



UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA "JÚLIO DE
MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências - Bauru



LUANA JOAQUIM CARNEIRO DE SOUZA

**A DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO CRÍTICO A PARTIR DO
CURRÍCULO PAULISTA**

BAURU,
2025

LUANA JOAQUIM CARNEIRO DE SOUZA

**A DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO CRÍTICO A PARTIR DO
CURRÍCULO PAULISTA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Câmpus de Bauru, para obtenção do grau de Licenciatura em Educação Física.

Orientadora: Luciene Ferreira da Silva

Bauru
2025

SOUZA, Luana Joaquim Carneiro de.

A Dança na Educação Física: um estudo crítico a partir do currículo paulista/ Luana Joaquim Carneiro de Souza - Bauru, 2025.

49 f.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Educação Física)-Universidade Estadual Paulista (Unesp) Faculdade de Ciências, Bauru
Orientadora: Luciene Ferreira da Silva

1. Educação Física. 2. Dança. 3. Abordagem Crítico Superadora. 4. Pedagogia Histórico - Crítica I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Educação Física. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo aos meus pais, que sempre batalharam para que este momento fosse possível. Cada esforço, cada renúncia e cada cuidado construíram o caminho que me trouxe até aqui. A vocês, minha eterna gratidão por nunca desistirem de mim e por acreditarem na minha formação pessoal e profissional.

Agradeço especialmente à minha mãe, que durante a minha adolescência me criou praticamente sozinha, sendo exemplo diário de força, coragem e amor. Nada do que sou existiria sem você. Obrigada por ser minha base e meu porto seguro em todas as fases da vida. Agradeço também ao meu padrasto, que chegou depois, mas me acolheu como filha desde o primeiro dia e que até hoje faz parte da minha vida com carinho, respeito e presença.

Ao meu pai, mesmo com a distância, sou grata por tudo que me proporcionou e por tudo que aprendi com ele. Cada um, ao seu modo, faz parte da pessoa que me tornei.

Agradeço ao meu irmão mais novo, meu pequeno, minha alegria diária. Você me inspira a ser melhor, me mostra o valor do amor puro e me lembra dos motivos pelos quais vale a pena seguir lutando. Obrigada por ser luz.

Estendo minha gratidão à minha família inteira, que sempre me proporcionou uma vida boa, com apoio, afeto e acolhimento. Mas deixo um agradecimento ainda mais especial à minha mãe, por ser minha maior referência de vida.

Agradeço à dança, que transformou minha visão de mundo, abriu portas, moldou minha identidade e me ensinou a me expressar muito além das palavras. A dança não só me acompanhou, como me formou.

Sou imensamente grata aos meus amigos, tanto da graduação quanto de fora dela, por caminharem comigo, me apoiarem, celebrarem comigo e segurarem minha mão nos dias difíceis. Vocês tornam minha trajetória mais leve e mais bonita.

Agradeço à minha orientadora, Luciene, pela paciência, orientação e presença nesse processo, e a todos os professores que fizeram parte da minha formação. Cada disciplina, cada conversa e cada aprendizado contribuíram para que este trabalho chegasse até aqui.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, construíram comigo este percurso. Quando existe apoio, amor e verdade ao redor, nenhum caminho se torna impossível.

RESUMO

O presente trabalho discute o ensino da dança na Educação Física, a partir de um estudo crítico feito com base no Currículo Paulista. Considerando que historicamente, a dança enfrentou limitações em sua abordagem pedagógica, reduzida a atividades recreativas ou apresentações pontuais. Este estudo busca compreender como essa manifestação da cultura corporal passou a ser reposicionada com as recentes alterações do Currículo Paulista, e em que medida esse Currículo promove avanços ou não, quando o assunto é a inserção da Dança nas escolas públicas. Desse modo, o objetivo deste trabalho foi analisar de que forma a dança está contemplada e tratada no Currículo Paulista da Educação Física, identificando suas potencialidades e limitações enquanto componente formativo, tomando como base a Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora. A metodologia adotada se inspirou nas categorias do Materialismo Histórico Dialético para análise documental, articulada com referenciais teóricos críticos já citados. Concluiu-se que a dança no Currículo Paulista é abordada de forma insuficiente e superficial por conta da educação para o desenvolvimento de competências e habilidades presentes tanto na BNCC quanto no Currículo Paulista. Além disso, a abordagem culturalista e do multiculturalismo focam na diversidade sem a compreensão dos fenômenos em sua historicidade, envolvendo ainda, a plataformização da educação. Para uma prática pedagógica humanizadora se faz necessário à superação dessas contradições, reafirmando a importância das teorias críticas citadas, que valorizam dimensões históricas, sociais e culturais que promovem a consciência social e a transformação da realidade.

Palavras- Chaves: Educação Física; Dança; Abordagem Crítico Superadora; Pedagogia Histórico Crítica.

ABSTRACT

This paper discusses the teaching of dance in Physical Education, based on a critical study of the São Paulo State Curriculum. Considering that historically, dance has faced limitations in its pedagogical approach, being reduced to recreational activities or occasional performances, this study seeks to understand how this manifestation of body culture has been repositioned with the recent changes to the São Paulo State Curriculum, and to what extent this curriculum promotes progress or not, when it comes to the inclusion of dance in public schools. Thus, the objective of this work was to analyze how dance is contemplated and treated in the São Paulo State Physical Education Curriculum, identifying its potential and limitations as a formative component, based on Historical-Critical Pedagogy and the Critical-Overcoming Approach. The methodology adopted was inspired by the categories of Historical Dialectical Materialism for document analysis, articulated with the aforementioned critical theoretical frameworks. It was concluded that dance in the São Paulo Curriculum is addressed insufficiently and superficially due to the focus on developing skills and abilities in both the BNCC (National Common Core Curriculum) and the São Paulo Curriculum. Furthermore, the culturalist and multiculturalist approach focuses on diversity without understanding phenomena in their historicity, also involving the platformization of education. For a humanizing pedagogical practice, it is necessary to overcome these contradictions, reaffirming the importance of the aforementioned critical theories, which value historical, social, and cultural dimensions that promote social awareness and the transformation of reality.

Keywords: Physical Education; Dance; Critical-Overcoming Approach; Historical-Critical Pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1. DANÇA: CONTEXTO HISTÓRICO E SUA COMPREENSÃO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA TRANSFORMADORA.	11
1.1 SOBRE A EDUCAÇÃO	15
1.2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	21
1.3 A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	24
2. A DANÇA NO CURRÍCULO PAULISTA	28
2.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS	28
2.2 ASPECTOS GERAIS DA DANÇA NO CURRÍCULO PAULISTA.....	28
2.3 ANÁLISE DO ENSINO DA DANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL I	34
2.4 ANÁLISE DO ENSINO DA DANÇA NO FUNDAMENTAL II	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	44

INTRODUÇÃO

Houve uma fase na qual a medicina impactou fortemente os propósitos higienistas de saúde do povo por meio da Educação Física. Não obstante, Milagres, *et al* (2018) expressa que a Educação Física foi um dos principais objetos de poder das instituições médicas durante os séculos XIX e XX, considerando principalmente a sustentação do sistema capitalista que dependia da manutenção de corpos saudáveis da classe operária.

Também, a Educação Física foi influenciada pelo regime militar. Rei e Lüdorf (2012) expõem que durante tal período histórico, a Educação Física foi utilizada como forma de adestramento físico pelos militares, que tinham intenção de formar indivíduos com aspecto forte e saudável aptos para uma adaptação social já que se intensificava no país o sistema produtivo capitalista.

Com o passar dos anos, no fluxo das contradições sociais pouco a pouco a Educação Física foi se transformando, sobretudo por conta do desenvolvimento de pesquisas científicas realizadas a partir da década de 1980 e de movimentos críticos à sua utilização hegemônica. A partir daí, algumas abordagens críticas foram se desenvolvendo dentre elas a abordagem Crítico-Superadora (Lima, 2023).

A abordagem Crítico-Superadora, segundo Silva *et al* (2020), surge como forma de promoção da justiça social, através do estímulo ao conhecimento e a crítica da realidade, partindo de conceitos que consideram a relevância social dos ensinamentos e conhecimentos propostos e adequação do conteúdos às diferentes realidades vigentes.

Tal abordagem foi desenvolvida pelo Coletivo de Autores no ano de 2012 antes 1992, ressaltando que a metodologia da abordagem Crítico-Superadora pode ser “entendida como uma das formas de apreensão do conhecimento específico da Educação Física tratado a partir de uma visão de totalidade, onde sempre está presente o singular de cada tema da cultura corporal” (Coletivo de Autores, 2012, p. 20).

Nesta abordagem, a cultura corporal pode ser compreendida, promovendo a apreensão do conhecimento histórico, expressando o caráter político do ato educativo, que segundo Lorenzini, Melo e Souza (2022) é indispensável para desenvolver o pensamento sobre essa cultura de forma histórica, contextualizada

tornando assim, mais significativo e relevante as questões de ensino-aprendizagem, conectando o aluno com a realidade sociocultural política e econômica em que vive.

Dentre os elementos da cultura corporal abordados pelo Coletivo de Autores (2012), a dança é uma prática corporal que faz parte da representação da vida dos seres humanos, desde os primórdios e que demonstra socioculturalmente os povos.

No contexto escolar, nas aulas de Educação Física a dança pode ser ensinada para superar a prática descontextualizada se abordada à luz de teorias críticas, potencializando uma aprendizagem consistente para os alunos da escola pública à medida que alia conceitos de cultura, história e identidade, trazendo mais profundidade de conhecimento. Nesse sentido, Santos e Campelo (2024) entendem que a dança pode ser inserida pelo professor de Educação Física nas escolas mediante um planejamento de ensino que supere apenas o ensino de gestos e movimentos e nas datas comemorativas.

O professor de Educação Física, a partir do ensino da dança nas aulas, corrobora para melhoria da comunicação corporal e das funções cognitivas, que são essenciais para a educação dos alunos, sobretudo quando se realiza a inclusão de danças indígenas, africanas, urbanas e demais classes, que contribuem para a aquisição de conhecimentos sociais, entendendo a sociedade em que se vive para além de gestos mecânicos e esvaziados (Tinoco e Araújo, 2020).

O Currículo Paulista foi criado no ano de 2019 (atualizado em 2020), apresentando um processo de colaboração da rede municipal com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio do alinhamento de suas atividades a partir das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, também conhecida como BNCC, que por meio de consultas públicas, consultorias com gestores e professores, integraram diversas perspectivas que corroboram para o ensino e o aprendizado do aluno. Esse documento ainda consolidou orientações curriculares para todo o estado, de forma que fosse possível organizar ano a ano, habilidades, competências, princípios pedagógicos, que juntos formam uma maior equidade na educação paulista (Governo do Estado de São Paulo, 2019).

O Currículo Paulista (São Paulo, 2020), portanto, se organiza para o desenvolvimento de competências e habilidades e nesse sentido, não vislumbra a compreensão da cultura corporal vista em seu desenvolvimento sócio histórico. Essa organização passou por diferentes reformulações ao longo da década, principalmente por mudanças na política educacional a nível nacional e estadual.

Com a implementação da BNCC, o Estado de São Paulo reestruturou seu currículo buscando alinhar cada vez mais suas competências e habilidades, que possibilitaram estruturar conteúdos e práticas de forma mais sintetizada nas escolas, consolidando uma proposta que dialoga com os marcos normativos e reorganiza o ensino da Educação Física na rede estadual.

