **difícil o acesso e justificam que não têm um bom computador com internet em casa**” (GRUPO 6 - DIÁRIO DE AULA, 17 de novembro de 2017 – grifo nosso).

“Quando apresentei a plataforma todos ficaram atentos e relataram **dificuldades de acesso em casa devido à falta de internet e computador de boa qualidade**” (GRUPO 7 - DIÁRIO DE AULA, 17 de novembro de 2017 – grifo nosso).

Estes estudantes trabalhadores com capital econômico reduzido possuem habitus do ambiente primário, ou seja, do seio familiar, o qual poderá ser transformado, reforçado, ou mesmo enfraquecido pelas influências externas, como as da escola ao longo de suas vidas (FIORANTE, 2017).

No entanto, após empregar essas TIC e confrontar diversas dificuldades, quando chegou o momento de utilizar o celular houve a necessidade de retornar, de modo constante, às discussões e reflexões referentes aos contextos de uso dessa ferramenta tecnológica. Mesmo sendo nativos digitais (PRENSKY, 2001; PALFREY; GASSER, 2011) e realizarem configurações na linguagem digital, os estudantes ainda estão imersos no processo de “alfabetização digital” (DURAN, 2008) para aprenderem sobre a inclusão das tecnologias no campo educacional, sobretudo, por serem eles os protagonistas que irão disseminar o

conhecimento das danças indígenas a partir do apoio didático das ferramentas tecnológicas. Nesse entendimento, a abordagem inicial contou com questionamentos.

“... **O que vocês têm no celular para uso educacional?** as respostas foram rasas, a maior parte **afirmou utilizar o celular para conversar com amigos no facebook, whatsapp, e outros poucos para estudo através da internet.** Neste momento, refleti comigo mesma, este alunos são de uma geração de “nativos digitais”, porém são **“analfabetos digitais educacionais”**, pois não conseguem ter um olhar além do uso enquanto “lazer, entretenimento” que possa refletir no seu atuar profissional para aprenderem, com e sobre o uso das TIC” (DIÁRIO DE AULA, 26 de setembro de 2017).

Os smartphones são celulares com tecnologia mais avançadas que fazem parte do cotidiano de crianças, jovens e adultos. O emprego do celular dentro das escolas para uso educacional nas aulas de Educação Física está presente em diferentes pesquisas (MARTINS; DELCONTI, 2014; JÚNIOR; SILVA; 2014; GERMANO, 2015; DINIZ, 2017). Esses dispositivos móveis oferecem vários recursos tecnológicos de multimídia, a partir dos quais é possível filmar, ouvir música, gravar voz, tirar foto, baixar arquivos diversos, tudo isso conectado ou não à internet (MARTINS; DELCONTI, 2014).

Na presente pesquisa o celular foi empregado em funções como: 1. Baixar, editar e reproduzir conteúdos armazenados *offline*; 2. Criar e acessar grupos no aplicativo *whatsapp*; 3. Acessar os aplicativos online das danças indígenas antes e durante a realização das vivências. Abaixo seguem os resultados dos dois primeiros tópicos, sendo que, o item três será apresentado na última subcategoria, pois apresenta o manejo do aplicativo no celular.

Observou-se que apenas o G1 e o G3 empregaram o celular durante as aulas como uma ferramenta *offline*. Ambos utilizaram a internet para baixarem os conteúdos dos aplicativos das danças indígenas e logo após armazenaram nos aparelhos.

“O G1 selecionou duas fotos do *app* (tornozeleira e flauta) e **editou no celular**, ou seja, **colaram às fotos em uma única imagem**, isso tornou a aula mais dinâmica, pois foi necessário passar apenas uma vez o celular para os alunos observarem a imagem” (GRUPO 1 - DIÁRIO DE AULA, 21 de novembro de 2017 – grifo nosso).

“**A musica utilizada foi baixada da internet a partir de um vídeo da dança disponível no aplicativo**, na aula o grupo reproduziu o áudio do celular na caixa de som, porém a musica ficou com um som baixo de má qualidade. Neste momento, **em colaboração com o grupo a docente-pesquisadora utilizou o áudio disponível no seu aplicativo.** Quando questionado o grupo o motivo deles não terem utilizado o áudio do *app* eles justificaram o receio da internet não estar funcionando bem na hora da aula e por isso, decidiram baixar antes a música e reproduzi- lá no celular” (GRUPO 3 - DIÁRIO DE AULA, 07 de novembro de 2017 – grifo nosso).

Sobre o uso do aplicativo *whatsapp*, foi solicitado pela docente a criação de grupos das danças indígena nesse *app* e a sua inclusão para que houvesse um contato contínuo e rápido entre todos para qualquer necessidade ocorrente. Durante toda a pesquisa cada grupo

do *whatsapp* se apropriou dessa ferramenta mediante suas necessidades. Abaixo segue uma síntese das atividades realizadas por cada grupo nesse contexto.

Quadro 66 - Uso do whatsapp pelos grupos

Uso – whatsapp	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8
Combinar encontros entre o grupo	X		X			X		X
Comunicar sobre a postagem na plataforma	X	X	X	X	X	X	X	X
Conteúdo da aula		X						
Conversas entre o grupo para definir assuntos da aula								X
Dificuldade com internet		X						
Dificuldade em inserir a aula na plataforma				X			X	
Dificuldade em baixar o <i>app</i> no celular		X						
Dimensões da BNCC				X		X		X
Divisão das atividades da aula entre o grupo								X
Dúvidas para inserir a aula na plataforma		X						
Docente - Link do <i>app</i> ; login e senha da plataforma	X	X	X	X	X	X	X	X
Estrutura do plano de aula								X
Mostrar o material produzido/selecionado para aula					X			X
Movimentos/passos da dança		X	X			X		
Objetivos BNCC		X						X
Recados para estudar o <i>app</i>						X		
Solicitar material para a aula			X					
Vídeos da dança indígena para a aula					X			
Vídeos dos próprios ensaios para aprender a dança								X

Fonte: Diário de aula (2017).

A montagem dos grupos no aplicativo não foi imposta, porém, todos eles deram andamento à criação dos grupos das danças. Essa ferramenta serviu para momentos de trocas com a docente e entre o grupo, para exposição de dificuldades, questionamentos e compartilhamento das criações dos conteúdos e materiais sobre as aulas. Dentre os assuntos apresentados nos grupos do *whatsapp*, foi encaminhado pela docente o *link* do *app*, login e senha da plataforma, além disso, as trocas incluíram assuntos como: objetivos e dimensões da BNCC; vídeo das danças indígenas do *app*; perguntas sobre os movimentos e passos das danças; plano de aula; entre outras, como também, informações sobre dificuldades com a internet, com a plataforma e em baixar os aplicativos no celular.

Verificou-se, portanto, que cada grupo desenvolveu um enfoque educacional no emprego do aplicativo *whatsapp*, para dinamizar, organizar e/ou discutir assuntos referentes aos conteúdos das danças indígenas. Sobretudo, notou-se, que o G8 estabeleceu uma relação mais ativa no *whatsapp* durante a pesquisa do que os outros grupos, o que pode ser observado nos resultados do quadro acima e nas descrições abaixo.

“[...] como tinha o **grupo do whatsapp** eles mandaram o vídeo e vendo o questionamento deles no grupo e sua resposta também me ajudou a compreender melhor então mesmo eu não estando presente eu consegui compreender...” (ALUNO 18 – GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017).

“O grupo manteve contato pelo grupo do *whatsapp* durante todo o tempo após a aula presencial. Além de tirar dúvidas com a docente-pesquisadora eles se comunicavam para fazerem acertos sobre a aula, trocavam informações, marcavam encontros, encaminhavam o conteúdo, fotos e imagens dos materiais que estavam sendo feitos, vídeos dos próprios ensaios para aprenderem os passos rítmicos e as batidas dos bastões. Foi um grupo ativo e atento a todos os detalhes da aula e que frequentemente solicitavam minha colaboração” (GRUPO 8 - DIÁRIO DE AULA, 28 de novembro de 2017).

De acordo com Santos, Pereira e Mercado (2016, p. 118) o *whatsapp* deve ser utilizado por educadores como profundidade conceitual e pedagógica imersa em reflexões sobre sua aplicação na educação. Segundo os autores, esse artefato tecnológico, quando usado didaticamente, contribui no desenvolvimento de diversas atividades ao possibilitar o uso de mensagens, transmissão de áudios, compartilhamento de vídeos, músicas e imagens, sendo, portanto, um meio potencial à construção colaborativa de saberes “[...] principalmente na formação de estudantes que serão futuros docentes, que levarão legados como esse para o seu campo de atuação”.

Nesse sentido, observou-se que o uso dos celulares conectados à internet e ao aplicativo *whatsapp*, possibilitou o desenvolvimento, como citam Martins e Delconti (2014), de práticas educativas mais atualizadas como apoio à ação pedagógica. No entanto, a partir das discussões e vivências sobre o uso do celular na escola com os acadêmicos durante a pesquisa, notaram-se reflexões que emergiram de forma crítica.

“Eu acho que isso é uma questão do **professor usar o celular na escola... seria uma maneira dos diretores e os coordenadores verem o celular de outra forma boa na escola...** porque quando um diretor vê um professor com um celular na mão automaticamente pensa que está no *whatsapp* não vai pensar que esta usando isso a favor dos alunos né... **Então acho que seria uma maneira também de abrir o olhar da escola nesse sentido...** tipo olha estou usando para ver o meu plano de aula, para mostrar as imagens para os alunos eu acho que isso é uma parte muito importante dentro do contexto do da escola...” (ALUNA 33 – GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017).

Sobre esta questão, a pesquisa “TIC Educação 2017” desenvolvida pela Cetic.br (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação) se propôs a identificar o acesso, o uso e a apropriação das TIC em escolas brasileiras, tanto no que diz respeito à prática pedagógica quanto à gestão escolar. Realizada entre agosto e dezembro de 2017 o estudo coletou dados de 1.169 escolas públicas (estaduais e municipais) e particulares de área urbana, referentes a três séries: 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental I, 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental II e 2º ano do Ensino Médio e envolveram alunos, professores, coordenadores pedagógicos e diretores (Núcleo de Coordenação e Informação do Ponto BR, 2018).

Nos resultados gerais, diretores e coordenadores apontam o acesso a recursos educacionais digitais como o principal benefício oferecido pelas tecnologias, seguido da adoção de novos métodos de ensino por parte dos professores. Sobre o uso de celulares conectados à internet, a pesquisa mostra que 82% dos alunos utilizam essa ferramenta como principal equipamento para acesso à internet em suas vidas, no entanto, dentro da escola, 92% indicam não terem permissão para uso do celular na sala de aula. Quanto aos professores, a universalização do uso do celular conectado à internet passou de 38% em 2013, para 97%, em 2017, sendo que, 96% fazem uso de recursos obtidos na internet para a preparação de aulas ou atividades com alunos (Núcleo de Coordenação e Informação do Ponto BR, 2018).

É necessário continuar a análise crítica de materiais usados como ferramenta tecnológica para a ação didática, pois eles expressam valores e concepções a respeito de seu objeto. A conduta reflexiva é mais interessante do que o ato da rejeição e amplia as possibilidades dos estudantes perceberem a presença das TIC na sociedade e tenham condições de realizar escolhas pessoais conscientes sobre o uso que elegem para si, sobretudo, no ambiente educacional.

Na sequência, após verificar as tecnologias incluídas nessa pesquisa e seus contextos de uso educativo, será apresentada a utilização da plataforma que alojou o material didático em forma de quatro aplicativos das danças indígenas.

5.7.2 A plataforma para produção dos *apps*

A plataforma “Fábrica de Aplicativos” foi a ferramenta tecnológica utilizada para alojar o material didático em forma de quatro aplicativos sobre as danças indígenas, à qual também, os estudantes tiveram acesso para colaborarem na produção do mesmo. Lançada em 2012, de origem brasileira, a plataforma é um ambiente virtual para a produção e compartilhamento gratuito de *web app*, ou aplicativo *web*, sem a exigência de programação e que podem ser visualizados em smartphones, Android e iOS/iPhone, em computadores e notebooks. Sua missão visa democratizar o desenvolvimento de tecnologias da informação, e assim impactar positivamente o desenvolvimento humano (YANG, 2017; FÁBRICA DE APLICATIVOS, 2018a).