Com isso, o trabalho de conclusão de curso de licenciatura, o objetivo geral é compreender e analisar o ensino da dança no Currículo Paulista para os alunos do Ensino Fundamental do 1º ao 6º ano à luz de teorias críticas educacionais. Tem-se ainda como objetivos específicos: analisar o contexto histórico da dança; compreender a forma como a dança é abordada nas aulas de Educação Física; analisar possibilidade de desenvolvimento de educação crítica e consciente a partir do ensino contextualizado da dança.

O presente estudo fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), método que permite compreender a educação e seus documentos normativos como produções históricas determinadas pelas relações sociais de uma sociedade marcada pela divisão de classes (Pires, 1997). A partir desse referencial, entende-se que o Currículo Paulista (2019) não pode ser analisado de forma isolada, mas como resultado de disputas políticas, econômicas e ideológicas que atravessam a escola pública. O MHD, por meio das categorias totalidade, contradição e hegemonia, entre outras, possibilita evidenciar que as orientações curriculares expressam interesses sociais que, muitas vezes, se apresentam de forma velada. Assim, ao investigar a dança no currículo, busca-se apreender as concepções de mundo que fundamentam essa organização pedagógica e suas implicações para a formação dos estudantes.

Compreender a dança no contexto escolar a partir do MHD significa superar análises superficiais e reconhecer que o conhecimento escolar é atravessado por projetos societários distintos e, por vezes, opostos. Por essa via, a formulação das políticas educacionais de São Paulo tem sido marcado por processos contínuo de atualização, por meios de etapas de elaboração colaborativa, validação institucional e implementação gradual nas redes de ensino, de forma que refletem na organização administrativa da educação e de como o Estado conduz a construção da sua base pedagógica (Arnaud, 2024).

A categoria da hegemonia evidencia como discursos aparentemente neutros — como “educação para todos” ou “competências” — podem ocultar interesses alinhados às classes dominantes. Desse modo, ao introduzir o MHD no estudo,

busca-se compreender como as propostas para o ensino da Dança expressam tais contradições e como uma perspectiva crítica pode contribuir para romper com práticas que limitam a compreensão cultural, histórica e social dos estudantes (Pires, 1997).

Mediante a isso, trabalha-se com a hipótese de que a problemática decorra da superficialidade da educação neotecnista em desenvolvimento na rede pública estadual de São Paulo. Para Freitas (2021) a tecnologia hoje vem exercendo grande influência em professores e estudantes, acarretando segundo o autor, em mudanças no mundo do trabalho que mexem com as relações sociais, uma vez que a tecnologia da informação tem impactado a educação e caracterizando-a como neotecnista.

Para Saviani (2016) o neomecanicismo se explicita na ênfase nas tecnologias que na rede estadual paulista se materializa na plataformização da educação. A plataformização da educação, por sua vez, é compreendida como um processo onde desloca-se o foco do processo educativo para a operacionalização de métodos e instrumentos, resultando na fragmentação e na alienação do trabalho pedagógico e na precarização da educação em prol de um sistema de ensino que sobrepõe a técnica em detrimento da totalidade social, valorizando basicamente a eficiência do indivíduo em relação ao que espera o mercado de trabalho capitalista.

Então, este trabalho de conclusão de curso se justifica porque a formação de professores críticos pode colaborar com a transformação necessária da abordagem da dança para os alunos da escola pública, superando uma educação que não enriquece o conhecimento da compreensão social e por conseguinte não favorece a mobilidade social.

A esse respeito, Saviani (2008) expõe que a educação dualista reflete exatamente a divisão do trabalho em braçal e intelectual que levou ao desenvolvimento das classes sociais, burguesia e classe trabalhadora que ocasionou uma educação para cada classe social. Os alunos da classe trabalhadora ficam em desvantagem social que só pode ser superada com educação aprofundada como a que é proporcionada para os alunos da classe burguesa.

Visto assim, parece um problema de classe, mas não é apenas, pois a imensa maioria dos cidadãos brasileiros estudam em escolas públicas e se não alcançarem mobilidade social colaboraram com os problemas de marginalidade que afetam a sociedade como um todo.

Para abordagem da problemática apresentada este trabalho foi desenvolvido em seções, abordando respectivamente a dança no seu contexto histórico e sua compreensão para a Educação Física transformadora, no que tange a educação, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítica-Superadora da Educação Física, e por seguinte, os aspectos inerentes a dança no Currículo Paulista, tema principal do trabalho.

Nesse sentido, a educação e a Educação Física como práticas sociais precisam ser compreendidas, considerando a composição dos vários elementos que as constituem e que são históricos e políticos. Neste caso, o Currículo Paulista e a dança no Currículo Paulista revelam uma visão sobre a educação que é determinante para um objetivo negativo restrito a que a dança tem se prestado.

O Materialismo Histórico Dialético aborda a realidade considerando as questões sociais, culturais e históricas, segundo Pires (1997, p. 01) se caracteriza pelo “movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade”.

Para a análise da realidade social, Marx (2013) apresenta algumas categorias, dentre elas, o trabalho, a hegemonia, a totalidade e a contradição. Neste estudo foi realizada análise de documentos à luz de teorias críticas com a finalidade de compreensão da dança nas aulas de Educação Física na escola pública estadual.

Considerando a problemática apresentada, torna-se relevante investigar de que maneira a Dança é tratada no Currículo Paulista e em que medida esse documento contribui (ou não) para a construção de uma compreensão histórica, social e cultural da manifestação corporal.

Dessa forma, reafirma-se a necessidade de uma abordagem crítica que ressignifique o papel da Dança no contexto educacional, entendendo como a expressão da cultura humana e como o conhecimento deve ser trabalhado de maneira sistematizada.

1. DANÇA: CONTEXTO HISTÓRICO E SUA COMPREENSÃO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA TRANSFORMADORA.

Conforme descrito por Saraiva e Nunes (2009) a dança surgiu desde os primórdios da humanidade, proveniente de antigas civilizações que utilizavam desse movimento corporal com os mais variados intuitos. O homem primitivo já era familiarizado com a dança, e a utilizava para espantar os males, cultuar aos deuses e ainda para se preparar para a caça. Já no período neolítico a dança conquistou espaço principalmente por magos e sacerdotes que ficavam encarregados de sua execução.

Com as transformações sociais ao longo da história da humanidade, a dança tornou-se uma manifestação moldada por culturas, que traziam sentidos e significados diversos aos movimentos corporais, englobando a manifestação das crenças dos povos. Nesse contexto, Silva e Nunes (p. 2, 2023) elucidam que “ao olharmos para os períodos históricos percebemos que a dança acompanha o próprio desenvolvimento da humanidade nos aspectos educacionais, lúdicos e religiosos, participando, assim, dos diferentes processos de formação humana”.

De acordo com Sousa, Hunger e Caramashi (2010) na escola, as primeiras aparições da dança foram descritas em 1971, quando a dança foi listada como “unidade” da Educação Física, fazendo parte do currículo escolar como disciplina e não como atividade complementar (como anteriormente era relacionada), assim como outras atividades como jogos e esporte.

A partir de uma abordagem crítica da Educação Física, os alunos podem se expressar além de sua linguagem verbal, comunicando-se com gestões e sensações, permitindo seu autoconhecimento e também a melhora de sua expressividade com compreensão social. Ainda vale salientar que a dança no contexto escolar pode desempenhar a criatividade, musicalidade, socialização e vários benefícios formativos educacionais. Nesse sentido, a abordagem crítico superadora da Educação Física entende que a dança, de acordo com Ferigatto e Rocha (2015) materializa-se como uma excelente proposta educativa capaz de trabalhar a criatividade, a comunicação e a expressão crítica e sensível do indivíduo.

Verderi (2000, p. 34) acrescenta que a dança dentro do ambiente escolar “deverá ter um papel fundamental enquanto atividade pedagógica e despertar no alunado uma relação concreta sujeito-mundo”, isso é, sendo a abordagem crítico

superadora, como descrevem Ferigatto e Rocha, uma abordagem que sugere “meios didático-pedagógicos que viabilizem, ao se tematizarem as formas culturais do movimentar-se humano, propiciar um esclarecimento crítico a seu respeito”. Corrobora-se que a dança, nesse cenário, possui a capacidade de, através da cultura corporal e do movimento, formar indivíduos mais críticos e políticos dentro da sociedade.

Entretanto, por mais que benefícios sejam atribuídos ao desenvolvimento à inclusão da dança, é importante destacar que a realidade do contexto escolar paulista dificulta o ensino crítico da dança. Entre outros fatores, Paiva, Gadelha e Santos (2024) abordam que o plano curricular ainda abrange a dança como conteúdo superficial, não alimentando a necessidade de sua inclusão como atividade prática e histórica. Além disso, a falta de conhecimento dos professores sobre o assunto, consiste em um outro obstáculo, somado ao pouco preparo e interesse em se trabalhar com a temática.

Ainda segundo os mesmos autores, alguns professores ressaltam não possuírem aptidão física para o ensino aplicação da dança, embora seja uma manifestação cultural de movimentos livres, corroborando para que a dança seja apresentada de forma básica e com compreensão de sua historicidade, com o uso de imagens, textos, vídeos entre outras formas que se consolidem em conhecimento.

Atrelados a isso, enfatiza-se como descrito no estudo de Pacheco (1999) a falta de preparação do professor de Educação Física ainda na graduação, sendo uma disciplina que possui carga horária reduzida se considerados outros elementos da cultura corporal, como o esporte.

No Brasil, a incorporação da dança na escola ocorreu de forma gradual e muitas vezes tensionada, onde em diferentes períodos históricos o discurso escolar oscilou entre instrumentalizar o corpo seguindo vertentes com o higienismo, o militarismo e a formação de “corpos aptos”, e reconhecer a dança como manifestação cultural digna de estudo. Melo e Santos (2028) elucidam que pesquisas recentes sobre o ensino da dança no país apresentam um panorama que vai da marginalização do seu ensino até iniciativas que buscam profissionalizar a dança no currículo escolar e na formação superior em dança. Ainda, tais estudos revelam também a importância de superar abordagens que tratam a dança apenas

como espetáculo ou complemento festivo, promovendo sua leitura como patrimônio imaterial e saber histórico.

Entretanto, vale destacar, como expressam Pereira e Souza (2014) que

Contudo, mesmo a dança sendo apontada como uma das formas mais antigas – e registradas – de expressão do homem (Faro, 1986; Mendes, 1987; Osson, 1988), sua validade como ação educativa somente vem a ser referendada nos últimos anos, no Brasil, depois de outras linguagens artísticas que, no decurso da história, aparecem como sendo posteriores à utilização do movimento corporal como ato representativo/performativo. Assim, a legitimidade da dança no contexto do processo formativo é, a despeito dessas considerações, ainda problemática. (Pereira e Souza, 2014, p.16)

A desvalorização do ensino da dança ainda pode ser exemplificada pela presença de um modelo racionalista, que segundo Paiva, Gadelha e Santos (2024) desconsidera o ensino das habilidades artísticas e expressivas aos educandos, além de ser associados a questão de gêneros como se a dança fosse uma prática “exclusivamente feminina”, principalmente em crianças em idade escolar, em que a formação de sua identidade e concepção corrobora para que os próprios alunos anulem a prática da atividade.

A perspectiva da Abordagem Crítico-Superadora (ACS) que norteia muitas reflexões contemporâneas em Educação Física no Brasil, propõe justamente deslocar o ensino da dança da dimensão meramente técnico-reprodutiva para uma prática que articule vivência corporal, problematização histórica e instrumentalização teórica.

Sob tais perspectivas, na ACS, a dança é tratada como um conteúdo cultural repleta de historicidade, sentidos sociais e relações de classe, na qual a ação pedagógica deve possibilitar que o estudante compreenda as contradições presentes nas manifestações corporais com por exemplo a apropriação cultural, os estereótipos e as relações de poder, superando assim a visão fragmentada e utilitarista do movimento. Essa orientação metodológica já foi sistematizada pelo Coletivo de Autores (1992) e retomada por trabalhos contemporâneos que defendem a articulação entre experiência prática e reflexão crítica nas aulas, como Lorenzini, Melo e Júnior, 2022, p. 7) que salientam que a ACS utilizada no âmbito da educação física “potencializa no estudante a aprendizagem e o desenvolvimento das ações, do pensamento, da linguagem, dos sentimentos, dentre outros”.

Considerando a necessidade de uma interseção entre ACS e currículo, portanto, Grathwohl e Ortigara (2014) citam que estratégias didáticas como o levantamento da prática social inicial do estudante, a problematização das contradições e sentidos históricos da dança estudada, a instrumentalização por meio de saberes históricos e estéticos e o retorno reflexivo à prática social com novos sentidos são ferramentas que podem aproximar o trabalho escolar dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica que é uma Pedagogia Crítica não reprodutivista como alinhada à ACS. Seguindo tais considerações, os autores ainda acrescentam que

[...] especificamente no espaço da Educação Física, podemos desenvolver em relação à dança e outras práticas corporais(...), abordagens diferenciadas para a tematização desses conteúdos, a partir não do gesto técnico, mas dos significados que os fundamentos e modalidades possuem, a fim de que os alunos se apropriem do conhecimento mais profundo sobre a dança, envolvendo histórico e relações que venham a explicitar as relações e os interesses dos alunos. O conteúdo dança permite ainda confrontar e respeitar os níveis de desenvolvimento motor dos alunos, o que lhe confere uma análise mais ampliada, como na escolha dos gêneros musicais. (Grathwohl e Ortigara, 2014, p.3)

Com isso, para que a dança possa ser inserida de forma efetiva nesse contexto escolar, estratégias devem ser implementadas visando a desenvolver essa resistência enraizada pela esportivização, bem como pela sociedade e também por questões culturais, começando com a educação consistente, para que as crianças da educação básica compreendam a importância da dança, como se deu seu contexto histórico, seus benefícios e demais atribuições que sejam formuladoras de opiniões (Lorenzini, Melo e Júnior, 2022).

Nesse sentido, a prática educacional deve se alicerçar em teorias que configurem a visão de mundo, de sociedade, de educação e de homem que se almeja. No caso em questão, a abordagem à luz de referências críticas tem interesse pela transformação social.

Pesquisas realizadas por Lorenzini, Melo e Souza (2022) salientam que a Abordagem Crítico Superadora contribui para uma perspectiva dialética do currículo escolar, contribuindo assim para a obtenção de conhecimento. Dados do mesmo autor abordam que o conhecimento científico sobre a dança pode corroborar através da Abordagem Crítico-Superadora para a compreensão de seus benefícios educacionais.

Considerando a dança como uma prática social histórica, portanto, a sua inclusão no contexto educacional além de enriquecer o currículo escolar, também

promove a inclusão social, o desenvolvimento da identidade cultural e a valorização da diversidade, o que por sua vez fortalece o direito à educação a medida em que, como esclarece Silva (2015), a dança pode ser usada para promover a participação cidadã de forma mais diversa, promovendo o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Ademais, Silva (2015), também salienta que a dança, por si só, é formativa a medida em que se caracteriza por ser um conhecimento com logicidade e linguagem própria o que, quando bem ensinada, pode favorecer o desenvolvimento de diferentes aspectos do ser humano.

1.1 SOBRE A EDUCAÇÃO

De acordo com Saviani (2008, p. 42) na década de 1970, cerca de 50% dos alunos da escola primária eram considerados analfabetos ou semi-analfabetos na América Latina, sem levar em consideração alunos que estavam fora do contexto escolar, sendo considerados a priori marginalizados. Tais realidades segundo o autor, se davam por vários motivos, a partir de compreensões teóricas diferentes no tocante ao papel da educação de ser um instrumento da equalização social, proporcionando a superação da marginalidade e da discriminação social.

Dessa forma, para discorrer sobre a educação no Brasil e a importância da dança para os alunos nas aulas de Educação Física, se faz necessário compreender o contexto histórico da educação e a reprodução social que ela proporciona em contexto de prática hegemônica. Portanto, é importante compreender que a educação, enquanto prática social, emerge como um instrumento essencial na busca pela superação das desigualdades históricas, ainda que não seja, por si só, capaz de eliminá-las de forma exclusiva, a medida em que o sistema educacional tem reproduzido tanto processos de inclusão quanto de exclusão, refletindo as contradições da sociedade em que está inserido (colocar fonte, ano).

Entretanto, quando orientada por princípios superadores das condições de classe explorada e democráticos, a educação pode contribuir para reformular laços sociais, promover maior coesão entre os indivíduos e ampliar as possibilidades de participação e reconhecimento social, constituindo-se como uma forma de transformação das condições de marginalização (Saviani, 2008).

Diante de tais considerações, Saviani (1979) compreende que as teorias da educação até então vigentes se dividiam entre aquelas que consideram a educação como um instrumento de integração social, isso é, como um mecanismo de “correção de distorções” e aquelas que percebem a educação como parte do mecanismo de reprodução das desigualdades sociais. Isso acontece quando a escola ou o sistema educacional como um todo não problematiza criticamente as relações de poder e de classe, perpetuando um sistema que se alicerça nas desigualdades sociais.

Logo, para Saviani (1979), para que a educação cumpra seu papel democrático, é necessário, superar tais abordagens e constituir uma pedagogia que considere o conhecimento sistematizado, o aluno como sujeito histórico e o contexto social como parte integrante do processo formativo. No ensino da dança, no âmbito da Educação Física, fica evidente que tratar a dança simplesmente como vivência ou atividade corporal lúdica, sem efetivamente problematizar sua história, suas matrizes culturais e o papel das práticas corporais na constituição social, pode acabar reproduzindo a lógica reprodutivista apontada por Saviani (1979). Assim, inserir a dança sob a perspectiva de uma pedagogia histórico-crítica significa considerá-la como forma de saber produzido socialmente, capaz de abrir para os alunos não apenas experiências sensoriais, mas reflexões sobre cultura, sociedade e corpo.

Pra compreender efetivamente esses significados, é necessário compreender também como a educação se desenvolve no contexto social. Os sistemas nacionais de ensino datam do meado do século XIX, inspirados pela tendência de que a educação é um direito para todos e dever do Estado. Entretanto, o direito à educação na época era ditado pelo tipo de sociedade que regia o poder, como no caso da burguesia, o que possibilitava que muitos fossem marginalizados e ignorados, tal como historicamente se desenvolveu até o momento. A escola, portanto surge como antídoto a essas questões pode ter o objetivo de “difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (Saviani, 2008, p. 05).

Diante disso, a educação passou a ser organizada para cada uma das classes sociais: trabalhadores e donos dos meios de produção. A escola para a classe trabalhadora servia à classe burguesa, para melhorar os ganhos, a produção

e não precisava incluir conhecimentos históricos, científicos e artísticos (Saviani, 2008).

Sob tais considerações, destaca-se que a escolarização de massa que se consolidou a partir do século XIX, embora proclamasse o direito universal à educação, em muitos casos reproduziu as divisões de classe existentes na sociedade industrial emergente. Saviani (2015) elucida que muito desse contexto envolto na educação deriva justamente ao fato de que a educação surge como parte integrante do processo de humanização da sociedade a medida em que é através dela que o homem assimila os conhecimentos, valores, atitudes e símbolos historicamente produzidos pela sociedade. Assim, se a educação é um processo intencional e coletivo voltado à formação da humanidade, é natural que a mesma acabe reproduzindo aquilo que a própria sociedade já pratica e aquilo que de alguma forma é benéfico para o sistema vigente.

Para Saviani (2008), a educação nesse período refletia o modelo de organização social vigente, sendo estruturada de forma hierarquizada e excludente, onde as escolas eram organizadas em classes, nas quais os professores aplicavam exercícios e conteúdos de maneira rígida e disciplinar, priorizando a memorização e a obediência. Essa forma de ensino, conhecida como Pedagogia Tradicional, foi alvo de críticas por limitar o papel do aluno à passividade e por não considerar as diferenças sociais, econômicas e culturais dos educandos.

Ainda, o acesso restrito à escolarização e o alto índice de insucesso entre os estudantes evidenciavam o caráter elitista desse modelo, que privilegiava a formação intelectual das classes dominantes, enquanto mantinha as classes trabalhadoras à margem do conhecimento sistematizado.

Crescentes críticas de educadores deram origem a novos processos e formas educacionais que foram estudadas por Saviani (2008) que para fins de compreensão histórica teorizou o que veio a ser o “escolanovismo”.

O escolanovismo parte de uma premissa que a educação deve ser implantada por meio de experiências, onde o aluno torna-se o centro do processo de aprendizagem. No entanto, como elucidam Batista e Lima (2015), para Saviani, apesar dessa ênfase no aluno, o escolanovismo acabou por manter as desigualdades existentes a medida em que funcionou como um mecanismo de recomposição da hegemonia burguesa ao aprimorar o ensino para as camadas privilegiadas e rebaixar o nível para as demais. Assim, em resumo, segundo Saviani,

o escolanovismo propôs uma escola mais ativa, centrada no aluno e na experiência, mas falhou em promover uma transformação social substancial, pois não questionou as bases estruturais de exclusão.

Entretanto, para que tais teorias da educação fossem possíveis, a escola deveria passar por uma reformulação, agrupando alunos segundo seus interesses de estudo, e em que o professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem. Por essa via, essa teoria não foi bem sucedida, uma vez que professores precisariam trabalhar com pequenos grupos isolados e mudar radicalmente o paradigma organizacional dos sistemas escolares, o que causaria uma experiência mais negativa do que positiva, sobretudo na escola pública carente de recursos materiais e humanos (Saviani, 2008).

Assim, Saviani (1979) elucida que

[...] o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a "Escola Nova" aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites. (Saviani, 1979, p. 4)

Com o passar dos anos, a influência do escolanovismo sofreu transformações e contestação em diferentes matrizes teóricas e políticas e movimentos como os de Freinet e, posteriormente, as formulações de Paulo Freire, formularam propostas centradas na valorização da experiência do educando, na cooperação, na participação e na problematização crítica da realidade social, propostas que visavam a formação libertadora e a autonomia dos sujeitos, e não a simples instrumentalização técnica (Saviani, 2008).

Por outro lado, ainda segundo Saviani (2008) a pedagogia consolidou-se, sobretudo a partir das décadas de 1960 e 1970 no Brasil, em um contexto de desenvolvimento tecnológico e de forte presença do Estado autoritário, quando políticas educacionais passaram a privilegiar a formação de mão de obra especializada e a eficiência operacional.

No período de industrialização brasileira a educação esteve pautada na educação para o trabalho, para atendimento do capital. A pedagogia se caracterizou

como Tecnícista, na qual o elemento principal passou a ser a racionalização dos meios, em que onde o aluno e o professor ocupam uma posição secundária, relegados segundo Saviani (2008) que são “à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.” (Saviani, 2008, p. 11).