Outras pesquisas já utilizaram essa mesma plataforma para diferentes fins, como por exemplo: repositório educacional para aprendizagem móvel (MELO; BOLL, 2014); no ensino superior da área da saúde (COSTA et al., 2016); em escolas de ensino fundamental (AGUIRRE, 2017), em estudo comparativo de ferramentas para facilitar o desenvolvimento de aplicativos móveis (PEREIRA et al., 2018).

No contexto educativo desse estudo, todos os grupos tiveram acesso à plataforma através do link ¹ da página, usuário e senha disponibilizados pela docente. No entanto, nesse ambiente virtual como os aplicativos já estavam disponíveis, poderiam ocorrer imprevistos, como por exemplo, desaparecer informações já alojadas nas abas, devido aos estudantes terem acesso a qualquer *app*, mesmo não sendo o *app* da sua dança. Esta situação causou preocupação, pois, caso algo nesse sentido fosse verificado, o andamento da pesquisa seria prejudicado, visto que haveria a necessidade de se reorganizar novamente todo acervo dos conteúdos pesquisados sobre as danças nos *apps*, o que seria inviável.

Sobre esse assunto, foi necessário então, discutir com os acadêmicos o conceito de ética para nortear o comportamento, a participação e a responsabilidade dos envolvidos.

“A inclusão dos valores universais tratados em Ética **“respeito mútuo, diálogo, justiça e solidariedade”** foi fundamental para nortear a reflexão com os acadêmicos sobre o uso das tecnologias na pesquisa, em vista, sobretudo, a responsabilidade de todos em acessar a plataforma que já continha toda a pesquisa bibliográfica sobre as danças indígenas. A ética deu corpo, voz, e abriu caminhos para uma aprender “com e sobre” as tecnologias de forma segura e responsável” (DIÁRIO DE AULA, 26 de setembro de 2017).

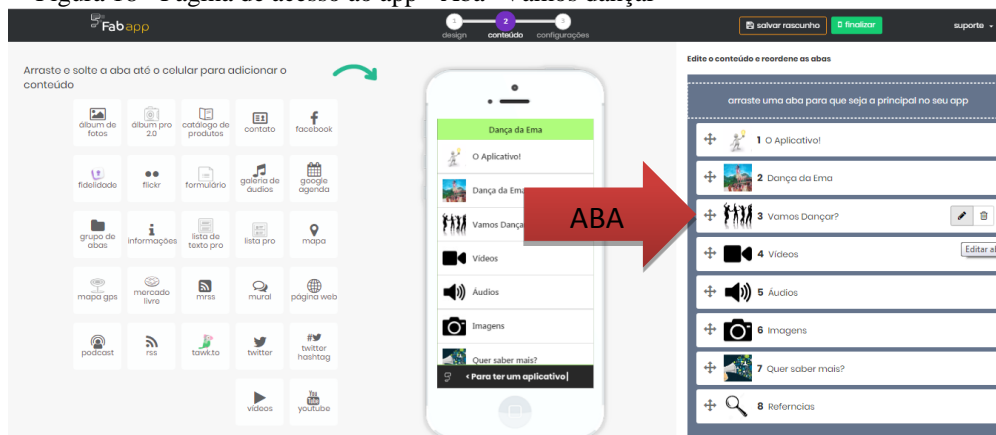
Assim, ao abordar o uso da plataforma, incluiu-se o Tema Transversal Ética com reflexões sobre as ações educativas norteadas pelo Respeito Mútuo, o Diálogo, a Justiça e Solidariedade (BRASIL, 1998). Sobretudo, essa ação ocorreu logo após a apresentação da plataforma quando se observou uma inquietação entre os estudantes.

“A **apresentação da plataforma** despertou certa **ansiedade nos acadêmicos** porque seria **a primeira vez na graduação** que iriam trabalhar com um **material tecnológico diferente** das rotinas mais tradicionais de aula” (DIÁRIO DE AULA, 03 de outubro de 2017 – grifo nosso).

Ao contribuírem na produção dos aplicativos os grupos tiveram que se aprofundar no material didático disponibilizado nos *apps*, e/ou também, em outras fontes pesquisadas sobre a temática, para logo após, construírem o “plano de aula” e realizarem a vivência das danças. Para tanto, o “plano de aula”, apresentado anteriormente, deveria ser postado por cada grupo na plataforma em seu *app*. O caminho que os grupos deveriam percorrer dentro da plataforma, para realizar essa tarefa era: acessar a plataforma em um computador ou notebook; entrar no seu aplicativo; ir para a página “Conteúdos”; na sequência, na aba “Vamos dançar”; adicionar itens; descrever o plano de aula; e finalizar a operação em, “Salvar item” (conteúdo descrito/digitado/ ou/ copiado do *word*); “Salvar edição” (salvar o conteúdo como um novo item da aba), e, por fim, “Salvar rascunho” (salvar antes de sair do *app*). Abaixo, seguem três *prints* da plataforma para exemplificar a situação exposta acima.

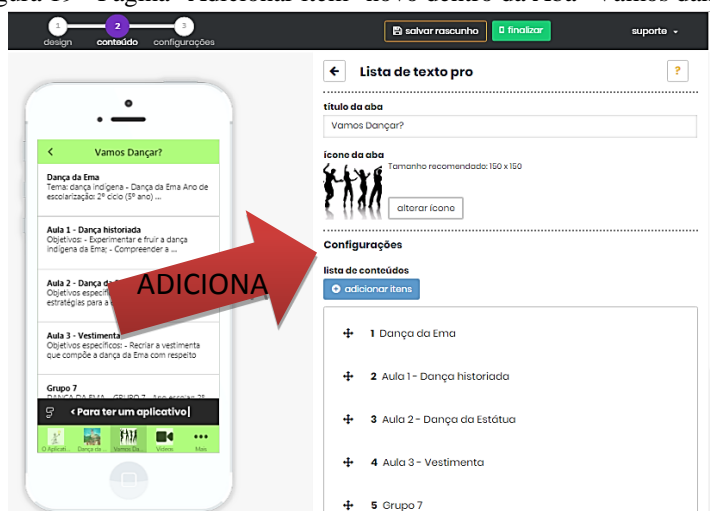
¹ www.fabricadeaplicativos.com.br

Figura 18 - Página de acesso ao app - Aba "Vamos dançar"



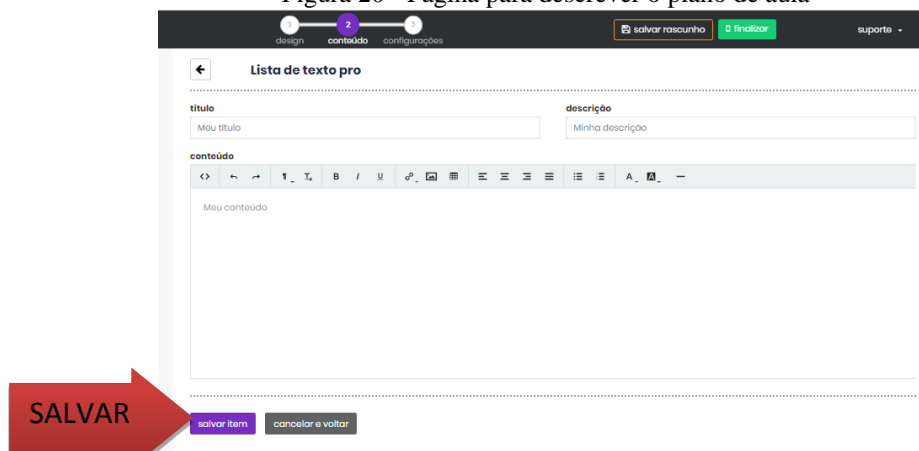
Fonte: Plataforma Fábrica de Aplicativos online (2019).

Figura 19 - Página "Adicionar item" novo dentro da Aba "Vamos dançar"



Fonte: Plataforma Fábrica de Aplicativos online (2019).

Figura 20 - Página para descrever o plano de aula



Fonte: Plataforma Fábrica de Aplicativos online (2019).

Os grupos G1, G2, G3, G5, G6, G7, G8, conseguiram finalizar a postagem do plano de aula na plataforma ao seguirem o percurso acima exposto e apenas o G4 não efetuou esta ação.

“[...] justificaram que a mesma não salvava o plano de aula o qual foi inserido várias vezes. Por isso, o plano de aula foi entregue impresso e no e-mail da docente-pesquisadora” (GRUPO 4 – DIÁRIO DE AULA, 07 de novembro de 2017).

“[...] a plataforma... não fui eu que inseri, mas eu estava junto e eu achei um pouco complexa pelo fato de... tipo eu fiz no *word* e fui lá e coloquei... isso é fácil... você achar o lugar de inserir foi fácil ... **Porém foi na hora de salvar, por exemplo, você tem que salvar depois confirmar que salvou depois salvar de novo...** meu Deus eu confundi... tanto que não salvou quando eu te mandei... eu achei muito confusa esta parte... então acho que poderia ser algo mais direto sem precisar ficar salvando, salvando, salvando...” (ALUNO 7/GRUPO 4 - GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017 – grifo nosso).

Verificou-se também, que outros grupos (G3, G4, G7), apesar de finalizarem a postagem, expuseram dificuldades em “Salvar” o plano de aula na plataforma.

“[...] dificuldade para passar para a plataforma para montar esta aula lá, na hora de salvar não deu certo da primeira vez...” (ALUNO 35/GRUPO 3 – DIÁRIO DE AULA, 28 de novembro de 2017).

“[...] a única coisa que tivemos dificuldade mesmo foi para salvar o trabalho na plataforma” (ALUNO 27/GRUPO 4 - WHATSAPP – DIÁRIO DE AULA, 07 de novembro de 2017).

“[...] disseram não estar conseguindo salvar a aula na plataforma, porem após algumas tentativas deu certo” (GRUPO 7 – DIÁRIO DE AULA, 28 de novembro de 2017).

Outro impedimento apresentado pelo G7 foi verificado no momento de descrever o plano de aula no campo específico, como representa a Figura 20 anterior.

“**Ela mudava o tamanho da letra sozinho...** a gente digitava apertava *enter* para pular linha para dar espaço e mudava o tamanho da letra... fizemos um outro parágrafo e mudou a letra, tipo diminui a letra, ai a gente **copiou tudo no word e depois copiou e colou**” (ALUNA 38/GRUPO 7 - GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017 – grifo nosso).

“Eu acho que a **parte de edição, tipo tamanho de letra, fonte, faltou ali**, mas ai fizemos no *word* e depois copiamos e colamos ficou mais fácil ...” (ALUNA 6/GRUPO 7 - GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017 – grifo nosso).

Com os obstáculos superados, observou-se que o G8 não demonstrou nenhuma dificuldade, ao contrário compartilhou essa experiência de modo positivo.

“[...] eu **tinha feito o arquivo no word copieie e coleie e salvei**, salvei e ai tinha uma opção acima que era finalizar...alguma coisa assim, cliquei ali e a Aluna 1 mandou mensagem que já tinha atualizado no dela então salvou... **então eu não senti esta dificuldade não travou...**” (ALUNO 26/GRUPO 8 - GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017).

“[...] pesquisando na plataforma mexendo lá e tudo acho que **foi totalmente novo para mim** e foi algo agregador de conhecimentos **eu achei que estava tudo de forma bem simples bem escrito dá para entender quem entrasse lá de maneira**

organizada bem separada” (ALUNO 18/GRUPO 8 - GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017 – grifo nosso).

Verificou-se que nenhum grupo utilizou a ferramenta da plataforma para descrever os conteúdos referentes aos planos de aulas, eles preferiram digitar no *word* e só após transferirem (copiar/colar) para a plataforma. Além da postagem do plano de aula, os grupos foram orientados a compartilharem (se desejassem) outras informações na plataforma/aplicativos como, imagens, áudios, vídeos, no entanto, nenhum grupo se propôs a realizar esta tarefa. As inovações sobre as danças indígenas apareceram nos planos de aulas e a análise e seleção dos conteúdos desses planos contribuíram na finalização dos aplicativos como será apresentado na próxima subcategoria.

O ambiente virtual para produção de aplicativos contemplou quatro tipos de uso das TIC proposto por Coll e Monereu (2010), dentre as cinco classificações descritas pelos autores. Nesse contexto, identificou-se o uso da plataforma como: 1. Instrumento mediador das relações entre alunos e conteúdos (e tarefas) de aprendizagem; 2. Instrumento mediador das relações entre professores e conteúdos (e tarefas) de ensino e aprendizagem; 4. Instrumento mediador da atividade conjunta desenvolvida por professores e alunos durante a realização das tarefas ou atividades de ensino e aprendizagem; 5. Instrumento configurador de ambientes ou espaços de trabalho e de aprendizagem (COLL; MONEREU, 2010).

Esses diversos tipos de uso da plataforma tão diferente e distante da realidade do público em questão geraram novos olhares para a construção de materiais didáticos em forma de aplicativos, pois o ambiente de aprendizagem favoreceu o acesso a conteúdos de modo seguro, como também, a interlocução entre professor-aluno-conteúdos para o ensino das danças indígenas. Na sequência, após verificar as funções de uso da plataforma, será apresentada a utilização que os estudantes fizeram dos quatro aplicativos das danças indígenas.

5.7.3 Aplicativos

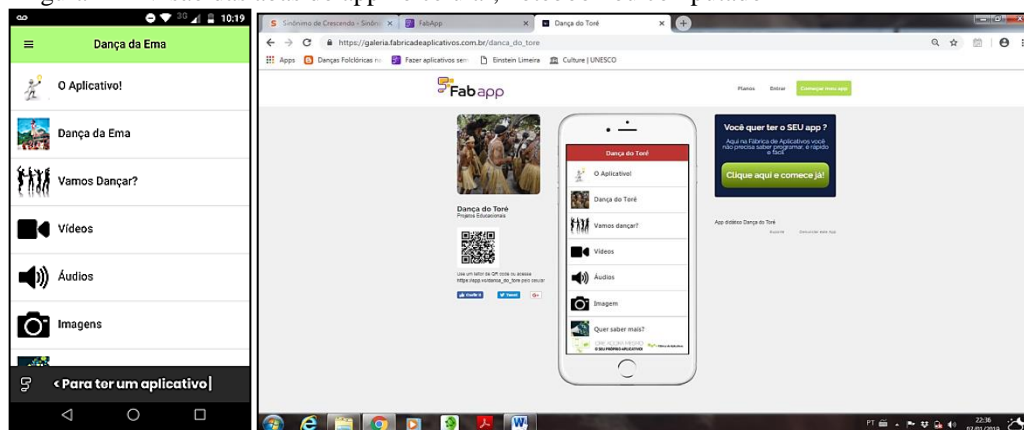
Os quatro aplicativos que contemplaram o material didático sobre as danças indígenas (Dança do Cariçu; Dança do Toré; Dança do Xondaro; Dança da Ema), foram construídos na plataforma Fábrica de Aplicativos, registrado na categoria Educação, na sub categoria Projetos Educacionais. Após essa ação os acadêmicos receberam os *links*² dos *apps* para

² Dança do Cariçu - https://app.vc/danca_do_caricu ; Dança do Toré - https://app.vc/danca_do_tore ; Dança do Xondaro - https://app.vc/danca_do_xondaro; Dança da Ema - https://app.vc/danca_indigena_da_ema

acessá-los nos celulares, computadores, *notebook*, sendo que, somente no *tablet* modelo Samsung não foi possível baixar os *apps*.

A estrutura dos aplicativos foi composta por oito abas, sendo: 1. O Aplicativo; 2. Danças; 3. Vamos dançar?; 4. Vídeos; 5. Áudios; 6. Imagens; 7. Quer saber mais?; 8. Referências. Abaixo seguem *prints* dos aplicativos no celular e no notebook/computador.

Figura 21 - Visão das abas do app no celular, notebook ou computador



Fontes: *Print* do celular / https://galeria.fabricadeaplicativos.com.br/danca_do_tore

Ao utilizarem os *apps* para elaborarem os “planos de aula” e, também, como ferramenta tecnológica no momento da vivência das danças, verificaram-se impressões positivas nas falas dos estudantes sobre esse material didático, como também, de surpresa.

“[...] **na hora que você começou a falar no primeiro dia da aula que a gente vai utilizar um aplicativo, vamos fazer uma aula, isso, isso e isso... eu falei gente!** Ai eu comecei realmente a ver e tudo mais na parte prática já fazendo, falei cara **isso não é difícil só é uma coisa nova! Começou a adaptação falei isso é muito legal eu tive curiosidade de saber mais** até e eu acho que eu vou poder levar mais a frente até, eu achei bem interessante” (ALUNO 7/G4 – GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017 – grifo nosso).

“Achei muito **interessante e também motivador**, é algo que não estamos acostumados a trabalhar, usar, já estava na hora de dar um *up* nessa parte pedagógica... acho que é um **modo completamente inovador para trabalharmos**” (ALUNO 14/G6 - WHATSAPP – DIÁRIO DE AULA, 14 de novembro de 2017 – grifo nosso).

Notou-se que o aplicativo foi uma tecnologia nunca antes explorada pelos acadêmicos no ensino superior, e por isso, como cita o Aluno 14, inovadora. O uso dos aplicativos como uma inovação, corrobora Cunha (2004), realizou-se em um contexto histórico e social específico sendo materializado como produto de uma ação humana sobre o ambiente e meio social como uma forma alternativa para gerar saberes e experiências para aquisição de novos conhecimentos. No entanto, a autora ressalta que somente a inclusão de recursos tecnológicos e mudança de metodologia, não pressupõe a perspectiva da inovação, sendo necessárias rupturas paradigmáticas para ampliar uma nova forma de compreender o conhecimento, fato

que se propôs nesse estudo, haja vista a aproximação dos estudantes com as danças indígenas e TIC como retratam as falas a seguir.

“O aplicativo excelente ferramenta de trabalho facilita a vida, expande os conhecimentos” (ALUNO 13/G2 - WHATSAPP – DIÁRIO DE AULA, 31 de outubro de 2017).

“Eu acho que por ser uma coisa que a gente ainda não conhece, por exemplo, eu **nunca tive contato próximo com dança indígena ter o aplicativo traz para perto de mim uma coisa que eu nunca vi...** ajuda muito nesse sentido porque como que eu vou ensinar uma coisa que eu nunca ouvi falar na minha vida né, **então a imagem, a história, o vídeo principalmente na parte da dança isso facilita muito**” (ALUNA 33/G5 – GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017 – grifo nosso).

Os aplicativos com objetivos de aprendizagem móvel estão cada vez mais presentes no cotidiano e permitem escolhas entre diferentes tipos de conteúdos de interesse pessoal para estudo. Eles também facilitam a vida de pessoas que enfrentam dificuldades devido à alguma deficiência (UNESCO, 2014). No decorrer da pesquisa, os grupos exploraram a utilização dos aplicativos do modo que melhor contemplavam suas necessidades de ensino-aprendizagem móvel durante as vivências das danças indígenas. Abaixo se observam os conteúdos acessados pelos grupos nos *apps* para as aulas.

Quadro 67 - Conteúdos dos aplicativos utilizados nas aulas de danças indígenas

Conteúdos dos <i>apps</i>	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8
Áudio	X	X		X	X	X	X	X
Características					X	X		X
Etnias				X		X	X	
História da dança	X	X	X	X	X	X		X
Imagens		X					X	
Vídeos	X						X	
Docente: Áudio			X					
Docente: Vídeo					X	X	X	X
Docente: Imagens				X				

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Esses conteúdos foram empregados nos celulares smartphones dos estudantes e da docente. Verificaram-se alguns itens mais usados no momento da aula nos *apps*, como: o áudio, ou seja, a música das danças indígenas; a aba com informações sobre a história da dança e os vídeos. No entanto, nos dados coletados, encontraram-se apenas manifestações sobre a utilização dos vídeos disponíveis nos aplicativos.

“Do meu grupo que era da dança da Ema é não me lembro de quantos segundos tinha de vídeo... alguma coisa assim 18 segundos e os passos em si foram fáceis de serem aprendidos por causa daqueles vídeos ali, estava bem dividido, **o contato visual ali eu acho que facilitou porque também tinha a descrição dos passos, o passo a passo de cada um dos passos, você consegue devagar ir entendendo por aquela descrição e depois vendo o vídeo realmente fica mais fácil na hora de montar a prática.** Eu acho que foi um facilitador assim serviu para poder realmente construir aquela ideia teórica do movimento daquela descrição que tinha ali... então acho que na prática o aplicativo serviu para isso também, foi muito mais fácil para

montar do que se tivesse só uma descrição e a gente tivesse que pensar sozinhos né naquela prática... **eu acho que os vídeos no geral serviram para facilitar a montagem da aula**” (ALUNO 26/G8 – GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017).

O estudante do G8 revela ter os vídeos como um apoio para compreender os movimentos das danças quando associado à descrição presente em outra aba no aplicativo. Já o G3 e G4, dança do Toré, citam dificuldades em visualizar o vídeo e assimilar os passos da dança.

“[...] a **questão de como ensinar a dança** o passo rítmico, já havia a apresentação descrita no passo a passo, porém o vídeo só tinha 14 segundos, isso tipo **é um vídeo** muito, não complexo, **de um âmbito diferente** pelo menos para o meu grupo. **Então foi difícil você juntar o que estava descrito com o vídeo**, mas claro por uma questão de que não tem muito acesso, **então a gente compreendeu e fez da nossa forma...**” (ALUNO 7/G4 – GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017 – grifo nosso).

“É eu como era a mesma dança acho que a mesma forma porque **o vídeo** realmente ele **tinha 14 segundos...** não sei se você reparou, aí no caso **é pouco tempo...**” (ALUNO 35/G3 – GRUPO FOCAL, 11 de novembro de 2017 – grifo nosso).

Apesar desses contratemplos, em todos os vídeos editados e disponibilizados nos aplicativos havia o *link* para acesso imediato da fonte original. Então seria necessário apenas clicar e, logo, redirecionava o vídeo para a página na internet. Outra possibilidade seria o grupo reelaborar os movimentos da dança, como indicou o Aluno 7/G4. Essa ação é prevista nas habilidades do conteúdo danças indígenas da BNCC (BRASIL, 2017), a qual propõe recriar as danças com proposta para valorizar e respeitar os diferentes sentidos e significados em suas culturas de origem.

Outra dificuldade com os vídeos do *app* foi apresentada pelo G5, dança do Xondaro, em momentos anteriores às vivências das danças.

“Eu senti esta **dificuldade para abrir os vídeos, demorava um pouquinho**, não sei se é o meu celular ou se era a minha internet, mas demorava um pouquinho depois ia. Aí tinha hora que travava depois ia de novo, **eu acho que tem um pouco influência da internet**” (ALUNA 33/G5 – GRUPO FOCAL, 11 de novembro de 2017 – grifo nosso).

A influência da internet foi inevitável, essa condição foi essencial para abrir o aplicativo e todos os conteúdos presentes nas abas. Entretanto, lidar com estas situações incluem o “aprender a aprender” para a aquisição e qualificação profissional ao adquirir competências para enfrentar numerosas situações (DELORS, 1996) onde se constrói, reconstrói, constata para mudar, a partir da abertura ao risco e a aventura do espírito (FREIRE, 1996).

De modo geral, observaram-se nos estudantes manifestações positivas sobre o uso dos aplicativos para o ensino-aprendizagem das danças indígenas:

“Com certeza porque **consequimos achar tudo ali no aplicativo**, conseguiu montar nossa aula... a gente pode utilizar isso em outra hora ou outra pessoa pode estar utilizando isso também então isso vai ser de grande ajuda sempre” (ALUNO 35/G3 – GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017 – grifo nosso).

“Porque **já esta tudo dentro do aplicativo** para mim é muito bom porque **se eu tivesse que procurar fora ficar checando se aquilo é verdade se não é mentira... porque na internet tem muita coisa misturada a gente não sabe o que é real o que não é...** então ali a gente acredita que é uma coisa verdadeira uma coisa que é real... aquilo é certo, então ficou mais fácil e prático” (ALUNA 38/G7 – GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017 – grifo nosso).

“O aplicativo eu acho que veio só pra somar e colaborar muito na montagem da aula ele simplifica a montagem e a **gente não fica procurando por fora, procurando ver se a fonte é confiável...** tudo bem direcionado todo conteúdo estava dividido e estava tudo claro... **se a gente tivesse que procurar alguma coisa fora adaptado para uma aula seria muito mais complicado** eu acho que não sairia metade do que saiu de todas as apresentações... **esta aqui tá salvo no aplicativo e eu tenho a aula montada**” (ALUNO 26/G8 - GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017 – grifo nosso).

Nessas falas os estudantes consideraram os aplicativos como uma fonte segura para pesquisarem e elaborarem as vivências. O material didático em forma de aplicativo possibilitou o acesso a uma diversidade de conteúdos (áudios, vídeos, história, entre outros), como também, a criação de outros novos pelos grupos (planos de aulas, novos recursos materiais, entre outros).