Mediante a tais fatos, a educação estaria contribuindo para superar o problema da marginalidade, aumentando a produtividade econômica dos capitalistas, proprietários dos meios de produção. A Pedagogia Tecnícista, perdeu de vista o sentido da educação, ignorando aspectos importantes tais como a formação integral do ser humano, o desenvolvimento crítico e a compreensão histórica da realidade social, reduzindo o ensino à mera execução de tarefas e ao cumprimento de objetivos operacionais e mensuráveis, desconsiderando por consequência a dimensão ética, política e cultural do processo educativo, o que resultou em caos no campo educativo, gerando descontinuidade e fragmentação do trabalho pedagógico. A América Latina foi uma das regiões mais afetadas, possuindo recursos escassos para o investimento na educação. Nesse cenário, Saviani (1979) cita que

Na verdade, a pedagogia tecnícista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa, a orientação tecnícista se cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnícista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. Com isto o problema da marginalidade só tendeu a se agravar: o conteúdo do ensino tornou-se ainda mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas se tornou irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência. (Saviani, 1979, p. 7)

Saviani (2008) aborda as “Teorias crítico-reprodutivas” fomentando que não é possível compreender a educação sem seus condicionamentos sociais. Com isso, a primeira teoria descrita ficou conhecida como “Teoria do sistema de ensino como violência simbólica” que teve como representantes Bordieu e Passeron na década de 1970, a partir de preposições articuladas e uma experiência empírica descrita em livros, que tratam sobre ação pedagógica, autoridade pedagógica e trabalho pedagógico.

Para os autores a “violência simbólica” se manifesta de diversas formas, tais como, pela opinião pública por intermédio dos meios de comunicação, propagação religiosa, atividade literária, educação familiar e outros. No contexto escolar essa teoria buscou explicitar a ação pedagógica, sendo necessária sua compreensão para a compreensão de um sistema de ensino bem como para a reprodução social.

Essa teoria pressupõe que a escola é marginalizadora da sociedade, uma vez que é uma potencializadora da mesma. Para Bordieu e Passeron, “a classe dominante exerce um poder de tal modo absoluto que se torna inviável qualquer reação por parte da classe dominada. A luta de classes resulta, pois, impossível” (Saviani, 2008, p.17).

Outra teoria crítico-reprodutiva apresentada por Saviani (2008) é a “Escola como aparelho ideológico de Estado”, derivando-se que a ideologia possui uma existência material, na qual a escola é potencializadora da reprodução das relações capitalistas. Para isso, “ela toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e inculca-lhes durante anos a fio de audiência obrigatória “saberes práticos” envolvidos na ideologia dominante” (Saviani, 2008, p.19). Dessa forma, é como se os alunos das duas classes sociais adentrassem a escola com propósito definido, uns para adentrar no processo produtivo de mercado, e outros, que se formam como próprios “exploradores” e “profissionais da ideologia”, trazendo a marginalidade como pauta exploratória de interesses capitalistas, sendo o aparelho ideológico escolar, capaz de moldar esses interesses em virtude das características reprodutivistas do sistema social (Saviani, 2008).

A última teoria abordada por Saviani (2008) desse grupo é conhecida como “Teoria da Escola Dualista” que teve por representantes por Baudelot e Establet em 1971. Para os autores, a escola é dividida em duas grandes redes: uma voltada para a educação da classe burguesa e outra para a classe trabalhadora. Segundo os autores, pode-se concluir que

[...] a escola é ao mesmo tempo um fator de marginalização relativamente à cultura burguesa assim como em relação à cultura proletária. Em face da cultura burguesa, pelo fato de inculcar à massa de operários que tem acesso à rede PP apenas os subprodutos da própria cultura burguesa. Em relação à cultura proletária, pelo fato de recalá-la, forçando os operários a representarem sua condição nas categorias da ideologia burguesa.” (Saviani, 2008, p. 23).

Dessa forma, a escola fica longe de ser um intermédio de equalização social, sendo duplamente um fator marginalizador, fazendo-nos refletir por meio dessa teoria, sobre o papel que a escola possui na luta de classes. Todas as reformas escolares fracassaram, para enfrentamento da marginalização social nos países do capitalismo periférico (Saviani, 2008).

Essa constatação reforça a necessidade de repensar o papel da escola, de modo que ela não atue apenas como mecanismo de adaptação social, mas como espaço de formação crítica capaz de promover a emancipação humana e o questionamento das estruturas que sustentam a marginalização.

Trazendo este contexto para atualidade, mais precisamente na educação no Estado de São Paulo, percebe-se que, há lacunas na inclusão, acessibilidade e manutenção dos alunos na educação básica predominam.

É neste contexto que a dança na Educação Física pode ser positiva para a formação educacional dos alunos, proporcionando cada vez mais, que eles possam se apropriar da história que envolve a dança historicamente se abordada criticamente.

1.2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

No tocante às pedagogias crítico não reprodutivistas, Saviani desenvolve a Pedagogia Histórico Crítica. Como expõe Almeida (2019), a partir do ano de 1979, quando começaram a despontar teorias que analisavam de forma crítica, a educação, pensando principalmente em soluções para os problemas enfrentados pelo sistema educacional. Foi durante esse período que surgiram as primeiras pesquisas e trabalhos, motivados pelo trabalho do professor Demerval Saviani na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que propuseram abordagens pedagógicas que não fossem reprodutoras da realidade social vigente, mas que se configurassem como mecanismos de transformação social. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica busca compreender e materializar a educação escolar, “como resultado de um processo de transformação histórica” (Almeida, 2019, p. 09).

Não obstante, Saviani (2011), como elaborador da corrente Pedagógica Histórico-Crítica expressa que a vertente possui como principal objetivo

(...) compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (Saviani, 2011, p. 76).

Diante disso, fica claro que a escola, primordialmente, possui uma função social e, por isso, deve determinar seu foco em ações e atividades que são essenciais para a socialização do indivíduo e para a obtenção do conhecimento sistematizado que, como expõe Almeida (2019) é o conhecimento produzido historicamente pelos homens, isso é, a cultura.

Entretanto, como expõe Gonçalves e Gonçalves (2011) com base nas concepções de Saviani (2011), os maiores problemas dentro do sistema educacional e de uma abordagem pedagógica efetiva estão principalmente na falta de continuidade de uma política educacional nos sistemas de ensino e do não acesso e domínio de teorias críticas pelos professores em seus processos formativos bem como das materialização das teorias educacionais críticas que dependem diretamente da visão macroestrutural da sociedade que é sociopolítica, e que em contexto econômico neoliberal restringem a educação pública, para a classe trabalhadora.

Para Saviani (2020), o neoliberalismo, corrente econômica e política que enfatiza e defende a redução da intervenção estatal, dentro da política educacional, foi responsável pela concepção social da “decadência da escola pública”, partindo da premissa da incapacidade do Estado em gerir o bem comum. Dessa forma, consolida-se a primazia da iniciativa privada, que passa a adentrar de forma definitiva também no sistema de ensino. Assim, cria-se a narrativa na qual as políticas públicas são “secundarizadas e desqualificadas, postulando-se a sua transferência para a iniciativa privada” (Saviani, 2020, p. 12).

Nesse cenário, Saviani (2020) destaca que

Essas proclamações ditas neoliberais continuam sendo difundidas na conjuntura atual, acentuando o entendimento de que o Estado atravessa uma crise profunda com perspectivas sombrias para a educação pública e para a própria democracia. (Saviani, p. 12, 2020)

Nesse contexto, Saviani (2020) enfatiza que o neoliberalismo transformou o ensino público em um espaço utilizado meramente para reprodução social, das

desigualdades, para a manutenção dos privilégios da classe burguesa e para o alcance de metas exclusivamente numéricas na educação pública paulista. Sobre a avaliação de larga escala, Saviani (2020) se pronuncia:

Trata-se de um modelo de avaliação orientado pela formação de rankings e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos de todo o país por meio da “Provinha Brasil”, “Prova Brasil”, “ENEM”, “ENADE” que está, na prática, convertendo todo o “sistema de ensino” numa espécie de grande “cursinho pré-vestibular”, pois todos os níveis e modalidades de ensino estão se organizando em função da busca de êxito nas provas visando aumentar a pontuação no IDEB e no PISA. Caminham, portanto, na contramão das teorizações pedagógicas formuladas nos últimos cem anos para as quais a avaliação pedagogicamente significativa não deve se basear em exames finais e muito menos em testes padronizados. Devem, sim, procurar avaliar o processo, considerando as peculiaridades das escolas, dos alunos e dos professores. (Saviani, 2020, p.16).

É neste contexto de contradição entre os interesses das classes sociais que os governos neoliberais reduzem investimentos em educação. Não só reduzem investimentos como superficializam a educação que para a classe trabalhadora se caracteriza cada vez mais como técnico instrumental. Para superar essa situação, como expressa Almeida (2019)

A pedagogia histórico-crítica pressupõe a socialização de um saber elaborado, produzido historicamente, como premissa para a produção de novos saberes, pois só se pode transformar algo ou modificá-lo a partir da sua apropriação. Mas não um saber acabado, mas um saber que é historicamente construído e está sendo constantemente produzido no meio social (Almeida, 2019, p.14).

Sob tais perspectivas, a emancipação humana é a premissa básica para uma educação verdadeiramente efetiva e igualitária para todos, realidade que o capitalismo ainda torna inalcançável. Diante disso, Porto (2014) salienta que, ao que tange a Pedagogia Histórico-Crítica

A PHC entende que a escola é um espaço de luta de classes, que é disputada por interesses antagônicos, na qual, sob a perspectiva da classe trabalhadora, ela tem um papel fundamental na formação de sujeitos que consigam compreender as contradições do modo de produção capitalista para se tornarem agentes sociais que lutam pela transformação social. (Porto, 2014, p. 1).

Assim, a PHC de acordo com as ideias de Saviani (2008), materializa-se como um projeto político-educacional que busca proporcionar elementos

educacionais que capacitem o indivíduo a compreender e agir de forma crítica dentro da sociedade, socializando assim os saberes de forma sistematizada. Nesse sentido, a PHC busca compreender de forma efetiva e sistemática o processo de ensino-aprendizagem formando aprendizados conscientes e indivíduos críticos, superando o imediatismo e os conceitos de reprodução social em que o indivíduo já nasce com a “capacidade” de ter, ou não mobilidade social, educação e trabalho dignos. Por isso, Vidotti (2008, p.13) destaca que a PHC “propõe uma integração entre conteúdo e realidade concreta, entende que o papel primordial da escola é o de difundir conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais”, englobando a realidade social dos alunos e suas experiências.

Assim, como expressa Silva (2015), segundo Saviani existem cinco passos ou etapas intrínsecos à PHC, sendo essas, a prática social inicial, que se sustenta nos conhecimentos iniciais dos alunos e professor sobre a prática social em estudo, seguida da problematização que consiste em levantar os problemas da prática social, interrogando as contradições nela presentes e identificando quais conhecimentos científicos, artísticos e ou filosóficos são necessários para sua compreensão considerando a totalidade que a envolve. Depois, a próxima etapa descrita é a instrumentalização, momento em que se oferecem os instrumentos teóricos e práticos necessários para trabalhar os problemas identificados, comparando o conhecimento científico com a experiência cotidiana dos alunos. A instrumentalização pode ocorrer inúmeras vezes e proporcionar novas catarses que são momentos de síntese em que os alunos superam a visão do senso comum, fragmentada da realidade, incorporam os instrumentos culturais e constroem uma forma de entendimento mais elaborado da realidade. Por fim, a última etapa descrita é a prática social final que, em síntese, é o retorno à realidade social inicial porém melhor compreendida portanto, com resultados concretos para a transformação do aluno, professor e do meio social.