Além da utilização do material didático presente nos aplicativos, constatou-se que outras fontes de consulta foram utilizadas, no entanto, sem muito êxito.

“**Eu procurei fora do aplicativo** tipo a questão do vídeo, mas para mim foi muito bom eu ir procurar fora do aplicativo **e realmente não tinha**, estava muito espalhado **não estava filtrado então como eu não conhecia nada eu achei complicado**, eu falei cara será que é isso mesmo, então eu acabei não optando por pegar de fora e ficando só com o que estava no aplicativo mesmo” (ALUNO 7/G4-GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017 – grifo nosso).

Após os grupos elaborarem e implementarem as vivências das danças indígenas, todos os novos conteúdos criados foram analisados e estão sintetizados no quadro a seguir.

Quadro 68 - Novos conteúdos para a produção do material didático em forma de *apps*

		Novos conteúdos nos aplicativos		
Dança	Grupo	Conteúdo: Plano de aula	Imagem	Dicas
Cariçu	G1	- História da dança; - Passo rítmico em duplas; - Passo rítmico em roda;	- Tornozeleira/chocalhos para os pés; - Saias de jornal.	- <i>Adaptações para pessoa deficiente.</i>
	G2	- História da dança; - Criar movimentos livres ao som da música;		- <i>Adaptações para pessoa deficiente.</i>
Toré	G3	- História da dança; - Dança do Toré do Povo Xokó;	- Chocalhos de mão de latinha de refrigerante;	- <i>Adaptações para pessoa deficiente.</i>
	G4	- História da dança; - Etnia; - Recriar movimentos em roda;	- Tambor pequeno de plástico; - Paus de chuva pequenos; - Ganzás de alumínio; - Maracá.	- Resgatar materiais prontos; - <i>Adaptações para pessoa deficiente.</i>

Xondaro	G5	- História da dança; - Características; - Recriar movimentos com bastão em grupos; - Ritmo com chocalhos; - Esquiva; - Recriar a dança com dois dançarinos líderes;	- Chocalhos de mão; - Bastões de madeira (vara); - Imagens borduna e maracá; - Ganzá de alumínio; - Maracá.	- <i>Adaptações para pessoa deficiente.</i>
	G6	- História da dança; - Instrumentos da dança; - Movimentos da dança (saltos, esquivas, etc.); - Grupos em rodas /esquiva com material;	- Bastões de madeira (vara); - Ganzá de alumínio; - Chocalhos de mão de alumínio.	- Apresentar a dança para outras turmas na escola; - Resgatar materiais prontos; - <i>Adaptações para pessoa deficiente.</i>
Ema	G7	- Características da dança; - Etnia Terena; - Dupla/ ritmo dos pés; - Ritmo com os bastões;	- Cabos de vassoura; - Flautas doces; - Sementes de urucum; - Saia de fibra e Buriti; - Cocares; - Arco e flecha; - Lanças.	- Novo vídeo/batida dos bastões com as mãos e com o bastão; - Pesquisa sobre descendentes indígenas na família; - <i>Adaptações para pessoa deficiente.</i>
	G8	- História da dança; - Características; - Vestimentas das danças e instrumentos da dança; - Passo “Koho”; - Ritmo dos bastões; - Caracterização dos alunos;	- Saias de jornal; - Cabos de vassoura; - Tambor; - Maracás; - Flauta de bambu; - Apito de bambu; - Apito de cabaça; - Taquaras.	- <i>Adaptações para pessoa deficiente.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Todos esses conteúdos serviram para a realização da autoria colaborativa na produção final dos aplicativos das danças indígenas. São temas diversos, que incluem desde situações didáticas para elaboração de aulas, como também, imagens de materiais, dicas e instruções sobre estratégias de inclusão social e adaptação de materiais para as práticas corporais das danças. No entanto, dentre essas colaborações, notou-se que as “*Adaptações para pessoa deficiente*” emergiram em todos os grupos, o que possibilitou discussões e soluções imediatas para a efetiva inclusão, sobretudo, para o desenvolvimento acadêmico profissional da aluna cadeirante.

“[...] adaptar o movimento da dança para a aluna cadeirante também pode ser acrescentada nas abas dos *apps*. Tais adaptações incluíram: **acompanhar o ritmo com palmas em vez de bater os pés no chão; participar da dança realizando o percurso com a cadeira de rodas respeitando seu próprio ritmo**, e, quando necessário, ter o apoio de um colega para realizar os movimentos mais complexos, giros, etc., entre outros” (GRUPO 4 - DIÁRIO DE AULA, 07 de novembro de 2017).

O aprendizado fundamental nessa situação pautou-se em discussões e reflexões sobre a inclusão social e o entendimento a respeito do direito das pessoas com outros tipos de deficiência, também vivenciarem nas aulas e Educação Física as danças indígenas.

Sobre o futuro uso desses *apps* pelos professores nas escolas, observou-se o apoio e aprovação dos estudantes.

“Mas ai também eu acho que vai do professor querer se atualizar, se reciclar, e querer aprender uma coisa nova, uma outra forma de dar aula... **então eu acho que o professor tem que estar disponível, ele tem que estar aberto ao novo**, acompanhar esse processo porque é fundamental, infelizmente não vai ter como o professor fugir dessa questão da tecnologia, mas tem que saber usar... **e o aplicativo esta muito simples eu acho que é um exemplo que pode ser seguido pelos professores nas escolas pois facilita o próprio trabalho...** a facilidade de estar tudo **em um celular...** é só você ligar e se interessar e pesquisar o que esta ali escrito para pode aplicar na pratica” (ALUNO 26/G8 - GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017 – grifo nosso).

“**Esta pronto para ele poder dar uma aula** para aquele aluno e proporcionar tudo isso... por exemplo, eu... nunca tive uma experiência com essa na questão sobre o povo indígena, as danças, se eles têm um material **fica mais fácil de mais professores poderem dar a vivência disso**, deles passarem isso pra frente, então mais alunos iriam acabar tendo” (ALUNO 35/G3 - GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017 – grifo nosso).

Os acadêmicos acreditam que esse material pode facilitar o trabalho dos professores por configurar-se em uma ferramenta tecnológica cada vez mais presente no cotidiano de todos, sendo importante, contudo, estarem abertos para essa nova experiência, que quando bem utilizada poderá dinamizar a organização e o planejamento de diferentes aulas. Ao contrário do exposto, a Aluna 33 considera que o uso desses materiais pode promover o comodismo nos professores.

“Como ajuda tanto **acho que alguns professores**, por exemplo, onde eu faço estágio... **iriam se acomodar como esta tudo pronto é mais fácil eu usar o que esta pronto do que se criar algo novo...**” (ALUNA 33/G5 - GRUPO FOCAL, 28 de novembro de 2017 – grifo nosso).

Apesar de situações assim acontecerem nas escolas com professores, de acordo com Diniz (2014), na realidade, inúmeros professores declaram ter um tempo escasso para organizarem seus planejamentos durante a rotina escolar e, por isso, o uso de materiais didáticos sobre o conteúdo dança tem trazido resultados relevantes por ser um tema sobre o qual os professores possuem pouco conhecimento e dificuldades para ensinar.

Estudos como "TIC Educação" também apontam que 96% dos professores entrevistados de escolas públicas fizeram uso do apoio das tecnologias, em específico a internet, para realizarem buscas e preparação de atividades pedagógicas, sendo, 87% para questões de prova; 83% para imagens, figuras, ilustrações e fotos; 81% textos e 75% notícias (NÚCLEO DE COORDENAÇÃO E INFORMAÇÃO DO PONTO BR, 2018).

Em vista desses dados apresentados, compreende-se que a produção colaborativa do material didático em forma de aplicativos sobre as danças indígenas oportunizou aos

estudantes tornarem-se sujeitos de suas aprendizagens ao trazerem novos sentidos e significados às danças indígenas a partir da instrumentalização das tecnologias. Portanto, os conhecimentos construídos e aplicados durante a formação acadêmica podem contribuir com a aproximação e o (re) conhecimento desse conteúdo que possui história, valores e saberes, os quais deverão ser replicados futuramente durante a atuação profissional.

5.8 Considerações finais

O objetivo desta pesquisa foi analisar o uso de aplicativos para o ensino das danças indígenas com a colaboração de um grupo de acadêmicos de Educação Física.

Verificou-se que a atuação dos grupos conduzida pela abordagem das metodologias ativas possibilitou o alcance de uma aprendizagem significativa, contemporânea, pois superou procedimentos tradicionais de ensino-aprendizagem, bem como envolveu os estudantes através da mediação docente em situações de resolução de problemas as quais farão parte de suas futuras experiências após a formação acadêmico-profissional.

Durante a ação pedagógica para a abordagem das dimensões dos conteúdos presentes na BNCC, foi necessário estabelecer uma ligação entre as dimensões conhecidas nos PCN (conceitual, procedimental e atitudinal) com as novas propostas na BNCC, fato que levou os estudantes a construir uma aproximação e identificação entre elas. No entanto, constatou-se que a dimensão da BNCC “Experimentação” apareceu de forma unânime, como estratégia principal para o acesso ao conhecimento sobre a temática explorada pelos grupos.

Os conhecimentos iniciais dos estudantes sobre a temática em questão eram escassos carregados de estereótipos sobre a cultura indígena e suas danças. Notou-se que este quadro modificou-se aos poucos e que os acadêmicos construíram uma nova visão, conceito e comportamentos da temática abordada. A vontade de aprender as danças indígenas envolveu o respeito aos sentidos e significados que estas danças possuem em sua origem o que favorece o futuro ensino-aprendizado dessas danças nas aulas de Educação Física.

O acesso aos conteúdos das danças indígenas a partir de ferramentas tecnológicas promoveu uma experiência atual em relações de uso das TIC em contextos educacionais. Houve a instrumentalização de uma variedade de tecnologias para o ensino das danças indígenas e discussões sobre a inclusão das TIC na escola tendo em vista ao potencial que elas oferecem ao acessarem conteúdos distantes, como foi o caso das danças indígenas.

Constatou-se que a plataforma Fábrica de Aplicativos, a qual alojou os quatro *apps* das danças indígenas, foi um recurso nunca antes utilizado pelos acadêmicos. Considerou-se a

plataforma um ambiente virtual de aprendizagem, pois favoreceu a relação entre professor-aluno-conteúdos para o ensino das danças indígenas. Durante a implementação das aulas verificou-se que os acadêmicos utilizaram os celulares smartphones como uma ferramenta tecnológica para acessarem os conteúdos dos aplicativos das danças indígenas, o que facilitou o ensino-aprendizado.

No entanto, houve limites no uso das tecnologias os quais se pautaram em dificuldades como: descrever e salvar os planos de aulas na plataforma *online*; compreender os vídeos do *app* (dança do Toré) justificado por ser pouco tempo e a baixa conexão da internet; e o baixo potencial de computadores e internet da Instituição de Ensino Superior e nas residências dos participantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, os acadêmicos avaliaram os aplicativos como sendo um material didático tecnológico inovador, pois contemplou uma fonte de conteúdos cientificamente adequados com diversidades de temas das danças indígenas, músicas, imagens, história, além, das unidades didáticas, o que poderá favorecer e dinamizar o planejamento dos professores que já estão nas escolas.

Faz-se necessário, portanto, o aprofundamento de novas pesquisas sobre a utilização de materiais didáticos com uso das tecnologias durante a formação acadêmica de estudantes de Educação Física, sobretudo, estudos que incluam investigações sobre outras danças indígenas presentes no Brasil para que os resultados apontem novas experiências e discussões.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS GERAIS DA DISSERTAÇÃO

O objetivo geral da presente pesquisa foi produzir e analisar aplicativos para dispositivos móveis sobre danças indígenas na formação inicial em Educação Física para o segundo ciclo do ensino fundamental. Para cumprir com o proposto, o estudo foi organizado no modelo escandinavo e incluiu a elaboração de quatro artigos que se alinharam na busca de cumprir a finalidade do trabalho. De modo sucinto os temas de cada estudo abrangeram: Artigo I – Diagnóstico sobre experiências e conhecimentos de Danças e danças indígenas, Artigo II – Diagnósticos sobre o uso de Tecnologias no ensino superior e fora dele; Artigo III – Material didático das danças indígenas em forma de aplicativos; Artigo IV – Implementação das danças indígenas pelos acadêmicos com uso dos aplicativos e avaliação do mesmo.