1.3 A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Especialmente aplicada no ensino da Educação Física, a abordagem crítico-superadora, como expõe Hermida, *et al* (2010), é a abordagem que mais se aproxima teoricamente e metodologicamente da Pedagogia Histórico-Crítica à medida em que propõe uma formação crítica do indivíduo através de conteúdos

culturais, reflexivos, interdisciplinares, sociais e políticos de forma contextualizada e histórica, indo além do ensino técnico e ou teórico sem contexto.

Não obstante, na obra *Metodologia do Ensino da Educação Física*, de autoria do Coletivo de Autores (1992), é salientada que a abordagem crítico-superadora visa justamente proporcionar a intenção prática do aluno em adquirir os conhecimentos necessários para a vida real, partindo da premissa de que a aula deve aproximar o aluno “da percepção da totalidade das suas atividades, uma vez que lhe permite articular uma ação (o que faz), com o pensamento sobre ela (o que pensa) e com o sentido que dela tem (o que sente)” (Coletivo de Autores, p. 63).

Leite e Bezerra (2014) acrescentam que

Uma das características presentes dessa abordagem é sua clara tendência a favor dos interesses das camadas populares da população brasileira, observando-se que nosso país é composto por uma sociedade estratificada em classes sociais com interesses claramente antagônicos. Opõe-se veementemente ao pensamento tradicional antes dominante na Educação Física que mantinha como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do ser humano. (Leite e Bezerra, 2014, p. 2).

A abordagem crítico-superadora busca a compreensão histórica da cultura corporal propiciando práticas contextualizadas com a realidade cultural, social e histórica da humanidade. Portanto, como expõe o Coletivo de Autores (1992), a Educação Física se apresenta dentro do ambiente escolar como uma disciplina com função social, refletindo através da cultura corporal aspectos sociais e culturais, apresentando-se de forma pedagógica e política à medida que, como expõem Leite e Bezerra (2014, p.3) é “político porque encaminha propostas de intervenção em determinada direção e pedagógico no sentido de que possibilita uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade, explicitando suas determinações”.

Em vista disso, Leite e Bezerra (2014) concluem que

Entender que a Educação Física escolar deve adotar como objeto de estudo e reflexão o conhecimento denominado cultura corporal demonstra grande avanço apresentado pela concepção Crítico-Superadora, conferindo à área da Educação Física enorme valorização, pois rompe com o entendimento reducionista que entende a área como um campo apenas biológico e orgânico. Essa nova proposição traz a compreensão que o trato com quaisquer dos conteúdos da Educação Física deve ser entendido como uma construção histórica da humanidade. Ou seja, as manifestações corporais, nas suas mais variadas formas, como por exemplo, o esporte, a dança, as ginásticas, os jogos, entre outros, provém de um incessante processo social, que é também antropológico, crítico, ideológico e histórico. É atribuição do professor, conduzir o aluno à compreensão dessa realidade. (Leite e Bezerra, 2014, p. 06).

A abordagem crítico-superadora salienta a imprescindibilidade do processo educacional da Educação Física ser contextualizado de forma histórica, cultural, crítica e ideológica a fim de ensinar e conscientizar o educando sobre sua realidade e sua história, ajudando-o a compreender e desenvolver uma consciência crítica e política sobre a sociedade como um todo através das manifestações corporais que, em suma, retratam de maneira prática e efetiva a história da humanidade (Hemida, Mata e Nascimento, 2010).

A partir dessa perspectiva, é fundamental compreender que a abordagem crítico-superadora não se restringe a um conjunto de métodos ou técnicas aplicáveis às aulas de Educação Física, mas configura-se como uma concepção pedagógica comprometida com a transformação da realidade social a medida em que propõe que o conhecimento sobre o corpo e o movimento humano seja tratado como produto histórico e social, inserido nas relações de poder e nas contradições de classe que estruturaram a sociedade ao longo da história (Grathwol e Ortigara, 2014).

Dessa forma, o desenvolvimento de uma educação crítica e consciente na Dança, depende diretamente do seu conhecimento teórico e do reconhecimento do movimento como expressão histórica, social e cultural. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora oferecem fundamentos sólidos para compreender a Dança como prática pedagógica, de forma que a Dança seja uma ferramenta crítica que contempla a totalidade social e promove reflexões sobre identidade, cultura, etnia e classe social (Saviani, 2011; Coletivo de Autores, 1992).

Ávila (2009) complementa que o ensino da Dança a partir da PHC precisa envolver momentos de problematização, investigação de origens históricas das manifestações corporais e também uma síntese crítica, que permita compreender a Dança não só como um espetáculo, mas também como expressão de luta e de contextos sociopolíticos.

Lorenzini, Melo e Junior (2022), reforçam essa perspectiva ao abordarem que a ACS, quando bem aplicada, permite o desenvolvimento das capacidades cognitivas, comunicativas e afetivas, que articula a experiência prática e reflexão teórica do ensino da Dança. Saraiva e Nunes (2009) ainda dissertam que quando trabalhada sobre perspectiva histórico-crítica, ainda permite que o estudante

compreenda o mundo ao seu redor, valorizando a consciência social e também sua autonomia intelectual.

Nesse conjunto, o ensino da Dança nas escolas públicas se mostra emancipador, caso bem aplicada, possibilitando que os alunos compreendam sua própria sociedade, construam leituras sobre cultura, identidade e também história, se consolidando um conteúdo capaz de contribuir para uma educação transformadora.

Dessa forma, o ensino das práticas corporais, como a dança, deve ultrapassar o simples domínio técnico e se constituir em um espaço de leitura crítica do mundo, de modo que os estudantes compreendam as condições concretas que determinam suas experiências corporais e culturais na sociedade na qual estão inseridos.

Outro aspecto relevante é o papel do professor, que na perspectiva crítico-superadora deixa de ser um mero transmissor de conteúdos e assume a função de mediador do conhecimento, logo o mesmo, ao considerar o aluno como um sujeito histórico, deve organizar sua prática pedagógica de forma intencional e dialética, possibilitando que o estudante relacione o saber científico com sua vivência cotidiana (Lorenzini, Melo e Souza, 2022).

Sob tais perspectivas, a formação docente precisa estar pautada por referenciais teóricos sólidos, permitindo ao educador compreender as dimensões sociais e políticas do seu trabalho, possibilitando assim que o ensino da Educação Física torna-se um instrumento de emancipação a medida em que possibilita que os alunos compreendam o corpo como expressão de cultura, resistência e identidade, e não apenas como objeto de desempenho físico (Grathwol e Ortigara, 2014).

Por fim, destaca-se que a abordagem Crítico-Superadora reafirma o compromisso da Educação Física com o desenvolvimento integral que abrange as dimensões física, cognitiva, emocional, cultural e social, logo, ao romper com modelos reducionistas e tecnicistas, essa abordagem busca restituir à Educação Física sua função educativa, crítica e transformadora e, quando aplicada de forma consciente, ela contribui para a construção de uma escola pública democrática, comprometida com a igualdade e com a superação das desigualdades históricas.

2. A DANÇA NO CURRÍCULO PAULISTA

2.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para a realização do presente estudo, adotou-se uma abordagem qualitativa de natureza teórica-documental baseada na análise do conteúdo referente à Dança presente no Currículo Paulista (São Paulo, 2019) e na pesquisa teórica realizada nas principais bases científicas para estudo, como Scielo, Google Acadêmico e Research.

A pesquisa se fundamentou em uma investigação analítica dos documentos oficiais do Currículo e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), contemplando dos anos iniciais até os anos finais do Ensino Fundamental, com o viés de compreender como a Dança é apresentada, organizada e instituída no Currículo.

A presente análise ainda buscou identificar por meio dessa investigação, as concepções pedagógicas existentes no documento, suas relações com outras virtudes pedagógicas – como a BNCC – e as implicações das diretrizes para o ensino da Dança na escola Pública. Ademais, esse estudo ainda dialogou com referenciais teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora, articulando os principais achados com o Currículo citado.

Por assim ser, o procedimento metodológico desse trabalho consistiu em uma leitura sistematizada, interpretando dados do Currículo, permitindo a construção de uma análise crítica sobre o ensino da Dança no contexto das escolas públicas de São Paulo.

2.2 ASPECTOS GERAIS DA DANÇA NO CURRÍCULO PAULISTA

No presente estudo sobre o desenvolvimento da dança no Ciclo I do Ensino Fundamental no Currículo Paulista (São Paulo, 2019) é necessário compreender que se trata de um documento que sustenta e orienta seu ensino na rede estadual que está diretamente relacionado à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Nesse documento, na área da Educação Física a dança é reconhecida como uma manifestação da cultura corporal de movimento, compondo as unidades temáticas da Educação Física, ao lado de jogos, esportes, lutas e ginásticas. A Dança busca desenvolver o movimento como forma de expressão,

comunicação e identidade cultural, promovendo experiências corporais que valorizam o corpo, o ritmo e a coletividade (São Paulo, 2019).

O Currículo Paulista (São Paulo, 2019) se sustenta na abordagem culturalista da Educação Física. Nesse sentido, para Neira (2020) o ensino da Educação Física deve reconhecer e valorizar as diferenças culturais, corporais e identitárias dos estudantes, combatendo o chamado “daltonismo cultural” que para o mesmo, configura-se como a ideia de tratar todos de forma igual, sem reconhecer suas especificidades e contextos socioculturais. Considerado essa perspectiva, segundo o autor, o ensino da dança deve ir além da execução de movimentos e coreografias, constituindo-se como um espaço de problematização e diálogo sobre identidade, diversidade e cultura. Não obstante, o autor cita que

Como na perspectiva em questão as práticas corporais são tomadas como artefatos culturais, isto é, textos produzidos por meio da linguagem corporal, os relatos evidenciam a importância de situações didáticas que promovem a leitura da ocorrência social das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, considerando os signos e códigos que as constituem num determinado contexto. Esse procedimento, além de fazer emergir uma multiplicidade de saberes, quando acompanhada de atividades de aprofundamento, instiga posicionamentos críticos acerca da maneira como se produzem e são fixados os marcadores sociais das diferenças. (Neira, 2020, p. 54)

Assim, a análise do Currículo Paulista de Educação Física evidencia avanços importantes na valorização da dança como prática corporal, mas também revela aspectos que ainda podem ser aprimorados, especialmente no que se refere à ampliação das possibilidades críticas e metodológicas dessa prática social no ambiente escolar.

De acordo com o Currículo Paulista (São Paulo, 2019, p. 159) “A dança na Educação Física é concebida como uma prática corporal de caráter expressivo, cultural e artístico, que permite aos estudantes vivenciar, recriar e valorizar as manifestações de diferentes grupos sociais”, o que corrobora que a dança vai além da mera execução de movimentos ou reprodução de coreografias, enfatizando a compreensão dos elementos constitutivos da dança, como ritmo, espaço e gestos, e o reconhecimento de suas raízes culturais, transformando a dança em uma ferramenta de ensino que amplia a percepção do corpo e do movimento, estimulando a sensibilidade, a criatividade e o respeito à diversidade.

Nesse sentido, a dança é compreendida como uma ferramenta de ensino que amplifica a capacidade de assimilação do conhecimento dos educandos, sendo comumente descrita como uma "habilidade articuladora" por sua capacidade de articular conhecimentos e sua capacidade de "ampliação de possibilidades criativas, de compreensão de processos de criação e fomentar a interdisciplinaridade" (São Paulo, 2019, p. 159)

Ademais, a dança, no Currículo Paulista (São Paulo, 2019), é compreendida como uma linguagem que articula corpo, movimento e expressão, por tal razão, a fim de diminuir divergências e dificuldades quanto às terminologias no quadro de organização curricular do Currículo Paulista, a mesma foi incluída e nomeada dentro do campo "linguagens" do currículo.

Além disso, o currículo expressa que a prática da dança contribui para a ampliação da sensibilidade estética e para a valorização da diversidade cultural, uma vez que coloca em evidência as múltiplas manifestações que compõem o patrimônio imaterial da sociedade a medida em que, ao reconhecer e vivenciar diferentes tipos de dança, sejam eles de matriz popular, folclórica, urbana, clássica ou contemporânea, o estudante é incentivado a compreender a riqueza das tradições, a respeitar as diferenças, a desmistificar preconceitos e a identificar suas influências na vida contemporânea.

Também conta no Currículo que a dança não apenas promove a saúde e o bem-estar físico, mas também atua como ferramenta de integração, inclusão e cidadania, consolidando-se como uma prática educativa capaz de transformar experiências individuais em aprendizagens coletivas significativas.

Portanto, a proposta manifesta no Currículo Paulista (São Paulo, 2019) busca, através da dança, valorizar e incentivar o repertório cultural do aluno através de danças populares, tradicionais, urbanas e contemporâneas, a fim de ampliar sua visão sobre meio artístico e assim identificar e compreender suas diversas e múltiplas expressões.

O Quadro 1 apresenta os objetivos da Dança no Ensino Fundamental considerando as competências que são pretendidas no Currículo Paulista.

Quadro 1 – A dança no Ensino Fundamental do Currículo Paulista

ANO	HABILIDADES	OBJETIVOS
1º	<p>(EF01EF11) Experimentar, fruir e recriar diferentes danças do contexto comunitário (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), respeitando as diferenças individuais e o desempenho corporal.</p> <p>(EF01EF12) Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) de danças do contexto comunitário, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.</p>	Conhecer a dança no contexto comunitário
2º	<p>(EF02EF11) Experimentar, fruir e recriar diferentes danças do contexto regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.</p> <p>(EF02EF12) Identificar e comparar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças dos contextos comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.</p> <p>(EF02EF14*) identificar as sensações corporais durante a experimentação das danças e das ginásticas</p>	Conhecer a dança no contexto regional
3º	<p>(EF03EF09) Experimentar, fruir e recriar danças do Brasil, incluindo as de matrizes indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.</p> <p>(EF03EF10) Identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças do Brasil, incluindo as de matrizes indígena e africana.</p>	Conhecer as danças do Brasil, como as de matriz indígena e africana
4º	<p>(EF04EF09) Experimentar, fruir e recriar danças do Brasil, incluindo as de matrizes indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de</p>	Conhecer as danças do Brasil, como as de matriz indígena e africana

	origem.	
	(EF04EF10) Identificar e comparar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças do Brasil, incluindo as de matrizes indígena e africana.	
5º	(EF05EF09) Recriar e fruir danças do mundo, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.	Conhecer as danças do mundo
	(EF05EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças do mundo	
6º	(EF06EF11) Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos)	Conhecer as danças urbanas
	(EF06EF12) Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças urbanas.	
7º	(EF07EF11) Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos).	Conhecer as danças urbanas
	(EF07EF13) Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a elas por diferentes grupos sociais.	
8º	(EF08EF12) Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas.	Conhecer as danças de salão
	(EF08EF13) Planejar e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças de salão.	
	(EF08EF14) Identificar os estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão,	

	propondo alternativas para sua superação.	
	(EF08EF15) Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem	
9º	(EF08EF12) Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas.	Conhecer as danças de salão
	(EF08EF14) Identificar os estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão, propondo alternativas para sua superação.	

Fonte: A autora (2025)

Baseado nos achados do Quadro 1 e mediante a análise do Currículo Paulista (São Paulo, 2019), a forma como a dança é desenvolvida nas aulas de Educação Física revela um cenário marcado por limitações, que incluem a falta de formação docente, limitações estruturais, além da forte influência de currículos adjacentes.

Apesar da dança constituir um conteúdo previsto no Currículo Paulista, sua implementação concreta ocorre de forma superficial, fragmentada, e muitas vezes restrita às datas comemorativas, apresentações festivas e/ou atividades recreativas. De acordo com Santos e Campelo (2024), grande parte do corpo docente afirma não trabalhar a dança de uma forma sistematizada, muitas vezes atrelada à insegurança técnica e pela ausência de materiais. Tal realidade demonstra a defasagem da inclusão da Dança nas escolas, prescrevendo a realidade enfrentada nas aulas de Educação Física.

Paiva, Gadelha e Santos (2024) ainda complementam, que a Dança nas escolas públicas é tratada como um conteúdo “menor”, e perde espaço para esportes tradicionais que são mais “valorizados” em projetos escolares. Os autores ainda retratam que há certa dificuldade em compreender a dança como conhecimento histórico e cultural, o que limita o ensino de movimentos ou coreografias que incentivem o aluno a aprender o contexto cultural e social da Dança.

Pesquisas de Tinoco e Araujo (2020) ainda demonstram que quando a dança é trabalhada somente com a reprodução técnica sem uma abordagem histórica e

cultural, o processo de formação perde a potência, o que enfatiza a necessidade da capacitação profissional e acadêmica de professores e futuros professores.

Atrelado a isso, soma-se a esses fatores a plataformização do ensino da rede paulista, que é um fenômeno analisado por Saviani (2016), onde se reduz o tempo de aprofundamento e pressiona o professor a seguir com materiais padronizados que simplificam a Dança, contribuindo para abordagens mecanicistas (Sousa, Hunger e Caramashi, 2010).

Dessa forma, compreender como a dança é abordada hoje nas aulas de Educação Física, requer um conhecimento sobre o cenário pedagógico, por meio de uma análise crítica do atual Currículo e de sua defasagem.

2.3 ANÁLISE DO ENSINO DA DANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Assim, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a dança é apresentada de forma lúdica porém descontextualizada dos aspectos sociohistóricos, com o objetivo de integrar o aluno ao universo das práticas corporais de sua comunidade por isso, no 1º ano, por exemplo, a habilidade (EF01EF11) propõe “experimentar, fruir e recriar diferentes danças do contexto comunitário (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), respeitando as diferenças individuais e o desempenho corporal”. Enquanto a (EF01EF12) orienta o estudante a “identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) de danças do contexto comunitário, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas”, reforçando o intuito do currículo em possibilitar o despertar do prazer pelo movimento, favorecer a expressão corporal e promover o respeito às diferenças, fortalecendo a consciência de pertencimento cultural (São Paulo, 2019, p. 1).

Considerando a Pedagogia Histórico-Crítica e as habilidades aqui descritas, identifica-se que o ensino da dança nos anos iniciais deve ir além da mera experimentação e fruição corporal, buscando propiciar aos alunos a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos sobre essa manifestação cultural. Logo, considerando que a PHC, conforme Saviani (2011), parte do princípio de que o conhecimento escolar deve mediar a passagem do senso comum ao saber sistematizado, promovendo o desenvolvimento da consciência crítica e a formação unilateral do ser humano, sua utilização pedagógica pode ser extremamente válida

ao abordar a dança como um conteúdo que revela os processos históricos, sociais e simbólicos das diferentes sociedades, e não apenas como vivência lúdica e estética.

No 2º ano do Ensino Fundamental, a abordagem da Dança amplia-se para o reconhecimento das danças do contexto regional, valorizando a identidade local e a diversidade de manifestações presentes no território paulista. Entre as habilidades, destacam-se (EF02EF11), que incentiva os alunos a “experimentar, fruir e recriar danças do contexto regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas)”, a (EF02EF12), que propõe “identificar e comparar os elementos constitutivos das danças comunitárias e regionais”, reforçando o respeito às diferentes culturas e a (EF02EF14*) que propõe “identificar as sensações corporais durante a experimentação das danças e das ginásticas relacionando ao conhecimento sobre o corpo”. Nesse cenário, a dança atua como um importante instrumento de ampliação do repertório corporal e cultural dos estudantes, ao mesmo tempo em que desenvolve coordenação, ritmo e percepção espacial. (São Paulo, 2019, p. 3).

Mas, vale destacar que diferente da abordagem culturalista do Currículo Paulista a Abordagem Crítico-Superadora, proposta pelo Coletivo de Autores (1992), entende o ensino da dança como um processo de apropriação crítica dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, superando a visão reducionista que limita o conteúdo à execução de movimentos e à espontaneidade corporal. Nessa perspectiva, a dança é concebida como manifestação da cultura corporal que reflete a totalidade das relações sociais e históricas, sendo, portanto, um objeto de estudo que deve ser compreendido em sua complexidade e significado social.

Já nos 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, o foco do currículo desloca-se para o reconhecimento das danças do Brasil, incluindo as de matrizes indígena e africana, valorizando suas significações e contextos. Nesse cenário, a habilidade (EF03EF09) que propõe “experimentar, fruir e recriar danças do Brasil, incluindo as de matrizes indígena e africana”, e a (EF04EF09) que reforça essa perspectiva, estimulando a valorização e o respeito aos diferentes sentidos e significados das danças em suas culturas de origem merecem destaque, à medida em que ampliam a visão de mundo dos alunos, possibilitando o contato com o patrimônio cultural imaterial brasileiro e incentivando o reconhecimento da pluralidade que compõe a sociedade. (São Paulo, 2019, p. 5-8).

Tal abordagem da dança pode ser superficial sobretudo, por conta do racismo e do preconceito que envolve a temática das práticas indígenas e africanas que necessitam ser compreendidas em profundidade. Para isso, o estudo da dança depende dos conhecimentos históricos sobre os povos, as tentativas e causas de sua disseminação, para alcance da compreensão “real” da temática. Saviani (2011) afirma que o conhecimento escolar deve ser sistematizado de forma a possibilitar a apropriação dos saberes historicamente construídos, permitindo ao estudante compreender a realidade social e intervir nela de modo consciente. Nessa perspectiva, o ensino da dança de matrizes indígenas e africanas precisa revelar aos alunos os processos de colonização, exclusão e apagamento cultural que marcaram essas populações, valorizando suas contribuições na formação da sociedade brasileira.

Portanto, a Pedagogia Histórico Crítica ao entender a dança indígena e africana como práticas sociais reconhece nelas expressões autênticas de resistência e de produção cultural que atravessam gerações, revelando modos de viver, pensar e sentir que foram historicamente marginalizados, mas permanecem fundamentais para a construção da identidade nacional. Logo, compreender essas manifestações corporais sob uma perspectiva crítica significa resgatar suas origens e valorizar o papel dos povos indígenas e africanos na formação social e cultural do Brasil, promovendo uma educação comprometida com a realidade desnudada historicamente com conhecimentos científicos e artísticos sobre a prática corporal.