Sobre a articulação entre os artigos, houve a preocupação de corresponder à lógica da temática principal de modo que se estabelecesse um diálogo entre cada etapa da pesquisa. O caminho destes estudos visou conhecer em primeiro momento o público em questão em suas experiências com danças, danças indígenas e tecnologias. Esta avaliação diagnóstica inicial, presente nos artigos I e II, fundamentou a construção do material didático em forma de aplicativos das danças indígena descrito no artigo III, sendo que, por fim, este material foi entregue aos participantes, os quais exploraram, implementaram aulas sobre as danças indígena e realizaram a avaliação da funcionalidade dos *apps*.

No diagnóstico inicial (artigo I) foi possível verificar que o material didático deveria conter informações que suprissem a ausência de informações dos participantes sobre as danças e cultura indígena, apesar da Lei 11.645 de 2008 ser referenciada para todo âmbito curricular, e o público em questão, nesta época estar frequentando o anos finais do ensino fundamental. A própria Lei supracitada, exigia apenas especial atenção das disciplinas de educação artística, literatura e história brasileiras, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, fato que pode ter contribuído para o afastamento e/ou falta de compromisso das demais disciplinas com tais conteúdos, incluindo a Educação Física.

No ensino superior, o conhecimento e discussão da diversidade étnico-racial, aqui em questão as danças indígenas, passaram a ser obrigatórios pelo CNE em 2015 para os cursos de licenciaturas. No entanto, esta relação não foi identificada nas experiências dos acadêmicos descritas nos relatos (artigo I), o que acentuou a necessidade de trazer à reflexão os conteúdos presentes no material didático durante a formação dos futuros professores de Educação Física, visto que, esse material oferecia outros conteúdos da temática para aprofundamento (artigo III) e que foram explorados pelos estudantes e a docente no artigo IV.

A construção do material didático (artigo III) e a implementação das aulas das danças indígenas (artigo IV) foram atreladas ao uso das tecnologias mediante os resultados da investigação do artigo II (TIC). Neste estudo (artigo II), pode-se perceber que a exposição de conteúdos através de ferramentas tecnológicas como Projetor Multimídia e quadro e giz conota um ensino tradicional nas salas de aulas na graduação em Educação Física (ao menos no contexto investigado). Outro aspecto encontrado diz respeito ao modo como os acadêmicos se apropriam cada vez mais dos aparelhos celulares para estudo dentro e fora do ambiente acadêmico.

O cruzamento de tais informações conduziu à elaboração dos aplicativos das danças indígenas para dispositivos móveis. Observou-se que no artigo II (tecnologias) os acadêmicos não citaram o uso de nenhum dispositivo móvel (celular, notebook) por parte dos docentes durante as aulas para ensino, mas o celular foi citado como recurso que os acadêmicos se apropriavam nas aulas e por isso, foi empregado frequentemente pela pesquisadora e os participantes no artigo IV.

No artigo IV a ação pedagógica norteada por métodos ativos de aprendizagem promoveu uma aprendizagem significativa, crítica e reflexiva a partir de soluções de problemas, pois diante da realidade apontada, notou-se que o uso do celular, do material didático em forma de aplicativos e das danças indígenas na graduação em Educação Física ocorreu de modo inédito e inovador. Nesse sentido, constatou-se que o celular já empregado (artigo II) no cotidiano acadêmico era viável como ferramenta tecnológica para uso educacional, pois se aproximava das relações de ensino durante a formação e por isso, entende-se que também poderá ser usado nas práticas profissionais desses docentes em formação.

Tal cenário, discutido no artigo IV, incluiu o aprofundamento e a elaboração de planos de aulas a partir da exploração e manejo do material didático em forma de aplicativos sobre as danças indígenas, como também, o alojamento dessas criações dentro da plataforma *online*, e, posterior implementação das aulas e avaliação do material didático em forma de *apps* para o futuro uso por professores nas escolas.

Os resultados apontaram que as criações dos estudantes envolveram novas maneiras de se pensar e ensinar as danças indígenas com o auxílio de diferentes materiais adaptados que foram criados e trazidos por eles. A experimentação, fruição e a reelaboração dessas danças em acordo com as habilidades da BNCC possibilitaram a todos uma vivência ativa, mediada pelo uso constante das tecnologias. As TIC, especialmente o celular, foram utilizadas antes e durante as aulas pelos participantes a partir de diálogos em grupos de *whatsapp*, como

também, na apresentação de imagens, vídeos, leitura de textos e áudios presentes nos aplicativos das danças indígenas. Verificou-se que as estratégias de ensino das danças indígenas incluíram adaptações para a aluna com deficiência física participante do grupo da pesquisa, o que levou a outras reflexões sobre inclusão e a contribuição na profissionalização dos acadêmicos.

Após a entrega deste estudo, os quatro aplicativos construídos e elaborados (artigo III) para o ensino das danças indígenas para o segundo ciclo do ensino fundamental (3º, 4º e 5º ano) passarão por uma reestruturação, a qual incluirá as sugestões dos acadêmicos. O acesso aos aplicativos poderá ser efetuado a partir dos *links* já descritos no artigo III.

Indicam-se como limites da pesquisa as dificuldades no emprego dos computadores da instituição de ensino superior que se apresentaram de baixo potencial, e também, no acesso à internet, pelos computadores e celulares dos estudantes.

Diante de todos esses resultados, entende-se que outras intervenções devem ser feitas com públicos da mesma natureza, como também, com professores que já atuam nas escolas em busca de novas análises. Espera-se que as informações aqui apresentadas possam contribuir com a área da Educação Física e outras afins, para ampliar o conhecimento de conteúdos sobre as danças indígenas que poderão ser ensinada nas escolas, como também, para a abertura do emprego consciente das tecnologias nos ambientes educacionais da educação básica e do ensino superior.

7 REFERÊNCIAS

ABNT. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. 2.ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

AGUIRRE, K. F. **Recursos móveis facilitadores de aprendizagem**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação, EaD) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Tecnologia, RS, 2017.

ALBUQUERQUE, T. K. A. **As quadrilhas juninas e suas transformações culturais nos festivais folclóricos em Boa Vista-Roraima (2001-2011)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus – AM, 2013.

ALMEIDA, R. F. T. **Guarani Ñandeva**. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_%C3%91andeva. Acesso em: 10 dez. 2018.

ALMEIDA; A. J. M.; ALMEIDA, D. M. F.; GRANDO, B. S. As práticas corporais e a Educação do corpo indígena: A contribuição do esporte nos jogos dos povos indígenas. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 59-74, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892010000200005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 dez. 2018.

ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 10. ed. Joinville, SC: Editora UNIVILLE, 2015.

AZEVEDO, M. M. **O censo 2010 e os povos indígenas**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quantos-sao/o-censo-2010-e-os-povos-indigenas>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BARBOSA, I. V.; SANTOS, J. R.; MULLER, A. J. Uma perspectiva empoderadora: um olhar sobre as obras de Freire e Rancière. **Sapere aude**. Belo Horizonte, v. 8, n. 16, p. 554-563, ago./dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/15711/12770>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BARROS, J. As festas devem promover o aprendizado e não somente momentos de lazer. **Equipe Brasil Escola**. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/festas-na-escola.htm>. Acesso em: 10 de julho de 2018.

BARROSO, A. L. R; DARIDO, S. C. O livro didático como instrumento pedagógico para o ensino de um modelo de classificação do esporte na educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, p. 1309-1324, out./dez. de 2016.

BECALLI, F. Z.; SCHWARTZ, C. M. A hora e a vez dos cadernos escolares como fontes históricas de pesquisa sobre práticas alfabetizadoras. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 183- 213, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017183>. Acesso em: 15 mar. 2017.

BERALDO, F. R. C. L. **Mediação didática nas representações de docentes universitários no contexto da formação inicial de professores**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3269b.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

BERGAMASCHI, M. A.; GOMES, L. B. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v.12, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/bergamaschi-gomes.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

BERNARDO, J. C. O. **Leitura em dispositivos móveis digitais na formação inicial de Professores**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2015.

BEZERRA, R. L. O indígena no ensino de História: representações indígenas em uma coleção de livros didáticos para o ensino fundamental. **EBR – Educação Básica Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 273-90, 2017. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/REB/article/view/275>. Acesso em: 15 mar. 2017.

BIANCHI, P.; HATJE, M. A formação profissional em educação física permeada pelas tecnologias de informação e comunicação no centro de educação física e desportos da universidade federal de Santa Maria. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 10, n. 2, p. 291-306, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/1097>. Acesso em: 15 mar. 2017.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. Notas de campo. In: BODGAN, R; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

BONIN, I. T. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, pp.73-83, Jan/Jun, 2010. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/bonin.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. Do computador ao tablet: vantagens pedagógicas na utilização de dispositivos móveis na educação. **Revista EducaOnline**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 125-49, jan./abr. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/291-814-2-PB.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. Decreto de Lei nº 5.540, de Junho de 1943. Considera "Dia do Índio" a data de 19 de abril. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del5540.htm. Acesso em: 11 julh. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008, seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 10 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015, seção 1, p. 8-12. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **PNLD**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 10. Ag. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CES 07/2004, de 31 de março de 2004. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena**. Brasília, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

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

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física, 3º e 4º ciclos, v. 7**, Brasília: MEC, 1998b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASILEIRO, L. T. **Dança - Educação Física (in)tensas relações**. 2009. 473f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BRASILEIRO, L. T. O conteúdo “dança” em aulas de educação física: temos o que ensinar? **Pensar a Prática**. Rio Claro, v. 6: p. 45-58, Jul./Jun. 2002-2003. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/56>. Acesso em: 15 abr. 2017.

BRASILEIRO, L. T. 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.

CAGLIARI, M. S. **Pedagogia do esporte e TIC: Contribuições para o ensino do handebol na Educação Física escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2018.

CALHEIROS, D. S.; FUMES, N. L. F. **A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 523-539, jul. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772016000200523&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 fev. 2018.

CAMPOS, J. T. Festas juninas nas escolas: lições de preconceitos. **Revista de Ciência da Educação. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 589-606, maio/ago. 2007.

CÂNDIDO, R. M. **Culturas da escola: As Festas nas escolas públicas paulistas (1890-1930)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

CAPARELLI, E. P. **CD Toré - Cantos Indígenas - Aldeias Urbanas**. CD produzido entre setembro de 2012 e agosto de 2013. Publicado em 1 de abr. de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cr0bhoN4FUQ>. Acesso em: 20 jul. 2017.

CARBINATTO, M. V. et al. Avaliação em Dança: o caso dos festivais universitários da Educação Física. **Revista Pro-posições**. Campinas, v. 27, n. 3, set/dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072016000300057&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 maio 2017.

CASAGRANDE, C. G. Danças indígenas: conhecendo outras culturas. **Portal do Professor**. 2013. Disponível em:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=53516>. Acesso em: 10 jul. 2017.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação e sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 24, n.1, p.13-18, jan./abr. 2014.

CYRINO, E. S.; PIMENTEL, G. G. A. Instrução normativa nº 01/2017-pef - modelo escandinavo. Pós Graduação Stricto-Senso Educação Física, UEM/UEL. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/ppgef/portal/pages/arquivos/Arquivos%20UEL/MODELO%20ESCAN DINAVO%2031-01-17.pdf> . Acesso em: 10 fev. 2019.

COLETIVO FOQUE. **Toré Potiguara da aldeia Katu**. Rio Grande do Norte. Publicado em 21 de abr. de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TbVrxA-5kAw>. Acesso em: 20 jul. 2017.

COLL, C; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed; 2000.

CORRÊA, D. A.; UGAYA, A. S. Culturas africana, afrobrasileira e indígena: uma experiência no curso de licenciatura em educação física. **Educare 2013**. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8883_5325.pdf. Acesso em: 25. ag. 2018

CORTELLA, M. S. **Qual é a tua obra?** : inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

COSTA, R. D. A. et al. Anato Mobile: desenvolvimento colaborativo de um sistema de aplicativos para o ensino e aprendizagem de Anatomia Humana em cursos superiores da área da saúde. **Acta Scientiae**. Canoas, v.18 n.2 p.456-469 maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/2055/1619>. Acesso em: 15 mar. 2017.

CRUZ, E. D.; COFFANI, M. C. R. S. Dificuldades e desafios para o ensino de dança, nas aulas de Educação física, no ensino fundamental II. **Revista Kinesis**. Santa Maria - Rio Grando do Sul, v. 33, n. 1, jan-jun de 2015, Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/18229>. Acesso em: 15 mar. 2017.

CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na Universidade. Congresso Luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais, 8, 2004. **Anais**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2004. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4658887>. Acesso em: 20 mar. 2017.

CYRINO, E. S.; ASSIS; G. G. **Instrução normativa nº 01/2017-pef - modelo escandinavo**. Pós - graduação stricto-senso Educação Física UEL, 2017. Disponível em:

<http://www.uel.br/pos/ppgef/portal/pages/arquivos/Arquivos%20UEL/MODELO%20ESCAN%20DINAVO%2031-01-17.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

D`AVILA, C. Interdisciplinaridade e mediação: desafios no planejamento e na prática pedagógica da educação superior. **Revista Conhecimento e Diversidade**, Niterói, n. 6, p. 58–70 jul./dez. 2011. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/537. Acesso em: 10 mar. 2019.

DARIDO, S. C. et al. **Práticas corporais**: educação física: 3º a 5º ano anos: manual do professor. São Paulo: Moderna, 2017. Disponível em: <https://en.calameo.com/read/002899327d0a29e59d182>. Acesso em: 30 de ag. 2017.

DARIDO, S. C. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

DARIDO, S. C. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

DARIDO, S. C. et al. Livro didático na Educação Física escolar: considerações iniciais. **Motriz**, v. 16, n. 2, p. 450-457, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/20835>. Acesso em: 30 mar. 2017.

DARIDO, S. C. et al. **Práticas corporais**: educação física: 3º a 5º ano anos: manual do professor. São Paulo: Moderna, 2017.

DARIDO, S. C. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez editora. 1996. Disponível em: http://dhnnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 28 dez. 2018.

DEMO, P. **Pesquisa participante**: Mito e realidade. Brasília: Inep, 1982.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**. v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 10 fev. 2018.

DINIZ, I. K. dos S. **A dança no ensino médio**: material didático apoiado pelas TIC. 2017. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2017.

DINIZ, I. K. dos S. **Blog Educacional para o ensino das danças folclóricas a partir do currículo de educação física do estado de São Paulo**. 2014. Dissertação (Mestrado em

Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2014.

DINIZ, I. K. dos S.; DARIDO, S. C. Livro didático: uma ferramenta possível de trabalho com a dança na educação física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v.18, n. 1, p.176-85, jan./mar. 2012.

DURAN, D. **Analfabetismo digital e desenvolvimento**: das afirmações às interrogações. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação USP. São Paulo, 2008.

EHRENBERG, M. C. **A dança como conhecimento a ser tratado pela educação física escolar**: aproximações entre formação e atuação profissional. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP. Campinas. 2003.

EHRENBERG, M. C. **Os Currículos de Licenciatura em Educação Física: A Dança em questão**. 2008. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

ERTHAL, A. A. O telefone celular como produtor de novas sensorialidades e técnicas. **Revista Contemporânea**, n. 8, 2007. Disponível em: http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_08/05ANAAMELIA.pdf. Acesso em: 20 mai. 2019.

FÁBRICA DE APLICATIVOS. **Primeiros passos na Fábrica de Aplicativos**. Disponível em: <https://suporte.fabricadeaplicativos.com.br/hc/pt-br/articles/360000421006-Primeiros-passos-na-F%C3%A1brica-de-Aplicativos>. Acesso em: 20 nov. 2018a.

FÁBRICA DE APLICATIVOS. **Como criar seu aplicativo**. Disponível em: <https://suporte.fabricadeaplicativos.com.br/hc/pt-br/articles/201441525-Como-criar-seu-aplicativo>. Acesso em: 20 nov. 2018b.

FÁBRICA DE APLICATIVOS. **Experiência e habilidade**. Disponível em: <http://fabricadeaplicativos.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 10 jul. 2017.

FARGETTI, C. M. **Fala bicho, fala gente**: cantigas de ninar do Povo Juruna. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

FERREIRA, A. F. **As tecnologias digitais da informação e comunicação nas aulas de educação física**: a formação continuada em serviço de professores da rede pública. 2017. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2017.

FIORANTE, F. **Formação profissional em Educação Física**: trajetórias à luz de Pierre Bourdieu. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.

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

FRANKFURT, S. H. **O tema das festas escolares em revistas (1928-1939)**. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss15_08.pdf. Acesso em 10 julh. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FTD. **Encontros com a educação física, 3º, 4º e 5º ano: manual do professor de educação física: componente curricular educação física: ensino fundamental, anos iniciais**. São Paulo: FTD, 2018. Disponível em: <https://pnld.ftd.com.br/materia/educacao-fisica>. Acesso em: 10 de dez. 2018.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. **Quem são**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>. Acesso em: 20 maio 2017.

GARAUDY, R. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GARCIA, E. Pesquisa bibliográfica versus revisão bibliográfica - uma discussão necessária. **Revista Línguas e Letras**, 2016. v. 17, n. 35. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/13193/10642>. Acesso em: 20 jun. 2017.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GERMANO, V. **Educação física escolar e currículo do estado de São Paulo: possibilidades dos usos do celular como recurso pedagógico no ensino do hip hop e street dance**. 2015. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2015.

GÓIS, A. A. F. **A dança como expressão cultural na educação física escolar**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

GÓIS, A. A. F. **A dança de São Gonçalo em São Cristóvão: a corporeidade no folclore sergipano**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) UNIMEP, Piracicaba, São Paulo, 2003.

GONZÁLES, F. J. ; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. **Ginástica, dança e atividades circenses**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2017.

GONZALES, F. J; FENSTERSEIFR, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009.

GRANDO, S. B. Corpo e Cultura: A educação do corpo em relações de fronteiras étnicas e culturais e a constituição da identidade Bororo em Meruri – MT. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v.8, n.2, p. 163-80, 2005.

GRUPIONI, L. D. B. Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.77, n. 186, p. 409-437, maio/ago. 1996.

HIDALGO, K. R. S.; ZANATTA, B. A.; FREITAS, R. A. M. M. A pedagogia da explicação, a pedagogia da emancipação intelectual e o princípio da liberdade. **Práxis Educacional Vitória da Conquista**, v. 11, n. 20 p. 333-348 set./dez. 2015. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5287>. Acesso em: 20 fev. 2019.

IBGE. **Censo 2010**: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?view=noticia&id=3&idnoticia=2194&busca=1&t=censo-2010-populacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274>. Acesso em: 10 jul. 2017a.

IBGE. **Censo Demográfico 1991/2010**. Gráficos e tabelas. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>. Acesso em: 15 jun. 2017b.

IBGE. **Mapas**. Disponível em: <http://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2.html>. Acesso em: 10 jun. 2017c.

IBGE. **Quadro 2 - Etnias ou povos indígenas em terras indígenas, segundo as Unidades da Federação e as terras indígenas**. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_gerais_indigenas/default_quadros_ods.shtm. Acesso em: 10 jul. 2017d.

IMPOLCETTO, F. M. **Livro didático como tecnologia educacional**: Uma proposta de construção coletiva para a organização curricular do conteúdo voleibol. 2012. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.

ISA. **O ISA**. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa>. Acesso em: 10 jul. 2017.

J MILTON, S. Poética Indígena: um ensaio sobre as origens da poesia. **Fronteira Z. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária**. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/12586>. Acesso em 10 fev. 2019.

JESUS, N. T. **Kohixoti- Kipáe, A dança da ema**. Memória resistência e cotidiano terena. 2007. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

JÓFEJ, L. F. A proteção legal do patrimônio cultural dos Povos Indígenas no Brasil. In: ARAÚJO, A. V. et al. **Povos indígenas e a Lei dos “Branços”**: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

- R JÚNIOR, L.; SILVA, M. S. Uso significativo do celular na educação física escolar. In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Paraná. **Cadernos PDE**, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_edfis_artigo_leonildo_rubio_junior.pdf. Acesso em: 20 fev. 2019.
- KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/6419-10517-1-SM.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2008.
- KIOURANIS, T. D. S. Dança. In: GONZÁLEZ, F. J; DARIDO, S. C; OLIVEIRA, A. A. B. (Org.). **Ginástica, dança e atividades circenses**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2017.
- KISHIMOTO, A. **Pisa manero** (Juvenal Lopes/Dilson Dória). Publicado em 14 de mar de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AacpjJL2QR8>. Acesso em: 20 jul. 2017.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- LAKATOS, M. E.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIMA, J. F. **O indígena no livro didático: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de História**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.
- LOBATO, L. Festa: uma transgressão que revela e renova. In: **Caderno do GIPE-CIT: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade**. Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro / Escola de Dança. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. n. 20, maio. 2008. Salvador (Ba): UFBA/ PPGAC, 2008. Disponível em: http://www.teatro.ufba.br/gipe/arquivos_pdf/cadernosgipe/Gipe-cit%2020.pdf . Acesso 20 fev. 2017.
- LUCIANO, G. S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MARQUES, I. Dançando na escola. **Motriz**. v. 3, n.1, jun. 1997. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Educacao_fisica/artigo/2_escola_danca.pdf. Acesso em: 20 fev. 2018.

MARTAREZIO FILHO, E. T. **A Festa da Moça Nova Ritual de iniciação feminina dos índios Ticuna**. 2015. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo/ SP, junho de 2015.

MARTAREZIO FILHO, E. T. Do corpo ao cosmos – condensações rituais dos Ticuna. Periferia, **Revista de pesquisa i formació en antropologia**. Periferia. v. 1, n. 19, Juny 2014.

MARTINS, E. S. S.; DELCONTI, W. L. **O uso do telefone celular nas aulas de Educação Física**. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Paraná: Governo do Estado, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar-paranavai_edfis_artigo_edna_de_souza_da_silva.pdf. Acesso em: 15 maio 2018.

MEDEIROS, Z.; VENTURA, P. C. S. O conceito Cultura Tecnológica e um estudo no meio educacional. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 272-89, jul./dez. 2007.

MELO, R.S.; BOLL, C. I. Cultura Digital e Educação: desafios contemporâneos para a aprendizagem escolar em tempos de dispositivos móveis. **Revista Renote Novas Tecnologias na Educação**. v. 12, n. 1, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/49829/31187>. Acesso em: 15 dez. 2018.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MIRANDA, R. C. F.; EHRENBERG, M. C. Compondo percursos gestuais: a dança na formação inicial de professores de Educação Física. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. 66, p. 177-192, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n66/0104-4060-er-66-177.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

NOLETO, M. J. Cultura de Paz . In: COSTA, A. et al. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Projetos Especiais. Escola da Família / Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo: FDE, 2004. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/pebII/ideias_32.pdf. Acesso em: 17 fev. 2017.

NÚCLEO de Coordenação e Informação do Ponto BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2017** [livro eletrônico] / Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic_edu_2017_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

OHIRA, M. L. B.; PRADO, N. S. Bibliotecas virtuais e digitais: análise de artigos de periódicos brasileiros (1995/2000). **Ciência da Informação**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 61-74, Jan. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-19652002000100007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28 maio 2019.

OLIVEIRA, D. C. Análise de Conteúdo Temático Categorical: Uma proposta de sistematização. **Rev. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 569-76, out./dez. 2008. Disponível em: <http://www.facenf.uerj.br/v16n4/v16n4a19.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

OLIVEIRA, F. N.; MORAES, D. A. F. A utilização da tecnologia e da internet no processo de ensino e aprendizagem da educação superior: um relato de experiência. **II Jornada de didática e I Seminário de pesquisa do CEMAD**. Docência na educação superior: caminhos para uma práxis transformadora. 10, 11 e 12 de setembro de 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/II%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20I%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20-%20Docencia%20na%20educacao%20Superior%20caminhos%20para%20uma%20praxis%20transformadora/A%20UTILIZACAO%20DA%20TECNOLOGIA%20E%20DA%20INTERNET%20NO%20PROCESSO%20DE.pdf>. Acesso em: 7 maio 2017.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração dos nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PARCIANELLO, L.; KONZEN, P.C. Docência no ensino superior: o uso das novas tecnologias na formação de professores na licenciatura. **Arcos**, Brasília, Portal Jurídico, p. 1-18, 2011. Disponível em: <http://www.arcos.org.br/artigos/docencia-no-ensino-superior-o-uso-das-novas-tecnologias-na-formacao-de-professores-na-licenciatura/>. Acesso em: 20 fev. 2019. Disponível em: <http://www.arcos.org.br/artigos/docencia-no-ensino-superior-o-uso-das-novas-tecnologias-na-formacao-de-professores-na-licenciatura/>. Acesso em: 15 mar. 2017.