No 5º ano, as habilidades (EF05EF09) e (EF05EF10) começam a introduzir e destacar danças do mundo, salientando o respeito às culturas globais e a valorização da diversidade de movimentos e expressões corporais, trazendo à compreensão do aluno, da dança como uma linguagem universal, capaz de conectar os estudantes a outras culturas e de promover a convivência ética e o diálogo intercultural, convidando o estudante a explorar novas possibilidades de criação e a reconhecer o papel da dança como meio de comunicação e integração social. (São Paulo, 2019, p. 10).

O contexto sociopolítico e econômico que impacta a sociedade deve ser compreendido e a educação escolar é o espaço mais positivo para isso, dado que na atualidade, as mídias e internet disseminam informações nocivas socialmente, incluindo *fake news*. Os conhecimentos históricos e geográficos sustentam tal compreensão e as danças do mundo podem ser compreendidas, considerando a

representação social da qual fazem parte, tal lógica diferentemente da abordagem cultural se conecta à arte que pode e deve ser lida contando de forma a história de um povo sob os auspícios das pedagogias críticas não reprodutivistas.

Diante disso, várias são as possibilidades de abordagem da dança no contexto escolar quando compreendida como conhecimento sistematizado e conteúdo específico da cultura corporal, cujo sentido ontológico é formar o ser social. Conforme Clímaco, Júnior e Taffarel (2017), o ensino da dança deve articular o conhecimento histórico e social de sua gênese às práticas pedagógicas, superando visões fragmentadas e folclorizadas que reduzem a cultura a mera representação estética. Nessa perspectiva, a dança torna-se instrumento de leitura crítica da realidade e de valorização da diversidade humana, pois, ao revelar os modos de vida e as relações sociais de diferentes povos, contribui para a emancipação e para o fortalecimento da consciência cultural dos estudantes.

Assim, compreender a dança em sua dimensão histórica, social e simbólica é reconhecer que ela se constitui como produção humana, vinculada ao trabalho, às relações sociais e à formação do ser, possibilitando à escola um papel essencial na construção de uma sociedade mais justa e consciente.

Diante disso, percebe-se que nos anos iniciais o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) orienta o ensino da dança com base em vivências corporais significativas, que buscam o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção rítmica e do respeito às diferenças, compreendendo a dança como uma expressão do corpo em movimento, e não como mera reprodução estética, possibilitando a construção de saberes corporais que se relacionam com a cultura e a coletividade. No entanto, para os alunos da escola pública isso não é suficiente, dada a realidade social que vivem e que só pode ser alterada com compreensão histórica da sociedade em que estão inseridos, o que inclui entender a educação dualista que, como já escrito, separa o saber intelectual do manual e reforça as desigualdades impostas pelo modo de produção capitalista para os alunos da escola pública.

A superação dessa lógica requer um ensino comprometido com a emancipação humana, em que a dança não seja apenas meio de expressão corporal, mas um instrumento para compreender criticamente o mundo. Assim, compreender a dança pela ótica histórico-crítica significa romper com a visão fragmentada do currículo e possibilitar que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos, capazes de interpretar, criar e transformar a realidade.

2.4 ANÁLISE DO ENSINO DA DANÇA NO FUNDAMENTAL II

No que tange Ao Fundamental II, no sexto ano, inicia-se o aprofundamento na compreensão da dança e na sua a reflexão sobre seu papel social, direcionando o olhar dos estudantes para a compreensão crítica e cultural dessas manifestações.

No 6º e 7º anos, por exemplo, o foco recai sobre as danças urbanas, evidenciadas pelas habilidades (EF06EF11) e (EF07EF11), que propõem “experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço e gestos)”, e pela habilidade (EF07EF13), que incentiva os alunos a “diferenciar as danças urbanas de outras manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a elas por diferentes grupos sociais”, reforçando assim a importância da dança como expressão cultural contemporânea, promovendo reflexões sobre identidade, pertencimento e diversidade. (São Paulo, 2019, p. 1).

À luz da PHC e da ACS, o estudo das danças contemporâneas permite também que o estudante entenda como as práticas de dança acompanham transformações sociais e refletem identidades culturais a medida em que conhecem a origem e a trajetória dos estilos atuais, contribuindo de forma interdisciplinar para que os alunos percebam a dança como fenômeno cultural em constante diálogo com a sociedade.

Já no 8º e 9º anos, a dança aparece associada às danças de salão, conforme as habilidades (EF08EF12), (EF08EF13) e (EF09EF12), que propõem “experimentar, fruir, recriar e planejar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos das danças de salão”, bem como “analisar estereótipos e preconceitos relativos a essas manifestações”, sugerindo alternativas para sua superação (São Paulo, 2019), abordagem que evidencia a importância da dança como espaço de socialização, cooperação e respeito mútuo, promovendo também o reconhecimento da história e das tradições que permeiam essas práticas. (São Paulo, 2019, p. 6).

Portanto, sem que nas etapas finais do Ensino Fundamental, o ensino da dança no Currículo Paulista assume um caráter crítico, permitindo que os estudantes compreendam como as danças dialogam com diferentes contextos históricos, sociais e artísticos e com os estudos compreendam a sociedade em que vivem.

Logo, de acordo com o que propõe o Currículo Paulista (2019), as atividades buscam articular dois aspectos complementares, sendo esses, respectivamente, a

vivência corporal e a reflexão crítica, onde os alunos devem explorar nas aulas de Educação Física os fatores de movimento, compreendendo como esses elementos estruturam qualquer prática dançante e aprenderem a identificar os elementos coreográficos presentes nas manifestações culturais diversas, percebendo as formas de organização dos passos, os ritmos característicos e a relação entre corpo e música, possibilitando assim o desenvolvimento de habilidades que ampliam o repertório cultural dos estudantes, ao mesmo tempo em que promovem a sensibilidade para reconhecer a riqueza da diversidade brasileira, podendo inclusive relacionar o conteúdo da dança a conteúdos de História e Geografia, por exemplo, o que permite ao estudante compreender como determinados contextos sociais e culturais moldaram as danças que chegam até nós. No entanto, a organização e desenvolvimento das aulas na escola não permitem que haja a compreensão histórica real já que o objetivo da educação é o desenvolvimento de competências e habilidades.

O Currículo Paulista (2019) busca transformar a sala de aula em um espaço para discutir preconceitos mas sem a compreensão da realidade social na qual as classes sociais decorrem da organização do trabalho. O ensino da Educação Física e da Dança deve proporcionar a compreensão do contexto sócio histórico e político.

Diante disso, corrobora-se que à luz das teorias críticas a Dança na Educação Física pode contribuir para a formação de uma consciência crítica sobre as relações históricas e sociais que moldaram a sociedade, principalmente a sociedade brasileira amplamente marcada pelos povos africanos e que o Currículo Paulista não proporciona, pois sob a lógica culturalista restringe-se a diversidade de práticas. A partir das abordagens críticas, o ensino pode se desenvolver para a compreensão estética vista social e historicamente.

Portanto, através do que foi evidenciado e observado, compreende-se que o Currículo Paulista (2019) ao abordar a Educação Física como uma linguagem, o faz buscando a articulação de conhecimentos, capaz de integrar aspectos cognitivos, corporais, culturais e sociais. Assim, ao inserir a dança no contexto escolar, o documento reconhece seu papel na formação integral do estudante, uma vez que favorece não apenas o desenvolvimento da expressão criativa, mas também a construção de valores ligados à convivência, ao respeito mútuo e à valorização da diversidade, garantindo assim que a dança assuma uma função social ampla a medida em que cria oportunidades para que os educandos reconheçam diferentes

tradições culturais, dialoguem com identidades múltiplas e questionem estereótipos presentes em seu cotidiano. Mas, sem se ater à realidade social concreta de divisão de classes, do trabalho e da educação dualista.

Ademais, o ensino da dança proposto pelo Currículo Paulista (2019) também promove a democratização do acesso às manifestações artísticas e contribui para o fortalecimento de uma visão igualitária, em que todos os corpos e formas de expressão são considerados legítimos. Assim, a dança torna-se um instrumento pedagógico capaz de sensibilizar, educar e transformar, ajudando a construir um ambiente escolar mais inclusivo, acolhedor e comprometido com a superação dos preconceitos.

No entanto, vale destacar que o Currículo Paulista de Educação Física (2019) no tratamento da dança como prática corporal expressiva e cultural reforça a reprodução social ao não proporcionar ao aluno da rede estadual a compreensão necessária sobre a sociedade onde vive.

Identifica-se a presença de uma abordagem culturalista no Currículo Paulista que acaba tratando a dança prioritariamente como uma manifestação identitária e uma expressão estética, enfatizando vivências, participação e apreciação cultural. No entanto, embora esse enfoque valorize a diversidade e a sensibilidade artística, ele se mostra limitado quando analisado à luz da Pedagogia Histórico-Crítica à medida em que tal abordagem defende que o papel da escola é promover o acesso ao conhecimento elaborado, historicamente acumulado, superando visões apenas celebrativas da cultura. Deste modo, quando a dança é apresentada apenas como expressão cultural imediata, sem historicização e sem análises críticas e profundas das contradições sociais que a produzem, o currículo deixa de cumprir sua função de socializar saberes que permitam ao aluno compreender a realidade e situar-se criticamente nela, o que acaba transformando a abordagem culturalista em um obstáculo à formação intelectual plena.

Sob a perspectiva da Abordagem Crítico-Superadora, o culturalismo também se revela insuficiente porque restringe o ensino da dança à dimensão do “vivenciar o movimento”, sem conduzir o aluno à compreensão da totalidade social que o constitui, divergindo com que defende a ACS ao que tange a narrativa de que os conteúdos da cultura corporal só ganham sentido educativo quando problematizados e articulados às condições históricas de sua produção (Hemida, Mata, Nascimento, 2010).

Do ponto de vista curricular, ao se avaliar o Currículo Paulista (São Paulo, 2020) identifica-se que a incorporação da dança ocorre compreendendo-a como um componente de linguagem corporal e expressão cultural, entretanto, é possível identificar que, na prática escolar, a abordagem tende a permanecer superficial, isso é, ainda muito centrada em vivências lúdicas e celebrações, e pouco comprometida com a problematização histórico-cultural necessária à formação crítica dos alunos.

Até os dias atuais a disposição da Dança no Currículo Paulista (São Paulo, 2019) ainda é vista como algo distante de se concretizar, uma vez que os esportes são muito mais tematizados e também na formação de professores em nível de graduação/licenciatura em Educação Física. Diante disso, percebe-se que o Currículo Paulista tende a fragmentar o conhecimento, organizando-o por habilidades imediatistas e práticas, o que dificulta a compreensão das relações entre dança, sociedade, trabalho, ideologia, cultura e história.

Como resultado, o aluno acaba vivenciando manifestações culturais sem reconhecer efetivamente os conflitos, disputas simbólicas e influências de classe que permeiam essas práticas. O que acaba transformando a dança, quando aplicada na prática educacional, em uma atividade lúdica ou performática e não como um instrumento de leitura do mundo, indo na contramão do que propõe a ACS.

Ainda, a superficialidade com que o currículo trata a dança reflete um desalinhamento à realidade social e uma tendência à racionalidade por competências, priorizando resultados operacionais, execução de tarefas e objetivos mensuráveis. Nesse cenário, o currículo acaba reforçando uma educação minimalista, voltada ao desenvolvimento de habilidades desconectadas da realidade social, impedindo que o aluno compreenda a dança como expressão da cultura extremamente vinculada às contradições e lutas do seu tempo.

Além disso, a ausência de detalhamento sobre estratégias metodológicas e recursos didáticos podem dificultar a implementação prática das propostas, especialmente em escolas em contextos de marginalidade como expressos por Saviani com infraestrutura limitada. Ainda que o documento apresente alguns avanços na valorização da Dança como diversidade cultural, o mesmo não supre as injustiças sociais com os alunos da classe trabalhadora, pois é carente em reflexão social e formação para tomada de consciência social por meio da Dança. Tais conhecimentos são necessários para elevar o padrão cultural dos alunos dando a eles oportunidade de chegarem ao ensino superior alcançando mobilidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho de conclusão de curso foi compreender e analisar o ensino da dança no Currículo Paulista para os alunos do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano à luz de teorias críticas educacionais. Teve-se ainda como objetivos específicos: analisar o contexto histórico da dança; compreender a forma como a dança é abordada nas aulas de Educação Física; analisar possibilidade de desenvolvimento de educação crítica e consciente a partir do ensino contextualizado da dança.

Foi possível concluir que a dança na escola, quando considerada os documentos analisados, apresenta um potencial formativo pouco aproveitado no contexto do Currículo Paulista, que se organiza prioritariamente a partir da lógica do desenvolvimento de competências e habilidades e da valorização da diversidade de práticas corporais locais, regionais e globais. Contudo, essa orientação curricular, ao enfatizar a adaptação cultural e a funcionalidade pedagógica das manifestações corporais, acaba reduzindo a dança a uma experiência estética ou performática, desarticulada de seu processo histórico de produção social, não permitindo ao aluno compreender as contradições materiais, políticas e ideológicas que atravessam a cultura corporal.

Diferente disso, com sustentação teórica na Pedagogia Histórico-Crítica e na Abordagem Crítico-Superadora, corrobora-se que a dança pode assumir um papel educativo muito mais profundo, tornando-se uma mediação entre o aluno e os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade acerca da cultura corporal que ocorre em contexto social ao longo da história da humanidade, desde que a dança deixe de ser tratada como prática isolada e passe a ser compreendida como resultado das relações sociais, das disputas hegemônicas e das expressões simbólicas de diferentes grupos ao longo da história.

Analisando o Currículo Paulista, é perceptível que o mesmo apresenta habilidades que envolvem o campo das linguagens, identidade e valorização da diversidade, reconhecendo a dança como cultura, expressão e formadora de conhecimento, entretanto, sua implementação é superficial e muitas vezes fragmentada, porque o documento apresenta competências que podem ser limitantes no contexto escolar, principalmente visto a realidades das escolas brasileiras e tempo disponibilizado para retratar o conteúdo que é histórico e social e

que ao ser abordado contextualizadamente pode proporcionar aos alunos a compreensão da sociedade em que vivem.

A relevância da temática escolhida é ampla, uma vez que quando trabalhada criticamente favorece a construção de uma identidade cultural, a inclusão, e também a capacidade reflexiva de todos os alunos, que corroboraram para a formação cidadã, principalmente na rede pública de ensino, onde a escola é muitas vezes um dos únicos contatos com esse conteúdo que pode reproduzir a sociedade ou elucidá-la.

Para a academia, a pesquisa confirma a necessidade de um aprofundamento histórico-metodológico sobre o ensino da dança na escola. A Pedagogia Histórico-Crítica e a ACS podem inclusive permitir encaminhamentos para transformar o conceito atual da dança, tornando-a mais efetiva e importante dentro da escola em contexto de refluxo neoliberal.

Com base no que foi elucidado, para que o ensino da dança se torne mais efetivo e satisfatório no contexto escolar, é necessário que ele seja planejado a partir de uma perspectiva crítica que supere a fragmentação presente no Currículo Paulista, o que necessariamente implica em tratá-la como conhecimento historicamente produzido, articulando suas raízes culturais, seus contextos sociais e suas formas de expressão às condições concretas de vida dos estudantes, contribuindo decisivamente para uma formação integral, emancipadora e comprometida com a superação das desigualdades sociais, o que em termos metodológicos, pode ser alcançado com base na Pedagogia Histórico-Crítica e na Abordagem Crítico-Superadora.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, A. BACKES, F.A; MANTA, S.W; *et al.* Passos e descompassos: a dança nos currículos de formação inicial em educação física. **Pro-Posições**. Vol.33, 2022.
- ALMEIDA, M.A.B.D; **Pedagogia histórico-crítica: um guia para o planejamento do trabalho pedagógico**. Anápolis, IFG 2019.
- ARNAUD, A.A. Currículo paulista em transição: um estudo comparativo de sua implementação em 2008 e 2020. **Revista Educação e Pesquisa**, Vol. 50, 2024.
- ÁVILA, R. **Pedagogia histórico-crítica e o ensino da dança: construindo uma ação pedagógica possível**. III EDIPE - Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino. 2009.
- BATISTA, E.L; LIMA, M.R; Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica revolucionária. **Revista LaPlage**. Vol, 1, n.3, 2015.
- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. 2025. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 19 de novembro de 2025.
- CLIMACO, J.C; JUNIOR, C.D.L.S; TAFFAREL, C.N.Z; O trato com o conhecimento da dança na escola. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, Vol. 11, n. 21, 2017.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de ensino de Educação Física**. Coleção Ministério 3º Grau – Série Formação do Professor. Editora Cortez. 1992.
- DARIDO, S.C; **Educação Física na escola: Realidade, aspectos legais, e possibilidades**. UNESP. 2009.
- FERIGATTO, F.F., ROCHA, E.L. A dança na perspectiva crítico-superadora: uma experiência no contexto do ensino médio. **Revista EFD esportes**, v. 19, n. 202. 2015.
- FREITAS, L.C.D. **Neotecnismo digital**. 2021. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2021/07/11/neotecnismo-digital/> Acesso em: 13 de Agosto de 2025.
- GONÇALVES, M.C; GONÇALVES, S.F; Saviani: pedagogia histórico-crítica. **Revista Humanidades e Inovação**. Vol. 9, n.21, 2011.
- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Educação de SP homologa novo currículo da educação infantil e ensino fundamental**. 2019. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-de-sp-homologa-novo-curriculo-da-educacao-infantil-e-ensino-fundamental/?utm_source=.com Acesso em: 2 de dezembro de 2025.
- GRATHWOL, L.F.M; ORTIGARA, V. O conhecimento dança e a educação física em uma proposta crítico superadora. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Vol. 18, n. 188, 2014.

HEMIDA, J.F; MATA, A.A.R.D; NASCIMENTO, M.D.S. **A Educação Física crítico-superadora no contexto das pedagogias críticas no Brasil.** ANAIS DO V COLÓQUIO DE EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA. 2010.

LEITE, F.E.P; BEZERRA, R.V; A concepção crítico-superadora: análise das características e o método de ensino da Educação Física. **FIEP BULLETIN.** Vol.84, 2014.

LIMA, A.B. A abordagem crítico-emancipatória na Educação Física escolar. **FIEP BULLETIN,** v. 93, n.56. 2023.

LISBOA, G.D.S; **A importância da dança nas Escolas de Educação Física na escola.** Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília. 2012.

LORENZINI, A.R. MELO, M.S.T.D. SOUZA, M.J. A aula crítico-superadora na Educação Física: fundamentos e princípios da lógica dialética. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte.** Vol. 44. 2022.

MELO, V.A; SANTOS, F.D.C; Escola de Virtudes: a dança na São Paulo do século XIX (décadas de 1830-1860). **Educação & Realidade,** Vol. 43, n. 3, 2018

MILAGRES, P., SILVA, C.F., KAWALSKI, M. O higienismo no campo da Educação Física: estudos históricos. **Motrivivência,** v. 30, n. 54. 2018.

NEIRA, M.G. A abordagem das diferenças no currículo cultural da educação física. **Revista Humanidades e Inovação,** v.7, n.10. 2020

PACHECO, A. J. P. Educação Física e dança: uma análise bibliográfica. **Revista pensar e prática.** Vol.2, p.156-171, 1999.

PAIVA, T.S.D; GADELHA, J.G. SANTOS, A.P.D; Aspectos limitadores para o ensino da dança nas aulas de Educação Física. **Contemporary Journal.** Vol.4, n.4, 2024.

PEREIRA, M.D.A; SOUZA, J.B.L.D; Formação Superior em Dança no Brasil: Panorama Histórico-Crítico da Constituição de um campo de saber. **Inter-Ação, Goiânia,** Vol. 39, n. 1, 2014

PIRES, M.F.D.C; O Materialismo histórico-dialético e a Educação. **Revista Interface.** 1997

PORTO, C.C.B.A. **Educação física, pedagogia histórico-crítica e educação escolar.** 2014.

PREBISCH, R. Desigualdade e acumulação de capital no capitalismo periférico. **Revista de Economia Política,** Vol, 7, n.1, 1987.

REI, B.D., LÜDORF, S.M.A. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1964-1985): balanço histórico e novas perspectivas. **Revista da Educação Física / UEM**, v. 23, n.3. 2012.

SANTOS, T.P.C.D; ALVES, M.S; O Ensino da dança nas aulas de educação física: atualizações da abordagem crítico-superadora e o trato com o conhecimento no ensino fundamental II. **Revista, Humanidade, e Inovação**. Vol. 7, n.10, 2020.

SANTOS, V.B.D.S; CAMPELO, R.C.V; Mapeamento do ensino da dança na aula de Educação Física. **Revista acervo educacional**. Vol.6, 2024.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista**. 1º Edição, São Paulo. 2019.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista: Etapa ensino médio**. 2º Edição, São Paulo, 2020.

SARAIVA, K.C.S; NUNES, M.A.L; A dança na contemporaneidade relacionada a metodologia histórico-crítica. **Revista Cesumar - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. Vol. 14, n.2, 2009.

SAVIANI, D. **A Pedagogia Histórico-Crítica**. Editora Autores Associados LTDA. 2011.

SAVIANI, D. A defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica em tempos de suicídio democrático. **Estudos sobre Educação**, Vol. 13, N.1. 2020.

SAVIANI, D. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface**. V. 21, n. 62. 2016.

SAVIANI, D. **Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação**. I Conferência Nacional de Educação Básica. 2008.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo, Cortez, 1979.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: Edição Especial**. Editora Autores Associados LTDA. 2008.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal Marxismo e Educação em debate**, Vol.7, n.1, 2015.

SILVA, E.P, D; NUNES, M.A.L; A dança na história da educação: um estudo das publicações nos periódicos especializados. **REBESDE**. Vol. 4, n.1, 2023.

SILVA, R.M.F., MATOS, F.B., NOLL, M. **Educação Física e as concepções pedagógicas crítico-emancipatória e crítico-superadora**. 2020.

SILVA, W.P. **Contribuição à crítica ao conhecimento da dança: investigando dissertações relacionadas a dança na educação física escolar**. UFBA. 2015.

SOUSA, N.C.P.D.; HUNGER, D.A.C.F; CARAMASHI, S. A dança na escola: um sério problema a ser resolvido. **Revista motriz**. Vol. 16, n.2, 2010.

TINOCO, R.D.G; ARAUJO, A.C.D; Concepção Crítico-Emancipatória e Mídia-Educação: uma interlocução possível à Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. Vol. 42. 2020.

VIDOTTI, L.F.M. **A pedagogia histórico – crítica na prática do professor: desafios e possibilidades**. Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho (UENP/FAFIJA). 2008.