PEDRÓ, F. Educação, tecnologia e avaliação: por um uso pedagógico efetivo da tecnologia em sala de aula. In: EXPERIÊNCIAS avaliativas de tecnologias digitais na educação. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2016. p. 19-34. Disponível em: http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/experiencias_avaliativas_portugues.pdf. Acesso em: 15 mar. 2017.

PEREIRA, A. G. et al. **Estudo comparativo de ferramentas para facilitar o desenvolvimento de aplicativos móveis**. In: CONGRESSO SUL BRASILEIRO DE COMPUTAÇÃO, 9., 2018, Criciúma, SC. Anais do IX Congresso Sul Brasileiro de Computação – 9 SULCOMP [recurso eletrônico] ; VIII Workshop de Trabalhos Acadêmicos, 03 a 06 de outubro de 2018. Criciúma: UNESC, 2018. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/sulcomp/article/view/4801>. Acesso em: 28 dez. 2018.

PEREIRA, C. M. R. B.; SARDINHA, D. C.; BALSAN, R. Um olhar geográfico sobre festas, aniversários e Celebrações. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 31, n. 1, p. 66-85, jan./jun. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-UmOlharGeograficoSobreFestasAniversariosECElebraco-6168715.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

PEREIRA, M.L.; HUNGER, D. A. C. Limites do ensino de dança na formação do professor de educação física. Artigo original. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.4 p.768-780, out./dez. 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/8366/WOS000274226400005.pdf?sequence=3>. Acesso em: 15 mar. 2017.

PEREIRA, V. M. A arte indígena brasileira e a Lei n. 11.645, de 10 março de 2008. **Paidéia**, Belo Horizonte, ano 7, n. 9, p. 145-156, jul./dez. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1296-1973-1-SM.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

PERUZZO, C. M. K. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. **Estudios sobre las Culturas Contemporáneas Época III**. Colima, v. XXIII, n. III, p. 161-190, 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31652406009>. Acesso em: 15 mar. 2017.

PNUD. Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional – Movimento é Vida: Atividades Físicas e Esportivas para Todas as Pessoas: 2017. – Brasília: PNUD, 2017.

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

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

PRINTES, R. B. Presença indígena nos livros didáticos de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 4, n. 8, p. 195-220, jul./dez., 2014. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/247>. Acesso em: 15 mar. 2017.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANGEL, N. B. C. **Dança, educação, educação física: propostas de ensino da dança e o universo da Educação Física**. São Paulo: Fontoura, 2002.

RIBAS, T. **Danças Populares Portuguesas**. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa. Ministério da Educação e das Universidades. Biblioteca Breve, 1982.

RIBEIRO, R. F. Tribos virtuais: uma análise do uso das mídias sociais pelos movimentos indígenas. **Revista Temática**. Ano X, n.11, nov. 2014 - NAMID/UFPB. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/view/21508>. Acesso em: 20 fev. 2019.

ROOK, D. W. Dimensão Ritual do Comportamento de Consumo. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 47, n. 1, jan-mar, p.81-98, 2007. Disponível em: <https://rae.fgv.br/rae/vol47-num1-2007/dimensao-ritual-comportamento-consumo>. Acesso em: 15 mar. 2017.

RUBIO JUNIOR, L.; SILVA, M. S. **Uso significativo do celular na educação física escolar**. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. PARANÁ: Governo do Estado, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_edfis_artigo_leonildo_rubio_junior.pdf. Acesso em: 15 maio 2018.

RUDIO, F. V. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, A. A. C.; SOUZA, M. P. R. Cadernos escolares: como e o que se registra no contexto escolar?. **Psicol. esc. educ.** Campinas, v. 9, n. 2, p. 291-302, dez. 2005.

Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 26 maio 2019.

SANTOS, G. O. PALHARES, L. R. A capoeira na formação docente de educação física. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, Minas Gerais, Brasil. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 114, set./dez. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/9076-Texto%20do%20artigo-50534-2-10-20110201.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

SANTOS, J. C. et al. Contribuições da dança na formação inicial de professores de educação física da universidade federal do Piauí. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 4, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/feef/article/view/43885>. Acesso em: 15 mar. 2017.

SANTOS, N. O. **Quando “menos” é “mais”**: a criança e seu aniversário. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/ RJ, 2013.

SANTOS, V. L. P.; PEREIRA, J. M. S.; MERCADO, L. P. L. Whatsapp: um viés online como estratégia didática na formação profissional de docentes. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas. v.18, n.1, p. 104-121 jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637398/12229>. Acesso em: 20 mar. 2019.

SÃO PAULO. **Inovações em gestão social Programa renda cidadã e Projeto Ação Jovem**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/47261098/projeto-acao-jovem>. Acesso em: 10 de julho 2018.

SÃO PAULO. **Projeto Escola da Família**. Decreto nº 48.781, de 7 de julho de 2004. São Paulo: Atlas, 2001.

SENA, D; BURGOS, T. O computador e o telefone celular no processo ensino-aprendizagem da educação física escolar. In: SIMPÓSIO HIPETEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 3., 2010, Pernambuco. **Anais eletrônicos**. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco /Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologias na Educação, 2010. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Dianne-Sena-Taciana-Burgos.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2017.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, v. 17, n. 1, 2015. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>. Acesso em: 10 ag. 2017.

SILVA, I. C. S.; PRATES, T. S.; RIBEIRO, L. F. S. As Novas Tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. **Revista Em Debate (UFSC)**, Florianópolis, volume 16, p. 107-123, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/1980-3532.2016n15p107> . Acesso em: 21 fev. 2019.

SILVA, L. L. B., PIRES, D. F., CARVALHO NETO, S. Desenvolvimento de Aplicações para Dispositivos Móveis: Tipos e Exemplo de Aplicação na plataforma iOS. In: WORKSHOP DE

INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM SISTEMAS DE INFORMAÇÃO, 2., 2015, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2015.

SILVA, L. M. **O ensino da capoeira na Educação Física escolar: blog como apoio pedagógico.** 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

SILVA, L. P. A Utilização dos Recursos Tecnológicos no Ensino Superior. **Revista Olhar Científico.** Faculdades Associadas de Ariquemes. v. 01, n. 2, Ago./Dez. 2010. Disponível em: <http://www.olharcientifico.kinghost.net/index.php/olhar/article/view/14>. Acesso em: 20 mar. 2019.

SILVA, M. C. C. B. **As festas escolares no Brasil: uma análise a partir da Literatura sobre a temática e à luz da teoria crítica.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista. UNESP – Campus de Marília/SP, 2015.

SILVA, M. P.; CAMARGO, E. P.; SILVA, J. C. Os Conteúdos e as Dimensões de Conhecimento Na Base Nacional Comum Curricular Na área da Educação Física. **Revista Gestão Universitária.** 2018. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/os-conteudos-e-as-dimensoes-de-conhecimento-na-base-nacional-comum-curricular-na-area-da-educacao-fisica--2>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SILVA, P. R. **A (in)visibilidade indígena no livro didático de história do Ensino médio.** Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh – Rio: Saberes e práticas científicas. 28 de julho a 1º de agosto de 2014. Disponível em: http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400212166_ARQUIVO_Phabio_Rocha.pdf. Acesso em: 15 mar. 2017.

SILVA, S. M. M; GRANDO, B. Nos corpos da dança: a educação intercultural na formação de professores. **Revista Educação Pública.** Cuiabá, v. 26, n. 62/2, p. 527-548, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5497>. Acesso em: 10 ago. 2018.

SORBIA, S. P.; NEIRA, M. G. As Danças Folclóricas e Populares no Currículo da Educação Física: possibilidades e desafios. **Motrivivência** Ano XX, n. 31, p. 79-98, dez, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewFile/2175-8042.2008n31p79/12957>. Acesso em: 10. ago. 2018.

SOUSA, D. L. S.; CARVALHO, D. C., MARQUES, E. S. A. **O uso de recursos tecnológicos em sala de aula: relato envolvendo experiências do PIBID do curso de pedagogia da UFPI.** Campina Grande, REALIZE Editora, 2012. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/54229abfcfa5649e7003b83dd4755294.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2019.

SOUSA, N. C. P; HUNGER, D. A. C. F; CARAMASCHI, S. A Dança na Escola: um sério problema a ser resolvido. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.2 p.496-505, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/8356/WOS000284782500024.pdf?sequence=3>. Acesso em: 15 mar. 2017.

SOUSA, N. C. P; HUNGER, D. A. C. F; CARAMASCHI, S. O ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Arte. **Revista Brasileira Educação Física Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 3, jul-set, p. 505-520, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v28n3/1807-5509-rbefe-28-03-00505.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2017.

SOUZA, A. A. N; SCHNEIDER, H. N. Tecnologias digitais na formação inicial docente: articulações e reflexões com uso de redes sociais. **ETD – Educ. Temat. Digit.** Campinas, SP v.18, n.2 p. 418-436 abr./jun.2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/8640946-Texto%20do%20artigo-19623-2-10-20160707.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

SOUZA, M. **O real conceito de nativos e imigrantes digitais nas redes sociais digitais: conceitos, vivências e comportamento.** 2013. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) - Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, RJ, 2013

STÉBAN, S. D; PÉPECE, O. M. C. Consumo Ritualístico do Baile de Debutantes. **Revista ADM.MADE**, Rio de Janeiro, ano 15, v.19, n.1, p.79-101, jan./abr., 2015. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/admmade/article/viewFile/1134/645>. Acesso em: 25 maio 2017.

STRAZZACAPPA, M. A Educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedex**, v. 21, n. 53, p. 1-11, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 maio 2017.

TAHARA, A. K. **Práticas Corporais de Aventura: construção coletiva de um material didático digital.** 2017. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2017.

TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C.; BAHIA, C. S. Materiais didáticos e a educação física escolar. **Conexões: Educ. Fís., Esporte e Saúde**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 368-379, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8649968/17123>. Acesso em: 20 jul. 2018.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 20 maio 2017.

TENÓRIO, J. G.; SILVA, C. L. As práticas corporais indígenas como conteúdo da educação física escolar. **Rev. Teoria e Prática da Educação**. v.17, n. 1, p. 81-91, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/27722> Acesso em: 10. Jul. 2018.

TERENA, C. J. Brincar, jogar e viver indígena: a memória do sonho realizado. In: PINTO, L. M. S. M.; GRANDO, B. S. **Brincar, Jogar, Viver: IX Jogos dos Povos Indígenas**. Cuiabá: Central de Texto, 2010.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. 6. ed. Porto Alegre. Artmed, 2012.

UGAYA, A. S. **A dança na formação docente em Educação Física**. 2011. Tese (Doutorado em Educação Física e Sociedade) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

UNESCO. **Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel**. UNESCO, 2014a. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2017.

UNESCO. **O Futuro da aprendizagem móvel: implicações para planejadores e gestores de políticas**. Brasília: UNESCO, 2014b. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002280/228074por.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2017.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político- Pedagógico** – elementos metodológicos para elaboração e realização. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VENTOSA, V. J. **Didática da participação: teoria, metodologia e prática**. Tradução de Newton Cunha. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016.

VERDERI, E. B. **Dança na escola: uma proposta pedagógica**. São Paulo: Phorte, 2000.

VIEIRA, R. M.; ALMEIDA, T. L.; ALMADA; R. R. **Ginástica para todos e exploração de materiais Alternativos nas aulas de educação física escolar**. Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, COMBRACE. VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte, CONICE. Vitória, ES, 2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/viewFile/7394/3958>. Acesso em: 20 fev. 2019.

YANG, H. **Qual a diferença entre web app, app nativo e app híbrido?** Publicado em 25/01/2017. Disponível em: <https://blog.fabricadeaplicativos.com.br/fabrica/qual-diferenca-entre-web-app-app-nativo-e-aplicativo-hibrido/>. Acesso em: 20 nov. 2018

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANNONI, C.; BARROS, M. M. S. A voz dos espíritos: uma abordagem sobre o maracá em sociedades indígenas do Maranhão. **Caderno de Pesquisa**, São Luís, v. 19, n. 2, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1047/690>. Acesso em: 20 fev. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, Denise Guimarães, portadora do RG: 32.076.922-7, aluna do curso de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias da UNESP campus de Rio Claro, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Fernanda Moreto Impolcetto venho por meio deste, convidá-lo (a) a participar da pesquisa que estou desenvolvendo no mestrado. A pesquisa tem por objetivo elaborar, avaliar e implementar um material didático sobre as danças indígenas brasileiras no formato de aplicativo para dispositivos móveis a partir da participação colaborativa entre a docente-pesquisadora e os acadêmicos de educação física.

Convido-o (a), portanto para participar de quatro etapas desta pesquisa, sendo que, no primeiro momento você é chamado a responder a um “relato de experiência” que retrate suas vivências com dança na escola desde a educação infantil até o ensino superior, este relato servirá para identificar as lacunas e os reflexos deste aprendizado para a formação acadêmica; no segundo momento, convido-o (a) a responder um questionário com perguntas abertas e fechadas sobre suas experiências com as tecnologias no ensino superior de forma a identificar os contextos de uso educacional das mesmas. No terceiro momento, você ainda será convidado a participar da produção de um material didático sob a forma de aplicativo para dispositivo móvel em colaboração com a docente-pesquisadora sobre as danças indígenas brasileiras, o qual será acompanhado e observado pela mesma através do registro de diários de aula, e por fim, no quarto momento, você poderá ser convidado para integrar o grupo focal para a avaliação do material didático o qual, trará a compreensão dos avanços, limites e possibilidades. Esta ocasião será filmada para facilitar a posterior análise das falas.

Como qualquer pesquisa que envolve a participação de seres humanos, esta também oferece alguns riscos, relacionados especialmente aos sentimentos decorrentes da exposição de suas ideias e opiniões tais como possível desconforto, vergonha e inibição decorrente das respostas no relato de experiência, no questionário, na entrevista do grupo focal, ou também, na observação da docente-pesquisadora no diário de aula. Para minimizar estes riscos, não haverá questões de foro íntimo ou pessoal, você poderá responder apenas as perguntas que desejar, sem nenhuma implicação e solicitar a suspensão da filmagem do grupo focal a qualquer momento. Você poderá também recusar-se a participar ou ainda abandonar o estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de penalização. Todas as dúvidas que surgirem, necessidades de informação ou esclarecimentos poderão ser explicados pelo pesquisador em qualquer momento do estudo.

Em relação aos benefícios, sua colaboração nesta pesquisa contribuirá para o aumento da compreensão sobre o grau de relevância da utilização de materiais didáticos, que se utilizam das TIC (Tecnologias da Informação e comunicação), no processo de ensino das danças indígenas. Tal aspecto pode também ser considerado uma vantagem para você enquanto participante, já que poderá contribuir no seu processo de formação enquanto professor.

Os dados coletados neste estudo e as imagens das gravações em vídeo serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e publicados em revistas e congressos científicos, de forma que sua identidade pessoal será mantida em sigilo.

Você não terá nenhum tipo de despesa com a participação nessa pesquisa, bem como, não será remunerado para participar da mesma.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Rio Claro, _____ de _____ de _____.

Pesquisadora Responsável

Participante da Pesquisa

Dados sobre a Pesquisa

Título do Projeto: As danças indígenas na formação inicial em educação física: um app para dispositivos móveis como proposta de material didático.

Pesquisadora Responsável: Denise Guimarães

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Cargo/Função: Mestranda

Endereço: Av. 24A, 1515, Bela Vista. CEP: 13506-900 – Rio Claro – SP.

Dados para contato: (19) 999092224 e-mails: guimaraes-denise@hotmail.com

Orientadora: Fernanda Moreto Impolcetto

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Cargo/Função: Professora do Departamento de Educação Física.

Endereço: Av. 24A, 1515, Bela Vista. CEP: 13506-900 – Rio Claro – SP.

Dados para Contato: (19) 3526-4334 e-mail: femoreto@rc.unesp.br

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Dados do participante da pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICE B - Artigo I - Relato de experiência

Este relato de experiência será utilizado como instrumento da pesquisa com objetivo de investigar as vivências e as experiências com dança na escola dos acadêmicos de educação física. As informações que aqui forem fornecidas são de extrema importância para ampliar a visão e a dimensão da docente-pesquisadora no trato da dança neste contexto.

Instruções para preenchimento:

- a) O relato de experiência deve ser digitado e impresso; atestar rubrica do aluno ao final de todas as páginas à direita; anexar à frente esta folha de rosto.
- b) Este relato de experiência não será recebido por e-mail, apenas entregue em mãos para a docente-pesquisadora.

Identificação pessoal:

Nome: _____

Curso: _____

Disciplina: _____

Semestre: _____ RA: _____ Data nascimento: _____

Idade: _____ Data da devolução: _____

O relato de experiência deverá ser redigido em forma de texto retrospectivo que contemple as informações abaixo:

1. Você pratica ou já participou de algum tipo de dança? Em qual local e por quanto tempo?
2. Qual o principal motivo fez você praticar ou participar de algum tipo de dança?
3. Relate sobre sua vivência com dança na escola seguindo o percurso a seguir:
 - a) A dança no Ensino Infantil;
 - b) A dança no Ensino Fundamental (1º e 2º / 3º, 4º e 5º ano / 6º e 7º ano / 8º e 9º ano);
 - c) A dança no ensino médio;
 - d) A dança no ensino superior.

Em cada etapa descrita retrate, quando possível:

- Momentos significativos que foram marcados de forma positiva ou negativa;
- Tente se recordar qual professor desenvolveu o conteúdo das danças;
- Resgate os conteúdos aprendidos; a ocasião que você dançou na escola; as músicas; passos; as vestimentas, entre outros;
- Em alguma etapa escolar você vivenciou as danças indígenas? Quais e como foi esta experiência.

APÊNDICE C - Artigo II – Questionário tecnologias no Ensino Superior

Pesquisa diagnóstica

Questionário: Tecnologias no Ensino Superior

Este questionário será utilizado como instrumento na pesquisa com objetivo de investigar o contato dos acadêmicos com as tecnologias. São de extrema importância as informações que aqui forem fornecidas para ampliar a visão e a dimensão da docente-pesquisadora para posteriormente realizar a produção do material didático.

Instruções para preenchimento:

- As questões devem ser preenchidas com letra legível, caneta azul ou preta;
- O aluno deverá atestar rubrica ao final de todas as páginas à direita;
- Após preenchimento entregar em mãos para a docente-pesquisadora.

Identificação pessoal:

Nome: _____

Curso: _____

Disciplina: _____

Semestre: _____ RA: _____ Data nascimento _____

Idade: _____ Data da devolução: _____

Questionário

1. Classifique abaixo em (1ª, 2ª e 3ª lugar) as três ferramentas que você observa que *os professores*, em geral, mais utilizam *durante as aulas*:

<input type="checkbox"/> Quadro/giz	<input type="checkbox"/> Livros/textos
<input type="checkbox"/> Caderno	<input type="checkbox"/> Notebook
<input type="checkbox"/> Computador	<input type="checkbox"/> Projeto Multimídia
<input type="checkbox"/> Aparelho de som	<input type="checkbox"/> Celular
<input type="checkbox"/> Internet	<input type="checkbox"/> TV
<input type="checkbox"/> DVD	<input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____

2. Das três ferramentas acima selecionadas, indique o “contexto de uso”, ou seja - Como? Para que? - o *professor utiliza cada uma delas durante as aulas*.

3. Classifique abaixo em (1ª, 2ª e 3ª lugar) as três ferramentas que *você*, em geral, mais utiliza *durante as aulas*:

<input type="checkbox"/> Quadro/giz	<input type="checkbox"/> Livros/textos
-------------------------------------	--

<input type="checkbox"/> Caderno	<input type="checkbox"/> Notebook
<input type="checkbox"/> Computador	<input type="checkbox"/> Projeto Multimídia
<input type="checkbox"/> Aparelho de som	<input type="checkbox"/> Celular
<input type="checkbox"/> Internet	<input type="checkbox"/> TV
<input type="checkbox"/> DVD	<input type="checkbox"/> Outros. Qual? _____

4. Das três ferramentas acima selecionadas, indique o “contexto de uso”, ou seja, Como? Para que? - *você* utiliza cada uma delas ***durante as aulas***.

5. Classifique abaixo em (1ª, 2ª e 3ª lugar) as três ferramentas que você, em geral, mais utiliza ***após as aulas para estudo acadêmico***:

<input type="checkbox"/> Quadro/giz	<input type="checkbox"/> Livros/textos
<input type="checkbox"/> Caderno	<input type="checkbox"/> Notebook
<input type="checkbox"/> Computador	<input type="checkbox"/> Projeto Multimídia
<input type="checkbox"/> Aparelho de som	<input type="checkbox"/> Celular
<input type="checkbox"/> Internet	<input type="checkbox"/> TV
<input type="checkbox"/> DVD	<input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____

6. Das três ferramentas acima selecionadas, indique o “contexto de uso”, ou seja, Como? Para que? - *você* utiliza cada uma delas ***após as aulas para estudo acadêmico***.

7. Em sua opinião é possível utilizar o celular como uma ferramenta educacional durante as aulas? Justifique.

8. Em sua opinião é possível utilizar o celular como uma ferramenta educacional após as aulas? Justifique.

APÊNDICE D - Artigo IV - Roteiro de perguntas para o grupo focal

Este roteiro será utilizado como instrumento na pesquisa com objetivo de estruturar previamente algumas perguntas que nortearam a intervenção com o grupo focal.

Dados gerais

Disciplina: _____

Número de alunos participantes: _____

Instruções iniciais da docente-pesquisadora para o grupo:

- ✓ Vamos nos organizar em roda para que todos mantenham contato visual com os participantes;
- ✓ Este momento será filmado para que logo após a docente-pesquisadora colete as informações dos participantes;
- ✓ Gostaria que se sentissem à vontade para comentarem o que quiserem e no momento que achar oportuno.

Direcionamento inicial das questões pela docente-pesquisadora:

1. Como foi produzir um material didático com uso das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) em grupo e em colaboração com a docente-pesquisadora sobre as danças indígenas brasileiras?
2. Falem sobre os momentos de relevância desta produção e o contato positivo com esta experiência?
3. Quais dificuldades emergiram durante a produção do material didático em forma de aplicativo para dispositivo móvel? Elas foram solucionadas? Como? Ficou alguma visão negativa sobre esta experiência?
4. Vocês acham que o uso das tecnologias ajudou vocês a aprenderem e a ensinarem sobre as danças indígenas? Como?
5. Como este material didático pode colaborar com os professores de Educação Física que já estão inseridos na escola?
6. O que vocês querem acrescentar que ainda não foi apontado ou questionado?

APÊNDICE E - Artigo IV - Roteiro de perguntas - Diário de aula

Este roteiro será utilizado como instrumento deste estudo com objetivo de relatar e refletir sobre a ação diária das aulas de forma a revisar fatos, expressar relatos dos alunos, ou da minha própria prática, sabendo que, poderão surgir outras inquietações provenientes do ambiente da pesquisa e/ou emergidas no percurso da mesma.

Dados gerais da aula

Curso: _____ Semestre: _____

Disciplina: _____ Data: _____

1. Como os grupos de acadêmicos se organizaram durante todo o processo de produção do material didático em forma de aplicativo para dispositivo móvel?
2. Como os acadêmicos reagiram ao uso das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) para a produção do material didático em forma de aplicativo para dispositivo móvel?
3. Como os acadêmicos receberam a temática de ensino sobre as danças indígenas?
4. Algum acadêmico ou grupo foi resistente à inserção dessas ferramentas tecnológicas ou das danças indígenas?
5. Quais foram as principais dificuldades trazidas pelos grupos e/ou observada pela docente-pesquisadora durante as aulas?
6. Quais foram as principais contribuições trazidas pelos grupos e/ou observada pela docente-pesquisadora?

APÊNDICE D - Artigo IV - Acervo de fotos - Grupo 1- Dança do Cariçu

APÊNDICE D - Artigo IV - Acervo de fotos - Grupo 2 - Dança do Cariçu**APÊNDICE D - Artigo IV - Acervo de fotos - Grupo 3 - Dança do Toré**



APÊNDICE D - Artigo IV - Acervo de fotos - Grupo 4 - Dança do Toré





APÊNDICE D - Artigo IV - Acervo de fotos - Grupo 5 - Dança do Xondaro





APÊNDICE D - Artigo IV - Acervo de fotos - Grupo 6 - Dança do Xondaro





APÊNDICE D - Artigo IV - Acervo de fotos - Grupo 7 - Dança da Ema





APÊNDICE D - Artigo IV - Acervo de fotos - Grupo 8 - Dança da Ema

